

ERGENLERİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİNİN, ÖNEMLİ YAŞAM
OLAYLARI, ALGILANAN SOSYAL DESTEK VE OKUL BAĞLILIĞI AÇISINDAN

İNCELENMESİ

Özden TURGUT

(Yüksek Lisans Tezi)

Haziran – 2015

ERGENLERİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİNİN, ÖNEMLİ YAŞAM
OLAYLARI, ALGILANAN SOSYAL DESTEK VE OKUL BAĞLILIĞI AÇISINDAN
İNCELENMESİ

Özden TURGUT

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) Anabilim Dalı
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Bahtiyar ERASLAN ÇAPAN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

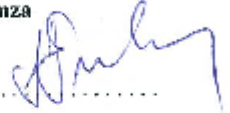


Haziran 2015

Turgut ailesine...

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Özden TURGUT'un "Ergenlerin Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin Önemli Yaşam Olayları, Algılanan Sosyal Destek ve Okul Bağlılığı Açısından İncelenmesi" başlıklı tezi 08.06.2015 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri, Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Yard.Doç.Dr. Bahliyar ERASLAN ÇAPAN	
Üye	: Prof.Dr. A.Sibel TÜRKÜM	
Üye	: Prof.Dr. Nilüfer ÖZABACI	


Prof.Dr. Esra CEYHAN
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ÖZET

ERGENLERİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİNİN, ÖNEMLİ YAŞAM OLAYLARI, ALGILANAN SOSYAL DESTEK VE OKUL BAĞLILIĞI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Özden TURGUT

Eğitim Bilimleri (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Haziran 2015

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Bahtiyar ERASLAN ÇAPAN

Bu araştırmada, ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, cinsiyet, önemli yaşam olayları yaşama, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri, cinsiyet ve sınıf düzeyleri, cinsiyet ve önemli yaşam olayları yaşayıp yaşamamaları ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından incelenmiştir. Ayrıca, ergenlerin aileden algıladıkları sosyal destek, arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek, cinsiyet, sınıf düzeyi ve önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamama durumuna göre incelenmiştir. Araştırmada ayrıca, ergenlerin okul içsel bağlılık, okul ortamı bağlılık ve öğretmen bağlılık puanları, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre de incelenmiştir. Son olarak, bu çalışmada, ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, cinsiyet, önemli yaşam olayları yaşayıp yaşamama, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı değişkenleri tarafından yordanması araştırılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan ve Afyonkarahisar il merkezinde yer alan liselerde öğrenim gören 1022 lise öğrencisinden (533 kız, 489

erkek) oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, “Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği”, “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği”, “Okul Bağlılığı Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilmiştir. Verilerin analizi sırasında betimleyici istatistikler, İki Yönlü ANOVA, Üç Yönlü ANOVA, Tek Yönlü ANOVA ve bağımsız örneklem *t* testi kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda bağımsız değişken düzeyleri arasında gözlenen farklılıkların kaynağını bulmak için Scheffe Çoklu Karşılaştırma testi gerçekleştirilmiştir. Korelasyon katsayısı ve hiyerarşik regresyon analizi de yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, kızların psikolojik sağlamlık düzeylerinin erkeklere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu; önemli yaşam olayları yaşayan ergenlerin, önemli yaşam olayları yaşamayan ergenlere göre psikolojik sağlamlık düzeylerinin anlamlı olarak düşük olduğu; ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Ergenlerin algıladıkları sosyal destek düzeyi incelendiğinde ise, kızlarda ve erkeklerde aileden algılanan sosyal destek puan ortalamasının en düşük olduğu grubun 11. sınıfta öğrenim gören ve önemli bir yaşam olayı yaşayan öğrenciler olduğu; kızlarda arkadaşlardan ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek puan ortalamasının en düşük olduğu grubun 11. sınıfta öğrenim gören ve önemli bir yaşam olayı yaşayan öğrenciler olduğu bulunmuştur. Ergenlerin okul bağlılık düzeyleri incelendiğinde, kızların okul içsel bağlılık puanlarının erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu; dokuzuncu ve onuncu sınıftaki kızların okul ortamı bağlılığının, diğer sınıflardaki kızlardan daha yüksek düzeyde olduğu; dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencisi kızların erkeklere göre daha yüksek öğretmen bağlılığı puanları olduğu anlaşılmıştır. Son olarak, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığının, ergenlerde psikolojik sağlamlığın anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Regresyon analizi sonucunda, toplam varyansın % 33’ü algılanan sosyal destek, % 4’ü okul bağlılığı tarafından açıklanmıştır. Diğer yandan, cinsiyetin ve önemli yaşam olayları yaşamamanın ise ergen psikolojik sağlamlık düzeyini yordamadığı görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Algılanan sosyal destek, ergenlik, okul bağlılığı, önemli yaşam olayları, psikolojik sağlamlık

ABSTRACT

INVESTIGATION OF RESILIENCE OF ADOLESCENTS IN TERMS OF MAJOR LIFE EVENTS, PERCEIVED SOCIAL SUPPORT AND SCHOOL ENGAGEMENT

Özden TURGUT

Division of Educational Sciences (Psychological Guidance and Counseling)
Anadolu University, The Graduate School of Educational Sciences, June, 2015

Advisor: Assist. Prof. Dr. Bahtiyar ERASLAN ÇAPAN

This study examines the resilience of adolescents in terms of gender, important life events, perceived social support and school engagement. Within this context, resilience of adolescents is examined according to gender and grade level, gender and experiencing major life events, gender and mother-father education level. In addition, perceived family support, perceived friend support and perceived teacher support of adolescents are examined in terms of gender, grade level and whether the individual has experienced a major life event or not. Additionally, internal engagement towards school, school environment engagement and teacher engagement levels are examined according to gender and grade level. Finally, it is investigated whether resilience of adolescents is predicted by gender, experiencing major life events, perceived social support and school engagement.

The sample of this study consists of 1022 students (533 girls, 489 boys) who are attending the high schools connected to the Ministry of National Education in the central city Afyonkarahisar. Participants are administered “Adolescent Resilience Scale”, “Perceived Social Support Scale”, “School Engagement Scale” and “Personal Information Form”. Data analysis has been carried out by descriptive statistics, Two-Way ANOVA, Three-Way ANOVA, One-Way ANOVA, and independent sample t-

test. Before applying statistical techniques, the assumptions of these techniques have been investigated. The data has been also analyzed by correlation and hierarchical regression.

According to the results of this study, it has been determined that resilience level of girls is significantly higher than boys and also resilience levels of adolescents who have experienced major life events are lower than adolescents who have not experienced major life events. In addition, it has been found that resilience levels of adolescents do not significantly differ according to mother and father education level. It has also been found that the level of perceived family support of both girls and boys is lowest in 11th grade students and who have experienced a major life event. Besides, the level of perceived friend and teacher support of girls is lowest in 11th grade students and who have experienced a major life event. It has been seen that, girls' level of internal engagement towards school is significantly higher than boys. Additionally, according to the results, girls who are at 9th and 10th grade have significantly higher level of school environment engagement and teacher engagement than boys. Finally, according to the hierarchical regression analysis, perceived social support has been found as the most important predictor of adolescent resilience. According to the regression analysis results, 33 % of the total variance has been explained by perceived social support and 4% of the total variance has been explained by school engagement. On the other hand, gender and experiencing major life events have not been found to be significant predictors of adolescent resilience.

Keywords: Adolescence, major life events, perceived social support, resilience, school engagement

ÖNSÖZ

Ergenlik, bireyin eş zamanlı olarak çözmesi gereken sorunlarla yüz yüze geldiği bir gelişim dönemidir. Kişi, bu dönemde hem kendi fiziksel, psikolojik, sosyal, bilişsel özelliklerinin hızla değişmesi ile başa çıkmak zorundadır; hem de çevresindeki kişi ve kişi grupları ile ilişkilerini düzenlemek zorundadır.

Ergenin başa çıkması gereken sorunlar, eğer ergen bu sorunlara hazırlıksız yakalanmışsa ve yeterince güçlü hissetmiyorsa, ergen tarafından, gerçekte olduğundan daha da çözümsüz olarak algılanır. Aksine, eğer ergen kendini yeterince güçlü, sağlam hissediyorsa, gelişimsel olarak göğüslemesi gereken sorunları, bir gelişim fırsatına dönüştürür; her kriz ile daha da gelişen bir birey haline gelir. Bu noktada, ergenin daha güçlü, sağlam olması ile kastedilen, ergenin psikolojik sağlamlığıdır. Psikolojik danışma alanında, sağlıklı olmayan insanın özelliklerini değil, sağlıklı olan insanın özelliklerini vurgulayan bakış açısı sayesinde, ergenlerin psikolojik anlamda daha sağlam olması ile ilişkili özelliklerin ele alınması gündeme gelmiştir.

Ergenlerin, aynı anda hem gelişme fırsatı olabilecek, hem de psikolojik yönden zarar görmelerine neden olabilecek gelişimsel krizlerle başa çıkabilmesinde, psikolojik sağlamlık düzeyleri önemli rol oynamaktadır. Toplumumuzun şimdi ve gelecekte daha sağlam olması için, tek tek çocuk ve gençlerimizin psikolojik anlamda daha sağlam olmalarını amaçlamamız gerekmektedir. Bunu sağlayabilmek için de, ergen psikolojik sağlamlık düzeyine etki eden faktörleri anlamamız gerekmektedir.

Bu çalışma, ergen psikolojik sağlamlığına farklı yönlerde etki etmesini beklediğimiz, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı faktörlerinin rollerini anlamak için gerçekleştirilmiştir. Buradan hareketle, ergenlere eğitim sunan ve ergenlerle çalışan profesyonellere katkı sunulması amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinin yanı sıra yüksek lisans sürecinde gerek verdiği bilgiler, gerekse bir psikolojik danışman ve bir süpervizör olarak bana örnek olmasıyla her zaman desteğini hissettiğim değerli danışmanım ve hocam Yrd. Doç. Dr. Bahtiyar ERASLAN ÇAPAN'a tüm kalbimle ve coşkuyla teşekkür

ediyorum. Ben heyecanımla baş edemediğimde, gülen yüzünüz ve anlayışınızla hep yanımdayınız hocam.

Jüride değerli eleştirileri ile tezimin gelişmesini sağlamanın yanı sıra yüksek lisans süreci boyunca duruşu ve verdiği emekle de bana örnek olan değerli hocam Prof. Dr. A. Sibel TÜRKÜM'e çok teşekkür ediyorum.

Jüride tanıma şansını elde ettiğim değerli hocam Prof. Dr. Nilüfer ÖZABACI'ya değerli eleştirileri ve gülen yüzü için çok teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans süreci boyunca, verdikleri dersler ile beni sürekli geliştiren değerli hocalarım Prof. Dr. Gürhan CAN, Prof. Dr. A. Aykut CEYHAN ve Prof. Dr. Esra CEYHAN'a çok teşekkür ediyorum.

Tezin analiz kısmında sabırla verdiği emek ve katkılar için Arş. Gör. Seydi Ahmet SATICI'ya çok teşekkür ediyorum.

Bana hiçbir zaman desteğini esirgemeyen canım ablam Bilgen ve bana teyzeliği yaşatan canım yeğenim Egemen; iyi ki varsınız.

Annem, bugüne ulaştıysam senin dualarınla ve cesaretlendirmenle; canımsın.

Ve daha ilkokuldayken hatıra defterime yazdığında “hayatın meşakkatlerinden” bahseden canım babam Ahmet Hamdi TURGUT. Evet hayat güçlüklerle dolu ama inadına devam edebilmeyi öğrenmiştim senden.

Özden TURGUT
Eskişehir, 2015

ÖZGEÇMİŞ

Özden TURGUT

Eğitim Bilimleri (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) Anabilim Dalı

Eğitim

Lisans: 2004 Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji

Lise: 2000 İzmir Konak Anadolu Lisesi

Kişisel bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: İzmir – 1982

Cinsiyeti: Kadın

Yabancı Dili: İngilizce

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	viii
ÖZGEÇMİŞ	x
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xix
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
İlgili Alanyazın	5
Psikolojik Sağlamlık	6
Psikolojik Sağlamlığı Açıklayan Kuramlar.....	9
Kişiyeye Ait Bir Özellik Olarak Psikolojik Sağlamlık	10
Koruyucu Bir Süreç Olarak Psikolojik Sağlamlık	11
Psikolojik Sağlamlık ile İlgili Araştırmalar	13
Önemli Yaşam Olayları	16
Önemli Yaşam Olayları ile İlgili Araştırmalar.....	18
Algılanan Sosyal Destek	23
Algılanan Sosyal Destek ile İlgili Araştırmalar	29
Okul Bağlılığı	33
Okul Bağlılığı ile İlgili Araştırmalar	37
Amaç	41
Alt Amaçlar	41

Önem	43
Sınırlılıklar	46
Tanımlar	46
İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM	48
Araştırmanın Modeli	48
Evren ve Örneklem	48
Veri Toplama Araçları	50
Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği	50
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	52
Okul Bağlılığı Ölçeği	54
Kişisel Bilgi Formu	56
Verilerin Toplanması	56
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	57
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR	59
Ergenlerin Psikolojik Sağlamlık Puanlarına İlişkin Bulgular.....	59
Ergenlerin Psikolojik Sağlamlık Puanlarının Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	59
Ergenlerin Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin Cinsiyet ve Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamama Durumuna Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	63
Anne Eğitim Durumlarına Göre Ergenlerin Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	66

Baba Eğitim Durumlarına Göre Ergenlerin Psikolojik Sağlık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	68
Ergenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	69
Ergenlerin Aileden Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarının Cinsiyet, Sınıf ve Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamama Durumuna Göre Anlamli Olarak Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	69
Ergenlerin Arkadaşlarından Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarının Cinsiyet, Sınıf ve Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamama Durumuna Göre Anlamli Olarak Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	74
Ergenlerin Öğretmenlerinden Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyinin Cinsiyet, Sınıf ve Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamama Durumuna Göre Anlamli Olarak Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	78
Ergenlerin Okul Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular	83
Ergenlerin Okul İçsel Bağlılık Puanlarının Cinsiyet ve Sınıflarına Göre Anlamli Olarak Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	83
Ergenlerin Okul Ortamı Bağlılık Puanlarının Cinsiyet ve Sınıflarına Göre Anlamli Olarak Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	86
Ergenlerin Öğretmen Bağlılık Puanlarının Cinsiyet ve Sınıflarına Göre Anlamli Olarak Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	91

Ergenlerin psikolojik sağamlık puanlarının, cinsiyet, önemli yaşam olayları yaşayıp yaşamama, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı tarafından yordanmasına ilişkin bulgular	95
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: TARTIşMA VE YORUM	99
Ergenlerin Psikolojik Sağamlık Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum.....	99
Ergenlerin Cinsiyetleri ve Sınıflarına Göre Psikolojik Sağamlık Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum	99
Ergenlerin Cinsiyet ve Önemli Yaşam Olayları Yaşayıp Yaşamama Durumuna Göre Psikolojik Sağamlık Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum.....	103
Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Ergenlerin Psikolojik Sağamlık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Tartışma ve Yorum	105
Ergenlerin Algılanan Sosyal Destek Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum.....	106
Ergenlerin Cinsiyet, Sınıf ve Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamama Durumuna Göre Ailelerinden Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum	107
Ergenlerin Cinsiyet, Sınıf ve Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamama Durumuna Göre Arkadaşlarından Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum	109
Ergenlerin Cinsiyet, Sınıf ve Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamama Durumuna Göre Öğretmenlerinden Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum	112
Ergenlerin Okul Bağlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	115
Ergenlerin Cinsiyetleri ve Sınıflarına Göre Okul İçsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum	115
Ergenlerin Cinsiyetleri ve Sınıflarına Göre Okul Ortamı Bağlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum	117

Ergenlerin Cinsiyetleri ve Sınıflarına Göre Öğretmen Bağlılık
Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum120

Ergenlerin Psikolojik Sağlık Puanlarının, Cinsiyet, Önemli Yaşam
Olayları Yaşayıp Yaşamama, Algılanan Sosyal Destek ve Okul
Bağlılığı Tarafından Yordanmasına İlişkin Tartışma ve Yorum.....123

Öneriler127

EKLER131

KAYNAKÇA141

TABLolar LİSTESİ

Tablo-1: Ergenlerin Okul Türüne Göre Frekans ve Yüzelikleri	49
Tablo-2: Ergenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzelikleri	49
Tablo-3: Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Sınıflarına Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri.....	60
Tablo-4: Ergenlerin Cinsiyetleri ve Sınıflarına Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları	61
Tablo-5: Ergenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	63
Tablo-6: Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamama Durumuna Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri	64
Tablo-7: Ergenlerin Cinsiyetleri ve Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamamalarına Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları.....	65
Tablo-8: Anne Eğitim Durumuna Göre Psikolojik Sağlamlık Puanı Betimsel İstatistik Değerleri	67
Tablo-9: Ergenlerin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Psikolojik Sağlamlık Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	67
Tablo-10: Baba Eğitim Durumuna Göre Psikolojik Sağlamlık Puanı Betimsel İstatistik Değerleri.....	68
Tablo-11: Ergenlerin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Psikolojik Sağlamlık Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	69
Tablo-12: Ergenlerin Cinsiyet, Sınıf ve Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamama Durumuna Göre Aileden Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri	71
Tablo-13: Ergenlerin Cinsiyet, Sınıf ve Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamama Durumuna Göre Aileden Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına İlişkin Üç Yönlü ANOVA Sonuçları	72

Tablo-14: Ergenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Aileden Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları	73
Tablo-15: Kızların Sınıf Düzeylerine Göre Aileden Algıladıkları Sosyal Desteğe İlişkin ANOVA Sonuçları.....	74
Tablo-16: Erkeklerin Sınıf Düzeylerine Göre Aileden Algıladıkları Sosyal Desteğe İlişkin ANOVA Sonuçları.....	74
Tablo-17: Ergenlerin Cinsiyet, Sınıf ve Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamama Durumuna Göre Arkadaşlarından Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri.....	76
Tablo-18: Ergenlerin Cinsiyet, Sınıf ve Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamama Durumuna Göre Arkadaşlarından Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına İlişkin Üç Yönlü ANOVA Sonuçları.....	77
Tablo-19: Ergenlerin Cinsiyet, Sınıf ve Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamama Durumuna Göre Öğretmenlerinden Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri.....	79
Tablo-20: Ergenlerin Cinsiyet, Sınıf ve Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamama Durumuna Göre Öğretmenlerinden Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına İlişkin Üç Yönlü ANOVA Sonuçları.....	80
Tablo-21: Ergenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Öğretmenlerinden Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	81
Tablo-22: Kızların Sınıf Düzeylerine Göre Öğretmenden Algıladıkları Sosyal Desteğe İlişkin ANOVA Sonuçları.....	82
Tablo-23: Erkeklerin Sınıf Düzeylerine Göre Öğretmenden Algıladıkları Sosyal Desteğe İlişkin ANOVA Sonuçları.....	82
Tablo-24: Ergenlerin Cinsiyetleri ve Sınıflarına Göre Okul İçsel Bağlılık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri.....	83
Tablo-25: Ergenlerin Cinsiyetleri ve Sınıflarına Göre Okul İçsel Bağlılık Puanlarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları.....	84
Tablo-26: Ergenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Okul İçsel Bağlılık Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	86
Tablo-27: Ergenlerin Cinsiyetleri ve Sınıflarına Göre Okul Ortamı Bağlılık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri.....	87

Tablo-28: <i>Ergenlerin Cinsiyetleri ve Sınıflarına Göre Okul Ortamı Bağlılık Puanlarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları</i>	88
Tablo-29: <i>Kızların Sınıf Düzeylerine Göre Okul Ortamı Bağlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları</i>	90
Tablo-30: <i>Erkeklerin Sınıf Düzeylerine Göre Okul Ortamı Bağlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları</i>	90
Tablo-31: <i>Ergenlerin Cinsiyetleri ve Sınıflarına Göre Öğretmen Bağlılık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri</i>	91
Tablo-32: <i>Ergenlerin Cinsiyetleri ve Sınıflarına Göre Öğretmen Bağlılık Puanlarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları</i>	92
Tablo-33: <i>Kızların Sınıf Düzeylerine Göre Öğretmen Bağlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları</i>	94
Tablo-34: <i>Erkeklerin Sınıf Düzeylerine Göre Öğretmen Bağlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları</i>	94
Tablo-35: <i>Değişkenler Arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları ve Betimleyici İstatistikler</i>	95
Tablo-36: <i>Psikolojik Sağlamlığın Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları</i>	97

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil-1: <i>Psikolojik Sağlamlığın Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Çizgi Grafiği</i>	62
Şekil-2: <i>Psikolojik Sağlamlığın Cinsiyet ve Önemli Yaşam Olayı Yaşama Durumuna Göre Çizgi Grafiği</i>	66
Şekil-3: <i>Ergenlerin Aileden Algıladıkları Sosyal Desteğin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Çizgi Grafiği</i>	70
Şekil-4: <i>Ergenlerde Arkadaşlarından Algılanan Sosyal Destek Düzeyinin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Çizgi Grafiği</i>	75
Şekil-5: <i>Ergenlerde Öğretmenlerinden Algılanan Sosyal Desteğin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Çizgi Grafiği</i>	78
Şekil-6: <i>Ergenlerde Okul İçsel Bağlılık Puanlarının Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Çizgi Grafiği</i>	85
Şekil-7: <i>Ergenlerde Okul Ortamı Bağlılığının Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Çizgi Grafiği</i>	89
Şekil-8: <i>Ergenlerde Öğretmen Bağlılığının Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Çizgi Grafiği</i>	93

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın problem durumu açıklanacak ve ardından ilgili alan yazın aktarılacaktır. Sonrasında ise sırasıyla, araştırmanın amacı, alt amaçları, araştırmanın önemi ve araştırmanın sınırlılıkları açıklanacaktır. Son olarak da araştırmadaki kavramların tanımlarına yer verilecektir.

Problem Durumu

Ergenlik, bireyin birçok gelişim alanında eşzamanlı olarak önemli değişimleri yaşadığı bir dönemdir. Birey, ergenlikte, fiziksel ve psikolojik değişimleri yaşarken, aynı anda ailesi ve arkadaşlarıyla değişen ilişkilerini düzenlemek ve okulda beklenen görevleri yerine getirmek durumundadır. Bir başka deyişle, birey, ergenlik döneminde, fiziksel, psikolojik ve sosyal değişimleri eşzamanlı olarak, hızlı bir biçimde ve en az hata ile karşılamak zorundadır. Ergenin çevresinde bulunan aile üyeleri, akranlar ve öğretmenler, ergenden yeni rollerini başarıyla yerine getirmesini beklerler. Ergen için karmaşık ve ağır olan psikolojik yük, bazı araştırmacılara göre, birçok gencin sağlıklı gelişimini sekteye uğratmakta (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan ve Iver, 1993), akademik motivasyonun göstergelerinde de belirgin düşüşe neden olmaktadır (Eccles ve Midgley, 1989; Akt. Eccles, Lord ve Buchanan, 1996). Eşzamanlı dönüşümlerle başa çıkmak, tek bir dönüşümle başa çıkmaktan daha zor olduğundan, ergen, bu dönemde zor durumda kalabilmektedir.

Ergenin bu dönemdeki psikolojik uyumunda okuldaki atmosferin önemi de büyüktür. Ergen, fiziksel ve psikolojik durumundaki hızlı değişmelerle yeterli biçimde başa çıkabilecek midir? Ergen, ailesi ve arkadaşlarıyla ilişkilerini, değişen koşullarla uyumlu bir şekilde yeniden düzenleyebilecek midir? Ergen, akademik gelişiminin sürmesini sağlayacak ve sosyal gelişimini destekleyecek bir şekilde, öğretmenleriyle ilişkilerini kurabilecek midir? Bu soruların yanıtlarının, ergenin hem bireysel özelliklerine, hem de içinde bulunduğu sosyal ortamın niteliklerine göre değişebilmesi beklenmektedir. Ergenin, karşılaştığı önemli yaşam olaylarını nasıl değerlendirdiğinin, bu değerlendirmeleriyle bağlantılı olarak yaşadığı olaylarla başa çıkma düzeyinin ve bu

sırada ailesinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden destek alıp almadığına yönelik algısının, ergenin psikolojik anlamda ne ölçüde sağlam olacağını belirleyeceği düşünülmektedir.

Ergenlerin büyük bir bölümü için, yetişkinliğe giden yol, belirli bir psikolojik ya da duygusal bozukluk olmaksızın tamamlanır (Hauser ve Bowlds, 1990); ancak, yoksunluk yaşanan, duygusal istismarın ya da ihmalin olduğu ortamlarda yetişen, şiddet uygulanan çocukların, ciddi duygusal ve davranışsal problemler yaşama riski anlamlı derecede yüksektir (Compas, 1987; Akt. Jaffe, 1998). Bununla birlikte, yoksulluk, anne-baba arasında anlaşmazlık ya da ailede ruhsal hastalıkların olması gibi yoğun stres kaynaklarına maruz kalan bazı çocuklar, çocukluklarında ve yetişkinliklerinde, dikkate değer ölçüde iyi uyum sağlamış durumdadırlar (Jessor, 1993). Bu durumu açıklamaya yönelik çabalar, “psikolojik sağlamlık” kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Akt. Jaffe, 1998).

Her birey, stres karşısında farklı şekilde tepki vermektedir. Bireylerin farklı tepki vermelerine neden olan, çevre yaşantıları ile etkileşen bireysel özellikler ve becerileridir. Belli bir zamanda, stres faktörleriyle, çoğunluğun normlarına göre daha iyi başa çıkabilen bireyler vardır. Bu bireyler, “psikolojik sağlamlığı yüksek kişiler” olarak tanımlanır (Tusaie-Mumford, 2001). Psikolojik sağlamlık, İngilizce “resiliency” kavramının dilimizdeki karşılığıdır. Resiliency kavramı, dilimize, “yılmazlık”, “güçlülük”, “toparlanma”, “psikolojik sağlamlık” veya “psikolojik dayanıklılık” biçimlerinde aktarılmıştır (Bulut, Doğan ve Altundağ, 2012). Psikolojik sağlamlık, olumsuz koşullara rağmen hayata devam edebilme ve gelişmeyi sürdürebilme becerisidir (Hollister-Wagner, Foshee ve Jackson, 2001). Bu kavram, hoşa gitmeyen hayat olayları ya da yaşanan psikolojik stresle başa çıkma ve bu olumsuz duruma uyum sağlama becerisini ifade etmektedir (Weston ve Parkin, 2010). Larsen’a (2010) göre psikolojik sağlamlık, yüksek riskli bir durumu, olumlu bir duruma dönüştürebilme becerisidir. Jensen ve Fraser’e (2005) göre ise psikolojik sağlamlık, risk ve aksiliğin mevcut olması durumunda başarılı bir şekilde uyum sağlama kapasitesidir (Akt. Meredith ve diğ., 2011). Psikolojik sağlamlık, bireyi olumsuz yaşam olaylarından koruyan dinamik bir psikolojik süreçtir (Rutter, 1987; Akt. Ng, Ang ve Ho, 2012). Kısacası psikolojik sağlamlık, ergenin, karşılaştığı zor koşullarda dayanıklı olma, pes etme yerine azimle çalışmaya devam etme, başarıyla sonuçlanmayan denemelerinden

öğrenme, psikolojik anlamda dayanıklı olma durumunun anlaşılması açısından önemli bir kavramdır.

Ergenlikte psikolojik sağlamlığın, yumuşak mizaca sahip olma, özerk olma, kendine güven duygusu, sosyal olma, etkili başa çıkma stratejileri, iletişim becerileri ile bağlantısının olduğu belirtilmektedir (Prince-Embury, 2008). Ayrıca ergenin ailesindeki sıcak atmosfer, bağlılık, duygusal destek, olumlu bağlanma, en azından bir ebeveynle yakın bağın olması ile ergenin psikolojik sağlamlığı arasındaki bağlantının da önemli olduğu vurgulanmıştır. Yapılan çalışmalarda, aile faktörünün dışındaki koruyucu faktörler de ele alınmıştır. Ailenin dışındaki çevresel koruyucu faktörlerin başında, okuldaki olumlu yaşantıların geldiği, okulda akranlarla ve diğer yetişkinlerle kurulan olumlu ilişkilerin de ergenin psikolojik sağlamlığını etkileyen önemli faktörler olduğu belirtilmektedir (Prince-Embury, 2008).

Ergenlik, hızlı değişimlerin yer aldığı bir dönem olduğu için bireyi incinebilir hale getirebilmektedir. Ergen için olumsuz bir gelişme olmasa dahi psikolojik olarak savunmasız hissettiği zaman dilimleri, bu gelişim döneminde sıklaşabilir. Böylesi hassas bir dönemde, olumsuz etkisi olan önemli yaşam olayları, şüphesiz ergeni ayrıca yıpratmaktadır. Olumsuz yaşam olaylarının sıklığı ve yakın zamanda olması, ergenin uyum düzeyi üzerinde doğrudan etkilidir. Örneğin, yakın geçmiş zamanda yaşanan stresli olaylar, psikolojik sorunları yordamaktadır (Cowen, 1990); olumsuz olayların sık oluşu, depresyon ve okul başarısında düşüş ile ilişkilidir (Garnezy, Mastren ve Tellegen, 1984; Swindle, Cronkite ve Moos, 1989). Olumsuz olayların sıklığı, anne-baba ve kardeşlerle olan stres verici ilişkileri ve okuldaki stresli ilişkileri de yordamaktadır (Timko, Moos ve Michelson, 1993; Akt. Tusaie-Mumford, 2001).

Ebeveyn kaybının, ergenlerin mutsuzluk, öfke ve depresif duygularını ağırlaştırabildiği (Ruland ve diğ., 2005; Akt. Thupayagale- Tshweneagae, 2011); boşanmış ailelerde yetişen ergenlerin daha fazla içe yönelim bozukluğu yaşadıkları (Chung ve Lee, 2006; Akt. Chung ve Emery, 2010) alanyazında gösterilmiştir. Daha önce bir şehirden diğerine göç etmiş olmak gençleri, yeni sosyal koşullara hızla uyum sağlama, karşılaştıkları sosyal ve kültürel farklılıklara adapte olmaya zorlamakta (Fazel ve diğ., 2012; Akt. Sleijpen ve diğ., 2013), bu uyum sağlama süreci, kritik bir stres faktörü haline gelebilmektedir. Ciddi bir hastalığa sahip olmak da, bağımsızlığın kaybı,

akranlardan uzaklaşma, aile ve akran ilişkilerinde değişimler ve hastalığın öngörülemezliği faktörleri nedeniyle, hasta ve diğer aile üyeleri üzerinde olumsuz nitelikte süregelen duygusal etkilere sebep olmaktadır (Jones ve diğ., 2013). Ayrıca, ailelerinin ciddi ekonomik sıkıntı çekmesi, ergenlerin psikolojik sağlık düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir. Ekonomik sıkıntı, aileleri ve sıkıntı çeken ailedeki ergenleri, çeşitli olumsuz olaylar karşısında savunmasız hale getirebilmektedir. Thompson ve diğerleri (2013) de, çevresel stres faktörlerinin, yoksulluk yaşayan ailelerin içsel psikolojik sağlık unsurlarına büyük oranda zarar verdiğini bildirmektedir.

Ergenler, meselelerini çözmede yalnız olmadıkları hissine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu doğrultuda, psikolojik sağlıklarını etkileyen değişkenlerden biri, ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destektir. Sosyal destek; bireyin gereksinim duyduğunda çevresinden elde edebileceği duygusal, sosyal, bilgisel ve araçsal yardımları içermektedir (Cohen, 2004). Cutrona ve Russell'ın (1987) vurguladığı gibi sosyal destek, genel anlamda bilgi ve öğüt vermekten ziyade, duygusal desteği de içerecek şekilde, oldukça geniş alanlarda işlev gören, çok boyutlu bir kavram olarak düşünülmektedir (Akt. Duru, 2008). Psikolojik sağlık, olumsuz yaşam olayları karşısında, beklenenden göreceli olarak daha az olumsuz nitelikte tepki verme şeklinde tanımlanmaktadır. Birey için önemli kişilerden alınan sosyal destek, olumsuz yaşantıların etkisini hafiflettiği için de psikolojik sağlığa katkıda bulunmaktadır. Çok sayıda çalışma, duygusal destek düzeyi yüksek olan kişilerin, olumsuz yaşam olaylarıyla karşılaştıklarında daha az depresif belirti sergilediklerini göstermiştir (Eskin ve diğ., 2008; Olsson ve diğ., 2005) Sosyal destek, yaygın olarak, ruh sağlığını ve fiziksel sağlığı koruyucu bir faktör olarak bilinmektedir.

Bununla birlikte, okulun ergenlerin psikolojik sağlık düzeyleri üzerindeki etkisi de ayrıca incelenmelidir. Öğrenciler, okulun, kendi psikolojik gereksinimlerini karşıladığını algıladıklarında kendilerini okula daha bağlı hissetmektedirler. Araştırmacılar, okula bağlılığın, okuldaki ortamın, öğrencilerin yeterlilik, özerklik ve ilişkili olma gereksinimlerini karşıladığını algıladıklarında gerçekleştiğini belirtmektedirler (Connell ve Wellborn, 1991). Ergen, okulda sosyal çevresiyle etkileştikçe, kendine yönelik farkındalığı gelişecek ve değerli olduğunu hissedecektir. Akran etkisinin kişilik gelişimindeki öneminden dolayı ergenler, okuldaki

arkadaşlarından aldıkları geri bildirimlerle, onlarla kurdukları ilişkilerle kendilerine özgü, özerk bir kimlik geliştirecek ve çevrelerini etkileyecektir. Dolayısıyla öğrencinin kendini her yönden geliştirebileceği sağlıklı bir okul ortamı ile psikolojik sağlamlığı arasında önemli bir ilişki olabileceği düşünülmektedir.

Psikolojik sağlamlığın cinsiyetle ilişkisi üzerinde yapılan çalışmalar, önemli bulgulara ulaşmıştır. Kızlar ve erkekler farklı gelişimsel niteliklere, şiddet ve istismar karşısında farklı incinebilirlik düzeylerine ve farklı kariyer seçeneklerine sahiptir (Debold, Wilson ve Malave, 1993). Bu nedenle kızlar ve erkekler için farklı koruyucu faktörler ve farklılaşan psikolojik sağlamlık özellikleri olması muhtemeldir. Kızlar genel olarak hayatın ilk on yılında erkeklerden psikolojik anlamda daha sağlamdır (Turner, 2000). Bununla birlikte, hayatın ikinci on yılında daha incinebilir hale gelmeye meyillidirler. 11-12 yaşlarında kızlara bağımlı davranmaları yönündeki kültürel baskı, onların özerk olma niteliğini sınırlamakta; çoğu kız için bu durum, öz-saygının kaybıyla sonuçlanmaktadır. Erkekler ise, hayatın ilk on yılında daha incinebilir iken, ikinci on yılında psikolojik anlamda daha sağlam olmaya başlamaktadır. Kültürün erkeklere güven vermesi ile bağımsızlık ve başarı için daha fazla fırsat sunması, hayatın ikinci on yılında erkeklerin psikolojik anlamda daha sağlam olmaları sonucunu getirmektedir (Turner, 2000). Kızlar ve erkekler, uyum problemlerini, ergenlikte farklı ifade etmektedirler. Erkekler rahatsız olduklarında, bu durumu, genellikle isyankar tutum ve kurallara uymama davranışı ile dışsallaştırmaktadırlar (McDermott, 1996). Kızlar ise, sıkıntılarını, sosyal anlamda geri çekilerek, somatik yakınmalar ya da depresif belirtilerle içselleştirmektedirler (Adelman, Taylor ve Nelson, 1989; Akt. Jaffe, 1998). Kısacası, alanyazında, psikolojik sağlamlık bağlamında cinsiyetler arası farklar olduğu belirtilmektedir.

İlgili Alanyazın

Bu bölümde, psikolojik sağlamlık kavramı, psikolojik sağlamlığı açıklayan kuramlar ile önemli yaşam olayları, sosyal destek algıları ve okul bağlılığına dair kuramsal açıklamalara ve bu konularda yapılmış ilgili araştırmalara yer verilecektir.

Psikolojik Sağlamlık

Son yıllarda psikolojide pozitif psikoloji yaklaşımının görüşleri benimsenmektedir. Pozitif psikoloji yaklaşımı, psikolojinin, olumsuz durumları araştırmaya ağırlık verip, insanın uyum sağlama kapasitesini ve problemlili dönemlerdeki gelişimini ihmal ettiğini savunmaktadır (Masten, 2001). Psikolojik sağlamlık, pozitif psikolojinin kavramıdır. Pozitif psikoloji, insanları psikolojik anlamda neyin rahatsız ettiğinden çok, insanları neyin sağlıklı tuttuğuna odaklanmaktadır ve psikolojik sağlamlık kavramını vurgulamaktadır (Meredith ve diğ., 2011).

Daha önce de belirtildiği gibi, psikolojik sağlamlık, bireyi olumsuz yaşam olaylarından koruyan dinamik bir psikolojik süreçtir (Rutter, 1987; Akt. Ng, Ang ve Ho, 2012). Meredith ve diğerlerine (2011) göre, psikolojik sağlamlık, bir kişilik özelliğinden çok, birey ile bireyin hayat deneyimleri ve mevcut hayat ortamı arasındaki etkileşimi içeren bir süreçtir. Psikolojik sağlamlık, uyum sağlamaya ya da gelişime yönelik ciddi tehditlere rağmen olumlu sonuçlar meydana gelmesine yardım eden bir dizi fenomendir. Psikolojik sağlamlığa yönelik araştırmalar, bu olumlu sonuçları meydana getiren süreçleri anlamayı hedeflemektedir (Masten, 2001). Bu bağlamda, psikolojik sağlamlık, kronik stres kaynaklarının etkilerine karşı tampon işlevi gören koruyucu faktörlerin varlığını yansıtmaktadır. Bu koruyucu faktörlere yönelik ilgi, yüksek riskli durumlara maruz kalan bazı ergenlerin üst düzeyde sağlam durabilmelerinin gözlemlenmesiyle artmıştır (Jessor, Van Den Bos, Vanderryn, Costa ve Turbin, 1995; Akt. Jaffe, 1998).

Masten ve Coatsworth (1998), çocuk ve ergenlerin, “psikolojik anlamda sağlam” şeklinde sınıflandırılmaları için, iki ölçütün olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu ölçütlerin birincisi, bireye yönelmiş belirgin bir tehdit olması; ikincisi ise tehlikeye uyum sağlamasının ya da üst düzeyde gelişimin olmasıdır (Akt. Smokowski, Reynolds ve Bezruczko, 1999). Dolayısıyla, bireyin psikolojik anlamda sağlam olup olmadığı, bireyin, kendisini zorlayan bir koşulla karşı karşıya kalması ve kendisini zorlayan bu koşulla yeterli düzeyde başa çıkabilmesi ve hatta bu koşulu, kendi gelişimi için işlevsel hale getirebilmesiyle anlaşılmalıdır.

Psikolojik sağamlık kavramı, bireylerin zor yaşam koşullarına uyum sağlamalarını sağlayan bireysel nitelikler ve durumsal faktörler şeklinde tanımlanır (Jaffe, 1998). Psikolojik sağamlık, çoğu durumda, temel insani uyum sağlama mekanizmalarının işlev görmelerinin bir sonucudur. Söz konusu mekanizmalar korunur ve iyi işlev görürse, gelişim, önemli olumsuzluklar karşısında dahi oldukça iyi devam eder. Ancak bu mekanizmalar hasar görürse, gelişimin sekteye uğrama riski, özellikle çevresel zarar sürekli hale geldiğinde, daha da büyür (Masten, 2001). Gençlerin yaklaşık %80'inin, ergenliğin zorluklarıyla başa çıkabildiği bildirilmektedir (Schonort-Reichl, 1994). Ancak baş etme becerisi yeterli olmayanlar, okul başarısızlığı, suça sürüklenme, bağımlılık, ailevi anlaşmazlık gibi sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedir (Akt. Pinkerton ve Dolan, 2007).

Psikolojik sağamlıkla ilgili araştırmalar, bazı bireylerin aksiliklere maruz kaldıklarında durumu yönetebilirken, bazılarının durumu yönetemeyip psikopatoloji sergilediklerinin fark edilmesiyle başlamıştır. Araştırmalar sonucunda, psikolojik sağamlığın, kişisel özellikler ile çevresel koşulların karmaşık etkileşimlerinin bir sonucu olduğuna yönelik bir anlayış hüküm sürmektedir (Prince-Embury, 2010). Bu konudaki çalışmalar, genellikle risk faktörleri ve koruyucu faktörler arasındaki ilişkiye odaklanmıştır (Hollister-Wagner, Foshee ve Jackson, 2001). Risk faktörleri, bireyin kendine özgü kişilik özellikleri, içinde yaşadığı aile ve toplumdan kaynaklanan olumsuz nitelikler olabilirken, koruyucu faktörler de, risk faktörlerinin tam tersine, bireyi güçlü kılan kişisel özellikler, içinde yaşadığı aile ve toplumun, bireyi güçlendiren nitelikleri olabilmektedir.

Bu noktada, psikolojik sağamlığın bir kişilik özelliği mi, yoksa başka faktörlerle etkileşim halindeki bir süreç mi olduğu tartışılmaktadır. Luthar ve diğ. (2000), psikolojik sağamlığın bir kişilik özelliği ya da dinamik bir süreç olduğu konusunda, kavramsallaştırmalar arasında farklılıklar olduğunu bildirmektedir. Bu konuda Lepore ve Revenson (2006), psikolojik sağamlığın, bireysel kişilik özelliklerinin ötesinde; birey, bireyin geçmiş yaşantıları ve hayatını geçirdiği mevcut ortam arasındaki etkileşimi içeren bir süreç olduğunu belirtmektedirler (Akt. Meredith ve diğ., 2011). Buna bağlı olarak, psikolojik sağamlığın, nadir bulunan ve özel niteliklerden değil; bireylerin zihinlerinde ve bedenlerindeki sıradan niteliklerden kaynaklandığı (Masten, 2001) söylenebilir. Meredith ve diğerleri (2011), bir kişiyi, psikolojik sağamlık

özelliğine sahip ya da değil şeklinde nitelenmenin, kişiyi, yeterli başa çıkma kaynaklarına sahip olmadığı hissi ile karşı karşıya getirme riski taşıdığını vurgulamıştır. Dolayısıyla, kişinin psikolojik sağlamlığı hakkında fikir yürütürken psikolojik sağlamlık düzeyinin derecesini ifade etmek, var ya da yok demekten daha doğru olabilecektir.

Psikolojik sağlamlığın önemli bir boyutu duygusal sağlamlıktır. Bernard'a (2004) göre duygusal sağlamlık, çocukların olumsuz olaylar karşısında yaşadıkları olumsuz duyguların şiddetini düzenleyen başa çıkma stratejilerini (örn. düşünceyi değiştirme, egzersiz, destek arama vb.) kullanma kapasitelerinin gelişmesidir. Yazara göre, çocukların başa çıkma beceri düzeylerindeki farklılıklar, biyolojik olarak belirlenmiş mizaç, ebeveynlik uygulamaları ve gelişmekte olan inanç sistemi gibi birçok faktörden etkilenmektedir (Akt. Bernard ve Pires, 2006). Weston ve Parkin (2010) de, psikolojik sağlamlığın, belirli beceriler ya da niteliklerin toplamı olmaktan ziyade, bir dizi değişken, ilişki ve sürecin, zaman içindeki bir sentezi olduğu görüşündedir.

Jaffe (1998), psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek olan çocuklar için geçerli koruyucu faktörlerin, kişilik özellikleri, ailesel faktörler ve durumsal faktörler olduğunu belirtmiştir. Psikolojik sağlamlığı yüksek çocuklar, kişilik özellikleri açısından, kolay uyum sağlayabilme, üzüntüden sonra hemen toparlanabilme, olumlu düşünebilme, öz-saygı düzeyinin ve engellenme karşısında tolerans düzeyinin yüksek olması, kararlılık gibi özelliklere sahiptir. Aile ile ilgili etkenler açısından bu çocuklar, anne-baba ile iyi ilişkiler kurabilmekte, diğer yetişkinlerden destek alabilmektedirler. Durumsal etkenler açısından, destekleyici okul çevresi ile aile dışından da destek sistemlerine sahiptirler.

Larsen'e (2010) göre ise, psikolojik sağlamlığı destekleyen koruyucu faktörler, üç ana kategoride incelenmektedir. Bu faktörler; bireysel faktörler, aile faktörleri ve toplumsal faktörlerdir.

Bireysel faktörler açısından, psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek olan çocuklarda, yüksek özsaygı düzeyi, olumlu benlik kavramı, temel güven, güvenli bağlanma, etkin sosyal beceriler, yüksek zeka düzeyi ve etkin başa çıkma tarzına sahip olma, içsel denetim odaklı, akranlarına oranla daha esnek ve uyumlu olma, olumlu mizah duygusuna sahip olma gibi özellikler mevcuttur (Larsen, 2010). Ayrıca, olumlu

duygulanım, olumlu düşünme, gerçekçilik ve davranışsal kontrol düzeyi de psikolojik sağlamlığı destekleyen bireysel faktörlerdir (Meredith ve diğ., 2011).

Aile faktörleri açısından, psikolojik sağlamlığı yüksek olan çocukların ailelerinde, duygusal bağlar, iletişim, destek, yakınlık ve uyumluluk düzeyi yüksektir (Meredith ve diğ., 2011). Ailede şefkat gösterilen ilişkiler, iletişim, istikrar, ebeveyn beklentilerinin yüksek olması, pozitif disiplin yöntemleri, gözetim, anlamlı bir varoluş için destek verme ve fırsat tanıma gibi davranışlar, çocuğun psikolojik sağlamlığını yükseltebilmektedir (Larsen, 2010). Bu özellikleri taşıyan bir ailede, destekleyici bir yetişkinle kurulmuş uyumlu bir ilişki (ebeveyn ya da bakım veren diğer bir kişi), çocuğun, kayıp, stres ve travmanın etkisinden uzaklaşabilmesini kolaylaştırmaktadır (Brooks, 1994; Akt. Smokowski, Reynolds ve Bezruczko, 1999).

Toplumsal faktörler, akranlar ve aile dışındaki yetişkinlerden destek alma durumunu ifade etmektedir. Son çalışmalar, olumlu bir okul yaşantısının, olumsuz ev ortamını bir dereceye kadar telafi edebildiğini göstermiştir (Larsen, 2010). Bunun yanında, psikolojik anlamda sağlam olan ergenler, sosyal destek sistemlerini, akranlarına kıyasla daha etkili kullanabilmektedir (Smokowski, Reynolds ve Bezruczko, 1999). Kısacası, psikolojik sağlamlığı destekleyen koruyucu faktörler, hem bireye özgü niteliklerden, hem de ailevi ve toplumsal koşullardan etkilenmektedir.

Psikolojik Sağlamlığı Açıklayan Kuramlar

Psikolojik sağlamlığın çalışılmasında önemli bir sorun, psikolojik sağlamlığın temelleri, anlamı ve tanımı üzerinde bir sözbirliğinin bulunmamasıdır (Zunic-Pavlovic, Pavlovic, Kovacevic-Lepojevic, Glumbic ve Kovacevic, 2013). Bazı yazarlara göre, psikolojik sağlamlık tanımlarındaki bu farklılaşma, birleştirici bir kuramın eksikliğini göstermektedir (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000; Akt. Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick ve Sawyer, 2003). Psikolojik sağlamlıkla ilgili kuramlar, temel olarak iki farklı bakış açısına sahiptir: Bir grup kuram, psikolojik sağlamlığı, kişiye ait bir nitelik olarak görüp bu yönde araştırırken, diğer bir grup kuram ise psikolojik sağlamlığı, birey ile çevresi arasındaki etkileşimler sonucu meydana gelen bir yapı olarak ele almaktadır.

Kişiye ait bir özellik olarak psikolojik sağlamlık

Bu yaklaşımda, psikolojik sağlamlık, bireyin olumsuz durumlara karşın gelişme göstermesini sağlayan bireysel nitelikler olarak tanımlanmaktadır (Connor ve Davidson, 2003). Ong ve diğerlerine (2006) göre de psikolojik sağlamlık, bireyin olumsuzluklar karşısında dirençli olabilmesini sağlayan görece durağan bir kişilik özelliğidir (Akt. Zunic-Pavlovic ve diğ., 2013).

Psikolojik sağlamlığı bireye dair bir nitelik şeklinde gören araştırmacılar, bu niteliğin beyinde hangi bölgelerde işlevsel olduğunu araştırmışlardır. Buna göre, psikolojik sağlamlık, çevreyle başa çıkma ve ortama uyum sağlama amacındaki esnek mekanizmalar anlamına gelmektedir (Block ve Block, 1980) ve beynin ön bölgesindeki (frontal) nöron devrelerinin olgunlaşma düzeyine bağlıdır (Eisenberg ve diğ., 2003). Bu bakış açısına göre, psikolojik sağlamlık, beynin yönetici işlevleriyle benzer nöron sistemlerini kullanmaktadır (Akt. Martel ve diğ., 2007).

Araştırmacılar, kişinin kendini çeşitli durumlarda ayarlama (öz-düzenleme) ve kendini kontrol etme düzeyinin, sosyal uyumu belirlediğini ileri sürmüştür. Bu noktada ileri sürülen kavram, amaca yönelik kontroldür (effortful control). Amaca yönelik kontrol, arka planda yer alan bir tepkiyi gerçekleştirmek için baskın olan yanıtı ketleme becerisidir (Rothbart ve Bates, 1998; Akt. Eisenberg, Spinrad ve Morris, 2002). Amaca yönelik kontrolün, çevreden toplanan bilgileri birleştirmede ve uygun olmayan davranışa ilerlerken genci frenlemede işlevsel olduğunu ileri süren araştırmacılar, çeşitli problem davranışların ve psikolojik rahatsızlıkların, amaca yönelik kontrolün yetersiz olmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bireyler, kendilerini yeteri kadar kontrol edebiliyorlarsa, stresli durumlara etkili bir biçimde uyum sağlamaları beklenebilmektedir. Bunu doğrulayan Eisenberg, Spinrad ve Morris (2002), amaca yönelik kontrolün psikolojik sağlamlıkla olumlu yönde ilişkili olduğunu bulmuştur. Aksine, psikolojik rahatsızlığı olan çocukların, yeni ve stres verici durumlarla başa çıkmada yeterli esnekliğe sahip olamadıkları ve psikolojik sağlamlıklarının düşük düzeyde olduğu bulunmuştur (Huey ve Weisz, 1997; Akt. Eisenberg, Spinrad, Fabes ve

diğ., 2004). Amaca yönelik kontrolün, beynin frontal kısmında özellikle anterior girus tarafından yönetildiği (Posner ve Rothbart, 2007) ve genetik bir temeli olduğu da bulunmuştur (Goldsmith, Buss ve Lemery, 1997; Akt. Eisenberg, Hausen, Spinrad ve diğ., 2010).

Koruyucu bir süreç olarak psikolojik sağlamlık

Özellik yaklaşımının aksine bu yaklaşım, tehdit edici durumlara karşı başarılı uyum sağlama süreci ve kapasitesi üzerinde durmaktadır (Masten, Best ve Garmezy, 1990). Bu yaklaşımda, birey ve bireyin çevresi arasındaki etkileşim vurgulanır. Odak, koruyucu faktörlerden koruyucu süreçlere kaymıştır. Bu yaklaşımda, koruyucu faktör işlevi gösteren bireysel özellikler, psikolojik sağlamlık sürecinde başarılı uyum sağlama için gereken birçok bileşenden sadece birkaçıdır (Masten, 1994; Akt. Zunic-Pavlovic ve diğ., 2013).

Olsson ve diğ. (2003), psikolojik sağlamlığı bir kavram olarak incelemişler ve bir sonuç olarak, bir süreç olarak ve çok faktörlü bir kavram olarak tanımlamışlardır. Yazarlara göre psikolojik sağlamlık, riskli durumlara rağmen işlevsel davranış örüntüleri sergileyebilme şeklinde tanımlanmaktadır. Ayrıca, psikolojik sağlamlık, riskli bir duruma karşı, risk faktörleri ve koruyucu faktörler arasındaki etkileşimi içeren, dinamik bir uyum süreci olarak açıklanmaktadır.

Haase ve diğerlerinin (1999) Ergen Psikolojik Sağlamlık Modeli (EPSM)[Adolescent Resilience Model-ARM], kanser hastası olan ergenlerle yapılan çalışmalarla geliştirilmiştir. Bu model, bireysel koruyucu faktörleri (cesurca başa çıkma, umut), ailesel koruyucu faktörleri (ailedeki iklim, ailenin desteği ve bireye sunduğu kaynaklar) ve sosyal koruyucu faktörleri (sağlık kaynakları ve sosyal bütünleşme) içermektedir. Araştırmacılara göre, modelin amacı, ergenlerin ve ailelerinin yaşantıları ve algıları üzerine müdahaleler geliştirmektir. Bu model, özellikle sağlık problemi olan çocuklar için uygundur (Akt. Ahern, 2007).

Hunter ve Chandler (1999), Ergenlerde Psikolojik Sağlamlık Sürekliliği'ni (EPSS) [the Continuum of Resilience in Adolescents] tanımlamıştır. Yazarlar, ergenlerde psikolojik sağlamlığın uyum sağlayıcı nitelikte olduğunu ve bir ucunda

riskin diğ er ucunda sağlıklı uyum sağlamanın olduğu bir süreklilik üzerinde ele alınması gerektiğini savunmuşturlar. Bu yaklaşımda psikolojik sağlamlık, stresin sonuçlarına aracılık eden bir değişken olarak görölmektedir (Akt. Ahern, 2007).

Blum, McNeely ve Nonnemaker (2002), çocukluk ve ergenlikle ilişkili Psikolojik Sağlamlığın Ekolojik Çerçevesi'ni geliştirmiştir. Bu model, risk faktörlerini ve koruyucu faktörleri, çevre, okul, aile, akranlar ve birey gibi birçok düzeyde ele almaktadır. Psikolojik sağlamlık, risk ile korunma arasında bir tampon olarak görölmektedir (Akt. Ahern, 2007).

Bu konuda Zimmerman'ın (2013) geliştirdiği kuram, diğ erlerinden daha kapsamlı ve detaylı olması ile dikkat çekmektedir. Zimmerman'ın (2013) Psikolojik Sağlamlık Kuramı, çocuk ve ergen gelişimini anlamaya yönelik güçlülük-temelli bir kavramsal çerçeve sunmaktadır. Kuram, bazı gençlerin, maruz kaldıkları risklere karşın nasıl sağlıklı birer yetişkin şeklinde geliştiklerini anlamaya yönelik bir bakış açısı sunmayı hedeflemiştir (Masten, Cutuli, Herbers ve Reed, 2007; Akt. Zimmerman, 2013).

Zimmerman'ın (2013) geliştirdiği Psikolojik Sağlamlık Kuramı, bireyin karşılaştığı riskli durumların ruhsal rahatsızlığa dönüşmesini ketleyen olumlu çevresel, sosyal ve bireysel değişkenlere odaklanmaktadır. Bu olumlu çevresel, sosyal ve bireysel değişkenlere destekleyici faktörler denmektedir (Fergus ve Zimmerman, 2005). Destekleyici faktörler, risk faktörlerinin aksi yönünde işlev görmektedirler. Fergus ve Zimmerman (2005), iki tür destekleyici faktör tanımlamıştır: Bunlar; değerli nitelikler (assets) ve kaynaklardır (resources). Bireyin içinde taşıdığı, öz-yeterlilik ve öz-saygı gibi olumlu faktörler, değerli niteliklerdir. Kaynaklar, anne-baba desteği, gençlik programları gibi, bireye belli işlevsel becerileri öğrenme ve uygulama fırsatı tanıyan, bireyin dışında olan faktörlerdir. Değerli nitelikler ve kaynaklar, bireye sağlıklı gelişim için gereken bireysel ve çevresel olanakları sağlamaktadırlar (Akt. Zimmerman, 2013).

Psikolojik Sağlamlık Kuramı içerisinde, destekleyici faktörlerin nasıl karşılıklı etkileşip, bireyi, risklerin olumsuz etkilerinden koruyabildiğini açıklayan birtakım modeller bulunmaktadır (Masten ve diğ., 2007). Bu konuda, üzerinde en çok çalışılan modeller, psikolojik sağlamlığın telafi edici ve koruyucu modelleridir (Fergus ve Zimmerman, 2005; Akt. Zimmerman, 2013). Telafi edici modelde, destekleyici

faktörler, riske maruz kalmanın sonuçlarını etkisiz hale getirmektedir. Destekleyici faktörler, risk faktörlerinin aksine, gelişim üzerinde daha etkilidir. Bu, risklerden bağımsız ve doğrudan bir etkidir. Örneğin anne-baba desteğinin, saldırgan kişilerin çevresinde olmanın risklerini telafi edici olduğu bulunmuştur (Zimmerman, Steinman ve Rowe, 1998; Akt. Zimmerman, 2013). Koruyucu faktör modeli, koruyucu destekleyici niteliklerin ya da kaynakların, riskli durum ve destekleyici faktörler arasındaki ilişkiyi düzenlediğini ileri sürmektedir. Rutter (1987), psikolojik sağlamlığın “meydan okuma” modelini tanımlamıştır. Rutter’ın (1987) modeli, ortalama düzeyde riske maruz kalmanın, bireyin sonra karşılaşacağı risklerin üstesinden gelmesini sağlayacağını belirtmektedir (Akt. Zimmerman, 2013).

Bu çalışmada kullanılan ölçeğin kuramı, Zimmerman ve Brenner’in (2010) geliştirmek için başlangıç adımlarını attığı psikolojik sağlamlık kuramına dayanmaktadır. Zimmerman’ın (2013) en son haliyle sunduğu gibi psikolojik sağlamlık, bireyin karşılaştığı riskli durumların ruhsal rahatsızlığa dönüşmesini ketleyen olumlu çevresel, sosyal ve bireysel değişkenler (*destekleyici faktörler*) ile ortaya çıkmaktadır. Destekleyici faktörler, değerli nitelikler (*assets*) ve kaynaklar (*resources*) şeklinde sınıflandırılmaktadır. Bu çalışmada kullanılan ölçek, altı alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, Zimmerman’ın (2013) kuramına göre şöyle sınıflandırılabilir: Aile desteği (*kaynak*), akran desteği (*kaynak*), okul desteği (*kaynak*), uyum (*değerli nitelik*), mücadele azmi (*değerli nitelik*), empati (*değerli nitelik*). Sonuç olarak, psikolojik sağlamlık kavramı, hem kişiye özgü niteliklerin, hem de kişinin çevresinde ulaşabildiği birtakım kaynakların birlikte işlevsel hale gelmesiyle görünür hale gelmektedir.

Psikolojik Sağlamlık ile İlgili Araştırmalar

Psikolojik sağlamlık ile ilgili araştırmalar sunulurken, ilk olarak ergenlerin psikolojik sağlamlıklarını farklı kişilik özelliklerine göre inceleyen araştırmalara yer verilmektedir. Ergenlerin psikolojik sağlamlıkları ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalardan biri, Gündaş’ın (2013), diğeri ise Lamiser-Atik’in (2013) araştırmasıdır. Gündaş’ın (2013), lise öğrencilerinde psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak benlik kurgusu ve bağlanma stillerinin rolünü incelediği araştırmada, çalışma grubunu Diyarbakır il merkezindeki liselerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur.

Araştırmanın sonunda, lise öğrencilerinin benlik kurgularının, psikolojik sağlık düzeylerini yordadığı; lise öğrencilerinin bağlanma stilleri ile psikolojik sağlık düzeyleri arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Lamiser-Atik'in (2013) liseli ergenlerin bağlanma stilleri ile psikolojik sağlık düzeylerinin arasındaki ilişkide öz-yansıtma ve içgörünün rolünü incelediği araştırmada, çalışma grubunu, İstanbul il sınırları içerisinde yer alan dört lisenin 10. ve 11. sınıfında bulunan lise öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, bağlanma ile psikolojik sağlık arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve bağlanmanın psikolojik sağlık üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

McCubbin'in (2003) çalışması, Havai'li gençlerin psikolojik sağlık düzeyleri ile stres kaynakları, etnik kimlikleri ve psikolojik işlevsellikleri arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çalışmadaki psikolojik işlevsellik, depresyon, anksiyete, kendini kabul ve bireysel gelişmeyi içermektedir. Araştırmanın çalışma grubunu, 10. ve 11. sınıf öğrencisi öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, yaşam olaylarının etkileri, psikolojik işlevselliği etkilemektedir.

Toprak'ın (2014), ergenlerde psikolojik sağlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu ile mutluluk ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, çalışma grubu, altı farklı lisenin 10, 11 ve 12. sınıflarında okuyan öğrencilerden oluşmuştur. Araştırma sonucunda, psikolojik sağlamlığın, mutluluğu ve yaşam doyumunu anlamlı biçimde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gerçeklik Kuramına Dayalı Psiko-Eğitim Programı'nın lise öğrencilerinin psikolojik sağlık (yılmazlık) düzeyine ve denetim odağına etkisini incelediği araştırmasında Ünüvar (2012), çalışma grubunu 10. ve 11. sınıf öğrencilerinden oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, Gerçeklik Kuramına Dayalı Psiko-Eğitim Programı'nın uygulandığı her iki deney grubundaki öğrencilerin Yılmazlık Ölçeği puanlarında, etkileşim grubuna ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan izleme ölçümlerinde, deney gruplarındaki öğrencilerin yılmazlık düzeyinde ve içsel denetim yönünde değişimin uzun süreli olduğu belirlenmiştir.

Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin psikolojik sağlık düzeylerinin incelendiği araştırmalardan biri Dayıoğlu'nun (2008), diğeri ise Oktan'ın (2008) araştırmasıdır. Dayıoğlu'nun (2008) çalışmasında, üniversite giriş sınavına hazırlanan adayların psikolojik sağlık puanlarını yordamada öğrenilmiş güçlülüğün, sosyal destek algısının ve cinsiyetin rolü araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, yüksek düzeyde öğrenilmiş güçlülük ve sosyal destek algısı bildiren adayların, psikolojik sağlık puanlarının da daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, erkek olmanın, daha yüksek psikolojik sağlık puanı ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Oktan'ın (2008) üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin psikolojik sağlık durumlarını problem çözme becerileri, yaşam doyumları, cinsiyet ve üniversite sınavına kaçınıcı kez girdikleri açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin psikolojik sağlık durumlarının, cinsiyete, üniversite sınavına kaçınıcı kez girdiklerine, problem çözme becerilerine ve yaşam doyumlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, psikolojik sağlık ile başa çıkma becerileri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu; psikolojik sağlık ile algılanan sosyal destek kaynaklarından aile boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Psikolojik sağlık ile ilgili araştırmalar sunulurken, ikinci olarak, farklı risk gruplarının psikolojik sağlığını inceleyen araştırmalara yer verilmektedir. Çataloğlu'nun (2011) madde kullanan ve kullanmayan ergenleri psikolojik sağlık ve aile işlevleri açısından karşılaştırdığı araştırmada, araştırma grubu, lisede okuyan ergenlerden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, madde kullanmayan ergenlerin, madde kullanan ergenlere göre, ailesini, problem çözme ve duygusal tepki verebilme işlevleri bakımından daha sağlıklı algıladığı; madde kullanan ergenlerin, madde kullanmayan ergenlere kıyasla, ailesini, iletişim, roller, gereken ilgiyi gösterme, davranış kontrolü işlevleri ve toplam aile işlevselliği bakımından daha sağlıklı algıladığı bulunmuştur.

Eminağaoğlu'nun (2006) çalışmasında, Türkiye'deki sokak çocuklarının dayanıklılık faktörleri incelenmiş; 12-16 yaş arası sokak çocukları ve kontrol grubu olarak seçilen çalışan çocuklara Rorschach Testi uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, sokak çocuklarının işbirliği davranışına ve duygusal yakınlık kurmaya yatkın olması ile beraber, daha fazla depresif duygulanıma sahip oldukları bulunmuştur. Bu sonuç, yazar

tarafından, sokak çocuklarının bazı dayanıklılık özelliklerine sahip olsalar da, risk altında oldukları şeklinde değerlendirilmiştir.

Rew, Taylor-Seehafer, Thomas ve Yockey'in (2001) çalışmasında, barınma yeri olmayan (evsiz) ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri ile risk faktörleri ve koruyucu faktörler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, barınma yeri olmayan ergenler oluşturmuştur. Kendilerini psikolojik anlamda sağlam olarak algılayan katılımcılar, daha az yalnız, daha az umutsuz hissetmekte ve kendi hayatlarını tehdit edici davranışları, kendilerini psikolojik anlamda sağlam algılamayan diğer kişilere göre daha az gerçekleştirilmektedirler.

Psikolojik sağlamlık ile ilgili araştırmalar sunulurken, üçüncü olarak, istismara uğramış bireylerin psikolojik sağlamlığını inceleyen araştırmalara yer verilmektedir. Williams ve Nelson-Gardell'in (2012) çalışması, cinsel istismar mağduru ergenlerin psikolojik sağlamlıklarını yordayan faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 11-16 yaş arası ergenler oluşturmuştur. Araştırmada, okul bağlılığı, bakım verenin sağladığı sosyal destek, umut ve beklenti, bakım verenin eğitimi ile sosyo-ekonomik düzeyinin psikolojik sağlamlığı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz-Irmak'ın (2008) fiziksel istismar yaşantısının ardından dayanıklılığa katkıda bulunan risk ve koruyucu faktörleri incelediği çalışmada, okula devam eden ergenlere (12-17 yaş) ulaşılmış, fiziksel istismara uğrayan ve uğramayan ergen örnekleme oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda, istismarın süresi, istismarın şiddeti ve istismar eden kişi sayısının, dayanıklı ve yetersiz olarak tanımlanan gruplar arasında farklılaştığı ve bu özelliklerin dayanıklılıkla olumsuz yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Önemli Yaşam Olayları

Ergenlerin yaşadıkları önemli yaşam olaylarının (anne ve babasından her hangi birini ya da her ikisini de kaybetmek, anne ve babasının boşanması, daha önce bir şehirden başka bir şehre göç etmek, ciddi bir hastalık geçirmek, aile olarak ciddi ekonomik sıkıntı çekmek vb.), onların psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerinde belirleyici etkisi

olabilmektedir. Ruland ve diğ. (2005), ebeveyn kaybının, ergenlerin, öfke, umutsuzluk ve depresyon duygularını ağırlaştırabileceğini; yabancılaşma hissi, risk alma davranışı ve sosyal hayattan uzaklaşmaya neden olabileceğini belirtmektedir (Akt. Thupayagale-Tshweneagae, 2011).

Öte yandan, boşanmış ebeveynlere sahip olmak da, ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerini aşağı çeken bir faktör olabilmektedir. Ülkemizde yapılan bir çalışmada, Kurt-Ulucan (2013), ebeveynleri boşanmış ergenlerle gerçekleştirdiği çalışmada, yılmazlığa (psikolojik sağlamlık) sahip olmanın psikolojik belirtilerin azalmasına neden olduğunu bulmuştur. Bu bulgu, ebeveynleri boşanmış ergenlerin psikolojik belirtilerinin yüksek düzeyde olma riskini ve psikolojik sağlamlık faktörünün bu riski aşağıya çektiğini göstermektedir. Chung ve Lee (2006), boşanmış anne-babanın olduğu ailelerde yetişen ergenlerin, iki ebeveynli ailelerdeki ergenlere kıyasla daha fazla stres altında olduklarını ve daha fazla içe yönelim bozukluğu yaşadıklarını bulmuştur (Akt. Chung ve Emery, 2010). Yine başka bir çalışmada, boşanmış ebeveynlerin çocuklarının, evli ebeveynlerin çocuklarından daha fazla problem yaşadığı gösterilmiştir (Wallerstein ve Lewis, 2004). Ayrıca, boşanmış ebeveynlerin çocukları olan ergenler, ebeveynlerinin ilişkileri ve kendileri üzerindeki etkilerini, evli ebeveynlerin çocuklarına kıyasla daha olumsuz bir şekilde değerlendirmiştir (Gatins, Kinlaw ve Dunlap, 2013). Alanyazında bu verilere ek olarak, tek-ebeveynli ailelerde büyüyen çocukların duygusal ya da davranışsal sorun yaşama (Dawson, 1991) ve daha düşük öz-saygı düzeyine sahip olma olasılığının (Leon, 2003), evli ebeveynlerin çocuklarına kıyasla daha fazla olduğu da bildirilmektedir (Akt. Hsieh ve Shek, 2008).

Daha önce bir şehirden diğerine göç etmiş olmak, ergenlerin psikolojik sağlamlığını olumsuz etkileyen bir diğer değişkendir. Alanyazında, göç etmiş gençlerin yeni sosyal koşullara hızla uyum sağlaması, karşılaştıkları sosyal ve kültürel farklılıklara adapte olması gerektiği bildirilmektedir (Fazel ve diğ., 2012; Akt. Sleijpen ve diğ., 2013). Bu uyum sağlama sürecinin, bir stres faktörü olabileceği öngörülmektedir. Yapılan çalışmalara göre, göçle bağlantılı stres, bireyleri ve aileleri, yeni durumlara ve ilişkilere uyum sağlarken etkilemeye devam etmektedir (Suarez-Orozco, Todorova ve Louie, 2002; Akt. Hersi, 2011).

Ayrıca ciddi bir hastalık geçirmek, ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerini olumsuz etkilemektedir. Örneğin, Sağlam'ın (2012) yaptığı çalışmada, lösemi tanısıyla

izlenen ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri, psikolojik destek alma durumlarına göre farklılaşmıştır. Buna göre, lösemi tanısıyla izlenen ve psikolojik destek almayan ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyi daha düşük bulunmuştur. Benzer şekilde kanserde de, bağımsızlığın kaybı, akranlardan uzaklaşma, aile ve akran ilişkilerinde değişimler ve hastalığın öngörülemezliği faktörlerinin tümü, hasta ve diğer aile üyeleri üzerinde olumsuz nitelikte süregelen duygusal etkilere sebep olmaktadır (Jones ve diğer., 2013).

Ayrıca, ailelerinin ciddi ekonomik sıkıntı çekmesi, ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir. Ekonomik sıkıntı, aileleri ve sıkıntı çeken ailedeki ergenleri, çeşitli olumsuz olaylar karşısında savunmasız hale getirebilmektedir. Thompson ve diğerleri (2013) de, çevresel stres faktörlerinin, yoksulluk yaşayan ailelerin içsel psikolojik sağlamlık unsurlarına büyük oranda zarar verdiğini bildirmektedir. Alanyazında, ailede yaşanan ekonomik sıkıntıların, ergenlerin kendilerini daha az sağlıklı olarak değerlendirmeleriyle ilişkili bulunduğu bildirilmektedir (Pettersen, 2009). Bu durum şöyle açıklanabilir: Ailedeki ekonomik baskı, ebeveynlerin bir çift olarak yaşadıkları çatışmayı arttırabilmekte (Conger, Reuter ve Elder, 1999), bu durum da ergen üzerinde olumsuz etkisini dolaylı olarak gösterebilmektedir (Akt. Bacikova-Sleskova, Benka ve Orosova, 2015). Çalışmalar, ekonomik zorluk yaşanan koşullarda büyüyen çocukların, davranış problemlerine sahip olma riskinin arttığını (Evans, 2002) ve sosyal yeterlilik düzeyinde azalma olduğunu göstermektedir (Bolger, Patterson, Thompson ve Kupersmidt, 1995). Ayrıca, ekonomik zorluk, ergenlerle yapılan bir uzun dönemli çalışmada, daha düşük öz-saygı, daha yüksek endişe ve genel mutluluk düzeyinin daha düşük olmasıyla bağlantılı bulunmuştur (Sobolewski ve Amato, 2005; Akt. Neppl ve diğer., 2015). Bu bilgilerden hareketle, ergenlerde psikolojik sağlamlık düzeyinin önemli belirleyicilerinden birinin, önemli yaşam olayları yaşama durumu olup olmadığı, bu araştırmada incelenecektir.

Önemli Yaşam Olayları ile İlgili Araştırmalar

Önemli yaşam olayları yaşamanın psikolojik sağlamlığı nasıl etkilediği ile ilgili araştırmalarda, ilk olarak, anne ve/veya babasını kaybetmiş ergenlerle ilgili çalışmalara yer verilmektedir. İnce'nin (2013) çalışmasında, anne ve/veya babasını kaybetmiş olan,

kurum bakımındaki çocuk ve ergenlerin ruhsal uyum durumları incelenmiştir. Çalışmaya, 6-14 yaş arasındaki toplam 167 çocuk/ergen katılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların %27.9'unun ruhsal uyum sorunu olduğu; %10.6'sının nevroitik, %16.3'ünün davranış, %1'inin ise nevroitik ve davranış sorunu olduğu saptanmıştır. Yetim olan ve olmayanların psikolojik belirtilerini inceleyen bir diğer çalışmada, Govender ve diğ. (2014), Kuzey Afrika'da yetim olan ve olmayanların kaygı ve depresyon düzeyleri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında fark olup olmadığını araştırmıştır. Çalışma, ortalama yaşı 14 olan 623 çocuk ve ergen ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, yetim olanlar ve olmayanlar arasında kaygı ve depresyon düzeyi ile psikolojik sağlamlık düzeyi açısından farklılaşma bulunmamıştır.

Şentürk'ün (2012) çalışmasında, anne ve/veya babasını kaybetmiş ve anne-babası boşanmış çocuk ve ergenlerde başağrısı sıklığı araştırılmıştır. Anne ve /veya babasını kaybetmiş olmanın ve anne-babası boşanmış olmanın, çocuk/ergen için baş ağrısı açısından bir risk faktörü olduğu belirtilen çalışmada, 12-17 yaş grubundan 415 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukluk döneminde anne ve/veya baba kaybı gibi stresli bir yaşam olayı yaşamış çocuklarda başağrısı sıklığının, topluma kıyasla yüksek olduğu ve kronik olmaya eğilim gösterdiği bulunmuştur.

Önemli yaşam olayları yaşamının psikolojik sağlığı nasıl etkilediği ile ilgili araştırmalarda, ikinci olarak, anne-babası boşanmış olan ergenlerle ilgili çalışmalara yer verilmektedir. Buna göre, Güler'in (2014) çalışmasında, boşanma sürecindeki anne-babaların çocuklarında anne-baba kabul/reddi ve kontrolü algısı, algılanan anne-baba tutumları, depresyon ve benlik saygısı düzeyleri incelenmiştir. Çalışma, 9-15 yaş arası toplam 121 çocuk/ergenle yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre, annesi ve babası boşanma sürecinde olan çocuklarda anne kabulü algısı ile baba kabulü algısı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Birlikte yaşanan anne ya da babayla olan ilişkide kabul algısının benlik saygısı ve depresyon düzeyi üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca, birlikte yaşanılmayan anne ya da babayla olan ilişkide kontrol düzeyi algısı ile depresyon düzeyi arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Sipahioğlu'nun (2008) farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerini incelediği çalışmada, çalışma grubunu, ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, tek ebeveyn ile yaşayan ergenlerin ev içi ilişkilerde ilgi, yüksek beklentiler ve ev içi etkinliklere katılım

özelliklerinin, ailesi ile birlikte yaşayan ergenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, ailesi ile birlikte yaşayan ergenlerin problem çözme becerileri, amaçları ve eğitimsel beklentilerinin, tek ebeveyn ile yaşayan ergenlere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Kabaoğlu'nun (2011) çalışması, anne-babası evli ve boşanma sürecinde olan çocuk ve ergenlerin anne ve babalarından algıladıkları kabul ya da red düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma, toplam 288 çocuk/ergen ile yürütülmüştür. Araştırmada, anne-babası boşanma sürecinde olan çocukların anneleri ve babaları tarafından reddedildikleri algısının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Kurt-Ulucan'ın (2013) anne babası boşanmış ergenlerin psikolojik sağlık (yılmazlık), benlik saygısı, stresle başa çıkma tarzları ve psikolojik belirtileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, çalışma grubunu, 9., 10., 11. ve 12. sınıflara devam eden anne-babası boşanmış öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada, ebeveynleri boşanmış erkek ergenlerin kız ergenlere göre psikolojik sağlıklarının (yılmazlıklarının) daha düşük olduğu; ebeveynleri boşanmış ergenlerin, ebeveyn boşanma süresi arttıkça psikolojik sağlık (yılmazlık) ve benlik saygılarında artma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre, stresle başa çıkma tarzları, benlik saygısı ve psikolojik belirtiler, psikolojik sağlıkla anlamlı düzeyde ilişkilidir. Stresle başa çıkma ve benlik saygısına daha fazla sahip olmak, ebeveynleri boşanmış ergenlerin psikolojik sağlıklarına olumlu katkı sağlarken; psikolojik sağlık, psikolojik belirtilerin azalmasına neden olmaktadır.

Çelikoğlu'nun (1997) çalışmasında, boşanmanın, çocuklarda benlik saygısına etkisi incelenmiştir. Araştırma, 12-16 yaş arası 100 çocukla yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre, boşanmanın çocukların benlik saygısına olumsuz bir etkisi görülmemiştir. Bulgularda, araştırma kapsamına alınan çocukların çoğunun benlik saygısı yüksek ve orta düzeyde saptanmıştır.

Önemli yaşam olayları yaşama ile ilgili araştırmalarda, üçüncü olarak, göç etmiş olan ergenlerle ilgili çalışmalara yer verilmektedir. Bu bağlamda, Kalkım'ın (2009) çalışması, göçün ergenlerin riskli sağlık davranışları üzerine etkisini, ergenlerin riskli sağlık davranışlarını ve bu davranışları etkileyen etmenleri incelemiştir. Araştırma lise 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencisi olan 1106 ergen ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda,

ergenlerin göç etme durumu, cinsiyeti, yaş grubu ile Riskli Sağlık Davranışları Ölçeği puan ortalaması arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Uçan'ın (2013) çalışması, cinsiyetleri farklı lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını, toplumsal konum ile ilgili risk alma ve göç değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırma, toplam 874 lise öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre, lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları göçle gelip gelmemelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Gün'ün (2002) çalışması, göç etmiş ergenlerle göç etmemiş ergenlerin, yaşam doyumu, benlik saygısı ve sosyal destek ağları açısından karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Çalışma, 12-15 yaşları arasında toplam 305 ergen ile yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre, göç eden ergenlerin yaşam doyumu ve benlik saygısı, diğer gruplardan daha düşük bulunmuştur.

Önemli yaşam olayları yaşamının psikolojik sağlığı nasıl etkilediği ile ilgili araştırmalarda, dördüncü olarak, ciddi sağlık sorunları yaşamış olan ergenlerle ilgili çalışmalara yer verilmektedir. Aşut'un (2014) çalışması, lösemi tedavisi görmüş çocuklarda yaşam kalitesi, depresyon ve anksiyete düzeylerini incelemiştir. Çalışma, Akut Lenfoblastik Lösemi (ALL) tanısı alarak tedavi görmüş, tedavisinin üstünden en az iki yıl geçmiş, 13-18 yaş arası 50 çocuk ve aynı yaş grubundaki kardeşleri ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, lösemi tedavisi almış çocuğun yaşam kalitesi, kardeşine oranla anlamlı olarak düşük saptanmıştır. Ayrıca, ALL tanısı ile tedavi görmüş hastaların depresyon düzeyleri kardeşlerine oranla yüksek saptanmıştır.

Sağlam'ın (2012) lösemi tanısıyla izlenen 15-18 yaş grubu adölesanlar ile sağlıklı adölesanların psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerinde yürütülen çalışmasında, araştırma grubunun örneklemini, iki üniversite hastanesi ve Sağlık Bakanlığı'na bağlı bir eğitim araştırma hastanesinin çocuk hematoloji polikliniklerinde lösemi tanısıyla izlenen 15-18 yaş grubundaki adölesanlar oluşturmuştur. Karşılaştırma grubunun örneklemini ise Ankara ili belediye sınırları içerisinde, araştırma grubunun sosyo-demografik özelliklerine uygun olarak seçilen bir lisenin 9.-12. sınıflarında okuyan 15-18 yaş grubundaki sağlıklı öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, lösemi tanısıyla izlenen ve sağlıklı adölesanların psikolojik sağlamlık düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, araştırma grubunda, hastalık sürecinde psikolojik destek

almayan adölesanlarda, psikolojik destek alanlara göre daha düşük psikolojik sağamlık düzeyi belirlenmiştir.

Küçükköse'nin (2010) çalışması, en az iki yıldır remisyonda olan lösemi ve lenfoma tanısı almış çocuk ve gençlerin ruhsal durumları, bilişsel fonksiyonları, yaşam kalitesi ve bunları etkileyen değişkenleri belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışma, 8-16 yaş grubu 53 hasta, bu hastaların 34 kardeşi ve 50 sağlıklı çocuk ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda, hasta, kardeş ve kontrol grupları arasında depresif bozukluk, anksiyete bozukluğu ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Jaser ve White'in (2011) çalışmasında, Tip-1 diyabeti olan ergenlerin, tedavinin stresiyle başa çıkmak için kullandıkları stratejilerin, psikolojik sağamlıklarını nasıl etkilediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Tip-1 diyabet tanısıyla izlenen 10-16 yaş arası ergenler ve onların anneleri oluşturmuştur. Araştırmada, birincil başa çıkma stratejilerinin (örn. problem çözme, duygusal ifade) kullanımının, daha fazla mutlu hissetme, yaşam kalitesinin daha iyi olması ve daha iyi metabolik kontrol ile bağlantılı olduğu bulunmuştur. Geri çekilme ya da inkar gibi stratejileri kullanan ergenlerin ise daha mutsuz oldukları ve daha zayıf metabolik kontrollerinin olduğu bulunmuştur.

Önemli yaşam olayları yaşama ile ilgili araştırmalarda, beşinci olarak, ciddi ekonomik sıkıntı çeken aileler ve bu ailelerdeki ergenlerle ilgili çalışmalara yer verilmektedir. Lam'ın (2011) çalışması, yoksulluk yaşayan ailelerde anne-babalık davranışlarını incelemiştir. Çalışma 10.386 kişi ile yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre, yoksul olmak aile açısından olumsuz psikolojik riskler barındırmaktadır ve aile ilişkilerinin niteliğinin yüksek olması ile sosyal çevre, yoksul aileler için koruyucu faktörlerdir.

Esen-Aktay'ın (2010) çalışması, hem yoksulluk hem de diğer risk faktörlerine maruz kalan ergenlerle yürütülmüş; risk altındaki 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin psikolojik sağamlık düzeyleri, çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ve ayrıca örseleyici yaşantılar geçirmiş, ortaöğretim okullarında okumakta olan ve veri toplama araçlarını yanıtlamayı kabul eden öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma, risk grubunda yer alan öğrencilerle

yapılmıştır. Risk grubunda, yoksulluğun yanında ikinci bir risk faktörü olarak erken doğmuş olma, sınıf tekrarı yapma, anne veya babasının suç işlemiş olması, ebeveynlerinden birinde süregelen hastalık olması, yeterli sağlık hizmeti alamıyor olma, ailede özel eğitime muhtaç bireyin mevcut olması, alkol ve uyuşturucu madde kullanan arkadaş çevresine sahip olma, okurken çalışmak zorunda olma, yaşadığı çevrede şiddet, terör, hırsızlık vb. yoğun sorunların var olması veya okula devamsız olunan gün sayısının fazla olması yer almıştır. Araştırma sonucunda, psikolojik sağlamlık puanları ile ailenin birlikte veya ayrı oluşunun, okul içi etkinliklere katılımın, akademik başarı ile sosyal destek algısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Algılanan Sosyal Destek

Her birey, günlük hayatın zorluklarıyla başa çıkmak için bir parça sosyal ve duygusal desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bu sosyal destek, özellikle ergenlikte önemlidir; çünkü ergenlik, kişinin bir dizi önemli fiziksel, duygusal ve sosyal değişimle başa çıkması gereken bir dönemdir (Pinkerton ve Dolan, 2007).

Sosyal destek algısı, başka kişilerle ilişkilerin bilişsel değerlendirilmesi şeklinde tanımlanmıştır (Barrera, 1986). Sarason ve diğerlerine (1996) göre, algılanan destek, kişinin hem destek algısıyla, hem de kabul edilme algısıyla ilişkilidir (Akt. Fellows, 2003). Ancak, konuya duygusal bağların önemini dışlamadan bakan araştırmacılara göre, algılanan destek, bir biliş olmanın ötesindedir. Sarason, Pierce ve Sarason (1990), algılanan desteği, bir kabul edilmişlik hissi olarak tanımlamaktadır (Procidano ve Smith, 1997). Algılanan sosyal desteğin farklı tipleri bulunmaktadır. Somut destek, duygusal destek, öneri desteği ve öz-saygı desteği (Cutrona, 2000) şeklinde sınıflandırılan sosyal destek, aynı zamanda, yakınlık, karşılıklılık ve süreklilik niteliklerine göre de kategorize edilebilmektedir (Akt. Pinkerton ve Dolan, 2007). Bir başka deyişle, sosyal destek kaynaklarından sağlanan katkı ve yardım, duygusal destek, değerlendirme ya da maddi yardım gibi farklı boyutlarda olabilmektedir (Bilgin, 2003).

Ergenlik döneminde rol oynayan en önemli destek kaynakları, ergenin ailesi, arkadaşları ve öğretmenleridir. Bununla birlikte, aynı “sosyal desteğin”, farklı kişiler ya da gruplar tarafından eşit biçimde algılanmayabileceği göz önünde tutulmalıdır (Bryant, 1994). Geleneksel çekirdek ailelerin azalması, tek-ebeveynli ailelerin artması, akrabalarla olan ilişkilerde azalma, kardeş sayısının azalması, anne-babanın her ikisinin

de çalışıyor ya da işsiz olması, gündelik sosyal ilişkileri etkilemektedir. Eşzamanlı olan tüm bu faktörlerle yeterli biçimde başa çıkmak için, bireysel becerilerin yanında, sosyal bağımsızlık sistemlerinin de ergenlere destek olması beklenmektedir. Ergenin gereksinim duyduğunda destek alması, birilerinin onun yanında olması, çevresinde değer verilen biri olması, sevgi ve anlayış görmesi koruyucu olacak ve ergenin iyi-oluşunu sağlayacaktır. Bu kazanımlar, öz-saygı düzeyini yükseltecek, bireyin güvende olma ve kontrol hissini destekleyerek iyi olma halini sürdürmesini sağlayacaktır (Nestmann ve Hurrelmann, 1994).

Psikolojik anlamda sağlam ergenlerin aileleri ile ilişkilerinin olumlu olduğu, yapılan bazı çalışmalarla gösterilmiştir. Örneğin, psikolojik anlamda sağlam ergenlerin, aynı zamanda anneleriyle daha iyi ilişkileri olduğu (Neighbors ve diğerleri, 1993), büyük anne-babalarıyla olumlu ilişkilere sahip olmanın koruyucu bir faktör olduğu (Grizenko ve Pawliuk, 1994), aile bağlılığı ve anne-baba-ergen ilişkisinin, psikolojik sağlamlıkla olumlu yönde ilişkili olduğu (Grossman ve diğ., 1992), olumlu aile çevresinin, psikolojik sağlamlığı yordadığı (Felsman ve Valliant, 1987), psikolojik olarak sağlam ergenlerin, aile bağlılığı, iletişimi açısından daha iyi ailevi işlevselliğe sahip oldukları (Carbonell ve diğ., 1998) gösterilmiştir. Ancak nadir de olsa, bazı çalışmalar, aile faktörleri ve psikolojik sağlamlık arasında bir bağlantı göstermemiştir (Fergusson ve Lynskey, 1996; Akt. Fellows, 2003).

Konuya, psikolojik sağlamlık tarafından bakıldığında, sosyal destek algısının, psikolojik sağlamlığı destekleyen başlıca faktörlerden olduğu hatırlanacaktır. Buna göre, aile faktörleri, ailede duygusal bağlar, iletişim, destek, yakınlık ile uyumluluktur ve bu faktörler, psikolojik sağlamlığa katkıda bulunmaktadır (Meredith ve diğ., 2011). Psikolojik sağlamlığı olumlu etkileyen toplumsal faktörler ise, akranlar ve aile dışındaki yetişkinlerden destek alma durumunu ifade etmektedir. Bu, sosyal desteğin, öğretmen ve akran boyutunu işaret etmektedir. Örneğin, olumlu bir okul yaşantısı, olumsuz ev ortamını bir dereceye kadar telafi edebilmektedir (Larsen, 2010).

Psikolojik sağlamlık ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin yönü hakkında çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Connell ve diğerleri (1994; Akt. Fellows, 2003), ergenin kendi davranışlarının, aldığı sosyal desteğin azalmasında payı olabildiğini gözlemlemiştir. Buna göre, gencin muhalif davranışları, anne-babanın

yakınlığının azalmasına; anne-babanın soğuk davranması, gencin kendini olumsuz değerlendirmesine neden olabilmektedir. Genç kendini olumsuz değerlendirdiğinde, muhalif tutumu daha da belirginleşmekte ve bu durum, olumsuz eğitimsel sonuçlara yol açabilmektedir. Bununla birlikte, Schonert-Reichl ve Muller (1996), ergenlikte annelerin ve daha düşük bir düzeyde de babaların, önemli destek kaynakları olmaya devam ettiklerini bildirmiştir. Bunun nedeni, ergen bakış açısına duyarlı olmanın, anne-babaların, çocuklarına, davranışlarını düzeltirken ya da görüşlerine katılmazken bile yakın olabilmelerini sağlamasıdır (Jaffe, 1998).

Ergenin aileden algıladığı sosyal destek söz konusu olduğunda, varsa kardeşi/kardeşleri de ergen üzerinde etkide bulunabilmektedir. Kardeş ilişkilerinde görülen çatışma da destekleyicilik de, çocukların, başkalarının bakış açısı ve duygularını dikkate alma becerilerinin gelişimiyle bağlantılı bulunmuştur (Brown ve Dunn, 1992). Ancak çatışma, kardeştan algılanan destek düşük düzeyde olduğunda, akran ilişkilerinin bozulması ve daha fazla dışa yönelim bozukluğu yaşanmasına neden olabilmektedir (Hetherington, 1988; Akt. Brody, 1998). Dolayısıyla, ailenin bir parçası olarak kardeştan algılanan sosyal destek düzeyi, ergenin psikolojik ve sosyal iyi oluş halini etkileyebilmektedir.

Ergenlik sürecinde, “anamlı olan diğer kişiler” ağı yeniden yapılandırılmaktadır (Meeus ve diğ., 1991; Akt. Helsen, Vollebergh ve Meeus, 2000). Yapılan çalışmalara göre, ergenlik sürecinde, ebeveynlerden algılanan destek sabit kalmakta ya da azalmakta, akranlardan alınan destek ise artmaktadır. Çocukluk ve ergenlik sürecinde, arkadaşlara bir destek kaynağı olarak güven artmaktadır (Furman ve Buhrmester, 1992). Gençler, okul zamanlarının çoğunu, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimlerini biçimlendiren akranlarıyla geçirmektedir (Bukowski ve Mesa, 2007; Akt. Espinoza ve diğ., 2014).

Akran grupları, uygun davranış şekillerini öğrenme ve sosyal destek alıp verme için önemli ortamlardır (Lees, 1993). Bu gruplar, gençlerin, kişiler arası ilişkileri ergenlikte kazanması ve öğrenmesi için önemlidir. Bireyler bir gruba dahil olabildiği ölçüde, duygusal destek elde edebilmektedir. Ergenlik boyunca, ilişkilerde ve sosyal ortamlarda net değişimler meydana gelmektedir. Tavsiye, destek ve geribildirim sağlayan, davranış modeli olan kişiler oldukları için, akranlara daha fazla önem verilmektedir (Akt. Coleman ve Hendry, 1999).

Arkadaşlıkların ve ebeveynlerle ilişkilerin ergenlerin hayatındaki önemi göz önüne alındığında, bu ilişkilerin birbirleriyle etkileşebileceği düşünülmektedir (Rubin ve diğ., 2004). Gençlerin algıladıkları destek, içinde buldukları yaşla bağlantılı olarak da değişmektedir. Örneğin, yapılan bir çalışmaya göre, 9-15 yaş arası grupta ebeveynler ve arkadaşlardan eşit düzeyde destek algılanırken, 16-18 yaş arası grupta arkadaş desteği, ebeveyn desteğini aşmaktadır (Bokhorst, Sumter ve Westenberg, 2010). Bu bilgi, 10. sınıfta arkadaş desteğinin ebeveyn desteğini geçtiğini bildiren Furman ve Buhrmester (1992) ile uyumludur.

Ergenin destek algıladığı akran grubunun niteliği de, ergenin hayatı açısından birbirinden farklı sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir. Olumlu akran gruplarıyla, örneğin başarı yönelimli arkadaşlarla bağlantılı olmak önemli bir niteliktir; çünkü bu bağlantılar önemli kaynaklara ulaşım olanağı sağlamaktadır, bu da okula uyumu güçlendirmektedir (Crosnoe, Cavanagh ve Elder Jr., 2003). Ream ve Rumberger (2008), ergenler arasında, eğitimine değer veren arkadaşlara sahip olmanın, okulu bırakma olasılığını azalttığını belirtmektedir (Akt. Espinoza ve diğ., 2014).

Diğer bir destek kaynağı da öğretmenlerdir. Öğretmenlerden algılanan destek, hem öz-saygı hem de depresyondaki değişimleri güvenilir bir biçimde yordamaktadır. Öğretmen desteğinin arttığını algılayan öğrencilerin, bu değişimle bağlantılı olarak, depresif belirtilerinde azalma ve öz-saygılarında yükselme görülmüştür (Reddy, Rhodes ve Mulhall, 2003). Buna göre depresyon, okulla ve öğretmenlerle güçlü ilişkilerin olmasıyla önlenmektedir (Murray ve Pianta, 2007; Akt. Joyce ve Early, 2014). Benzer şekilde, sistematik bir gözden geçirme çalışması, okul bağlılığı ve öğretmen desteğinin, ergenlerin gelecekteki duygusal sağlığını yordadığını göstermiştir (Kidger, Araya, Donovan ve Gunnell, 2012; Akt. Joyce ve Early, 2014).

Ergenler için öğretmenden algılanan sosyal destek, çok kritik bir önem taşımaktadır. Werner (1990), ailenin dışında, sevilen öğretmenlerin, ergenlerin hayatlarında en sık örnek alınan olumlu rol modelleri olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, sadece öğreten ve akademik gelişimi kolaylaştıran kişiler değil, aynı zamanda dert ortağıdır; ergenin özdeşim kurmak istediği olumlu modellerdir. Öğretmenler, sıklıkla kritik önemdeki motivasyon ve bilgi desteğini sağlamaktadırlar. Öğretmen-öğrenci ilişkisindeki dikkat çekici unsurlar, ergenin yüksek nitelikli sonuca

ulaşabileceğine inanç, bu inancı tekrarlı ve tutarlı bir şekilde dile getirmek, risk-alma davranışının erken işaretlerini fark etmek ve başa çıkma stratejilerini hayata geçirebilmek, okulla ve evle ilişkili sorunları dinlemeye özen göstermek, ergenin, kendisinin bir geleceği olduğuna ve gelecekteki amaçlarına yönelebileceğine inanması için yardım etmektir. Öğretmenlerden alınan güdüleyici mesajlar, anne-babalardan alınan mesajları pekiştirir. Daha da problemlili durumlarda, öğretmenler, anne-babalardan daha güdüleyici ve bilgilendirici destek sağlayabilirler. Öğrencilerin en fazla olumlu etkisi altında kaldıkları öğretmenler, sıcak davranan, kabul eden, risk dinamikleri ve doğru-yanlış davranış konusunda samimi rehberlik sağlayan öğretmenlerdir (Akt. Smokowski, Reynolds ve Bezruczko, 1999).

Öğretmenlerinin kendilerine önem verdiği inanan ve okulda derdini anlatabileceği biri olan öğrenciler, akademik kaygı, içe yönelim belirtileri ve okul stresiyle bağlantılı fiziksel problemlerle anlamlı düzeyde iyi başa çıkabilmektedirler. Öğretmen desteği, sağlık için riskli davranışlarda azalma (McNeely ve Falci, 2004) ve iyi oluş düzeyinin yükselmesi (Suldo ve diğ. 2009) ile bağlantılıdır. Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrencinin kendisine saygı duyulduğunu, değer verildiğini ve desteklendiğini hissettiği ilişkilidir (Doll, Zucker ve Brehm, 2004). Araştırmalar, öğretmen desteğinin, öğrencilerin ruhsal sağlığı için güçlü bir koruyucu faktör olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerini samimi ve duygusal olarak destekleyici olarak algılayan öğrencilerin depresif olma ya da öz-saygısının düşmesi eğilimi azalmaktadır (Colarossi ve Eccles, 2003). McNeely ve Falci (2004), öğretmen desteğinin, öğrencileri sağlık açısından riskli davranışlara (madde/alkol kullanımı gibi) başlamaktan koruyor olduğunu; ama bu davranışlar başlamış ise azaltılması ya da durdurulması konusunda öğretmenlerin çok az katkısı olabildiğini bulmuşlardır (Akt. Conner, Miles ve Pope, 2014). Öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin duygusal boyutu çok önemlidir. Öğretmenleri tarafından bilinir olduğunu ve önemsendiğini hisseden öğrencilerin çalışma ve öğrenme motivasyonları yükselmektedir (Noddings, 1992; Akt. Chhuon ve Wallace, 2014).

Öğretmenlerden algılanan destek, ergenlerin sadece duygusal sağlığını desteklememekte, okula yönelik duygularını da olumlu yönde etkilemektedir. Sosyal desteğin üç kaynağı, ebeveyn, akran ve öğretmen desteği aynı anda ele alındığında, ergenlerin okul doyumunu üzerinde üçünün de katkısı vardır. Ancak öğretmen desteği,

katkının daha büyük bölümünü sağlamaktadır (DeSantis-King ve diğ., 2006). Bir ya da daha fazla öğretmenden algılanan destek, ergenin okulla ilgili olumlu duygularını arttıracak şekilde ait olma hissini güçlendirebilmektedir. Destekleyici bir öğretmen, öğrencilerin öğrenme zevkini arttırarak, başarı sağlamakta zorluk çekenleri teşvik ederek, okul yaşantısını olumlu yönde güçlendirme becerisine sahiptir. Bundan dolayı, öğretmenlerin, bir öğrencinin okul yaşantısından doyum almasını belirleyen bulmacanın hayati bir parçası olduğu söylenebilmektedir (DeSantis King ve diğ., 2006).

Sosyal destek algılarının değerlendirildiği bazı araştırmalarda, psikolojik olarak sağlam ergenlerin “aldıkları olumlu geribildirimden” doyum aldıkları (Carbonell ve diğ., 1998), destekleyici ilişkiler kuracakları kişilere olumlu hislerini açığa vurdukları bulunmuştur. Bu noktadan hareketle, Holmbeck’e (1996) göre, aileden ve akranlardan algılanan destek, ergenlerin sosyal ve duygusal gelişimini ve hayattaki stres faktörlerine verdikleri yanıtları anlamlı düzeyde etkilemektedir (Akt. Tusaie-Mumford, 2001).

Olumlu sosyal etkileşimler ve sosyal destek, ergenlerin ruhsal sağlık durumlarını ve iyi-oluş düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir (Edwards, 2003). Ancak, sadece arkadaşlarından gelen desteğe güvenen ya da hiç destek alamayan ergenler, daha yüksek risk alma profili sergilemektedir. Doğal olarak, ergen risk alma davranışının büyük kısmı, yetişkinliğe giden yolda araştırma ve deneyimlemenin normal bir parçasıdır (Furlong ve Cartmel, 1997). Bu dönem, otorite figürü olarak algılanan kişilere yönelik öfke ve isyan duygularını içerebilmektedir (Misztal, 1996). Bununla birlikte, ergenlerin daha fazla sosyal desteğe ulaşabilir olması, zarar görebilecekleri risk alma ve anti-sosyal davranış sergileme olasılıklarını azaltmaktadır (Bond ve diğ., 2000). Risk faktörlerine yüksek düzeyde maruz kalan ve düşük düzeyde koruyucu faktörleri olan ergenlerin, madde kullanımı, anti-sosyal davranış, sağlık durumunda bozulma ve sosyal sorunlar yaşama olasılığı artmaktadır (McDonald ve Hayes, 2001; Akt. Abbott-Chapman, Denholm ve Wyld, 2008).

Bu noktada, psikolojik sağlamlık ile sosyal destek algısı arasındaki ilişkinin çift yönlülüğü dikkate alınmalıdır. Algılanan desteğin önemli bir yönü, bireyin, ulaşılabilir desteği kullanma becerisidir. Desteğe ulaşma, çevreyi tekrar işlevsel hale getirmenin etkin bir yoludur. Psikolojik olarak sağlam ergenler, destek bulmada azimlidir (Lemer ve Villarruel, 1994). Bu bakış açısı, bireyin, çevresel güçlerin edilgen bir alıcısı olmanın

ötesinde, çevreyi yeniden yapılandıran etkin bir katılımcı olduğunu göstermektedir (Tusaie-Mumford, 2001).

Algılanan Sosyal Destek ile İlgili Araştırmalar

Kullanılan ölçek gereği, aileden, arkadaşlardan ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek bir bütün olarak ele alındığından, buradaki araştırmalar da aileden, arkadaşlardan ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek şeklinde ayrılmamış; bir bütün olarak ele alınmıştır.

Bu konudaki araştırmalar ilk olarak, kendine yönelik farkındalık bağlamında algılanan sosyal destek ile ilgili araştırmalara yer verilecektir. Bedard, Bouffard ve Pansu'nun (2014) çalışmasında, anne-babadan ve akranlardan algılanan sosyal desteğin kendi sosyal yeterliliğini ve psikolojik problemlerini yanlı değerlendirmeye aracılık edip etmediği incelenmiştir. Çalışma grubunu, 544 ergen oluşturmuştur. Sonuçlar, kendini değerlendirmede yanlılık ile depresif belirtiler, sosyal kaygı ve sosyal kaçınma arasında olumsuz bağlantılar olduğunu göstermiştir. Çalışmaya göre, kendi sosyal yeterliliğini değerlendirmede yanlılık, akran desteği algısı ile güçlü bir şekilde ilişkilidir.

Budak'ın (1999) çalışmasında, lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 267 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; lise öğrencilerinde aileden ve arkadaştan algılanan sosyal destek arttıkça, problem çözme becerilerinin de arttığı, öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin artmasının, problem çözme becerileri üzerinde herhangi bir etki oluşturmadığı belirlenmiştir.

Traş ve Arslan'ın (2013) çalışmasında, ergenlerde sosyal yetkinlik, sosyal destek algısı açısından incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 617 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, sosyal yetkinlik ile arkadaş, aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca arkadaş, aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin, sosyal yetkinliği anlamlı düzeyde yordadığı ortaya çıkmıştır.

Deveci'nin (2011) çalışmasında, lise öğrencilerinin algıladığı sosyal destek düzeyi ile karar verme stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma

grubunu, 776 lise öğrencisi oluşturmuştur. Bulgular, aileden algılanan sosyal desteği yüksek olan grubun, karar vermede öz-saygı ve panik stilleri puanlarının daha yüksek; umursamazlık ve sorumluluktan kaçma stilleri puanlarının ise daha düşük olduğunu göstermiştir. Arkadaştan algılanan sosyal destek düzeyi yüksek ve orta olan grupların ihtiyatlı-seçicilik stili puanları, destek düzeyi düşük olan gruptan yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerden algılanan sosyal destek düzeyi yüksek olan grubun karar vermede öz-saygı ve ihtiyatlı-seçicilik stili puanları, orta ve düşük olan gruptan yüksek bulunmuştur.

Dülger'in (2009) çalışmasında, ergenlerin aile, arkadaş ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek ile karar verme davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 401 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ergenlerin algıladıkları sosyal destek ile karar verme davranışlarının alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Aileden algılanan sosyal destekle, karar vermenin öz-saygı ve ihtiyatlı-seçicilik alt boyutları arasında pozitif, panik alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı ilişki görülmüştür. Arkadaşlardan algılanan sosyal destek alt boyutu ile karar vermenin ihtiyatlı-seçicilik boyutu arasında pozitif; sorumluluktan kaçma boyutu arasında negatif yönde anlamlı ilişki görülmüştür. Yine öğretmenlerden algılanan sosyal destek ile karar vermede ihtiyatlı-seçicilik arasında pozitif; sorumluluktan kaçma arasında negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır.

Kaşık'ın (2009) çalışmasında, ergenlerin karar vermede öz-saygı ve karar verme stilleri ile sosyal destek algısı puanları, sosyal yetkinlik beklentisi puanı ve bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, bir üniversitenin eğitim fakültesine devam eden 345 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin aileden, arkadaşlardan ve öğretmenlerden algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık vardır; kız öğrencilerin aileden, arkadaşlardan ve öğretmenlerden algıladıkları sosyal destek düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir; yetkinlik beklentisi düzeyi ile aileden, arkadaşlardan ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek arasında, anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır. Araştırmaya göre, yetkinlik beklentisi düzeyleri ortalamasının üstünde bulunan ergenlerin aileden ve arkadaşlardan algıladıkları sosyal destek düzeyleri

farklılık gösterirken, öğretmenlerden algıladıkları sosyal destek düzeyleri farklılık göstermemektedir.

Arslan'ın (2009) çalışmasında, ergenlerin algıladıkları sosyal destek, kendilik saygısı, ayırıcı özellik olarak öfke ve öfke ifadesi arasındaki bağlantılar incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 16-18 yaş arasındaki 499 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, öfkenin kontrol edilmesi ile aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek arasında anlamlı düzeyde olumlu ilişki bulunmuştur.

Demirdüzen'in (2013) çalışmasında, ergenlerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ve duygusal öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki ile ergenlerin sosyal destek algısı ve duygusal öz-yeterlik düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi, 10 ve 11. sınıflarda öğrenim gören 300 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma sonucunda, ergenlerin duyguları düzenleme, anlama, algılama, düşüncüyü destekleyici olarak kullanma ve toplam duygusal öz-yeterlik düzeyleri arttıkça ailelerinden algıladıkları sosyal desteğin azaldığı saptanmıştır. Ayrıca ergenlerin duyguları düzenleme ve düşüncüyü destekleyici olarak kullanma öz-yeterlik düzeyleri arttıkça algıladıkları sosyal desteğin azaldığı bulunmuştur.

Sarriera, Abs, Casas ve Bedin'in (2012) çalışmasında, ergenlerin medyaya ilgileri, algıladıkları sosyal destek ve kişisel iyi-oluşları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 1589 ergen oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, enformasyon ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, ergenlerin iyi-oluş düzeylerine, arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek aracılığıyla dolaylı olarak etki etmektedir.

Çakar ve Karataş'ın (2012) çalışmasında, ergenlerin öz-saygı, algıladıkları sosyal destek ile umutsuzlukları arasındaki nedensel ilişkiyi açıklamak için geliştirilen bir model sınanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, farklı liselere devam eden 257 ergen oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçları, ergenlerin öz-saygı, algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk duyguları arasında nedensel bir ilişki olduğunu; yüksek düzeyde öz-saygısı olan ergenlerin daha fazla sosyal destek algıladıklarını ve daha az umutsuzluk yaşadıklarını göstermiştir.

İkinci olarak, risk grubunda olan ergenlerin algıladıkları sosyal destek ile ilgili araştırmalara yer verilecektir. Gunuc ve Doğan'ın (2013) çalışmasında, ergenlerin internet bağımlılığı, anne-baba ve ailelerinden algıladıkları destek ve onlarla gerçekleştirdikleri etkinlikler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet hastanesindeki çocuk kliniğine başvuran 166 ergen oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, sosyal destek algısı ile internet bağımlılığı arasında olumsuz ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, anneleriyle zaman geçiren ergenlerin algıladığı sosyal destek daha fazla ve internet bağımlılığı daha düşük düzeydedir.

Yaban, Sayıl ve Tepe'nin (2013) çalışmasında, erkek ergenlerin anne ve babalarından algıladıkları desteğin zorbalık ve zorbalığa maruz kalmayla doğrudan ve arkadaşlık niteliği üzerinden dolaylı ilişkileri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 7.-10. sınıflarda okuyan 348 ergen oluşturmuştur. Araştırma sonuçları, babadan algılanan desteğin artmasının arkadaşlık ilişkilerinde olumsuzluğun ve zorbalık davranışlarının azalmasıyla ilişkili olduğunu göstermiştir.

Ekşisu'nun (2009) çalışmasında, liseli öğrencilerde zorbalık ile aile fonksiyonları ve algılanan sosyal destek düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 9, 10 ve 11. sınıflarda öğrenim gören 683 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Zorba Kişilik alt boyutu ile Aile Değerlendirme Ölçeği'nin ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin tüm alt boyutları arasında ilişki bulunmuştur.

Gürsoy (2010), ergenlerin sosyo-demografik özellikleri ile akran zorbalığına maruz kalma ilişkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 15-17 yaş arasında olan 423 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, sosyal destek algısı ve akran zorbalığına maruz kalma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki gözlemlendiği, sosyal destek algısının azalması ve zorbalığa maruz kalma arasında ilişki olduğu belirtilmiştir.

Sönmezay'ın (2010) çalışmasında, lise öğrencilerinde zorbalığın, iletişim becerileri ve sosyal destek algısı ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 378 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda zorbalığa uğrama ve zorbalık yapmanın, iletişim becerileri ve sosyal destek algısı ile negatif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmüştür.

Tanrıverdi'nin (2012) çalışmasında, ortaöğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı ve sosyal destek algısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen on lisede 9., 10., 11. ve 12. sınıflarda öğrenim gören 999 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, İnternet Bağımlılık Ölçeği ile Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin alt boyutları arasında ilişki bulunmuştur.

Üçüncü olarak, psikolojik sorunlar ve sosyal destek algısı ile ilişkili araştırmalara yer verilecektir. Rueger, Chen, Jenkins ve Choe'nun (2014) çalışmasında, anne, baba ve öğretmenlerden algılanan desteğin, ergenlerin ortaokula geçiş sürecinde depresif belirtilerinin gelişimsel örüntülerini nasıl yordadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 1163 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucuna göre, anneden, babadan ve öğretmenden algılanan destek, 7. sınıfın başlangıcındaki depresif belirtilerin düzeyini yordamaktadır.

Ritakallio, Luukkaala, Marttunen, Pelkonen ve Kaltiala-Heino'nun (2010) çalışmasında, depresyon ile aileden, arkadaşlardan ve önemli diğer kişilerden algılanan sosyal destek arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 15-16 yaşlarındaki 3278 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçları, sosyal destek algısındaki azalmanın, her iki cinsiyette de hem depresyon hem de anti-sosyal davranışla bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur.

Karataş'ın (2012) çalışmasında, ergenlerin cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından algılanan sosyal destek ve sürekli kaygı puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, iki ortaöğretim okulundan seçilen 200 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından sosyal destek puanları farklılaşmakta iken sürekli kaygı puanları farklılaşmamaktadır.

Okul Bağlılığı

Okul, ergenlerin, kültürleri hakkında bilgi edindikleri, arkadaşlarıyla görüşebildikleri, kimliklerini biçimlendirdikleri, okul müfredatı dışındaki etkinliklere katılabildikleri ve gelecekleri için hazırlanabildikleri yerdir. Ergenlik sürecinde okuldaki yaşantılar,

gelişimin tüm yönlerini etkiler (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser ve Davis-Kean, 2006). Bazı gençler, bu süreci okulu severek geçirir; okul sürecindeki talepleri tam olarak karşılamaya çalışır. Diğer bazıları bunu başaramayıp okulu hoş olmayan bir yer olarak görür (Akt. Eccles ve Roeser, 2011). Okulda, sınıf arkadaşları ya da öğretmenleri tarafından kabul edildiğini düşünmez. Zamanla, bu öğrenciler, okul hayatından uzaklaşır. Uzaklaşan öğrencilerin bazıları, sınıf ortamına olumsuz etkide bulunur (Willms, 2003).

Finn ve Voelkl'e (1993) göre, öğrenci, kendini okulun önemli bir parçası olarak gördüğünde ve okulu, kendi yaşantısının önemli bir yönü olarak benimsediğinde, okulla özdeşleşir. Okulla özdeşleşme, öğrenci, zamanla sınıftaki ve okuldaki etkinliklere katıldıkça güçlenir. Gitgide içselleştirilen özdeşleşme, öğrencinin sınıftaki ve okuldaki etkinliklere aktif katılımının devam etmesini sağlar. Bir başka deyişle, okul bağlılığı, bireysel faktörler ve okulla ilişkili faktörler arasındaki etkileşimle evrimleşir (Wang ve Fredricks, 2014).

Finn (1989), öğrencilerin okuldaki katılım davranışlarını derecelendirmiştir. Birinci düzey, öğrencinin, okula zamanında gelme, derse hazırlıklı gelme gibi okul ve sınıf kurallarını kabul etmesini ifade eder. İkinci düzey, öğrencinin inisiyatif almasını içerir. Öğrenci, herhangi bir zorluk yaşıyorsa, uygun bir şekilde yardım arar. Öğrenci, bu düzeyde, sınıfta, dersten önce, ders süresince ya da dersin sonrasında ekstra zaman geçirmeye hevesli olabilir; gerekenden daha fazla çalışma yapabilir. Üçüncü düzey, öğrencinin, okulun sosyal, müfredat dışı etkinliklerine katılımını içerir (Akt. Finn ve Rock, 1997).

Okula bağlı olma düzeyi, okulun, öğrencinin çeşitli psikolojik gereksinimlerini karşılamasıyla bağlantılıdır. Connell ve Wellborn'a (1991) göre, okula bağlılık, öğrenciler, okuldaki ortamın, yeterlilik, özerklik ve ilişkili olma gereksinimlerini karşıladığını algıladıklarında meydana gelir. Yeterlilik, kişinin sosyal çevresiyle etkileşimleri sırasında etkili hissetme düzeyidir (Elliot ve Dweck, 2005). İlişkili olma, kişinin kendisini diğer kişilerle bağlantılı hissetmesidir (Connell ve Wellborn, 1991). Bu gereksinim, öğretmenler ve akranlar, öğrenciye, destekleyici bir ortam sağladıklarında tatmin olur. Özerklik, kişinin, kendisini, eyleminin kaynağı olarak görmesidir. Özerklik, öğrenci, okulla ilgili görevleri, kendi ilgi ve hedefleriyle ilişkili olarak gördüğünde kuvvetlenir (Assor, Kaplan ve Roth, 2002; Akt. Wang ve Eccles,

2013). Bununla bağlantılı olarak, okulda sıkılma, ilginin düşük düzeyde olması ve müfredatın ilgisiz olduğu algısı, okula bağlılığın ve öğrenmenin azalmasını, okuldan uzaklaşmayı yordamaktadır (Finn, 2006). Müfredatın anlamlı olduğu algısı ise, öğrencilerin okula değer vermesini ve okula bağlılığını, uzun vadede yordamaktadır (Roeser ve diğ. 2000; Akt. Eccles ve Roeser, 2011).

Okul bağlılığı, davranışsal, duygusal ve bilişsel unsurları olan çok yönlü bir yapıdır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Davranışsal bağlılık, akademik etkinliklere katılma şeklinde tanımlanır (Fredricks ve diğ., 2004). Duygusal bağlılık, okulla özdeşleşme, ait hissetme, okulda öğrenmeyi keyifli bulma ya da okulla ilişkili başarıları önemseme gibi unsurları içerir (Finn, 1989). Bilişsel bağlılık, stratejik, öz-düzenleyici öğrenme olarak tanımlanır (Pintrich ve De Groot, 1990). Okul bağlılığının bu üç bileşeni, bireylerde dinamik bir biçimde yer alır ve öğrencilerin eylemde bulunma, hissetme ve düşünme tarzlarının zenginleşmesine katkıda bulunur (Akt. Wang ve Fredricks, 2014).

Okul bağlılığı, ergen ruh sağlığının önemli bir belirleyicisi olabilir. Çünkü, okul bağlılığının, ergenlikte görülen depresyonla olumsuz yönde ilişkisi vardır (Millings ve diğ., 2012). Okula bağlılık, ergenlerin hem fiziksel hem duygusal durumlarında koruyucu bir etki potansiyeline sahiptir (Chapman ve diğ., 2011).

Okul yıllarının başından itibaren etkinliklere aktif katılım göstermeyen ve okulla özdeşleşmeyen öğrenciler, uzun vadede, okula devamsızlık, suça sürüklenme ve okulu bırakma riski altındadır (Finn, 1989). Dotterer ve Lowe'a (2011) göre de, okula bağlı hissetmeyen öğrenciler, başarısız olmaya ve hatta okulu bırakmaya daha meyillidirler (Akt. Jones ve Lafreniere, 2014). Dolayısıyla, okula bağlılık düzeyinin azalması, öğrencinin okuldan kopmasının bir habercisi olabilmektedir. Ayrıca, okula bağlı hissedememe, ergenleri problem davranışa sürükleyebilmekte; bu da okuldan yabancılaşmaya neden olabilmektedir. Ortaya çıkan problem davranışlar, öğretmenler ve anne-babalarla olumsuz kişiler arası etkileşimlere neden olabilmekte; bu durum okula bağlılığı daha da azaltabilmektedir (Bachman ve diğ., 2008). Okula duygusal olarak bağlı hisseden ergenler ise daha az riskli davranış sergilemektedir; çünkü toplumun beklentilerini karşılamak ve öğretmenleriyle destekleyici ilişkiler kurmayı önemsemektedirler (Hirschi, 1969; Akt. Wang ve Fredricks, 2014).

Okulda, notlarla ölçüldüğü şekliyle düşük akademik başarı, okulu bırakmayla bağlantılıdır (Borus ve Carpenter, 1984; Akt. Rumberger, 1987). Öğrenci, okula bağlı olduğu ölçüde, akademik başarı düzeyini önemseyecektir. Nitekim, Spiegel (1994), okula bağlı hissetme düzeyi ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu, okul bağlılığı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin daha yüksek akademik başarı düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

Okula bağlı hissetme düzeyi ile problem davranış arasında anlamlı bir ilişki vardır (Spiegel, 1994). Devamsızlık, okulu asma ve disiplin sorunları gibi okuldaki davranış bozuklukları da, okulu bırakma ile bağlantılıdır (Bachman, Green ve Wirtanen, 1971; Akt. Rumberger, 1987).

Ülkemizde okulu terk ile ilgili yapılmış kapsamlı bir çalışmada (Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesel, 2006), çocukların okula aidiyetlerinin yükseldiği ölçüde okula devam oranının yükseldiği görülmüştür. Okula aidiyeti etkileyen en önemli değişkenler, çocukların öğretmenleri ile kurdukları ilişkiler ve okuldaki ders dışı faaliyetlerin çekiciliğidir. Öğrencinin okulda başarısız olması gibi etkenler de, okulu terkin nedenleri olarak üst sıralarda yer almıştır. Ergenlerin okulu bırakmasının bireysel ve sosyal psikolojik durum açısından olumsuz değerlendirilmesinin nedeni, liseden mezun olmadan okuldan ayrılmanın, genç işsizliği ile doğrudan bağlantılı olarak algılanmasıdır. Nitekim yapılan çalışmalar da göstermiştir ki (örn. Berlin ve Sum, 1986), liseden mezun olanların iş bulma oranı % 68 iken, okulu bırakanların iş bulma oranı %51'dir. Ayrıca, okulu bırakanların geliri ve yaptıkları işten aldıkları doyum oranı düşüktür (Catterall, 1985). Toplumun genel olarak sahip olduğu kanaat de, lise mezunu olmanın önemini vurgularken, ergenlerin neden okulu bıraktığı, cevap bulunması gereken bir konudur. Amerika'da yapılan bir araştırmaya göre (The National Educational Longitudinal Survey-1988), okulu bırakanların % 24'ü, okula ait hissetmediğini, % 21'i de öğretmenlerle anlaşamadığını belirtmiştir (Akt. Ianni ve Orr, 1996). Dolayısıyla, okula bağlı olma düzeyi düşük olan ergenlerin okulu bırakma riskleri yükseliyor görünmektedir.

Ergenlerin okula bağlı olma dinamiğini anlamak için, ergenin benlik kavramı ile sosyal yapı arasındaki karşılıklılık dikkate alınmalıdır (Kohut, 1971). Bir öğrencinin, okuldaki akranları ve yetişkinler tarafından nasıl görüldüğü ve buna bağlı olarak ona

nasıl muamele edildiği, öğrencinin kendisini algılama şeklini de etkilemektedir. Finn (1989), okul başarısızlığını, öğrencinin okulda reddedilmesinde doruk noktasına ulaşan bir kısır döngünün başlangıç noktası olarak tanımlamıştır. Okulda engellenmişlik yaşayan ergen de, başarılı olacağı başka alanlar aramaya başlamakta ve yavaş yavaş okulu bırakma noktasına doğru ilerleyebilmektedir (Gold ve Mann, 1984; Akt. Ianni ve Orr, 1996).

Okul bağlılığı, psikolojik sağlamlıkla anlamlı bir biçimde pozitif yönde ilişkilidir. Araştırmalar, okulla ilgili olan ve olmayan etkinliklere katılmanın koruyucu rolü olduğunu (Benson ve diğ., 2006), okula bağlı olma hissini geliştirdiğini, öğrencilerin okulda bulunma eğilimini artırdığını (Randolph, Fraser ve Orthner, 2004) göstermiştir. Müfredatın dışında etkinliklere katılmak da, öğrencinin, sonraki süreçte sosyal destek ağını genişleterek olumlu ilişkiler kurmasını sağlamaktadır (Feldman ve Matjasko, 2005; Akt. Jones ve Lafreniere, 2014). Nitekim okul bağlılığı ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında Jones ve Lafreniere (2014), okuldaki müfredat dışı etkinliklere katıldığını belirten öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Kısacası, belirtilen araştırmalar, okula daha bağlı hissetmenin öğrencilerin psikolojik sağlamlığını güçlendiriyor olduğunu göstermektedir.

Okul Bağlılığı ile İlgili Araştırmalar

Okul bağlılığı ile ilgili araştırmalar, ilk olarak aile, öğretmen öğrenci ilişkisi açısından ele alınmaktadır. Buna göre, Uslu (2012), cinsiyete göre, öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının, ilköğretim okulu 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, okullarına yönelik aidiyet duygularını ne derecede yordadığını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 815 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, okula aidiyet duygusu üzerinde kız öğrenciler için ailenin evde akademik desteği daha belirleyici olurken, erkek öğrenciler için ailenin okula katılımı daha belirleyici olmaktadır. Diğer bir ifadeyle, ailenin okula katılımı kız öğrencilerin okula aidiyeti üzerinde bir etki yaratmazken, erkek öğrencilerin okula aidiyet duygularında ise ailenin evde akademik desteği bir etki yaratmamaktadır.

Can (2008), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin, cinsiyet, yaş, ailesinin parçalanmış ya da tam aile olması ile devlet okulu ya da özel okula devam etmelerine göre anlamlı düzeyde bir fark gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 360 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma bulguları incelendiğinde; öğrencilerin okula bağlılık toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; kız öğrencilerin okula bağlılık toplam puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okula bağlılık toplam puanlarının yaş, ailesinin parçalanmış ya da tam aile olması ile devlet ya da özel okula devam etmelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Okula bağlılığın alt boyutlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin öğretmene bağlanma ve okul sorumluluğu düzeylerinin, cinsiyet ve ailesinin parçalanmış ya da tam aile olmasına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Kız öğrencilerin öğretmene bağlanma ve okul sorumluluğu düzeylerinin, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, ayrıca tam aileye sahip öğrencilerin öğretmene bağlanma ve okul sorumluluğu düzeylerinin parçalanmış aileye sahip öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Okul bağlılığı ile ilgili araştırmalar, ikinci olarak, akademik başarı, motivasyon ve okul yaşamının niteliğine ilişkin algı gibi değişkenlerle bağlantılı olarak ele alınmaktadır. Buna göre, Kalaycı ve Özdemir (2013), lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algıları ile okul bağlılıkları arasındaki ilişki yapısını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 410 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, okul yaşamının niteliği ile okula bağlılık arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Çalışmada ayrıca, okul yaşamı niteliğine ilişkin alt-boyutların, okul bağlılığının anlamlı birer yordayıcısı oldukları da belirlenmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının, okula bağlanmaları bakımından önemli bir etmen olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır.

Gillen-O'Neel ve Fuligni (2013), okul bağlılığının lise yıllarında nasıl bir değişim geçirdiğini ve akademik başarı ve motivasyonla nasıl bağlantılı olduğunu incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 572 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre, dokuzuncu sınıfta kız öğrencilerin okula bağlılıkları, erkeklere göre

daha yüksek düzeydedir. Lisede sınıf ilerledikçe, kız öğrencilerin okula bağlılıkları azalmakta, erkeklerin okula bağlılıkları ise sabit kalmaktadır. Öğrenciler açısından bulgular boylamsal olarak incelendiğinde, öğrencilerin okula bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu yıllarda okulu daha zevkli, daha yararlı algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Chase, Hilliard, Geldhof, Warren ve Lerner (2014), lise öğrencilerinin okula bağlılıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 10.-12. sınıflarda öğrenim gören 710 kişi oluşturmuştur. Uygulanan yapısal eşitlik modelinin sonuçları, okul bağlılığı ve akademik başarının bileşenlerinin karşılıklı olarak yordayıcı olduğunu ve bu yordamanın, sınıf düzeyine göre değiştiğini göstermiştir.

Okul bağlılığı ile ilgili araştırmalar, üçüncü olarak, şiddete yönelik tutum, toplumsal şiddete maruz kalma gibi değişkenlerle bağlantılı olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda, Akman (2013), lise öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları ile okula bağlılık duyguları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 461 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin şiddete yönelik tutumları ile okula bağlılıkları arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin şiddete yönelik tutumları arttıkça okul bağlılıkları azalmaktadır.

Borofsky, Kellerman, Baucom, Oliver ve Margolin (2013), toplumsal şiddete maruz kalma ile okul bağlılığı ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 118 ergen oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları, erken yaşta toplumsal şiddete maruz kalmış olmanın, okula bağlı olmayı yordadığını göstermiştir.

Okul bağlılığı ile ilgili araştırmalar, dördüncü olarak, problem davranış, depresif belirtiler, stres gibi değişkenlerle bağlantılı olarak ele alınmaktadır. Bu açıdan, ilk olarak Wang ve Fredricks'in (2014) çalışmasından söz edilecektir. Wang ve Fredricks (2014), okul bağlılığını çok boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırmış, okul bağlılığı boyutlarında görülen değişikliklerin problem davranışlarla ilişkili olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 7.-11. sınıf öğrencisi olan 1272 kişi

oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları, okula davranışsal ve duygusal bağlılığı azalan ergenlerin suça sürüklenme ve madde kullanımı oranlarının arttığını göstermiştir.

Shochet ve Smith (2014), okula bağlı olmanın, sınıf ortamı ve depresif belirtiler arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediğini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Avustralyalı 7. ve 8. sınıf öğrencisi olan 504 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları, sınıf ortamı ve okul bağlılığının birlikte, mevcut depresif belirtilerdeki varyansın % 41 ila % 45'ini açıkladığını göstermiştir.

Raufelder, Kittler, Braun, Latsch, Wilkinson ve Hoferichter (2014), ergenlerin algıladıkları stres ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 1088 ergen oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları, kendini belirlemenin (self-determination), stres ile okula bağlılık arasındaki negatif bağlantıya aracılık ettiğini göstermiştir.

Garvik, Idsoe ve Bru (2014), depresif belirtiler ile okula bağlı olma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 15-18 yaş arası 791 ergen oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçları, depresyon belirtilerinin okula bağlı olmamaya ve özellikle okulu bırakma niyetine dair bir risk faktörü olabileceğini göstermiştir.

Okul bağlılığı ile ilgili araştırmalar, beşinci olarak, arkadaş bağlılığı ve çeşitli değişkenler açısından ele alınmaktadır. Bu bağlamda, Özgök (2013), ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusu, arkadaşlara bağlılık düzeyi ve empatik sınıf atmosferi algısını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, farklı sosyo-ekonomik düzeylerden seçilen okullarda öğrenim gören 602 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okuldan 207, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okuldan 205 ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okuldan 190 olmak üzere toplam 602 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları, üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğrencilerin, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğrencilere göre kendilerini okullarına daha fazla ait hissettiklerini göstermiştir. Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin okula aidiyet duyguları, arkadaşlarına bağlılıkları ve empatik sınıf atmosferi algıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca arkadaş bağlılığı ile empatik sınıf atmosferi algısının, öğrencilerin okula aidiyet duygularının anlamlı

yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Yordayıcı değişkenlerin okula aidiyet duygusu üzerindeki görelî önem sırası, arkadaş bağıllığı ve empatik sınıf atmosferi şeklindedir.

Arastaman (2006), lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağıllık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, lise birinci sınıf öğrencisi olan 408 kişi, bu öğrencilerin derslerine giren öğretmenler ve bu liselerde görev yapan müdür ve müdür yardımcıları oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre kız öğrencilerin okul bağıllık düzeyleri, erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Annenin eğitim durumu ve ailenin gelir düzeyi arttıkça, öğrencinin okul bağıllık düzeyinde azalma olmaktadır. Öte yandan öğrenciler okula karşı davranışsal olarak bağıllık göstermekte, bilişsel olarak düşük bağıllık göstermektedirler. Öğrencilerin okul bağıllığını azaltan nedenlere ilişkin olarak ise öğrencilerin okulda mutlu olmaması en önemli ifade olarak görülürken, bunu öğrencinin okuluna karşı aidiyet hissinin ve öğrencinin öz-yeterlik inancının düşük olması izlemektedir.

Amaç

Bu araştırmanın ana amacı, ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, cinsiyet, önemli yaşam olayları yaşama/yaşamama, algılanan sosyal destek ve okul bağıllığı açısından incelenmesidir. Ayrıca, ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri, sınıf düzeyi ve anne-baba eğitim durumu açısından da ele alınacak; ergenlerde sosyal destek algısı, cinsiyet, sınıf ve önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamama durumuna göre incelenecektir. Okul bağıllığı ise cinsiyet ve sınıf düzeyine göre incelenecektir. Bu çalışmada, okul bağıllığı, içsel okul bağıllığı, okul ortamı bağıllığı ve öğretmen bağıllığı alt boyutları açısından incelenecektir. Bu bağlamda, alt amaçlar doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Alt Amaçlar

1. Ergenlerin psikolojik sağlamlık puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, önemli yaşam olayları yaşama ve anne-baba eğitim durumlarına göre incelenmesi

- 1.1. Ergenlerin psikolojik sağlamlık puanları cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - 1.2. Ergenlerin psikolojik sağlamlık puanları cinsiyet ve önemli yaşam olayları yaşayıp yaşamama durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - 1.3. Anne-baba eğitim durumlarına göre ergenlerin psikolojik sağlamlık puanları arasında farklılık görölmekte midir?
2. Ergenlerin algılanan sosyal destek puanlarının cinsiyet, sınıf ve önemli yaşam olayı yaşama durumuna göre incelenmesi
 - 2.1. Ergenlerin ailelerinden algıladıkları sosyal destek puanları cinsiyet, sınıf ve önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamama durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - 2.2. Ergenlerin arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek puanları cinsiyet, sınıf ve önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamama durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - 2.3. Ergenlerin öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek puanları cinsiyet, sınıf ve önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamama durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Ergenlerin okul bağlılık puanlarının cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre incelenmesi
 - 3.1. Ergenlerin okul içsel bağlılık puanları cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - 3.2. Ergenlerin okul ortamı bağlılık puanları cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - 3.3. Ergenlerin öğretmen bağlılık puanları cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Ergenlerin psikolojik sağlamlık puanlarının, cinsiyet, önemli yaşam olayları yaşayıp yaşamama durumu, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi

- 4.1. Ergenlerin psikolojik sağlamlık puanları, cinsiyet, önemli yaşam olayları yaşayıp yaşamama, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı tarafından yordlanmakta mıdır?

Önem

Ergenlik, bu döneme özgü fizyolojik değişiklikler, sosyal rollere uyum, bilişsel gelişim ve okul değişimleri gibi birçok değişikliği beraberinde getirir. Grave'a (1974) göre, fizyolojik olarak ergenliğe giriş, ergenliğin evrensel bir özelliğidir ve doğum sonrası hayatın en kapsamlı ve hızlı değişimine sahne olur. Fiziksel değişimin kendisinden daha önemlisi, ergen ve çevresinin bu fiziksel değişimlere olan tepkileridir (Akt. Petersen, 1988). Sağlıklı gelişim için ergenlik döneminde yerine getirilmesi gereken bazı görevler vardır. Havighurst'e (1972) göre, ergenlik dönemi boyunca karşılaşılan başlıca gelişim görevleri; gencin fiziğini kabul edip bedenini etkili bir şekilde kullanması, her iki cinsten akrabalarıyla daha olgun ilişkiler kurması, cinsiyet rolünü kazanması, ebeveynlerinden ve diğer yetişkinlerden duygusal bağımsızlığını kazanması, ekonomik bir kariyer için hazırlanması, evlilik ve aile hayatına hazırlanması, sosyal olarak sorumlu davranması ve bir değerler sistemi kazanmasıdır (Akt. Rice ve Dolgin, 2005). Bu dönemde ergenin gelişim görevlerini başarıyla gerçekleştirmesinin, sonraki gelişim dönemlerini sağlıklı geçirmesini ve daha yüksek bir varoluş düzeyine ulaşmasını sağlayacağı öne sürülmüştür (France, 2007). Buradan hareketle, ergenin psikolojik sağlamlık düzeyinin, bu gelişim döneminin getirdiği yükü daha iyi başa çıkabilmesine katkıda bulunması beklenmektedir. Aksi takdirde, ergenin psikolojik sağlamlık düzeyi yeterli olmadığında, ergen, gelişim döneminin getirdiği yoğun talepleri, bir başka deyişle "gelişimsel görevlerini" yerine getirmekte zorlanabilmekte, akademik, sosyal, duygusal alanda sorunlar yaşayabilmektedir (Simmons ve Blyth, 2009; Silbereisen ve Reitzle, 1991). Ergenlik dönemindeki psikolojik zorlanmaların bazıları, ergenlerin gereksinimleri ve çevreleri tarafından onlara sunulan fırsatlar arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanmaktadır. (Eccles ve diğer., 1993). Kısacası, ergenlik, hem bireyin gelişimsel özellikleri, hem de çevresindeki koşullardan kaynaklanan problemler nedeniyle sıkıntı yaşayabildiği bir dönem olarak

görülmekte ve ergenin psikolojik olarak sağlam olmasını ve başa çıkma yeterliğinin gelişmesini gerektirmektedir.

Ergenlik döneminde hem kendi içinde hem çevresiyle ilişkilerinde çözmesi gereken sorunlarla karşılaşan birey, güçlü olmak durumundadır. Bireyin psikolojik olarak güçlü olabilmesi, sağlam olabilmesine hangi değişkenlerin katkı veriyor olduğu bu açıdan önemlidir. Ergenlikte birey, hangi durumlarda psikolojik olarak daha sağlamdır? Bu soruya yanıt verebilmek için bu araştırma, bazı değişkenlerin ergen psikolojik sağlamlığı ile ilişkilerini araştırmaktadır.

Ergenlerde psikolojik sağlamlık ile ilişkili olabileceği düşünülen başlıca değişkenlerden biri cinsiyettir. Hangi cinsiyetteki ergenlerin psikolojik anlamda daha sağlam olduğu konusunda bulguya ulaşılmasının, okul psikolojik danışmanlarına hangi öğrenci grubunun daha fazla risk altında olduğu konusunda ipucu sunabileceği düşünülmektedir.

Ergen psikolojik sağlamlığı ile ilişkili olabilecek bir diğer değişken de, önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamama durumudur. Ergenin, onu psikolojik olarak zorlayan önemli bir yaşam olayı yaşamasının dayanıklı olabilmesine engel olabileceği, ergeni yıpratılabileceği düşünülmektedir. Bu açıdan, elde edilmesi hedeflenen bulgunun, özellikle önemli yaşam olayları yaşayan ergenlerin öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanlarının mesleki uygulamalarına destek sunabileceği ileri sürülebilir.

Ergenin sosyal destek algısının, onun psikolojik anlamda sağlam ya da dayanıksız olmasıyla ne kadar ilgisi olduğunun, psikolojik danışma alanı açısından kritik bir bulgu olabileceği düşünülmektedir. Bireyin davranışı üzerinde çevrenin çok kritik bir önemi olduğu (Lewin, 1939) ve bireyin akranlarından yoğun bir biçimde etkilendiği (Akt. Rice ve Dolgin, 2005) dikkate alındığında, ergenlikte çevreden algılanan sosyal desteğin önemi ortaya çıkmaktadır. Aile kaynaklı sosyal destek algısının yetersiz düzeyde olmasının intihar düşüncesi ile ilişkili olması da (Sun ve Hui, 2007) , konunun ergenler açısından ciddiyetini göstermektedir.

Ergenlikte bireyin çok fazla vakit geçirdiği başlıca mekan okuldur. Okul, müfredat ile bağlantılı programlı akışının yanı sıra ve hatta daha da önemlisi, içinde yer alan sosyal ilişkilerle ergenin sosyal gelişimi açısından çok önemli rol oynamaktadır.

Ergenin, zorunlu olarak çok fazla vaktini geçirdiği bu kurum, ergenin kendisini ne kadar ait hissettiği bir yerdir? Bu sorunun yanıtının, ergenin okul içinde ve dışında psikolojik açıdan daha sağlam olabilmesi açısından belirleyici olabileceği öngörülmektedir. Okula bağlılığı azalan öğrencilerin akademik başarısızlık yaşama, okulu bırakma olasılığının arttığı (Li ve Lerner, 2011) dikkate alındığında, ergenlerde okul bağlılığı ile psikolojik sağlamlık arasındaki bağlantının ortaya çıkarılması gerektiği düşünülmektedir. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin, okuldan alınan doyuma en önemli katkıyı sunmakta olduğu (Jiang, Huebner ve Siddall, 2013) dikkate alındığında, lise öğrencisi ergenlerin okul ve öğretmen bağlılık düzeylerinin hangi yönde farklılaştığının, hem öğretmenler hem de okul yöneticileri açısından, mesleki uygulamalarını gözden geçirmelerine yardımcı olabilecek anlamlı bulgular olması öngörülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bilgilerin, ergenlerin birlikte zaman geçirdikleri sosyal çevrelerinin, ailelerinin etkilerini; zamanlarının büyük bölümünü geçiriyor oldukları okula ne ölçüde bağlı hissettiklerini ve bu noktada cinsiyet ve sınıf düzeyinin etkili birer değişken olup olmadığını ortaya koyması hedeflenmektedir. Okula bağlı hissetmenin, okulla bağlantılı görevler konusundaki güdülenme düzeyini belirlemesi beklenebileceği için, elde edilmesi beklenen bilgilerin önemi artmaktadır. Araştırma kapsamında ayrıca, önemli yaşam olayları yaşayan ergenlerin, psikolojik sağlamlık düzeylerinin incelenmesi ve bu konuda elde edilmesi hedeflenen bilginin, okul psikolojik danışmanları tarafından koruyucu/önleyici müdahale stratejileri geliştirilmesi açısından alana katkı sağlaması hedeflenmektedir. Buna ilave olarak, ergenlerin psikolojik ve sosyal gelişimleri üzerinde etkileri olan öğretmenlerin de, bu araştırmanın sonuçlarından faydalanabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, ergenlik döneminin, bireyin gelişiminde taşıdığı kritik önem göz önüne alındığında, bireyin cinsiyetinin, önemli yaşam olayları yaşayıp yaşamamasının, algıladığı sosyal destek düzeyinin ve okula ne ölçüde bağlı hissettiğinin psikolojik sağlamlık düzeyi açısından belirleyici olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın, ergenlerin psikolojik anlamda sağlam olmasında rol oynayan değişkenlerin ayrıntılı olarak anlaşılması konusunda alana katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırmanın değişkenleri olan psikolojik sağlamlık “Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği”, algılanan sosyal destek “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği”, okul bağlılığı “Okul Bağlılığı Ölçeği”nin kapsamındaki niteliklerle sınırlıdır.
2. Araştırmanın sonuçları, çalışmanın yürütüleceği Afyonkarahisar il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı liselerde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında eğitim gören öğrencilerle sınırlıdır.
3. Ergenlerin önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamama durumunun ölçülmesi, kişisel bilgi formundaki maddelerle sınırlıdır.

Tanımlar

Psikolojik sağlamlık

Psikolojik sağlamlık, olumsuz koşullara rağmen hayata devam edebilme ve gelişmeyi sürdürebilme becerisidir (Hollister-Wagner, Foshee ve Jackson, 2001). Bu çalışmada psikolojik sağlamlık, Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği’nden elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

Algılanan sosyal destek

Bireyin ailesi, en geniş aile çevresi, arkadaşları, iş arkadaşları, komşuları, öğretmenleri, çevresinde yer alan gruplar ile bireyin içinde yaşadığı toplum gibi faktörler, o bireyin sosyal destek kaynaklarını oluşturmaktadır (Yıldırım, 1998). Algılanan sosyal destek, bireyin, bu destek kaynakları tarafından kabul gördüğü algısı ve kabul edildiği yönündeki duygusudur (Sarason, Pierce ve Sarason, 1990; Akt. Procidano ve Smith, 1997). Bu çalışmada algılanan sosyal destek, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği’nden elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

Okul bağlılığı

Okul bağlılığı, “öğrencilerin kişisel olarak kabul edilen, saygı duyulan, diğerleri tarafından desteklenen biri olarak hissetme derecesi” olarak tanımlanır (Goodenow,

1993); bu bağlılık hissi, basitçe okul ortamındaki bireylerle ilişkinin ötesindedir; kuruma bağlı olma ve daha kapsayıcı anlamda toplumla bağlantılı olma hissini içerir (Pittman ve Richmond, 2007; Akt. Chapman ve diğ. 2011). Bu çalışmada okul bağlılığı, Okul Bağlılığı Ölçeği'nden elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada izlenen yöntem ele alınmıştır. Bu bölümün içeriğini, araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına, verilerin çözümlenmesine ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler oluşturmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Lise öğrencilerinin psikolojik sağlamlık puanlarını, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, önemli yaşam olayları yaşayıp yaşamama durumu, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından inceleyen bu araştırma, ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Afyonkarahisar il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı liselerde öğrenim gören ergenler oluşturmaktadır. Bu araştırma kapsamında, anadolu lisesi, meslek lisesi, sağlık meslek lisesi, fen lisesi, çok programlı lise, sosyal bilimler lisesi ve anadolu imam hatip lisesi okul türlerinden veri toplanmıştır. Toplam 22 okuldaki 10300 öğrenci, araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu evrenden, tabakalı örnekleme yöntemi ile ulaşılan 1022 lise öğrencisi, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 533'ü kız, 489'u erkektir. Tablo 1'de, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin okul türüne göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 1

Ergenlerin Okul Türüne Göre Frekans ve Yüzdeleri

Okul Türü	Frekans	Yüzdelik
Meslek Lisesi	336	32.9
Anadolu Lisesi	201	19.7
Fen Lisesi	78	7.6
Anadolu Sağlık Meslek Lisesi	193	18.9
Çok Programlı Lise	45	4.4
Sosyal Bilimler Lisesi	40	3.9
Anadolu İmam Hatip Lisesi	129	12.6
Toplam	1022	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, çalışma grubunda yer alan öğrenciler, evrende temsil edilme oranları göz önünde bulundurularak çalışma grubuna dahil edilmiştir. Tablo 2’de ergenlerin sınıf düzeylerine göre frekans ve yüzdeleri sunulmuştur.

Tablo 2

Ergenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzdeleri

Sınıf	Frekans	Yüzdelik
9. sınıf	330	32.3
10. sınıf	296	29.0
11. sınıf	190	18.6
12. sınıf	206	20.2
Toplam	1022	100

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (EPDÖ), Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R), Okul Bağlılığı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (EPDÖ)

Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (EPDÖ), lise öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerini ölçmek amacıyla, Bulut, Doğan ve Altundağ (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 29 maddeden ve 6 boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar, aile desteği, akran desteği, okul desteği, uyum, mücadele azmi ve empatidir. EPDÖ'den alınabilecek puanlar 29 ile 116 arasında değişmekte ve puanların yükselmesi, kişinin psikolojik dayanıklılık düzeyinin yüksekliğine işaret etmektedir (Bulut, Doğan ve Altundağ, 2012).

Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin Geçerliliği: Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin (EPDÖ) geçerlik çalışmaları kapsamında, yapı geçerliği ve ölçüt geçerliği yapılmıştır.

EPDÖ'nün geçerlik çalışmaları kapsamında, yapı geçerliğini incelemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış; faktör analizinin yapılabilmesine uygunluk gösterir nitelikte manidar ilişkilerin olduğu görülmüştür. Verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Testi ile incelenmiştir. Bu çalışmada, KMO örneklem uygunluk katsayısı .86, Barlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 3652,893 ($p < .001$) bulunmuş ve ölçek maddelerine verilen cevapların faktörleşebileceği görülmüştür. Scree Plot grafiği dikkate alınarak faktör çözümlemesi 6 faktörle sınırlandırılmıştır. Sonuç olarak, toplam varyansın % 56,99'nu açıklayan 6 faktörlü bir yapıdan oluşan 29 maddelik bir ölçek elde edilmiştir (Akt. Bulut, Doğan ve Altundağ, 2012).

Bu altı alt boyutun isimlendirilmesinde, maddelerin içeriği ve literatür dikkate alınmıştır. Ortaya çıkan ilk üç faktör, kişinin daha çok dışsal destek boyutlarından oluşurken, diğer üç faktör ise içsel destek boyutlarından oluşmaktadır. “Faktör 1” de aile içindeki iletişim ve ailenin ergene yönelik desteğini ifade eden maddeler olduğu için “Aile Desteği”, “faktör 2”de ergenin arkadaş ve akranlarının desteğiyle ilgili

maddeler olduğu için “Akran Desteği”, “faktör 3”te okul ve öğretmenlerin desteğini içeren maddeler olduğu için bu boyuta da “Okul Desteği” denilmiştir. “Faktör 4”te ergenin karşılaştığı yeni durumlara uyum becerilerini ifade eden maddeler olduğu için “Uyum”, “faktör 5”te geleceğe yönelik hedefe sahip olma ve mücadele duygularının hakim olduğu maddeler olduğu için bu boyuta “Mücadele Azmi” ve son olarak “faktör 6” ergenin karşısındaki kişiyi anlama becerisi ya da eğilimini ifade eden maddeleri içerdiği için bu boyuta da “Empati” boyutu denilmiştir (Bulut, Doğan ve Altundağ, 2012).

Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin (EPDÖ) geçerlik çalışmasında ölçüt geçerliği yapılmıştır. Ölçeğin ölçüt geçerliğini test etmek için Problem Çözme Envanteri (PÇE), Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ) ve Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ) kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Problem Çözme Envanteri'nden (PÇE) alınan puanlarla psikolojik dayanıklılık puanları arasında -0.47 ($p < .001$) ilişki bulunmuştur. PÇE'den alınan yüksek puan, düşük problem çözme becerisine karşılık geldiği için EPDÖ ile PÇE arasında negatif yönlü orta düzey bir ilişki bulunmuştur. Yine ölçüt geçerliği için yapılan diğer analiz sonuçlarında, EPDÖ puanlarıyla KOÖ puanları arasında -0.46 ($p < .001$); yine EPDÖ puanlarıyla BUÖ puanları arasında ise -0.61 ($p < .001$) ilişki bulunmuştur. KOÖ'den alınan yüksek puanlar dıştan denetimliliğe işaret etmektedir. BUÖ'den alınan yüksek puanlar ise umutsuzluğu ifade etmektedir. EPDÖ puanlarıyla BUÖ ve KOÖ puanları arasında da negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Bulut, Doğan ve Altundağ, 2012).

Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin Güvenirliği: Güvenirlik çalışması kapsamında, test-tekrar test güvenirliği, Cronbach Alfa güvenirliği, alt-üst grup güvenirliği, madde toplam korelasyon analizi üzerinde çalışılmıştır.

Ölçeğin güvenirliğini test etmek amacıyla çalışma evreninden random olarak seçilen 38 lise öğrencisine ölçek bir ay ara ile yeniden uygulanmıştır. Birinci ve ikinci uygulamadan alınan puanlar arasındaki korelasyon $.87$ olarak bulunmuştur ($p < .001$, $N=38$). Bu sonuç, ölçeğin kararlılığı için oldukça iyi bir kanıt olarak düşünülebilir (Bulut, Doğan ve Altundağ, 2012).

Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin tamamı için .87 , “aile desteği” boyutu için .89 , “akran desteği” boyutu için .84 , “okul desteği” boyutu için .81 , “uyum” boyutu için .70 , “mücadele azmi” boyutu için .67 ve “empati” boyutu için ise .61 bulunmuştur. Bu bulgular, ölçeğin iç tutarlılığının kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Bulut, Doğan ve Altundağ, 2012).

Güvenirlilik çalışmalarında izlenen yollardan biri de, alt % 27 ile üst % 27’lik grupların karşılaştırılması şeklinde yapılmaktadır. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla, çalışma evreninden alınan % 27’lik alt (N:93) ve üst (N:93) grupların t-testi sonuçlarına bakılmıştır. Yapılan t-testi sonuçlarına göre, alt ve üst grup arasında anlamlı ($p < .005$) bir farkın olduğu bulunmuştur (Bulut, Doğan ve Altundağ, 2012).

EPDÖ’nin alt boyutlarıyla bu boyutları oluşturan maddelerin arasındaki ilişkiyi incelemek için madde toplam korelasyon analizi yapılmıştır. Madde toplam korelasyon analizi tablosu incelendiğinde, maddelerin buldukları faktörlerle arasındaki ilişki .59 ile .81 arasında değişmektedir. Ayrıca her bir maddenin, ölçeğin toplam puanıyla ilişkisine baktığımızda, korelasyon değerleri .23 ile .60 ($p < .001$) arasında değişmektedir (Bulut, Doğan ve Altundağ, 2012). Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, .85’tir.

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R)

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ), bireyin ailesinden, akraba, arkadaş ve öğretmeninden, kurum ve kuruluşlarıyla içinde yaşadığı toplumdan elde ettiği sosyal destek düzeyini belirlemek amacıyla Yıldırım (1997) tarafından geliştirilmiştir. ASDÖ-R, ASDÖ’nün Yıldırım (2004) tarafından revize edilmiş formudur. Ölçek, 50 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Puanların yüksek olması, algılanan sosyal desteğin yüksek düzeyde olduğunu, puanların düşüklüğü, algılanan sosyal desteğin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yanıtlama şekli 3’lü likerttir.

Ölçekteki üç alt boyut, aile desteği, arkadaş desteği ve öğretmen desteğidir. Aile desteği alt ölçeğinde 20, arkadaş desteği alt ölçeğinde 13, öğretmen desteği alt

ölçeğinde 17 madde bulunmaktadır. Her alt ölçekte birer tane ters çevrilmiş (reverse) madde yer almaktadır. Alt ölçeklerin puan aralıkları şöyledir: Aile desteği: 20-60, arkadaş desteği: 13-39, öğretmen desteği: 17-51, toplam ASDÖ-R: 50-150. Yüksek puan, bireyin daha fazla sosyal destek algıladığı anlamına gelmektedir (Kaya, 2009).

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin Geçerliliği: Ölçeğin geçerlik çalışmasında, faktör analizi ve benzer ölçekler geçerliliği yöntemleri kullanılmıştır. Faktör analizi ile “aile desteği”, “arkadaş desteği” ve “öğretmen desteği” alt ölçeklerinin yapı geçerliliği incelenmiş, her alt ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir. (Yıldırım, 2004).

Yapılan faktör analizinde, ASDÖ-R'ye ilişkin KMO katsayısı .933 ve Bartlett Testi anlamlı çıkmıştır. Benzer ölçekler geçerliliğini incelemek amacıyla, Beck Depresyon Ölçeği (BDI) ile Gündelik Sıkıntılar Ölçeği (GSÖ) kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ile Beck Depresyon Ölçeği arasında -.32 ve GSÖ arasında -.36 düzeyinde korelasyon bulunmuştur (Yıldırım, 2004).

ASDÖ-R'nin Aile Desteği alt ölçeğinde 20 madde bulunmaktadır. Aile Desteği alt ölçeğine ilişkin KMO katsayısı .935 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. ASDÖ-R'nin Arkadaş Desteği alt ölçeğinde 13 madde bulunmaktadır. Arkadaş desteği alt ölçeğine ilişkin KMO katsayısı .940 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. Faktörlerin ortak varyansının .354 ile .614 arasında değiştiği görülmüştür. ASDÖ-R'nin Öğretmen Desteği alt ölçeğinde 17 madde bulunmaktadır. Öğretmen Desteği alt ölçeğine ilişkin KMO katsayısı .950 ve Bartlett testi anlamlı çıkmıştır. Faktörlerin ortak varyansının ise .402 ile .653 arasında değiştiği görülmüştür (Yıldırım, 2004).

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin Güvenirliği: Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin (ASDÖ-R) güvenirliliği iki yolla bulunmuştur. Birincisi, tüm ASDÖ-R'nin ve Aile Desteği (AİD), Arkadaş Desteği (ARD), Öğretmen Desteği (ÖĞD) alt ölçeklerinin Alfa güvenirlilik katsayısı bulunmuştur. İkincisi, ölçeklerin güvenirlilikleri dört hafta ara ile 218 öğrenci üzerinde test-tekrar test (r_{xx}) yöntemiyle incelenmiştir. ASDÖ-R'nin tümü için Alfa=.93, r_{xx} =.91; AİD için Alfa .94, r_{xx} =.89; ARD için Alfa=.91, r_{xx} =.85; ÖĞD için Alfa=.93, r_{xx} =.86 bulunmuştur. Elde edilen güvenirlilik katsayıları, ASDÖ-R ve alt ölçeklerinin, öğrencilerin ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden

algıladıkları sosyal desteği ölçmek amacıyla güvenle kullanılabileceğini göstermektedir. 50 madde ve 3 temel alt boyuttan oluşan ölçeğin 639 kişilik gruba yapılan uygulama sonuçlarına göre, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları, aile alt boyutunda .88; öğretmenler alt boyutunda .93 ve arkadaşlar alt boyutunda ise .83 olarak hesaplanmıştır. (Yıldırım, 2004). Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, aile desteği boyutunda .89, arkadaş desteği boyutunda .86, öğretmen desteği boyutunda .93'tür.

Okul Bağlılığı Ölçeği

Okul Bağlılığı Ölçeği, Arastaman (2006) tarafından, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, 27 maddeden ve 5 boyuttan oluşmaktadır ve 1-5 arası puanlanan likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları, öğrencinin içsel bağlılığı, okul ortamı-bağlılık ilişkisi, okul programı-bağlılık ilişkisi, okul yönetimi-bağlılık ilişkisi ve öğretmen-bağlılık ilişkisidir. Ölçekten alınan puanın yüksekliği, bireyin, okula bağlılık düzeyinin yüksek olduğunu; alınan puanın düşüklüğü, bireyin okula bağlılık düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın veri analizi kapsamında, okul bağlılığı ölçeğinin, öğrencinin içsel bağlılığı alt boyutu, okul ortamı-bağlılık ilişkisi ve öğretmen-bağlılık ilişkisi alt boyutları kullanılacaktır.

Okul Bağlılığı Ölçeği'nin Geçerliliği: Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizinden yararlanılmıştır. 40 maddeyle yapılan ilk analiz sonucunda, KMO değeri .824; Barlett testi değeri 2294,825 ($p < 0,01$) bulunmuştur. Faktör analizi sonuçlarına göre, faktör yük değeri 0.45'in altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Elde edilen faktörlerin Alfa güvenilirlik katsayılarına bakılmıştır. Faktörlerden Alfa güvenilirlik dereceleri .60'ın altında olanlar da ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca her bir maddenin ayırt ediciliğine, madde-toplam korelasyonları hesaplanarak bakılmıştır (Arastaman, 2006).

Faktörler, maddelerin içerikleri, ölçülen özellikler dikkate alınarak isimlendirilmiştir. İlk faktör, "öğrencinin içsel bağlılığı", ikinci faktör "okul ortamı-bağlılık ilişkisi", üçüncü faktör "okul programı-bağlılık ilişkisi", dördüncü faktör "okul

yönetimi-bağlılık ilişkisi”, beşinci faktör ise “öğretmen-bağlılık ilişkisi” olarak isimlendirilmiştir (Arastaman, 2006). Bu çalışmada, öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarıyla ilişkili olabileceği düşünülen öğrencinin içsel bağlılığı, okul ortamı bağlılık ilişkisi ve öğretmen bağlılık ilişkisi alt ölçekleri kullanılacaktır.

Okul bağlılığı ölçeğinin (OBÖ) birinci boyutu olan ‘öğrencinin içsel bağlılığı’ boyutunda 9 madde bulunmaktadır. Bu maddeler, ölçeğin 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ve 9. maddeleridir. Bu maddelerin faktör yüklerinin dağılımları .488 ile .728 arasında değişmektedir. Bu boyut, ölçekte ölçülmek istenen özelliklerin %14,723’ünü açıklamaktadır (Arastaman, 2006).

Ölçeğin ikinci boyutu olan ‘okul ortamı- bağlılık ilişkisi’ boyutunda 6 madde bulunmaktadır. Bu maddeler, ölçeğin 10, 11, 12, 13, 14 ve 15. maddeleridir. Bu maddelerin faktör yüklerinin dağılımları .523 ile .693 arasında değişmektedir. Bu boyut, ölçekte ölçülmek istenen özelliklerin %11,706’sını açıklamaktadır (Arastaman, 2006).

Ölçeğin son boyutu ise ‘öğretmen–bağlılık ilişkisidir’. Bu boyutta 3 madde bulunmaktadır; bunlar ölçeğin 25, 26 ve 27. maddeleridir. Faktör yükleri .663 ile .774 arasında değişmektedir. Bu boyut, ölçekte ölçülmek istenen özelliklerin % 7,948’ini açıklamaktadır (Arastaman, 2006).

Okul Bağlılığı Ölçeği’nin Güvenirliği: Güvenirlik çalışmaları için, Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin birinci boyutu olan Öğrencinin İçsel Bağlılığı’nın Alfa değeri .826, ikinci boyutu olan Okul Ortamı Bağlılık İlişkisi’nin Alfa değeri .785, üçüncü boyutu olan Okul Programı Bağlılık İlişkisi’nin Alfa değeri .756, dördüncü boyutu olan Okul Yönetimi Bağlılık İlişkisi’nin Alfa değeri .653 ve beşinci boyutu Öğretmen Bağlılık İlişkisi’nin Alfa değeri .697’dir. Ölçeğin toplam Alfa değeri .915’tir. Bu bulgulara göre, öğrencilere uygulanan Okul Bağlılığı Ölçeği’nin beş faktörlü geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir (Arastaman, 2006). Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, öğrencinin içsel bağlılığı boyutunda .89, okul ortamı-bağlılık ilişkisi boyutunda .91, öğretmen-bağlılık ilişkisi boyutunda .87’dir.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, çalışma grubunda yer alan lise öğrencilerinin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla, araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Form, öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi, anne-babalarının hayatta olma/olmama durumu, eğitim durumu, anne-babanın çalışıyor olup olmadığı, öğrencinin kaç kardeşe sahip olduğu, önemli yaşam olayları geçirip geçirmediği gibi bilgileri toplama amacını taşımaktadır. Ergenlerin önemli bir yaşam olayı yaşadığı, anne ve babasından herhangi birinin hayatta olmaması, anne ve babasının boşanmış olması, daha önce bir şehirden başka bir şehre göç etmesi, ciddi bir hastalık geçirmesi, aile olarak ciddi ekonomik sıkıntı çekmesi ölçütlerinden herhangi birini karşılmasına göre değerlendirilmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, 2014-2015 öğretim yılının güz döneminde, bir kitapçık şeklinde, örnekleme yer alan öğrencilere tek oturumda uygulanmıştır. Veri toplama süreci, Kasım 2014 ve Ocak 2015 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara, uygulamanın gönüllü olduğu vurgulanmış ve katılımcılardan izin alınmıştır. Bir katılımcının veri setini doldurması, yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür.

Uygulamaya başlamadan önce, ölçme araçlarının kullanımı için araçları geliştiren ve Türkçe'ye uyarlayan araştırmacılardan, elektronik posta aracılığıyla gerekli izinler temin edilmiştir. Daha sonra Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulamanın yapılması için gerekli izinler alınmıştır (EK-G). Gerekli izin alındıktan sonra, EK-H'de yer alan araştırma okul listesinde bulunan okulların yöneticileri ile görüşülmüştür. Tüm okullarda, araştırmacı bizzat sınıflara girerek veri toplamıştır.

Uygulama esnasında araştırmacı öncelikle kendini tanıtmış ve ardından araştırmanın amacı, önemi ve ölçek setinin nasıl yanıtlanacağı hakkında katılımcılara bilgi vermiştir. Bireysel bir değerlendirme yapılmayacağı için öğrencilerin kimlik bilgilerine ihtiyaç duyulmadığı ifade edilmiştir. Buna ek olarak, araştırma sonuçlandıktan sonra isteyen katılımcılara araştırmanın sonuçları hakkında bilgi verilebileceği ifade edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma kapsamında veri setinden elde edilen verilerin çözümlemesi “IBM SPSS 21” paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında 1215 öğrenciye ulaşılmıştır; ancak 63 öğrenci veri setini eksik doldurması nedeniyle ve 130 veri de uç değer olduğu için çıkartılmış ve analizler 1022 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 1022 öğrenci üzerinde araştırmanın değişkenlerinin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normal dağılımın incelenmesinde çarpıklık, basıklık katsayıları, dal yaprak ve histogram grafikleri incelenmiştir. Elde edilen verinin psikolojik sağlamlık için çarpıklık katsayısı -0.25 , basıklık katsayısı -0.44 , aileden algılanan sosyal destek için çarpıklık katsayısı -1.12 , basıklık katsayısı $.32$; arkadaştan algılanan sosyal destek için çarpıklık katsayısı -1.04 , basıklık katsayısı -0.03 ; öğretmenlerden algılanan sosyal destek için çarpıklık katsayısı -0.70 , basıklık katsayısı -0.19 ; okul ortamı içsel bağlılığı, okul ortamı bağlılığı ve öğretmen bağlılığı için sırasıyla çarpıklık katsayıları -0.36 , -0.41 ve -0.50 , basıklık katsayıları -0.25 , -0.54 ve -0.61 olduğu görülmüş ve bu değerler ile verinin normal dağıldığı yönünde karara varılmıştır. Ayrıca dal yaprak grafiğine ve histogram grafiğine bakıldığında da verinin normal dağıldığı anlaşılmaktadır.

Ergenlerin psikolojik sağlamlık puanlarının cinsiyete ve sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve okul bağlılık puanlarının cinsiyete ve sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı, İki Yönlü ANOVA ile analiz edilmiş; anne-baba eğitim düzeylerine ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise Tek Yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Öte yandan, ergenlerin ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek puanlarının cinsiyete, sınıfa ve önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Üç Yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Ergenlerin psikolojik sağlamlık puanlarının cinsiyet ve önemli yaşam olayları yaşayıp yaşamama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı da İki Yönlü ANOVA ile ele alınmıştır. İki Yönlü ANOVA, gruplara ayrılmış birden fazla bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki ortak etkisini eş zamanlı olarak ele almaktadır (Büyüköztürk, 2011). İki Yönlü ANOVA’da ortak etkilerin anlamlı olması halinde her bir değişken açısından (cinsiyet ve sınıf düzeyi) basit temel etkiler incelenmiştir. Bulgularda ortak etkinin anlamlı olmadığı, ancak tek bir grubun anlamlı

olması halinde, bu ipucundan yola çıkarak sınıf düzeyleri için tek yönlü ANOVA ve cinsiyet için *t* testi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde anlamlı sonuçlar çıktığında, bu sonucun da kaynağını bulmak için Scheffe Çoklu Karşılaştırma testi yapılmıştır.

Ergenlerin önemli bir yaşam olayı yaşayıp yaşamadığı, kişisel bilgi formunda yöneltilen sorulara verilen yanıtlarla değerlendirilmiştir. Ergenlerin önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamama durumuna dair frekansları EK-I'da sunulmuştur.

Ergenlerin psikolojik sağlamlık puanlarının, algılanan sosyal destek, okul bağlılığı, önemli yaşam olayları yaşama ve cinsiyet değişkenleri tarafından yordanıp yordanmadığını incelemek amacıyla hiyerarşik regresyon (hierarchical regression) kullanılmıştır. Regresyon analizine geçmeden önce varsayımlar kontrol edilmiştir. Regresyon analizi için karşılanan varsayımlardan biri tekilliktir (singularity). Regresyon analizine giren değişkenler arasında yüksek düzeyde korelasyon katsayısının olması durumunda tekilliğin ihlal edildiği anlaşılmaktadır (Field, 2005). Bu çalışmada değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve yüksek düzeyde ilişki olmadığı görülmüştür. Ayrıca, hiyerarşik regresyon analizi yapabilmek için yordayan değişkenler arasındaki bağıntı da incelenmiştir. Bu çerçevede hiyerarşik regresyonun son modelinde tolerance değerlerinin .41 ile .99 arasında değiştiği görülmüştür. Tolerance değerinin sıfıra yaklaşmaması ya da .10'dan düşük olmaması gerekmektedir. Dolayısıyla tolerance değerlerinin sıfıra yaklaşmadığı ve .10'dan düşük olmadığı görülmektedir. Bağıntının incelenmesinde VIF değerine de bakılmıştır. VIF değerlerinin tamamının da 10'dan küçük olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu çalışmada gerçekleştirilen regresyon analizinin VIF değerlerinin 1.00 ile 2.43 arasında olduğu belirlenmiş ve elde edilen değerlerin regresyon analizi yapmaya uygun olduğu görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amaçları ve alt amaçları doğrultusunda gerçekleştirilen istatistiksel çözümlemelere yer verilmiştir. Araştırmanın alt amaçları sırası ile ele alınmış ve her bir alt amaca ilişkin verilerin istatistiksel çözümlmeleri doğrultusunda elde edilen bulgular sıralanmıştır. Öncelikle ergenlerin psikolojik sağlamlık puanlarına ilişkin bulgular ele alınmıştır. Sonrasında, ergenlerin algıladıkları sosyal destek ve okul bağlılığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Son bölümde ise ergenlerin psikolojik sağlamlık puanlarının, algılanan sosyal destek, okul bağlılığı, önemli yaşam olayları yaşama ve cinsiyet değişkenlerince yordanmasına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Ergenlerin Psikolojik Sağlamlık Puanlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde ergenlerin psikolojik sağlamlık puanları, cinsiyet, sınıf, önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamama durumu ve anne-baba eğitim düzeyine göre incelenmiştir.

Ergenlerin Psikolojik Sağlamlık Puanlarının Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Anlamlı Olarak Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Ergenlerin psikolojik sağlamlık puanlarının, cinsiyet ve sınıfın ortak etkisine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için İki Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Tablo 3'te ergenlerin cinsiyetleri ve sınıflarına göre psikolojik sağlamlık puanlarına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 3

Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Sınıflarına Göre Psikolojik Sağlık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Psikolojik Sağlık		N
		Ortalama	Ss	
Kız	9. Sınıf	143.89	9.00	160
	10. Sınıf	143.48	8.48	164
	11. Sınıf	138.48	7.92	84
	12. Sınıf	140.68	9.76	125
	Toplam	142.16	9.07	533
Erkek	9. Sınıf	140.83	10.08	170
	10. Sınıf	142.15	8.87	132
	11. Sınıf	137.83	8.75	106
	12. Sınıf	138.53	10.24	81
	Toplam	140.15	9.638	489

Tablo 3 incelendiğinde, 9. sınıf kız öğrencilerin psikolojik sağlık puan ortalamasının ($\bar{X} = 143.89$, $ss = 9.00$) ve erkek öğrencilerin psikolojik sağlık puan ortalamasının ($\bar{X} = 140.83$, $ss = 10.08$) olduğu görülmektedir. 10. sınıf kız öğrencilerin psikolojik sağlık puan ortalamasının ($\bar{X} = 143.48$, $ss = 8.48$) ve erkek öğrencilerin psikolojik sağlık puan ortalamasının ($\bar{X} = 142.15$, $ss = 8.87$) olduğu görülmektedir. 11. sınıf kız öğrencilerin psikolojik sağlık puan ortalamasının ($\bar{X} = 138.48$, $ss = 7.92$) ve erkek öğrencilerin psikolojik sağlık puan ortalamasının ($\bar{X} = 137.83$, $ss = 8.75$) olduğu görülmektedir. Son olarak, 12. sınıf kız öğrencilerin psikolojik sağlık puan ortalamasının ($\bar{X} = 140.68$, $ss = 9.76$) ve erkek öğrencilerin psikolojik sağlık puan ortalamasının ($\bar{X} = 138.53$, $ss = 10.24$) olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında, tüm sınıflarda kız öğrencilerin psikolojik sağlık puan ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlenirken, her iki cinsiyette de 11. sınıfların psikolojik sağlık puan ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Ergenlerin psikolojik sağlık puanlarında cinsiyetler ve sınıflar arası ortalama farklılıklarının anlamlı olup olmadığı, İki Yönlü ANOVA ile test edilmiştir. Tablo 4'te

ergenlerin cinsiyetleri ve sınıflarına göre psikolojik sağlamlık puanlarına ilişkin İki Yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir.

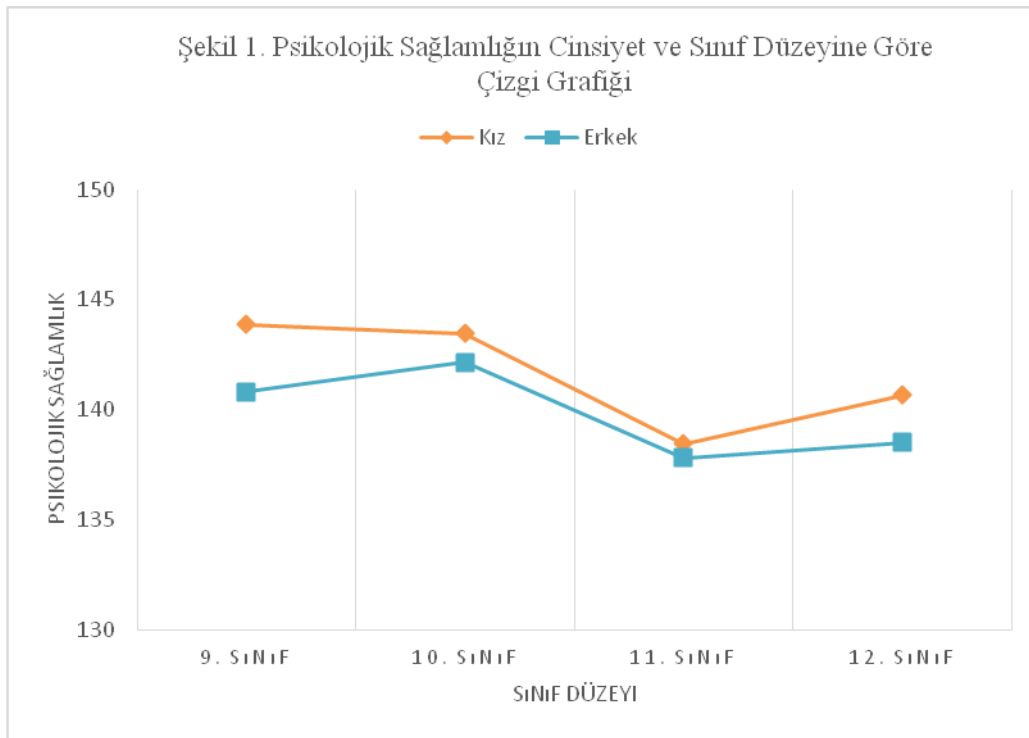
Tablo 4

Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Sınıflarına Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	$p\eta^2$	Gözlenen Güç
Cinsiyet	766.88	1	766.88	9.08	.01	.00	.853
Sınıf	3436.37	3	1145.45	13.56	.001	.04	1.000
Cinsiyet X Sınıf	210.77	3	70.25	.832	.48	.00	.23
Hata	85622.76	1014	84.44				
Toplam	20467567.00	1022					

Tablo 4 incelendiğinde, ergenlerin cinsiyetlerine göre psikolojik sağlamlık puan ortalamalarında anlamlı farklılık görölmektedir [$F_{(1-1022)} = 9.08; p < .01$]. Ergenlerin psikolojik sağlamlık puanları, sınıf düzeylerine göre de anlamlı olarak farklılaşmaktadır [$F_{(3-1022)} = 13.56; p < .05$]. Cinsiyet ve sınıfın, ergenlerin psikolojik sağlamlık puanları üzerine ortak etkisinin ise anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F_{(3-1022)} = .83; p > .05$].

Şekil 1'de ergenlerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre psikolojik sağlamlık puanlarına ilişkin çizgi grafiği verilmiştir.



Şekil 1'de yer alan çizgi grafiğinde görüldüğü gibi, ergenlerin psikolojik sağlamlık puanları, sınıf büyüdükçe düşmektedir. Hem çizgi grafiğine, hem de iki yönlü ANOVA sonucuna göre, cinsiyet ve sınıfın psikolojik sağlamlık üzerindeki anlamlı etkisine dair bulgulara dayanarak ek analizler yürütülmüştür. Cinsiyete göre ergenlerin psikolojik sağlamlık puanları bağımsız örneklem *t* testiyle incelenmiş ve kızların ($\bar{X} = 142.16$, $ss = 9.07$) psikolojik sağlamlık puan ortalamalarının, erkeklerin ($\bar{X} = 140.15$, $ss = 9.63$) psikolojik sağlamlık puan ortalamalarına göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ek olarak, sınıf düzeylerine göre ergenlerin psikolojik sağlamlık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, ergenlerin psikolojik sağlamlık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($F_{3-1018} = 13.42$, $p < .001$). Gruplar arası bu farkın kaynağını belirlemek üzere, Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Ergenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
9. Sınıf	-	.57	4.19*	2.48*
10. Sınıf		-	4.76*	3.05*
11. Sınıf			-	1.71
12. Sınıf				-

* $p < .001$

Tablo 5’te görüldüğü gibi, farklılığın hangi sınıf düzeyleri arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın dokuzuncu sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X} = 142.32$, $ss = 9.68$) ile on birinci sınıf ($\bar{X} = 138.13$, $ss = 8.38$) ve on ikinci sınıf ($\bar{X} = 139.83$, $ss = 9.99$) öğrencilerinin puan ortalamaları arasından kaynaklandığı görülmüştür. Bununla beraber, onuncu sınıfta öğrenim gören ergenlerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 142.88$, $ss = 8.66$) ile on birinci ve on ikinci sınıfta öğrenim gören ergenlerin puan ortalamaları arasında da anlamlı farkın olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, dokuzuncu sınıfta öğrenim gören ergenlerin, on birinci ve on ikinci sınıfta öğrenim gören ergenlere göre daha yüksek psikolojik sağlamlık puanına sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca onuncu sınıfta öğrenim gören ergenlerin, on birinci ve on ikinci sınıfta öğrenim gören ergenlere göre daha yüksek psikolojik sağlamlık puanına sahip olduğu da ifade edilebilir.

Ergenlerin Psikolojik Sağlamlık Puanlarının Cinsiyet ve Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamama Durumuna Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Ergenlerin psikolojik sağlamlık puanlarının, cinsiyet ve önemli yaşam olayları yaşayıp yaşamama durumunun ortak etkisine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için

İki Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Bu doğrultuda, anne ve babasından her hangi biri hayatta olmayan, anne ve babası boşanmış olan, daha önce bir şehirden başka bir şehre göç eden, ciddi bir hastalık geçiren, aile olarak ciddi ekonomik sıkıntı çeken ve ailesinden birini kaybeden ergenler önemli yaşam olayı yaşamış kabul edilmiştir. Tablo 6'da ergenlerin cinsiyetleri ve önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamamalarına göre psikolojik sağlamlık puanlarına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 6

Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamama Durumuna Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Cinsiyet	Önemli Yaşam Olayı Yaşamak	Psikolojik Sağlamlık		N
		Ortalama	Ss	
Kız	Yaşayan	141.80	9.20	252
	Yaşamayan	142.45	8.97	281
	Toplam	142.16	9.07	533
Erkek	Yaşayan	139.13	9.72	228
	Yaşamayan	141.02	9.49	261
	Toplam	140.15	9.63	489

Tablo 6 incelendiğinde, önemli yaşam olayı yaşayan kız ergenlerin psikolojik sağlamlık puan ortalamasının ($\bar{X} = 141.80$, $ss = 9.20$); erkek ergenlerin psikolojik sağlamlık puan ortalamasının ise ($\bar{X} = 139.13$, $ss = 9.72$) olduğu görülmektedir. Önemli yaşam olayı yaşamayan kız ergenlerin psikolojik sağlamlık puan ortalamasının ($\bar{X} = 142.45$, $ss = 8.97$) ve erkek ergenlerin psikolojik sağlamlık puan ortalamasının ($\bar{X} = 141.02$, $ss = 9.49$) olduğu görülmektedir.

Tablo 7'de ergenlerin cinsiyetleri ve önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamamalarına göre psikolojik sağlamlık puanlarına ilişkin İki Yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir.

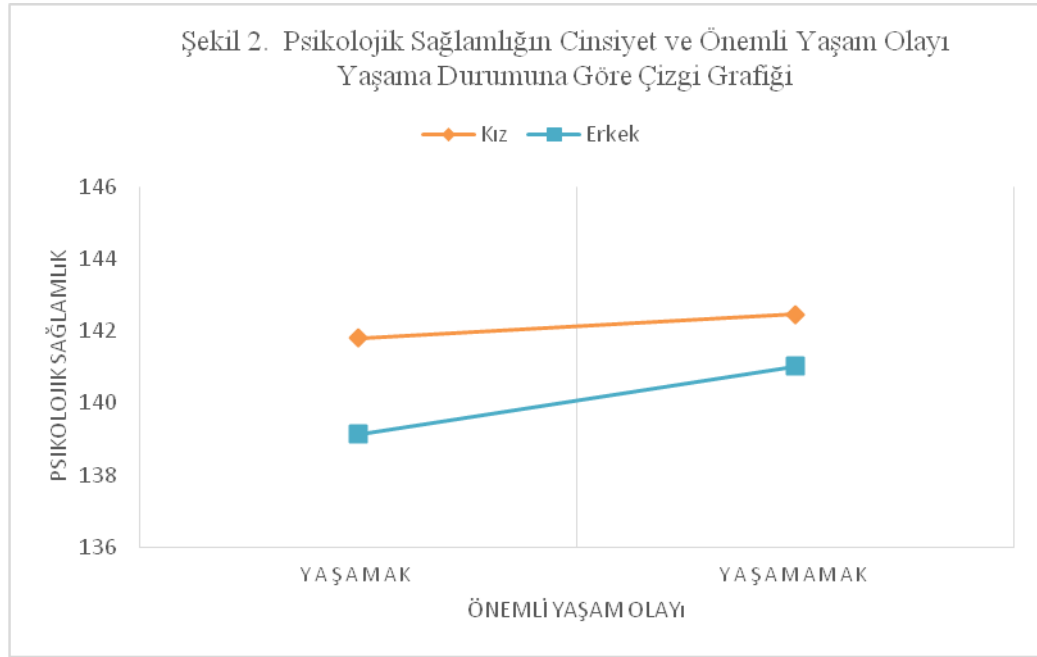
Tablo 7

Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamamalarına Göre Psikolojik Sağlık Puanlarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	$p\eta^2$	Gözlenen Güç
Cinsiyet	1060.15	1	1060.15	12.16	.001	.01	.93
Yaşam olayı	403.84	1	403.84	4.63	.05	.00	.57
Cinsiyet X Yaşam olayı	97.15	1	97.15	1.11	.29	.001	.18
Hata	88694.72	1018	87.12				
Toplam	20467567.00	1022					

Tablo 7 incelendiğinde, ergenlerin cinsiyetlerine göre psikolojik sağlık puan ortalamalarında anlamlı farklılık görülmektedir [$F_{(1-1022)} = 12.16; p < .01$]. Ergenlerin psikolojik sağlık düzeyleri, önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamamalarına göre de anlamlı olarak farklılaşmaktadır [$F_{(3-1022)} = 4.63; p < .05$]. Cinsiyet ve önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamamalarının, ergenlerin psikolojik sağlıkları üzerine ortak etkisinin ise anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F_{(3-1022)} = 1.11; p > .05$].

Şekil 2'de ergenlerin cinsiyet ve önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamamalarına göre psikolojik sağlık puanlarına ilişkin çizgi grafiği verilmiştir.



Şekil 2’de yer alan çizgi grafiğinde görüldüğü gibi, önemli yaşam olayı yaşamayan ergenlerin psikolojik sağlamlık puanları daha yüksektir. Hem çizgi grafikten, hem de İki Yönlü ANOVA sonuçlarında psikolojik sağlamlık puanlarının önemli yaşam olayları yaşama durumuna göre anlamlı olarak farklılaşması ipucundan yararlanarak ek analizler yürütülmüştür. Önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamama durumuna göre ergenlerin psikolojik sağlamlık puanları, bağımsız örneklem *t* testiyle incelenmiş ve önemli yaşam olayı yaşayan ergenlerin ($\bar{X} = 140.51$, $ss = 9.54$) psikolojik sağlamlık puan ortalamalarının, önemli yaşam olayı yaşamayan ergenlerin ($\bar{X} = 141.77$, $ss = 9.24$) psikolojik sağlamlık puan ortalamalarına göre anlamlı biçimde daha düşük olduğu görülmüştür.

Anne Eğitim Durumlarına Göre Ergenlerin Psikolojik Sağlamlık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Araştırmada annelerinin eğitim düzeylerine göre ergenlerin psikolojik sağlamlık puanlarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla, eğitim düzeyleri “İlkokul”, “Ortaokul”, “Lise” ve “Üniversite” olarak gruplandırılmıştır. Annelerinin eğitim düzeylerine göre ergenlerin psikolojik sağlamlık puan ortalamaları Tablo 8’de,

puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 8

Anne Eğitim Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Puanı Betimsel İstatistik Değerleri

Anne Eğitim Durumu	N	\bar{X}	ss
İlkokul	599	141.01	9.19
Ortaokul	221	142.39	8.94
Lise	132	140.15	10.09
Üniversite	70	141.04	10.98
Toplam	1022	141.20	9.39

Tablo 8’de görüldüğü gibi, anne eğitim düzeyleri farklı olan ergenlerin psikolojik sağlık puanları birbirine çok yakındır. Anneleri ilkokul mezunu ergenlerin psikolojik sağlık puanları, diğerlerine göre en düşük düzeyde; anneleri ortaokul mezunu olanların ise en yüksek düzeydedir.

Tablo 9

Ergenlerin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Psikolojik Sağlık Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	<i>p</i>
Gruplar arası	484.59	3	161.53	1.833	.139
Grup içi	89719.66	1018	88.13		
Toplam	90204.26	1021			

Ergenlerin psikolojik sağlık puanlarının, anne eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik Tablo 9’daki tek yönlü varyans analizi sonucu, anne eğitim düzeyine göre, ergenlerin psikolojik sağlık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{3-1018} = 1.83, p > .05$).

Baba Eğitim Durumlarına Göre Ergenlerin Psikolojik Sağlık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Araştırmada babalarının eğitim düzeylerine göre ergenlerin psikolojik sağlık puanlarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla, eğitim düzeyleri “İlkokul”, “Ortaokul”, “Lise” ve “Üniversite” olarak gruplandırılmıştır. Babalarının eğitim düzeylerine göre ergenlerin psikolojik sağlık puan ortalamaları Tablo 10’da; puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 10

Baba Eğitim Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Puanı Betimsel İstatistik Değerleri

Baba Eğitim Durumu	N	\bar{X}	ss
İlkokul	345	140.54	8.71
Ortaokul	241	141.70	9.44
Lise	273	141.93	9.45
Üniversite	163	140.66	10.54
Toplam	1022	141.20	9.39

Tablo 10’da görüldüğü gibi, baba eğitim düzeyleri farklı olan ergenlerin psikolojik sağlık puanları birbirine oldukça yakındır. Babaları ilkokul mezunu olan ergenlerin psikolojik sağlık puanları diğerlerine göre en düşük düzeyde, babaları lise mezunu olanların ise en yüksek düzeydedir.

Tablo 11

Ergenlerin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Psikolojik Sağlık Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	<i>p</i>
Gruplar arası	408.81	3	136.27	1.54	.201
Grup içi	89795.45	1018	88.21		
Toplam	90204.26	1021			

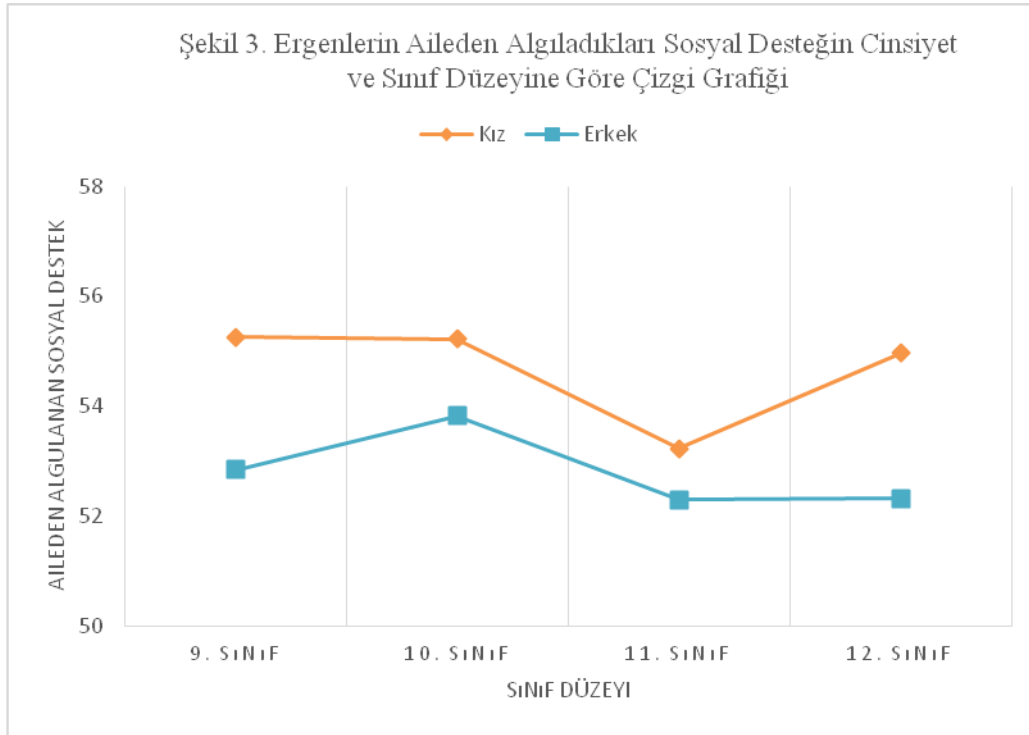
Ergenlerin psikolojik sağlık puanlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik Tablo 11’deki tek yönlü varyans analizi sonucu, baba eğitim düzeyine göre ergenlerin psikolojik sağlık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{3-1018} = 1.54, p > .05$).

Ergenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, ergenlerin ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek puanları cinsiyetlerine, sınıflarına ve önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamama durumlarına göre incelenmiştir.

Ergenlerin Aileden Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarının Cinsiyet, Sınıf ve Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamama Durumuna Göre Anlamlı Olarak Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Ergenlerin aileden algıladıkları sosyal destek puanlarının cinsiyet, sınıf ve önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamamanın ortak etkisine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Üç Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Şekil 3’te ergenlerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre aileden algıladıkları sosyal destek düzeylerine ilişkin çizgi grafiğine; Tablo 12’de ise ergenlerin cinsiyetleri, sınıfları ve önemli olay yaşayıp yaşamamalarına göre aileden algıladıkları sosyal destek puanlarına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.



Şekil 3'te yer alan çizgi grafiğinde görüldüğü gibi, ergenlerin aileden algıladıkları sosyal destek puanlarının dalgalı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde ise, kızlarda aileden algılanan sosyal destek puan ortalamasının en yüksek olduğu grubun, 12. sınıfta öğrenim gören ve önemli bir yaşam olayı yaşamayan öğrenciler olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X} = 55.95$, $ss = 4.41$). Kızlarda aileden algılanan sosyal destek puan ortalamasının en düşük olduğu grubun ise 11. sınıfta öğrenim gören ve önemli bir yaşam olayı yaşayan öğrenciler olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 52.66$, $ss = 6.24$). Erkeklerde aileden algılanan sosyal destek puan ortalamasının en yüksek olduğu grubun, 10. sınıfta öğrenim gören ve önemli bir yaşam olayı yaşamayan öğrenciler olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X} = 54.30$, $ss = 6.28$). Erkeklerde aileden algılanan sosyal destek puan ortalamasının en düşük olduğu grubun ise 11. sınıfta öğrenim gören ve önemli bir yaşam olayı yaşayan öğrenciler olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 51.88$, $ss = 6.89$).

Tablo 12

Ergenlerin Cinsiyet, Sınıf ve Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamama Durumuna Göre Aileden Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Önemli Olay Yaşama	Aileden Algılanan Sosyal Destek		N
			Ortalama	Ss	
Kız	9. Sınıf	Yaşayan	55.00	4.88	71
		Yaşamayan	55.47	5.44	89
	10. Sınıf	Yaşayan	54.98	5.11	89
		Yaşamayan	55.50	4.93	75
	11. Sınıf	Yaşayan	52.66	6.24	33
		Yaşamayan	53.60	5.37	51
	12. Sınıf	Yaşayan	53.88	5.96	59
		Yaşamayan	55.95	4.41	66
Erkek	9. Sınıf	Yaşayan	51.89	6.95	69
		Yaşamayan	53.52	6.15	101
	10. Sınıf	Yaşayan	53.32	5.48	64
		Yaşamayan	54.30	6.28	68
	11. Sınıf	Yaşayan	51.88	6.89	59
		Yaşamayan	52.85	6.35	47
	12. Sınıf	Yaşayan	52.25	7.07	36
		Yaşamayan	52.40	6.63	45

Tablo 13'te ergenlerin cinsiyetleri, sınıfları ve önemli olay yaşayıp yaşamamalarına göre aileden algıladıkları sosyal destek puanlarına ilişkin Üç Yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 13

Ergenlerin Cinsiyet, Sınıf ve Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamama Durumuna Göre Aileden Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına İlişkin Üç Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Gözlenen Güç
Cinsiyet	780.82	1	780.82	22.88	.00	.02	.99
Sınıf	369.74	3	123.24	3.61	.01	.01	.79
Cinsiyet x Sınıf	218.26	1	218.26	6.39	.01	.01	.71
Cinsiyet x Önemli Olay	129.47	3	43.15	1.26	.28	.00	.34
Cinsiyet x Sınıf x Önemli Olay	.25	1	.25	.00	.93	.00	.05
Hata	5.10	3	1.70	.05	.98	.00	
Toplam	75.17	3	25.05	.73	.53	.00	

Tablo 13 incelendiğinde cinsiyet, sınıf ve önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamama durumunun ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir [$F_{(1-1022)} = .00$; $p > .05$]. Bu sonuçlara göre cinsiyet, sınıf ve önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamama durumu açısından ergenlerin aileden algıladıkları sosyal destek anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

Tablo 13'te ayrıca ergenlerin cinsiyetlerine göre aileden algıladıkları sosyal destek puan ortalamalarında kızlar lehine anlamlı farklılık görülmektedir [$F_{(1-1022)} = 22.88$; $p < .001$]. Ergenlerin aileden algıladıkları sosyal destek puanları sınıf düzeylerine göre de anlamlı olarak farklılaşmaktadır [$F_{(3-1022)} = 3.61$; $p < .01$]. Cinsiyet ve sınıfın ergenlerin aileden algıladıkları sosyal destek puanı üzerindeki ortak etkisinin ise anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(3-1022)} = 6.39$; $p < .01$]. Ancak cinsiyet ve önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamama durumunun aileden algılanan sosyal destek üzerindeki ortak etkisinin ise anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F_{(3-1022)} = 1.26$; $p > .01$]. Bu ipuçlarından yola çıkarak ek analizler yürütüldüğünde, sınıf düzeylerine göre ergenlerin aileden

algıladıkları sosyal destek puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, ergenlerin aileden algıladıkları sosyal destek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($F_{3-1018} = 3.95, p < .001$). Gruplar arası bu farkın kaynağını belirlemek üzere Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

Ergenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Aileden Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
9. Sınıf	-	.58	1.30	.08
10. Sınıf		-	1.88*	.66
11. Sınıf			-	1.21
12. Sınıf				-

* $p < .001$

Tablo 14’te görüldüğü gibi, farklılığın hangi sınıf düzeyleri arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın onuncu sınıfta öğrenim gören ergenlerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 142.32, ss = 9.68$) ile on birinci sınıfta ($\bar{X} = 138.13, ss = 8.38$) öğrenim gören katılımcıların puan ortalamaları arasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre onuncu sınıf öğrencisi ergenlerin aileden algıladıkları sosyal destek puanının, on birinci sınıf öğrencisi ergenlerin aileden algıladıkları sosyal destek puanından anlamlı olarak daha yüksek olduğu söylenebilir.

Cinsiyet bağlamında aileden algılanan sosyal destek puanlarının sınıf düzeyine göre basit temel etkisi sonuçları, kızlar için Tablo 15 ve erkekler için ise Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 15

Kızların Sınıf Düzeylerine Göre Aileden Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamli fark
Gruplararası	270.480	3	90.160	3.272	.021	9. sınıf > 11. sınıf
Gruplarıçi	14575.794	529	27.553			10. sınıf > 11. sınıf
Toplam	14846.274	532				

Kızlarda 11. sınıfta aileden algılanan sosyal destek puanının, 9. ve 10. sınıfta aileden algılanan sosyal destek puanlarından anlamlı biçimde daha düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 16

Erkeklerin Sınıf Düzeylerine Göre Aileden Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

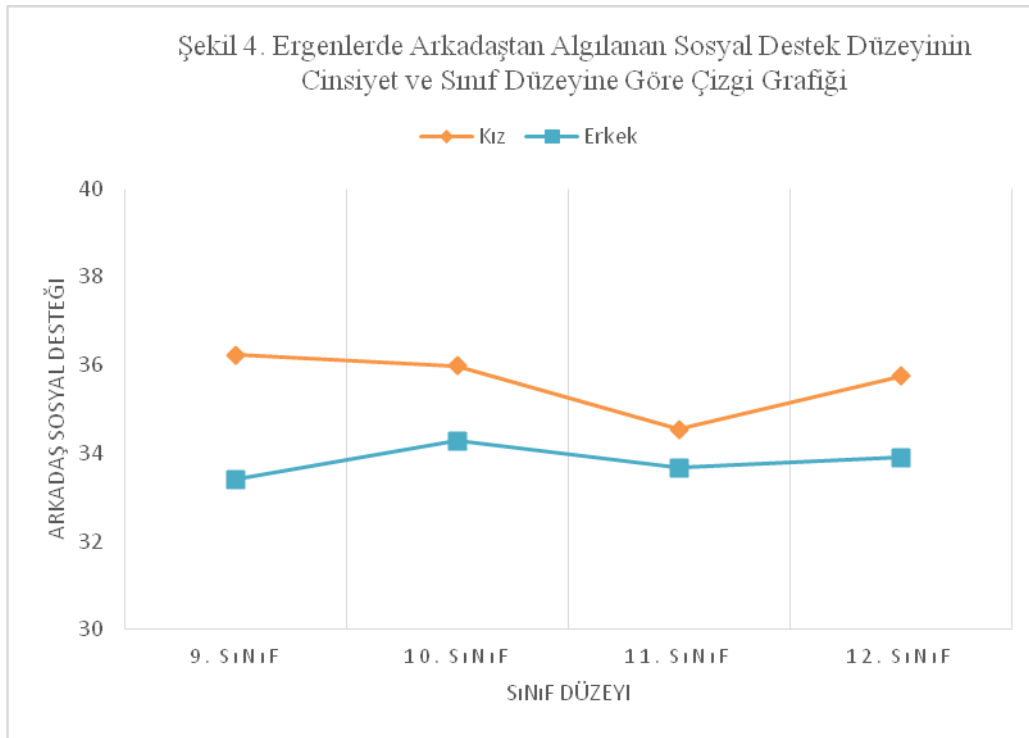
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamli fark
Gruplararası	177.891	3	59.297	1.431	.233	
Gruplarıçi	20093.672	485	41.430			-
Toplam	20271.562	488				

Tablo 16 incelendiğinde, erkek ergenlerin aileden algıladıkları sosyal destek puanları, sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

Ergenlerin Arkadaşlarından Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarının Cinsiyet, Sınıf ve Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamama Durumuna Göre Anlamli Olarak Farklılaşip Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Ergenlerin arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek puanlarının cinsiyet, sınıf ve önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamamanın ortak etkisine göre farklılaşip farklılaşmadığını belirlemek için Üç Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Şekil 4'te ergenlerin cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre arkadaşlarından algıladıkları sosyal

destek puanlarına ilişkin çizgi grafiğine; Tablo 17’de ise ergenlerin cinsiyetleri, sınıfları ve önemli olay yaşayıp yaşamamalarına göre arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek puanlarına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.



Şekil 4’te yer alan çizgi grafiğinde, ergenlerin arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek puanlarının sınıf düzeylerine göre birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ancak kız ve erkek ergenlerin arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek puanlarının farklı olduğu söylenebilir.

Tablo 17 incelendiğinde ise, kızlarda arkadaşlardan algılanan sosyal destek puan ortalamalarının en yüksek olduğu grubun 9. sınıfta öğrenim gören ve önemli bir yaşam olayı yaşamayan öğrenciler olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X} = 36.46$, $ss = 3.05$). Kızlarda arkadaşlardan algılanan sosyal destek puan ortalamasının en düşük olduğu grubun ise 11. sınıfta öğrenim gören ve önemli bir yaşam olayı yaşayan öğrenciler olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 34.30$, $ss = 4.54$). Erkeklerde arkadaşlardan algılanan sosyal destek puan ortalamalarının en yüksek olduğu grubun 10. sınıfta öğrenim gören ve önemli bir yaşam olayı yaşamayan öğrenciler olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X} = 34.72$, $ss = 3.96$). Erkeklerde arkadaşlardan algılanan sosyal destek puan ortalamasının en düşük olduğu

grubun ise 9. sınıfta öğrenim gören ve önemli bir yaşam olayı yaşayan öğrenciler olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 33.02$, $ss = 4.39$).

Tablo 17

Ergenlerin Cinsiyet, Sınıf ve Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamama Durumuna Göre Arkadaşlarından Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Önemli Yaşam Olayı Yaşama	Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek		N
			Ortalama	Ss	
Kız	9. Sınıf	Yaşayan	35.92	3.64	71
		Yaşamayan	36.46	3.05	89
	10. Sınıf	Yaşayan	36.32	3.27	89
		Yaşamayan	35.57	4.18	75
	11. Sınıf	Yaşayan	34.30	4.54	33
		Yaşamayan	34.70	4.68	51
	12. Sınıf	Yaşayan	35.52	4.14	59
		Yaşamayan	35.93	3.91	66
Erkek	9. Sınıf	Yaşayan	33.02	4.39	69
		Yaşamayan	33.65	4.45	101
	10. Sınıf	Yaşayan	33.82	4.43	64
		Yaşamayan	34.72	3.96	68
	11. Sınıf	Yaşayan	33.77	4.77	59
		Yaşamayan	33.55	4.49	47
	12. Sınıf	Yaşayan	33.08	5.12	36
		Yaşamayan	34.55	4.53	45

Tablo 18’de ergenlerin cinsiyetleri, sınıfları ve önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamama durumuna göre arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek puanlarına ilişkin Üç Yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 18

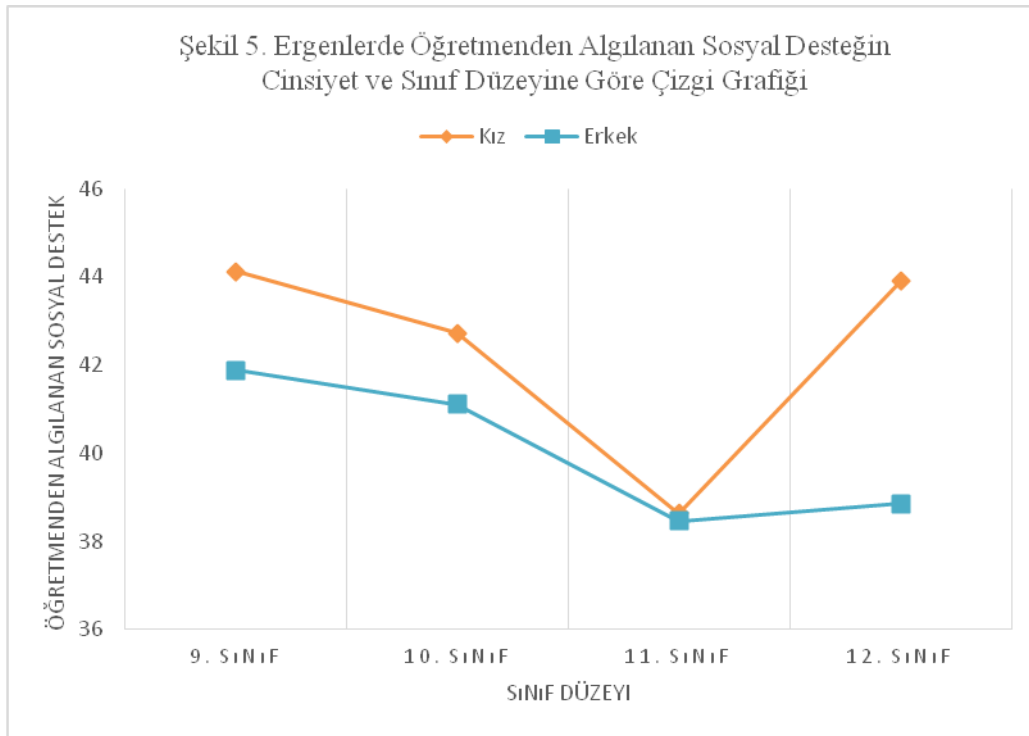
Ergenlerin Cinsiyet, Sınıf ve Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamama Durumuna Göre Arkadaşlarından Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına İlişkin Üç Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Gözlenen Güç
Cinsiyet	771.32	1	771.32	44.57	.00	.04	1.00
Sınıf	118.57	3	39.52	2.28	.07	.01	.57
Cinsiyet x Sınıf	41.02	1	41.02	2.37	.12	.00	.33
Cinsiyet x Önemli Olay	127.42	3	42.47	2.45	.06	.01	.61
Cinsiyet x Sınıf x Önemli Olay	17.09	1	17.09	.98	.32	.00	.16
Hata	29.23	3	9.74	.56	.63	.00	
Toplam	44.75	3	14.91	.86	.46	.00	

Tablo 18 incelendiğinde cinsiyet, sınıf ve önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamama durumunun ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir [$F_{(1-1022)} = .98; p > .05$]. Bu sonuçlara göre cinsiyet, sınıf ve önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamama durumu açısından ergenlerin arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek puanları anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Diğer taraftan, ergenlerin cinsiyetlerine göre arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek puan ortalamalarında kızlar lehine anlamlı farklılık görülmektedir [$F_{(1-1022)} = 44.57; p < .001$]. Ergenlerin arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek puanları sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır [$F_{(3-1022)} = 2.28; p > .05$]. Benzer şekilde, cinsiyet ve sınıfın ergenlerin arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek puanı üzerine ortak etkisinin de anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F_{(3-1022)} = 2.37; p > .05$].

Ergenlerin Öğretmenlerinden Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarının Cinsiyet, Sınıf ve Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamama Durumuna Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Ergenlerin öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek puanlarının cinsiyet, sınıf ve önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamamanın ortak etkisine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Üç Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Şekil 5'te ergenlerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek puanlarına ilişkin çizgi grafiğine; Tablo 19'da ise ergenlerin cinsiyetleri, sınıfları ve önemli olay yaşayıp yaşamama durumuna göre öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek puanlarına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.



Şekil 5'te yer alan çizgi grafiğinde yer aldığı gibi, ergenlerin öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek puanlarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 19

Ergenlerin Cinsiyet, Sınıf ve Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamama Durumuna Göre Öğretmenlerinden Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Önemli Olay Yaşama	Öğretmenden Algılanan Sosyal Destek		N
			Ortalama	Ss	
Kız	9. Sınıf	Yaşayan	43.61	7.94	71
		Yaşamayan	44.51	7.03	89
	10. Sınıf	Yaşayan	43.19	7.12	89
		Yaşamayan	42.17	7.78	75
	11. Sınıf	Yaşayan	37.54	8.71	33
		Yaşamayan	39.35	8.01	51
	12. Sınıf	Yaşayan	43.86	5.96	59
		Yaşamayan	43.93	6.67	66
Erkek	9. Sınıf	Yaşayan	41.26	7.38	69
		Yaşamayan	42.38	7.44	101
	10. Sınıf	Yaşayan	40.37	6.95	64
		Yaşamayan	41.80	7.13	68
	11. Sınıf	Yaşayan	39.38	8.71	59
		Yaşamayan	37.29	8.55	47
	12. Sınıf	Yaşayan	37.91	8.18	36
		Yaşamayan	39.60	8.62	45

Tablo 19 incelendiğinde, kızlarda öğretmenden algılanan sosyal destek puan ortalamalarının en yüksek olduğu grubun 9. sınıfta öğrenim gören ve önemli bir yaşam olayı yaşamayan öğrenciler olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X} = 44.51$, $ss = 7.03$). Kızlarda öğretmenden algılanan sosyal destek puan ortalamasının en düşük olduğu grubun ise 11. sınıfta öğrenim gören ve önemli bir yaşam olayı yaşayan öğrenciler olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 37.54$, $ss = 8.71$). Erkeklerde öğretmenden algılanan sosyal destek puan ortalamalarının en yüksek olduğu grubun 9. sınıfta öğrenim gören ve önemli bir yaşam olayı yaşamayan öğrenciler olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X} = 42.38$, $ss = 7.44$). Erkeklerde öğretmenden algılanan sosyal destek puan ortalamasının en düşük olduğu

grubun ise 11. sınıfta öğrenim gören ve önemli bir yaşam olayı yaşamayan öğrenciler olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 37.29$, $ss = 8.55$).

Tablo 20’de ergenlerin cinsiyetleri, sınıfları ve önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamama durumuna göre öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek puanlarına ilişkin Üç Yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 20

Ergenlerin Cinsiyet, Sınıf ve Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamama Durumuna Göre Öğretmenlerinden Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına İlişkin Üç Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	$p\eta^2$	Gözlenen Güç
Cinsiyet	1214.03	1	1214.03	21.27	.00	.02	.99
Sınıf	2447.06	3	815.68	14.29	.00	.04	1.00
Cinsiyet x Sınıf	52.90	1	52.90	.92	.33	.00	.16
Cinsiyet x Önemli Olay	648.53	3	216.17	3.78	.01	.01	.81
Cinsiyet x Sınıf x Önemli Olay	.30	1	.30	.00	.94	.00	.05
Hata	48.97	3	16.32	.28	.83	.00	
Toplam	305.58	3	101.86	1.78	.14	.00	

Tablo 20 incelendiğinde cinsiyet, sınıf ve önemli yaşam olayı yaşama durumunun ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir [$F_{(1-1022)} = .00$; $p > .05$]. Bu sonuçlara göre cinsiyet, sınıf ve önemli yaşam olayı yaşama durumu açısından ergenlerin öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek puanı anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Diğer taraftan, Tablo 20 incelendiğinde ergenlerin cinsiyetlerine göre öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek puan ortalamalarında kızlar lehine anlamlı farklılık görülmektedir [$F_{(1-1022)} = 21.27$; $p < .001$]. Ayrıca, ergenlerin

öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek puanları sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır [$F_{(3-1022)} = 14.29; p < .001$]. Ancak, cinsiyet ve sınıfın ergenlerin öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek üzerindeki ortak etkisinin de anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır [$F_{(3-1022)} = .92; p > .05$].

Bu ipuçlarından yola çıkarak ek analizler yürütüldüğünde, sınıf düzeylerine göre ergenlerin öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, ergenlerin öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($F_{3-1018} = 13.95, p < .001$). Gruplar arası bu farkın kaynağını belirlemek üzere Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Ergenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Öğretmenlerinden Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
9. Sınıf	-	.95	4.41*	1.04
10. Sınıf		-	3.46*	.09
11. Sınıf			-	3.37*
12. Sınıf				-

* $p < .001$

Tablo 21’de görüldüğü gibi, farklılığın hangi sınıf düzeyleri arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın on birinci sınıfta öğrenim gören ergenlerin puan ortalamaları ile dokuzuncu, onuncu ve on ikinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların puan ortalamaları arasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre on birinci sınıfta öğrenim gören ergenlerin öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek puanının, dokuzuncu, onuncu ve on ikinci sınıfta öğrenim gören ergenlere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Cinsiyet bağlamında öğretmenden algılanan sosyal desteğin sınıf düzeyine göre basit temel etkisi sonuçları, kızlar için Tablo 22 ve erkekler için ise Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 22

Kızların Sınıf Düzeylerine Göre Öğretmenden Algıladıkları Sosyal Desteğe İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	1882.902	3	627.634	11.666	.001	9. sınıf > 11. sınıf
Gruplarıçi	28461.530	529	53.803			10. sınıf > 11. sınıf
Toplam	30344.432	532				12. sınıf > 11. sınıf

Kızlarda 11. sınıfta öğretmenden algılanan sosyal desteğin, 9., 10. ve 12. sınıfta öğretmenden algılanan sosyal destekten anlamlı biçimde daha düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 23

Erkeklerin Sınıf Düzeylerine Göre Öğretmenden Algıladıkları Sosyal Desteğe İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	1026.653	3	342.218	5.649	.001	9. sınıf > 11. sınıf
Gruplarıçi	29379.020	485	60.575			9. sınıf > 12. sınıf
Toplam	30405.673	488				

Tablo 23 incelendiğinde, erkek ergenlerin 9. sınıfta öğretmenden algıladıkları sosyal destek puanlarının, 11. ve 12. sınıf öğrencisi erkek ergenlere kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamama bağlamında öğretmenden algılanan sosyal desteğin cinsiyete göre basit temel etkisi sonuçlarına göre ise, önemli yaşam olayı yaşayan kızların öğretmenden algıladıkları sosyal destek puanlarının, önemli yaşam olayı yaşayan erkeklere göre anlamlı biçimde yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($t = 3.88, p < .01$). Benzer şekilde önemli yaşam olayı yaşamayan kızların öğretmenden

algıladıkları sosyal destek puanının, önemli yaşam olayı yaşamayan erkeklere göre anlamlı biçimde yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($t = 3.03, p < .01$).

Ergenlerin Okul Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ergenlerin okul içsel bağlılık, okul ortamı bağlılık, okul öğretmen bağlılık puanları cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre incelenmiştir.

Ergenlerin Okul İçsel Bağlılık Puanlarının Cinsiyet ve Sınıflarına Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Ergenlerin okul içsel bağlılık puanlarının cinsiyet ve sınıfın ortak etkisine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için İki Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Tablo 24'te ergenlerin cinsiyetleri ve sınıflarına göre okul içsel bağlılık puanlarına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 24

Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Sınıflarına Göre Okul İçsel Bağlılık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Okul İçsel Bağlılık		N
		Ortalama	Ss	
Kız	9. Sınıf	34.95	7.43	160
	10. Sınıf	33.03	6.94	164
	11. Sınıf	29.82	8.16	84
	12. Sınıf	31.63	6.91	125
	Toplam	32.77	7.47	533
Erkek	9. Sınıf	30.37	9.59	170
	10. Sınıf	30.57	8.41	132
	11. Sınıf	28.13	8.24	106
	12. Sınıf	29.06	7.81	81
	Toplam	29.72	8.74	489

Tablo 24 incelendiğinde, 9. sınıf kız ergenlerin okul içsel bağlılık puan ortalamasının ($\bar{X} = 34.95$, $ss = 7.43$) ve erkek ergenlerin okul içsel bağlılık puan ortalamasının ($\bar{X} = 30.37$, $ss = 9.59$) olduğu görülmektedir. 10. sınıf kız ergenlerin okul içsel bağlılık puan ortalamasının ($\bar{X} = 33.03$, $ss = 6.94$) ve erkek ergenlerin okul içsel bağlılık puan ortalamasının ($\bar{X} = 30.57$, $ss = 8.41$) olduğu görülmektedir. 11. sınıf kız ergenlerin okul içsel bağlılık puan ortalamasının ($\bar{X} = 29.82$, $ss = 8.16$) ve erkek ergenlerin okul içsel bağlılık puan ortalamasının ($\bar{X} = 28.13$, $ss = 8.24$) olduğu görülmektedir. Son olarak, 12. sınıf kız ergenlerin okul içsel bağlılık puan ortalamasının ($\bar{X} = 31.63$, $ss = 6.91$) ve erkek ergenlerin okul içsel bağlılık puan ortalamasının ($\bar{X} = 29.06$, $ss = 7.81$) olduğu görülmektedir. Genel olarak incelendiğinde, okul içsel bağlılık puanlarının kız ergenlerde daha yüksek olduğu; bununla birlikte, her iki cinsiyette de 11. sınıfta eğitim gören ergenlerin puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 25'te ergenlerin cinsiyetleri ve sınıflarına göre okul içsel bağlılık puanlarına ilişkin İki Yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir.

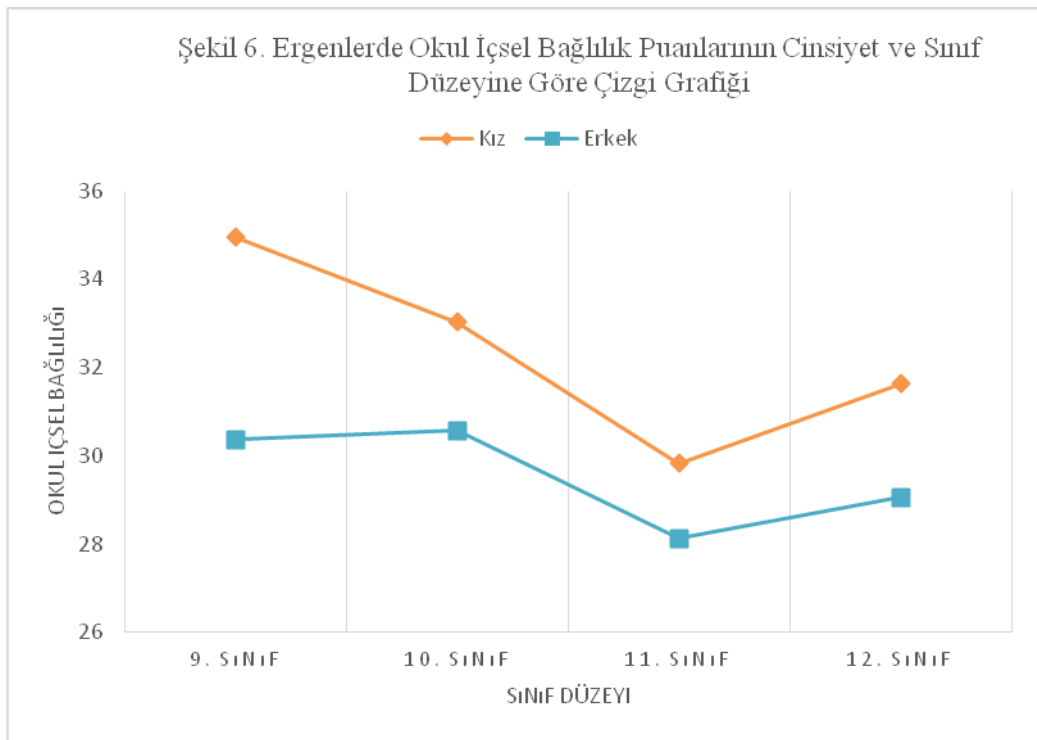
Tablo 25

Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Sınıflarına Göre Okul İçsel Bağlılık Puanlarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	$p\eta^2$	Gözlenen Güç
Cinsiyet	1887.92	1	1887.92	29.47	.001	.028	1.00
Sınıf	1876.45	3	625.48	9.76	.001	.028	.99
Cinsiyet X Sınıf	315.19	3	105.06	1.64	.17	.005	.43
Hata	64952.83	1014	64.05				
Toplam	1071664.00	1022					

Tablo 25 incelendiğinde, ergenlerin cinsiyetlerine göre okul içsel bağlılık puan ortalamalarında anlamlı farklılık görülmektedir [$F_{(1-1022)} = 29.47; p < .001$]. Ergenlerin okul içsel bağlılıkları, sınıf düzeylerine göre de anlamlı olarak farklılaşmaktadır [$F_{(3-1022)} = 9.76; p < .01$]. Cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin, ergenlerin okul içsel bağlılık puanları üzerine ortak etkisinin ise anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F_{(3-1022)} = 1.64; p > .05$].

Şekil 6'da ergenlerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre okul içsel bağlılık puanlarına ilişkin çizgi grafiği verilmiştir.



Şekil 6'da yer alan çizgi grafiğinde görüldüğü gibi, okul içsel bağlılık puanlarının dalgalı olduğu anlaşılmaktadır. İki yönlü ANOVA sonuçlarında, okul içsel bağlılık puanlarının tek başlarına cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı olarak farklı çıkması ipucundan yararlanarak ek analizler yürütülmüştür. Cinsiyete göre ergenlerin okul içsel bağlılık puanları, bağımsız örneklem t testiyle incelenmiş ve kızların ($\bar{X} = 32.77, ss = 7.47$) okul içsel bağlılık puan ortalamalarının erkeklerin ($\bar{X} = 29.72, ss = 8.74$) okul içsel bağlılık puan ortalamalarına göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ek olarak, sınıf düzeylerine göre ergenlerin okul içsel bağlılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, okul içsel bağlılık puan

ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($F_{3-1018} = 9.44, p < .001$). Gruplar arası bu farkın kaynağını belirlemek üzere Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

Ergenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Okul İçsel Bağlılık Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
9. Sınıf	-	.65	3.71*	1.97
10. Sınıf		-	3.05*	1.31
11. Sınıf			-	1.74
12. Sınıf				-

* $p < .001$

Tablo 26'da görüldüğü gibi, farklılığın hangi sınıf düzeyleri arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın dokuzuncu sınıf öğrencisi ergenlerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 32.59, ss = 8.90$) ile on birinci sınıf ($\bar{X} = 28.87, ss = 7.71$) ve on ikinci sınıf öğrencisi ergenlerin ($\bar{X} = 30.62, ss = 7.36$) puan ortalamaları arasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre, dokuzuncu sınıf öğrencisi ergenlerin, on birinci ve on ikinci sınıf öğrencisi ergenlere göre daha yüksek okul içsel bağlılık puanına sahip olduğu söylenebilir.

Ergenlerin Okul Ortamı Bağlılık Puanlarının Cinsiyet ve Sınıflarına Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Ergenlerin okul ortamı bağlılık puanlarının, cinsiyet ve sınıfın ortak etkisine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için İki Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Tablo 27'de ergenlerin cinsiyetleri ve sınıflarına göre okul ortamı bağlılık puanlarına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 27

Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Sınıflarına Göre Okul Ortamı Bağlılık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Okul Ortamı Bağlılık		N
		Ortalama	Ss	
Kız	9. Sınıf	23.76	6.37	160
	10. Sınıf	21.73	5.55	164
	11. Sınıf	18.01	6.44	84
	12. Sınıf	20.52	6.68	125
	Toplam	21.47	6.49	533
Erkek	9. Sınıf	21.00	6.88	170
	10. Sınıf	20.03	6.41	132
	11. Sınıf	18.33	6.44	106
	12. Sınıf	20.82	6.18	81
	Toplam	20.13	6.611	489

Tablo 27 incelendiğinde, 9. sınıf öğrencisi kız ergenlerin okul ortamı bağlılık puan ortalamasının ($\bar{X} = 23.76$, $ss = 6.37$) ve erkek ergenlerin okul ortamı bağlılık puan ortalamasının ($\bar{X} = 21.00$, $ss = 6.88$) olduğu görülmektedir. 10. sınıf öğrencisi kız ergenlerin okul ortamı bağlılık puan ortalamasının ($\bar{X} = 21.73$, $ss = 5.55$) ve erkek ergenlerin okul ortamı bağlılık puan ortalamasının ($\bar{X} = 20.03$, $ss = 6.41$) olduğu görülmektedir. 11. sınıf öğrencisi kız ergenlerin okul ortamı bağlılık puan ortalamasının ($\bar{X} = 18.01$, $ss = 6.44$) ve erkek ergenlerin okul ortamı bağlılık puan ortalamasının ($\bar{X} = 18.33$, $ss = 6.44$) olduğu görülmektedir. Son olarak, 12. sınıf öğrencisi kız ergenlerin okul ortamı bağlılık puan ortalamasının ($\bar{X} = 20.52$, $ss = 6.68$) ve erkek ergenlerin okul ortamı bağlılık puan ortalamasının ($\bar{X} = 20.82$, $ss = 6.18$) olduğu görülmektedir. Genel olarak incelendiğinde, okul ortamı bağlılık puanlarının kız ergenlerde daha yüksek olduğu; bununla birlikte her iki cinsiyette de 11. sınıfta eğitim gören ergenlerin puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 28’de ergenlerin cinsiyetleri ve sınıflarına göre okul ortamı bağlılık puanlarına ilişkin İki Yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir.

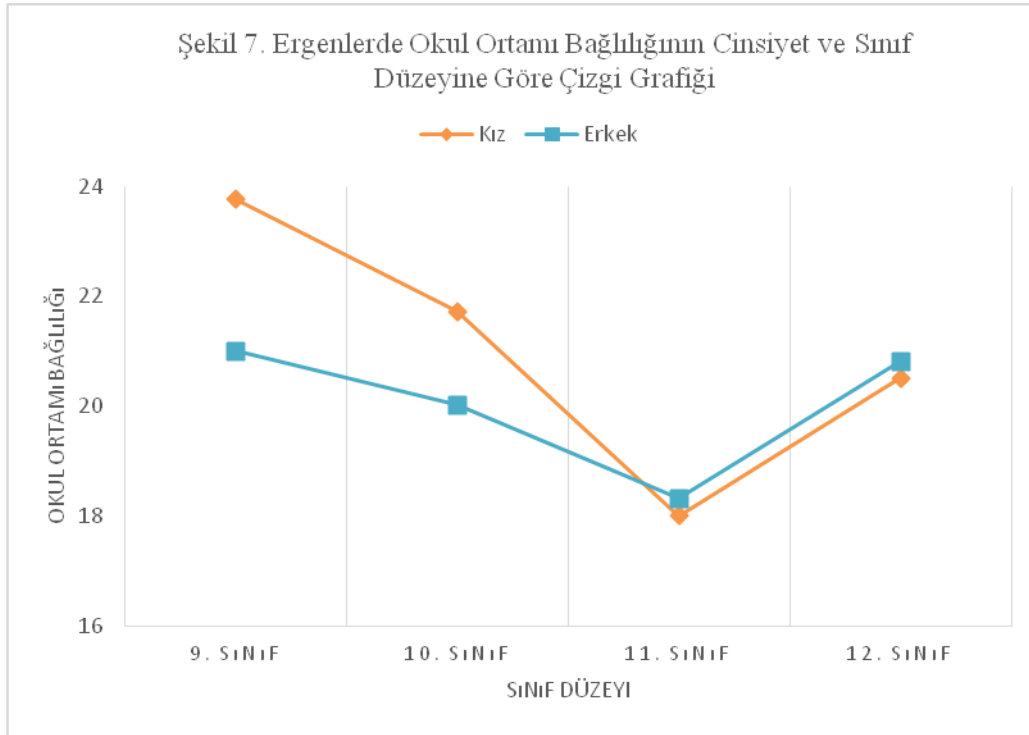
Tablo 28

Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Sınıflarına Göre Okul Ortamı Bağlılık Puanlarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	$p\eta^2$	Gözlenen Güç
Cinsiyet	218.31	1	218.31	5.35	.05	.005	.63
Sınıf	2124.23	3	708.07	17.38	.001	.049	1.00
Cinsiyet X Sınıf	437.66	3	145.88	3.58	.01	.010	.79
Hata	41304.26	1014	40.73				
Toplam	487668.00	1022					

Tablo 28 incelendiğinde, ergenlerin cinsiyetlerine göre okul ortamı bağlılık puan ortalamalarında anlamlı farklılık görülmektedir [$F_{(1-1022)} = 5.35; p < .05$]. Ayrıca, ergenlerin okul ortamı bağlılık puanları, sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır [$F_{(3-1022)} = 17.38; p < .001$]. Benzer şekilde, cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin, ergenlerin okul ortamı bağlılık puanları üzerindeki ortak etkisinin de anlamlı olduğu anlaşılmaktadır [$F_{(3-1022)} = 3.58; p < .01$].

Şekil 7'de ergenlerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre okul ortamı bağlılık puanlarına ilişkin çizgi grafiği verilmiştir.



Şekil 7’de yer alan çizgi grafiğinde görüldüğü gibi, ergenlerin okul ortamı bağlılık puanlarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür. Sınıf ve cinsiyet değişkenlerinin okul ortamı bağlılığı üzerindeki ortak etkisinde farklılaşmanın kaynağını belirlemek için basit temel etki analizi yapılmıştır. Basit temel etki analizi, hem sınıf hem de cinsiyete göre incelenmiştir. Sınıf düzeyinde incelendiğinde; basit temel etki analizi sonucunda, 9. sınıfta ($t_{(328)} = 3.77, p < .01$) ve 10. sınıfta ($t_{(294)} = 2.44, p < .01$) okul ortamı bağlılığının kızlar lehine anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. 11. sınıfta ($t_{(188)} = .33, p > .05$) ve 12. sınıfta ($t_{(204)} = .33, p > .05$) öğrenim gören ergenlerin okul ortamı bağlılığının cinsiyete göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır.

Cinsiyet bağlamında, okul ortamı bağlılığının sınıf düzeyine göre basit temel etkisi sonuçları, kızlar için Tablo 29 ve erkekler için ise Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 29

Kızların Sınıf Düzeylerine Göre Okul Ortamı Bağlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	1969.441	3	656.480	16.951	.001	9. sınıf > 10. sınıf
Gruplariçi	20487.358	529	38.728			9. sınıf > 11. sınıf
Toplam	22456.799	532				9. sınıf > 12. Sınıf 11. sınıf < 10. Sınıf 11. sınıf < 12. sınıf

9. sınıf öğrencisi kızların okul ortamı bağlılık puanlarının, 10., 11. ve 12. sınıf öğrencisi kızların okul ortamı bağlılık puanlarından anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, 11. sınıf öğrencisi kızların okul ortamı bağlılık puanlarının, 10. ve 12. sınıf öğrencisi kızların okul ortamı bağlılık puanlarından daha düşük olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 30

Erkeklerin Sınıf Düzeylerine Göre Okul Ortamı Bağlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	512.721	3	170.907	3.982	.001	
Gruplariçi	20816.902	485	42.921			9. sınıf > 11. sınıf
Toplam	21329.624	488				

Tablo 30 incelendiğinde, 9. sınıf öğrencisi erkek ergenlerin okul ortamı bağlılık puanının, 11. sınıf öğrencisi erkek ergenlerin okul ortamı bağlılık puanından anlamlı biçimde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Ergenlerin Öğretmen Bağlılık Puanlarının Cinsiyet ve Sınıflarına Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Ergenlerin öğretmen bağlılık puanlarının cinsiyet ve sınıfın ortak etkisine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için İki Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Tablo 31’de ergenlerin cinsiyetleri ve sınıflarına göre öğretmen bağlılık puanlarına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 31

Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Sınıflarına Göre Öğretmen Bağlılık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Öğretmen Bağlılık		N
		Ortalama	Ss	
Kız	9. Sınıf	12.03	3.02	160
	10. Sınıf	11.27	2.86	164
	11. Sınıf	8.67	3.26	84
	12. Sınıf	10.85	3.48	125
	Toplam	10.99	3.30	533
Erkek	9. Sınıf	10.97	3.59	170
	10. Sınıf	10.28	3.32	132
	11. Sınıf	9.39	3.52	106
	12. Sınıf	10.00	3.66	81
	Toplam	10.28	3.56	489

Tablo 31 incelendiğinde, 9. sınıf öğrencisi kız ergenlerin öğretmen bağlılık puan ortalamasının ($\bar{X} = 12.03$, $ss = 3.02$) ve erkek ergenlerin öğretmen bağlılık puan ortalamasının ($\bar{X} = 10.97$, $ss = 3.59$) olduğu görülmektedir. 10. sınıf öğrencisi kız ergenlerin öğretmen bağlılık puan ortalamasının ($\bar{X} = 11.27$, $ss = 2.86$) ve erkek ergenlerin öğretmen bağlılık puan ortalamasının ($\bar{X} = 10.28$, $ss = 3.32$) olduğu görülmektedir. 11. sınıf öğrencisi kız ergenlerin öğretmen bağlılık puan ortalamasının ($\bar{X} = 8.67$, $ss = 3.26$) ve erkek ergenlerin öğretmen bağlılık puan ortalamasının ($\bar{X} = 9.39$, $ss = 3.52$) olduğu görülmektedir. Son olarak, 12. sınıf öğrencisi kız ergenlerin

öğretmen bağlılık puan ortalamasının ($\bar{X} = 10.85$, $ss = 3.48$) ve erkek ergenlerin öğretmen bağlılık puan ortalamasının ($\bar{X} = 10.00$, $ss = 3.66$) olduğu görülmektedir. Genel olarak incelendiğinde, öğretmen bağlılık puanlarının kız ergenlerde daha yüksek olduğu; bununla birlikte, her iki cinsiyette de 11. sınıfta eğitim gören ergenlerin puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 32’de ergenlerin cinsiyetleri ve sınıflarına göre öğretmen bağlılık puanlarına ilişkin İki Yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir.

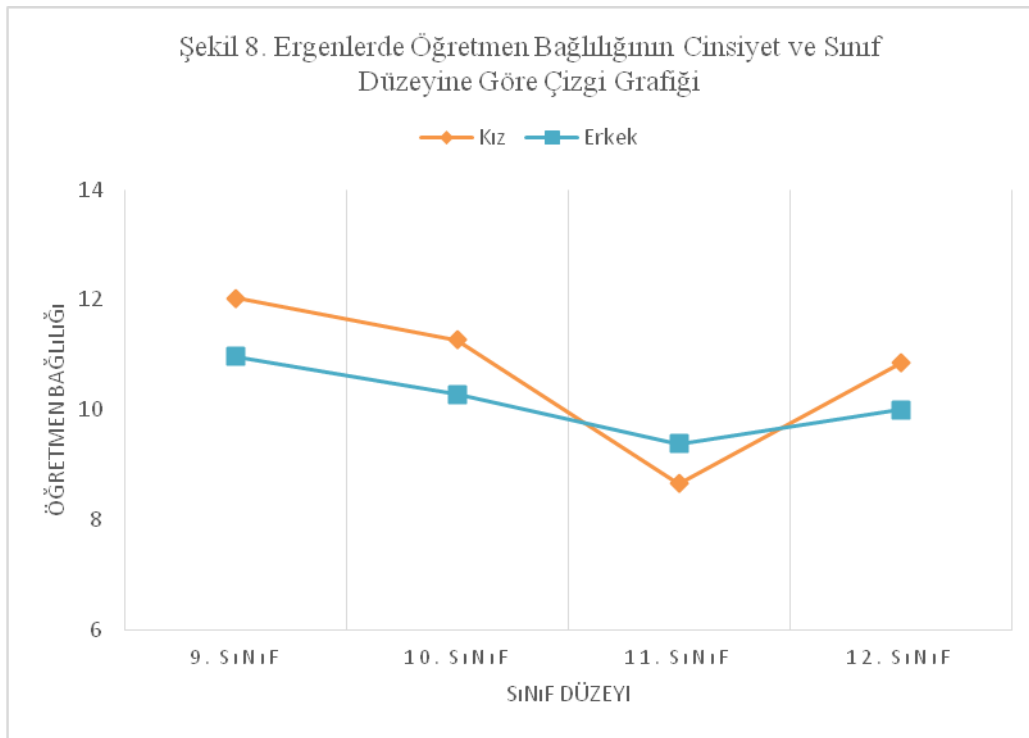
Tablo 32

Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Sınıflarına Göre Öğretmen Bağlılık Puanlarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	$p\eta^2$	Gözlenen Güç
Cinsiyet	71.26	1	71.26	6.45	.01	.01	.71
Sınıf	739.83	3	246.61	22.33	.001	.06	1.00
Cinsiyet X Sınıf	112.20	3	37.40	3.38	.05	.01	.76
Hata	11196.06	1014	11.04				
Toplam	128130.00	1022					

Tablo 32 incelendiğinde, ergenlerin cinsiyetlerine göre öğretmen bağlılık puan ortalamalarında anlamlı farklılık görülmektedir [$F_{(1-1022)} = 6.45$; $p < .01$]. Ayrıca, ergenlerin öğretmen bağlılık puanları, sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır [$F_{(3-1022)} = 22.33$; $p < .001$]. Benzer şekilde, cinsiyet ve sınıfın, ergenlerin öğretmen bağlılık puanları üzerindeki ortak etkisinin de anlamlı olduğu anlaşılmaktadır [$F_{(3-1022)} = 3.38$; $p < .01$].

Şekil 8'de ergenlerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre öğretmen bağlılık puanlarına ilişkin çizgi grafiği verilmiştir.



Şekil 8'de yer alan çizgi grafiğinde görüldüğü gibi, ergenlerin öğretmen bağlılık puanlarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür. Sınıf ve cinsiyet değişkenlerinin öğretmen bağlılığı puanı üzerindeki ortak etkisinde, farklılaşmanın kaynağını belirlemek için basit temel etki analizi yapılmıştır. Basit temel etki analizi, hem sınıf hem de cinsiyete göre incelenmiştir. Sınıf düzeyinde incelendiğinde; basit temel etki analizi sonucunda, 9. sınıfta ($t_{(328)} = 2.89, p < .01$) ve 10. sınıfta ($t_{(294)} = 2.76, p < .01$) öğretmen bağlılığının kızlar lehine anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. 11. sınıf ($t_{(188)} = 1.43, p > .05$) ve 12. sınıf ($t_{(204)} = 1.68, p > .05$) öğrencisi ergenlerde öğretmen bağlılığının cinsiyete göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır.

Cinsiyet bağlamında öğretmen bağlılığının sınıf düzeyine göre basit temel etkisi sonuçları, kızlar için Tablo 33 ve erkekler için ise Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 33

Kızların Sınıf Düzeylerine Göre Öğretmen Bağlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamli fark
Gruplararası	637.757	3	212.586	21.713	.001	9. sınıf > 11. sınıf
Gruplariçi	5179.226	529	9.791			9. sınıf > 12. Sınıf
Toplam	5816.983	532				11. sınıf < 10. Sınıf 11. sınıf < 12. sınıf

9. sınıf öğrencisi kızların öğretmen bağlılık puanlarının, 11. ve 12. sınıf öğrencisi kızların öğretmen bağlılık puanlarından anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, 11. sınıf öğrencisi kızların öğretmen bağlılığının, 10. ve 12. sınıf öğrencisi kızların öğretmen bağlılıklarından daha düşük olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 34

Erkeklerin Sınıf Düzeylerine Göre Öğretmen Bağlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamli fark
Gruplararası	170.215	3	56.738	4.574	.001	
Gruplariçi	6016.840	485	12.406			9. sınıf > 11. sınıf
Toplam	6187.055	488				

Tablo 34 incelendiğinde, 9. sınıf öğrencisi erkek ergenlerin öğretmen bağlılığının, 11. sınıf öğrencisi erkek ergenlerden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Ergenlerin Psikolojik Sağlık Puanlarının, Cinsiyet, Önemli Yaşam Olayları Yaşayıp Yaşamama, Algılanan Sosyal Destek ve Okul Bağlılığı Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın son alt amacı dahilinde, ergenlerde cinsiyetin, önemli yaşam olayları yaşayıp yaşamamanın, algılanan sosyal desteğin ve okul bağlılığının, ergenlerin psikolojik sağlık puanının önemli bir yordayıcısı olup olmadığı saptamak için hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır.

Hiyerarşik regresyon analizi yapılmadan önce, değişkenler arasındaki ilişki, Pearson Momentler Çarpımı korelasyon tekniği ile incelenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon katsayıları ve betimleyici istatistikler Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35. *Değişkenler Arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları ve Betimleyici İstatistikler*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1- Psikolojik sağlık	-								
2- Aile desteği ^a	.51**	-							
3- Arkadaş desteği ^a	.40**	.50**	-						
4- Öğretmen desteği ^a	.42**	.42**	.39**	-					
5- Öğrencinin içsel bağlılığı ^b	.41**	.31**	.26**	.35**	-				
6- Okul ortamı-bağlılık ilişkisi ^b	.37**	.23**	.21**	.40**	.73**	-			
7- Öğretmen-bağlılık ilişkisi ^b	.40**	.34**	.27**	.56**	.52**	.57**	-		
8- Cinsiyet ^c	-.11**	-.16**	-.23**	-.15**	-.18**	-.10**	-.10**	-	
9- Önemli yaşam olayı ^d	.07*	.06*	.02	.02	.04	.03	.03	-.01	-
Aritmetik Ortalama	141.20	53.93	34.82	41.65	31.31	20.83	10.65	-	-
Standart Sapma	9.39	5.95	4.29	7.80	8.25	6.58	3.45	-	-

Not: * $p < .05$, ** $p < .01$, ^a = Sosyal destek alt boyutları, ^b = Okul bağlılığı alt boyutları, ^c = 1; Kız, 2; Erkek, ^d = 1; yaşayan; 2, yaşamayan

Tablo 35'te de görüldüğü gibi, psikolojik sağlık ile aile desteği ($r = .51$, $p < .01$), arkadaş desteği ($r = .40$, $p < .01$) ve öğretmen desteği ($r = .42$, $p < .01$) arasında

pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde psikolojik sağlamlık ile içsel okul bağlılığı ($r= .41, p< .01$), okul ortamı bağlılığı ($r= .37, p< .01$) ve öğretmen bağlılığı ($r= .40, p< .01$) arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkiler mevcuttur.

Tablo 36’da ise ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının yordayıcıları olarak; cinsiyet, önemli yaşam olayları yaşayıp yaşamama, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Hiyerarşik regresyona değişkenler arası ilişkilerin büyükten küçüğe doğru sıralanarak girilmiştir. Ayrıca değişkenleri oluşturan alt boyutlar bir arada tutularak modele dahil edilmiştir.

Tablo 36

Psikolojik Sağlamlığın Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişkenler	B	SH _B	β	t	p	R ²	ΔR^2	F	p
1. Model	Aile desteği	.549	.05	.45	11.18	.001	.33	.32	164.40	.001
	Öğretmen desteği	.267	.03	.22	7.60	.001				
	Arkadaş desteği	.304	.07	.14	4.55	.001				
2. Model	Aile desteği	.494	.05	.31	10.28	.001	.37	.37	101.24	.001
	Öğretmen desteği	.147	.04	.12	3.78	.001				
	Arkadaş desteği	.268	.06	.12	4.13	.001				
	Öğrencinin içsel bağlılığı	.160	.04	.14	3.74	.001				
	Öğretmen-bağlılık ilişkisi	.187	.07	.07	1.99	.04				
	Okul ortamı-bağlılık ilişkisi	.116	.05	.08	2.11	.03				
3. Model	Aile desteği	.495	.05	.31	10.31	.001	.38	.37	87.12	.001
	Öğretmen desteği	.149	.04	.12	3.84	.001				
	Arkadaş desteği	.281	.07	.13	4.29	.001				
	Öğrencinin içsel bağlılığı	.168	.04	.15	3.88	.001				
	Öğretmen-bağlılık ilişkisi	.184	.09	.07	1.96	.05				
	Okul ortamı-bağlılık ilişkisi	.112	.05	.08	2.03	.04				
	Cinsiyet	.664	.49	.03	1.37	.17				
4. Model	Aile desteği	.492	.05	.31	10.23	.001	.38	.37	76.46	.001
	Öğretmen desteği	.150	.04	.12	3.86	.001				
	Arkadaş desteği	.282	.07	.13	4.30	.001				
	Öğrencinin içsel bağlılığı	.166	.04	.15	3.86	.001				
	Öğretmen-bağlılık ilişkisi	.183	.09	.07	1.95	.05				
	Okul ortamı-bağlılık ilişkisi	.113	.05	.08	2.04	.04				
	Cinsiyet	.663	.48	.03	1.37	.17				
	Önemli yaşam olayı	.585	.47	.03	1.25	.21				

Tablo 36’da görülen hiyerarşik regresyon sonuçlarına göre, modele ilk olarak, algılanan sosyal destek girmektedir. Algılanan sosyal destek, psikolojik sağlamlığın

%33'ünü açıklamaktadır ($R^2 = .33$, düzenlenmiş $R^2 = .32$). İkinci adımda, okul bağlılığı modele dahil olmuştur. Okul bağlılığı, psikolojik sağlamlığın % 4'ünü açıklamaktadır ($R^2 = .37$, $\Delta R^2 = .04$, düzenlenmiş $R^2 = .37$). Üçüncü adımda ise cinsiyet modele girmiştir ve modele anlamlı katkı sağlamadığı görülmüştür ($R^2 = .37$, $\Delta R^2 = .00$, düzenlenmiş $R^2 = .37$). Son adımda, önemli yaşam olayları yaşayıp yaşamama modele dahil olmuş; ancak bu değişkenin de psikolojik sağlamlığı anlamlı şekilde yordamadığı anlaşılmıştır. Son modele göre aile desteğinin ($\beta = .31$, $p < .001$), öğretmen desteğinin ($\beta = .12$, $p < .001$), arkadaş desteğinin ($\beta = .13$, $p < .001$), okul içsel bağlılığının ($\beta = .15$, $p < .001$), öğretmen bağlılığının ($\beta = .07$, $p < .05$) ve okul ortamı bağlılığının ($\beta = .08$, $p < .05$) psikolojik sağlamlığı pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Diğer taraftan, cinsiyetin ($\beta = .03$, $p > .05$) ve önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamamanın ($\beta = .03$, $p > .05$) psikolojik sağlamlığı anlamlı biçimde yordamadığı anlaşılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçlarına bağlı olarak sırasıyla, ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerine, algılanan sosyal destek düzeylerine ve okul bağlılık düzeylerine ilişkin bulguların tartışması yapılacaktır.

Ergenlerin Psikolojik Sağlamlık Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde, ergenlerde psikolojik sağlamlık, cinsiyet ve sınıf düzeyi, cinsiyet ve önemli yaşam olayları yaşayıp yaşamama ile anne-baba eğitim düzeyi açısından ele alınmış; her alt amaca ilişkin bulgular, alanyazındaki ilgili yayınlar çerçevesinde tartışılmıştır.

Ergenlerin Cinsiyetleri ve Sınıflarına Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın bu alt amacında, ergenlerin, cinsiyetlerine göre psikolojik sağlamlık puan ortalamalarında anlamlı farklılık olduğu; kızların psikolojik sağlamlık puan ortalamalarının, erkeklerin psikolojik sağlamlık puan ortalamalarına göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bu bulgu, Kurt-Ulucan'ın (2013), Oktan'ın (2008), Koç-Yıldırım'ın (2014) araştırma bulgularıyla tutarlı iken, Dayıoğlu'nun (2008) araştırma bulgularını desteklememektedir. Dayıoğlu'nun (2008) çalışmasında, erkeklerin psikolojik sağlamlık puanları yüksek bulunmuştur.

Alanyazın, kadınların daha etkili destek arama becerilerinin olduğunu, daha açık bir şekilde destek aradıklarını göstermektedir (Olson ve Schultz, 1994; Akt. Procidano ve Smith, 1997). Daha fazla ve etkili bir biçimde destek arama becerisi, zor durumlarda elde edilmek istenen desteğin düzeyini de yükseltmektedir. Dolayısıyla, kız ergenlerin, geç ergenlikte düşüş göstermekle birlikte, erkeklerden daha yüksek psikolojik sağlamlık

puanlarına sahip olmaları, destek alma konusunda sahip oldukları yeterlilik düzeyiyle bağlantılı olabilir. Alanyazında, kızların hayatın ilk on yılında erkeklerden psikolojik anlamda daha sağlam iken, ikinci on yılda, erkeklerin psikolojik anlamda daha sağlam oldukları (Turner, 2000) belirtilmiş ise de, bu araştırmada ulaşılan sonuçlar bu görüşü desteklememektedir. Kızların, hayatın ikinci onyılında ailelerindeki uyumsuzluk ve kayıplardan daha fazla olumsuz etkilendiğini savunan araştırmacılar (Bonanno, Westphal ve Mancini, 2011), kızların, psikolojik anlamda sağlam olmalarını, destekleyici ilişkilere borçlu olduklarını, erkeklerin ise aktif problem çözme becerileriyle ayakta kaldıklarını belirtmektedirler (Bernard, 1995; Akt. Stratta ve diğ., 2013). Aynı doğrultuda olmak üzere, Matud (2004), kadınların duygusal başa çıkma mekanizmalarını sıklıkla kullanırken, erkeklerin ise mantıksal başa çıkma mekanizmalarını kullandıklarını ileri sürmektedir.

Ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, sınıf düzeylerine göre de anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, dokuzuncu sınıfta öğrenim gören ergenlerin puan ortalamaları ile on birinci sınıfta ve on ikinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların puan ortalamaları arasında farklılaşma görülmüştür. Ayrıca, onuncu sınıfta öğrenim gören ergenlerin psikolojik sağlamlık puan ortalamaları ile on birinci ve on ikinci sınıfta öğrenim gören ergenlerin psikolojik sağlamlık puan ortalamaları arasında da anlamlı farkın olduğu anlaşılmıştır. Başka bir deyişle, dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeyi, on birinci ve on ikinci sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinden anlamlı derecede yüksektir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgu, Kurt-Ulucan'ın (2013) araştırma bulgularını desteklemektedir. Kurt-Ulucan (2013), ebeveynleri boşanmış olan ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerini incelediğinde, yaşları 14-15 olan ergenlerin, yaşları 16 ve 17-18 arasında olan ergenlere göre psikolojik sağlamlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ancak bu bulgunun, Gündaş (2013) ve Koç-Yıldırım'ın (2014) araştırma bulgularıyla tutarlı olmadığı görülmektedir. Gündaş'ın (2013) çalışmasında, sınıf düzeylerine göre, Koç-Yıldırım'ın (2014) çalışmasında da, yaş değişkenine göre lise öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf düzeylerine göre psikolojik sağlık puan farklılaşmaları incelendiğinde, bu farklılaşmanın, ergenliğin evreleriyle bağlantılı olabileceği düşünülmektedir. Gençlerin çoğu, 18. yaşgünlerini, daha önce sahip olmadıkları yeni haklara ve ayrıcalıklara kavuşacakları düşüncesiyle iple çekmektedirler (Krinsky, 2010; Akt. Mitchell, Jones ve Renema, 2014). Ancak bu dönem, üstesinden gelinmesi gereken görevlerle, ergen için zor bir dönem haline gelebilmektedir. Geç ergenlikte beklenen gelişim görevlerinden bazıları, arkadaşlarla ilişki kurabilmek, akademik başarı ve sosyal davranış konusunda gelişmek, ilk yetişkinliğe yaklaşırken mesleki ve romantik amaçlara yönelik adımlar atmaktır (Arnett, 2004). Geç ergenlik, birçok alanda büyük sosyal rol değişimlerinin yaşandığı bir dönemdir (Arnett, 2000; Akt. Marston, Hare ve Allen, 2010). Ayrıca, ergenlik, beyinde derin gelişme ve değişmelere sahne olmaktadır. Plan yapma, karar alma, dürtü ve duyguları kontrol etme işlevlerinde rol oynayan beyin bölgeleri, ergenlikte büyük bir düzenlemeden geçmektedir. Geç ergenlik, sosyal durumlarda bilişsel işleme becerisinin olgunlaşması açısından da önemli bir dönemdir. Dolayısıyla bu dönemde olan ergenler gitgide daha karmaşık sosyal durumlarla karşılaştıklarından, depresyon ve kaygı belirtileri yoğun olarak gözlenebilmektedir (Tamura ve diğ., 2012; Hankin ve diğ., 1998). Geç ergenlik döneminde, taşınma, arkadaşların değişmesi, yeni etkinliklere başlama, otorite ile mücadele gibi yaşam olaylarının, duygusal değişimleri tetiklediği için depresif bozuklukların sıkça yaşanması (Hankin ve diğ., 1998), kimlik ve özerkliğin gelişimi (Arnett, 2000; Akt. Chaplin, 2006) gibi özellikler, başa çıkılması gereken gelişim görevleriyle birlikte, geç ergenlikte psikolojik sağlamlığı tehdit edebilme potansiyeli taşımaktadır ve gencin psikolojik sağlığını olumsuz etkilemektedir.

Ergenlerin psikolojik sağlık düzeyinin her iki cinsiyette de özellikle 11. sınıfta azaldığı bulgusu dikkat çekmektedir. Bu bulgu, cinsiyet fark etmeksizin, 11. sınıfta, ergenlerin psikolojik anlamda daha savunmasız oldukları anlamına gelmektedir. Alanyazın, duygusal yeterliliğin, ergenlerin riskli davranış sergileme olasılığını azalttığını belirtirken (Hessler ve Katz, 2010), on yedi yaşındaki ergenlerde kumar oynama davranışının sıklığı (Hanss ve diğ., 2014) ve 16-17 yaş arasındaki ergenlerin ölümlü kazalara karışma sıklıklarının yüksekliği (Williams, West ve Shults, 2012), 11. sınıf öğrencilerinin, riskli davranış sergileme olasılığının daha fazla olduğunu göstermektedir. Özellikle geç ergenlik döneminde, duygusal deneyimlerini kontrol etme

becerileri konusunda sıkıntı çeken ergenler, olumsuz duygulanım ile başa çıkmak için ya da duygularını engellemek için riskli davranışlar sergileyebilmektedirler.

Geç ergenliğin de bir başlangıcı, gelişimi ve sonu vardır. Yapılan araştırmalar, geç ergenlerin yaşları büyüdükçe, daha az nörotik, daha az kaygılı, daha az depresif ve daha dışadönük hale geldiklerini; bunun da, beynin sosyal biliş ve duygusal işleme ile ilgili bölgelerindeki aktivite ile bağlantılı olduğunu göstermiştir (Tamura ve diğ., 2012). Bu araştırmada, 11. sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeyleri ile 12. sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki farklılık, geç ergenliğin bu evreleriyle açıklanabilir. Geç ergenliğin, birey açısından en fazla sıkıntı verici kısmı, 11. sınıfta yaşanmakta ve 12. sınıf ile birlikte yaşanan bu sosyal ve duygusal dengesizliklerin aşılmaya başlamakta olduğu ileri sürülebilir.

Ergenlerin psikolojik anlamda sağlam ya da savunmasız olmalarında bir diğer etkenin de, geleceklerini algılayış tarzları olabileceği düşünülmüştür. Gelecekleri ile ilgili umut taşıyan öğrencilerin yetişkinlikte başarı sergileme olasılığı yükselmektedir (Markus ve Nurius, 1986; Akt. Dellana ve Snyder, 2004). Geleceği ile ilgili kötümser beklentileri olan ergenlerin ise problem davranış sergileme olasılığı yükselmektedir (Jessor ve diğ., 2003; Akt. Chen ve Vazsonyi, 2013). Ergenlerin sigara ve madde kullanımı gibi risk alma davranışları karşısında savunmasızlıkları, geleceklerine odaklanmaları ile azalmaktadır (Barnett ve diğ., 2013). Dolayısıyla, 11. sınıf öğrencilerinin, her iki cinsiyette de psikolojik sağlamlık düzeylerinin düşmesi, geleceklerine odaklanmada sıkıntı yaşıyor olduklarını göstermekte olabilir. Lise dönemi öğrencilerinin özellikleri göz önüne alındığında, liseye yeni başlayan öğrenciler, “liseli olma ve büyüme” heyecanı yaşarken, lise son sınıftaki öğrenciler gelecek hedeflerine ulaşmak için yoğun olarak çabalamaktadırlar. Ortada kalan 11. sınıf öğrencileri ise, ne tam gelecek hedeflerine yoğunlaşmışlardır, ne de ilk yılların heyecanını yaşamaktadırlar. On birinci sınıf öğrencileri, adeta arada kalmışlık yaşadıklarından psikolojik sağlamlık düzeyleri düşük olabilir.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, sosyal desteğin, başarılı başa çıkma (coping) konusunda çok önemli rolü olduğunu göstermiştir (Eckenrode ve Hamilton 2000). Sosyal desteğin, stresle başa çıkmada koruyucu bir etkisi olmasıyla ve ruh sağlığına olumlu katkı sunmasıyla psikolojik sağlamlığa destek olduğu ortaya konulmuştur

(Rutter ve diğ., 1998; Akt. Pinkerton ve Dolan, 2007). Buradan hareketle, ergenlerin sınıf düzeylerine göre psikolojik sağlamlık düzeylerinin farklılaşması, ergenlerin başa çıkma örüntüleri ışığında da değerlendirilmelidir. Yaş düzeyinin (ve dolayısıyla sınıf düzeyinin) yükselmesi, sıkıntı verici durumları ele almada daha karmaşık bilişsel stratejileri kullanma becerisinin yükselmesi ile ilişkilidir (Hample, 2007). Ergenler, yaş düzeyleri yükseldikçe, problem çözme, kendini kontrol ve sosyal destek gibi başa çıkma stratejilerini daha fazla kullanmaktadırlar. Ayrıca, ilk başvurdukları başa çıkma stratejisi işe yaramadıysa, alternatif stratejileri denemeye daha meyillidirler (Williams ve McGillicuddy-DeLisi, 1999; Akt. Al-Bahrani ve diğ., 2013). Bu durumun, ergenlerin, içsel durumlarını yorumlama, diğer kişileri gözlemleyerek öğrenme, olgunlaşma, duyguların düzenlenmesinde daha yetkin hale gelme ile ilişkili olduğu ileri sürülmektedir (Eisenberg, Fabes ve Guthrie, 1997; Akt. Williams ve McGillicuddy-DeLisi, 2000). Dolayısıyla, araştırmada, 11. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki anlamlı düzeydeki farklılaşma, ergenlerin başa çıkma becerilerinin yeterlilik düzeyleri ile ilişkili olabilir. Bu noktadan hareketle, 12. sınıf düzeyine geldiklerinde ergenlerin başa çıkma konusunda, 11. sınıfta olduklarından daha yeterli oldukları ve daha bütünlüklü bir başa çıkma repertuarına sahip oldukları ileri sürülebilir.

Ulaşılan bulgulardan hareketle, okul psikolojik danışmanlarının, koruyucu/önleyici mesleki uygulamalarını planlarken, erkek ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyinin kızlara kıyasla daha düşük düzeyde olduğunu dikkate almaları gerektiği ileri sürülebilir. Ayrıca, psikolojik sağlamlık düzeyi düşük bulunan 11. sınıf öğrencilerini daha iyi anlamaya yönelik derinlemesine araştırmalar, önleyici ve koruyucu etkinlikler, psiko-eğitim grupları, grupla psikolojik danışma uygulamaları gerçekleştirilmesinin, ergenlerin psikolojik anlamda güçlendirilmesi için katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Ergenlerin Cinsiyet ve Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamama Durumuna Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın bu alt amacında, ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin cinsiyet ve önemli yaşam olayları yaşayıp yaşamamalarının ortak etkisine göre farklılaşım

farklılaşmadığı araştırılmış; bu doğrultuda; anne ve babasından her hangi biri hayatta olmayan, anne ve babası boşanmış olan, daha önce bir şehirden başka bir şehre göç eden, ciddi bir hastalık geçiren, aile olarak ciddi ekonomik sıkıntı çeken ve ailesinden birini kaybeden ergenler önemli bir yaşam olayı yaşamış kabul edilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre, ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri, önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamamalarına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ve önemli yaşam olayı yaşamayan ergenlerin psikolojik sağlamlık puanları, önemli yaşam olayı yaşayan ergenlerden anlamlı biçimde daha yüksektir.

Bu bulgu, Wallerstein ve Lewis'in (2004; Akt. Hsieh ve Shek, 2008) ve Sağlam'ın (2012) araştırma bulgularıyla tutarlı iken, Çelikoğlu'nun (1997) ve Uçan'ın (2013) araştırma sonuçlarını desteklememiştir.

Önemli bir yaşam olayı olarak ailede ciddi ekonomik sıkıntı yaşanıyor olması, bazı durumlarda sürekli bir durum olmaktadır. Günümüzde, satın alabilme gücünün ve bu sayede satın alınan materyallerin, hangi kafelerde zaman geçirildiğinin, arkadaşlarla birlikte ne kadar para harcanabildiğinin, ergenler açısından önemli göstergeler olabildiği unutulmamalıdır. Bu nedenle, ciddi ekonomik sıkıntı çeken bir ailede, ergen, ailenin ekonomik problemlerini, arkadaş çevresi ve okulda da yaşamaya devam edebilmektedir. Ayrıca, bir yakını kaybeden (İnce, 2013), ciddi bir hastalık geçiren (Aşut, 2014), anne-babası boşanma sürecinde olan ergenlerin (Güler, 2014) de psikolojik anlamda kırılgan olabilecekleri dikkate alınmalıdır.

Önemli yaşam olayı yaşayan ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyinin düşük olması bulgusu, alanyazın ile uyumludur. Boşanmış ebeveynlerin çocuklarının, evli ebeveynlerin çocuklarından daha fazla problem yaşadığı (Wallerstein ve Lewis, 2004; Akt. Hsieh ve Shek, 2008); göç etmiş gençlerin yeni sosyal koşullara uyum sağlamakta zorlandığı (Fazel ve diğ., 2012; Akt. Sleijpen ve diğ., 2013); ciddi bir sağlık sorunu yaşayan ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin düşük olduğu (Sağlam, 2012); ailede yaşanan ekonomik sıkıntıların, ergenlerin kendilerini daha az sağlıklı olarak değerlendirmeleriyle ilişkili bulunduğu (Pettersen, 2009; Akt. Bacikova-Sleskova, Benka ve Orosova, 2015) bulguları, bu araştırma bulgusu ile tutarlıdır.

Bu sonuçlardan hareketle, okul psikolojik danışmanları ve öğretmenlerin, ergenlerin önemli yaşam olayı yaşaması durumuna duyarlı ve hazırlıklı olması gerekmektedir. Anne-babalar ve öğretmenler, ergenlerin, önemli yaşam olayı yaşama durumunda daha hassas, psikolojik olarak daha kırılğan hale gelebildiği konusunda, okul psikolojik danışmanları tarafından, seminerlerle bilgilendirilmelidir. Ayrıca psikolojik danışmanlar, ergen öğrencinin yaşadığı önemli yaşam olayı durumunda nasıl müdahale edebileceği yönünde mesleki olarak kendini geliştirmelidir. Çünkü bir kriz durumunda her bilgiyi, her müdahale unsurunu dikkate alarak en iyi müdahaleyi planlaması gereken, ilk olarak okul psikolojik danışmanıdır.

Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Ergenlerin Psikolojik Sağlık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın bu alt amacında, ergenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulgu, alanyazında, Barcelata, Villasenor ve Granados'un (2012) araştırma sonuçlarını desteklerken, Thompson ve diğerlerinin (2013) araştırma sonuçlarıyla tutarlı olmadığı görülmektedir. Barcelata, Villasenor ve Granados (2012), anne eğitim düzeyinin, ergenlerin psikolojik sağlıklarını yordadığını belirtmişlerdir. Bu bulgunun tersine, Thompson ve diğerlerinin (2013), risk altındaki gençlerin psikolojik sağlıklarının yordayıcılarını inceledikleri çalışmalarında ise, anne eğitim düzeyi, ergenlerin psikolojik sağlık puanlarıyla bağlantılı bulunmamıştır.

Bu çalışmada, ergenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre de anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulgu, Thompson ve diğerlerinin (2013) bulgularıyla tutarlıdır. Söz konusu çalışmada, anne eğitim düzeyi gibi baba eğitim düzeyi de, ergenlerin psikolojik sağlık puanlarını yordamamıştır. Öte yandan, Arastaman ve Balcı'nın (2013) çalışmasında, lise öğrencilerinin psikolojik sağlıkları ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğu gösterilmiştir. Kaltiala-Heino ve diğ. (2001) de, ebeveyn eğitim düzeyinin, gençlerde psikolojik olarak sağlam olmamanın göstergesi olan depresyonu belirlemede önemli bir rol oynadığını bildirmiştir (Akt. Piko, Luszczynska ve Fitzpatrick, 2012). Depresyon, ergen psikolojik

sağlamlık düzeyi ile ilgili olumsuz bir gösterge olarak ele alındığında, ebeveyn eğitim düzeyinin, ergen psikolojik sağlamlığı açısından belirleyici olabileceği akla gelmektedir. Bununla birlikte, iki değişken arasındaki ilişki, üzerinde çalışılan örnekleme göre değişebilmektedir. Anne eğitim düzeyinin ergen psikolojik sağlamlığı ile ilişkili çıkmaması, eğitimin önemini azaltmamakta; eğitimin ebeveynlikte daha gizil bir biçimde işlevsel olduğunu akla getirmektedir (Thompson ve diğ., 2013).

Bu araştırmada, ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyinin annelerinin ve babalarının eğitim düzeyine göre farklılaşmaması, araştırmanın yürütüldüğü örnekleme, ergenlerin duygusal ihtiyaçlarının karşılanabilmesi ile bağlantılı olabilir. Bu örnekleme yer alan ergenlerin annelerinin ve babalarının, hangi eğitim düzeyinde olursa olsun, çocuklarının gereksinim duyduğu duygusal desteği sunabiliyor olduğu ileri sürülebilir. Bu araştırmanın bulgusunun aksi yönünde olmak üzere, Arastaman ve Balcı'nın (2013) ulaştığı, baba eğitim düzeyinin ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyi üzerindeki belirleyici etkisi de dikkate alınmalıdır. Yazarlar, bu noktadan hareketle, psikolojik sağlamlığın ilk olarak ailede kazanılan bir yeterlilik olduğunu (Wang, Haertel ve Walberg, 1997) vurgulamakta, ailenin kritik rolü nedeniyle, ergeni psikolojik anlamda güçlendirecek müfredat dışı etkinlikler söz konusu olduğunda ailenin işbirliğine başvurulmasının önemini altını çizmektedirler (Catterall, 1998; Akt. Arastaman ve Balcı, 2013).

Ergenlerin Algılanan Sosyal Destek Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın bu bölümü, ergenlerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamama durumuna göre ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeylerine ilişkin bulguların alanyazındaki ilgili yayınlar çerçevesinde tartışılması ve yorumlanmasını içermektedir.

Ergenlerin Cinsiyet, Sınıf ve Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamama Durumuna Göre Ailelerinden Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın bu alt amacında, aileden algılanan sosyal desteğin, cinsiyet, sınıf ve önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamama durumuna göre nasıl farklılaştığı incelendiğinde, kızların erkeklere kıyasla, aileden daha fazla sosyal destek algıladıkları görülmektedir. Bu bulgu alanyazında, Olson ve Schultz'un (1994; Akt. Procidano ve Smith, 1997) araştırma sonuçlarını desteklerken, Demirdüzen'in (2013) araştırma sonuçlarıyla tutarlı olmadığı görülmektedir.

Ergenlikte kızlar ve erkeklerin aileden algıladıkları sosyal destek düzeyleri üzerine yapılan araştırmalar, kızların, sosyal ilişkilerini merkezi önemde gördüklerini, bu nedenle ailedeki ilişkilerinden büyük ölçüde etkilendiklerini bildirmektedir (Avison ve McAlpine, 1992). Kızlar, ailelerinden algıladıkları destek düzeylerindeki değişimlere de üst düzeyde duyarlıdırlar. Huston ve Alvarez (1990), kızların aileden algılanan desteği bu denli önemsemesini, kızların aynı yaştaki ergenlere kıyasla ailelerine daha bağımlı olmalarıyla ve daha yavaş özerk hale gelmeleriyle bağlantılı bulmuştur (Akt. Eshbaugh, 2008). Bu görüşle aynı doğrultuda olmak üzere, Davies ve Windle (1997), kızların, anne-babalarıyla olan duygusal ilişkilerinden, erkeklere kıyasla daha fazla etkilendiğini bildirmektedir. Bu bulgu, Cyranowski ve diğ.(2000) tarafından kızların erkeklere kıyasla daha fazla ilişki odaklı olmaları ve yakın duygusal iletişime erkeklerden daha fazla gereksinim duymaları ile açıklanmıştır (Akt. Telzer ve Fuligni, 2013). Kızların aileden daha fazla destek aramaları ve algılamaları, Reevy ve Maslach (2001) tarafından, kızların duygusal desteğe önem vermeleri, ancak erkeklerin, birincil olarak, somut destek arayışında olmaları ile açıklanmıştır (Akt. Zhang, Yan, Zhao ve Yuan, 2014). Kızlar için aile desteği öylesine önemlidir ki, algılanan aile desteğinin düşük düzeyde olması, daha fazla umutsuzluk, depresif olma ve intihar düşüncesine sahip olma ile ilişkili bulunmuştur (Kerr, Preuss ve King, 2006).

Alanyazın, kızlar ve erkeklerin, ergenlikte, destek alacakları ebeveyni de birincil ve ikincil olarak sınıflandırabildiğini bildirmektedir. Örneğin, erkeklerin uyumu ile yalnızca anneden alınan destek bağlantılı iken, kızların uyumu ile hem anne hem de baba desteği bağlantılı bulunmuştur (Cooper ve diğ., 2013) Kızlar, ailesel faktörlerden

daha fazla etkilenmekte (Hammack ve diğ., 2004); baba-kız ilişkileri, kızların psikolojik durumuna önemli etkide bulunmaktadır (Russell ve Saebel, 1997). Smetana ve diğ. (2004), ergenlikte anne-kız ilişkilerinde çatışmalar arttığı için babadan alınan desteğin alternatif bir destek kaynağı olabileceğini belirtmiştir (Akt. Cooper ve diğ., 2013).

Ulaşılan diğer bulguya göre de, ergenlerin ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyleri, sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmıştır. Buna göre, onuncu sınıf öğrencisi ergenlerin aileden algıladıkları sosyal destek puanı ortalaması, on birinci sınıf öğrencisi ergenlerin aileden algıladıkları sosyal destek puanından anlamlı olarak daha yüksektir. Alanyazın incelendiğinde, bu bulgunun desteklediği bir çalışmaya rastlanmazken, Ekşisu (2009) ve Demirdüzen'in (2013) araştırma sonuçlarının, bulgu ile tutarlı olmadığı görülmektedir. Ekşisu (2009), algılanan aile desteğinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığını belirtirken, Demirdüzen (2013) ise, bu araştırmanın tam aksine, on birinci sınıf öğrencilerinin (17 yaş) aileden algıladıkları sosyal destek düzeyinin onuncu sınıf öğrencilerinden (16 yaş) anlamlı derecede yüksek olduğunu bulmuştur. Alanyazındaki bulgular ve bu çalışmadan elde edilen bulgular, ergenlerde sınıf düzeyine göre aileden algılanan destek konusunda bir fikir birliği sergilememektedir. Bu durum, ergenlerde sınıf düzeyine göre aileden algılanan sosyal desteğin, çalışma yürütülen örnekleme bağlı olabileceğini akla getirmektedir. Ekşisu (2009), Demirdüzen (2013) ve bu çalışmanın örneklemleri arasında ne tür bir farklılık olabileceği ayrıca incelenmiş ve çalışmaların örneklem sayılarında çok büyük bir farklılık olmadığı; yalnızca çalışmaların gerçekleştirildiği yıl ve şehirlerin aynı olmadığı görülmüştür.

Bu noktada, önemli bir soru işareti, neden her iki cinsiyette de 11. sınıfta aileden algılanan sosyal desteğin düştüğü konusundadır. Bu çalışmada, hem kızlarda, hem de erkeklerde aileden algılanan sosyal destek puan ortalamasının en düşük olduğu grubun 11. sınıfta öğrenim gören ve önemli bir yaşam olayı yaşayan öğrenciler olduğu görülmüştür. Ayrıca kızlarda 11. sınıfta aileden algılanan sosyal desteğin, 9. ve 10. sınıfta aileden algılanan sosyal destekten anlamlı biçimde daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Ergenler, anne ya da babasını kaybetmek ya da ciddi bir hastalık geçirmek gibi önemli bir yaşam olayı yaşadıklarında, bu çalışmada ortaya konduğu gibi psikolojik sağlamlık puanları düşmektedir. Bu durumun etkisi üzerine ergen 11. sınıfa geldiğinde,

psikolojik anlamda güçlü hissetmesi ve güçlü hissetmesini sağlayan aile desteği algısı düşüyor görünmektedir. Bu durumu yorumlamak için, ergenin geç ergenlikte bulunduğu, aile ile ilişkilerinin büyük değişimlerden geçtiği noktalarını dikkate almak gerekmektedir. Ergenlik döneminde özerkliğin, ergen ile anne-babası arasında önemli bir çatışma konusu olma ihtimali, göz önüne alınmalıdır. Anne-babalar, çocuklarını korumak için bazı sınırlamalar getirirken, çocuklar da bireyselliklerini ortaya koyabilmek için karşı çıkarlar. Burada akılda tutulması gereken nokta, ergenin an gelip özerk olma arzusuyla sınırlamalara karşı çıkarken, bir müddet sonra, kendisini inciten bir olayla karşılaştığında anne-babasının vereceği desteğe gereksinim duyabileceğidir (Munichin, 1974). Bu noktada, anne-babanın da bu çatışmada payı ihmal edilmemelidir. Örneğin, Rodin'e (1979) göre, anne-babaların ergenlik dönemindeki tutumları, otoriteyi devam ettirme, daha önceki etkileşim biçimlerini sürdürme motivasyonunun etkisi altında olabilir. Ayrıca, anne-babalar, ergen çocuklarının değişen düşünme biçimiyle, yeni davranışlarıyla, özerk olma talepleriyle, arkadaş ilişkileriyle başa çıkmakta zorlanıyor olabilirler (Akt. Eryüksel, 1996). Ergenlik döneminde, hem anne-babanın, hem de ergenin, özerklik konusunda bir fikir ayrılığı esnasında aralarındaki ilişkiyi gözetmesi gerekmektedir (Allen ve Land, 1999). Çünkü, ergenlikte hem anne-babadan özerk olma, hem de anne-babayla ilişkili olma konusunda yaşanan zorluklar, gelecekteki depresif duygulanımın yordayıcısıdır (Allen ve diğ., 2006; Akt. Chango ve diğ., 2012). Dolayısıyla, ergen ve anne-babası arasındaki iletişim tarzı, ergenin, anne-babasıyla olan ilişkisiyle ilgili algısını etkileyebilmektedir. Ergenler ile anne-babaları arasında çatışmanın artıyor olması alanyazında belirtiliyor olsa da (Eryüksel, 1996), 11. sınıf düzeyindeki ergenlere dikkat çeken bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada varılan sonuçlardan hareketle, 11. sınıf öğrencisi ergenlerde, her iki cinsiyette de aileden algılanan sosyal desteğin ne şekilde ve neden düşüyor olabileceği konusunda derinlemesine çalışılması gerektiği ileri sürülebilir.

Ergenlerin Cinsiyet, Sınıf ve Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamama Durumuna Göre Arkadaşlarından Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın bu alt amacında, arkadaştan algılanan sosyal desteğin, cinsiyete, sınıfa ve önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamama durumuna göre nasıl farklılaştığı incelendiğinde,

kızların erkeklere kıyasla, arkadaşlarından daha fazla sosyal destek algıladıkları görülmektedir. Bu bulgu, Demirdüzen'in (2013) araştırma bulgularıyla tutarlı iken, Akkaya'nın (2011) araştırma sonuçlarını desteklememektedir.

Günümüzde ergenlerin arkadaşlarıyla aralarında, yüzyüze görüşmenin dışında, mobil telefonlar, kısa mesajlar, e-posta, sosyal paylaşım ortamları gibi araçların da kullanımıyla geniş bir iletişim ağı vardır. Ergenlerin, sadece birkaç saat önce okulda görüştükları yakın arkadaşlarıyla telefonda uzun süre konuşmasına sık rastlanmaktadır. Bu durum, özellikle ergenlikte, arkadaş desteğinin çok önemli olduğunu göstermektedir (Abbott-Chapman, Denholm ve Wyld, 2008).

Alanyazında, ergenlik döneminde akran desteğinin rolüne vurgu yapan sayısız yayın bulunmaktadır (örn. Williams ve Anthony, 2015; Espinoza ve diğ., 2014; Ellis, Marsh ve Craven, 2009; Vaughan, Foshee ve Ennett, 2010). Akranları tarafından fark edilen ve sosyal etkileşimlere dahil edilen ergenlerin kendilik-değeri duyguları yükselmekte ve uyum sağlama düzeyleri artmaktadır (LaFontana ve Cillessen, 2010). Akranlarından kabul görmeyen, ergenleri diğerk stres verici ve olumsuz kişiler arası yaşantıların olumsuz sonuçlarından koruduğı gösterilmiştir (Criss, Pettit, Bates, Dodge ve Lapp, 2002). Arkadaşları olan ergenler, arkadaşı olmayanlara kıyasla, daha yüksek öz-saygı ve daha düşük düzeyde yalnızlık ve kaygı duyguları yaşadıklarını bildirmişlerdir (Berndt ve Keefe, 1995). Karşılıklı olan arkadaşlıkların, kişinin kendisi hakkındaki olumlu duygularını arttırdığı, duygusal ve sosyal destek sağladığı; bu unsurların da psikolojik sıkıntı duygularını azalttığı bulunmuştur (Asher ve Paquette, 2003). Bireylerin kendileri hakkındaki algıları ve sosyal dünyaları, ağırlıklı olarak, hayatlarında yer alan ve kendileri için anlam taşıyan diğerk kişilerin geribildirimleri tarafından belirlendiğı için (Harter, 1998), görmezden gelinmek ve akranları tarafından düşük düzeyde ilgi görmek, ergenlere, kendilik-değerleri konusunda güçlü ve olumsuz mesajlar göndermektedir (Akt. Bowker ve diğ., 2014). Arkadaşları tarafından önemsenmeyen, görmezlikten gelinen bireylerin, geç ergenlik süresince psikolojik risk altında oldukları bulunmuştur. Grup düzeyinde olumsuz akran yaşantıları, ergenleri psikolojik bozukluk yaşama riskiyle baş başa bırakmaktadır (Espelage, Low ve De La Rue, 2012).

Araştırmada, kızların arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeyinin, erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun nedeni, kızların destek arama ve alma konusundaki beceri düzeyinin görece yüksekliği gibi görünmektedir. Kızlar, erkeklere kıyasla daha fazla duygusal destek aramakta ve almakta; bu durum, yakın ilişkiler kurabilmelerini ve gelişebilecek depresif belirtilerden korunmalarını sağlamaktadır (Rose ve Rudolph, 2006). Yapılan araştırmalar, sosyal desteğin sosyal becerilerle bağlantılı olduğunu göstermiştir (Galambos ve diğ., 2004). Sosyal becerilerin, kişileri, psikolojik bozukluk geliştirmekten, daha olumlu kişiler arası etkileşimler sayesinde koruduğu ileri sürülmüştür (Letcher ve diğ., 2009; Akt. Nilssen ve diğ., 2013). Erkeklerin sosyal desteğe ulaşma ya da ulaşmamasının sonuçlarını araştıran çalışmalar da, birden çok sosyal ortamda geri çekilme yaşayan erkek ergenlerin depresif belirtilerle karşı karşıya kaldıklarını göstermiştir (Morgan, Shaw ve Forbes, 2013).

Alanyazında, kızların arkadaşlığı başlatma ve sürdürme yönündeki sosyal becerileri yüksek olduğu için (Ayles ve Leaper, 2012) daha etkili sosyal destek aldıkları belirtilmiştir (Olson ve Schultz, 1994; Akt. Prociano ve Smith, 1997). Dahası, sosyal destek arayışı, genel anlamda stresin olumsuz etkilerini azaltmada etkili bir başa çıkma stratejisi olduğu için (Lazarus ve Folkman, 1984), kızlar, diğer kişilerden yalnızca duygusal destek aramamakta, diğer kişilerle birlikte problem de çözmektedirler (Akt. Ayles ve Leaper, 2012). Ayrıca alanyazında akranlarıyla anlaşmazlık yaşayan kız ergenlerin, yüzleştirmeyi en aza indiren ve problemi çözmek için aktif adım atma, daha fazla anlaşmazlık yaşanmasına engel olma gibi ilişkinin sürmesini sağlayan başa çıkma stratejileri kullandıkları bildirilmiştir (Akt. Vashchenko, Lambidoni ve Brody, 2007). Buna karşılık, erkekler, kişiler arası ilişkilerinde kızlara kıyasla daha az duygusal destek alışverişi yapmakta ve somut destek arayışını, duygusal destekten daha öncelikli olarak görmektedirler (Reevy ve Maslach, 2001; Akt. Zhang, Yan, Zhao ve Yuan, 2014). Dolayısıyla, arkadaşlarından sosyal destek alma konusunda kızların ve erkeklerin yeterlikleri ve farklı stratejiler kullanmaları, cinsiyete göre farklılık göstermektedir.

Geç ergenlerde sosyal ilişkilerde ayırt edici bir özellik de, karşı cinsin de içinde bulunduğu akran grupları ve flört ilişkileri içinde bulunmaktır. Karşı cinsle kurulan diyalogun niteliği ve reddedilme duyarlılığı, arkadaşlardan sosyal destek alma konusunda cinsiyet farklılıklarına yol açabilmektedir (Collins, 2003). Erkek ergenler, arkadaş ilişkilerinde kendilerini daha az açtıkları ve paylaşımlarda buldukları

(Kuttler, La Greca ve Prinstein, 1999), daha az arkadaşları olduğu için (Sharabany, Gershoni ve Hofman, 1981), sosyal destek almakta sıkıntı yaşamaktadırlar. Ayrıca erkek ergenler karşı cinsle ilişkilerde reddedilmeye karşı daha duyarlı olduklarından (Downey, Freitas ve diğ., 1998; Akt. Marston, Hare ve Allen, 2010), arkadaşlık ilişkilerine uyum sağlamakta zorlanmaktadırlar. Sonuç olarak akranlarından ve karşı cins arkadaşlarından yeterince sosyal destek algılamayan erkek öğrencilerin psikolojik sağlık düzeylerinin düşüp, depresif belirtilerle karşı karşıya kaldıkları gösterilmiştir (Morgan, Shaw ve Forbes, 2013).

Araştırmanın bu alt amacındaki diğer bulguya göre, ergenlerin arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeyleri, sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bu bulgu, Demirdüzen'in (2013) bulgularıyla tutarlı iken, Ekşisu'nun (2009) bulgularını ise desteklememektedir. Demirdüzen (2013), ergenlerde algılanan arkadaş desteğinin yaşa bağlı olarak farklılaşmamasını, ergenliğin bu evresinin karmaşık ve sorunlu olması ile açıklamıştır. Bununla birlikte, bu çalışmada kızlarda arkadaşlardan algılanan sosyal destek puan ortalamasının en düşük olduğu grubun, 11. sınıfta öğrenim gören ve önemli bir yaşam olayı yaşayan öğrenciler olduğu görülmüştür. Bu bulgu, kızlarda önemli yaşam olayı yaşamış olmanın 11. sınıfa geldiğinde sosyal destek arama ve desteği elde etme gücünün azalmasıyla ilişkili olabileceğini akla getirmektedir.

Ergenlerin Cinsiyet, Sınıf ve Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamama Durumuna Göre Öğretmenlerinden Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın bu alt amacında, öğretmenden algılanan sosyal desteğin, cinsiyet, sınıf ve önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamama durumuna göre nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Bulgular, kızların erkeklere kıyasla, öğretmenden daha fazla sosyal destek algıladıklarını göstermektedir. Alan yazında, bu değişkenlerle ilgili farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bulgu ile benzer doğrultuda olmak üzere, Demirdüzen (2013), ergenlerde öğretmenden algılanan sosyal desteğin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşırken, Akkaya (2011) ise, ergenlerin öğretmenden algıladıkları sosyal desteğin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu

durum, ergenlerde öğretmenlerden algılanan sosyal destek düzeyinin, cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaşma durumunun, üzerinde çalışma yürütülen örnekleme göre değişebildiğini akla getirmektedir.

Bu çalışmada ortaya çıkan dikkat çekici bir bulgu da, kızların önemli bir yaşam olayı yaşama durumunda olsa da olmasa da, aynı konumdaki erkeklere kıyasla öğretmenlerden daha fazla destek algılıyor olmasıdır. Bu sonuç, kızların destek kaynaklarını stratejik bir biçimde değerlendirme konusunda becerilerinin daha yüksek olduğunu gösteriyor olabilir. Demirdüzen (2013) de, kızların çevredeki sosyal destek kaynaklarını daha fazla kullanmaları, erkeklerin ise sıkıntılarını saklayıp sosyal destek kaynaklarını daha az kullanmalarını vurgulamıştır. Shen ve diğerlerinin (2012) çalışmasında ise, öğretmenleri tarafından önemsenmediğini ya da reddedildiğini hisseden kızların, daha fazla sıkılma ve yabancılaşma yaşadığı; bunun aksine, öğretmenleri tarafından önemsendiğini hisseden kızların ise okuldaki etkinlikleri eğlenceli algıladığı bulunmuştur. Bu, kızların öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeyinden daha fazla etkilendiği anlamına geliyor olabilir.

Araştırmanın bu alt amacındaki diğer bulguya göre, ergenlerde öğretmenlerden algılanan sosyal destek düzeyi, sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır. Buna göre, 11. sınıf öğrencisi ergenlerde öğretmenlerden algılanan sosyal destek, 9., 10. ve 12. sınıf öğrencisi ergenlerde öğretmenlerden algılanan sosyal destekten anlamlı biçimde daha düşüktür. Bu araştırma bulgusuyla benzer doğrultuda olmak üzere, Demirdüzen (2013) de, yaş düzeyine (dolayısıyla sınıf düzeyine) göre öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin anlamlı olarak farklılaştığını bulurken, Ekşisu (2009) ise yaş değişkenine (dolayısıyla sınıf değişkenine) göre algılanan öğretmen desteğinde anlamlı farklılaşma bulmamıştır. Demirdüzen (2013), 16-17 yaş döneminin sorunlu ve karmaşık bir dönem olduğu için, alanyazında yaşa göre öğretmenlerden algılanan sosyal destek konusunda yapılan araştırmalar arasında tutarlılık olmadığını belirtmiştir. Alanyazında, cinsiyet ve sınıf düzeyinin ortak etkisini ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada varılan önemli bir sonuç, 11. sınıfta her iki cinsiyette de öğretmenlerden algılanan sosyal destek düzeyinin düşüyor olmasıdır. Burada, 11. sınıf düzeyinde öğretmenlerden algılanan sosyal destek düzeyinin cinsiyetten bağımsız olarak neden düşüyor olduğu sorusu akla gelmektedir. Ancak alanyazında, 11. sınıf

öğrencilerinin öğretmenlerden algıladıkları sosyal destek düzeyinin belirgin düşüş gösterdiği bir başka çalışmaya rastlanmamıştır. Bu düşüşü anlamlandırmak için, 11. sınıf öğrencilerinin öğretmen kavramını nasıl algıladıklarını anlamaya gereksinimimiz olduğu düşünülmektedir. Öğretmen, bir otorite figürü olarak, bütün lise öğrencilerine aynı tarzda davranıyor olabiliyorsa da, 11. sınıf öğrencileri açısından, önceki iki yıldaki etki gücünü kaybetmiş olabilir. Öğretmenlerinin kendilerine önem verdiğine inanan öğrenciler, akademik kaygı, psikolojik belirtiler ve okul stresiyle bağlantılı fiziksel problemlerle anlamlı düzeyde iyi başa çıkabilmektedirler. Öğretmen desteği, sağlık için riskli davranışlarda azalma (McNeely ve Falci, 2004) ve iyi oluş düzeyinin yükselmesi (Suldo ve diğ. 2009) ile bağlantılıdır (Akt. Conner, Miles ve Pope, 2014). Dolayısıyla 11. sınıf öğrencilerinde, cinsiyete bağlı olmaksızın öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin düşmesi, 11. sınıf öğrencilerinin kaygı ve fiziksel problemler yaşama, iyi-oluş düzeylerinin düşmesi riskini beraberinde getiriyor olabilir.

Alan yazında, 11. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerden algıladıkları sosyal destek düzeyinin neden düştüğü konusunda, tam olarak 11. sınıflar özelinde bilgi veren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada, kızlarda öğretmenlerden algılanan sosyal destek puan ortalamasının en düşük olduğu grubun, 11. sınıfta öğrenim gören ve önemli bir yaşam olayı yaşayan öğrenciler olduğu ortaya çıkmasının yanı sıra bu dönemin karmaşıklığını ortaya koyan bir diğer bulgu da, erkeklerde öğretmenlerden algılanan sosyal destek puan ortalamasının en düşük olduğu grubun, 11. sınıfta öğrenim gören ve önemli bir yaşam olayı yaşamayan öğrenciler olmasıdır. Alan yazındaki boşluktan hareketle, konunun öğretmenler ve öğrenci-öğretmen arası ilişkiler bakımından değerlendirilebileceği düşünülmüştür. Liselerde özerk olunabilen ve güven veren ilişkiler, büyük önem taşımaktadır. Bunun yanında, öğrencileriyle iletişimine önem veren lise öğretmenlerinin, öğrencilerinden daha az direnç gördükleri ve öğrencinin, öğretmenin otoritesine güvendiği bir etkileşimin kurulduğu belirtilmektedir (Gregory ve Ripski, 2008; Akt. Pas ve diğ., 2015). Ancak öğrenci, öğretmenin davranışlarının adil olmadığına inandığında, okulda kurala uygun olmayan davranışlar sergilemekte (Miller ve Ferguson, 2000); öğrencilerin kurala uymayan davranışlarının sıklığı, başka faktörlerle birlikte öğretmende tükenmişlik belirtilerine neden olabilmektedir. Tükenmişlik belirtileri ise, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini düşürmektedir (Smith ve Bourke, 1992; Akt. Evers, Tomic ve Brouwers, 2004). Bu şekilde, öğrencinin

ve öğretmen davranışlarının gitgide olumsuz hale geldiği bir kısır döngünün ortaya çıktığı ve bu kısır döngü nedeniyle öğrencinin öğretmenden algıladığı sosyal destek düzeyinin düştüğü ileri sürülebilir.

Ergenlerin Okul Bağlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın bu bölümü, ergenlerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre okul içsel bağlılık, okul ortamı bağlılığı ve öğretmen bağlılığı düzeylerine ilişkin bulguların alanyazındaki ilgili yayınlar çerçevesinde tartışılması ve yorumlanmasını içermektedir.

Ergenlerin Cinsiyetleri ve Sınıflarına Göre Okul İçsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın bu alt amacında, ergenlerin okula içsel bağlılıkları, okulda başarıya ulaşmak için ne kadar güdülendiklerini, ders çalışmayı ne ölçüde sevdiklerini, dersi ne kadar dikkatle dinlediklerini, daha fazla öğrenmek için çaba gösterip göstermediklerini, okula gitmeden önce yeterince hazırlık yapıp yapmadıklarını, liseden sonra devam etmek istedikleri öğrenim düzeyini de dahil ederek okula gitme istekleri olup olmadığını inceleyen maddelerle ölçülmüştür.

Ulaşılan bulguya göre, ergenlerin, cinsiyetlerine göre okul içsel bağlılık puan ortalamalarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bununla bağlantılı olarak, kızların okul içsel bağlılık puan ortalamalarının erkeklerin okul içsel bağlılık puan ortalamalarına göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmanın bulgusu, Özgök'ün (2013) araştırma bulgusunu desteklerken, Gillen-O'Neel ve Fuligni'nin (2013) bulguları, bu bulgu ile kısmen tutarlı görünmektedir. Özgök (2013), kızların okula bağlılık düzeylerinin erkeklere kıyasla daha yüksek olmasının, okulun, kız öğrencilerin sosyalleştikleri tek yer olmasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Gillen-O'Neel ve Fuligni (2013) ise, lisede okul bağlılığında cinsiyetler arasında görülen farklılıkların değişken olduğunu; kızların okul bağlılığının sınıf büyüdükçe düştüğünü, buna karşılık erkeklerin okul bağlılığının önemli oranda değişmediğini bildirmiş; dolayısıyla okul bağlılığı konusunda cinsiyetler arası kesin bir ayırım yapmaktan kaçınmıştır.

Bu araştırmanın bulgularına göre, ergenlerin okul içsel bağlılıkları, sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna göre, 9. sınıf öğrencisi ergenlerin, 11. ve 12. sınıf öğrencisi ergenlere göre daha yüksek okul içsel bağlılık puanına sahip olduğu söylenebilir. Ergenlerin okul içsel bağlılık düzeylerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşması bulgusu, Gillen-O'Neel ve Fuligni'nin (2013) araştırma bulgularıyla tutarlı iken, Özgök'ün (2013) bulgularını ise desteklememektedir. Bu araştırmanın bulgularında, okul içsel bağlılık düzeyi yakından incelendiğinde, 9. ve 10. sınıfta göreceli bir yükseklik sergilendiği görülmektedir.

Bu durum, ergenlerin 9. ve 10. sınıfta, sınavla kazandıkları liseye uyum motivasyonlarının yüksek olmasından; 12. sınıfta ise üniversiteye giriş sınavındaki başarı açısından okulun önemini kavramalarından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, 9. ve 10. sınıfta, henüz akran gruplarıyla yeterince bağlılık kurulmadığı için, okulun, bir kurum olarak daha fazla bağlı hissedilen bir yer olduğu düşünülebilir. 9., 10. ve 12. sınıfın aksine 11. sınıfta ise, okula yönelik motivasyonun düşük olması, 11. sınıfta gözlenen düşük düzeydeki okul bağlılığı için açıklayıcı olabilir.

Bazı bireyler, okulun akademik gelişimle ilgili kısımlarına odaklanırken, bazı öğrenciler ise tam tersine sınıftaki ders ortamına katılım sağlamayıp, okuldaki sportif ya da kültürel aktivitelere katılım göstermekten hoşlanabilmektedir. Okuldaki sosyal etkinliklere katılımın düşük düzeyde olması, okula içsel bağlılık düzeyinin düşük olması ile ilişkili olabilir. Ergenin, okulun akademik olan etkinlikler gibi akademik olmayan etkinliklerine katılımı, olumlu yönde gelişimi ve içsel okul bağlılık düzeyi açısından önem taşımaktadır (Li ve Lerner, 2011). Alanyazında, ergenlerin içsel okul bağlılığı ile okuldaki müfredat dışı etkinliklere katılımı arasında neden-sonuç bağlantısı gösteren bir bulguya rastlanmamıştır. Dolayısıyla, 11. sınıf öğrencilerinde her iki cinsiyette de içsel okul bağlılığının düşüyor olmasının, okuldaki müfredat dışı etkinliklere katılımın azalmasının bir nedeni mi, yoksa bir sonucu mu olduğu, üzerinde detaylı çalışmayı gerektiren bir soru gibi görünmektedir.

Alanyazında, öğrencilerin lise sürecinde ilerledikçe okul bağlılıklarının gitgide azaldığı gösterilmiştir (Steinberg, Brown ve Dornbusch, 1996). Okula bağlılığı azalan öğrencilerin ise akademik başarısızlık yaşama, okulu bırakma olasılığı artmaktadır (Li ve Lerner, 2011). Okula bağlı hissetmek, riskli davranışlardan uzaklaşmak ile de

ilişkilidir. Örneğin, sınıftaki katılım ve ödevlere harcanan zaman, daha az madde kullanımı ve suça sürüklenme ile bağlantılıdır (Barnes, Hoffman, Welte, Farrell ve Dintcheff, 2007). Davranışsal bağlılık, daha az riskli davranışla bağlantılı olabilir, çünkü sapan davranış için zaman ve enerjiyi sınırlayıp ergenin kuruma olan bağlılığını güçlendirebilmektedir. Ayrıca, okulda gösterilen performans, problem davranışlara karşı koruyucu bir faktördür (Tremblay ve diğ., 1992). Ergenler, okul, onların gelişimsel ihtiyaçlarını, örneğin ilişkili olma (yakınlık) ihtiyaçlarını karşılayabildiğinde, okula bağlı hissetmektedir (Skinner ve Pitzer, 2012). Ergenlerin yakınlık ihtiyacı, anne-babalar ve öğretmenler, destekleyici bir aile ve okul ortamı meydana getirdiğinde güçlenebilmektedir. Anne-baba ve öğretmenlerle kurulan güçlü ilişkiler, okulda zorlandıklarında ergenler için güdüleyici güç olarak işlev görebilmektedir (Furrer ve Skinner, 2003). Dolayısıyla, ergenlerin okula 11. sınıfta neden daha az içsel bağlılık hissettikleri konusunda, gelişimsel ihtiyaçlar da dahil olmak üzere değişkenler arasındaki ilişkileri ayrıntılı irdeleyen ve neden-sonuç bağlantısına yaklaşılmamasını sağlayacak çalışmalara büyük bir ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Ergenlerin Cinsiyetleri ve Sınıflarına Göre Okul Ortamı Bağlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın bu alt amacında, ergenlerin cinsiyetleri ve sınıf düzeylerine göre okul ortamı bağlılık düzeyleri araştırılmıştır. Buna göre, okul ortamı bağlılığını ölçen maddeler, ergenin, okulda mutlu hissedip hissetmediğini, okula isteyerek gidip gitmediğini, öğrenme sürecini eğlenceli bulup bulmadığını, okuldaki etkinliklerden zevk alıp almadığını, devamsızlık yaptığında rahatsızlık duyup duymadığını incelemektedir.

Araştırmada, ergenlerin cinsiyetlerine göre okul ortamı bağlılık puan ortalamalarında anlamlı farklılık görülmüştür. Ayrıca, ergenlerin okul ortamı bağlılık puanları, sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmıştır. Cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin, ergenlerin okul ortamı bağlılık puanları üzerindeki ortak etkisinin de anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, 9. sınıfta ve 10. sınıfta okul ortamı bağlılığının kızlar lehine anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. 11. sınıfta ve 12. sınıfta öğrenim gören ergenlerin okul ortamı bağlılığının ise cinsiyete göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır.

Alanyazında, 9. sınıf öğrencisi kızların okul ortamı bağlılığının erkeklere göre daha yüksek olduğu, araştırma bulgularıyla desteklenmektedir (Wang ve diğ., 2015).

Daha detaylı bakıldığında, 9. sınıf öğrencisi kızların okul ortamı bağlılık puanlarının, 10., 11. ve 12. sınıf öğrencisi kızların okul ortamı bağlılık puanlarından anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, 11. sınıf öğrencisi kızların okul ortamı bağlılık puanlarının, 10. ve 12. sınıf öğrencisi kızların okul ortamı bağlılık puanlarından daha düşük olduğu anlaşılmıştır. Erkekler açısından bakıldığında ise, 9. sınıf öğrencisi erkek ergenlerin okul ortamı bağlılık düzeyinin, 11. sınıf öğrencisi erkek ergenlerin okul ortamı bağlılık düzeyinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Alanyazında da, öğrencinin okul ortamı bağlılığının durağan olmadığı, zamanla değiştiği gösterilmektedir (Fredricks ve diğ., 2004; Akt. Wang ve Fredricks, 2014).

Kızların okul ortamı bağlılığının, 11. ve 12. sınıf dışında, erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni araştırıldığında, birbirini belirleyen farklı psikolojik yapıların rol oynayabileceği düşünülmüştür. Örneğin, yaşam doyumu yüksek düzeyde olan ergenlerin okuldaki yaşantılarını olumlu algılama düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Proctor, Linley ve Maltby, 2010). Okul ortamı bağlılığının, okulda mutlu hissetme, okuldaki etkinliklerden zevk alma vb. ile ilgili olduğu hatırlandığında, kızların okul ortamı bağlılık düzeyinin, yaşam doyumlarının daha yüksek olmasından kaynaklanabileceği düşünülmüştür. Psikolojik sağlamlığın yaşam doyumunu anlamlı biçimde yordadığı (Toprak, 2014) düşünüldüğünde, bu çalışmada kızların psikolojik sağlamlık düzeyinin erkeklerden daha yüksek bulunduğu hatırlanacaktır. Kısacası, kızların okul ortamı bağlılık düzeyinin yüksek olması, yaşam doyumlarının yüksek olmasından; yaşam doyumlarının yüksek olması psikolojik sağlamlık düzeylerinin yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma bulguları, her iki cinsiyette de, ergenlerin okul ortamı bağlılık düzeyinin 9. sınıftan itibaren 11. sınıfa kadar düştüğünü göstermektedir. Ergenin, okula yönelik bağlılığı, okul ortamıyla bağlantılı olarak gelişen algılarıyla, dolayısıyla okul ortamında kendisinin psikososyal anlamdaki yeri ile ilgili algısıyla ilişkilidir (Wallace, McHugh ve Chhuon, 2012). Dolayısıyla, ergenin okul ortamı bağlılığındaki düşüş, kendisini okul ortamında nasıl algıladığıyla bağlantılıdır. Wang ve diğerlerinin (2015)

çalışması, Finlandiya'daki ergenlerin de, 9. sınıftan 11. sınıfa ilerlerken okul ortamı bağlılığının azalmakta olduğunu göstermiştir. Buna göre ergenler, yıllar ilerledikçe, okulu daha keyifsiz ve değersiz bir ortam olarak algılamaya başlamaktadırlar. Wang ve diğ. (2015) ulaştıkları bu veriyi, Finlandiya eğitim sistemindeki üniversite giriş sınavına hazırlık sürecinin, öğrenciyi duygusal olarak tüketen etkisi ile bağlantılı görmektedirler. Eşzamanlı olarak sınav odaklı öğrenme çalışmaları ile kariyer planlamaları yapmakta olan öğrencilerin okul ortamına bağlılığının azaldığını ileri süren Wang ve diğ. (2015), okul ortamından keyif alan ve okul ortamını değerli bulan öğrencilerin iyi-oluş düzeylerinin ise daha yüksek olduğunu vurgulamıştır. Ülkemizdeki ergenlerin de benzer bir durumu yaşadığı dikkate alındığında, özellikle 11. sınıfta, aynı anda hem sınava hazırlanma, hem de okul ortamı ile bağlılıklarını sürdürme konusunda sıkıntı yaşamakta oldukları ileri sürülebilir. Okul ortamı bağlılığının, okulda kendini mutlu hissetme, öğrenme sürecini eğlenceli algılama ile bağlantılı olduğu hatırlandığında, 11. sınıf öğrencilerinin, okulda kendilerini mutlu hissetmiyor, okula zevkle gitmiyor, öğrenme sürecini eğlenceli algılamıyor olduğu söylenebilir. Bu durum, ergenlerin gelişim süreçleriyle ve eşzamanlı başa çıkmaları gereken gelişim görevlerinin zorluğu ile de ilgili olabilir. Benzer şekilde, Raccanello, Brondino ve Bernardi'nin (2013) bulguları da, 11. sınıf öğrencilerinin okul ortamı ile ilgili olumlu duygularının düşük düzeyde, olumsuz duygularının ise yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir.

Okul ortamına bağlılığın azalmasıyla bağlantılı olarak okulu bırakma noktasına gelen ergenler olabilmektedir. Ancak, okulu bırakmanın, anlık bir karardan ziyade, okul bağlılığının gitgide azalmasından etkilenen, uzun, birikimli bir süreç olduğu (Finn, 1989; Akt. Wang ve Fredricks, 2014) unutulmamalıdır. Okulu bırakan bireylerin kanaatleriyle ilgili yapılan çalışmalardan, bu ergenlerin önemli bir kısmının, artık okulda kimsenin umurunda olmadıklarını hissettikleri için okulu bıraktıkları öğrenilmektedir (Kortering ve Braziel, 2002; Akt. Doll, Brehm ve Zucker, 2014). Bu noktadan hareketle, okul ortamı bağlılığının her iki cinsiyette de en fazla ve en süratli düşüş sergilediği 11. sınıf öğrencilerinin, okul ortamı bağlılık düzeylerinin düşüklüğünün, 11. sınıfta okulu bırakma riskinin yüksek olması ihtimalini getirmesi söz konusu olabilir. Öte yandan, 12. sınıfta her iki cinsiyette de okul ortamı bağlılığının yükselişi, ergenlerin gelişim görevleriyle daha rahat başa çıkmaya başlamaları ile ilgili olabilir. Ayrıca, 12. sınıf öğrencileri, üniversite giriş sınavına çok yaklaştıkları için,

sınava hazırlanırken öğretmenlerinin öğrencilere gösterdikleri ilginin düzeyi artmış ve 12. sınıf öğrencilerinin okul ortamı bağlılık düzeyi bu nedenle yükselmiş olabilir.

Ergenlerin Cinsiyetleri ve Sınıflarına Göre Öğretmen Bağlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın bu alt amacında, ergenlerin cinsiyetleri ve sınıf düzeylerine göre öğretmen bağlılık düzeyleri araştırılmıştır. Buna göre, öğretmen bağlılığını ölçen maddeler, ergenlerin öğretmenlerini, iyi iletişim kurup kuramadıkları, kendilerini destekleyip desteklemedikleri ve bilgilendirip bilgilendirmedikleri konusunda nasıl algıladıklarını incelemektedir.

Araştırmanın bu alt amacında, ergenlerin cinsiyetlerine göre öğretmen bağlılık puan ortalamalarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca, ergenlerin öğretmen bağlılık puanları, sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmıştır. 9. sınıf öğrencisi kızlarda öğretmen bağlılık puanlarının, 11. ve 12. sınıf öğrencisi kızlardaki öğretmen bağlılık puanlarından anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. 11. sınıf öğrencisi kızlarda öğretmen bağlılığının, 10. ve 12. sınıf öğrencisi kızların öğretmen bağlılıklarından daha düşük olduğu anlaşılmıştır. 9. sınıf öğrencisi erkek ergenlerin öğretmen bağlılığının, 11. sınıf öğrencisi erkek ergenlerden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, cinsiyet ve sınıfın, ergenlerin öğretmen bağlılık puanları üzerindeki ortak etkisinin de anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, 9. sınıfta ve 10. sınıfta öğretmen bağlılığının, kızlar lehine anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Bu bulgu, Li ve Lerner'in (2011) araştırma sonuçlarıyla desteklenmiştir.

Kızların öğretmen bağlılık düzeyinin 9. sınıfta erkeklere kıyasla yüksekken, 11. sınıfa gelindiğinde neden düşüyor olduğu, cinsiyet bağlamında öğretmen bağlılığının anlaşılması açısından kritik bir soru gibi görünmektedir. Öğrencilerin, öğretmenden algıladıkları destek, onların öğretmen bağlılığı düzeyini olumlu etkileyebilmektedir (Goodenow, 1993; Akt. Chhuon ve Wallace, 2014). Bu çalışmada, öğretmenden algılanan sosyal destek düzeyinin 11. sınıf öğrencisi kızlarda erkeklere kıyasla daha keskin bir düşüş sergilediği hatırlanacaktır. Dolayısıyla, kızların öğretmen bağlılığının 9. sınıfta yüksekken 11. sınıfta düşüyor olması, kızların öğretmenden algıladıkları

sosyal destek düzeyinin düşmesi ile bağlantılı olabilir. Ayrıca, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliğine özellikle kızların duyarlı olduğu (Crosnoe ve diğ., 2004; Akt. Gillen-O'Neel ve Fuligni, 2013) düşünüldüğünde, 11. sınıfa gelindiğinde, öğretmenleriyle olan ilişkilerini olumsuz algıladıkları ve bu nedenle öğretmen bağlılık düzeylerinin düşüyor olduğu söylenebilir.

Alanyazın, cinsiyetin, öğretmen ile öğrenci arasındaki sınıf etkileşimi üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermiştir. Buna göre, öğretmenler ve erkek ergenler arasında daha sık etkileşim olmakta, çünkü erkek ergenler daha fazla olumsuz davranış sergileyip öğretmenin dikkatini çekmektedir (Pianta ve diğ., 2003; Duffy, Warren ve Walsh, 2001). Bunun aksine, kızlar, erkeklere kıyasla öğretmenlerinden daha fazla olumlu geribildirim almaktadırlar. Cinsiyete bağlı olan bu farklılıklar önem taşımaktadır, çünkü olumlu öğretmen geri bildiriminin öğrencinin öğrenme düzeyi üzerinde olumlu etkileri olduğu gösterilmiştir (Swinson ve Knight, 2007). Bunun aksine, olumsuz geribildirim ise akademik performansın düşmesi ve problem davranışların artmasının yordayıcısıdır (Wentzel, 2002; Akt. Kavenagh, Freeman ve Ainley, 2012). Kızların, 11. sınıfta öğretmen bağlılık düzeylerinin düşmesine karşın, 12. sınıfta tekrar erkeklerden daha yüksek düzeyde öğretmen bağlılığına sahip olmalarının nedeni, öğretmenlerinden aldıkları olumlu nitelikteki bu geribildirimler olabilir.

Okulu bırakmayı önlemek ve ergenlerin olumlu davranışlarını teşvik etmek, okuldaki yetişkinlerle kurulan olumlu ilişkilere bağlıdır. Öğretmenle kurulan ilişkiler, ergenlikteki önemli davranışsal sonuçların anlamlı bir yordayıcısıdır (McNeely, 2005; Akt. McHugh ve diğ., 2013). Ayrıca, öğretmen-öğrenci ilişkileri, okuldan alınan doyuma en önemli katkıyı sunmaktadır (Jiang, Huebner ve Siddall, 2013). Bunun yanında, öğrencilerin öğrenme ve güdülenmeleri üzerinde öğretmenin desteğinin etkisi söz konusu olduğunda, sınıftaki adil davranıldığı algısı çok kritik bir önem taşımaktadır. Öğretmenle kurulmuş olan destekleyici ilişki ve öğretmene duyulan bağlılık, öğrencilerin olası bir adil olmayan muamele algısı ile kolaylıkla altüst olabilmektedir. Bempechat ve diğerlerinin (2013) çalışması, ergenlerin, notu cezalandırma yöntemi olarak kullanan, adaletsiz not veren, kaba davranan, itaat etmeyi ödüllendiren, dersi iyi anlatamayan, sınıfta kontrol edemeyip yetersiz kalan öğretmenleri adil olarak algılamadığını ortaya çıkarmıştır. Ergenlikte saygılı bir tutumla muamele gören bireylerin, ortaklaşa karar verilen sosyal normlara uyma tutumu pekişmektedir (Chory-

Assad ve Paulsel, 2004). Bunun aksine, sınıfta adil muamele görmediği algısına sahip olan öğrencilerde öğrenme motivasyonu ve okul bağlılığı azalmaktadır (Berti ve diğ., 2010; Akt. Molinari, Speltini ve Passini, 2013). Dolayısıyla, ergenlerin okuldaki kurallara uymasını ve öğrencileriyle olumlu ilişkilere sahip olmayı önemseyen öğretmenlerin, onlara saygılı ve adil davranma tutumuna sahip olması kritik bir önemdedir. Bunun aksine okulda kötü muamele gören ergenlerin ise kendilerini olumlu algılama düzeyleri düşmektedir (Ali, Ashraah ve Al-Swalha, 2013) ve bu durumun öğrencinin öğretmeni algılama şeklini olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir.

Öğretmen bağlılığını ölçen maddeler, ergenlerin öğretmenlerini, iyi iletişim kurup kuramadıkları, kendilerini destekleyip desteklemedikleri ve bilgilendirip bilgilendirmedikleri konusunda nasıl algıladıklarını ölçmektedir. Buradan hareketle, ergenlerin, tam da 11. sınıfta öğretmenlerinin iletişim kurma tarzını beğenmediği ya da yeterli bulmadığı ileri sürülebilir. Dolayısıyla, özellikle 11. sınıftaki öğrencilerle etkileşimi olan öğretmenlerin, etkili iletişim kurma becerisinin kritik önemi hakkında bilgilendirilmesi uygun olacaktır. Nasıl ki, duyarlı anne-babalık bir çocuğun güvende olma ve yeterli olma hissini güçlendiriyorsa, etkili öğretmen-öğrenci ilişkileri de, ergenlerin okula bağlılık düzeylerini, özgüvenlerini ve okuldaki başarılarını yükseltebilecektir (Bergin ve Bergin, 2009; Akt. Doll, Brehm ve Zucker, 2014).

Ancak, ergenlerde öğretmen bağlılığının, özellikle 11. sınıfta anlamlı derecede düşük olması, sadece öğretmenlerin tutumlarıyla açıklanabilir gibi görünmemektedir. Öğretmen bağlılığının her iki cinsiyette de en düşük düzeyde olduğu 11. sınıfta görev yapan öğretmenler, 9., 10. ve 12. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinden farklı öğretmenler değildir. Dolayısıyla, ergenlerin öğretmen bağlılık düzeylerinin özellikle 11. sınıfta düşmesi, ergenlerin gelişimsel özellikleriyle (örn. otorite figürlerine yönelik olumsuz kanaatler) ilişkili olabilir. Burada, öğretmen ve öğrenci arasında birbirini tetikleyen olumsuz tutum ve davranışlar, öğrencilerin öğretmen bağlılığındaki düşüşle sonuçlanıyor olabilir. Öğrencilerin akranlarının görüşlerinden çok etkilendiği ve sınıf arkadaşlarının önemseydiği öğretmeni ve dersini önemseydiği (Laursen ve diğ., 2012; Akt. Pas ve diğ., 2015); kurallara uymayan davranışların sık görüldüğü sınıflarda, öğretmenlerin onaylamama tutumlarının arttığı (Pas ve diğ., 2015); bu şekilde meydana çıkan tükenmişlik belirtilerinin, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini düşürdüğü (Smith ve Bourke, 1992; Akt. Evers, Tomic ve Brouwers, 2004) dikkate alındığında, 11.

sınıfta öğretmen bağlılığında ortaya çıkan düşüş, öğretmen-öğrenci arası etkileşimin döngüsel niteliğinden kaynaklanıyor gibi görünmektedir.

Ergenlerin Psikolojik Sağlık Puanlarının, Cinsiyet, Önemli Yaşam Olayları Yaşayıp Yaşamama, Algılanan Sosyal Destek ve Okul Bağlılığı Tarafından Yordanmasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın son alt amacı dahilinde, ergenlerde cinsiyetin, önemli yaşam olayları yaşayıp yaşamamanın, algılanan sosyal desteğin ve okul bağlılığının, onların psikolojik sağlık düzeyinin önemli bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Bu aşamada ilk olarak, ergenlerin psikolojik sağlık düzeyi ile algıladıkları aile desteği, algıladıkları arkadaş desteği, algıladıkları öğretmen desteği, içsel okul bağlılığı, okul ortamı bağlılığı ve öğretmen bağlılığı düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Turan (2014), Dayıoğlu (2008) ile Li ve Lerner'in (2011) araştırma bulgularıyla tutarlıdır.

Araştırmanın bu alt amacında, yordama gücü sırasına göre algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı değişkenlerinin ergenlerde psikolojik sağlamlığın anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür. Cinsiyetin ve önemli yaşam olayları yaşayıp yaşamamanın ise psikolojik sağlamlığın anlamlı yordayıcısı olmadığı görülmüştür. Aileden algılanan sosyal desteğin, öğretmenden algılanan sosyal desteğin, arkadaştan algılanan sosyal desteğin, okul içsel bağlılığının, öğretmen bağlılığının ve okul ortamı bağlılığının psikolojik sağlamlığı pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür.

Bu sonuca göre, ergenlerin algıladıkları sosyal destek arttıkça psikolojik sağlamlık düzeylerinin de yükseldiği söylenebilir. Bulgular, algılanan sosyal desteğin, psikolojik sağlamlığın %33'ünü açıkladığını göstermektedir. Bu, önemli ve ergenlerin psikolojik anlamda sağlam olmasını hedefleyen her müdahalede dikkate alınması gereken bir orandır. Alanyazın incelendiğinde, bu bulgu ile tutarlı olan bulgular görülmektedir. Örneğin, Arastaman ve Balcı'nın (2013) yaptıkları araştırma sonucunda da, aileden ve akranlardan algılanan desteğin, lise öğrencilerinin psikolojik sağlamlığının önemli yordayıcıları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Algılanan sosyal destek söz konusu olduğunda, algılanan sosyal desteğin, öznel bir kanaat olduğu dikkate alınmalıdır. Alınması umulan sosyal destek ile algılanan sosyal destek arasında bir ayrım vardır. Bireyin beklentileri, sosyal destek kaynağı tarafından karşılanmadığında, umulan ve algılanan sosyal destek arasında uyumsuzluk meydana gelmektedir. Dolayısıyla, algılanan sosyal destek, bireyin umduğu desteğin niceliği ve niteliğine doğrudan bağlı olan bir değişkendir. Böyle bir uyumsuzluk, olumlu getirileri sağlayamadığı gibi mevcut durumu daha da kötüleştirme potansiyelini taşımaktadır (Folkman ve diğ., 1991; Akt. Wong ve diğ., 2010). Buradan hareketle, ergenlerde, sosyal destek sağlanabilecek noktalarda beklenti oluşturulması, aksi halde ergene zarar verebilecek derecede destek beklentisi oluşturulmaması, ergenin psikolojik sağlığı açısından doğru olacaktır. Bunun yanında, kişinin, gereksinimi olduğunda sosyal desteğe ulaşabilecek durumda olması, stresli bir olayın ardından hemen sosyal desteği almasından daha değerli görünmektedir (Evans, Steel ve DiLillo, 2013). Dolayısıyla, ergene, sosyal destek sağlanabilecek durumlar hakkında gerçekçi bilgi sunulması, ergenin iyi-oluşu ve psikolojik sağlamlığı için en doğru yöntem gibi görünmektedir.

Ergenlerin psikolojik anlamda sağlam olmamasının en yıkıcı ve geri dönülemez sonucu, intihardır. Yapılan bir çalışma (Sun ve Hui, 2007), ergenlerin ailelerinden destek algılamadıklarında, hayatlarına son verme risklerinin arttığını göstermektedir. Bir başka deyişle, şiddetli derecede intihar düşüncesi olan ergenler, ebeveynlerini anlayışlı ve gereksinimlerine cevap vermeye hazır olarak görmemektedir. Bu ergenler, ailelerinden destek almayı denememekte; ailelerinin, gereksinimleri olduğunda potansiyel bir destek sistemi olduğunu düşünmemektedir. Kısacası, ergenlerin algıladıkları sosyal destek, diğer avantajlarından öncelikli olarak, ergenlerin hayatta kalması için yaşamsal bir önem taşımaktadır. Aileden, arkadaşlardan ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek düzeyinin yüksek olması, psikolojik sağlamlık düzeyinin yüksek olmasını sağlamaktadır (Turan, 2014). Özetle, ergenlerin algıladıkları sosyal desteğin artırılması, psikolojik sağlamlık düzeylerinin yükselmesini sağlayacaktır.

Algılanan sosyal desteğin ardından, ergenlerde okul bağlılığının da, psikolojik sağlamlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, daha büyük çerçevede ele alındığında, ergenleri kendine bağlayan, onların kendilerini ait hissettikleri okulların ve o okulları meydana getiren unsurların (öğretmen, okul ortamı

vb.) niteliğinin önemini göstermektedir. Alanyazın, öğretmenlerinden saygı gören, öğretmenlerinin adil davrandığı ve mesleğinde yeterli olduğu algısına sahip olan öğrencilerin, okula ve öğretmenlerine bağlı hissettiğini (Bempechat ve diğ., 2013); okuldaki yetişkinlerden saygı gördüğü algısına sahip ergenlerin okul kurallarına uyumlu davrandığını belirtmektedir. Aksine, saygı görmediği algısına sahip olan ergenlerin ise istenmeyen davranışlarının arttığı belirtilmektedir (Molinari, Speltini ve Passini, 2013). İstenmeyen davranış sergileyen ergenlerin, öğretmenlerinden olumsuz geribildirim aldıkça problem davranışlarının arttığı (Wentzel, 2002; Akt. Kavenagh, Freeman ve Ainley, 2012) ve hatta kötü muamele gördükleri hatırlandığında (Ali, Ashraah ve Al-Swalha, 2013), okul bağlılık düzeyinin, ergenin psikolojik sağlamlık düzeyi üzerindeki yordayıcı etkisi ortaya çıkmaktadır.

Okullar ve okulları meydana getiren unsurların niteliğinin yükseltilmesi, uzun vadede bakıldığında ülkenin sosyal ve ekonomik geleceğini de etkilemektedir. Hoffer'in (1995) belirttiğine göre, okulu bırakma oranları, gelecekteki ekonomik ve sosyal iyi-oluşun önemli göstergelerinden biridir (Akt. Barile ve diğ., 2012). Buradan hareketle, kendini okuluna bağlı hisseden öğrencilerin oranı arttıkça, söz konusu öğrencilerin psikolojik durumlarının olumlu yönde etkilenmesinin yanında, toplumsal açıdan da iyi-oluşun temelleri atılmış olacaktır.

Okul bağlılığı ele alındığında, akademik başarısı yüksek olsa da, yeterince yüksek olmasa da her öğrencinin, okuluna bağlı hissetmesi hedeflenmelidir. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik motivasyonlarını arttırmak için uygulanan bir takım yöntemlerin, pek de olumlu sonuç vermediği vurgulanmalıdır. Örneğin, daha başarılı öğretmenleri, daha başarılı öğrencilerle denk getirmek, yeterince başarılı olmayan öğrenciler dikkate alındığında, öğretmen-öğrenci iklimini olumsuz etkileyebilir. Çünkü yeterince başarılı olmayan öğrenciler için kısa vadede, daha başarılı öğretmenlerle denk gelme olasılığı düşüktür. Bu durum da, başarılı öğretmene en fazla ihtiyaç duyan öğrenci grubunun yeterince destek alamaması anlamına gelecektir ki, bu durum öğretmen-öğrenci arasındaki olumlu iklime zarar verebilecektir. Öğretmenin kendisiyle ilgilendiğini düşünen öğrencinin ise, akademik anlamda zorlanıyor olsa da, destekleyici olan öğretmeni sayesinde okulu bırakma riski azalmaktadır (Barile ve diğ., 2012).

Yeterince başarılı olamama, sadece yeterince ders çalışmamak ile açıklanabilecek, tek boyutlu bir olgu değildir. Örneğin, yoksulluk yaşayan ve sosyal yönden olumsuz koşullarda yaşayan lise öğrencileri de, akademik olarak yeterince başarılı olmayabilmektedir. Bu nedenle, yoksulluk yaşayan ya da sosyal yönden dezavantajlı koşullarda yetişen öğrenciler için, psikolojik sağlamlık kavramına temellendirilmiş okullar tasarlamak özellikle önemlidir (Condly, 2006). Adelman ve Taylor'un (2008) sunduğu çerçevede, risk ve olumsuz koşullar, öğrencilerin öğrenme koşulları önünde engel teşkil etmektedir ve bu engellerin neden olduğu olumsuz etkiler, yetişkinlerle kurulan güçlü ve destekleyici ilişkiler, etkin akran ilişkileri, öğrencilerin akademik yeterliğine ve gelişimsel özerkliğine sunulan destekler ile azaltılabilmektedir (Akt. Doll ve diğ., 2011).

Bir okulun, öğrencilerinin psikolojik sağlamlığını destekleyen bir okul olması, onun "psikolojik anlamda sağlam okul" (resilient school) olması anlamına gelir. Bu kavram, okul-temelli psikolojik sağlamlık (school-based resilience) olarak da dile getirilebilmektedir (Mulloy, 2011). Okullarda saldırganlığın gelişigüzel olarak meydana gelmediğine dikkat çeken yazarlar, bazı okullarda saldırganlık olaylarının çok sık meydana geldiğini belirtmektedir (Juvonen, 2001). Bu durum, bazı okulların, saldırganlık olaylarıyla karşı karşıya kalma riskinin diğerlerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Buna karşın, bazı okullar, saldırganlık olayları ile karşılaşma riskleri çok yüksek olsa da, psikolojik anlamda sağlam kalabilmekte ve bu olayları engelleyebilmektedir. Bu okulların psikolojik anlamda sağlam okul olduğunu söyleyebiliriz. Bryk ve Driscoll'un (1988) bildirdiğine göre, olumlu bir sosyal ortam meydana getiren kurumlar, daha az sorun ve devamsızlık oranına sahiptir. Bryk ve diğerlerinin (1993) bildirdiğine göre de, öğrenciler ile açık bir iletişim kuran, öğrenci-personel arası ilişkilerin niteliğine özen gösterilen okullarda davranış bozukluğu ve saldırgan davranış oranı azalmaktadır. (Akt. Phillips, Turner ve Holt, 2014). Bu durum, lise öğrencilerinin okula bağlı olma düzeylerinin, sadece öğrencilerin kişisel niteliklerinden değil, devam ettikleri okul ve o okulu meydana getiren unsurların niteliklerinden de etkilendiğini göstermektedir. Özellikle, okulun, toplumun küçük bir örneği olduğunu düşündüğümüzde, olumlu bir okul ortamını deneyimleyen öğrencilerin, okuldan mezun olup toplumun yetişkin bir üyesi olduklarında, toplumun psikolojik sağlamlığına katkı sunan birer bireyi olmalarını öngörmek mümkündür.

Okuldaki psikolojik atmosfer söz konusu olduğunda, en önemli bileşen olan psikolojik danışman da dikkate alınmalıdır. Okul bağlılığını destekleyen, bir kurum olarak okula katkıda bulunan vazgeçilmez öge, okul psikolojik danışmanıdır. Okul psikolojik danışmanı, öğrencinin hayatında rol oynayan bazı unsurları değiştiremese de, okul iklimini olumlu etkileyen, öğrencilerin çeşitli yönlerden gelişimlerini sağlayan planlamalar ve yetkin psikolojik danışmanlığı ile öğrencilerin okula bağlılığını ve dolayısıyla psikolojik sağlık düzeylerini yükseltebilmektedir (Taylor ve Karcher, 2009). Sonuç olarak, okulların destekleyici olması, ergenlerin kendilerini ifade etmelerine ve gelişimlerini destekleyici akademik, kültürel ve sosyal etkinliklere ortam hazırlaması, ergenlerin psikolojik sağlık düzeylerini yükseltebilecektir.

Öneriler

Bu araştırmanın bulguları çerçevesinde okul psikolojik danışmanlarına sunulabilecek öneriler:

- Özellikle 11. sınıf öğrencilerinde psikolojik sağlık puanlarının düşmüş olmasının da gösterdiği gibi, geç ergenlik döneminin kritik önemi hakkında bilginin güncel tutulmasına özen gösterilebilir. Ayrıca özellikle 11. sınıf öğrencilerine yönelik psiko-eğitim programları hazırlanabilir; grupla psikolojik danışma yürütülebilir ve bilgilendirici seminerler düzenlenebilir.
- Özellikle 11. sınıf öğrencilerinin anne-babaları için, geç ergenlik döneminin özellikleri ile ilgili bilgilendirici toplantılar düzenlenebilir; ergenlerin ailelerinin destekleyici, kabul edici tutum sergilemesinin önemi vurgulanabilir.
- Erkeklerin psikolojik sağlık puanlarının ve sosyal destek algılarının göreceli düşüklüğü nedeniyle, başa çıkma becerilerinin geliştirilmesi için ayrıca destek verilebilir.
- Özellikle geç ergenlik döneminde olmak üzere, ergenlerin aileden algıladıkları sosyal desteğin düşmesi ile ilişkili olabilecek iletişim çatışmalarının en aza indirilmesi için hem ergenler, hem de anne-babalarına

yönelik olarak “kişiler arası iletişim” konusunda bilgilendirici toplantılar düzenlenebilir.

- Önemli yaşam olayları yaşayan (örn. anne/baba kaybı yaşayan, ciddi hastalık geçiren vb.) ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin düşük olduğu dikkate alınarak, ergenlerin yaşadıkları önemli bir yaşam olayı özelinde bir kriz durumuna hazırlıklı olunabilir. Bu hazırlık, önemli bir yaşam olayı yaşayan ergene nasıl müdahale edilebileceği konusunda bir acil eylem planı hazırlanması şeklinde olabilir.
- Ergen ile anne-babası arasındaki olası krizler, iletişim kurma konusunda ve aynı zeminde buluşma konusunda yaşanan sıkıntılarla, olduğundan daha da ciddi bir hale gelebilmektedir. Dolayısıyla anne-baba ile ergeni aynı düzeyde buluşturabilecek interaktif ortamlar oluşturma konusunda, psikolojik danışmanların öncülüğünde teknolojinin kullanıldığı çalışmalar gerçekleştirilebilir. Böylesi sanal ortamlar sayesinde hem ergen hem anne-babasının, kişiler arası iletişim, saygı, güven, sınır koyma, değerler ve durumları analiz etme becerileri geliştirilebilir.
- Özellikle 11. sınıf öğrencilerinin, öğretmenden algıladıkları sosyal destek düzeyinin düşük olması nedeniyle, 11. sınıftaki ergenlerin öğretmenleri, geç ergenlik döneminin özellikleri, ergenlerin hangi tür davranışı nasıl algılıyor olabildikleri konusunda periyodik olarak bilgilendirilebilir.
- Özellikle 11. sınıfta, okul içsel bağlılık düzeyi ve okul ortamı bağlılık düzeyinin her iki cinsiyette de düşmesi nedeniyle, ergenlerin okulla ilgili görevler konusunda güdülenmesi ve okula daha bağlı hissetmesini amaçlayan etkinlikler düzenlenebilir.
- Okul bağlılığının ergen psikolojik sağlamlık düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olmasından hareketle, genel olarak okuldaki bütün öğrencilerin okul bağlılığını güçlendirecek sosyal, kültürel etkinlikler periyodik olarak gerçekleştirilebilir.

Bu araştırmanın bulguları çerçevesinde yapılacak yeni araştırmalara ilişkin sunulabilecek öneriler:

- Ergenlerle yapılacak çalışmalarda, özellikle 11. sınıfta, her iki cinsiyette de psikolojik sağlamlık düzeyinin düşmesinin nedenleri konusunda, daha derinlikli ve ayrıntılı nicel ve nitel çalışmalar planlanabilir.
- Ergenlerin özellikle 11. sınıfta neden daha az içsel okul bağlılığı, okul ortamı bağlılığı ve öğretmen bağlılığı hissettikleri konusunda, değişkenler arasındaki ilişkileri daha ayrıntılı irdeleyen ve neden-sonuç bağlantısı kurmaya yönelik çalışmalar tasarlanabilir.
- Ergenlerin özellikle 11. sınıfta aileden algıladıkları sosyal destek düzeyinin neden düşüyor olduğu ile ilgili daha ayrıntılı çalışmalar planlanabilir.
- Ergenlerin özellikle 11. sınıfta öğretmenden algıladıkları sosyal destek düzeyinin neden düşüyor olduğu ile ilgili daha ayrıntılı çalışmalar planlanabilir.
- Ergenlerin başa çıkma ve yardım alma konularında bilgilendirildiği ve sonraki ölçümlerde sonuçların müdahale ile farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen çalışmalar tasarlanabilir.
- Ergenlerin önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamama durumunu, yaşadıkları olaylardan ne derece etkilendiklerini ölçen ölçüm araçları kullanılarak yeni araştırmalar planlanabilir.

Bu araştırmanın bulguları çerçevesinde rehberlik araştırma merkezlerine ilişkin sunulabilecek öneriler:

- Rehberlik araştırma merkezlerinin, ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyi ve bunu yordayan diğer değişkenlerle bağlantılı akademik bilgileri ve araştırma sonuçlarını güncel olarak takip etmesi ve hizmetleri buna göre organize etmesi önerilebilir.

- Özellikle 11. sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerden algıladıkları sosyal destek düzeyinin düşük olması bulgusundan hareketle, 11. sınıf öğrencileri başta olmak üzere lise öğrencisi ergenlerle etkili iletişim kurma, çatışma çözme, problem çözme ve ergene model olacak nitelikte davranış sergileme konusunda öğretmenlere, periyodik olarak seminer düzenlenebilir.
- Özellikle 11. sınıfta, okul içsel bağlılık düzeyi ve okul ortamı bağlılık düzeyinin her iki cinsiyette de düşmesi bulgusundan hareketle, ergenlerin okula daha bağlı hissetmesi, okulla ilgili görevlerde daha fazla güdülenmesi, okulda olmaktan mutluluk duymasını pekiştirme yönünde etkinliklerin artırılması konusuna özen gösterilebilir.

EKLER

EK-A: Veli Onay Formu

EK-B: Bilgilendirilmiş Onam Formu

EK-C: Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (seçilmiş örnek maddeleri)

EK-D: Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (seçilmiş örnek maddeleri)

EK-E: Okul Bağlılığı Ölçeği (seçilmiş örnek maddeleri)

EK-F: Kişisel Bilgi Formu

EK-G: Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Eğitim Müdürlüğü tarafından verilen izin belgesi

EK- H: Araştırma Okul Listesi

EK- I: Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamama Frekansları

EK-A: Veli Onay Formu

Sayın Veli,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans programı kapsamında, programın mecburi parçası olan tez çalışmalarımı yürütmekteyim. Programı başarıyla tamamlayabilmek ve “Ergenlerin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin, Önemli Yaşam Olayları, Algılanan Sosyal Destek ve Okul Bağlılığı Açısından İncelenmesi” adlı tez çalışmamı gerçekleştirebilmek için çocuklarınızın bazı anketleri doldurmalarına ihtiyaç duymaktayım.

Katılmasına izin verdiğiniz takdirde, çocuğunuz anketi okulda ders saatinde dolduracaktır. Çocuğunuzun cevaplayacağı soruların onun psikolojik gelişimine olumsuz etkisi olmayacağından emin olabilirsiniz. Çocuğunuzun dolduracağı anketlerde cevapları kesinlikle gizli tutulacak ve bu cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Çocuğunuzun araştırmaya katılımı gönüllüdür; araştırmaya katılımının ardından istediği an katılımcılıktan ayrılma hakkına sahiptir.

Çocuğunuzun anketleri doldurarak sağladığı bilgiler, ergenlerin psikolojik sağlık düzeylerini etkileyen faktörlerin saptanmasına önemli bir katkıda bulunacaktır. Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini kullanarak bana yöneltebilirsiniz.

Saygılarımla,

Özden TURGUT

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans öğrencisi

Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

e-posta: ozden5@hotmail.com

EK-B: Bilgilendirilmiş Onam Formu

Sevgili Gençler,

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerini çeşitli değişkenlerle bağlantılı olarak incelemektir. Aldığınız bu formda, sizin çeşitli durumlarla ilgili birtakım özellikleriniz hakkında bilgi toplamak amaçlanmaktadır. Hiçbir sorunun doğru veya yanlış cevabı yoktur. Bu nedenle, size en doğru gelen cevabı, her soru için uygun yerlere çarpı (x) ile işaretleyerek belirtiniz.

Bu araştırmaya katılımınız gönüllüdür. Araştırmaya katılımınızı istediğinizde sonlandırabilirsiniz; ancak tüm soruları yanıtlamanız, araştırmanın amacına ulaşması için yararlı olacaktır.

Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini kullanarak bana yöneltebilirsiniz.

Saygılarımla,

Özden TURGUT

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans öğrencisi

Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

e-posta: ozden5@hotmail.com

EK-C: Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (seçilmiş örnek maddeleri)

Aşağıda verilen ifadeler sizin olayları nasıl algıladığınızla ilgilidir. Lütfen aşağıdaki maddeleri dikkatle okuyarak her maddede yer alan ifadenin size ne derece uygun olduğuna karar veriniz. Vereceğiniz cevapların doğru ya da yanlışı yoktur. Verdiğiniz karara göre aşağıdaki ifadeleri dikkate alarak yanındaki boşluklardan bir tanesine çarpı (X) işareti koyunuz. Katılımınızdan dolayı teşekkür ediyorum.

		Bana Çok Uygun	Bana Uygun	Bana Uygun Değil	Bana Hiç Uygun Değil
1	Ailem benimle gerçekten ilgilenir.				
2	Ailem başarılı olacağıma inanır.				
	...				
	...				
	...				
28	Zor durumda kaldığımda arkadaşlarım bana yardım ederler.				
29	Güzel zaman geçirdiğim arkadaşlarım vardır.				

EK-D: Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (seçilmiş örnek maddeleri)

Aşağıda ailenizin, arkadaşlarınızın ve öğretmenlerinizin size yönelik bazı davranışları verilmiştir. Bu ifadelerin size ne kadar uygun olduğunu belirtiniz.

AİLEM		Bana Uygun	Kısmen	Bana Uygun Değil
1	Bana gerçekten güvenir.			
2	Sorunlarımı çözmeme yardım eder.			
	...			
19	Sosyal etkinliklere katılmamı destekler.			
20	Başarılarımı takdir eder.			

ARKADAŞLARIM		Bana Uygun	Kısmen	Bana Uygun Değil
21	Bana gerçekten güvenir.			
22	İhtiyaç duyduğumda beni gerçekten dinler.			
	...			
32	İyi ve kötü günlerimde yanımda olur.			
33	Bir şeye sinirlendiğimde beni yatıştırır.			
ÖĞRETMENLERİM		Bana Uygun	Kısmen	Bana Uygun Değil
34	Amaç, ilgi ve yeteneklerim konusunda benimle konuşur.			
35	Bana gerçekten güvenir.			
	...			
49	Derslerde sorularıma içtenlikle cevap verir.			
50	Bana karşı genellikle adil davranır.			

EK-E: Okul Bağlılığı Ölçeği (seçilmiş örnek maddeleri)

Aşağıda bir öğrencinin okul bağlılığı ile ilgili olduğu düşünülen olası yargılara yer verilmiştir. Bu ifadeleri dikkatle okuyarak size en uygun gelen seçenikle ilgili kutuyu işaretleyiniz. İfadelerin doğrusu yanlışı yoktur. Sizi en iyi şekilde yansıtan seçeneği işaretlemeniz önemlidir. Lütfen her ifade için tek seçenek işaretleyiniz, cevapsız ifade bırakmayınız.

	Okul bağlılığı ile ilgili görüşler	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta derecede katılıyorum	Çok katılıyorum	Pek çok katılıyorum
1	Okulda benden beklenen çalışmalarını gerçekleştirebilmek için canla başla çalışırım.					
2	Okulda verilen ödevlerin dışında da ders çalışmayı severim.					
	...					
	...					
	...					
26	Öğretmenlerimin çalışmalarında beni desteklediklerini düşünürüm.					
27	Sınıf içi çalışmalarım ile ilgili olarak öğretmenlerim tarafından bilgilendirilirim.					

EK-F: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Gençler;

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerini incelemektir. Aşağıda siz ve aileniz hakkınızda bazı sorular sıralanmıştır. Hiçbir sorunun doğru veya yanlış cevabı yoktur. Bu nedenle size en doğru gelen cevabı her soru için uygun yerlere çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz. Lütfen hiçbir soruyu atlamayınız.

1. Cinsiyetiniz: () K () E
2. Sınıfınız: () 9. Sınıf () 10. Sınıf () 11. Sınıf () 12. Sınıf
3. Anneniz hayatta mı? () Evet () Hayır
4. Babanız hayatta mı? () Evet () Hayır
5. Anne baba hayatta ise; () Evli () Boşandılar

6. Anne ve babanızın eğitim durumu nedir? İşaretleyiniz.

Anne**Baba**

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| () İlkokul mezunu | () İlkokul mezunu |
| () Ortaokul mezunu | () Ortaokul mezunu |
| () Lise mezunu | () Lise mezunu |
| () Üniversite mezunu | () Üniversite mezunu |

7. Anneniz çalışıyor mu? Çalışıyorsa ne iş yaptığını belirtiniz.

- () Evet () Hayır

8. Babanız çalışıyor mu? Çalışıyorsa ne iş yaptığını belirtiniz.

- () Evet () Hayır

9. (Sizinle birlikte) Kaç kardeşiniz?

10. Daha önce bir şehirden başka bir şehre göç ettiniz mi? () Evet () Hayır
11. Ciddi bir hastalık geçirdiniz mi? () Evet () Hayır
12. Devam eden bir rahatsızlığınız var mı? () Evet () Hayır
13. Ailenizden birini kaybettiniz mi? () Evet () Hayır
14. Ailenizin başına kaza, travma, yaralanma gibi sarsıcı olaylar geldi mi? () Evet () Hayır
15. Yakın bir dostunuz ya da akrabanız ciddi bir rahatsızlık geçirdi mi? () Evet () Hayır
16. Aile olarak ciddi ekonomik sıkıntılar yaşadınız mı? () Evet () Hayır
17. İstenmeyen nedenlerden dolayı ailenizden ayrı kaldınız mı? () Evet () Hayır

EK-G: Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Eğitim Müdürlüğü tarafından verilen izin belgesi

EK-H: Araştırma Okul Listesi

Afyonkarahisar Merkez Ticaret Meslek Lisesi
Afyon Lisesi
Afyonkarahisar Anadolu Öğretmen Lisesi
Afyonkarahisar Anafartalar Anadolu Lisesi
Afyonkarahisar Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi
Ali Çağlar Anadolu Lisesi
Ali Çetinkaya Kız Teknik ve Meslek Lisesi
Anadolu İmam Hatip Lisesi
Atatürk Anadolu Lisesi
Atatürk Anadolu Sağlık Meslek Lisesi
Cumhuriyet Anadolu Lisesi
Emir Murat Özdilek Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi
Fatih Anadolu Lisesi
Gazi Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi
Kocatepe Anadolu Lisesi
Osmangazi Anadolu Lisesi
Özel Zafer Fen Lisesi
Özel Zafer Lisesi
Salar Çok Programlı Lise
Susuz Çok Programlı Lisesi
Süleyman Demirel Fen Lisesi
TOKİ Sosyal Bilimler Lisesi
Uydukent Kız Teknik ve Meslek Lisesi
Zübeyde Hanım Kız Teknik ve Meslek Lisesi

EK-I: Önemli Yaşam Olayı Yaşayıp Yaşamama Frekansları

	Evet	Hayır
<i>Daha önce bir şehirden başka bir şehre göç ettiniz mi?</i>	160 (%15)	862 (%84)
<i>Ciddi bir hastalık geçirdiniz mi?</i>	78 (%8)	944 (%92)
<i>Devam eden bir rahatsızlığınız var mı?</i>	86 (%8)	936 (%92)
<i>Ailenizden birini kaybettiniz mi?</i>	162 (%16)	860 (%84)
<i>Ailenizin başına kaza, travma, yaralanma gibi sarsıcı olaylar geldi mi?</i>	191 (%19)	831 (%81)
<i>Anne-babanız boşandı mı?</i>	37 (%4)	985 (%96)
<i>Yakın bir dostunuz ya da akrabanız ciddi bir rahatsızlık geçirdi mi?</i>	424 (%41)	598 (%59)
<i>Aile olarak ciddi ekonomik sıkıntılar yaşadınız mı?</i>	216 (%21)	806 (%79)
<i>İstenmeyen nedenlerden dolayı ailenizden ayrı kaldınız mı?</i>	90 (%9)	932 (%91)

Not: Yukarıda belirtilen italik maddelerin “evet” diyenlerin kesişiminden önemli olayları yaşayan grup elde edilmiştir.

KAYNAKÇA

Abbott-Chapman, J., Denholm, C. ve Wyld, C. (2008). Social support as a factor inhbiting teenage risk-taking: Views of students, parents and professionals, *Journal of Youth Studies*, 11(6), 611-627.

Ahern, N.R. (2007). *Resiliency in adolescent college students*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Central Florida.

Akkaya, Ç. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ve öz-duyarlık düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akman, S. (2013). *Lise öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları ile okula bağlılık duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Al-Bahrani, M., Aldhafri, S., Alkharusi, H., Kazem, A. ve Alzubiadi, A. (2013). Age and gender differences in coping style across various problems: Omani adolescents' perspective, *Journal of Adolescence*, 36, 303–309.

Ali, T.M., Ashraah, M.M. ve Al-Swalha, A.S.M. (2013). The degree of adolescents' perception towards types of abuse they received from their teachers and its relation to their self-concept, *International Journal of Academic Research*, 5(1), 28-32.

Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arastaman, G. ve Balcı, A. (2013). Investigation of high school students' resiliency perception in terms of some variables, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 922-928.

Arslan, C. (2009). Anger, self-esteem, and perceived social support in adolescence, *Social Behavior and Personality*, 37(4), 555-564.

Aşut, Ç. (2014). *Lösemi tedavisi görmüş çocuklarda yaşam kalitesi, depresyon ve anksiyete düzeyleri*. Yayınlanmamış tıpta uzmanlık tezi, Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi.

Ayres, M.M. ve Leaper, C. (2012). Adolescent girls' experiences of discrimination: An examination of coping strategies, social support, and self-esteem, *Journal of Adolescent Research*, 28(4), 479-508.

Bacikova-Sleskova, M., Benka, J. ve Orosova, O. (2015). Parental employment status and adolescents' health: The role of financial situation, parent-adolescent relationship and adolescents' resilience, *Psychology & Health*, 30(4), 400-422, DOI: 10.1080/08870446.2014.976645.

Barcelata, B., Villaseñor, M. ve Granados, A. (2012). Family functioning, perceived social support and adolescent resilience in poverty condition, *IACAPAP 2012 – 20th World Congress/ Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*.

Barile, J.P., Donohue, D.K., Anthony, E.R., Baker, A.M., Weaver, S.R. ve Henrich, C.C. (2012). Teacher–student relationship climate and school outcomes: Implications for educational policy initiatives, *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 256-267.

Barnett, E., Spruijt-Metz, D., Unger, J.B., Rohrbach, L.A., Sun, P. ve Sussman, S. (2013). Bidirectional associations between future time perspective and substance use among continuation high-school students, *Substance Use & Misuse*, 48, 574–580.

Bédard, K., Bouffard, T. ve Pansu, P. (2014). The risks for adolescents of negatively biased self-evaluations of social competence: The mediating role of social support, *Journal of Adolescence*, 37(6), 787-798.

Beitchman, J.H., Adlaf, E.M., Atkinson, L., Douglas, L., Massak, A. ve Kenaszchuk, C. (2005). Psychiatric and substance use disorders in late adolescence: The role of risk and perceived social support, *The American Journal on Addictions*, 14, 124–138.

Bempechat, J., Ronfard, S., Mirny, A., Li, J. ve Holloway, S.D. (2013). “She always gives grades lower than one deserves.” A qualitative study of Russian adolescents'

perceptions of fairness in the classroom, *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 7, 169-187.

Bernard, M.E. ve Pires, D. (2006). *Emotional Resilience in Children and Adolescence: Implications for Rational-Emotive Behavior Therapy*. “Rational Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders” içinde; ed.: A. Ellis ve M.E. Bernard. ISBN: 978-0-387-26374-8 (Print) 978-0-387-26375-5 (Online) ss.156-174.

Bilgin, N. (2003). *Sosyal Psikoloji Sözlüğü*. Bağlam Yayıncılık: İstanbul.

Bokhorst, C.L., Sumter, S.R. ve Westenberg, P.M. (2010). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive?, *Social Development*, 19(2), 417-426.

Borofsky, L.A., Kellerman, I., Baucom, B., Oliver, P.H. ve Margolin, G. (2013). Community violence exposure and adolescents' school engagement and academic achievement over time, *Psychology of Violence*, 3(4), 381-395.

Bowker, J.C., Adams, R.E., Fredstrom, B.K. ve Gilman, R. (2014). Experiences of being ignored by peers during late adolescence: Linkages to psychological maladjustment, *Merrill -Palmer Quarterly*, 60(3), 328–354.

Brody, G.H. (1998). Sibling relationship quality: Its causes and consequences, *Annual Review of Psychology*, 49, 1-24.

Brown, B.B. ve Klute, C. (2003). *Friendships, cliques and crowds*. “Blackwell Handbook of Adolescence” içinde; ss. 330-348; ed.: G.R. Adams ve M.D. Berzonsky. Blackwell Publishing Ltd.

Bryant, B.K. (1994). *How does social support function in childhood?* “Social networks and social support in childhood and adolescence” içinde; ed.: F. Nestmann, K. Hurrelmann. Walter de Gruyter, Berlin.

<http://site.ebrary.com/lib/anadolu/docDetail.action?docID=10598321> adresinden 03.08.2014 tarihinde elde edilmiştir.

Budak, B. (1999). *Lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bulut, S., Doğan, U. ve Altundağ, Y. (2012). Ergen psikolojik dayanıklılık ölçeği (EPDÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *International Counseling and Education Conference (ICEC 2012)*, May, 3-5, 2012, İstanbul, Turkey.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi elkitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Can, S. (2008). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Carbonell, D.M., Reinherz, H.Z. ve Giaconia, R. M. (1998). Risk and resilience in late adolescence, *Child and Adolescent Social Work Journal*, 15(4), 251-272.

Chang, H., Wang, C., Chen, H. ve Chang, K. (2014). The analysis of elementary and high school students' natural and humorous responses patterns in coping with embarrassing situations, *Humor*, 27(2), 325–347.

Chango, J.M., McElhaney, K.B., Allen, J.P., Schad, M.M. ve Marston, E. (2012). Relational stressors and depressive symptoms in late adolescence: Rejection sensitivity as a vulnerability, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(3), 369–379.

Chaplin, T.M. (2006). Anger, happiness, and sadness: Associations with depressive symptoms in late adolescence, *Journal of Youth and Adolescence*, 35(6), 977–986.

Chapman, R.L., Buckley, L., Sheehan, M.C., Shochet, I.M. ve Romaniuk, M. (2011). The impact of school connectedness on violent behavior, transport risk-taking behavior, and associated injuries in adolescence, *Journal of School Psychology*, 49, 399-410.

Chase, P., Hilliard, L., John Geldhof, G., Warren, D. ve Lerner, R. (2014). Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement, *Journal of Youth & Adolescence*, 43(6), 884-896.

Chen, P. ve Vazsonyi, A.T. (2013). Future orientation, school contexts, and problem behaviors: A multilevel study, *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 67-81.

Chhuon, V. ve Wallace, T.L. (2014). Creating connectedness through being known: Fulfilling the need to belong in U.S. high schools, *Youth & Society*, 46(3), 379–401.

Cho, Y. ve Haslam, N. (2010). Suicidal ideation and distress among immigrant adolescents: The role of acculturation, life stress, and social support, *Journal of Youth and Adolescence*, 39(4), 370–379.

Chung, Y. ve Emery, R. (2010). Early adolescents and divorce in South Korea: Risk, resilience and pain, *Journal of Comparative Family Studies*, 41(5), 855-870.

Claes, M., Lacourse, E., Bouchard, C. ve Perucchini, P. (2003). Parental practices in late adolescence, a comparison of three countries: Canada, France and Italy, *Journal of Adolescence*, 26, 387–399.

Coleman, J.C. ve Hendry, L.B. (1999). *The nature of adolescence*. 3rd Ed., Routledge.

Conner, J.O., Miles, S.B. ve Pope, D.C. (2014). How many teachers does it take to support a student? Examining the relationship between teacher support and adverse health outcomes in high-performing, pressure-cooker high schools, *The High School Journal*, 98(1), 22-42.

Cooper, S.M., Brown, C., Metzger, I., Clinton, Y. ve Guthrie, B. (2013). Racial discrimination and African American adolescents' adjustment: Gender variation in

family and community social support, promotive and protective factors, *Journal of Child and Family Studies*, 22(1), 15-29.

Crosnoe, R., Cavanagh, S. ve Elder Jr., G.H. (2003). Adolescent friendships as academic resources: The intersection of friendship, race, and school disadvantage, *Sociological Perspectives*, 46(3), 331-352.

Çakar, F.S. ve Karataş, Z. (2012). The self-esteem, perceived social support and hopelessness in adolescents: The structural equation modeling, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2406-2412.

Çataloğlu, B. (2011). *Madde kullanan ve kullanmayan ergenlerin psikolojik sağlamlık ve aile işlevleri açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Çelikoğlu, C. (1997). *Boşanmanın çocukların benlik saygısına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Dayıoğlu, B. (2008). *Üniversite giriş sınavına hazırlanan adaylarda psikolojik sağlamlık: Öğrenilmiş güçlülük, algılanan sosyal destek ve cinsiyetin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dellana, S.A. ve Snyder, D. (2004). Student future outlook and counseling quality in a rural minority high school, *The High School Journal*, 88(1), 27-41.

Demirdüzen, H. (2013). *Ergenlerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile duygusal özyeterlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

DeSantis King, A.L., Huebner, S., Suldo, S.M. ve Valois, R.F. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems, *Applied Research in Quality of Life*, 1, 279-295.

Deveci, F. (2011). *Ergenlerde karar verme stilleri ile algılanan sosyal destek düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Doll, B., Brehm, K. ve Zucker, S. (2014). *Resilient classrooms*. 2nd ed. The Guilford Press.

Doll, B., Jones, K., Osborn, A., Dooley, K. ve Turner, A. (2011). The promise and the caution of resilience models for schools, *Psychology in the Schools*, 48(7), 652-659.

Duru, E. (2008). Yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılığın rolü, *Türk Psikoloji Dergisi*, 23(61), 15-24.

Dülger, Ö. (2009). *Ergenlerde algılanan sosyal destek ile karar verme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eccles, J.S., Lord, S. ve Buchanan, C.M. (1996). *School transitions in early adolescence: What are we doing to our young people?* “Transitions through adolescence” içinde; ss.251-284; ed: J.A. Graber, J. Brooks-Gunn ve A.C. Petersen. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C. ve Iver, D.M. (1993). Development during adolescence, *American Psychologist*, 48 (2), 90-101.

Eccles, J.S. ve Roeser, R.W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence, *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241.

Eisenberg, N., Haugen, R., Spinrad, T.L., Hofer, C., Chassin, L., Zhou, Q, Kupfer, A., Smith, C.L., Valiente, C. ve Liew, J. (2010). Relations of temperament to

maladjustment and ego resiliency in at-risk children, *Social Development*, 19(3), 577-600.

Eisenberg, N., Spinrad, T.L., Fabes, R.A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S.A., Valiente, C., Losoya, S.H., Guthrie, I.K. ve Thompson, M. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment, *Child Development*, 75(1), 25-46.

Eisenberg, N., Spinrad, T.L. ve Morris, A.S. (2002). Regulation, resiliency, and quality of social functioning, *Self and Identity*, 1, 121-128.

Ekşisu, M. (2009). *Liseli öğrencilerin zorbalık düzeyleri ile aile işlevleri ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ellis, L.A., Marsh, H.W. ve Craven, R.G. (2009). Addressing the challenges faced by early adolescents: A mixed-method evaluation of the benefits of peer support, *American Journal of Community Psychology*, 44(1-2), 54-75.

Eminağaoğlu, N. (2006). *Güç koşullarda yaşayan sokak çocuklarında dayanıklılık (sağlamlık)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eryüksel, G.N. (1996). *Ana-baba ve ergen ilişkilerinin problem çözme iletişim becerileri, bilişsel çarpıtmalar ve aile yapısı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Esen-Aktay, T.E. (2010). *Risk altındaki ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin kendini toparlama güçlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eshbaugh, E.M. (2008). Perceptions of family relationship factors and depressive symptoms in adolescents: What roles do parents and gender play?, *Journal of Child and Family Studies*, 17(1), 127-139.

Eskin, M., Ertekin, K., Harlak, H. ve Dereboy, Ç. (2008). Lise öğrencisi ergenlerde depresyonun yaygınlığı ve ilişkili olduğu etmenler, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(4), 382-389.

Espinoza, G., Gillen-O'Neel, C., Gonzales, N.A. ve Fuligni, A.J. (2014). Friend affiliations and school adjustment among Mexican-American adolescents: The moderating role of peer and parent support, *Journal of Youth and Adolescence*, 43(12), 1969-1981.

Evans, S.E., Steel, A.L. ve DiLillo, D. (2013). Child maltreatment severity and adult trauma symptoms: Does perceived social support play a buffering role, *Child Abuse & Neglect*, 37, 934-943.

Evers, W.J.G., Tomic, W. ve Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared, *School Psychology International*, 25(2), 131-148.

Fellows, M. (2003). *An assessment of perceived social support and personal goal strivings in the context of adolescent resilience*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fordham University.

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.

Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school, *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.

Finn, J.D. ve Rock, D.A. (1997). Academic success among students at risk for school failure, *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.

Finn, J.D. ve Voelkl, K.E. (1993). School characteristics related to student engagement, *Journal of Negro Education*, 62(3), 249-268.

France, A. (2007). *Understanding youth in late modernity*. Open University Press. McGraw-Hill Education.

Furman, W. ve Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships, *Child Development*, 63, 103-115.

Garvik, M., Idsoe, T. ve Bru, E. (2014). Depression and school engagement among Norwegian upper secondary vocational school students, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 592-608.

Gatins, D., Kinlaw, C.R. ve Dunlap, L.L. (2013). Do the kids think they're okay? Adolescents' views on the impact of marriage and divorce, *Journal of Divorce & Remarriage*, 54, 313-328.

Gillen-O'Neel, C. ve Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school, *Child Development*, 84(2), 678-692.

Govender, K., Reardon, C., Quinlan, T. ve George, G. (2014). Children's psychosocial wellbeing in the context of HIV/AIDS and poverty: A comparative investigation of orphaned and non-orphaned children living in South Africa, *BMC Public Health*, 14, 615.

Gökşen, F., Cemalcılar, Z. ve Gürlesel, C.F. (2006). *Türkiye'de ilköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar*. İstanbul: AÇEV Yayını. (<http://spm.ku.edu.tr/wp-content/uploads/pdf/okulterk.pdf>)

Gunuc, S. ve Dogan, A. (2013). The relationships between Turkish adolescents' internet addiction, their perceived social support and family activities, *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2197-2207.

Güler, F. (2014). *Boşanma sürecinde çocukların benlik saygısı depresyon ve kabul-red algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gün, Z. (2002). *Çocuk ve göç*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gündaş, A. (2013). *Lise öğrencilerinde psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak benlik kurgusu ve bağlanma stilleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gürsoy, E.C. (2010). *Ergenlerde sosyodemografik özelliklere ve algılanan sosyal destek ile akran zorbalığına maruz kalmanın incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hanss, D., Mentzoni, R.A., Blaszczynski, A., Molde, H., Torsheim, T. ve Pallesen, S. (2014). Prevalence and correlates of problem gambling in a representative sample of Norwegian 17-year-olds, *Journal of Gambling Studies*, DOI 10.1007/s10899-014-9455-4.

Helsen, M., Vollebergh, W. ve Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence, *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 319-335.

Hersi, A.A. (2011). Immigration and resiliency: Unpacking the experiences of high school students from Cape Verde and Ethiopia, *Intercultural Education*, 22(3), 189-202.

Hessler, D.M. ve Katz, L.F. (2010). Brief report: Associations between emotional competence and adolescent risky behavior, *Journal of Adolescence*, 33, 241–246.

Hodder, R.K., Daly, J., Freund, M., Bowman, J., Hazell, T. ve Wiggers, J. (2011). A school-based resilience intervention to decrease tobacco, alcohol and marijuana use in high school students, *BMC Public Health*, 11, 722.

Hollister-Wagner, G.H., Foshee, V.A. ve Jackson, C. (2001). Adolescent aggression: Models of resiliency, *Journal of Applied Social Psychology*, 31(3), 445-466.

Hsieh, M.O. ve Shek, D.T.L. (2008). Personal and family correlates of resilience among adolescents living in single-parent households in Taiwan, *Journal of Divorce & Remarriage*, 49 (3/4), 330-348.

Ianni, F.A.J. ve Orr, M.T. (1996). *Dropping Out*. “Transitions through adolescence” içinde; ed.: J.A. Graber, J. Brooks-Gunn ve A.C. Petersen; ss.285-321. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

İnce, E. (2013). *Kayseri ilinde kurum bakımında olan 6-14 yaş grubu korunmaya muhtaç çocukların ruhsal uyum durumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Jaffe, M.L. (1998). *Adolescence*. John Wiley & Sons, Inc.

Jaser, S. S. ve White, L. E. (2011). Coping and resilience in adolescents with type 1 diabetes, *Child: Care, Health and Development*, 37(3), 335–342. doi: 10.1111/j.1365-2214.2010.01184.x

Jiang, X., Huebner, E.S. ve Siddall, J. (2013). A short-term longitudinal study of differential sources of school-related social support and adolescents' school satisfaction, *Social Indicators Research*, 114, 1073-1086.

Jones, P., Blunda, M., Biegel, G., Carlson, L.E., Biel, M. ve Wiener, L. (2013). Can mindfulness-based interventions help adolescents with cancer, *Psycho-Oncology*, 22, 2148–2151.

Jones, G. ve Lafreniere, K. (2014). Exploring the role of school engagement in predicting resilience among bahamian youth, *Journal of Black Psychology*, 40(1), 47–68.

Joyce, H.D. ve Early, T.J. (2014). The impact of school connectedness and teacher support on depressive symptoms in adolescents: A multilevel analysis, *Children and Youth Services Review*, 39, 101–107.

Kabaoğlu, F. (2011). *Anne-babası evli ve boşanma sürecinde olan çocuk ve ergenlerin anne ve babalarından algıladıkları kabul ya da red düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315.

Kalkım, A. (2009). *Göç eden ve göç etmeyen ergenlerin riskli sağlık davranışlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Karataş, Z. (2012). Ergenlerin algılanan sosyal destek ve sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 257-271

Kaşık, D. Z. (2009). *Ergenlerde karar verme stilleri ve algılanan sosyal destek düzeylerinin sosyal yetkinlik beklentisi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kavenagh, M., Freeman, E. ve Ainley, M. (2012). Differences between adolescent boys' and teachers' perceptions of the student-teacher relationship, *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 29(1), 1-16.

Kaya, M. (2009). *Üniversite adaylarının anne-babalarına uygulanan sosyal destek programının eş desteği ve adayın anne-babadan algıladığı desteğe etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kerr, D.C.R., Preuss, L.J. ve King, C.A. (2006). Suicidal adolescents' social support from family and peers: Gender-specific associations with psychopathology, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(1), 103-114.

Koç-Yıldırım, P. (2014). *Ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile benlik kurgusu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kurt-Ulucan, T. (2013). *Ebeveynleri boşanmış ergenlerin yılmazlık, benlik saygısı, başa çıkma ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi: Yılmazlığın aracı rolü.*

Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Küçükköse, M. (2010). *En az 2 yıldır remisyonda olan lösemi ve lenfoma tanısı almış çocuk ve gençlerin ruhsal durumları, bilişsel fonksiyonları, yaşam kalitesi ve bunları etkileyen değişkenlerin belirlenmesi.* Yayınlanmamış tıpta uzmanlık tezi, Ege

Üniversitesi Tıp Fakültesi.

Lam, C.M. (2011). Psychological stress and parenting behavior among chinese families: Findings from a study on parent education for economically disadvantaged families, *Social Indicators Research*, 100(3), 451–462.

Lamiser-Atik, E. (2013). *Liseli ergenlerde bağlanma stilleri ve psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkide öz-yansıtma ve içgörünün rolü.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Larsen, J.L. (2010). *Resilience building prevention programs.* “Encyclopedia of Cross-Cultural School Psychology” içinde; ed: C. S. Clauss-Ehlers. DOI 10.1007/978-0-387-71799-9, Springer Science+Business Media LLC.

Li, Y. ve Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use, *Developmental Psychology*, 47(1), 233-247.

Marston, E.G., Hare, A. ve Allen, J.P. (2010). Rejection sensitivity in late adolescence: Social and emotional sequelae, *Journal of Research on Adolescence*, 20(4), 959-982.

Martel, M.M., Nigg, J.T., Wong, M.M., Fitzgerald, H.E., Jester, J.M., Puttler, L.I., Glass, J.M., Adams, K.M. ve Zucker, R.A. (2007). Childhood and adolescent resiliency, regulation, and executive functioning in relation to adolescent problems and competence in a high-risk sample, *Development and Psychopathology*, 19, 541–563.

Masten, A.S.(2001). Ordinary magic: Resilience processes in development, *American Psychologist*, 56(3), 227-238.

Matud, M.P. (2004). Gender differences in stress and coping styles, *Personality and Individual Differences*, 37, 1401–1415.

McCubbin, L.D. (2003). *Resilience among native Hawaiian adolescents: Ethnic identity, psychological distress and well-being*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Wisconsin-Madison.

McDonald, K.L., Bowker, J.C., Rubin, K.H., Laursen, B. ve Duchene, M.S. (2010). Interactions between rejection sensitivity and supportive relationships in the prediction of adolescents' internalizing difficulties, *Journal of Youth and Adolescence*, 39(5), 563–574.

McHugh, R.M., Horner, C.G., Colditz, J.B. ve Wallace, T.L. (2013). Bridges and barriers: Adolescent perceptions of student–teacher relationships, *Urban Education*, 48(1), 9-43.

McKinney, C., Milone, M.C. ve Renk, K. (2011). Parenting and Late Adolescent Emotional Adjustment: Mediating Effects of Discipline and Gender, *Child Psychiatry and Human Development*, 42(4), 463–481.

Meredith, L.S., Sherbourne, C.D., Gaillot, S., Hansell, L., Ritschard, H.V., Parker, A.M. ve Wrenn, G. (2011). *Promoting Psychological Resilience in the U. S. Military*. RAND Corporation.

Miller, A. ve Ferguson, E. (2000). Pupils' causal attributions for difficult classroom behaviour, *British Journal of Educational Psychology*, 70, 85-96.

Millings, A., Buck, R., Montgomery, A., Spears, M. ve Stallard, P. (2012). School connectedness, peer attachment, and self-esteem as predictors of adolescent depression, *Journal of Adolescence*, 35, 1061-1067.

Mitchell, M.B., Jones, T. ve Renema, S. (2014). Will I make it on my own? Voices and visions of 17-year-old youth in transition, *Child and Adolescent Social Work Journal*, DOI 10.1007/s10560-014-0364-2.

Molinari, L., Speltini, G. ve Passini, S. (2013). Do perceptions of being treated fairly increase students' outcomes? Teacher–student interactions and classroom justice in Italian adolescents, *Educational Research and Evaluation*, 19(1), 58-76.

Morgan, J.K., Shaw, D.S. ve Forbes, E.E. (2013). Physiological and behavioral engagement in social contexts as predictors of adolescent depressive symptoms, *Journal of Youth and Adolescence*, 42(8), 1117–1127.

Mulloy, M. (2011) School-based resilience: How an urban public high school reduced students' risk exposure and promoted their social-emotional development and academic success, *Advances in School Mental Health Promotion*, 4(1), 4-22.

Neppl, T.K., Jeon, S., Schofield, T.J. ve Donnellan, M.B. (2015). The impact of economic pressure on parent positivity, parenting, and adolescent positivity into emerging adulthood, *Family Relations*, 64, 80-92.

Nestmann, F. ve Hurrelmann, K. (1994). *Child and adolescent research as a challenge and opportunity for social support theory, measurement, and intervention: And vice versa*. “Social networks and social support in childhood and adolescence” içinde; ed: F. Nestmann, K. Hurrelmann. Walter de Gruyter, Berlin.

<http://site.ebrary.com/lib/anadolu/docDetail.action?docID=10598321> adresinden 03.08.2014 tarihinde elde edilmiştir.

Ng, R., Ang, R.P. ve Ho, M.R.(2012). Coping with anxiety, depression, anger and aggression, *Child Youth Care Forum*, 41(6), 529-546.

Nilsen, W., Karevold, E., Røysamb, E., Gustavson, K. ve Mathiesen, K.S. (2013). Social skills and depressive symptoms across adolescence: Social support as a mediator in girls versus boys, *Journal of Adolescence*, 36, 11-20.

Oktan, V. (2008). *Üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Olsson, C.A., Bond, L., Burns, J.M., Vella-Brodrick, D.A. ve Sawyer, S.M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis, *Journal of Adolescence*, 26, 1–11.

- Olsson, C.A., Boyce, M.F., Toumbourou, J.W. ve Sawyer, S.M. (2005). The role of peer support in facilitating psychosocial adjustment to chronic illness in adolescence, *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 10(1), 78–87.
- Özgök, A. (2013). *Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusunun arkadaşlara bağlılık düzeyinin ve empatik sınıf atmosferi algısının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pas, E.T., Cash, A.H., O’Brennan, L., Debnam, K.J. ve Bradshaw, C.P. (2015). Profiles of classroom behavior in high schools: Associations with teacher behavior management strategies and classroom composition, *Journal of School Psychology*, 53, 137–148.
- Petersen, A.C. (1988). Adolescent development, *Annual Review of Psychology*, 39, 583-607.
- Phillips, M.D., Turner, M.G. ve Holt, T.J. (2014). Exploring resiliency within schools: An investigation of the effects of protective factors, *Youth & Society*, 46(1), 89–111.
- Piko, B.F., Luszczynska, A. ve Fitzpatrick, K.M. (2012). Social inequalities in adolescent depression: The role of parental social support and optimism, *International Journal of Social Psychiatry*, 59(5), 474 –481.
- Pinkerton, J. ve Dolan, P. (2007). Family support, social capital, resilience and adolescent coping, *Child and Family Social Work*, 12, 219-228.
- Prince-Embury, S. (2008). Translating resiliency theory for assessment and application in schools, *Canadian Journal of School Psychology*, 23(1), 4-10.
- Prince-Embury, S. (2010). Introduction to the special issue: Assessing Resiliency in children and adolescents, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(4), 287-290.
- Procidano, M.E. ve Smith, W.W. (1997). *Assessing perceived social support: The importance of context*. “Sourcebook of Social Support and Personality” içinde”, ss. 93-106; ed. G.R. Pierce, B. Lakey, I.G. Sarason ve B. R. Sarason. Springer Science+Business Media, LLC. New York.
- Proctor, C., Linley, P.A. ve Maltby, J. (2010). Very happy youths: Benefits of very high life satisfaction among adolescents, *Social Indicators Research*, 98, 519–532.

- Ptacek, J.T. ve Gross, S. (1997). *Coping as an individual difference variable*. “Sourcebook of Social Support and Personality” içinde; ss. 69-91; ed. G.R. Pierce, B. Lakey, I.G. Sarason ve B. R. Sarason. Springer Science+Business Media, LLC. New York.
- Raccanello, D., Brondino, M ve Bernardi, B.D. (2013). Achievement emotions in elementary, middle, and high school: How do students feel about specific contexts in terms of settings and subjectdomains?, *Scandinavian Journal of Psychology*, 54, 477–484.
- Raufelder, D., Kittler, F., Braun, S.R., Latsch, A., Wilkinson, R.P. ve Hoferichter, F. (2014). The interplay of perceived stress, self-determination and school engagement in adolescence, *School Psychology International*, 35(4), 405-420.
- Reddy, R., Rhodes, J.E. ve Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study, *Development and Psychopathology*, 15, 119–138.
- Rew, L., Taylor-Seehafer, M., Thomas, N.Y. ve Yockey, R.D. (2001). Correlates of resilience in homeless adolescents, *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 33-40.
- Rice, F.P. ve Dolgin, K.G. (2005). *The adolescent development, relationships and culture*, 11th ed., Pearson Education, Inc.
- Ritakallio, M., Luukkaala, T., Marttunen, M., Pelkonen, M. ve Kaltiala-Heino, R. (2010). Comorbidity between depression and antisocial behaviour in middle adolescence: The role of perceived social support, *Nordic Journal of Psychiatry*, 64, 164-171.
- Rubin, K.H., Dwyer, K.M., Booth-LaForce, C., Kim, A.H., Burgess, K.B. ve Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence, *Journal of Early Adolescence*, 24(4), 326-356.

Rueger, S.Y., Chen, P., Jenkins, L.N. ve Choe, H.J. (2014). Effects of perceived support from mothers, fathers, and teachers on depressive symptoms during the transition to middle school, *Journal of Youth and Adolescence*, 43(4), 655-670.

Rumberger, R.W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence, *Review of Educational Research*, 57(2), 101-121.

Sağlam, H. (2012). *Lösemi tanısıyla izlenen 15-18 yaş grubu adölesanların psikolojik sağlamlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Sağlam, S. (2007). *Lise öğrencilerinin ana-baba iletişimlerinin ana-babadan algılanan sosyal destek ve algılanan ana-baba tutumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*.

Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sarriera, J.C., Abs, D., Casas, F. ve Bedin, L.M. (2012). Relations between media, perceived social support and personal well-being in adolescence, *Social Indicators Research*, 106, 545–561.

Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J.J., Fahlman, M. ve Garn, A.C. (2012). Urban high-school girls' sense of relatedness and their engagement in physical education, *Journal of Teaching in Physical Education*, 31, 231-245.

Shochet, I.M. ve Smith, C.L. (2014). A prospective study investigating the links among classroom environment, school connectedness, and depressive symptoms in adolescents, *Psychology in the Schools*, 51(5), 480-492.

Shoshani, A., Nakash, O., Zubida, H. ve Harper, R.A. (2014). Mental health and engagement in risk behaviors among migrant adolescents in Israel: The protective functions of secure attachment, self-esteem, and perceived peer support, *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 12(3), 233-249.

Silbereisen, R.K. ve Reitzle, M. (1991). *On the constructive role of problem behavior in adolescence: Further evidence on alcohol use*. "Self-regulatory behavior and risk taking: Causes and consequences" içinde; ss. 199-219; ed: Lewis P. Lipsitt and Leonard L. Mitnick. Ablex Publishing Corporation.

Simmons, R.G. ve Blyth, D.A. (2009). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. Transaction Publishers.

Sipahioğlu, Ö. (2008). *Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sleijpen, M., ter Heide, F.J.J., Boeije, H.R. ve Kleber, R.J. (2013). Bouncing forward of young refugees: A perspective on resilience research directions, *European Journal of Psychotraumatology*, 4, 1-9.

Smokowski, P.R., Reynolds, A.J. ve Bezruczko, N. (1999). Resilience and protective factors in adolescence: An autobiographical perspective from disadvantaged youth, *Journal of School Psychology*, 37(4), 425–448.

Sönmezay, H. (2010). *Lise öğrencilerinde zorbalığın iletişim becerileri ve algılanan sosyal destek ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Spiegel, A.N. (1994). *Student and school variables related to the academic engagement of at-risk students*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Minnesota.

Stratta, P., Capanna, C., Patriarca, S., de Cataldo, S., Bonanni, R.L., Riccardi, I. ve Rossi, A. (2013). Resilience in adolescence: Gender differences two years after the earthquake of L'Aquila, *Personality and Individual Differences*, 54, 327-331.

Sun, R.C.F. ve Hui, E.K.P. (2007). Building social support for adolescents with suicidal ideation: Implications for school guidance and counselling, *British Journal of Guidance & Counselling*, 35(3), 299-316.

Şentürk, A. (2012). *12-17 yaş arası yetim çocuklarda primer başağrısı sıklığı ve klinik özellikleri*. Yayınlanmamış tıpta uzmanlık tezi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi.

Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Tamura, M., Moriguchi, Y., Higuchi, S., Hida, A., Enomoto, M., Umezawa, J ve Mishima, K. (2012) Neural network development in late adolescents during observation of risk-taking action, *PLoS ONE*, 7(6), 1-12.

Tanrıverdi, S. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Taylor, E.R. ve Karcher, M. (2009). Cultural and developmental variations in the resiliences promoted by school counselors, *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory, and Research*, 37(2), 66-87.

Telzer, E.H. ve Fuligni, A.J. (2013). Positive daily family interactions eliminate gender differences in internalizing symptoms among adolescents, *Journal of Youth and Adolescence*, 42(10), 1498-1511.

Thompson, R.B., Corsello, M., McReynolds, S. ve Conklin-Powers, B. (2013). A longitudinal study of family socioeconomic status (SES) variables as predictors of socio-emotional resilience among mentored youth, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21(4), 378-391, DOI: 10.1080/13611267.2013.855864.

Thupayagale-Tshweneagae, G. (2011). Development and implementation of a peer-based mental health support programme for adolescents orphaned by HIV/AIDS in South Africa, *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 23(2), 129-141.

Toprak, H. (2014). *Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Traş, Z. ve Arslan, E. (2013). An investigation of perceived social support and social self efficacy in adolescents, *Elementary Education Online*, 12(4), 1133-1140.

Turan, A. (2014). *Ergenlerde çocukluk örselenme yaşantıları ve yılmazlık düzeyinin algılanan sosyal destek açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Turner, S. (2000). *Recognizing and enhancing natural resiliency in boys and girls* “Resiliency Enhancement” içinde; ed.: E. Norman; ss. 29-39. Columbia University Press.
- Tusaie-Mumford, K. (2001). *Psychosocial resilience in rural adolescents: Optimism, perceived social support and gender differences*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Pittsburgh.
- Uçan, A. (2013). *Cinsiyetleri farklı lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının toplumsal konum ile ilgili risk alma ve göç değişkenlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uslu, F. (2012). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okula yönelik aidiyeti: Öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünüvar, A. (2012). *Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin denetim odağı ve yılmazlık düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vashchenko, M., Lambidoni, E. ve Brody, L.R. (2007). Late adolescents’ coping styles in interpersonal and intrapersonal conflicts using the narrative disclosure task, *Clinical Social Work Journal*, 35(4), 245-255.
- Vaughan, C.A., Foshee, V.A. ve Ennett, S.T. (2010). Protective effects of maternal and peer support on depressive symptoms during adolescence, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(2), 261-272.
- Wallace, T.L., McHugh, R. ve Chhuon, V. (2012). The Development of an Adolescent Perception of Being Known Measure, *The High School Journal*, 95(4), 19-36.
- Wang, M., Chow, A., Hofkens, T. ve Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents, *Learning and Instruction*, 36, 57-65.

Wang, M. ve Eccles, J.S.(2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective, *Learning and Instruction*, 28, 12-23.

Wang, M. ve Fredricks, J.A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence, *Child Development*, 85(2), 722-737.

Weston, K.J. ve Parkin, J.R. (2010). *Resilience*. “Encyclopedia of Cross-Cultural School Psychology” içinde; ed.: C. S. Clauss-Ehlers, DOI 10.1007/978-0-387-71799-9, Springer Science+Business Media LLC.

Williams, A.F., West, B.A. ve Shults, R.A. (2012). Fatal crashes of 16- to 17-year-old drivers involving alcohol, nighttime driving, and passengers, *Traffic Injury Prevention*, 13, 1–6.

Williams, J. ve Nelson-Gardell, D. (2012). Predicting resilience in sexually abused adolescents, *Child Abuse & Neglect*, 36, 53– 63.

Williams, K. ve McGillicuddy-De Lisi, A. (2000). Coping Strategies in Adolescents, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 537–549.

Williams, L.R. ve Anthony, E. K. (2015). A model of positive family and peer relationships on adolescent functioning, *Journal of Child and Family Studies*, 24(3), 658–667.

Willms, J.D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation – Results from PISA 2000*. OECD Publications Service.

Wong, M., Ratner, J., Gladstone, K.A., Davtyan, A. ve Koopman, C. (2010). Children’s perceived social support after a parent is diagnosed with cancer, *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 17(2), 77–86.

Yaban, E.H., Sayıl, M. ve Tepe, Y.K. (2013). Erkek ergenlerde anne babadan algılanan destek ile akran zorbalığı arasındaki ilişkide arkadaşlık niteliğinin rolü, *Türk Psikoloji Dergisi*, 28 (71), 20-32.

Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 81-87.

Yıldırım, İ. (1998). Akademik başarı düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(9), 33-38.

Yıldırım, İ. (2004). Algılanan sosyal destek ölçeğinin revizyonu, *Eğitim Araştırmaları*, 17, 221-236.

Yılmaz-Irmak, T. (2008). *Çocuk istismarı ve ihmalinin yaygınlığı ve dayanıklılıkla ilişkili faktörler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zhang, B., Yan, X., Zhao, F. ve Yuan, F. (2014). The relationship between perceived stress and adolescent depression: The roles of social support and gender, *Social Indicators Research*, DOI 10.1007/s11205-014-0739-y.

Zimmerman, M.A. (2013). Resiliency theory: A strengths-based approach to research and practice for adolescent health, *Health Education & Behavior*, 40(4) 381–383.

Zunic-Pavlovic, V., Pavlovic, M., Kovacevic-Lepojevic, M., Glumbic, N. ve Kovacevic, R. (2013). The relationships between personal resiliency and externalising and internalising problems in adolescence, *Ceskoslovenska Psychologie*, 57(1), 1-14.

