

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**ÜSTÜN YETENEKLİ ERGENLERDE**  
**ÖZ YETERLİK VE İYİ OLUŞ:**  
**DUYGU DÜZENLEMENİN ARACI ROLÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Davut KOCA**

**İstanbul**  
**Aralık-2019**

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**ÜSTÜN YETENEKLİ ERGENLERDE**  
**ÖZ YETERLİK VE İYİ OLUŞ:**  
**DUYGU DÜZENLEMENİN ARACI ROLÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Davut KOCA**

**Tez Danışmanı**  
**Prof. Dr. Halil EKŞİ**

**İstanbul**  
**Aralık-2019**

## TEZ ONAYI

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Prof. Dr. Halil EKŞİ


Üye Doç. Dr. Bilal YILDIRIM

Üye Dr. Öğr. Üyesi Besra TAŞ



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

  
Prof. Dr. Ömer ÇAHA  
Enstitü Müdürü

## BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

### BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Üstün Yetenekli Ergenlerde Öz Yeterlik Ve İyi Oluş: Duygu Düzenlemenin Aracı Rolü” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.



Davut KOCA

## ÖN SÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca işine duyduğu saygıya, özveriye hayranlık duyup, örnek aldığım; bilgisini, deneyimi, değerli fikirlerini benimle paylaşan; alana duyduğum merakı, ilgiyi, okuma ve araştırma yapma isteğimi artıran; tezimin her aşamasında rehberlik edip desteğini asla esirgemeyen saygıdeğer hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Halil EKŞİ'ye çok teşekkür ederim.

Yaptığım araştırmada ölçeklerini kullanmama izin veren, ölçek uygulama ve yorumlamada değerli fikirlerini paylaşan Prof. Dr. Sebahat GÖZÜM, Doç. Dr. Baki DUY, Dr. Öğr. Üyesi İbrahim DEMİRCİ'ye ve araştırmada veri analizlerini yapmamda önemli katkıları için Arş. Gör. Nesrullah OKAN'a teşekkür ederim.

Tez savunma jürimde yer alan aynı zamanda yüksek lisans eğitimde ders aldığım değerli hocalarım Doç. Dr. Bilal YILDIRIM ve Dr. Öğr. Üyesi Besra TAŞ'a teşekkür ederim.

İlkokul öğretmenim Ata SAVRUN'dan bugüne kadar aldığım eğitimlerde emeği olan tüm öğretmenlerime teşekkür ederim.

Bu araştırmaya gönüllü olarak katılıp ölçekleri doldurma nezaketini gösteren ülkemiz aydınlık geleceği fen lisesi öğrencilerine ve ölçeklerin öğrencilere uygulanması sürecinde yardımlarını esirgemeyen fen liselerinde görevli yöneticilere ve öğretmenlere teşekkür ederim.

Son olarak yüksek lisans eğitimime destek veren, zaman yaratan eşime ve oğluma; eğitim hayatımda hep yanımda olup maddi ve manevi destek olan kardeşlerime; evlatları olmaktan büyük onur duyduğum kıymetli anneme ve babama sonsuz teşekkürler.

**Davut KOCA**  
**İstanbul - 2019**

## ÖZET

### ÜSTÜN YETENEKLİ ERGENLERDE ÖZ YETERLİK VE İYİ OLUŞ: DUYGU DÜZENLEMENİN ARACI ROLÜ

Davut KOCA

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Halil EKŞİ

Aralık-2019, 124 + xvi sayfa

Bu araştırmada üstün yetenekli ergenlerde öz yeterlik ve iyi oluş arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin aracı rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte, öz yeterlik, iyi oluş ve duygu düzenleme değişkenlerinin üstün yetenekli ergenlerin sahip olduğu sosyodemografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığı da çalışmanın alt amaçlarıdır. Araştırmanın evreni İstanbul Avrupa Yakasında bulunan tüm fen liselerinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenim gören toplam 1958 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini İstanbul Avrupa Yakasında bulunan seçkisiz çok aşamalı örnekleme ile seçilen dört fen lisesinde öğrenim gören 501 üstün yetenekli ergen oluşturmaktadır. Araştırmada yer alan değişkenlerin ölçülmesi amacıyla katılımcılara Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği, Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği, Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli: EPOCH Ölçeği uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizi, SPSS 22 paket programı ve AMOS 20.0 programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amaçlarını test etmek üzere verilerin analizinde Bağımsız Gruplar t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Scheffe ve LSD çoklu karşılaştırma teknikleri, Tamhane's T2 ve Games-Howell çoklu karşılaştırma teknikleri, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ve Yapısal Eşitlik Modeli kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda üstün yetenekli ergenlerin öz yeterlik, duygu düzenleme ve iyi oluş özelliklerinin demografik değişkenlerden (cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim durumu, kardeş sırası, algılanan gelir) bazılarında farklılaştığı tespit edilmiştir. Kurulan yapısal eşitlik modelinde (YEM) öz yeterlik ve iyi oluş arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin kısmi aracı rolünün olduğu görülmektedir. YEM analizi

sonuçlarına göre, test edilen modelin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu grlmektedir.

Araştırmanın stn yetenekli ergenlerin öz yeterlik, duygu düzenleme, iyi oluş özelliklerinin ve ilişkisinin demografik değişkenlere göre belirlenmesi rehberlik ve psikolojik danışmanlıkta uygulayıcılara katkı sağlayacağı dşnlmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** İyi oluş, z yeterlik, duygu düzenleme, Üstün yetenekli ergenler.



## **ABSTRACT**

### **SELF- EFFICACY AND WELL-BEING AMONG GIFTED ADOLESCENTS: THE MEDIATING ROLE OF EMOTINAL REGULATION**

Davut KOCA

Master, Guidance and Psychological Counseling

Supervisor: Prof. Dr. Halil EKŞİ

December-2019, 124 + xvi pages

The aim of this study was to determine the mediating role of emotion regulation in the relationship between self-efficacy and well-being in gifted adolescents. In addition, whether the variables of self-efficacy, well-being and emotion regulation differ according to sociodemographic characteristics of gifted adolescents are the sub-objectives of the study. The population of the study consists of 1958 students studying in all science high schools in 2017-2018 academic year. The sample of the study consists of 501 gifted adolescents studying at four science high schools selected by random multi-stage sampling in the European Side of Istanbul. In order to measure the variables included in the study, the participants were administered Self-Efficacy Scale for Children, Emotion Regulation Scale for Adolescents, Five-Dimensional Well-being Model for Adolescents: EPOCH Scale.

The data obtained from the study were analyzed by means of SPSS 22 package program and AMOS 20.0 program. In order to test the objectives of the study, Independent Groups t Test, One Way Analysis of Variance (ANOVA), Scheffe and LSD multiple comparison techniques, Tamhane's T2 and Games-Howell multiple comparison techniques, Pearson Product Moment Correlation Model and Structural Equation Model were used.

As a result of the study, it was found that the gifted adolescents' self-efficacy, emotion regulation and well-being characteristics differed in some of the demographic variables (gender, age, parental education status, sibling rank, perceived family income). In the established structural equation model (SEM), it is seen that emotion regulation has a partial mediator role in the relationship between self-efficacy and



well-being. According to the results of SEM analysis, the fit indices of the model tested are acceptable.

It is thought that the research will contribute to the practitioners in determining the self-efficacy, emotion regulation, well-being characteristics and relationship of gifted adolescents according to demographic variables.

**Key words:** Well-being, self-efficacy, emotinal regulation, among gifted adolescents.



## İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI .....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ .....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi

### 1. BÖLÜM

#### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	3
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	6
1.6. Tanımlar .....	6

### 2. BÖLÜM

#### LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Üstün Yetenek .....	7
2.1.1. Zekâ.....	7
2.1.2. Üstün Zekâ ve Yetenek .....	10
2.1.3. Üstün Yeteneklilerin Özellikleri .....	11
2.1.3.1. Fiziksel Özellikleri .....	12
2.1.3.2. Zihinsel Özellikleri .....	12
2.1.3.3. Kişilik Özellikleri.....	12
2.1.3.4. Duygusal ve Sosyal Özellikleri.....	13

2.1.3.5. Akademik Özellikleri .....	13
2.1.4. Üstün Yeteneklilerin Tanılanması.....	14
<b>2.2. Öz Yeterlik .....</b>	<b>18</b>
2.2.1. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı.....	18
2.2.1.1. Karşılıklı Belirleyicilik .....	19
2.2.1.2. Sembolleştirme.....	20
2.2.1.3. Dolaylı Öğrenme .....	20
2.2.1.4. Öngörü .....	20
2.2.1.5. Kendini Düzenleme.....	21
2.2.1.6. Öz Yeterlik .....	21
2.2.2. Öz Yeterlik .....	21
2.2.2.1. Davranışa Başlama:.....	22
2.2.2.2. Davranışı Sürdürme: .....	22
2.2.2.3. Davranışı Tamamlama: .....	23
2.2.2.4. Engellerle Mücadele: .....	23
2.2.3. Öz Yeterlik Kaynakları .....	23
2.2.3.1. Doğrudan Deneyim .....	23
2.2.3.2. Dolaylı Deneyim .....	24
2.2.3.3. Sözel İkna.....	24
2.2.3.4. Fiziksel ve Psikolojik Durum.....	25
2.2.4. Öz Yeterliğin Gelişimi .....	25
2.2.4.1. Öz Yeterlik Gelişiminde Ailenin Etkisi .....	26
2.2.4.2. Öz Yeterlik Gelişiminde Okul Başarısının Etkisi .....	26
2.2.4.3. Öz Yeterlik Gelişiminde Akran Gruplarının Etkisi .....	27
2.2.5. Düşük ve Yüksek Öz Yeterlik İnancına Sahip Kişilerin Özellikleri.....	27
2.2.5.1. Öz Yeterlik İnancı Düşük Olan Bireylerin Özellikleri .....	27
2.2.5.2. Öz Yeterlik İnancı Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri.....	28
2.2.6. Üstün Yetenekli Ergenlerde Öz Yeterlik .....	28
<b>2.3. Duygu Düzenleme .....</b>	<b>29</b>
2.3.1. Duygu.....	30
2.3.2. Duygu Düzenleme.....	31
2.3.2.1. İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme:.....	33

2.3.2.2. İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme: .....	33
2.3.2.3. Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme: .....	33
2.3.2.4. Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme:.....	33
2.2.3. Duygu Düzenleme Güçlüğü .....	34
2.3.4. Duygu Düzenleme Modelleri .....	34
2.3.4.1. Garnefski'nin Bilişsel Duygu Düzenleme Modeli .....	34
2.3.4.2. Gross'un Süreç Yönelimli Duygu Düzenleme Modeli .....	36
2.3.5. Duygu Düzenleme Gelişim Dönemleri .....	37
2.3.5.1. Bebeklik Döneminde Duygu Düzenleme.....	37
2.3.5.2. Çocukluk Döneminde Duygu Düzenleme .....	38
2.3.5.3. Ergenlik Döneminde Duygu Düzenleme .....	39
2.3.5.4. Yetişkinlik Döneminde Duygu Düzenleme .....	40
<b>2.4. İyi Oluş .....</b>	<b>40</b>
2.4.1. Pozitif Psikoloji.....	41
2.4.2. İyi Oluş .....	42
2.4.3. İyi Oluş Kuramları .....	43
2.4.3.1. Erek Kuramı .....	43
2.4.3.2. Uyum Kuramı.....	44
2.4.3.3. Tabandan Tavana ve Tavandan Tabana Kuramı.....	44
2.4.3.4. Ryff'nin Psikolojik İyi Oluş Kuramı .....	45
2.4.3.5. Csikszentmihayli'in Akış Kuramı.....	47
2.4.4. Üstün Yetenekli Ergenlerde İyi Oluş .....	48
<b>2.5. Kavramların Birbiriyle İlişkileri .....</b>	<b>50</b>
2.5.1. Öz Yeterlik Duygu Düzenleme İlişkisi .....	50
2.5.2. Duygu Düzenleme İyi Oluş İlişkisi.....	51
2.5.3. Öz Yeterlik İyi Oluş İlişkisi .....	51

### **3. BÖLÜM**

#### **YÖNTEM**

<b>3.1. Araştırmanın Modeli .....</b>	<b>53</b>
<b>3.2. Evren ve Örneklem .....</b>	<b>53</b>

<b>3.3. Veri Toplama Araçları</b> .....	54
3.3.1. Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği .....	54
3.3.2. Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği .....	55
3.3.3. Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli: EPOCH Ölçeği .....	55
<b>3.4. Verilerin Toplanması</b> .....	56
<b>3.5. Verilerin Analizi (Çözümlemesi)</b> .....	56

## **4. BÖLÜM**

### **BULGULAR**

<b>4.1. Fark Testlerine İlişkin Bulgular</b> .....	58
<b>4.2. Genel Örneklem İçi Korelasyon Analizi Sonuçları</b> .....	73

## **5. BÖLÜM**

### **TARTIŞMA**

<b>5.1. Tartışma ve Sonuç</b> .....	77
5.1.1. Öz Yeterlik Değişkenine İlişkin Tartışma.....	77
5.1.2. Duygu Düzenleme Değişkenine İlişkin Tartışma .....	80
5.1.3. İyi Oluş (EPOCH) Değişkenine İlişkin Tartışma.....	82
5.1.4. Öz Yeterlik, Duygu Düzenleme ve İyi Oluş (EPOCH) Arasındaki İlişkilere Yönelik Tartışma.....	84
5.1.5. Öz Yeterlik, Duygu Düzenleme ve İyi Oluş (EPOCH) Aracı Rolüne İlişkin Modele Yönelik Tartışma .....	85
<b>5.2. Öneriler</b> .....	87

<b>KAYNAKÇA</b> .....	88
-----------------------	----

<b>EKLER</b> .....	118
--------------------	-----

<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	124
-----------------------	-----

## TABLolar LİSTESİ

### İKİNCİ BÖLÜM

Tablo 2.1: Resim Yetenek Öğrenci Gözlem Formu.....	16
Tablo 2.2: Genel Yetenek Öğrenci Gözlem Formu .....	17
Tablo 2.3: Müzik Yetenek Öğrenci Gözlem Formu .....	17

### DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Tablo 4.1: Değişkenler İçin Frekans Değerleri .....	59
Tablo 4.2: Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Puanlarına Ait Örneklem Sayısı, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	60
Tablo 4.3: Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	60
Tablo 4.4: Öz Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	61
Tablo 4.5: Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	62
Tablo 4.6: Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	62
Tablo 4.7: Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	63
Tablo 4.8: Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Kardeş Sırası Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	63
Tablo 4.9: Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Algılanan Gelir Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	64

Tablo 4.10: Duygu Düzenleme ve Alt Boyutları Puanlarına Ait �rnekleme Sayısı, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri .....	64
Tablo 4.11: Duygu Düzenleme �leği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre FarklılaŐıp Farklılaşmadığını Belirlemek �zere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	65
Tablo 4.12: Duygu Düzenleme �leği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre FarklılaŐıp Farklılaşmadığını Belirlemek �zere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	66
Tablo 4.13: Duygu Düzenleme �leği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre FarklılaŐıp Farklılaşmadığını Belirlemek �zere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	66
Tablo 4.14: Duygu Düzenleme �leği Puanlarının Anne Eğitim Değişkenine Göre FarklılaŐıp Farklılaşmadığını Belirlemek �zere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	67
Tablo 4.15: Duygu Düzenleme �leği Puanlarının Baba Eğitim Değişkenine Göre FarklılaŐıp Farklılaşmadığını Belirlemek �zere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	67
Tablo 4.16: Duygu Düzenleme �leği Puanlarının Kardeş Sırası Değişkenine Göre FarklılaŐıp Farklılaşmadığını Belirlemek �zere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	68
Tablo 4.17: Duygu Düzenleme �leği Puanlarının Algılanan Gelir Değişkenine Göre FarklılaŐıp Farklılaşmadığını Belirlemek �zere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	68
Tablo 4.18: EPOCH �leği ve Alt Boyutları Puanlarına Ait �rnekleme Sayısı, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri .....	69
Tablo 4.19: EPOCH �leği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre FarklılaŐıp Farklılaşmadığını Belirlemek �zere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	69
Tablo 4.20: EPOCH �leği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre FarklılaŐıp Farklılaşmadığını Belirlemek �zere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	70
Tablo 4.21: EPOCH �leği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre FarklılaŐıp Farklılaşmadığını Belirlemek �zere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	71

Tablo 4.22: EPOCH Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	71
Tablo 4.23: EPOCH Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	72
Tablo 4.24: EPOCH Ölçeği Puanlarının Kardeş Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	72
Tablo 4.25: EPOCH Ölçeği Puanlarının Algılanan Gelir Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	73
Tablo 4.26: Araştırmanın Değişkenlerine Ait Ortalama, Standart Sapma, Korelasyon ve Güvenilirlik Değerleri .....	74
Tablo 4.27: Öz Yeterlik ve EPOCH Değişkenleri Arasındaki İlişkide Duygu Düzenleme Boyutları Değişkenlerin Aracı Rol Etkisi Modeline İlişkin Uyum İndeksi Değerleri ve Kabul Ölçütleri (N=501) .....	76



## ŞEKİLLER LİSTESİ

### İKİNCİ BÖLÜM

Şekil 2.1: Bandura'nın Karşılıklı Belirleyicilik Modeli..... 20

### DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Şekil 4.1: Öz Yeterlik ve EPOCH Arasındaki İlişki Üzerine İlk Model ..... 75

Şekil 4.2: Öz Yeterlik ve EPOCH Değişkenleri Arasındaki İlişkide Duygu Düzenleme Boyutları Değişkenlerin Aracı Rol Etkisi Modeli..... 75

## KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı
Bilsem	: Bilim Sanat Merkezi
TDK	: Türk Dil Kurumu
EQ	: Duygusal zekâ
IQ	: Bilişsel zekâ
YEM	: Yapısal Eşitlik Modeli
EPOCH	: Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli Ölçeği
ASİS	: Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği

# 1. BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde “problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar” yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Üstün yetenekli; genel yetenek, özel yetenek, motivasyon ve yaratıcılık bakımından akranlarından farklı olarak özel bir şeyler oluşturma yeteneğine sahip bireydir (Renzulli, 1986). Üstün yeteneğin ortaya çıkarılması ve kullanılması toplumun ilerlemesinde önemli bir etkiye sahiptir. Eski çağlardan bugüne toplumlar, diğerlerine göre üstün nitelikli olduğunu düşündükleri kişilere önem vermektedirler. Üstün yetenekliler bilimde, sanatta, sporda, fikir hayatında, askeri, siyasi vb. birçok alanda önemli izler bırakmışlardır.

Türkiye’de üstün yeteneklerin eğitimi modern anlamda fen lisesiyle başladığı kabul edilebilir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından açılan ilk fen lisesi 1964’te Ankara Fen Lisesi, ikincisi 1982’de İstanbul Atatürk Fen Lisesidir. Daha sonra fen lisesi açılma koşullarını taşıyan diğer şehirde okul açılmıştır (Zabun, 2007). Fen lisesinin kuruluş amaçlarında “zekâ düzeyleri ile fen ve matematik alanlarındaki yetenekleri yüksek olan öğrencileri matematik ve fen bilimleri alanlarında yükseköğretime hazırlamak (MEB, 1999)” olarak belirtilmiştir. Yukarıda açıklanan nedenlerle bu araştırmada fen lisesi öğrencilerinde inceleme yapılmasına karar verilmiştir.

Pozitif psikoloji kavramı 1998 yılında Martin Seligman tarafından ortaya atılmıştır. Pozitif psikolojiye göre psikoloji sadece normal olmayan insan ve onun davranışlarını araştırmamalı, aynı zamanda normal insanın olumlu ve güçlü taraflarını da araştırmalıdır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji; iyi oluş, mutluluk, akış, bireysel güçlü yanlar, bilgelik, yaratıcılık, hayal gücü, pozitif grup ve kuruluşların özellikleri odaklanmaktadır. Pozitif psikoloji bireylerin ve çevrelerin iyi oluşuna katkı sağlamayı amaçlamaktadır (Hefferon ve Boniwell, 2014). İyi oluş

kavramıyla ilgili hazcı ve işlevselci iki farklı bakış açısı bulunmaktadır. Seligman otantik mutlulukla açıkladığı iyi oluş bu alandaki birçok temel özelliği tek yapıda birleştirmiştir. Seligman (2011) göre uyarlanan, Kern ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilen EPOCH ergenlerde iyi oluşu “bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik, mutluluk” kavramlarıyla açıklamıştır (Demirci ve Ekşi, 2015: 13). Gerçek mutluluk birey tarafından en temel yetenekleri belirlenip geliştirildiğinde ve bunları iş hayatında, oyunda, evlilikte, çocuk yetiştirmede her zaman kullanılmasıyla gerçekleşmektedir (Seligman, 2007).

Bireyin bir işi yapmak için gerekli becerilere sahipliliği hakkındaki inancı olan öz yeterlik bireyin davranışlarını, davranış değişikliklerini, düşünme sürecini, güdüsünü etkilemektedir (Bandura, 1994; 1997). Birey, yapacağı davranışı kendi becerisinin üstünde olduğuna inanırsa davranışı gerçekleştirmek istememekte; kendi becerisine uygun olduğuna inanırsa davranışı gerçekleştirmek istemektedir (Korkmaz, 2004). Öz yeterlik inancı düşük olan bireyler çoğunlukla stresli ve kaygılıdırlar (Bandura, 1997). Öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler ise endişe verebilecek durumlar karşısında sakin, kontrolünü korur ve görevlerine odaklanırlar (Bandura, 1994). Tehditler ve engellerle başa çıkarlar (Korkmaz, 2004) zor görevleri kişisel tehdit olarak görmezler (Bandura, 1997).

Literatür incelendiğinde öz yeterlikle akademik başarı arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Akademik öz yeterlik arttıkça akademik başarının da arttığı bulgularına ulaşılmaktadır (Bandura ve ark., 1996; Pajares ve Miller, 1994; Phan, 2012; Shell, Colvin ve Bruning, 1995; Zimmerman ve Bandura, 1994). Akademik anlamda üstün yetenekli olan fen liseleri öğrencilerinde öz yeterlik inançlarının gösterdikleri akademik başarıda önemli bir etken olduğu düşünülebilir. Öğrencilerde öz yeterlik algısının yüksek olması öğrencilere, zor görevlerin yerine getirilmesinde, bilişsel stratejilerin kullanılmasında olumlu sonuçlar vermektedir (Pintrich ve De Groot, 1990). Yüksek öz yeterlik aynı zamanda öğrencilerin kendileri için yüksek hedefler belirlemelerine de yol açmaktadır (Bandura 1997; Schunk, 1990). Vecchio ve ark., (2007) ergenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olduğunu; öz yeterlik algısının yükseldikçe geleceğe daha inançla baktıklarını belirtmiştir. Bu da ergenlerin öz yeterlik algıları yükseldikçe gelecek hakkında olumlu duygu, düşüncelere ve beklentilere sahip olacakları göstermektedir. Psikoterapide öz yeterliği artırmanın

önemini gösteren bulgular bulunmaktadır (Muris, 2002). Avşar (2019) yaptığı araştırmada bireysel psikolojik danışmanın, öğrencilerin genel öz yeterliklerinin ve psikolojik iyi oluşlarının artmasında etkili olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Doğan ve Eryılmaz, (2013) üniversite öğrencilerinde öz yeterliğin öznel iyi oluşu pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Duygu düzenleme, bireyin hedeflerine ulaşabilmek için vereceği duygusal tepkilerini değerlendirmesi, değiştirmesi ve duygularını ayarlama görevli tüm içsel ve dışsal süreçleri harekete geçirmesidir (Thompson, 1994). Duyguları düzenleme becerisinin yeterince olmaması bireyin çalışmasını ve üretime katılmasını engeller (Gross ve Munoz, 1995) ve genellikle psikolojik problemlerin habercisidir (Howe, 2005). DSM-IV'teki belirtilen psikopatolojilerin tanılanması ölçütlerinde duygu ve duygu düzenleme %75'ten fazladır (Duy ve Yıldız, 2014: 25). Bu durum iyi oluşta duygu düzenlemenin önemi göstermektedir. Bireyde duygu düzenleme becerisi arttıkça iyi oluşun da artacağı düşünülmektedir.

Üstün yetenekliler duygularını kontrol eder ve duygusal tepkilerde orantılıdır (Çağlar, 2004). Lee ve Paula Olszewski-Kubilius (2006) göre duygusal zekâ üstün yetenekliliğin bir boyutudur. Mayer ve Salovey (1990) göre duygular bilişsel sistemleri de içermektedir. Üstün yetenekliler sahip oldukları zihinsel kapasite sayesinde duygusal zekâ seviyeleri ve duygu düzenleme kapasitelerinin yüksek olacağı düşünülmektedir. Ayan (2019) yaptığı araştırmada psikolojik iyi oluş puanı arttıkça duygu düzenleme güçlüğü puanı azaldığı bulguna ulaşmıştır.

Bu araştırmada üstün yetenekli ergenlerin iyi oluşları üzerinde öz yeterlik ve duygu düzenlemenin etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu düşünceden yola çıkılarak araştırmada öz yeterlik ve iyi oluş arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin aracı rolüne ilişkin oluşturulan modelin test edilmesi ve ayrıca iyi oluş, öz yeterlik, duygu düzenlemenin çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sırası, algılanan gelir) açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı üstün yetenekli ergenlerde öz yeterlik ve iyi oluş arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin aracı rolünü ortaya koyarak, bunlar arasındaki ilişkiyi

belirlemektir. Bununla birlikte, üstün yetenekli ergenlerde sosyodemografik özelliklerin öz yeterlik, duygu düzenleme ve iyi oluş üzerindeki etkisinin araştırılması da çalışmanın alt amacıdır. Bu amaçlara dayalı olarak araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üstün yetenekli ergenlerde öz yeterlik cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Üstün yetenekli ergenlerde öz yeterlik yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
3. Üstün yetenekli ergenlerde öz yeterlik anne eğitime göre farklılaşmakta mıdır?
4. Üstün yetenekli ergenlerde öz yeterlik baba eğitime göre farklılaşmakta mıdır?
5. Üstün yetenekli ergenlerde öz yeterlik kardeş sırasına göre farklılaşmakta mıdır?
6. Üstün yetenekli ergenlerde öz yeterlik algılanan gelire göre farklılaşmakta mıdır?
7. Üstün yetenekli ergenlerde duygu düzenleme cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
8. Üstün yetenekli ergenlerde duygu düzenleme yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
9. Üstün yetenekli ergenlerde duygu düzenleme anne eğitime göre farklılaşmakta mıdır?
10. Üstün yetenekli ergenlerde duygu düzenleme baba eğitime göre farklılaşmakta mıdır?
11. Üstün yetenekli ergenlerde duygu düzenleme kardeş sırasına göre farklılaşmakta mıdır?
12. Üstün yetenekli ergenlerde duygu düzenleme algılanan gelire göre farklılaşmakta mıdır?
13. Üstün yetenekli ergenlerde iyi oluş cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
14. Üstün yetenekli ergenlerde iyi oluş yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
15. Üstün yetenekli ergenlerde iyi oluş anne eğitime göre farklılaşmakta mıdır?
16. Üstün yetenekli ergenlerde iyi oluş baba eğitime göre farklılaşmakta mıdır?
17. Üstün yetenekli ergenlerde iyi oluş kardeş sırasına göre farklılaşmakta mıdır?
18. Üstün yetenekli ergenlerde iyi oluş algılanan gelire göre farklılaşmakta mıdır?
19. Üstün yetenekli ergenlerde öz yeterlik ve duygu düzenleme arasında bir ilişki var mıdır?

20. Üstün yetenekli ergenlerde duygu düzenleme ve iyi oluş arasında bir ilişki var mıdır?

21. Üstün yetenekli ergenlerde öz yeterlikle ve iyi oluş arasında bir ilişki var mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Pozitif psikolojinin en önemli konularından biri iyi oluştur. İyi oluşla ilgi çalışmalara bakıldığında öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş başlıklarında yoğunlaştığı görülmektedir. Pozitif psikolojide EPOCH'un bütüncül bakış açısıyla yaklaşımının daha açıklayıcı olduğundan iyi oluşa önemli bir katkı sağladığı düşünülmektedir.

Öz yeterlikle ilgili literatür incelendiğinde daha çok sağlık çalışanları ve tıp alanı üzerinde yapıldığı görülmüştür. Özellikle üstün yetenekli ergenlerle yapılan çalışmalarda bu konunun eksikliği görülmüş, üstün yeteneklilerde öz yeterliğin iyi oluşa etkisi konulu bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Ergenlerin duygusal tepkileri düzensiz ve duygusal durumlarının değişimi çabuk ve duygularında istikrarsızdır (Kulaksızoğlu, 2005). Bu nedenle ergenin iyi oluşunun duygu düzenlemeden etkileneceği düşünülmektedir. Ayrıca öz yeterlik ile duygu düzenleme arasında olumlu ilişki olduğu düşünülmektedir.

Alan yazında yer alan çalışmalarda üstün yetenek, öz yeterlik, duygu düzenleme ve iyi oluşla ilgili birçok araştırma bulunmaktadır. Ancak, öz yeterlik ve iyi oluşta duygu düzenlemenin aracı rolü olarak ne üstün yetenek ergenler ne de başka gruplarda herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alan yazındaki bu boşluğu doldurması yönü ile çalışma önem teşkil etmektedir.

### **1.4. Araştırmanın Varsayımları**

Bu araştırmada uygulanan testlerin araştırma grubu tarafından samimiyetle doldurulduğu varsayılmaktadır. Bununla birlikte, araştırma grubunda uygulanan testlerin zaman, yorgunluk gibi etkenler tarafından etkilenmediği varsayılmıştır.

Üstün Yetenekli Olan Olmayan Ergenlerde Benlik Saygısı Başkalarının Algılaması Ve Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişkiler / Zeynep Coşar Cığerci; danışman: İskender, M. (2006) göre fen lisesi öğrencilerinden oluşan araştırma grubu üstün yeteneklilik

özelliklerini taşımaktadırlar; Üstün Yetenekli Olan Ve Olmayan Ergenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi / Nevbahar Karakuş Atabay; danışman: Kulaksızoğlu, A. (2000)'e göre fen lisesi öğrencileri üstün yetenekli olarak kabul edilmiştir. Bu araştırmanın evrenini oluşturan İstanbul Avrupa Yakasında bulunan dört fen lisesinin 2019 yerleştirmelerinde yüzdelik dilimlerine bakıldığında; %0,25 - %2,29 aralığında olduğu görülmektedir. Bu çalışmada yukarıda belirtilen veriler sonucunda fen liselerinde okuyan öğrencilerin akademik üstün yeteneğe sahip olduğu kabul edilmiştir.

### 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan araştırma, İstanbul Avrupa Yakasında bulunan tüm (dört) fen liselerinde 2017-2018 öğretim yılında öğrenim gören 501 ergen ile sınırlıdır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler kullanılan veri toplama araçları ve ulaşılan alan yazın ile sınırlandırılmıştır.

### 1.6. Tanımlar

**Üstün Yetenekli:** Genel yetenek, özel yetenek, motivasyon ve yaratıcılıkta akranlarına göre farklılık gösteren özel bir şeyler oluşturma yeteneğine sahip bireydir (Renzulli, 1986).

**Ergen:** Yaşına bağlı olarak hızlı büyüme, gelişme ve olgunlaşmanın sonucunda duygusal ve sosyal değişimler yaşayan; çocukluktan çıkmış ancak henüz yetişkinliğe ulaşmamış kişidir (Kulaksızoğlu, 1989).

**Öz Yeterlik:** Bireyin bir işi yapmak için gerekli becerilere sahipliğine ilişkin kendi inancıdır (Bandura, 1997).

**Duygu Düzenleme:** İnsanların hedeflerine ulaşabilmek için verecekleri duygusal tepkilerini değerlendirmesi, değiştirmesi ve duygularını ayarlama görevli tüm içsel ve dışsal süreçleri harekete geçirmesidir (Thompson, 1994).

**İyi Oluş:** Bireyin olumlu duygu, düşünce ve deneyimlerden yola çıkarak, geçmiş yaşantılarından doyum alması; şimdiki hayatında mutluluk ve akış deneyimi yaşaması; gelecekle ilgili iyimserlik ve umut beklentileri bulunmasıdır (Seligman, 2007).



## 2. BÖLÜM

### LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda “üstün yetenek, öz yeterlik, iyi oluş ve duygu düzenleme” kavramları ile ilişkili kuramsal açıklamalar yer almaktadır. Ayrıca bu kavramlarla ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yürütülen önemli araştırmalara ait bilgiler bulunmaktadır.

#### 2.1. Üstün Yetenek

Bu alt bölümde “zekâ, üstün zekâ ve yetenek, üstün yeteneklilerin özellikleri, üstün yeteneklilerin tanılanması” kavramları ile ilişkili kuramsal açıklamalar yer almaktadır. Ayrıca bu kavramlarla ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yürütülen bazı önemli araştırmalara metin içinde yer verilmiştir.

##### 2.1.1. Zekâ

Zekâyla ilgili literatür incelendiğinde tek zekâ tanımının olmadığı, farklı tanımların yapıldığı görülür. Zekâ tanımlarında, zekâ kuramları ve zekâyı ölçme yöntemleri arasında önemli bir ilişki göze çarpmaktadır. Psikoloji sözlüğünde zekâ, “Akıl yürütme yeteneği, plan yapma, soyut düşünme, çabuk öğrenme ve deneyimler sonucu elde edilen bilgileri kullanmayı içeren genel bir zihin kapasitesi” olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2003: 848). Zekâ, iyi bir akıl yürütme, iyi bir hüküm verme, kendini eleştirerek yaptığı yanlışlardan dönme kapasitesidir (Kulaksızoğlu, 2005: 135). Türk Dil Kurumu (TDK) (2018)’te zekâ; “Olayları bağımsız olarak düşünebilme, yeni durumlara başarıyla uyabilme, eylem ve tutumları belli bir düşünce ya da erek çevresinde toplayabilme yeteneği; algılama, belleme, çağrışım yapma, imgeleme, yargıda bulunma, usavurma, soyutlama, genelleme gibi ruhsal işlevlerin tümüne verilen ad” olarak iki farklı şekilde tanımlanmıştır. Piaget (2016: 13-22)’e göre, zekâ en gelişmiş zihinsel uyum biçimidir. Özne ve evren arasındaki etkileşimin en

önemli ve vazgeçilmez aracıdır. Gardner (1993) zekâyı etkileyen faktörleri; kalıtım ve çevresel faktörlerin yanında cinsiyet ve yaş olarak belirtmektedir.

Zekâyı ölçme çalışmaları bilimsel manada başlatan Galton'a göre, insanlarda genel zihinsel yetenek bulunmaktadır (Toraman, 2009: 9). Galton, insan zekâsını üç ögeyle açıklar: basit duygusal, algısal ve motor süreçler (Bakır, 2015: 6). Zekâ çalışmalarında deneysel ve istatistiksel yöntemler kullanan Galton, zekâyı öğrenme temelli açıklamıştır (Özdemir, 2006: 12).

Binet göre zekâ; dış dünyanın algılanması, algılananların hafızaya kaydedilmesi ve bu içerik üzerinde düşünülmesi sürecidir (Akbaş, 2017: 7). Binet, Galton'un ileri sürüdüğü duyum keskinliği ve tepki hızı ile zekâyı ölçmeyi denemiş ancak elde ettiği sonuçları yetersiz bulmuştur (Özdemir, 2006: 13). 1905 yılında Paris'te ilkokula devam eden öğrencilerden normal zekâyaya sahip olan çocuklarla zihinsel engeli bulunan çocukları ayırmak için Binet ve Simon tarafından bir zekâ testi geliştirilmiştir (Doğan, 2015: 9). Terman'a göre soyut düşünme kapasitesi zekânın ölçütüdür. Soyut düşünmede süreklilik, düşünceyi devam ettirme, kavram oluşturma ve kavramların önemini belirleme arttıkça zekâda artar (Güneş, 2014: 17; Topçu, 2015: 11).

Terman 1916 yılında, Binet ve Simon tarafından geliştirilen zekâ testini tekrar gözden geçirmiştir. Stern'nin zekâ yaşının kronolojik yaşa bağlı olarak düşünülmesi fikrini, Binet ve Simon'un zekâ testinde kullanarak Stanford-Binet Testini geliştirmiştir. Stanford-Binet Testinde zekâ bölümü (IQ) kişinin sahip olduğu zihin yaşının biyolojik yaşına bölünerek 100 ile çarpımından elde edilir. Ortalama zekâyaya sahip kişinin IQ puanı yüzdür. Bu testin geliştirilme amacı öğrencilerin okul performansını ölçmektir (Ayhan, 2008: 30).

Thorndike zekâyı çok faktörlü yapıda açıklamıştır. Thorndike göre zekâ üç boyutludur: İnsanlarla etkileşimde kullanılan sosyal zekâ, kavramları anlamlandırma kullanılan soyut zekâ ve nesnelere kontrol için kullanılan mekanik zekâ (Ünlü, 2001: 186). Thorndike 1910 yılında Binet-Simon zekâ testinin çevirisini yapmasıyla testin ABD'de kullanılmasına önünü açmıştır. Stanford-Binet Zekâ Testinde 1937, 1960 ve 1986'da bazı düzenlemeler yapılmıştır. 1986 yılında Thorndike ve arkadaşları tarafından yapılan düzenlemeyle daha çok çocuklarda bireysel olarak kullanılmakla

beraber, iki yaşımdan yetişkinliğe kadar kullanılan bir zekâ testine dönüşmüştür (Kemaneci, 2012: 32; Ünlü, 2001: 190).

Gardner, IQ hareketini diye adlandırdığı zekâ kuramlarının birbirinden bağımsız zekâlarla ilgili bir ya da iki kanıt dayandığı için ikna edici bulmamış ve eleştirmiştir. Ona göre, başka ölçümleri reddeden IQ hareketini aşırı deneycidir. Bu zekâ testlerinde bulunan sonucun öğrencilerin okul konularını öğrenebilme durumlarını gösterse de okul sonrası hayatta başarı için çok az şey göstermektedir. Zekâ testleri sorunun cevabının doğru olup olmadığına bakmakta; nasıl çözüldüğüne ve zihinsel işleyişine önem vermemektedir (Gardner, 2017: 55-70). Gardner'ın zekâ tanımlamasındaki önemli üç boyut şunlardır: Problem çözme, problemlere farklı bir bakış açısıyla bakma ve yaşadığı toplum için kültürel değeri yüksek ürünler verme. Gardner'ın çoklu zekâ kuramı sekiz zekâ türünden oluşmaktadır: sözel, mantıksal-matematiksel, müzikal, görsel-uzamsal, bedensel, sosyal, doğacı, içsel (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006: 13-16).

Goleman, beyin ve duygularla ilgili çalışma yaptığı dönemde Solavey ve Mayer'in makalesinden ve Gardner'ın çoklu zekâ kuramından etkilenmiştir. Duygusal zekânın tanınması ve üzerinde araştırmaların hızla başlaması Goleman'ın 1995 yılındaki yayınladığı "Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Önemlidir" kitabıyla gerçekleşmiştir (Zeidner, Matthews ve Roberts, 2012: 9-11). Birey sosyal yaşamda karşılaşacağı baskılara ve isteklere karşı koyabilmesi, duygularını doğru anlaması ve yönetmesi çok önemlidir (Satıcı, 2018: 55). Duygusal zekâ geleneksel anlamda bireye, ailesi ve çevresiyle günlük hayatta kurduğu ilişkilerle aktarılmaktadır. Birey bu süreçte kendi sosyal çevresinden gereken yardımı alabilirse daha olumlu ilişki kurmakta, daha iyi bir hayat sürmekte, kendini güvende hissetmektedir (Goleman, 2018: 16-17). Duygusal zekâsı yüksek birey duygularını bilinçli, duyarlı, yararlı ve bilgece kullanır. Goleman'ın duygusal zekâ modeli kişisel ve sosyal yeterlik alanlarından oluşmaktadır. Kişisel alanda özbilinç, duyguları idare etme ve motivasyon; sosyal alanda ise empati ve sosyal beceriler bulunmaktadır (Yeşilyaprak, 2001: 139-146). Duygunun oluşumun fark edilmesi, duygusal zekânın temelini oluşturur (Kocayörük, 2004: 8).

Sternberg üç boyutlu zekâ kuramında zekânın ölçümünde geleneksel zekâ ölçüm araçlarını yetersiz bulmakta ve zekâ kavramının bu sonuçlarla tam anlamıyla açıklanamayacağını belirtmektedir. Sternberg, zekâ kuramlarından yola çıkılarak

hazırlanan zekâ testlerin genellikle okul başarısını ölçebildi ancak bu testlerde başarı olamamış bireylerin okul başarısı dışında başka alanlarda başarı gösterebildiklerini belirtmektedir (Budak, 2007: 13-15). Zekâ bireyin çevreye uyumu için gerekli zihinsel yetenekleri içermektedir. Yaşam boyu öğrenmenin anahtarı olan zekâ sayesinde birey seçimler yapmakta, bulunduğu çevreye adapte olmakta ve bu çevreye şekil vermektedir (Sternberg, 1997: 1030-1037). Zeka sayesinde birey karşılaştığı problemlere açık, mantıklı, iyi çözümler üretebilmekte; kelime dağarcığını zenginleştirebilmekte, alternatif çözüm yolları bulmaktadır. Zeka bireye dünyayla doğru bir iletişim kurmasını ve kendi iç tutarlılığa ulaşmasını sağlamaktadır. Zeki insanların çoğu diğerlerinin üstünde kalıcı etki yaratmaktadır. Zekice olarak nitelendirilen davranış çevresel bağlamda farklılık gösterse de bu davranışın altında yatan süreçler değişmemektedir. İnsan gündelik yaşamında analitik, yaratıcı ve uygulayıcı üç yetenek kullanmaktadır. Bu yeteneklerden üçüne de sahip olan birey üstün yeteneklidir (Sternberg, 1997: 1030-1037; 2003: 177-178).

### **2.1.2. Üstün Zekâ ve Yetenek**

Türkçede yetenekle ilgili farkı tanımlamalar yapılmakla birlikte TDK (2018)'de yetenek; “Bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği, istidat, kabiliyet, kudret, bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasite ” olarak tanımlanmıştır.

MEB Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu Raporu'nda “üstün zekâ” ve “özel yetenek” kavramları “üstün yetenek” adı altında birleştirilmiştir. Bu rapora göre “Üstün yetenekliler, genel ve/veya özel yetenekleri açısından, yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir” (MEB, 1991).

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde özel yetenekliler olarak adlandırılan üstün yetenekliler, “Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey “diye tanımlanmıştır (T.C. Resmi Gazete, 2018).

ABD’de 1972 yılında yayınlanan Marland Raporu’nda genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı düşünme yeteneği, liderlik yeteneği, görsel ve gösteri sanatlarında yetenek, psiko-motor yetenekler alanlarından en az birinde ya da birden fazlasında yüksek performans ve başarı gösterenler üstün yetenekli olarak adlandırılmıştır (Passow, 1993 Akt. Ersoy ve Avcı 2004: 195). Genel yetenek; bellek, soyut düşünme, bilgileri hızlı öğrenme ve hatırlama ifade etmektedir. Özel yetenek ise görsel sanatlar ve müzik alanlarını ifade etmektedir.

Renzulli (1986, 1999) üç halka kuramında üstün yetenekli olmayı üç ögeyle açıklamıştır: genel ve özel yetenek, motivasyon ve yaratıcılık (Budak, 2007: 17). Genel yetenek soyut düşünme, muhakeme, bilgiyi doğru işleme ve hatırlama becerileri içerir. Özel yetenek ise görsel sanatlar, sahne sanatları, müzik ve fizik, matematik gibi teknik becerilerdir. Motivasyon yapılan işte karşılaşılan sorunların o işi yapmaya engel olmaması, işin tamamlanacağına olan inancın yitirilmemesidir. Yaratıcılık ise yeni fikirler oluşturulması, bunları problemlerde uygulanması yeteneğidir. Bu üç ögenin tamamında yaşlılarının %85’inden ve üç ögeden en az birinde %98’inden daha başarılı olan birey üstün yeteneklidir (Culatta, Tompkins ve Wets, 2003 Akt. Topçu 2015: 23; Davaslıgil, 2004: 211-212).

### **2.1.3. Üstün Yeteneklilerin Özellikleri**

Literatür incelendiğinde üstün yeteneklilerin gelişiminin normal gelişim gösterenlere göre hayatın ilk senelerinden başlayarak birçok alanda genellikle daha hızlı olduğu anlatılmaktadır. Bununla birlikte üstün yetenekliler arasında hızlı ilerleme alanlarında bir takım değişimler görülmektedir. Belli bir alanda üstün yeteneği bulunan bireyin üstün yetenek alanlarında tamamında hızlı gelişim göstermesi beklenmemelidir (Ersoy ve Avcı, 2004: 196). Üstün yeteneklilerin normal bireylerden üstün durumları hayatları boyu sürmekle birlikte ilerleyen yıllarda üstün durumlarında yavaşlama görülmektedir (Clark, 2015). Üstün yeteneklilerin özellikleri temel hatlarıyla fiziksel özellikler, zihinsel özellikler, kişilik özellikleri, duygusal ve sosyal özellikler, akademik özellikler olarak açıklanabilir.

### **2.1.3.1. Fiziksel Özellikleri**

Üstün yetenekliler normal bireylere göre fiziksel özellik bakımından karşılaştırıldığında genellikle şunlar görülür: Doğum ağırlıkları, boyları ortalamanın üstündendir ve bu durum ilerleyen yıllarda da devam eder (Davaslıgil, 2004: 213). Genel sağlık açısından normal bireylere göre daha sağlıklıdırlar, daha az hastalanırlar. Sağlıklıları bozulduğunda vakit kaybetmeden önlem alırlar (Çağlar, 2004: 114). Bedensel özürülü olma durumları olağandan daha azdır. Erken yürüme, erken diş çıkarma ve bingıldağın erken kapanması sık görülmektedir (Ataman, 2004: 159; Akkanat, 2004: 180). Fiziksel etkinliklerde bulunmaktan hoşlanırlar; bu etkinliklerde dengeli, koordinelidirler (Ersoy ve Avcı, 2004: 200). Günlük uyku ihtiyaçları daha azdır, ortalama ömürleri daha uzundur (Usta, 2016: 24).

### **2.1.3.2. Zihinsel Özellikleri**

Yapılan araştırma sonuçlarına göre üstün yetenekli bireyler normal bireylerle zihinsel özellik bakımından karşılaştırıldığında üstün yetenekli bireylerde genellikle şunlar görülür: Konuşmaya erken yaşlarda başlarlar. Kelime hazineleri iyidir. İnsanlarla etkili iletişim kurarlar. İlgilerini çeken konulara motivasyonları yüksek, dikkat süreleri uzundur. Hayal dünyaları çok geniştir. Çok farkı alanlara ilgi duyarlar ve birden çok alanda işlerini başarıyla yürütürler. Problemlere yaratıcı çözümler bulurlar (Bütün, 2017: 29). Yaşıtlarına göre daha ileri mizah anlayışlıları vardır. Meraklıdırlar, yeni denemeler yapmaya isteklidirler. Fikirler ve olaylar arasındaki benzerlik ve farklılıkları erken fark eder; sebep sonuç ilişkisini hızlıca bulur, genellemeyi çabuk yaparlar (Ersoy ve Avcı, 2004: 196-197). Konulara eleştirel yaklaşırılar. Karmaşık algı ve tepkileri vardır. Kendilerini özgürce ifade ederler. Çabuk öğrenir ve öğrendiklerini başka alanlara çabuk transfer ederler. Olağan dışı bir hafızaya sahiptirler, gördüklerini duyduklarını uzun süre hafızalarında saklarlar (Çağlar, 2004: 115-117).

### **2.1.3.3. Kişilik Özellikleri**

Üstün yetenekli bireylerin kişilik özellikler şunlardır: Hedef ve idealleri üst düzeydedir. Özgüvenleri yüksektir. Hayatlarının kontrolünün kendilerinde olduğunu düşünürler (Köksal, 2007). İçinde buldukları sosyal çevrelerde liderlik özellikleri gösterirler (Ataman, 1996). Sosyaldirler, kolay dostluk kurarlar ve dostlukları uzun

sürer. İnsanlara güvenirlir, onlardan güvenilir olunmasını isterler. Sorumluluk almaktan ve sorumluluklarını yerine getirmekten hoşlanırlar. Kişisel hatalarını görür, onları kabul eder ve düzeltmeye çalışır (Çağlar, 2004: 120-121). Zorluklar karşısında yılmazlar, sabırlı, çalışkan ve kararlıdırlar. Akranları üstünde etki bırakırlar ve olgundurlar. Ahlaki değerleri gelişmiştir. Alçak gönüllü, sempatikler (Atik, 2007: 59).

#### **2.1.3.4. Duygusal ve Sosyal Özellikleri**

Üstün yeteneklilerin sosyal ve duygusal özellikleri şunlardır: Yüksek düzeyde toplumsal duyarlılıkları vardır. İletişim kurdukları bireylerin düşüncelerini, duygularını ve arzularını tahmin ederler. Sahip oldukları üstün yetenekleri buldukları grup içinde lider olma eğilimlerini desteklemektedir (Davaslıgil, 2004: 213). Gruplarında popülerdirler. Yeni sosyal ortamlara hızlı uyum gösterirler. Bir otoriteye bağlanma ihtiyaçları yoktur, bağımsızdırlar (Atik, 2007: 59). Toplumdaki farklılıklara saygı gösterir, insanlar hakkında ön yargıları yoktur. Toplumdaki kuralların insanların güvenlikleri için olduğunu kabul ederler. Duygularını kontrol ederler ve duygusal tepkilerinde orantılıdır. Arkadaşlıkta kendini zekâ düzeyine uygun olanları ve kendi yaşından büyük olanları seçerler. Yaşlarına göre olgundurlar (Çağlar, 2004: 118-120). Genellikle mükemmeliyetçidir. Karmaşık durumlardan hoşlanmazlar, karmaşanın son bulması için çaba gösterirler (Elcik, 2015: 13). Sosyal ortamda kabul görmek için içinde bulunduğu ortamdan kendini soyutlamadan uyumlu davranmaya kadar farklı roller yapabilirler (Usta, 2016: 25). Üstün yetenekliler normal zekâyâ sahip bireylerden bazı duygusal sosyal özelliklerde farklılık bulunmasının yanında üstün yeteneklilerde de sosyal uyumsuzluklar, davranış sorunları ve çeşitli suçlara karışma durumları bulunmaktadır (Çağlar, 2004: 118).

#### **2.1.3.5. Akademik Özellikleri**

Üstün yeteneklilerin akademik özellikleri şunlardır: Anlatılan konuyu çabuk öğrenir, konunun mantığını kavrar, içselleştirir ve gerektiğinde hatırlar. İyi gözem yapar. Yaşının üstündeki kelimeleri anlamına uygun kullanır (Akkanat 2004: 180). Akademik çalışma için isteklidir, buna çok fazla zaman ayırır (Ersoy ve Avcı 2004: 197). Okumayı çok küçük yaşlarda öğrenmektedirler. Akademik konularda

akranlarından birkaç yıl ilerdedir. Fikirleri ve çalışma metotları orijinaldir (Çağlar, 2004: 117).

#### **2.1.4. Üstün Yeteneklilerin Tanınması**

Üstün yetenekliler; kendileri, yetiştiği toplum ve insanlık için büyük değere sahiptir. Erken tanınmaları ve tanınan yeteneklerine uygun bir ortamda eğitim almaları durumunda çok önemli işler yapabileceklerdir. Her toplumda yetenekleri ortaya çıkarılmamış üstün yetenekliler bulunmaktadır. Üstün yeteneklilerin tanınma sürecinde bireyin zekâ, yaratıcılık, motivasyon gibi alanlarda akranlarına göre farklı düzeylerde yetenek ve potansiyele sahip olma durumları hakkında bilgilerin toplanır, toplanan bilgelere göre karar verilir (Sak, 2008, 2013).

Üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde öncelikle yapılması gereken üstün yetenekli olma ihtimali olanlarla olmayanları ayırmaktır (Ersoy ve Avcı 2004). Bilsem İç Denetim Raporu'nda okullarda görevli öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerle ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu tespitinde bulunmaktadır (MEB, 2010). Sosyoekonomik düzeyin düşük olduğu yerlerde ve kırsalda yaşayan ailelerde, okuldan erken ayrılanlarda veya okula gidemeyen çocuklarda üstün yetenek tespiti çok zorlaşmaktadır (Budak, 2007: 42-45; Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002).

Çocuk akranlarından yetenek olarak çok üstte olduğunda üstün yetenekli olarak tespit etmek daha kolaydır. Örneğin bu çocuklar dört yaşına gelmeden okumayı öğrenmekte, zihinden işlemler yapabilmektedir. Ancak üstün yeteneklilerin bazıları bu tür kolay gözlemlenebilir durumları sergilememektedir. Bu sebeple de ailesi, çevresi ve öğretmenince kolayca farkına varılmamaktadır. Belli bir alanda üstün başarı gösterilmesine karşın diğer alanlarda hatırlanacak bir başarıları bulunmamaktadır (Güneş, 2014:24).

Okulun bulunduğu bölgede üstün yetenekli öğrenci kavramının bulunması tespit edilmede katkısı büyüktür (Clark, 2015). Zekâ testi yapılan çocuğun o anki psikolojik durumu, aile ortamı, yaşadığı yer, eğitim aldığı okul gibi etkenler zekâ testinin geçerliğini etkilemekte; ölçme hataları meydana gelebilmektedir (Kaufman ve Sternberg, 2008). Üstün yeteneklilerin tanınmasında birçok değerlendirme aracının birlikte ve doğru kullanılması değerlendirmenin güvenilir sonuçlar vermesinde



önemlidir (Sternberg, 2003). Böylece üstün yeteneklilerin gerçek potansiyellerine ulaşılacaktır.

Gross (2000) zekâ bölümüne göre sınıflamayı şöyle yapmaktadır:

- 115-129 arası hafif düzeyde üstün yetenekli,
- 130-144 arasını normal üstün yetenekli,
- 145-159 arasını çok üstün yetenekli,
- 160-179 arasını olağanüstü üstün yetenekli,
- 180 ve üzeri zekâ seviyesini ise dahi.

Üstün yeteneklilerin tanınmasıyla ilgili literatür incelendiğinde ortak bir tanılamamın olmadığı, ülkelere hata ülke içinde bölgelere göre farklılıkların olduğu görülmektedir. Üstün yeteneklilerin tanınmasında kullanılan standart test, ölçek ve teknikler şunlardır (Çağlar, 2004: 112-113):

1. Çeşitli grup ve bireysel zekâ testleri
2. Standart bilgi ve başarı testleri
3. Kişilik testleri ve envanterleri
4. Sosyal olgunluk testleri
5. Teorik, ekonomik, estetik, politik ve dini ölçekler
6. Sosyometrik teknikler
7. Vaka incelemeleri
8. Çeşitli kişisel kayıtların incelenmesi
9. Anketler
10. Gözlemler
11. Çeşitli özellikleri ölçen ölçekler
12. Takip araştırmaları
13. Ana-baba, öğretmen, öğrenci ve öğrenci yakınları ile yapılan mülakatlar

Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin tanınması rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan uzmanlar ya da hastanede çalışan psikologlar tarafından yapılmaktadır. MEB (2018a) Bilsem Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu’na göre üstün yetenekli öğrencileri belirlemek ve yerleştirmek için sırayla aşağıdaki beş adımı izlemektedir:

**1. Öğretmen Eğitimleri:** Milli eğitim müdürlüklerine bağlı rehberlik ve araştırma merkezleri tarafından görevlendirilen uzman personellerin, okullarda görevli öğretmenlere üstün yetenekliler hakkında verdiği eğitimdir.

**2. Öğrenci Gözlem Formularının Doldurulması:** İlkokulu 1, 2 ve 3. sınıfta öğrenim gören, genel zihinsel yetenek ve özel yetenek (görsel sanatlar ve müzik) alanlarından en az birinde üstün yetenekli olabileceği düşünülen öğrenciler için sınıf öğretmenleri tarafından e-okul üzerinden doldurulmaktadır. Bir öğrenci en çok iki alanda aday gösterilebilir.

**Tablo 2.1: Resim Yetenek Öğrenci Gözlem Formu**

Gözlem Formu						
Sıra No	Soru	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILYORUM	KESİNLİKLE KATILYORUM
1	Kendisinin ve diğerlerinin çalışmalarına estetiğe dayalı zevk, kalite ve mükemmellik anlayışı ile yaklaşır .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Yeni ve orijinal fikirleri, buluşları veya çalışmaları vardır .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Özgün tasarımlar üretebilir .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Aktif, akıcı ve geniş bir hayal gücüne sahiptir .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Estetik duyarlılığa sahiptir .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Herhangi bir eğitim almamasına rağmen artistik, sanatsal alanlarda (müzik, resim, tiyatro, dans,?) özel yetenekler sergiler .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Çeşitli resim ve çizimlere özgün yorumlar getirir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Yaşıtlarına göre farklı temalarda ve alışılmamış çizimlerin dışında özgün çizimler yapar .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Resimleri planlar, derinlik verir ve parçalar arasında uygun oranlar kullanır .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Çeşitli malzemelerden (oyun hamuru, çamur, yaprak, çiçek, tahta, kumaş parçaları, kağıt vb.); değişik tasarımlar yapar .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Çevresini çok iyi gözlemleme yeteneğine sahiptir .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Nesneleri ve ortamları ayrıntıları ile algılar .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Nesneler ve olaylar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları kolaylıkla fark eder .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Gördüğü bir sanat eserini yorumlar ve farklı anlamlar katar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kaynak: MEB, 2018b.

**Tablo 2.2: Genel Yetenek Öğrenci Gözlem Formu**

Gözlem Formu						
Sıra No	Soru	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILYORUM	KESİNLİKLE KATILYORUM
1	Sorulan sorulara hızlı yanıt verir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Uzun zaman önce öğrendiği bilgilere yönelik sorulara doğru yanıt verir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Yeni bir konu öğrenmek için sorular sorar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Sebeplerle sonuç ilişkisini hızlı kurar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Problem çözümlerinde başarılı tahminlerde bulunur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Yalnız başına çalışmayı tercih eder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Bağılantısız fikirler arasında alışılmadık bağlantılar kurar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Başkalarına garip gelen orijinal deneylere girer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Verilen görevi tamamlamada ısrarcıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Çalışmalarında mükemmeliyetçi bir tutum sergiler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Yoğun bir şekilde çalışır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Karşılaştığı engellere rağmen çalışmasını sürdürür.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Kendisine koyduğu hedefleri gerçekleştirir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kaynak: MEB, 2018b.

**Tablo 2.3: Müzik Yetenek Öğrenci Gözlem Formu**

Gözlem Formu						
Sıra No	Soru	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILYORUM	KESİNLİKLE KATILYORUM
1	Müzik dinlemeye dönük sürekli fırsat arar veya yaratır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Daha önce duymadığı ezgileri doğaçlama yoluyla mınıldanarak üretir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Arkadaşlarına yeni dinlediği müzikleri dinletmeye çalışır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Çalgı gördüğünde çalmaya dönük sürekli fırsat arar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Müzik konusunda sürekli soru sorar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Dans ederek iletişim kurma konusunda dikkat çekici bir eğilimi vardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Dinlediği müzikleri kolayca hatırlar ve tam olarak tekrar edebilir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Müziğin ritmine karşı duyarlıdır; müzikteki tempo değişimlerine vücut hareketleriyle cevap verir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Belirli bir anda duyulan çeşitli seslerin farkına varır ve bu sesleri tanımlayabilir. Bir melodiyi eşlik eden akorlara, performanstaki şarkıcıların veya çalgıların farklı seslerine karşı duyarlıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Tını, perde değişiklikleri, gürlük gibi müzik yapısındaki değişiklikleri fark eder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kaynak: MEB, 2018b.

**3. Grup Tarama Uygulaması:** Sınıf öğretmeni tarafından öğrenci değerlendirme formları doldurulan tüm öğrencilere aynı zamanda yapılan yazılı uygulamadır.

**4. Bireysel Değerlendirme:** Grup tarama uygulamasında başarı olan öğrencilere yönlendirildikleri yetenek alanına göre yapılan değerlendirmedir. Bireysel değerlendirmede Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) kullanılmaktadır. Anadolu Üniversitesi'nde Uğur Sak başkanlığında yürütülen projeye geliştirilen ölçek Türkiye'nin ilk yerli zekâ ölçeğidir. Genel zekâyı ve genel zekâyı oluşturan ana bileşenlerini ölçmektedir. ASİS 4-12 yaş aralığında uygulanabilmekte ve 25-45 dakika arasında tamamlanmaktadır.

**5. Bilsem Öğrenci Kaydı:** Son aşama olan bireysel değerlendirmede başarılı olan öğrenciler Bilsem'e kayıt hakkı kazanmaktadır. Bilsem'e kayıtlı öğrenciler orta öğretim sonuna kadar Bilsem'den eğitim alabilmektedir. Öğrencilere uyum eğitiminden sonra destek eğitim, bireysel yetenekleri fark ettirme programı, özel yetenekleri geliştirme ve proje hazırlama eğitimleri verilmektedir. Öğrenciler okul adres kayıt bölgesi uygulamasından istisna tutulma, kendi okullarında destek eğitim alma gibi bazı haklara sahiptirler.

## **2.2. Öz Yeterlik**

Bu alt bölümde “Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı, öz yeterlik, öz yeterlik kaynakları, öz yeterliğin gelişimi, düşük ve yüksek öz yeterlik inancına sahip kişilerin özellikleri, üstün yetenekli ergenlerde öz yeterlik” kavramları ile ilişkili kuramsal açıklamalar yer almaktadır. Ayrıca bu kavramlarla ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yürütülen bazı önemli araştırmalara metin içinde yer verilmiştir.

### **2.2.1. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı**

Davranışçı kurama göre, öğrenme uyarı tepki arasındaki ilişki sonucu oluşur. Öğrenme insan ve hayvan davranışlarında aynı şekilde gerçekleşir. Deneylerde ortaya çıkan hayvan davranışları insan davranışlarını da açıklar. Yalnızca gözlemlenebilen davranışlar öğrenmede kabul görür, bilişsel süreçlerle ilgilenilmez. Dışsal süreçler ve çevre öğrenmede çok önemlidir. Sosyal öğrenme kuramı ise, davranışçı kuramın öğrenmeyle ilgili bu görüşlerini temel almakla birlikte davranışçı kuramın insan

davranışları konusunda açıklamalarını eksik ve yetersiz bulur, eleştirmiştir. Sosyal öğrenme kuramı insanın karmaşık bir yapıya sahip olduğunu; davranışçuların deneylerinde kullandıkları hayvanların kendi çevre seçimlerinin olmadığını; buna karşın insanların kendi çevrelerini seçtiğini, seçtiği çevreden etkilendiği ve aynı zamanda seçtiği çevreyi etkilediğini belirtir (Bayrakçı, 2007: 198-199).

Sosyal öğrenme kavramı olarak ilk kez 1947 yılında Rotter tarafından kullanılmıştır. Rotter'a göre kişilik insanın çevresiyle olan ilişkileriyle oluşur. İnsan davranışlarını anlamak için bireyin çevreye verdiği tepkiler önemlidir (Korkmaz, 2004). Dewey'e göre ise eğitim sosyal bir süreçtir. İnsanlar birbirinden öğrenmektedir. Bir toplumdaki tüm kurumlar okul ile etkileşim içinde olmalıdır. Okulla iş hayatı arasında doğal bir ilişki bulunmaktadır. Okulun görevi çocuğu hayata hazırlamaktır. (Westbrook, 1993: 283). Sosyal öğrenme kuramına diğer bir katkı yaşam boyu gelişim için sosyal etkileşimin gerekliliğın söz eden Vygotsky'dir. Vygotsky'e göre öğrenme; öğrenenin ilgisi, öğretmenin rehberliği ile gerçekleşir (Orhan, 2014: 50). Sosyal öğrenmede asıl katkı Bandura'ya aittir.

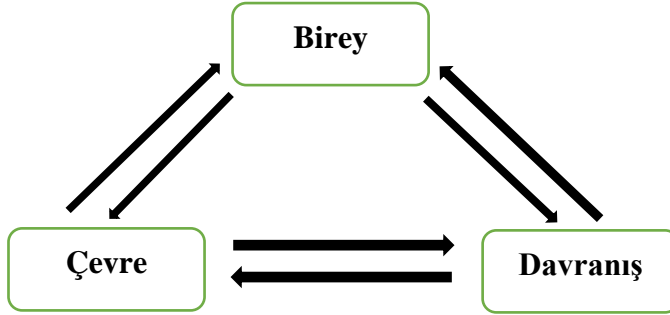
Bandura 1960'lı yıllarda, Miller ve Dollard'ın taklit yoluyla öğrenme görüşlerini eleştirmiş ve bu kavramı geliştirerek gözlem yoluyla öğrenmeye dönüştürmüştür. (Senemoğlu, 2012: 214-215). Bandura'ya göre birey yalnız dış çevreden gelen uyarıcılara tepkide bulunmaz; uyarıcıları kendine göre gruplandırır, düzenler, onlar hakkında çıkarımlara varır (Pajares, 2002). Klasik davranışçuların söylediği gibi birey, uyarıcılar karşısında edilgen değildir; simgeler ve düşünce yoluyla uyarıcılara karşı etkin olmaktadır (Burger, 2006). Öğrenme için her zaman pekiştirici gerekmemektedir. Gözlem yoluyla öğrenilen davranış hemen gösterilmeyebilir, gelecek bir yaşantıda ortaya çıkabilir. Sosyallik ve bilişsel kapasitenin ön planda olduğu sosyal bilişsel kuramın temel ilkeleri şunlardır (Bandura, 1993):

#### **2.2.1.1. Karşılıklı Belirleyicilik**

Öğrenmede üç temel faktör olan; birey, çevre ve davranış karşılıklı olarak biriyle etkileşim içindedir (Şekil 2.1). Birey çevreden etkilenirken aynı zamanda çevreyi etkilemekte; birey davranıştan etkilenirken aynı zamanda davranışı etkilemekte; davranış çevreden etkilenirken aynı zamanda çevreyi etkilemektedir. Bu durum bireyin bir sonraki davranışını da belirlemektedir (Bandura, 1986). Karşılıklı

belirleyicilikte bu üç ögenin davranışı eşit etkilediğini anlamına ulaşamaz, etki değişkenlik göstermektedir (Bandura, 1989).

**Şekil 2.1: Bandura'nın Karşılıklı Belirleyicilik Modeli (Bandura, 2012).**



### 2.2.1.2. Sembolleştirme

Bandura, bireyin dünyayı bilişsel yollarla sembolik olarak gördüğünü savunmaktadır (Genç, 2005:43). Birey dil kullanma ve düşünme yetesi sayesinde geçmiş deneyimlerini hatırlamakta, geleceği ilişkin bazı öngörülerde bulunabilmektedir. Düşünce süreçlerinde kullandığı semboller bireyin kendi hayatına anlam ve şekil vermektedir. Öğrendiği sembolleri gelecekte kullanmak için saklamaktadır (Çubukçu ve Gültekin, 2006: 59).

### 2.2.1.3. Dolaylı Öğrenme

Bireyin başkalarının karşılaştıkları durumları, bu durumlarda nasıl davrandıklarını ve davranışın sonucunu gözlemlemesi yoluyla öğrenmesidir. Dolaylı öğrenmede bireyin gözlemlediği kişinin özellikleri kendi özelliklerine yaklaştıkça öğrenme daha etkili olmaktadır. Kendisinin de başarılı ya da başarısız olacağı konusunda kanaatler oluşmaktadır. Eğer gözlem yaptığı kişi başarı olmuşsa kendisinin de başarılı olacağı düşünmekte, harekete geçmekte; başarısızsa kendisinin de başarısız olacağını düşünmekte, hareket geçmemektedir (Durdukoca, 2010: 70).

### 2.2.1.4. Öngörü

Bireyin geçmiş yaşantıları gelecek yaşantıları için beklentide bulunmasını sağlar. Gelecek yaşantıda davranışın sonucuyla ilgili olumlu beklentiler davranışın tekrar

edilme olasılığını arttırmaktadır. Beklenmeye göre davranışları düzenleme öngörülü davranış düzeneği oluşturur. Bireyin sembolleştirme yeteneğiyle öngörülü davranışta bulunabilir. Sembolleştirme ile gelecekte yaşanması muhtemel olayları şimdi oluyormuş gibi düşünebilir. Öngörü kendini düzenlemeyle güdüye; güdü de davranışa dönüşür (Bayrakçı, 2007: 205-206).

#### **2.2.1.5. Kendini Düzenleme**

Hedeflerini belirleme, hedeflere ulaşmak için stratejiler geliştirme ve uygulanan stratejilerin sonuçlarını denetleme olarak tanımlanmaktadır (Risemberg ve Zimmerman, 1992). Sosyal bilişsel kurama göre birey kendi davranışlarını içsel ve dışsal faktörlere göre düzenleyebilmektedir. Bu düzende sosyal çevrenin kendi yaşamında etkisinin yanında sosyal çevreye bireyin etkisi de bulunur (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2016: 212-213).

#### **2.2.1.6. Öz Yeterlik**

Bireyin bir işi yapmak, hedeflerine ulaşma konusunda ihtiyaç duyulan becerilere sahip olma inancını ifade eder. Geçmiş deneyimler geleceği ilişkin düşünce ve eylemlerde büyük öneme sahiptir. İnsan düşünce ve eylemlerini, sonuçlarıyla sınamaktadır; ortaya çıkan sonuçlarla kendini denetlemekte, yeterliliğini test etmektedir (Demirtaş, 2005: 66-67). Geçmiş deneyimlerinde olumlu sonuçlar elde eden bireyin öz yeterliği artmaktadır.

#### **2.2.2. Öz Yeterlik**

Öz yeterlik, bireyin çeşitli eylemleri organize etme ve yürütmede kendi kapasitesiyle ilgili tahmini ve yargısı (Türkçapar, 2018: 90); belirli bir alanda belirli amaçlara etkin bir şekilde ulaşmak için bir iş düzenleme ve düzenlenen işi yerine getirme potansiyeli hakkındaki inancıdır (Carr, 2015: 293-294). Bireyin kendisinin farkında olması durumu olan öz yeterlik, sosyal öğrenme kuramının temelini oluşturur. Öz yeterlik algısı bireyin davranışlarını, davranış değişikliklerini, düşünme sürecini, güdüsünü etkilemektedir. Öz yeterlik iki faktör üzerine temellendirilir. Bir işi yapabilmeye

ilişkin kişisel inanç olan (self-efficacy) öz yeterlik ve bir işin sonucuna ilişkin inanç olan (outcome expectancy) sonuç beklentisidir (Bandura, 1997).

Öz yeterlik dinamik bir yapıya sahiptir. Deneyim, bilgi ve zaman göre değişim gösterir. Birey bazı görevlerde öz yeterlik algısı yüksekken, bazı görevlerde öz yeterlik algısı düşük olabilmektedir (Totan, İkiz ve Karaca, 2010: 73). Bireyde öz yeterlik iki şekilde görülür. İlki birey yapacağı davranışın kendi becerisinin üstünde olduğuna inanırsa davranışı gerçekleştirmek istemez. İkincisi birey yapacağı davranışın kendi becerisinin uygun olduğuna inanırsa davranışı gerçekleştirmek ister (Korkmaz, 2004). Bireyin genel öz yeterlik algısı dört boyuttan meydana gelir (Sherer ve Adams, 1983 Akt. Gözümlü ve Aksayan, 1999: 23-28).

#### **2.2.2.1. Davranışa Başlama:**

Bir konuda belli bir kapasiteye sahip olan birey o konuda kendini yeterli görmüyorsa davranışa başlamada zorluklar yaşayabilir. Bu nedenle öz yeterlik bireyin davranışa başlamasında itici güçlerdendir. Öz yeterlik algısı bireyin bir konuda davranışa başlamasını sağlayan önemli iç dinamiklerdendir. Öz yeterlik algısının yükselmesi davranışa geçmeyi başlatabilmekte, öz yeterlik algısının düşmesi davranışa geçmeyi engelleyebilmektedir. Öz yeterliğin yükselmesi motivasyonu olumlu yönde etkilemektedir (Erol ve Avcı-Temizler, 2016). Birey başarılı olmayı ve istediği hedeflere ulaşmayı umuyorsa eyleme geçmek için teşvik olmakta; başarısız olacağı beklentisi varsa eyleme geçmede caydırıcı olmaktadır (Carr, 2015: 293).

#### **2.2.2.2. Davranışı Sürdürme:**

Davranış başladığında öz yeterlik algısı yüksek olanlar öz yeterlik algısı düşük olanlara göre davranışı sürdürmede daha çok çaba gösterirler (Sergek ve Sertbaş, 2006: 42). Düşük öz yeterlik algısına sahip birey problemle karşılaştığında davranışı sürdürmede isteksizdir. Yüksek öz yeterlik algısına sahip birey ise problemle karşılaştığında hedeflerinden çabuk vazgeçmez ve davranışı sürdürmekte isteklidir (Pajares, 1996a).



### **2.2.2.3. Davranışı Tamamlama:**

Öz yeterlik algısı yüksek birey davranışı gerçekleştirmek, bir görevi tamamlamak için dışardan güdülenmeye ihtiyaç duymaz, kendini motive etme becerisine sahiptir (Kapıcı, 2003). Öz yeterlik algısının yükselmesi bireyde davranışı ve görevi tamamlamak için çabayı artırmakta, bireyi amaca odaklamaktadır. Öz yeterlik algısı düşük olan bireyin ise davranışı ve görevi tamamlayacağına olan inancı düşüktür. Ayrıca başaracağına inanmadığından hedeflerinden çabuk uzaklaşır, yeterli çabayı göstermez. Bunun sonunda da görevi tamamlayamaz.

### **2.2.2.4. Engellerle Mücadele:**

Bireyin hayatında karşılaştığı engellerle mücadelede başarılı ya da başarısız olmasında öz yeterlik önemlidir. Kendi yeterliği konusunda şüphe içinde olan birey engellerle karşılaştığında kötümser bir bakış açısına sahiptir. Başarısız olacağını düşündüğünden engellerle mücadele etmekten kaçınmaktadır. Kendini yeterli hisseden birey ise engellerle karşılaştığında iyimser bir bakış açısına sahiptir, kendi performansına güvenir, engellerle mücadelede başarılı olacağını düşünür, engellerle daha çok mücadele eder, umudu korur (Caprara ve Cervone, 2003 Akt. Keleş, 2011: 347; Zengin, 2007: 50).

### **2.2.3. Öz Yeterlik Kaynakları**

Öz yeterlik dört temel kaynaktan beslenmektedir: Doğrudan deneyim, dolaylı deneyim, sözel ikna, fiziksel ve psikolojik durum (Bandura, 1997).

#### **2.2.3.1. Doğrudan Deneyim**

Bireyin kişisel olarak yaptığı başarılı veya başarısız faaliyetleri sonucunda elde ettiği bilgilerdir (Korkmaz, 2004). Bir konuya ilişkin geçmişte gerçekleştirdiği bir davranış sonucunda elde ettiği bilgiler aynı davranışın gelecekte de yapılıp yapılamayacağını belirlemektedir. Eğer olumlu ve başarılı bir performans göstermişse öz yeterlik algısını yükseltmekte; olumsuz ve başarısız bir performans göstermişse öz yeterlik algısını düşürmektedir (Bandura, 1999). Campbell ve Hackett (1986) yaptıkları çalışmada, görevde başarı veya başarısızlığın öz yeterlik beklentilerini etkilediği bazı değişiklere

sebepler olduğu; başarısızlık deneyiminin sonucunda öz yeterliğin ve konuya ilginin azalırken, başarılı deneyiminin sonucunda öz yeterliğin ve konuya ilginin arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Davranışın tekrar edilmesi başarı düzeyinin ve öz yeterlik algısının yüksek olduğunu göstermekte, motivasyon kaynağı olmaktadır (Schunk, 2009). Doğrudan deneyim, bireyin kendi başarabilecekleriyle ilgili en güvenilir bilgileri gösterir ve öz yeterlik algısını en çok etkileyen kaynaktır (Senemoğlu, 2012: 228).

### **2.2.3.2. Dolaylı Deneyim**

Bireyin kendisine özellik bakımından benzerlik gösteren kişilerin bir etkinlikteki başarı veya başarısızlık durumlarına bakarak, aynı ya da benzer etkinlik sonucunda kendinin de başarılı veya başarısız olacağına yönelik algılarıdır (Saticı, 2014: 20). Öz yeterlik inancında dolaylı deneyimler, doğrudan deneyimler kadar etkili değildir. Birey konu hakkında bilgi ve deneyimi olmaması veya az olması durumunda başkalarının deneyimlerinden daha çok etkilenmektedir (Bandura, 1995).

Dolaylı deneyimler bireyin bir modeli gözlemesi sonucunda gerçekleşmektedir. Gözlenen modelle aynı yaşlarda olmak, modelin davranışı gerçekleştirdiği alandaki uzmanlığı, aynı cinsiyete olmaları ve görevini yerine getirirken karşılaştığı zorluklarla mücadele performansı dolaylı deneyimler yoluyla öz yeterlik inancının oluşmasında önemlidir (Bandura, 1997). Ayrıca model alınan kişinin sergilenen performansta sürekli başarı sonuçlara ulaşması da öz yeterlikte önemlidir. (Pajares, 2002). Başarılı performansı gözlemleyen birey, kendisinin de başarılı olacağına düşünmekte ve öz yeterliği artmaktadır.

### **2.2.3.3. Sözel İkna**

Bireyin başarıya ulaşmada kendine güvenmesi için çevresi tarafından değerlendirilmesi ve cesaretlendirilmesidir (Bandura, 1986; Schunk, 1991 Akt. Toplu, 2017: 35). Öz yeterlik inancında bireyi ikna edenin konu hakkındaki uzmanlığı ve güvenilirliği ikna sürecinde önemlidir. İkna eden konu hakkında uzmanlığı ve güvenilirliği varsa pozitif ikna ile öz yeterlik inancını artabilmekte; konu hakkında

uzmanlığı ve güvenilirliği yoksa negatif ikna ile öz yeterlik inancını azalabilmektedir (Bandura, 1997; Pajares, 2002).

#### **2.2.3.4. Fiziksel ve Psikolojik Durum**

İnsanların öz yeterlik inançları, fiziksel olarak formda olduklarında ve psikolojik olarak pozitif ruh halinde olduklarında gelişir (Carr, 2015: 295). Kendini fiziksel ve psikolojik olarak iyi durumda hisseden bireyin davranış girişimde bulunma ihtimali artmaktadır. Öz yeterlik inancı yüksek olan birey düşük olan bireye göre, bir işi başarmak için daha çok sabır gösterir ve emek sarf eder; bir şeyleri denemekten daha az korkar (Senemoğlu, 2012: 228). Kaygı ve stres, bireyin fiziksel durumunu etkilemekte; kendi yetenek ve performansına yönelik olumsuz bir inanca sahip olmasına sebebiyet vermektedir. Aşırı yorucu durumlar ve gerginlik bireyde uyarılmayı artırdığından tehdit gibi algılanmaktadır. Bu durumda öz yeterlik düşmektedir. Zor bir görevi başarılı bir şekilde yerine getirdiğinde ise bireyde kaygı düşmekte, öz yeterlik inancı artmaktadır (Bandura, 1997).

#### **2.2.4. Öz Yeterliğin Gelişimi**

Öz yeterlik inancının gelişimi insanın dünyaya gelmesiyle başlayan ve hayatı boyunca devam eden bir süreçtir. Öz yeterlik inancında, bebeklikte ve ilk çocuklukta ailenin önemli büyükken; sonrasında okul ve akran ilişkileri daha etkili olmaya başlamaktadır. Gelişimin erken dönemlerinde çocuğun kendi yeteneklerini bilmesi ve kapasitesini doğru değerlendirmesi mümkün değildir. Yapacağı bazı davranışlardan oluşacak tehlike ve zararı yeterince öngöremez. Bu sebeple erken yaşlarda çocuğun kendisine yardımcı olacak, tehlikeden koruyacak en önemlisi güvenli bir şekilde yapabileceklerini öğreneceği yetişkinin yol göstermesine ihtiyacı vardır. Çocuğun gerçekleştireceği keşifsel deneyimler ve gözlemler öz yeterlik inancın temelini oluşturmaktadır (Eyüboğlu, 2012: 16). Aksoy (2014) üstün yetenekli öğrenci ve üstün yetenekli olmayan ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinde yaptığı çalışmada üstün zekâlı öğrencilerin akademik öz yeterliklerin normal öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bireyin çocukluk döneminden ergenlik ve sonrasında yetişkinlik dönemlerine geçişlerinin kolaylaştırılmasında başarılı deneyimler yaşmalıdır. Karşılaştığı problemlere çözüm bulmaya çalıştıkça gelecekteki

yaşamında karşılaştığı problemlere karşı başa çıkma şansını artan bireyin öz yeterlik algısı gelişmekte ve güçlenmektedir (Bandura, 1994).

#### **2.2.4.1. Öz Yeterlik Gelişiminde Ailenin Etkisi**

Bebeklik döneminde ailenin bebeğin davranışlarına verdiği tepkiler önemlidir. Bebek çığırarak sallama, ses çıkarma, ağlama gibi davranışlarla yetişkinleri yanına getirmesiyle çevresini kontrol etmeyi öğrenir. Bu sebeple bebek kendi davranışlarına dikkat etmeye başlar ve yeni davranışlar öğrenmede eskisine göre daha yeterli bir duruma gelir (Çubukçu ve Girmen, 2007: 60-61). Bebeğin nesnelere kontrol etmeyi öğrenmesiyle öz yeterlik algısı gelişmeye başlar. Nesne kontrolü sosyal çevrede kontrol kurma çabalarını getirir (Bandura, 1989).

Öz yeterlik gelişiminde çocuk çevresini keşfeder ve bu keşiflerden öğrendiklerine göre davranış geliştirir. Aileler çocuklarına başarılı keşifler için uygun ortamlar hazırlarsa çocukların sosyal ve bilişsel gelişimleri desteklenmekte, öz yeterlik algıları gelişmektedir (Çubukçu ve Girmen, 2007: 61). Ailedeki kardeş sayısı, doğum sırası, ailenin büyüklüğü öz yeterlik inancını etkilemektedir (Bandura, 1994).

#### **2.2.4.2. Öz Yeterlik Gelişiminde Okul Başarısının Etkisi**

Okul bireyin akademik gelişimin yanında sosyal gelişimine de katkı sağlar. Okullarda değerlendirmeler yapılır ve kendi yaşlılarıyla değerlendirilir. Bu değerlendirmelerle birey kendi performansını ve yetkinliklerini fark eder. Yaşlılarına göre performans ve yetkinlik olarak düşük olan birey okul yaşamında öz yeterlik algısında azalma görülebilmektedir (Bandura, 1989: 65). Öğrencilere öğretmenleri tarafından yapılan değerlendirmeler, yeteneklerine ilişkin fikirler, sınavlardaki başarı durumları, diğer bireylerle ilişkileri, dersteki konuları öz yeterlik inancını etkilemektedir. Bireyin akademik başarıya olan inanç durumu diğer öz yeterlik inanç durumlarını da etkilemektedir (Bandura, 1994:78). Phan (2012) ilkokullarda fen ve matematik derslerindeki akademik başarının, öğrencilerin akademik öz yeterlik algılarıyla yakından ilişkisi olduğu ve akademik öz yeterliği yüksek olan bu öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin de yüksek olduğunu bulgusuna ulaşmıştır. Aktamış, Kiremit ve Kubilay (2016) ortaokul öğrencilerin öz yeterlik inançlarının fen başarılarına ve demografik özelliklerine göre incelendikleri araştırmada fen bilimleri

dersine yönelik öz yeterlik inançları yüksek olan öğrencilerin fen başarılarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **2.2.4.3. Öz Yeterlik Gelişiminde Akran Gruplarının Etkisi**

Öz yeterlikte ilk deneyimler ailede oluşmaktadır ancak çocuğun büyümesi, sosyal çevresinin genişlemesiyle akranların etkisi başlamaktadır. Birey içinde buldukları ortamda kendini gösterme, tanınma ve saygınlık kazanmayı istemektedir. Akranlarıyla ilişkileri iyi olan ve kabul gören bireyin öz yeterlik algısı artmaktadır. Akranlarıyla ilişkileri zayıflayan, kabul görmeyen bireyin öz yeterlik algısı azalmaktadır (Bandura, 1989; 1994).

#### **2.2.5. Düşük ve Yüksek Öz Yeterlik İnancına Sahip Kişilerin Özellikleri**

Öz yeterlik inancı kalıtsal değildir, deneyimlerle şekillenmektedir. Bireyin önceki yaşantılarıyla oluşan algılarına göre başarıya ulaştığı alanlarda öz yeterliği yüksek; başarısız olduğu alanlarda öz yeterliği düşük olacaktır (Ormrod, 2015). Ancak bireyin davranışlarını tahmin etmek için daha önce gerçekleştirdiği performans sonuçlarından ziyade kendi yeteneklerini olan inancına bakılmalıdır (Bandura, 1995). Öz yeterliği düşük ve yüksek olan kişilerin duygu, düşünce ve davranışları farklılık göstermektedir (Bandura, 1986).

##### **2.2.5.1. Öz Yeterlik İnancı Düşük Olan Bireylerin Özellikleri**

Çoğunlukla stresli ve kaygılıdırlar (Bandura, 1997). Zor görevlerden kaçarlar ve bunları kişisel tehdit olarak görürler. Zor görevlerle karşılaştıklarında görevi bitirmeye, başarmaya odaklanmazlar; karşılaşılabilecek engeller, başarısız olma durumu ve aksilikler üzerine düşünürler (Bandura, 1994). Amaçları gerçekleştirmek için azimli ve kararlı değildirler. Başarısızlık durumunda çabuk vazgeçer, çaba göstermezler. İlk deneme sonucunda başarısız olurlarsa bir daha denemek istemezler (Yeşilyaprak ve ark., 2002). Çabalarının sonucunda olumlu bir şey olacağına inanmazlar. Genellikle umutları yoktur ve mutsuzdurlar (Korkmaz, 2004).

### **2.2.5.2. Öz Yeterlik İnancı Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri**

İşlerinde azimlidirler, zorluklarla mücadele ederler. Zor görevleri kişisel tehdit olarak görmezler. Başarısızlık durumlarında hemen vazgeçmezler, başarmak için çabalarını artırırılar (Bandura, 1997). Başaracaklarına inanırlar, kendine güvenirler (Yeşilyaprak ve ark., 2002). Endişe verebilecek durumlar karşısında sakindirler, kontrolü korurlar, görevlerine iyi odaklanırlar (Bandura, 1994). Tehditler ve engellerle başa çıkarlar (Korkmaz, 2004). Etkinlikler ilgi duyarlar ve katılırlar (Pajares ve Schunk, 2001). Kendi akademik performansı doğru değerlendirirler. Mesleki gelişimine özen gösterirler, yeterli zamanı ayırırlar (Bandura, 1993).

### **2.2.6. Üstün Yetenekli Ergenlerde Öz Yeterlik**

Öz yeterlik inancı, gelişim dönemlerindeki geçişlerde düzenleyici bir özelliğe sahiptir (Caprara ve ark., 1998). Gelişimde en kritik dönemlerin biri olan ergenlik döneminde sorunlarla başa çıkabilmek, ruhsal ve bedensel sağlığı koruyabilmek için ergen başarılı bir gelişim dönemi geçirmelidir. Kendini tehlikelerden koruyan aynı zamanda gelişiminde yol almak isteyen ergen, davranış kontrolü ve olumlu yaşantılar için öz yeterliğe sahip olmalıdır (Çubukçu ve Girmen, 2007: 62).

Öz yeterliğe sahip olan ergen kendi potansiyeli iyi kullanmakta, günlük hayatta karşılaştığı sorunlara çözümler üretmekte, riskli sayılacak davranışları azaltmakta, iletişim becerilerini artırmakta, akademik başarısını yükseltmekte, psikolojik anlamda daha dayanıklı olmaktadır (Saka, 2017: 32).

Öz yeterlik inancı gelişmiş ergenler öğrenmeye katılır, öğrenmek amacıyla daha çok emek harcar, öğrenmede yüksek başarılar kazanır, öğrenme için değişik yöntemler kullanır, zorluklar karşısında sakindir ve zorlukların üstesinden gelmek için uğraşır (Sewell ve George, 2000 Akt. Korkmaz, 2017: 13). Öğrencilerde zihinsel kapasiteleri ile öz yeterlik algıları arasında olumlu ilişkiler olduğunu gösteren incelemelere rastlanmaktadır (Pajares, 1996b; Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992). Yıldırım ve Saraçoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada normal gelişim gösteren ve üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin öz yeterliklerinde üstün yetenekliler lehine değiştiği bulunmuştur. Öz yeterlik inancı yüksek bireyler için sıralan bu özelliklerin genellikle üstün yetenekli bireylerde de görülmektedir.

Öz yeterlik duygu, düşünce ve davranışlarda etkilidir. Birey özellikle ergenlik döneminde yaşamda karşılaşacağı zorluklara karşı başa çıkmayı öğrenir. Öz yeterlik algısının yüksek olması ergeni olumsuz yaşantılara karşı koruyabilmektedir (Bandura, 1994). Ergenlerde istismar ve ihmal gibi olumsuz yaşantı deneyimleri olanlar ile istismar ve ihmal gibi olumsuz yaşantı deneyimleri olmayanların karşılaştırıldığı araştırmada, öz yeterlik algısının yüksek olması bu olumsuz yaşantı deneyimlerinde koruyucu bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kim ve Cicchetti, 2003).

Korkmaz, (2017) tarafından ortaokullarda yapılan araştırmada üstün (özel) yetenekli olan öğrencilerin öz yeterlik puanları üstün (özel) yetenekli olmayan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Ergenlerin öz yeterlik inançları akademik, sosyal ve duygusal boyutlarıyla incelebilir. Akademik öz yeterlik, ergenlerin akademik görevleri gerçekleştirmeye olan algıdır (Millburg, 2009). Altun ve Yazıcı (2012) tarafından üstün yetenekli olan ve üstün yetenekli olmayan toplam 385 ergenle yapılan çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin akademik öz yeterlik puanları üstün olmayan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Sosyal öz yeterlik bireyin başkalarıyla iletişime başlaması ve sürdürmesi, olumlu ilişki geliştirmesi, başkaları tarafından kabul görmesidir. Bu beceri sahip olunacak diğer sosyal beceriler için ön koşuldur (Blumberg, Carle, O'Connor, Moore, ve Lippman, 2008; Çorbacı, 2008; Gresham, Sugai ve Horner, 2001 Akt. Akın ve Başören, 2015: 604). Üstün yetenekli ergenler düşünüldüğünden daha fazla sosyal uyum problemleri yaşamaktadır. Çevresi tarafından desteklenirse sosyal öz yeterlik algısında olumlu etki yaratılmaktadır (Özbay ve Palancı, 2011: 102). Duygusal öz yeterlik bireyin kendinin ve başkalarının duygularını ne kadar iyi anlayabileceğine, karmaşa durumunda duygularını nasıl yönetebileceğine ilişkin kendi algıdır (Asıcı ve Uygur, 2017: 1355). Ulutaş (2016) tarafından ergen üzerinde yapılan araştırmada, sosyal öz yeterlik algısı ile duygusal öz yeterlik arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **2.3. Duygu Düzenleme**

Bu alt bölümde “duygu, duygu düzenleme, duygu düzenleme güçlüğü, duygu düzenleme modelleri, duygu düzenleme gelişim dönemleri” kavramları ile ilişkili

kuramsal açıklamalar yer almaktadır. Ayrıca bu kavramlarla ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yürütülen bazı önemli araştırmalara metin içinde yer verilmiştir.

### 2.3.1. Duygu

Duygular insanın hem kendi psikolojik bütünlüğünde hem de sosyal ilişkilerinin sağlıklı yürütülmesinde kritik önemdedir. İlgili literatür incelendiğinde içerik olarak benzer duygu tanımların yapıldığı görülür. TDK (2018)'te duygu; “Duyularla algılama, his; belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim.” olarak tanımlanmıştır. Bakırcıoğlu (2012: 414)'ye göre ise duygu, “Öznel olarak yaşanan bir durumun dışavurumu olan gözlemlenebilen bir davranış yapısı; his.” olarak ifade edilmiştir.

Duygu kavramını ilk olarak Antik Yunan düşünürlerinin akıl ve duygu arasındaki tartışmalarında rastlanır. Felsefede Stoacılar, aklın üstün olduğunu ve duyguların insanlar için zararlı olduğunu savunmuşlardır. Ayrıca bilge kişinin duyguların zararlarından korunmak için aklını ve mantığını kullanabileceğini savunmuşlardır (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000). 1884 yılında James'in “Duygu Nedir?” adlı makalesiyle duygu kavramı, felsefeden psikoloji alanına geçmiştir. James adı geçen makalesinde duyguyu; uyaranlarla başlayan, bilinçli duygusal deneyimle son bulan olayların birleşimi olarak ifade etmiştir (Goleman, 2018).

20. yüzyılın başlarında davranış ve duygusal tepkiler bilimsel olarak incelenmeye başlanmıştır. 1960'larda aklın hâkimiyeti duygusal özgürlükle sorgulanmıştır. Ancak yeterince etkili olamamıştır. Salovey ve Mayer'in makalesinden ve Gardner'in çoklu zekâ kuramından etkilenen Goleman'ın 1995'te yayınladığı “Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Önemlidir” kitabıyla duygu ve duygusal zekâ, insanların dikkatini çekmiştir (Zeidner, Matthews ve Roberts, 2012: 9-11). Günümüzde duygu, duygu düzenleme ve duygusal zekâ ile ilgili çalışmalarda artış olduğu görülmektedir.

Duygular bireyin hayata bakışına, değerlendirmelerine ve öznel anlamlara dayanmaktadır (Yıldız, 2014: 39). Bir olay farklı kişilerde farklı duygusal tepkilere yol açabilir. Kişi yaptığı duygu yorumun türüne göre memnun, kızgın, üzgün, sinirli olabileceği gibi korkabilir veya duygusal açıdan hiçbir tepkide bulunmayabilir (Beck,



2015: 56-60). Duygular bireylerin düşünce ve davranışlarını etkilemede son derece önemli bir yere sahiptir.

Duygular genellikle duygu duruma dönüşmektedir. Duygular eylemlerde, duygu durum ise bilişsel süreçlerde daha etkilidir. Duygu kısa süreli, duygu durum uzun sürelidir (Gross ve Thompson, 2007). Duygu durum bireyin kendisince anlatılabilen, çevresince gözlemlenebilen, genel ve kalıcı bir durumdur (Özpoğraz ve Tamam, 1998). Duygu durum bireyin olumlu ve olumsuz ruh halidir. İnsanlarda duygu durum dört gruba ayrılır: Normal, taşkın, çökkün ve sıkıntılı (Öztürk, 2008: 338-339).

Psikologlar duyguları ölçmek için dört yönteme başvururlar. İlki bireyin kendisi hakkında söyledikleridir. İkincisi gözlem ya da bireyi tanıyanların gözlemlenen birey hakkında söyledikleridir. Üçüncüsü bireyin belli davranışlarını bir görev anında ölçülmesidir. Dördüncüsü fizyolojik ölçümün yapılmasıdır. Bu ölçümlerin birbiriyle uyumunun az olması duyguları ölçme yöntemlerinin geçerliğinin sorgulanmasına sebep olmaktadır (Furnham, 2018: 62).

### **2.3.2 Duygu Düzenleme**

Duygular bireyin davranış olarak tepkiler verilmesinde, önemli olayların hatırlanmasında, başkalarıyla etkileşimleri kolaylaştırmada, bir konu hakkında karara varmasında önemli işlevleri bulunur. Bunun yanında bireye yardımcı olmadığı, duygunun zamanlama ve yoğunluğunun uygun olmadığı, bireyi zor durumda bıraktığı durumlar da vardır. Bu durumlarda birey kendine zarar veren duygulardan kurtulmanın yollarını aramakta, duygularını azaltarak, sürdürerek ya da arttırarak düzenlemeye çalışmaktadır. Çünkü birey her zaman hissettiği duygulara göre davranırsa yaşamında bir takım zorluklar ve engellerle karşı karşıya kalır (Gross ve Thompson, 2007; Werner ve Gross, 2010). Verdiği duygusal tepkilerin zamanını, yoğunluğunu, sıklığını yeterince ayarlayamayan, başarısız olan bireyin; olumsuz duygularla kendi içinde sorunlar yaşaması, sosyal ilişkilerinin kalitesizleşmesi olası sonuçlardandır. Gross ve Munoz, (1995)'e göre duygu düzenleme güçlüğü bireyin çalışması ve üretime katılmasını engellediğinden bireyin ruh sağlığı için önemli bir sorundur.

Duygu düzenleme, insanların hedeflerine ulaşabilmek için verecekleri duygusal tepkilerini değerlendirmesi, değiştirmesi ve duygularını ayarlama görevli tüm içsel

ve dışsal süreçleri harekete geçirmesidir (Thompson, 1994). Bazı araştırmacılar duygu düzenlemenin olumsuz duyguların bilişsel süreçle kontrol altına alındığına, duygusal tepkinin düzenlemesine vurgu yapmakta; bazı araştırmacılar ise duygu düzenlemenin, olumsuz duyguların kontrol altına alınma ve duygusal tepkinin düzenlemesinin değil duygu düzenlemenin işlevsel olmasına vurgu yapmaktadır (zdoğan, 2017: 37).

Thompson ve Calkins, (1996)'e göre duygu düzenleme, duyguyu değiştirmemekte, etkisini ve süresini azaltmaktadır. Bu yaklaşıma göre duygu düzenlemede için şu adımların izlenmesi önemlidir:

- a) Duyguların fark edilmesi ve anlamlandırılması
- b) Duyguların kabul
- c) Yaşanılan olumsuz olaylar karşında olumsuz duyguları amaca uygun hale getirilmesi
- d) Duruma uygun duygu düzenleme stratejilerinin kullanılması.

Duygu düzenleme; duygunun oluştuğu anı, bireyi nasıl etkilediğini ve nasıl ifade edildiğini içermektedir. Duygular, duygu düzenleme sürecini; duygu düzenleme süreci de duyguları birçok açıdan etkileyebilmektedir (Gross, 1998). Duyguların düzenlenmesi birçok süreçten geçmektedir: kişisel duygu düzenleme, duygunun kendisinin düzenlenmesi, başkalarınca oluşturulan duygunun düzenlenmesi, duygunun geri planındaki etmenlerin düzenlenmesi (Thompson ve Calkins, 1996). Gross, Richards ve John, (2006) yaptıkları çalışmada katılımcıların %84' pozitif duygulardan daha çok negatif duyguları değiştirmek için çabaladıkları, %16'sı ise pozitif duyguları daha iyi düzenleyebildikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Duygu dzenlenin içsel ve dışsal süreçlerini bulunmaktadır. Bireyin amacına hizmet etmeyen, psikolojik anlamda rahatlamasını sağlamayan duygu düzenlemeleri işlevsel değildir, olumsuz duygu düzenleme olarak adlandırılır; bireyin amacına hizmet eden ve onu psikolojik anlamda rahatlamasını sağlayan duygu düzenleme işlevseldir, olumlu duygu düzenleme olarak adlandırılır. Ayrıca olumlu işlevsel duygu düzenlenmesi için evre koşullarıyla duyguların başarılı bir şekilde düzenlenmesi gerekir (Gross ve Thompson, 2007). Bu bağlamda duygu düzenleme içsel işlevsel duygu düzenleme, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme, dışsal işlevsel duygu düzenleme ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme olarak dörde ayrılır (Duy ve

Yıldız, 2014: 26). Ergenler için duygu düzenleme ölçeğini geliştiren Phillips ve Power (2007: 145-156)'ye göre adı geçen dört duygu düzenlemelerin özellikleri şöyledir:

#### **2.3.2.1. İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme:**

İçsel işlevsel duygu düzenlemede bireyin yaşanan durumla ilgili kendi düşüncelerini, hedeflerini ve yaptığı planları yeniden gözden geçirir.

#### **2.3.2.2. İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme:**

İçsel işlevsel olmayan duygu düzenlemede birey olumlu duygularını bastırır, görmezden gelir; olumlu olmayan duygu ve düşüncelere yoğunlaşır. Bu durumda birey kendini cezalandırır ve kendine zarar verir.

#### **2.3.2.3. Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme:**

Dışsal işlevsel duygu düzenlemede birey yaşanan durumla ilgili kendi düşüncelerini, hedeflerini ve yaptığı planları kendi sosyal çevresiyle paylaşır. Bu paylaşımlarla kendi sosyal çevresinin desteğini almayı hedefler.

#### **2.3.2.4. Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme:**

Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemede birey olumsuz duygu ve düşüncelerin kontrol edemez. Hissettiği kızgınlık ve üzüntü gibi duygularının çevredeki insanlardan yönlendirir ya da eşyalara zarar verir.

Duyguları idare etme becerisi bireyin her duygunun kendince bir değere sahip olduğunu bilinciyle duygularını dengelemesi, duygusal aşırılıklarını bastırmadan kontrol etmesi, yaşayacağı olumsuz durum karşısında fevri davranışlardan kaçınması, çevresindekilerin duygularının farkına vararak kontrolde tutabilmesidir. Bu temel bir hayat becerisi olup kendini yatıştırma sanatıdır (Goleman, 2018: 89-92).

### **2.2.3. Duygu Düzenleme Güçlüğü**

Duyguların fark edilmemesi, duyguların anlaşılabilmesi ve kabul edilmemesi; olumsuz duygu deneyimlerinde dürtülerle hareket edilmesi, yaşanılan duruma uygun stratejilerin kullanılmaması, çevredeki uyarıcılara uyum sağlanabilmesi durumları duygu düzenleme g l klereidir (Gratz ve Roemer 2004). DSM-IV'teki belirtilen psikopatolojilerin tanılanması ölçütlerinde duygu ve duygu düzenleme %75'ten fazladır (Duy ve Yıldız, 2014: 25).

Duyguları düzenleme becerisinin yeterince olmaması genellikle psikolojik problemlerin habercisidir (Howe, 2005). Kişini bir olaya gerçek dışı ve abartılı bir şekilde anlamlandırırorsa büyük olasılıkla duygusal tepkileri de uygunsuz ve aşırı olacaktır. Kişi zararsız uyanları birer tehlikeli durum olarak yorumlamakta devam ederse, kişide muhtemelen anksiyete nevrozu gelişecektir (Beck, 2015: 56-57). Duygu düzenleme güçlüğü yaşayan çocuklarda depresif duygudurumuna, anksiyetenin d zenlenememesinden kaynaklanan işselleştirme bozukluklarına ve öfkenin d zenlenememesinden kaynaklanan dışsallaştırma bozukluklarına neden olabilmekte; yetişkinlerde ise alkol ve madde kullanımına, aşırı yemek yemeye, anksiyeteye ve duygudurum bozukluklarına neden olabilmektedir (Gross, 1998).

### **2.3.4. Duygu Düzenleme Modelleri**

Duygu düzenlemede insanlar, birbirinden farklı motivasyonlara sahiptir. İnsanlar duygu değişimini bireysel sebeplerden, hissettikleri duyguların diğer insanlara acı verebileceğini düşündüklerinden, çevresinde olumlu bir izlenim oluşturma arzularından, toplumsal ve kültürel kurallara uyuma önem verdiklerinden isteyebilmektedir (John ve Gross, 2004).

#### **2.3.4.1. Garnefski'nin Bilişsel Duygu Düzenleme Modeli**

Bilişsel duygu düzenleme, duygu düzenlemenin birçok boyutunu içine alan genel bakışı eksik bulur, davranışsal ve bilişsel ayrımın yapılmadığını belirtir. Bilişsel duygu düzenleme bilinçli ve bilişsel boyutlara önem vermiştir. Duygular, düşünceler veya bilişlerle düzenlenir. Bilişsel duygu düzenlemede strese sebep olabilecek olaylarla karşılaşan bireyin duygularına yenilmemesi, duygularını düzenlemesi ve yönetmesi

hedeflenir. Birey psikolojik yardım ve kendi deneyimlerinden öğrenmelerle duygu düzenleme stratejileri kullanır (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2001). Garnefski ve ark., (2001) kavramsal olarak dokuz farklı bilişsel duygu düzenleme stratejisi belirlemiştir. Belirlenen stratejiler şunlardır:

**1. Kendini Suçlama:** Geçmiş yaşantılarda karşılaşılan olumsuz sonuçlar insana kendini değersiz hissettirebilir. Kendini suçlama, olumsuz sonuçlanan bir olayda bireyin bu olaydan dolayı kendini sorumlu ve suçlu olarak görmesidir. Kendini suçlama iki şekilde görülür. İlkinde kişi yaptığı davranışa odaklanır. Bu durumda gelecekte davranışını değiştirerek bu olumsuz sonucu değiştirebileceğine inanır. İkincisi ise kişi olumsuz olayda kendi karakterine odaklanır. Bu durumda ise gelecekte davranışının değişmeyeceği sonucuna ulaşır (Janoff-Bulman, 1979 Akt. Altunbaş, 2014).

**2. Diğerlerini Suçlama:** Yaşadığı olumsuz deneyimler için suçlu olarak kendi dışında birileri bulma düşüncedir. Bu durumda birey kendi sorumluluğu kabul etmez, çevresini suçlar (Garnefski ve ark., 2002a).

**3. Kabul:** İnkâr etmenin tersidir; yaşanan olaylarda kendi sorumluluğunu, hatasını kabullenme düşüncesidir. İşlevsel bir duygu düzenlemedir (Carver, Scheier ve Weintraub, 1989).

**4. Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma:** Yaşanılan olumsuz olaya karşı ne yapacağını ve nasıl yapacağını planlama düşüncesidir. Birey yaşanan olumsuz olayla başa çıkmak için atacağı adımlara ve süreci nasıl yöneteceğine karar verir (Carver ve ark., 1989).

**5. Olumlu Yeniden Odaklanma:** Bireyin yaşanan olumsuz olayı düşünmeyerek bunun yerine kendini mutlu edecek bir olayı düşünmeye odaklanmasıdır. Bireyde kısa süreli rahatlama sağlasa da uzun sürede bireyin hayata uyumunu engelleyebilmektedir (Garnefski ve ark., 2001; Garnefski ve ark., 2002a).

**6. Zihinsel Geviş Getirme (Ruminasyon):** Bireyin olumsuz bir olayla karşılaştığında duygularını olumlu anlamda düzenlemek yerine; olumsuz duygu ve fikirlerini devamlı tekrarlamasıdır. Sürekli olumsuz odaklanan bireyin zihinde, kendi görünümü ve depresif ruh hali vardır (Compas, Connor, Osowiecki, ve Welch, 1997 Akt. Rıza, 2016: 9).

**7. Olumlu Yeniden Değerlendirme:** Bireyin yaşanan bir olayda hoş gitmeyen olumsuz yönlerini odaklanmak yerine; olayda onu mutlu eden olumlu olan yönlerini düşünmesidir (Garnefski ve ark., 2001).

**8. Olayın Değerini Azaltma:** Bireyin yaşadığı olumsuz olayı başka olayla karşılaştırarak yaşadığı olumsuz olayı değersizleştirme düşüncesidir. Bireyin geçmiş yaşantılarındaki daha olumsuz deneyimlerin hatırlanması ve güncel sorunuyla karşılaştırılması, bireyin güncel yaşadığı olumsuz olayla ilgili stresini azaltmaya yardımcı olabilmektedir (Garnefski ve ark., 2001).

**9. Felaketleştirme:** Bireyin yaşadığı bir olayda olumlu yönleri göz ardı ederek olayın olumsuz yönlerini düşünmesidir. Bu düşüncede olanlar yaşadığı olayın yaşayacağı en kötü olay olduğunu düşünür. Sorunu yönetemeyeceğini, sorunla başa çıkmayacağını düşünür ve yanlış varsayımlar üretir (Antony ve Swinson, 2009; Garnefski ve ark., 2001).

#### **2.3.4.2. Gross'un Süreç Yönelimli Duygu Düzenleme Modeli**

Duygu düzenlemede süreç yönelimli duygu düzenleme modeli, duygu düzenlemeye bütüncül bakış açısı sunmuştur. Bu modelde duygu düzenleme süreci beş bölümde sınıflandırılmıştır.

**1. Durumu Seçme:** Bireyin gelecekte karşılaşacağını tahmin ettiği durumlarda, ortaya çıkması muhtemel duygulara göre seçim yapmasıdır. Birey istenen bir durumla karşılaşacağını, onda olumlu duygular bırakacağını düşündüğünde yaklaşma içeren duygu düzenlemeyi; istenmeyen bir durumla karşılaşacağını, onda olumsuz duygular bırakacağını düşündüğünde kaçınma içeren duygu düzenlemeyi tercih eder. Zarar göreceğini düşündüğü insanlardan kaçınması, güven duyduğu insanlara kendini açması durum seçmeye örnek verilebilir. Durum seçmenin doğru kullanılmaması iki şekilde olabilir. Birincisi insanların geçmiş yaşantılarında duygusal çarpıtma yaptıklarında gelecekte yaşanacak duygunun tahminini etkileyeceğinden durum seçmenin hedefine uygun kullanılmamasıdır. İkincisi insanların uzun süreli bedel ödeme uğruna kısa süreli faydaları tercih etmesidir (Gross ve Thompson, 2007).

**2. Durumun Değiştirilmesi:** Bireyin kendisini duygusal olarak rahatsız eden bir durumdan duygusal ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak istedik yeni bir durumu meydana getirme çabasıdır (Gross ve Thompson, 2007). Durum dönüştürülmesi içsel

değişiklerden çok dışsal yani fiziksel çevrede yapılan değişiklikleri içerir. Fiziksel çevrede yapılan değişikliklerle duygusal yapıda olumlu bir değişiklik amaçlanır (Şatıroğlu, 2017: 33).

**3. Dikkatte Yayılma:** Duygusal olarak rahatsız eden bir durumla karşılaşıldığında dikkati mevcut durumun bazı yerlerine odaklanması ya da rahatsız eden duygusal durumla ilgili olmayan başka bir yere yönlendirilmesidir. Bu sayede bireyin olumsuz duygusal tepkilerinin etkisi azalmaktadır (Gross ve Thompson, 2007). Duygulara ve duyguların sonuçlarına devamlı odaklanması zihinsel geniş getirmeye sebep olabilir (Ataman, 2011: 4).

**4. Bilişsel Değişim:** Birey mevcut durumu yeniden değerlendirmesidir. Durumun duygusal önemini ve değerini değiştirmek amacıyla mevcut durumun anlamında değişiklik yapılır. Böylece mevcut durumun duygusal değeri ve önemi değiştirilmiş olunur (Goss ve Thompson, 2007).

**5. Tepki Düzenleme:** Tepki düzenleme, duygu üretmede daha geç meydana gelir. Bireyin bir durumda ortaya çıkan duyguya verilecek tepkiyi değiştirmesi ve böylece duyguyu düzenlemesidir. Fizyolojik, deneyimsel ve davranışsal tepkiyi doğrudan etkileyen bir süreçtir (Gross ve Thompson, 2007).

### **2.3.5. Duygu Düzenleme Gelişim Dönemleri**

Duygu düzenlemenin gelişimi bebeklik, çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemleri olarak incelenebilir.

#### **2.3.5.1. Bebeklik Döneminde Duygu Düzenleme**

Duygu düzenleme bebeklikte başlayan bir süreçtir (Gross, 2001). Bebekte duygu düzenleme gelişimi, doğuştan getirdiği davranışını etkileyen unsurlardan biri olan nörolojik içsel özellikler ve bakımını üstlenen kişiden etkilenmesi olan dışsal özelliklerle ilişkilidir. Bebek dünyaya geldiğinde annesi ya da bakımını üstlenen kişiyle doğuştan getirdiği bir takım becerilerle (gülümseme vb.) kurduğu ilişkiyi zamanla içselleştirmektedir. Bebek, bakım verenin tepkilerinden yolla çıkarak duygularını anlamayı ve anlatmayı; ihtiyaçlarının karşılanmasını; sakinleşmeyi

öğrenmeye başlamaktadır. Bebekle anne arasında kurulan güvenli bağlanma için annenin bebeğe bağlanma şekli, bebeğin verdiği sinyalleri doğru değerlendirip doğru tepki vermesi, olumlu ve olumsuz duyguları kabul etme becerisi gibi faktörler önemlidir. Anne bebek arasında güvensiz bağlanma gerçekleşirse ilerleyen yaşlarda çocuklarda stresle mücadelede başa çıkma becerilerinin zayıf olduğu sonucuna araştırmacılar ulaşmıştır (Akhun, 2012: 58-61).

Field (1994)'in annenin fiziksel ve duygusal olarak bebeğine uzak olmasının bebeğin duygu düzenlemesindeki etkisi üzerine yaptığı araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Anne ve bebeğin fiziksel olarak kısa ve uzun süreli ayrılıkları, depresyon ve duygusal yeterlik gibi olumsuz etkiler geliştirebilmektedir. Annenin bakıcıya bıraktığı bebeklerde ayrılık korkuları görülmektedir. Ayrıca bebekle duygusal iletişimin eksikliği (durgun, ifadesiz yüz hali gibi) fiziksel ayrılıktan daha olumsuz etkiler bırakmaktadır. Elde edilen bu veriler duygu düzenlemede bebeklik dönemin önemi göstermektedir.

### **2.3.5.2. Çocukluk Döneminde Duygu Düzenleme**

Anne ve babanın çocukların duygularına ilişkin verdikleri tepkiler çocukluk dönemi duygu düzenlemeyi belirlemektedir. Anne-baba tarafından ihtiyaçları yeterince karşılanmayan, sosyal ilişkilerinde cesaretlendirilmeyen, duygularını ifade etmesine ve/veya yaşamasına izin verilmeyen, duyguları yok sayılan, ifade ettiği duyguları yüzünden aşağılanan, eleştirilen, cezalandırılan çocuklar duygu düzenlemede sorunlar yaşamaktadır. Anne-baba tarafından ihtiyaçları zamanın ve yerinde karşılanan, sorunlarıyla başa çıkmaları için yeterli destek gören, sosyal ilişkilerini geliştirilmesi için yardımcı olunan, duygularını ifade etmesinde engellerle karşılaşmayan çocukların duygu düzenlemede başarılı olmaktadır (Field, 1994; Gottman, Katz ve Hooven, 1996).

Eisenberg ve ark., (1994) okul öncesi çocuklarda olumsuz duygu ve duygu düzenlemenin, çocukların öfke içeren tepkileriyle ilişkisi üzerinde yaptıkları araştırmada şu sonuçlara ulaşmıştır: Çocukların duygu düzenlemede farklılıklarının, yapıcı ve yapıcı olmayan öfke tepkileriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Duygu düzenlemeyi başaran çocukların akranlarıyla ilişkilerinde öfkelerini kontrol etme ve yönetme becerilerinin daha yüksektir.



### 2.3.5.3. Ergenlik Döneminde Duygu Düzenleme

Ergenlik, çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemidir. Bu dönemde ergenlerin gelişim görevlerinden biri de duygusal gelişimdir. Ergenlik döneminde gelişim görevlerinin zamanında sağlıklı bir şekilde tamamlayan ergenlerin ruh sağlığında iyileşme gözlenirken; gelişim görevlerini zamanında sağlıklı tamamlayamayan ergenlerde uyumsuz psikopatolojilerin görülme riski artmaktadır (Kaya, 2015: 56).

Ergenlerin duygusal tepkileri düzensiz ve duygusal durumlarının değişimi çabuk ve duygularında istikrarsızdır (Kulaksızoğlu, 2005). Yörükoğlu (1989: 126)'a göre aşırı uysal, ailesinin sözünden çıkmayan, duygusal dalgalanmaların yaşanmayan ergen için kaygılanmak gerekir. Ergenin çelişkileri, dengesizlikleri, duygusal çalkantıları ruhsal hastalık değildir; ergenlik döneminde görülmesi normaldir.

Ergenlik dönemindekilerin anne-baba ile duygusal konuları konuşmalarında azalma görülür. Bu durumda anne-babanın ergenin seviyesine uygun bir şekilde konuyu ergenle konuşması; ergenin duygu düzenleme ve başa çıkma için kendini daha güçlü görmesine katkı sağlar (Sarıtaş, 2012: 18-19). Ergenlik döneminde bilişsel yeteneğin artmasıyla orantılı olarak duygu düzenleme stratejilerinde de gelişme gözlemlenir. Ergenler duygularını düzenleme, şekillendirme ve sosyal ilişki tercihleriyle kendi duygusal algısını oluşturur (Haşimoğlu ve Aslandoğan, 2018: 74).

Akran gruplarına ilgi ergenlik döneminde artış gösterir. Genellikle ailesiyle geçirilen vakitte azalma olurken; akranlarıyla geçirdikleri vakitte artma olmaktadır. Bu dönemde ailesi tarafından yeterince takdir görmeyen, duygusal sorunları önemsenmeyen, uygun rol model arayışında başarısız olan, akranlarına kendi ispatlayamayan ergenler duygu düzenlemede güçlük çekebilirler. Ayrıca ergenlerin eğitim hayatında karşılaştıkları güçlükler, gelecek kaygıları, meslek seçim süreci de bu dönemde duygu düzenleme becerisinin önemini ortaya koymaktadır.

Garnefski ve ark., (2001) tarafından 12-16 yaş aralığında öğrencilerde yapılan araştırmada duygu düzenleme yeteneği yüksek olan öğrencilerin, gün içerisinde karşılaştıkları sorunlarla daha iyi baş edebildiklerini göstermişlerdir. Zalewski ve ark., (2011) tarafından 9-12 yaş aralığındaki çocuklarla yapılan araştırmada ise, duygularını düzenlemede daha başarılı olan çocukların, sorunlarla baş etmede daha istekli

oldukları ve sorunun çözümüne dönük daha olumlu değerlendirmelerde buldukları görülmüştür.

Sarıtaş-Atalar ve Gençöz (2011)'ün ergenlerin duygu düzenleme güçlüklerinin, annelerinin duygu düzenleme güçlükleri ve çocuk yetiştirme davranışları ile ilişkisi konulu araştırmalarında; anneleri duygu düzenlemede yüksek düzeyde güçlük yaşayan ergenlerin, anneleri düşük düzeyde güçlük yaşayan ergenlere kıyasla duygu düzenlemeleri konusunda daha fazla güçlük yaşadıklarına ulaşılmıştır.

#### **2.3.5.4. Yetişkinlik Döneminde Duygu Düzenleme**

Yetişkin birey kendi yaşamından birinci derece sorumludur. Erikson (2014: 165-169)'un sekiz basamaktan oluşan psikososyal gelişim kuramındaki son iki evrede üretkenlik ve benlik bütünlüğü olumlu; durgunluk ve yalıtılmışlık olumsuz kazanım olarak ifade etmektedir. Yetişkinlik döneminde bireyin bir işte çalışmak, evlenmek, çocuk yetiştirmek gibi önemli görevleri bulunmaktadır. Gelecekteki yaşamında çok önemli etkilere sahip bu görevlerin yerine getirilmesinde, karşılaştığı zorlukların aşılmasında, hayatıyla ilgili akılcı karar alabilmesinde duygu düzenleme becerisi önemlidir.

Garnefski ve ark., (2002b) tarafından yapılan araştırmada yetişkinlerin ergenlere göre daha çok bilişsel duygu düzenleme stratejisi kullandığı belirlenmiştir. Olumsuz bir olay yaşandığında yetişkinlerin ergenlere göre daha az olumsuz yana odaklandıkları; daha çok yeniden değerlendirme kullandıkları görülmüştür.

#### **2.4. İyi Oluş**

Bu alt bölümde “pozitif psikoloji, iyi oluş, iyi oluş kuramları, üstün yetenekli ergenlerde iyi oluş” kavramları ile ilişkili kuramsal açıklamalar yer almaktadır. Ayrıca bu kavramlarla ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yürütülen bazı önemli araştırmalara metin içinde yer verilmiştir.

### 2.4.1. Pozitif Psikoloji

Geleneksel psikoloji İkinci Dünya Savaşı'na kadar ruhsal hastalıklar ve tedavisi, insan yaşamın gelişimi, üstün yetenek konularıyla ilgilenmiştir. İkinci Dünya Savaşı geriye büyük insan kayıpları ve ağır yıkıcı sonucuyla birlikte psikolojisi bozulmuş eski askerler gerçeğini bırakmıştır. Bu nedenle psikoloji alanında yapılan araştırmalar daha çok ruhsal bozukluklara ve tedavisine odaklanmıştır. Bu sayede birçok ruhsal hastalıkların teşhis ve tedavisinde önemli ilerleme kaydedilmiştir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Pozitif psikoloji kavramı 1998 yılında Seligman tarafından ortaya atılmıştır. Pozitif psikoloji, psikolojinin yalnızca ruhsal bozukluklara odaklanma yerine olumlu alanlara da odaklanması gerektiğini söyler. Bu bakış açına göre psikoloji normal insanın olumlu ve güçlü taraflarını araştırmalıdır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji; iyi oluş, mutluluk, akış, bireysel güçlü yanlar, bilgelik, yaratıcılık, hayal gücü, pozitif grup ve kuruluşların özellikleri odaklanmaktadır (Tuzgöl-Dost, 2005). Pozitif psikoloji bireylerin ve çevrelerinin iyi oluşuna katkı sağlamayı amaçlamaktadır (Hefferon ve Boniwell, 2014). Pozitif psikoloji bireyin mutluluğa götüren olumlu deneyimlere önem vermektedir. Olumlu deneyimleri geçmiş, şimdi ve gelecek zaman boyutlarında ele almaktadır. Geçmiş zamanda iyi oluş yaşam doyumunu; şimdiki yaşamda iyi oluş mutluluğu ve akış deneyimini; gelecek zamanda iyi oluş iyimserliği ve umut kavramlarını barındırır (Seligman, 2007).

Geçmiş yıllarda yapılan bilimsel araştırmalar mutluluk düzeyin sürekli bir şekilde değiştirmenin imkânsız olduğunu söylese de günümüz yeni araştırmalarla mutluluğun kalıcı bir şekilde artırılabilceği sonucuna ulaşılmıştır. Pozitif psikoloji belirlenmiş mutluluk alanlarının daha üst düzeyde yaşanmasının yollarını göstermektedir. Gerçek mutluluk birey tarafından en temel yetenekleri belirlenip geliştirildiğinde ve bunları iş hayatında, oyunda, evlilikte, çocuk yetiştirmede her zaman kullanılmasıyla gerçekleşmektedir (Seligman, 2007).

Pozitif psikolojide sağaltım üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama olan pozitif başlangıçta, danışman danışandan sorunu olumlu yönleriyle tekrar tanımlamasına yardımcı olmaktadır. İkinci aşama olan içerikte, sonunun meydana gelmesine katkısı bulun sebepler ve koşullar araştırılmaktadır. Son aşama olan meta kuramda, pozitif

psikolojinin beş basamaklı müdahale yöntemiyle uygulamaya geçilmektedir (Peseschkian ve Tritt, 1998 Akt. Kararımak ve Siviş, 2016: 106).

#### 2.4.2. İyi Oluş

İnsanoğlu eski çağlardan bugüne mutluluğu önemsemiş ve ona ulaşmaya çalışmıştır. Antik Yunan'da filozoflarının ilk sordukları sorulardan olan “Ben kimim?” ile başlayan sorgulama insanın kendini, yaşadığı evreni ve hayatı anlama çabasında önemli bir yer tutar. “Ben kimim?” ile kendi bilicinin keşfine çıkan insanoğlu, geçmişten bugüne “Mutluk nedir?” ve “İnsan nasıl mutlu olur?” sorularına kendi bilicinde cevap aramaktadır.

Literatürde mutluluk, iyilik hali, yaşam doyumu, iyi oluş, öznel iyi oluş, psikolojik iyi oluş gibi kavramların içeriklerinde benzerliklerinin yanında birbirinden farklılıkları da bulunmaktadır. Ancak bu kavramları kesin çizgilerle birbirinden ayırmanın mümkün olmadığı da görülmektedir. Bazı araştırmalarda bu kavramlar birbirinin yerine kullanılmıştır.

İyi oluş tartışmalarında hedonic (hazcı) ve eudaimonic (işlevselci) iyi oluş olarak iki farklı felsefi kökenleri bulunan yaklaşım olduğu görülmektedir. Yunan filozof Aristippus'un hazcı yaklaşımına göre mutluluk, zevke ulaşmak ve üzüntüden kaçmaktır. Bu sebeple birey mutlu olmak için hazza ulaşacağı durumları artırmalıdır (Ryan ve Deci, 2001). Yunan filozofu Aristoteles ise işlevselci yaklaşımı savunmuştur. Ona göre en yüksek iyilik olan mutluluk, erdeme uygun davranmadır. Bu mutluluk yeterli tek değer ve ulaşılacak son hedeftir. Buna ulaşan insanın başka bir şeye ihtiyacı olmayacaktır (Diener, 1994).

İyi oluş; olumlu duygular (mutluluk, haz, neşe, rahatlık), bağlanma (akış içinde olma), olumlu ilişkiler (sevilme, destek ve değer görme), anlam (yaşam amacını fark etme) ve başarı (hedef belirleme, çalışma) bileşenlerinden oluşan çok boyutlu yapıdır (Seligman, 2011 Akt. Demirci ve ark., 2017:61-62).

### 2.4.3. İyi Oluş Kuramları

#### 2.4.3.1. Erek Kuramı

Erek kuramına göre mutluluk ihtiyaçların karşılanması ve belirlenen amaçlara ulaşılmasıyla gerçekleşir (Diener, 1984). İnsanın doğuştan getirildiği temel ihtiyaçlarının (beslenme, barınma gibi) yanında; öğrenmeyle ihtiyaç olarak sonradan algıladıkları (gelirini arttırma, toplumda daha saygın biri olma gibi) amaçları vardır (Tuzgöl-Dost, 2004. 23-26).

Bireylerin amaçları ve istekleri farklı olduğundan mutlu olacağı durumlar da farklılık gösterir. Birey amaç ve isteklerine uygun hareket ederse mutluluğu artarken; amaç ve isteklerine uygun hareket etmezse mutluluğu azalmaktadır (Diener, Sulh ve Oishi, 1997). İnsanın temel ihtiyaçların karşılanabilmesi ancak belli bir gelir durumuna sahip olmakla mümkündür. Bu gelir durumuna ulaşmak için birey kendisine amaç belirleyebilmektedir. Diener ve Diener, (1995) tarafından yapılan araştırmada fiziki çekicilik ve gelir seviyesi gibi kaynaklar kişinin amaçlarıyla ilişkili olduğu zaman öznel iyi olma seviyesinin yükseldiği bulunmuştur.

Bireyin belirlediği her amacın önemi farklı olabilir. Bu nedenle amacına ulaşan bireyin her amaçtan aynı iyi oluş düzeyine ulaştığı söylenemez. Çok önemli bulunduğu amaçlarına ulaşmayla az önemli bulunduğu amaçlarına ulaşma karşılaştırıldığında, çok önemli bulunduğu amaçlarına ulaşma daha yüksek iyi oluş düzeyine ulaşacaktır. Bunun yanında amaca ulaşacağına olan inancı ve bu süreçte elinde yeterli kaynakların olması iyi oluşta önemli etkiler yaratacaktır (Diener & Fujita, 1995 Akt. Çevik, 2010).

Birey amaçlarına ulaştığında olumlu duygular, ulaşamadığında olumsuz duygular görülmektedir. Birey uzun süreli amaçları yerine kısa süreli amaçlarını tercih ettiğinde, kısa süreli mutluluk yaşasa da bu durum uzun süreli mutluluğunu engelleyebilmektedir (Diener, 1984). Örneğin amacına ulaşmak için başka birine haksızlık yaparak varan birey, bu başarısıyla kısa sürede kendini mutlu hissetse de bir zaman sonra daha uzun sürecek mutsuzluk yaşayabilir.

#### **2.4.3.2. Uyum Kuramı**

Uyum kuramına göre öznel iyi oluşun değerlendirmesinde geçmiş yaşantılar bireyin yaşamında bir standart oluşturur. Bireyin şimdiki yaşantısı yaşam standardının üstünde ise bireyin mutlu olacağı öngörülmektedir. Şimdiki yaşantıya verilen içten ve güçlü tepkilerde zamanla azalmalar görülür. Birey zamanla bu yeni duruma alışır. Tepkileri eski durumuna geri döner (Özen, 2005). İşsiz birisi aradığı özelliklerde, maddi ve manevi tatmin sağlayacağı bir iş bulduğunda güçlü olumlu tepkiler verir. İş koşullarında bir değişme olmasa da zamanla bulunduğu işe ve yeni duruma uyum sağlayacaktır. İş bulma için verdiği olumlu tepkiler azalacak ve eski durumuna dönecektir. Yapılan araştırmalarda bir çok demografik değişkenin öznel iyi oluşla zayıf korelasyon gösterdiği bulunmuştur. Piyangodan ikramiye çıkanlar üzerinde yapılan araştırmada ikramiye kazananların ikramiye kazanamayanlardan daha mutlu olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Brickman & ark., 1978 Akt. Diener, Suh, & Oishi. 1997).

Olumlu duyguların yanında olumsuz duygularda da birey uyum sağlama gücüne sahiptir. Uyum sağlama gücü sayesinde hoş olaylarda mutluluk tepkisi uzun sürmediği gibi acı veren olaylarda da mutsuzluk tepkisi uzun sürmemektedir. Birey böylece duygu dengesini korumaktadır (Tuzgöl-Dost, 2004: 37-38). Evi yangında zarar gören birinde mutsuzluk gibi olumsuz duygular yaşayacaktır. Yangında zarar gören evi eski haline gelmese de bu yeni olumsuz duruma zamanla uyum sağlayabilecek. Olumsuz tepkilerinde zamanla azalma olacak ve eski duruma geri dönebilecektir.

Olumsuz durumların telafi edilmesi muhtemel ise eski iyi oluş duruma geri dönme daha erken gerçekleşebilecekken; telafisi uzun sürecek veya imkânsız olacak durumlarda eski iyi oluş duruma geri dönme daha geç gerçekleşebilecektir. Özellikle çok sevdiği birini kaybeden birinde eski iyi oluşa geri dönme süresinin çok uzaması muhtemeldir.

#### **2.4.3.3. Tabandan Tavana ve Tavandan Tabana Kuramı**

Tabandan tavana ve tavandan tabana kuramlarında iyi oluşu farklı bakış açısıyla açıklanmıştır. Tabandan tavana kuramında iyi oluş, bireyin hoş olan ve hoş olmayan yaşantılarının toplamıdır (Yetim, 2001). Bireyin kendisini mutlu eden yaşantılar

yaşaması öznel iyi oluşu olumlu anlamda etkilerken; mutsuz eden yaşantılar yaşaması öznel iyi oluşu olumsuz anlamda etkilemektedir. Mutlu olmak için birey olumlu yaşantılarını artırmalı, olumsuz yaşantılarını azaltmalıdır.

Birey eğer mutluyorsa bunun nedeni birçok mutlu anlar yaşamış olmasıdır. İyi oluşta bireyin sosyal çevresi önemli bir yere sahiptir. Öznel iyi oluşu yüksek birey aile, arkadaşlık, iş gibi alanlarda mutludur (Diener, 1984; Tuzgöl-Dost, 2004: 32).

Tavandan tabana kuramında iyi oluş, bireyin kişilik özelliğine bağlıdır. Bireyin kişisel özellikleri olaylara bakış açısını etkilemektedir. Yaşanan bir olayı olumlu veya olumsuz değerlendirebilen bireyin için mutluluğa giden yol dışarda değil kendi içindedir (Deiner, 1984). Aynı olayı yaşayan fakat farklı kişilik tiplerine sahip bireylerin aynı olaydan farklı etkilenebilmektedir. Birileri için mutluluk sebebi olan başkası için mutsuz sebebi olabilmektedir.

Bireyin olayları yorumlama şekline bakıldığında öznel iyi oluş, nesnel yorumlardan çok öznel yorumlardan etkilenmektedir. Öznel iyi oluş tavandan tabana modelinde sebep, tabandan tavana modelinde sonuçtur (Tuzgöl-Dost, 2004: 34). Brief ve ark., (1993) tavandan tabana ve tabandan tavana kuramları birleştirmiştir. Bireyin kişilik özellikleri ve yaşam koşulları öznel iyi oluşu birlikte belirlemektedir (Akt. Malkoç, 2011: 35).

#### **2.4.3.4. Ryff'nin Psikolojik İyi Oluş Kuramı**

Ryff'a göre 1980'li yıllarda araştırmacıların iyi oluş kavramını açıklamada mutluluk, yaşam doyumu ve pozitif duyguları bildirim gibi kavramları seçmiş ancak bunlar iyi oluşun temel özelliklerini açıklamakta yetersiz kalmıştır (Çelik, 2016). Ryff psikolojik iyi oluş kuramında, gelişim ve klinik psikolojide yer alan kavramlardan faydalanmıştır. Ona göre ruhsal olarak sağlıklı bireyin psikolojik olarak probleminin olmamasının yanında kendinde olumlu özelliklerin de farkına varması gerekir. Bu da hayata pozitif işlevsel bakış açısıyla sağlanabilir (Çelik, 2008).

Ryff'ın psikolojik iyi oluş kuramında altı temel boyut vardır: Kendini kabul, yaşamın amacı, kişisel gelişim, özerklik, başkalarıyla olumlu ilişkiler, çevresel hâkimiyet.

**1. Kendini Kabul:** Bireyin kendisi ve geçmiş yaşantıları hakkında belirgin bir şekilde olumlu değerlendirme yapması, kendine ilişkin olumlu bir tutum sergilemesidir. Kendini kabul iyi oluşun en çok ön plana çıkan ve tekrarlanan özelliğidir. Kendini gerçekleştirme, uygun işlevde bulunma, olgunlaşma gibi kendini kabul de akıl sağlığı için çok önemlidir. Bireyde kendini kabul yükseldikçe kendisi hakkında olumlu düşünmekte, benlik bütünlüğünü katkı sağlamakta, geçmiş yaşantıları hakkında olumlu duygular hissetmektedir (Ryff, 1989).

**2. Yaşamın Amacı:** Bireyin hayatının anlamının ve amacını bulmasıdır (Ryff, ve Keyes, 1995). Yaşamda amaç belirlemek bireyin hayatını anlamlı kıldığından ruh sağlığı açısından değerlidir (Ryff, 1989). İnsan doğası, içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel konumun gereği olarak kendine yaşam amacı belirler. Bunlar özel yeteneklerini kullanma, toplumda statü ve para kazanma, önderlik yapma, başkalarına yardım etme gibi farklı amaçlar olabilir (Şahin, Zoraloğlu ve Fırat, 2011). Yaşamında kendine amaç belirleyen birey zorluklarla mücadele edecek, motivasyonunu yüksek tutacaktır. Bu nedenle yaşam amacının belirlenmesi iyi oluşu olumlu etkileyecektir.

**3. Kişisel Gelişim:** Bireyin yaşamı boyunca kendini geliştirme düşüncesine sahip olmasıdır. Bugüne kadar başardıklarıyla yetinmeyip yeteneklerinin farkına varmak, yetenekleri doğrultusunda gelişimi devam etmek ve kendini gerçekleştirmeye çalışmak bireyin gelişimi için önemlidir. Bu kişisel gelişim iyi oluşu olumlu etki yaratmaktadır (Ryff, 1989).

**4. Özerklik:** Bireyin eylemlerde ve seçimlerde kararları kendisinin vermesidir (Williams ve ark., 1996). Özerklik seviyesi yüksek birey karar almada özgürdür, dışsal bakılarına karşı dirençlidir, aldığı kararlar içsel değerlendirmenin sonucudur (Ryff, 1989).

**5. Başkalarıyla Olumlu İlişkiler:** Olumlu ilişki kurabilen birey ilişkilerinde başkalarıyla samimi ve güvenlidir, kendi dışındakilerinin de iyiliğini düşünür, empati kurma yeteneği gelişmiştir, anlayışlıdır, başkalarının ihtiyaçlarını önemser, ilgi gösterir (Ryff, 1989). Psikososyal gelişimsel kuramlarda bireyin ilişkilerinde yakınlık ve uzaklık karşıtlığında yetişkinlik döneminde yakın ilişki kurulması temel kazanımlardandır. Bu kazanımın eksikliği yalnızlık gibi olumsuz duyguları getirir



(Erikson, 2014: 164). Bu nedenle başkalarıyla olumlu ilişki kurulması iyi oluş için önemlidir.

**6. Çevresel Hâkimiyet:** Bireyin kendi çevresini fark etmesi ve yönetebilmesi, çevresindeki olanakları amaçlarına uygun olarak kullanabilmesi, kendi yaşam algısına ve psikolojik durumuna uygun bir çevre oluşturabilmesidir. Bireyin çevresinde yaşadığı problemlere çözüm üretme becerisi çevre hâkimiyetini olumlu katkı sağlayacak, birey hoşnut olacaktır. Bireyin yaşadığı çevreden duyduğu hoşnutluk, iyi oluş seviyesini yükseltecektir (Ryff, 1989).

#### **2.4.3.5. Csikszentmihayli'in Akış Kuramı**

Csikszentmihayli'nin 1960'larda olağanüstü başarılı sanatçıların sanat çalışmalarındaki yoğun konsantrasyonları fark etmesi ve etkilenmesiyle orta çıkmıştır. Ressamların resim çalışmalarında bir ödül için değil yalnızca içsel bir motivasyonla resim yapmak için yapması durumu akıştır (Hefferon ve Boniwell, 2014). Kuram patoloji yerine gelişime odaklanmasıyla Maslow ve Allport'un kuramlarıyla benzerlik göstermektedir (Değirmenci, 2019). Akış kuramı hedeflerine ulaşma sürecindeki eylemlerin bireyde bıraktığı doyuma odaklanır. Akış kuramında uyarıcılar yeniden anlamlandırıldığı ve değerlendirildiğinden bilişsel bir kuramdır (Malkoç, 2011:31-32).

Akış kuramına göre birey yaşamdaki hedeflerine uygun etkinlikler yapmakta, yapılan bu etkinliklerde keyif almaktadır. Kişisel gelişimine ve kendini gerçekleştirmesine katkı sağlayan bu etkinliklerle bireyin bilicinde olumlu bir kanı oluşmakta ve bireyin mutluluğunu etkilemektedir (Sahraç, 2008: 122). Birey akış durumunda; dış uyarıcılardan soyutlanır, deneyim anına odaklanır ve deneyimi bir bütün olarak benliğinde hisseder (Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2002). Akış deneyiminde birey yaptığı işe odaklanmakta, yaptığı etkinlikle büyük keyif duymaktadır. Zaman algısı değişime uğramakta, deneyimin her anı yoğun bir şekilde hissedilmektedir. Deneyim bitiminde ise yaptıklarında mutlu olmakta, becerilerini geliştirdiğini düşünmektedir (Csikszentmihalyi, 1990).

Akış durumunun oluşması için kişi hedeflerini belirlemeli, belirlediği hedeflerin zorluğu ile kendi yetenekleri arasında uygunluğu bulunmalı ve eylem sonunda kişiye geri bildirim net bir şekilde verilmelidir (Csikszentmihalyi ve ark., 2005). Akışın

parçası olan haz, kişiyi etkisinde bırakır, birey kendini unuttur, zaman algısı değişir, kendini çok rahat hisseder; böylece akış durumunu yaratır (Seligman, 2007). Akışın meydana gelmesinde önemli olan hoş giden bir deneyimde duygular belirgin olarak yaşanmaktadır. Yapılacak etkinlik kişiyi yeteneklerini üstünde ise stres kaynağı olmakta; yeteneğinin çok altında ise sıkıcı bulunmaktadır. Bu nedenle yapılacak etkinlikle yetenek arasında uyum bulunması akışın ortaya çıkışında önemlidir. Akışta deneyimlenen doyum iyi oluşu etkilemektedir (Diener, 2000; Diener, Suhve ve Oishi, 1997).

#### **2.4.4. Üstün Yetenekli Ergenlerde İyi Oluş**

Ergenlikte fiziksel ve duygusal değişimler yoğun yaşanmaktadır. Ergenler bu değişimlerden olumlu veya olumsuz etkilenmektedir. Değişimler ergeni hayata hazırlamakla birlikte uyum sorunlarının oluşmasına sebep olabilmektedir. Uyum sorunları ve stres kaynakları ergenin iyi oluşunda negatif etkiler yaratmaktadır (Eryılmaz, 2009; Tatay, 2015). Ergen; bireyselleşmeye, özerkliğini kazanmaya, kimlik duygusu inşa etmeye çalışırken aynı zamanda ailesi ve yakınlarına olan ihtiyacı da sürmektedir (Baytemir, 2014).

Ergenlerin aileden ayrılması iyi oluşu olumsuz etkilemektedir. Özdemir (2016) ergenlerin öznel iyi oluşlarının benlik kurgularına (özerk, ilişkisel ve özerk-ilişkisel benlik kurgusu) göre değişiklik gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırma lisede öğrenim ergenlerde; özerk benliğin evrensel bir değer olmayabileceği ya da özerkliğin gelişimi ergenlik döneminin bir sonucu olsa da aileyle yakın ilişkilerin devam ettirilmesinin ergenlerin iyi oluşlarında daha etkili olduğu bulunmuştur.

Eryılmaz ve Öğülmüş (2010) tarafından yapılan araştırmada ergenlerde kişilik özellikleriyle öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmiştir. Bu çalışmaya, 14-18 yaşları arasında toplam 541 ergen katılmıştır. Dışa dönüklük, duygusal dengesizlik ve sorumluluk kişilik özelliklerinin ergenlerde öznel iyi oluşu açıklayan önemli kişilik özellikleri olduğu bulunmuştur.

Özen (2005) ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri çalışmasında öznel iyi oluş ile algılanan akademik başarı ve algılanan ekonomik durum arasında anlamlı düzeyde

farklılık tespit etmiştir. Öznel iyi oluş düzeyleri daha yüksek olan ergenlerin akademik başarı ve ekonomik durumlarının da iyi olarak algılandığı belirlenmiştir.

Özdemir (2012) ergenlerde öznel iyi oluşunun demografik değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada 14-19 yaşları arasında 643 ergen katılmıştır. Araştırma sonucunda aile gelirin yüksek yaşam doyumu ile; ergenlerin yaşının negatif duygu ile olumlu ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca ergenlerin iyi oluşu üzerinde, anne-baba kontrolünün sınırlı bir etkisinin bulunduğu; anne-baba ilgisinin ise önemli etkisinin olduğu bulunmuştur. Ash ve Huebner (2001) yaptıkları araştırmada ergenlerde genel yaşam doyumunun yaşla, cinsiyetle ve sınıf düzeyi ile anlamlı farklılık olmadığı; sosyoekonomik statü ile anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Yapılan bazı araştırmalarda (Cihangir-Çankaya, 2005; Çelik, 2008; Saygın, 2008; Şahin, 2011) iyi oluşun cinsiyete göre farklılaşmadığını sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Saföz-Güven (2008) yaptığı araştırmada ergenlerin öznel iyi oluşlarında cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık gösterdiğini ve erkeklerin kızlara göre öznel iyi oluşlarının daha yüksek olduğunu tespit edilmiştir.

Ergenlerin iyi oluşunda olumlu ve olumsuz etki yaratan unsurlardan biri de okuldur. Okulda hayatında gösterecekleri akademik başarı iyi oluşu olumlu anlamda; başarısızlık olumsuz anlamda etkileyebilmektedir. Akademik başarıda beklentinin bireyin akademik yeteneklerinin üstünde olması halinde, kaygı düzeyi bireyi rahatsız edecek seviyeye ulaşabilmektedir. Bu durum iyi oluşu olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla her akademik başarının iyi oluşu olumlu anlamda etkiyeceği düşünülemez. Eğitim sistemlerinde akış yaşantısını arttırmaya dönük düzenlemelerin öğrencilerin ders başarılarını ve eğitim yaşantılarına bağlılıklarını artırdığı bulunmuştur (Hefferon ve Boniwell, 2014). Akpınar (2016) tarafında yapılan araştırmada ergenlerde okul tükenmişlik, akademik stres ve öznel iyi oluş puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Okul tükenmişliği ile akademik stres ve öznel iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Özetle, öznel iyi oluşlarını belirleyen faktörler ergenlerle yetişkinlerde benzerlik gösterse de ergenlerin yetişkinlere göre aile, akran ve okul ilişkileri ile özerklik, kimlik gibi alanlarda gelişim görevlerine bağlı olarak ergenlerin mutluluğunda daha önemli rol oynamaktadır (Baytemir, 2014).

## 2.5. Kavramların Birbiriyle İlişkileri

Bu alt bölümde “öz yeterlik, duygu düzenleme, iyi oluş” kavramlarının birbiriyle ilişkili kuramsal açıklamalar yer almaktadır. Ayrıca bu kavramlarla ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yürütülen bazı önemli araştırmalara metin içinde yer verilmiştir.

### 2.5.1. Öz Yeterlik Duygu Düzenleme İlişkisi

Bireyin bir işi yapmak için gerekli becerilere sahipliliği hakkındaki inancı olan öz yeterlik bireyin davranışlarını, davranış değişikliklerini, düşünme sürecini, güdüsünü etkilemektedir (Bandura, 1994; 1997). Bireydeki öz yeterlik algısı davranışa başlama, davranışı sürdürme, davranışı tamamlama ve karşılaşılan engellerle mücadeleyi olumlu veya olumsuz etkilemektedir (Bandura, 1997).

Duygu düzenleme, bireyin hedeflerine ulaşabilmek için vereceği duygusal tepkilerini değerlendirmesi, değiştirmesi ve duygularını ayarlama görevli tüm içsel ve dışsal süreçleri harekete geçirmesidir (Thompson, 1994). Duyguların düzenlenmesi; kişisel duygu düzenleme, duygunun kendisinin düzenleme, başkalarınca oluşturulan duygunun düzenleme, duygunun geri planındaki etmenlerin düzenleme süreçlerinden geçmektedir (Thompson ve Calkins, 1996).

Karahan ve Uyanık-Balat (2011) tarafından yapılan özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin öz yeterlik algıları ile tükenmişlik düzeyleri incelenmiştir. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin öz yeterlik algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin öz yeterlik algıları arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın azaldığı, kişisel başarının arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Öz yeterlik inancıyla duygu düzenleme arasında olumlu anlamda karşılıklı ilişki bulunabilir. Birey öz yeterlik inanca sahip oldukça sosyal hayatta karşılaştığı olumsuz durumlarda karşısında psikolojik anlamda daha dirençli olacaktır. Bu da olumlu duygu düzenleme olasılığı artıracak. Eğer öz yeterlik inancı düşükse sosyal hayatı karşılaştığı olumsuz durumlar karşısında kendini yetersiz hissedeceği için duygularına hakim olamayacak ve duygu düzenlemede başarısız olacaktır. Duygu düzenleme

becerisi yükseldikçe birey kendi daha olumlu değerlendireceği bu da öz yeterlik algısını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

### **2.5.2. Duygu Düzenleme İyi Oluş İlişkisi**

Duygu düzenleme; duygunun oluştuğu anı, bireyi nasıl etkilediğini ve nasıl ifade edildiğini içermektedir (Gross, 1998). İşlevsel duygu düzenlemede duygu bilişsel süreçle yeniden değerlendirilmekte; işlevsel olmayan duygu düzenlemede duygu bastırılmaktadır (Gross ve ark., 2006). Olumlu duyguların olumsuz duygulardan daha çok olduğunda iyi oluş da yükselir (Bradburn, 1969). Bireyin duygularını düzenlemede başarılı olması, psikolojik ve duygusal işlevselliğe katkı sağlamaktadır (Bridges, Denham ve Ganiban, 2004). Olumlu duygu düzenlemede başarılı olan birey iyilik halini yükseltirken, olumlu olmayan duygu düzenleme iyilik hali düşürmekte ve somatik rahatsızlıklara yol açmaktadır. Duygu düzenlemenin uyum sağlayıcı bir özelliği bulunmaktadır (Gross ve John, 2003).

Duyguları organize etme öznel iyi olma sürecini etkileyebilmektedir (Özbay ve ark., 2012). Uyar (2019) yaptığı çalışmada beliren yetişkinlik dönemindeki bilişsel duygu düzenleme stratejileri psikolojik iyi oluşun en güçlü yordayıcısı bulgusuna ulaşılmıştır. Repo (2011) tarafından çalışmada bireylerin duygu düzenleme yöntemleriyle öznel iyi oluşları arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguların yola çıkarak duygu düzenleme becerisi yükseldikçe iyi oluşu olumlu etki sağlayacağı; duygu düzenleme becerisi azaldıkça iyi oluşu olumsuz etki sağlayacağı düşünülmektedir.

### **2.5.3. Öz Yeterlik İyi Oluş İlişkisi**

İnsanların öz yeterlik inançları olumlu ruh halindeyken ve fiziksel formdayken gelişmektedir (Carr, 2015: 295). Bireyin öz yeterlik algısı arttıkça iyi oluş düzeylerinde de artış görülür (Hampton, 2004). Birey kendini olumlu şekilde yüksek öz yeterlikle ve öz saygı değerlendirdiğinde, işlerinde başarı sağlayacağını düşündüğünde iyi oluşu ve sağlığı olumlu etkilenmektedir. Öz yeterlik algısının yükselmesi bağışıklık sisteminin daha iyi çalışmasına, fiziksel sağlığa, strese durumlarına dayanaklılığa, toplumsal uyuma ve psikolojik iyiliğe olumlu katkı sağlamaktadır (Carr, 2015: 296). Madde bağımlılığı ve akıl sağlığı sorunlarında öz

yeterlik inancının geliştirilmesi, sağaltımda olumlu sonuçlara neden olmaktadır (Bandura, 1997).

Sahran, (2008) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyi yüksek ise yaşam doyumunu düzeylerinin de yüksek olduğu bulunmuştur. Dolaylı olarak yaşam düzeyi üzerinden akış deneyimleri de yüksek düzeyde bulunmaktadır. Yapılan diğer araştırmalarda (Frase, 1998; Basom & Frase, 2004) benzer sonuçlar ulaşılmıştır. Erol (2017) tarafından yapılan çalışmada ergenlerde genel öz yeterlik algısının, yaşam doyumunu anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarından anlaşılacağı gibi öz yeterlik arttıka iyi oluşun da artacağı; öz yeterliğin azaldıkça iyi oluşun da azalacağı düşünülmektedir.



## 3. BÖLÜM

### YÖNTEM

Yapılan araştırmaya ait yöntem kısmının ele alındığı bu bölüm kapsamında araştırmanın modeli, evreni-örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analiz edilmiş haline ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma fen lisesinde okuyan öğrencilerin öz yeterlik ve iyi oluşları arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin aracı rol etkisinin incelenmesine ilişkin bir ilişkisel tarama modeli çalışmasıdır. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi, değişkenler arasında var olan ilişkinin derecesini, değişkenlerin birbirini etkileme durumunu ve birlikte değişimini betimleyen ve belirleyen modeldir (Creswell, 2017). Araştırmada öz yeterlik yordayan değişken, iyi oluş yordanan değişken ve duygu düzenleme de aracı değişken olarak belirlenmiştir. Yordayan, yordanan ve aracı olarak tanımlanan değişkenler arasındaki ilişkileri ve kuramsal çerçeveye dayalı olarak oluşturulan modelin doğruluğunu test etmek amacıyla yapısal eşitlik modelinden yararlanılmıştır. Yapısal eşitlik modeli; gözlenen, örtük ve çok düzeyli değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkileri içeren, değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen, örtük yapıları gözlenen değişkenler ile incelemeye imkân tanıyan, oluşturulan modelleri test etmek amacıyla kullanılan ve regresyon, faktör analizi gibi çok değişkenli istatistiksel analizleri içeren bir yaklaşımdır (Gürbüz ve Şahin, 2015; Hoyle, 1995; Kline, 2019).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul Avrupa Yakası'nda eğitim gören fen lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde İstanbul Avrupa Yakasındaki fen liselerinde aktif öğrenim gören toplam 1958 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın örneklemini, evrenden çok aşamalı örnekleme yöntemi ile seçilen dört farklı fen lisesinde aktif öğrenim gören 501 öğrenci

oluşturmaktadır. Çok aşamalı örnekleme yöntemi; araştırmacı tarafından evrenin kolayca tanımlanamaması veya evrenin fazla büyük olması durumunda kullanılan, iki veya daha fazla aşamada örneklemin belirlendiği, birden fazla örnekleme yönteminin araştırmaya dâhil edildiği örnekleme yöntemidir (Creswell, 2017). Araştırma kapsamında İstanbul Avrupa Yakasındaki tüm fen liselerinin öğrenci sayıları incelenmiş ve bu yakada bulunan tüm (dört) fen liselerine çalışmanın uygulanmasına karar verilmiştir.

Araştırmaya ait örneklem büyüklüğü belirlenirken homojen bir yapıda olmayan evren için %95 güven aralığı,  $\pm$  %5 örnekleme hatası dikkate alınmış ve araştırma için gereken örneklem büyüklüğü  $n = 384$  olarak hesaplanmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2015). Olası veri kayıplarının olabileceği göz önünde bulundurularak 556 kişiden veri toplanmıştır. Değerlendirme sonucunda eksik ve hatalı olduğu belirlenen 55 veri seti çalışma dışında tutularak, nihai örneklem sayısı 501 veri olarak kabul edilmiştir. Örnekleme oluşturan bireylere ilişkin bilgiler tablo 4.1’de bulunmaktadır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Katılımcılara; Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği (ÇİÖYÖ), Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ), ve Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli: EPOCH Ölçeği (EPOCH) verilmiştir.

#### **3.3.1. Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği**

Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği, davranış ve davranışsal değişimleri değerlendirmek için Sherer ve Madduks (1982) tarafından geliştirilmiştir. Sherer ve Adams (1983) tarafından güncellenen ölçek bireyin genel öz yeterlik algısını ölçmektedir. Adı geçen ölçek, Gözüm ve Aksayan (1999) tarafından Türkçe uyarlanmıştır. Beşli likert tarzındaki ölçekte “1-Beni hiç tanımlamıyor”, “2-Beni biraz tanımlıyor”, “3-Kararsızım”, “4-Beni iyi tanımlıyor”, “5-Beni çok iyi tanımlıyor” anlamına gelmektedir. 23 maddeden oluşan ölçekte 4 alt boyut vardır: Davranışa başlama, davranışı sürdürme, davranışı tamamlama, engellerle mücadele etme (Gözüm ve Aksayan, 1999: 23-24).

Ölçekte 14 madde (2, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 20, 22) ters puan almaktadır. Ölçekten en az 23 en fazla 115 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan toplam puanın



yükselmesi, bireyin öz yeterlik algısının arttığı anlamına; ölçekten alınan toplam puanın düşmesi, bireyin öz yeterlik algısının azaldığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin Türkçe formu Erzurum'da 133 sınıf öğretmenine uygulanmış ve veriler değerlendirilmiştir. Ölçeğin tüm ifadeleri için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,81 bulunmuştur. Bu da yeterli güvenilirlik ve geçerlilik sağlandığı anlamına gelmektedir. Ölçek ergenler ve yetişkinler için uygulanabilir (Gözüm ve Aksayan, 1999: 23-31).

### **3.3.2. Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği**

Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği, Phillips ve Power (2007: 145) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek ergenlerin duygu düzenleme yöntemlerini belirlemektedir. Duy ve Yıldız (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Beşli likert tarzındaki ölçekte “1-Hiçbir zaman”, “2-Nadiren”, “3-Bazen”, “4-Çoğu zaman”, “5-Her zaman” anlamına gelmektedir. 18 maddeden oluşan ölçekte 4 alt boyut vardır: içsel işlevsel duygu düzenleme, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme, dışsal işlevsel duygu düzenleme, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme (Duy ve Yıldız, 2014: 23-32).

Ölçekte tersten puanlanan bir madde bulunmamaktadır. Ölçekten toplamda en az 18 en fazla 90 puan alınabilmektedir. Her bir alt boyut için alınan puanın yükselmesi ergenin o alt boyuttaki duygu düzenleme yönetimini kullanım sıklığının arttığını, her bir alt boyut için alınan puanın düşmesi ergenin o alt boyuttaki duygu düzenleme yönetimini kullanım sıklığını azaldığını göstermektedir. Ölçeğin Türkçe formu Diyarbakır'da bulunan iki ortaokul ve iki lisede öğrenim gören toplam 899 ergene uygulanmış ve veriler değerlendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı “içsel işlevsel duygu düzenleme için ,51”, “içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme için ,56”, “dışsal işlevsel duygu düzenleme için ,52”, “dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme için ,70 bulunmuştur. Bu da yeterli güvenilirlik ve geçerlilik sağlandığı anlamına gelmektedir. Ölçek ergenler için uygulanabilir (Duy ve Yıldız, 2014: 23-32).

### **3.3.3. Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli: EPOCH Ölçeği**

Seligman (2011) yaklaşımına göre geliştirilen EPOCH Ölçeği ergenlerde iyi oluşu ölçmektedir. Kern ve ark., (2015) tarafından getirilen EPOCH Ölçeğinde beş alt boyut bulunmaktadır: bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik, mutluluk. EPOCH Ölçeği, Demirci ve Ekşi (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Beşli likert tarzındaki ölçekte

“1-Hiçbir zaman”, “2-Bazen”, “3-Sıklıkla”, “4-Çoğu zaman”, “5-Her zaman” anlamına gelmektedir (Demirci ve Ekşi, 2015: 12-14).

20 maddeden oluşan ölçekte tersten puanlanan bir madde bulunmamaktadır. Ölçekten toplamda en az 20 en fazla 100 puan alınabilmektedir. Her bir alt boyut için alınan puanın yükselmesi ergenin o alt boyuttaki değerlendirilen özelliğe sahip olma durumunun arttığını, her bir alt boyut için alınan puanın düşmesi ergenin o alt boyuttaki değerlendirilen özelliğe sahip olma durumunun azaldığını göstermektedir. Ölçeğin Türkçe formu üç farklı lisede öğrenim gören toplam 262 ergene uygulanmış ve veriler değerlendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, ölçeğin toplam puanı için .95 bulunmuştur. Bu da yeterli güvenilirlik ve geçerlilik sağlandığı anlamına gelmektedir. Ölçek ergenler için uygulanabilir (Demirci ve Ekşi, 2015: 15-20).

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için öncelikle İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinlerin alınması için başvuruda bulunulmuş ve İstanbul Valiliği onayından sonra gerekli izin de alınmıştır. Gerekli izinlerin alınmasından sonra İstanbul İli Avrupa Yakası'nda bulunan tüm fen liseleri ile irtibata geçilmiş ve ölçek uygulamaları için tarih, sınıf, öğrenci sayısı belirlenmiştir. Uygulamalar belirlenen sınıflarda araştırmacı, okul rehber öğretmeni ve ders öğretmenlerinin aracılığıyla uygun görülen ders saatlerinde, uygulamaya gönüllü katılmak isteyen öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi öğrencilere gerekli bilgiler araştırmacı tarafından verilmiş, açıklamalar yapılmış, ölçekle ilgili sorulan sorulara yanıt verilmiştir. Öğrencilerin kimlik veya herhangi bir özel bilgisi alınmadan uygulamalar gizlilik esasına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulamalarda öğrencilerin formları doldurması yaklaşık olarak 9 dakika sürmüştür.

### **3.5. Verilerin Analizi (Çözümlemesi)**

Araştırmada uygulanan ölçekler aracılığıyla elde edilen veriler, SPSS 22 paket programı ve AMOS 20.0 programı kullanılarak analize tabi tutulmuştur. Başlangıçta 556 fen lisesi öğrencisinden toplanan verilerden değerlendirme dâhilinde eksik ve hatalı olduğu belirlenen 55 veri seti çalışma dışında tutulmuş ve toplamda 501 veri seti

üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Verilere ilişkin dağılımın normalliği denetlenmiş ve örneklem sayısı da yeterli olduğu için verilerin analizinde parametrik yöntemlerin kullanılması tercih edilmiştir. İstatistiksel analizlerde öncelikle kişisel bilgi formunda yer alan demografik değişkenlere ilişkin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Öz yeterlik, duygu düzenleme ve iyi oluş değişkenlerine ilişkin, betimsel istatistik (ortalama, standart sapma, standart hata, minimum değer, maksimum değer) değerleri hesaplanmıştır. Fen lisesi öğrencilerinin Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği, Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği, Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli: EPOCH Ölçeği alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Bağımsız Grup t Testi gerçekleştirilmiştir. Fen lisesi öğrencilerinin Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği, Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği, Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli: EPOCH Ölçeği alt boyutlarının yaş, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sırası ve algılanan gelir değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. ANOVA sonrası anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyansların homojen olduğu alt boyutlarda Scheffe ve LSD çoklu karşılaştırma teknikleri, varyansların homojen dağılmadığı alt boyutlarda ise Tamhane's T2 ve Games-Howell çoklu karşılaştırma teknikleri kullanılmıştır. İyi oluş (EPOCH), duygu düzenleme ve öz yeterlik değişkenleri ve alt boyutları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi uygulanmıştır. Çalışmanın asıl amacı olan öz yeterlik ve iyi oluş (EPOCH) arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin aracı rolünü incelemeye ve kurulan modelin test edilmesine yönelik yapısal eşitlik modeli (YEM) analizleri gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgular yorumlanırken  $p < ,05$  anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölüm araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizlerinden meydana gelmektedir. Analiz basamakları alt başlıklar şeklinde sunulmuştur. Öncelikle ölçeklerden elde edilen ortalamalar, standart sapmalar, geçerlik-güvenirlik analizleri, korelasyon değerleri ve fark testlerinden oluşmaktadır. İkinci aşamada ise, çalışmanın asıl hipotezini oluşturan aracı rol model çalışması sunulmuştur.

#### 4.1. Fark Testlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, öğrencilerinin duygu düzenleme (toplam ve alt boyutları), EPOCH (toplam ve alt boyutları) ve öz yeterlik (toplam ve alt boyutları) ölçeklerinin cinsiyet, yaş, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sırası ve algıladıkları gelir durumu değişkenlerine göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 286’sı (%57,1) kız öğrenci; 215’i (% 42,9) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrenim durumlarına göre ele alındığında; araştırmaya katılan öğrencilerin 501’i de (%100,0) fen liselerinde öğrenim görmektedir. Sınıf düzeylerine göre örneklem grubuna bakıldığında; 183 (%36,5) öğrenci 9.sınıfa, 177 (%35,3) öğrenci 10.sınıfa ve 141 (%28,1) öğrenci ise 11.sınıfa devam etmektedirler. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin anne eğitim durumlarına bakıldığında; 56 (%11,2) annenin ilkokul, 53 (%10,6) annenin ortaokul, 170 (%33,6) annenin lise, 222 (%44,3) annenin ise lisans ve üstü eğitim düzeylerinden mezun oldukları görülmektedir. Baba eğitim durumu için tablo incelendiğinde; 31 (%6,2) babanın ilkokul, 42 (%8,4) babanın ortaokul, 155 (30,9) babanın lise ve 273 (%54,5) babanın ise lisans ve üstü eğitim düzeyinde mezuniyete sahip oldukları anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş aralıklarına bakıldığında; 42 (%8,4) öğrencinin 14 yaşında, 168 (%33,5) öğrencinin 15 yaşında, 177 (%35,3) öğrencinin 16 yaşında, 114 (%22,8) öğrencinin ise 17 yaşında oldukları analizler neticesinde elde edilmiştir.

**Tablo 4.1: Değişkenler İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Tablolar</b>	<b>Gruplar</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	<b>Kız Öğrenci</b>	286	57,1
	<b>Erkek Öğrenci</b>	215	42,9
	<b>Toplam</b>	501	100,0
<b>Öğrenim Durumu</b>	<b>Fen Lisesi</b>	501	100,0
	<b>Toplam</b>	501	100,0
<b>Sınıf Düzeyi</b>	<b>9. sınıf</b>	183	36,5
	<b>10. sınıf</b>	177	35,3
	<b>11. sınıf</b>	141	28,1
	<b>Total</b>	501	100,0
<b>Anne Eğitim Durumu</b>	<b>İlkokul</b>	56	11,2
	<b>Ortaokul</b>	53	10,6
	<b>Lise</b>	170	33,9
	<b>Lisans ve üstü</b>	222	44,3
	<b>Toplam</b>	501	100,0
<b>Baba Eğitim Durumu</b>	<b>İlkokul</b>	31	6,2
	<b>Ortaokul</b>	42	8,4
	<b>Lise</b>	155	30,9
	<b>Lisans ve üstü</b>	273	54,5
	<b>Total</b>	501	100,0
<b>Yaş Aralığı</b>	<b>14 yaş</b>	42	8,4
	<b>15 yaş</b>	168	33,5
	<b>16 yaş</b>	177	35,3
	<b>17 yaş</b>	114	22,8
	<b>Toplam</b>	501	100,0
<b>Kardeş Sayısı</b>	<b>1 kardeş</b>	73	14,6
	<b>2 kardeş</b>	248	49,5
	<b>3 kardeş</b>	118	23,6
	<b>4 ve üstü</b>	62	12,4
	<b>Toplam</b>	501	100,0
<b>Kaçıncı Kardeş Olduğu</b>	<b>1. evlat</b>	289	57,7
	<b>2. evlat</b>	148	29,5
	<b>3. evlat ve üstü</b>	64	12,8
	<b>Toplam</b>	501	100,0
<b>Algılan Gelir Durumu</b>	<b>Düşük</b>	38	7,6
	<b>Orta</b>	302	60,3
	<b>Yüksek</b>	161	32,1
	<b>Toplam</b>	501	100,0
<b>En Çok Yaşanılan Yer</b>	<b>İlçe ve daha küçük</b>	120	24,0
	<b>İl</b>	37	7,4
	<b>Büyükşehir</b>	344	68,7
	<b>Toplam</b>	501	100,0

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerden; 73'ü (%14,6) tek çocuk, 248'i (%49,5) iki kardeş, 118'i (%23,6) 3 kardeş ve 62'si (%12,4) ise 4 ve üstü kardeş sayısına sahiptir. Aynı örnekleme katılımcıların kaçınıcı kardeş olduklarına bakıldığında ise; 289 (%57,7) kişinin birinci evlat, 148 (%29,5) kişinin ikinci evlat ve 64 (%12,8) kişinin ise üçüncü evlat ve üstü oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin aile gelir durumlarına bakıldığında; 38 (%7,6) öğrencinin düşük, 302 (%60,3) öğrencinin orta ve 161 (%32,1) öğrencinin ise yüksek gelir grubunda oldukları tablodan anlaşılmaktadır. Örneklem grubunu temsil eden öğrencilerin 120'si (%24,0) yaşamlarını en çok ilçe ve daha küçük yerleşim birimlerinde, 37'si (%7,4) il merkezlerinde ve 344'ü (%68,7) ise büyükşehirlerde geçirmişlerdir.

**Tablo 4.2: Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Puanlarına Ait Örneklem Sayısı, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri**

Boyutlar	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>
<b>Öz Yeterlik</b>	501	82,07	13,61
<b>Davranışa Başlama</b>	501	30,18	5,46
<b>Davranışı Sürdürme</b>	501	26,00	5,17
<b>Davranışı Tamamlama</b>	501	17,56	3,44
<b>Engellerle Mücadele</b>	501	8,32	2,51

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin öz yeterlik ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması =82,07 standart sapması = 13,61; davranışa başlama alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması =30,18 standart sapması = 5,46; davranışı sürdürme alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması =26,00 standart sapması = 5,17; davranışı tamamlama alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması =17.56 standart sapması = 3,44 ve engellerle mücadele alt boyutu puanları aritmetik ortalaması =8,32 standart sapması =2,51 olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 4.3: Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
<b>Öz Yeterlik</b>	<b>Erkek</b>	286	81,83	13,65	,80	-,459	499	,647
	<b>Kız</b>	215	82,40	13,58	,926			

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi, örneklem grubunu meydana getiren lise öğrencilerinin öz yeterlik ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $t=,647$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4.4: Öz Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Davranışbaşlama	Erkek	286	30,12	5,41	,32	-	499	,785
	Kız	215	30,26	5,53	,37			
Davranışsürdürme	Erkek	286	25,95	5,25	,31	-	499	,784
	Kız	215	26,07	5,06	,34			
Davranıştamamlama	Erkek	286	17,53	3,50	,20	-	499	,800
	Kız	215	17,61	3,35	,22			
Engellerle Mücadele	Erkek	286	8,23	2,34	,13	-	499	,351
	Kız	215	8,44	2,73	,18			

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin öz yeterlik ölçeği alt boyutları olan; davranışa başlama, davranışı sürdürme, davranışı tamamlama ve engellerle mücadele puanlarının, cinsiyet değişkeni için anlamlılığın farklılık gösterme durumunu tespit etmek amacıyla yapılmış olan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, gruplar arası farklılık anlamlı düzeyde bulunmamıştır. ( $t_1=-,273$ ;  $p_1>,05$ ;  $t_2=-,274$ ;  $p_2>,05$ ;  $t_3=-,254$ ;  $p_3>,05$ ;  $t_4=-,933$ ;  $p_4>,05$ ).

**Tablo 4.5: Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Yaş	14 yaş*	42	83,85	12,765	<b>G.Arası</b>	3672,840	3	1224,280		
	15 yaş*	168	83,07	12,761	<b>G.İçi</b>	89049,124	497	179,173	6,833	<b>,000</b>
	16 yaş*	177	83,89	13,329	<b>Toplam</b>	92721,964	500			
	17 yaş*	114	77,13	14,542						
	<b>Toplam</b>	501	82,07	13,617						

*\*Post-hoc testi sonucu anlamlı farklılık olan gruplar*

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin öz yeterlik ölçeği puanlarının yaş değişkeni için anlamlılığın farklılık gösterme durumunu tespit etmek amacıyla yapılmış olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına göre, gruplar arası farklılık anlamlı düzeyde bulunmuştur ( $F=3,032$ ;  $p<,05$ ). Bu işlemde sonra farklılıkların hangi gruplardan kaynaklı olduğunu belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda yaygınlıkla kullanılan Post-Hoc LSD analizi uygulanmış ve farklılığın 17 yaş ile diğer yaş grupları arasında olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre 17 yaş grubundaki öğrencilerin öz yeterlik ölçeği puanları diğer yaş grubu puanlarından daha düşüktür.

**Tablo 4.6: Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Anne Eğitim	İlkokul	56	83,73	14,089	<b>G.Arası</b>	218,197	3	72,732		
	Ortaokul	53	82,41	13,356	<b>G.İçi</b>	92503,767	497	186,124	3,391	,760
	Lise	170	82,10	12,879	<b>Toplam</b>	92721,964	500			
	Lisans ve üstü	222	81,56	14,153						
	<b>Toplam</b>	501	82,07	13,617						

Tablo 4.6 sonuçları göz önüne alındığında, örneklem grubunu meydana getiren öğrencilerin öz yeterlik ölçeği toplam puanının anne eğitim değişkeni için



anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına göre, gruplar arası farklılık anlamlı düzeyde bulunmamıştır ( $F=,391$ ;  $p>,05$ ). Başka bir ifadeyle öğrencilerin öz yeterlik puanları anne eğitim değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

**Tablo 4.7: Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Baba Eğitim	İlkokul	31	80,87	16,380	G.Arası	138,882	3	46,294	,249	,862
	Ortaokul	42	83,26	14,130	G.İçi	92583,082	497	186,284		
	Lise	155	82,42	12,736	Toplam	92721,964	500			
	Lisans ve üstü	273	81,83	13,742						
	Toplam	501	82,07	13,617						

Tablo 4.7 sonuçlarına bakıldığında, örneklem grubunu meydana getiren öğrencilerin öz yeterlik toplam puanının baba eğitim değişkeni için anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına göre, gruplar arası farklılık anlamlı düzeyde elde edilmemiştir ( $F=,249$ ;  $p>,05$ ). Başka bir ifadeyle öğrencilerin öz yeterlik puanları baba eğitim değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

**Tablo 4.8: Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Kardeş Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Kardeş Sırası	1. evlat	289	82,31	14,216	G.Arası	116,774	2	58,387	,314	,731
	2. evlat	148	82,16	12,659	G.İçi	92605,190	498	185,954		
	3. evlat ve üstü	64	80,82	13,115	Toplam	92721,964	500			
	Toplam	501	82,07	13,617						

Tablo 4.8 analiz sonuçlarına bakıldığında, örneklem grubunu meydana getiren öğrencilerin öz yeterlik toplam puanının kardeş sırası değişkeni için anlamlılığını

görmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına göre, gruplar arası farklılık anlamlı düzeyde elde edilmemiştir ( $F=,314; p>,05$ ). Başka bir ifadeyle öğrencilerin öz yeterlik puanları kardeş sırası değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

**Tablo 4.9: Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Algılanan Gelir Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f, <math>\bar{x}</math> ve <math>ss</math> Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
<b>Puan</b>	<b>Grup</b>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<b>Var. K.</b>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Algılanan Gelir</b>	<b>Düşük*</b>	38	77,13	19,215	<b>G.Arası</b>	1737,210	2	868,605	4,754	<b>,009</b>
	<b>Orta*</b>	302	81,56	13,018	<b>G.İçi</b>	90984,754	498	182,700		
	<b>Yüksek*</b>	161	84,20	12,822	<b>Toplam</b>	92721,964	500			
	<b>Toplam</b>	501	82,07	13,617						

*\*Post-hoc testi sonucu anlamlı farklılık olan gruplar*

Tablo 4.9 analiz sonuçlarına bakıldığında, örneklem grubunu meydana getiren öğrencilerin öz yeterlik toplam puanının algılanan gelir değişkeni için anlamlılığını görmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına göre, gruplar arası farklılık anlamlı düzeyde elde edilmiştir ( $F=4,754; p<,05$ ). Bu işlemin ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklı olduğunu belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda yaygınlıkla kullanılan Post-Hoc LSD analizi uygulanmıştır. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analizler neticesinde anlamlı farklılığın yüksek gelirli olanlar ile orta ve düşük gelirli arasında yüksek gelirli lehine olduğu görülmektedir. Orta ve düşük gelirli bireyler arasında da anlamlı bir farklılık vardır ve bu farklılık orta gelir grubunda olanlar lehinedir.

**Tablo 4.10: Duygu Düzenleme ve Alt Boyutları Puanlarına Ait Örneklem Sayısı, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri**

<b>Boyutlar</b>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>
<b>Duygu Düzenleme</b>	501	53,48	7,594
<b>İçsel işlevsel</b>	501	16,38	2,729
<b>Dışsal işlevsel olmayan</b>	501	9,91	3,648
<b>İçsel işlevsel olmayan</b>	501	14,39	4,225
<b>Dışsal işlevsel</b>	501	12,79	3,385

Tablo 4.10.'da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duygu düzenleme ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması =53,48 standart sapması = 7,59; içsel işlevsel alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması =16,38 standart sapması = 2,72; dışsal işlevsel olmayan alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması =9,91 standart sapması = 3,64; içsel işlevsel olmayan alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması =14,39 standart sapması = 4,22 ve dışsal işlevsel alt boyutu puanları aritmetik ortalaması =12,79 standart sapması =3,38 olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 4.11: Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Duygu Düzenleme	Erkek	286	53,93	7,39	,43	1,53	499	,125
	Kız	215	52,88	7,82	,53			

Tablo 4.11'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duygu düzenleme ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi verilerine göre her iki grup arasındaki ilişkide herhangi bir anlamlılık durumu saptanmamıştır (t=1,53; p>,05).

**Tablo 4.12: Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İçsel işlevsel Olan	Erkek	286	16,44	2,70	,16	,537	499	,591
	Kız	215	16,31	2,75	,18			
Dışsal işlevsel olmayan	Erkek	286	9,64	3,63	,21	,537	499	,062
	Kız	215	10,26	3,65	,24			
İçsel işlevsel olmayan	Erkek	286	14,80	4,05	,23	2,536	499	,012
	Kız	215	13,84	4,39	,29			
Dışsal işlevsel Olan	Erkek	286	13,04	3,42	,20	1,877	499	,061
	Kız	215	12,46	3,31	,22			

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duygu düzenleme ölçeği alt boyutları olan; içsel işlevsel olan, dışsal işlevsel olmayan, içsel işlevsel olmayan ve dışsal işlevsel olan puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık içsel işlevsel olmayan alt boyut dışında anlamlı bulunmamıştır ( $t_1=,537$ ;  $p_1>,05$ ;  $t_2=,537$ ;  $p_2>,05$ ;  $t_4=1,877$ ;  $p_4>,05$ ). İçsel işlevsel olmayan alt boyutunda fark erkek öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur ( $t_3=5,36$ ;  $p_3<,05$ ).

**Tablo 4.13: Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Yaş	14 yaş	42	54,04	8,667	G.Arası	72,613	3	24,204	,418	,740
	15 yaş	168	53,30	7,909	G.İçi	28766,524	497	57,880		
	16 yaş	177	53,85	7,189	Toplam	28839,138	500			
	17 yaş	114	52,97	7,371						
	Toplam	501	53,48	7,594						

Tablo 4.13'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duygu düzenleme ölçeği puanlarının yaş değişkeni için anlamlılığın farklılık gösterme durumunu tespit etmek amacıyla yapılmış olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına göre, gruplar arası farklılık anlamlı düzeyde bulunmamıştır ( $F=,418$ ;  $p>,05$ ). Bu verilere göre öğrencilerin duygu düzenleme puanları yaş değişkenine göre farklılık göstermektedir.

**Tablo 4.14: Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Anne Eğitim	İlkokul	56	55,80	8,104	G.Arası	356,703	3	118,901	2,075	,103
	Ortaokul	53	52,73	7,862	G.İçi	28482,434	497	57,309		
	Lise	170	53,12	7,159	Toplam	28839,138	500			
	Lisans ve üstü	222	53,35	7,667						
	Toplam	501	53,48	7,594						

Tablo 4.14 incelendiğinde, örneklem grubunu meydana getiren öğrencilerin duygu düzenleme ölçeği puanlarının anne eğitim değişkeni için anlamlılığın farklılık gösterme durumunu tespit etmek amacıyla yapılmış olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına göre, gruplar arası farklılık anlamlı düzeyde bulunmamıştır ( $F=2,075$ ;  $p>,05$ ). Başka bir ifadeyle öğrencilerin duygu düzenleme puanları anne eğitim değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

**Tablo 4.15: Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Baba Eğitim	İlkokul	31	54,00	8,430	G.Arası	145,631	3	48,544	,841	,472
	Ortaokul	42	53,30	7,775	G.İçi	28693,507	497	57,733		
	Lise	155	54,21	7,435	Toplam	28839,138	500			
	Lisans ve üstü	273	53,04	7,565						
	Toplam	501	53,48	7,594						

Tablo 4.15 sonuçlarına bakıldığında, örneklem grubunu meydana getiren öğrencilerin duygu düzenleme toplam puanının baba eğitim değişkeni için anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına göre, gruplar arası farklılık anlamlı düzeyde bulunmamıştır ( $F=,841$ ;  $p>,05$ ). Başka bir ifadeyle öğrencilerin duygu düzenleme puanları baba eğitim değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

**Tablo 4.16: Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Kardeş Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Kardeş Sırası	1. evlat	289	53,46	7,514	G.Arası	14,654	2	7,327		
	2. evlat	148	53,33	7,368	G.İçi	28824,483	498	57,880		
	3. evlat ve üstü	64	53,90	8,525	Toplam	28839,138	500		,127	,881
	Toplam	501	53,48	7,594						

Tablo 4.16 sonuçları incelendiğinde, örneklem grubunu meydana getiren öğrencilerin duygu düzenleme toplam puanının kardeş sırası değişkeni için anlamlılığını görmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına göre, gruplar arası farklılık anlamlı düzeyde elde edilmemiştir ( $F=,127$ ;  $p>,05$ ). Başka bir ifadeyle öğrencilerin duygu düzenleme puanları kardeş sırası değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

**Tablo 4.17: Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Algılanan Gelir Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Algılanan Gelir	Düşük	38	53,13	7,729	G.Arası	166,660	2	83,330		
	Orta	302	53,08	7,903	G.İçi	28672,478	498	57,575	1,447	
	Yüksek	161	54,32	6,919	Toplam	28839,138	500			,236
	Toplam	501	53,48	7,594						

Tablo 4.17 analiz sonuçlarına bakıldığında, örneklem grubunu meydana getiren öğrencilerin duygu düzenleme toplam puanının algılanan gelir değişkeni için anlamlılığını görmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına göre, gruplar arası farklılık anlamlı düzeyde elde edilmemiştir ( $F=1,447$ ;  $p>,05$ ). Başka bir ifadeyle öğrencilerin duygu düzenleme puanları algılanan gelir değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

**Tablo 4.18: EPOCH Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına Ait Örneklem Sayısı, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri**

Boyutlar	$N$	$\bar{x}$	$ss$
<b>EPOCH Toplam</b>	501	67,96	11,75
<b>Bağlılık</b>	501	12,49	3,22
<b>Kararlılık</b>	501	12,00	3,28
<b>İyimserlik</b>	501	13,10	3,51
<b>İlişkililik</b>	501	16,80	3,17
<b>Mutluluk</b>	501	13,55	3,51

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin EPOCH ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması =67,96 standart sapması = 11,75; bağlılık alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması =12,49 standart sapması = 3,22; kararlılık alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması =12,00 standart sapması = 3,28; iyimserlik alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması =13.10 standart sapması = 3,51; İlişkililik alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması =16,80 standart sapması = 3,17 ve mutluluk alt boyutu puanları aritmetik ortalaması =13,55 standart sapması =3,51 olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 4.19: EPOCH Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	$N$	$\bar{x}$	$ss$	$Sh_{\bar{x}}$	$t$ Testi		
						$t$	$Sd$	$p$
<b>EPOCH</b>	<b>Erkek</b>	286	68,09	11,57	,68	,283	499	,778
<b>Toplam</b>	<b>Kız</b>	215	67,79	12,01	,81			

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin EPOCH ölçeği puanlarının cinsiyet değişkeni için anlamlılığın farklılık gösterme durumunu tespit etmek amacıyla yapılmış olan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, gruplar arası farklılık anlamlı düzeyde bulunmamıştır. ( $t=,283$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4.20: EPOCH Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Bağlılık	Erkek	286	12,44	3,14	,18			
	Kız	215	12,56	3,34	,22	-,411	499	,681
Kararlılık	Erkek	286	12,12	3,41	,20			
	Kız	215	11,83	3,09	,21	,987	499	,324
İyimserlik	Erkek	286	12,91	3,50	,20			
	Kız	215	13,36	3,53	,24	-1,42	499	,156
İlişkililik	Erkek	286	17,18	3,05	,18			
	Kız	215	16,29	3,25	,22	3,132	499	<b>,002</b>
Mutluluk	Erkek	286	13,42	3,49	,20			
	Kız	215	13,72	3,55	,24	-,953	499	,341

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin EPOCH ölçeği alt boyutları olan; bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk puanlarının cinsiyet değişkeni için anlamlılığın farklılık gösterme durumunu belirlemek amacıyla yapılmış olan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, gruplar arası farklılık (ilişkililik alt boyutu dışında) anlamlı düzeyde elde edilmemiştir. ( $t_1=-,273$ ;  $p_1>,05$ ;  $t_2=-,274$ ;  $p_2>,05$ ;  $t_3=-,254$ ;  $p_3>,05$ ;  $t_5=-,933$ ;  $p_5>,05$ ). İlişkililik alt boyutunda fark erkek öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur ( $t_4=3,13$ ;  $p_4<,05$ ).



**Tablo 4.21: EPOCH Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Yaş	14 yaş*	42	68,97	10,637	G.Arası	1242,482	3	414,161		
	15 yaş*	168	68,94	11,142	G.İçi	67883,797	497	136,587	3,032	,029
	16 yaş*	177	68,65	13,051	Toplam	69126,279	500			
	17 yaş*	114	65,07	10,529						
	Toplam	501	67,96	11,758						

\**Post-hoc testi sonucu anlamlı farklılık olan gruplar*

Tablo 4.21'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin EPOCH ölçeği puanlarının yaş değişkeni için anlamlılığın farklılık gösterme durumunu tespit etmek amacıyla yapılmış olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına göre, gruplar arası farklılık anlamlı düzeyde bulunmuştur ( $F=3,032$ ;  $p<,05$ ). Bu işleminden sonra farklılıkların hangi gruplardan kaynaklığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda yaygınlıkla kullanılan Post-Hoc LSD analizi uygulanmış ve farklılığın 17 yaş ile diğer yaş grupları arasında olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre 17 yaş grubundaki öğrencilerin EPOCH ölçeği puanları diğer yaş grubu puanlarından daha düşüktür.

**Tablo 4.22: EPOCH Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Anne Eğitim	İlkokul	56	67,71	11,366	G.Arası	97,262	3	32,421		
	Ortaokul	53	69,05	13,563	G.İçi	69029,017	497	138,891	,233	,873
	Lise	170	67,55	10,897	Toplam	69126,279	500			
	Lisans ve üstü	222	68,07	12,087						
	Toplam	501	67,96	11,758						

Tablo 4.22 incelendiğinde, örneklem grubunu meydana getiren öğrencilerin EPOCH ölçeği puanlarının anne eğitim değişkeni için anlamlılığın farklılık gösterme durumunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi

sonuçlarına göre, gruplar arası farklılık anlamlı düzeyde bulunmamıştır ( $F=,233$ ;  $p>,05$ ). Başka bir ifadeyle öğrencilerin EPOCH puanları anne eğitim değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

**Tablo 4.23: EPOCH Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Baba Eğitim	İlkokul	31	67,93	11,248	G.Arası	320,290	3	106,763	2,771	,511
	Ortaokul	42	70,11	12,036	G.İçi	68805,989	497	138,443		
	Lise	155	68,41	11,169	Toplam	69126,279	500			
	Lisans ve üstü	273	67,37	12,104						
	Toplam	501	67,96	11,758						

Tablo 4.23 sonuçlarına bakıldığında, örneklem grubunu meydana getiren öğrencilerin EPOCH toplam puanının baba eğitim değişkeni durumu için anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına göre, gruplar arası farklılık anlamlı düzeyde bulunmamıştır ( $F=,771$ ;  $p>,05$ ). Başka bir ifadeyle öğrencilerin EPOCH puanları baba eğitim değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

**Tablo 4.24: EPOCH Ölçeği Puanlarının Kardeş Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Kardeş Sırası	1. evlat	289	68,00	12,044	G.Arası	766,873	2	383,436	2,793	,062
	2. evlat	148	69,15	10,513	G.İçi	68359,407	498	137,268		
	3. evlat ve üstü	64	65,01	12,804	Toplam	69126,279	500			
	Toplam	501	67,96	11,758						

Tablo 4.24 analiz sonuçlarına bakıldığında, örneklem grubunu meydana getiren öğrencilerin EPOCH toplam puanının kardeş sırası değişkeni için anlamlılığını görmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına göre,

gruplar arası farklılık anlamlı düzeyde elde edilmemiştir ( $F=2,793; p>,05$ ). Başka bir ifadeyle öğrencilerin EPOCH puanları kardeş sırası değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

**Tablo 4.25: EPOCH Ölçeği Puanlarının Algılanan Gelir Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Algılanan Gelir	Düşük*	38	63,39	15,419	G.Arası	1351,708	2	675,854	4,966	,007
	Orta*	302	67,58	11,332	G.İçi	67774,572	498	136,094		
	Yüksek*	161	69,75	11,268	Toplam	69126,279	500			
	Toplam	501	67,96	11,758						

\*Post-hoc testi sonucu anlamlı farklılık olan gruplar

Tablo 4.25 analiz sonuçlarına bakıldığında, örneklem grubunu meydana getiren öğrencilerin EPOCH toplam puanının algılanan gelir değişkeni için anlamlılığını görmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına göre, gruplar arası farklılık anlamlı düzeyde elde edilmiştir ( $F=4,966; p<,05$ ). Bu işlemin ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklı olduğunu belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda yaygınlıkla kullanılan Post-Hoc LSD analizi uygulanmıştır. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analizler neticesinde anlamlı farklılığın yüksek gelirli olanlar ile orta ve düşük gelirli arasında yüksek gelirli lehine olduğu görülmektedir. Orta ve düşük gelirli bireyler arasında herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır.

#### 4.2. Genel Örneklem İçi Korelasyon Analizi Sonuçları

Bu araştırma için belirlenen değişkenler ve alt boyutlarına ilişkin korelasyon değerleri Tablo 4.26'da verilmiştir.

**Tablo 4.26: Araştırmanın Değişkenlerine Ait Ortalama, Korelasyon ve Güvenilirlik Değerleri**

Değişkenler	N	X	Cronbach 's Alpha	1	2	3	4	5	6
<b>EPOCH</b>	501	67,96	,869	1	,55**	,31**	-,20**	-,34**	,40*
<b>Özyeterlik</b>	501	82,07	,864		1	,35**	-,18**	-,39**	,22*
<b>İçselişlevsel</b>	501	16,38	,819			1	-,10*	-,07	,17*
<b>Dışsalİol- mayan</b>	501	9,91	,872				1	,30**	,03
<b>İçselİolma- yan</b>	501	14,39	,787					1	-,70
<b>Dışsalışlev- sel</b>	501	12,79	,756						1

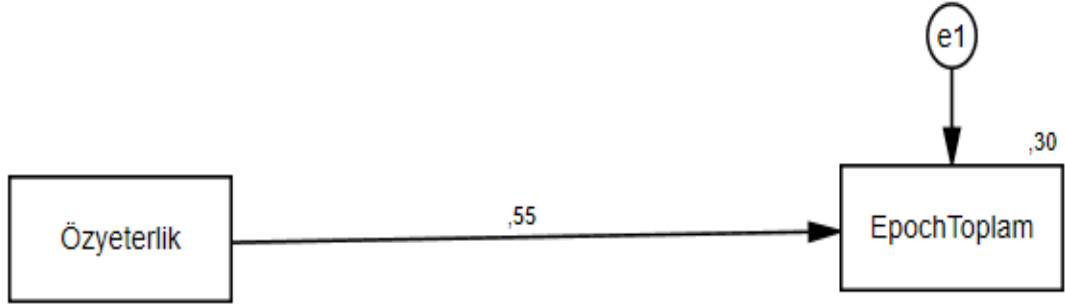
p<,01\*

p<,001\*\*

Tablo 4.26’da verilen değişkenlere ilişkin korelasyon değerleri incelendiğinde, içsel işlevsel ile içsel işlevsel olmayan ( $r = -.071$ ;  $p > .05$ ), içsel işlevsel olmayan ile dışsal işlevsel ( $r = -.069$ ;  $p > .05$ ) ilişkilerin anlamlı olmadığı görülmüştür. Bunların dışında diğer örtük değişkenler arasında anlamlı ( $p < .01$  ve  $p < .001$ ) ilişkiler saptanmıştır. Analizlere bakıldığında EPOCH toplam puanının, öz yeterlik ( $r = ,55$ ;  $p < ,001$ ) toplam puanı ve duygu düzenlemenin alt boyutlarından; içsel işlevsel ( $r = ,31$ ;  $p < ,001$ ) ve dışsal işlevsel ( $r = ,40$ ;  $p < ,001$ ) puanlarıyla pozitif anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Bunun yanında EPOCH toplam puanı ile duygu düzenlemenin alt boyutları olan dışsal işlevsel olmayan ( $r = -,20$ ;  $p < ,001$ ) ve içsel işlevsel olmayan ( $r = -,34$ ;  $p < ,001$ ) değişkenlere ait toplam puanlar arasında negatif anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yine korelasyon tablosu incelendiğinde, öz yeterlik toplam puanının, duygu düzenlemenin alt boyutlarından; içsel işlevsel ( $r = ,35$ ;  $p < ,001$ ) ve dışsal işlevsel ( $r = ,22$ ;  $p < ,001$ ) puanlarıyla pozitif anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bunun yanında öz yeterlik toplam puanı ile duygu düzenlemenin alt boyutları olan dışsal işlevsel olmayan ( $r = -,18$ ;  $p < ,001$ ) ve içsel işlevsel olmayan ( $r = -,39$ ;  $p < ,001$ ) değişkenlere ait toplam puanlar arasında negatif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı şekilde tabloda değişkenlere ilişkin aritmetik ortalamalar ve Cronbach’s Alpha değerleri de verilmiştir. Aracı rol etkisini incelemek için ön şartlardan olan; hem yordayan ve yordanan arasındaki ilişkinin anlamlı olması, hem de aracı değişkenler ile yordanan arasındaki ilişkinin de anlamlı olması

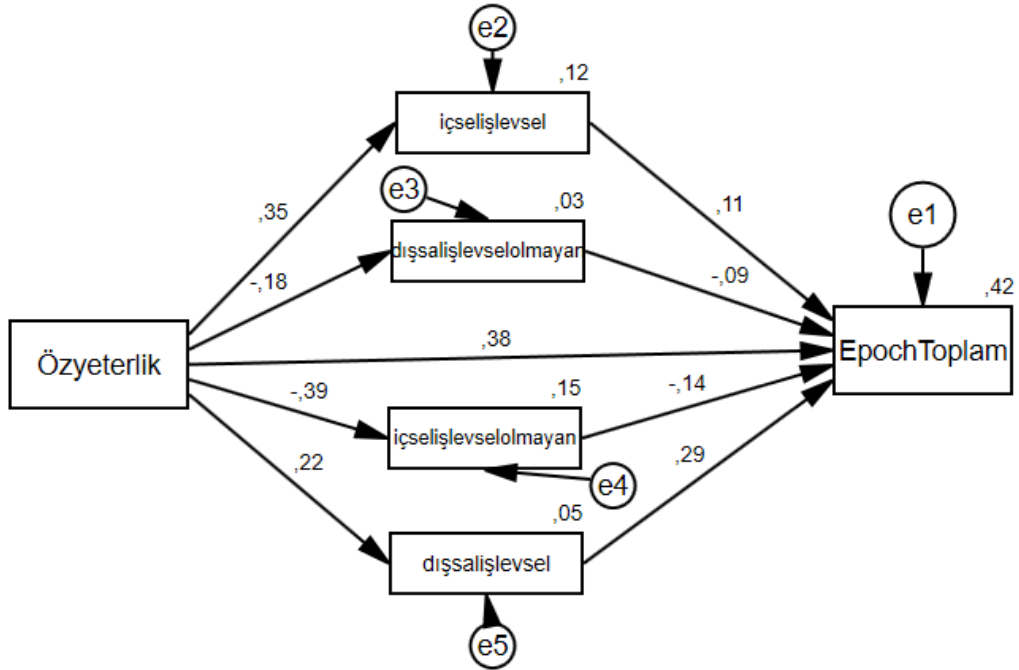
gerekmektedir. Tablo incelendiğinde değişkenler arası ilişkilerin anlamlı düzeylerde oldukları görülmektedir.

**Şekil 4.1: Öz Yeterlik ve EPOCH Arasındaki İlişki Üzerine İlk Model (N=501)**



Şekil 4.1’de görüldüğü gibi öz yeterlik ve EPOCH arasında ,55’lik bir ilişki söz konusudur. Bu durum çalışmanın asıl amacı olan aracı rol etkisi analizi için ön koşul şartlarının sağlandığını göstermektedir. Asıl modele ilişkin analizlere geçilmiştir.

**Şekil 4.2: Öz Yeterlik ve EPOCH Değişkenleri Arasındaki İlişkide Duygu Düzenleme Boyutları Değişkenlerinin Aracı Rol Etkisi Modeli (N=501;  $r_1=.55$ )**



Öz yeterlik ve EPOCH değişkenleri arasındaki ilişkide; Duygu Düzenleme boyutları değişkenlerinin aracı rol etkisi Şekil 4.2’de sunulmuştur. Yapılan analiz neticesinde, öz yeterlik ile EPOCH arasındaki ilişki ,55’ten ,38’e düşmüştür. Bu durumda aradaki değişkenlerin kısmi aracı rol etkisi gösterdikleri anlaşılmaktadır. Dört alt boyutun da aracı rol etkisinde anlamlı bir etki yaptıkları görülmüştür ( $p<,05$ ).

**Tablo 4.27: Öz Yeterlik ve EPOCH Değişkenleri Arasındaki İlişkide Duygu Düzenleme Boyutları Değişkenlerin Aracı Rol Etkisi Modeline İlişkin Uyum İndeksi Değerleri ve Kabul Ölçütleri (N=501)**

İndeksler	Kabul Edilebilir Sınırlar	Model Değerleri	Sonuçlar
$\chi^2/sd$	$\leq 5$ Kabul edilebilir uyum, $\leq 3$ mükemmel uyum (büyük örneklerde)	2,612	mükemmel uyum
RMSEA	$\leq .10$ zayıf uyum, $\leq .08$ iyi uyum, $\leq .05$ mükemmel uyum	.057	iyi uyum
GFI	.85-.89 arası kabul edilebilir uyum, $\geq .90$ iyi uyum	.992	iyi uyum
CFI	$\geq .90$ kabul edilebilir uyum, $\geq .95$ iyi uyum, $\geq .97$ mükemmel uyum	.965	iyi uyum
IFI	$\geq .90$ kabul edilebilir uyum, $\geq .95$ iyi uyum, $\geq .97$ mükemmel uyum	.984	mükemmel uyum
TLI (NNFI)	$\geq .90$ kabul edilebilir uyum, $\geq .95$ iyi uyum	.951	iyi uyum

Tablo 4.27 incelendiğinde, modele ilişkin uyum indekslerinin kabul edilebilir değerlere sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgular önerilen aracı rol modelin seçilen örneklem için doğrulandığını göstermektedir.

## 5. BÖLÜM

### TARTIŞMA

#### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde öz yeterlik, duygu düzenleme ve iyi oluş ile ilgili elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak ilgili literatür ışığında elde edilen bulguların tartışılmasına yer verilmiştir.

##### 5.1.1. Öz Yeterlik Değişkenine İlişkin Tartışma

Öz yeterlik değişkenine yönelik araştırma sonuçları incelendiğinde fen liseleri öğrencilerinin öz yeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği karşımıza çıkmaktadır. Öz yeterlik alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılıklarına bakıldığında; davranışa başlama, davranışı sürdürme, davranışı tamamlama, engellerle mücadele alt boyutlarında da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yapılan bazı araştırmalarda (Çikrıkci, 2012; Erol, Avcı-Temizir, 2016; Oflazoğlu-Göncü, 2013; Oğuz, 2009; Usluca, 2019) benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Pajares, (1996) üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik inançları ve matematik problemi çözme yetenekleri üzerine yaptığı çalışmada üstün yetenekli kız ve erkek öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinde cinsiyete bağlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım ve Saraçoğlu, (2019) tarafından yapılan çalışmada ise normal gelişim gösteren ve üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik puanları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanında farklı sonuçlarda ulaşıldığı da görülmektedir. Bazı araştırmalarda kadınların (Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Sezer, 2011) bazı araştırmalarda erkeklerin (Akbulut, 2006; Aydın, 2011; Savran ve Çakıroğlu, 2003; Taşdemir, 2012) daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu bulunmuştur. Demirdüzen, (2013) ergenlerin duygusal öz yeterlik düzeylerini incelediği çalışmada kız öğrencilerin duyguları düzenleme, anlama ve algılama öz yeterlik düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öz yeterlikte cinsiyete göre farklı bulgulara ulaşılmasında araştırmacıların

çalışma yaptığı gruplar veya bölgeler arasındaki örneklem farklılığından kaynaklanmış olabilir. Üstün yetenekli ergenlerin bir özelliği de öz bilinçlerinin daha yüksek olmasıdır. İsteklerinin, yeteneklerinin ve hayattındaki fırsatların farkında olan üstün yetenekli ergenlerde öz yeterlik cinsiyetle açıklanamacağı sonucuna ulaşılabilir.

Fen liseleri öğrencilerinin yaş değişkenine göre öz yeterlik özellikleri incelendiğinde, yaş değişkeniyle öz yeterlik arasında anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. 17 yaş grubundaki öğrencilerin diğer yaş gruplarındaki (14, 15, 16 yaş) öğrencilerden öz yeterlik algısının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Örneklem içinde en yüksek yaş grubunun en düşük öz yeterlik puanına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons (1992) yaptıkları inceleme sonucunda, öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin yaşa bağlı olarak artma eğiliminde olduğunu; on birinci sınıf öğrencilerinin öz yeterliklerinin düzeyleri sekizinci sınıf öğrencilerinden yüksek olduğu; sekizinci sınıf öğrencilerinin öz yeterlik düzeylerinin beşinci sınıflardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Oğuz (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inanç puanları yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir. Koçer (2014) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin yaşlarına göre akademik öz yeterlikleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Alemdağ (2013) ise öğrencilerin sosyal öz yeterlik algısı puanlarıyla yaş değişkeni arasında anlamlı farkların olduğunu bulgusuna ulaşmıştır. Fakat bu bulgulardan farklı olarak Şeker (2019) üniversite öğrencilerinde yaşının akademik öz yeterlik düzeylerini etkilemediği sonucunu bulmuştur. Yapılan bu araştırma sonuçları da dikkate alındığında öz yeterliğin yaşa göre anlamlı farklılık göstermekle birlikte yaşın salt sayısal bir değerinden yola çıkılarak öz yeterliğin artması veya azalması şeklinde açıklanamayacağı ancak belli gelişim, eğitim vb. dönemleri içinde açıklamanın daha doğru bir yol oldu düşünülmektedir.

Öz yeterlik değişkenine yönelik araştırma sonuçları incelendiğinde fen liseleri öğrencilerinin öz yeterliklerinin anne eğitimine göre anlamlı bir farklılık göstermediği karşımıza çıkmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin öz yeterliklerinin araştırılan bazı çalışmalarda (Gönülalan, 2019; Şerifoğlu, 2019; Yılmaz-Çelik, 2013) benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak Yürüdü (2014) tarafından yapılan çalışmada müzik öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarının anne eğitim durumuna göre annesi ilköğretim ile ortaöğretim mezunu olan grup arasında annesi ortaöğretim mezunu olan



grubun lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca yapılan bazı araştırmalarda (Oflazoğlu-Göncü, 2013; Sakarya, 2013; Telef, 2011; Yörük, 2012) öz yeterlik ile anne eğitim durumu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Fen liseleri öğrencilerinin öz yeterlik değişkenine yönelik araştırma sonuçları incelendiğinde, öz yeterliklerinin baba eğitime göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrencilerinin öz yeterliklerinin araştıran bazı çalışmalarda (Çetin, 2009; Demirdüzen, 2013; Gönülalan, 2019; Şerifoğlu, 2019; Vardarlı, 2005; Yürüdür, 2014) benzer bulgulara ulaşmıştır. Koç ve Arslan, (2017) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algılarının baba eğitim durumuna göre üniversite mezunu babalar ile ilk, ortaokul ve lise mezunu babalar arasında babası üniversite mezunu olan grup lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İlgili literatürde yer alan cinsiyet ile ilgili farklı sonuçlardan yola çıkılarak ergenlerin öz yeterliklerinde anne eğitiminin ve baba eğitiminin önemli bir farklılık sağlamadığı söylenebilir.

Fen liseleri öğrencilerinin öz yeterlik değişkenine yönelik araştırma sonuçları incelendiğinde, öz yeterliklerinin kardeş sırasına göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ancak bulunan bu sonuç öz yeterlik kardeş sırasına göre anlamlı farklılık gösterdiğini bulan diğer çalışmalarda (Bandura, 1994; Taner, 2019; Telef, 2011) benzerlik göstermemektedir. Anlamlı farklılık bulan çalışmalara bakıldığında ilk kardeşlerin diğerlerine göre öz yeterlik algılarının yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum araştırmacılar tarafından ilk çocuğun tüm ilgiyi üzerinde hissettiğinden öz yeterlik algısını olumlu yönde etkilemiş olabileceği olarak yorumlanmıştır. Bu çalışmada ilgili literatürden farklı sonuca ulaşıldığı görölmektedir. Kardeş sırasından ilk olmak daha fazla ilgi ve deneyim yaşamayı sağlasa da ilerleyen yaşlarda yeni kardeşin/kardeşlerinin olmasıyla gösterilen ilgide azalma meydana gelebileceğinden ilk kardeşe bu durumun olumsuz yansımalarının olması muhtemeldir.

Öz yeterlik değişkenine yönelik araştırma sonuçları incelendiğinde fen liseleri öğrencilerinin öz yeterliklerinin algılanan gelire göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Anlamlı farklılık yüksek gelir olanlar ile orta ve düşük geliri olan arasında yüksek gelirlilerin lehine olduğu görölmektedir. Bunun yanında orta ve düşük gelirliler arasında farklılığın orta gelirler lehine olduğunu görölmektedir. Bazı

araştırmalarda (Aktürk ve Aylaz, 2013; Yılmaz-Çelik, 2013; Yürüdür, 2014) benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre algılanan gelir durumu arttıka öğrencilerin daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu görölmektedir. Bu bulgulardan hareketle algılanan gelir durumunun yükselmesiyle öz yeterlik algısının da arttığı; algılanan gelir durumun düşmesiyle öz yeterlik algısında da azaldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ancak literatürde farklı bulgulara da rastlanmaktadır. Taşdemir (2012) lise öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada öz yeterliğin aile gelirlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit edilmiştir. Yılmaz (2018) üstün yetenekli ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada öz yeterliğin aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Öz yeterlik bireyin çeşitli eylemleri organize etme ve yürütmede kendi kapasitesiyle ilgili tahmini ve yargısıdır (Türkçapar, 2018: 90). Bireyin bazı alanlarda kendi kapasitesiyle bir işi başarmasında ekonomik kaynaklar gerekebilmektedir. Hedeflerini gerçekteşirmede ekonomik eksiklik engel olabilirken ekonomik yeterliliğe sahip olmak hedeflerini gerçekteşirmede olumlu bir etki sağlayabilir. Öz yeterlikte algılanan gelirin önemli olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

### **5.1.2. Duygu Düzenleme Değişkenine İlişkin Tartışma**

Duygu düzenleme değişkenine yönelik araştırma sonuçları incelendiğinde fen liseleri öğrencilerinde duygu düzenleme cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği karşımıza çıkmaktadır. Duygu düzenlemenin alt boyutları olan; içsel işlevsel duygu düzenleme, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme, dışsal işlevsel duygu düzenleme ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini bakıldığında içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyut dışında anlamlı farklılık bulunmamıştır. İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutunda cinsiyetlere göre fark erkek öğrenciler lehine anlamlı olduğu görölmektedir. Ancak başka araştırmalarda farklı bulgulara da rastlanmaktadır. Demireğen, (2019) yaptığı araştırmada erkeklerin duygu düzenleme becerileri, kızların duygu düzenleme becerilerine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Totan, İkiz ve Karaca, (2010) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin duyguları düzenleme ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği fakat duyguları algılama ve duyguları anlama alt boyutlarında kadınlarda, erkeklere kıyasla anlamlı düzeyde farklılık olduğunu rapor edilmiştir. Miller, Silverman ve Falk (1994) yaptıkları çalışmada üstün yetenekli kadınların,

üstün yetenekli erkeklere göre daha yüksek duygusal zekâ puanlarına sahip olduklarını bulmuşlardır. Çöllü (2017) yaptığı çalışmada ergen bireylerin depresyon, anksiyete, benlik saygısı ve duygu durum düzenleme güçlüklerini incelediği çalışmada kız öğrencilerin duygu düzenleme güçlüğüne, erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. İşmen (2001) duygusal zekâ ve algılanan problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada üniversite öğrencilerinin duygusal zekâsını saptamıştır. Uygulanan duygusal zekâ ölçeği duygu düzenlemeyle uyumlu olabilecek üç boyutu (kendî duygularını anlama, diğerlerinin duygularını anlama, duyguların manipülasyonu) bulunmaktadır. Araştırmada sonucunda duygusal zekânın cinsiyete göre farklılaştığı, kızların üç boyutta ve toplamda erkeklere göre daha yüksek puan aldıkları raporlanmıştır. Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak literatürde kız öğrencilerin duygu düzenleme becerisi erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Farklılık çalışma yapılan grupla ilgili olabilir. Ergenliğe erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha geç girmeleri bazı duygusal problemleri yaşamaması veya problemi yeterince hissedememesi duygu düzenleme durumunu etkilemiş olabilir.

Duygu düzenleme değişkenine yönelik araştırma sonuçları incelendiğinde fen liseleri öğrencilerinde duygu düzenlemelerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bazı araştırmalarda (Bozkurt-Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Çöllü, 2017; Yolcubal-Bayrak, 2019) benzer bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmanın bulguları ilgili literatürle uyumaktadır. Bu sonuçlardan duygu düzenleme üzerinde yaşın etkili olmadığını söylemek mümkündür.

Duygu düzenleme değişkenine yönelik araştırma sonuçları incelendiğinde fen liseleri öğrencilerinde duygu düzenlemelerin anne eğitimine ve baba eğitimine göre anlamlı bir farklılık göstermediği karşımıza çıkmaktadır. Şahin ve Güçlü, (2018) tarafından yapılan çalışmada ise Türkiye 1. Liginde korumalı futbol oynayan lisanslı futbolcularda duygu düzenlemeye verdikleri önem ile anne eğitim düzeyi arasında ve duygu düzenlemeye verdikleri önem ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Literatürde yeterince çalışma bulunmadığı, bulunan sınırlı çalışmayla da araştırma sonuçlarının uyumadığı görüldüğünden duygu düzenlemede anne-baba eğitiminin etkilisiyle ilgili bir sonuca varılamamaktadır.

Fen liseleri öğrencilerinin duygu düzenleme değişkenine yönelik araştırma sonuçları incelendiğinde, duygu düzenlemelerin kardeş sırasına göre anlamlı bir farklılık

göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır. İlgar ve Akbaba (2017) yaptıkları çalışmada çocukların duygu düzenlemeleri doğum sırasına (kardeş sırasına) göre farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmıştır. Duygu düzenlemede kardeş sırasının etkili olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Duygu düzenleme değişkenine yönelik araştırma sonuçları incelendiğinde fen liseleri öğrencilerinde duygu düzenlemelerin algılanan gelire göre anlamlı bir farklılık göstermediği karşımıza çıkmaktadır. Çöllü, (2017) ergenlerle yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu çalışmalar sonucunda duygu düzenlemenin algılan gelirden etkilenmediği söylenebilir.

### **5.1.3. İyi Oluş (EPOCH) Değişkenine İlişkin Tartışma**

İyi oluş değişkenine yönelik araştırma sonuçları incelendiğinde fen liseleri öğrencilerinin iyi oluşlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği karşımıza çıkmaktadır. İyi oluşun alt boyutları olan; bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini bakıldığında ilişkililik alt boyut dışında anlamlı farklılık bulunmamıştır. İlişkililik alt boyutunda cinsiyetlere göre fark erkek öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur. Bazı araştırmalarda (Andrews ve Withey, 1976; Bayram, 2018; Canbay, 2010; Dervişoğlu, 2018; Eryılmaz ve Ercan, 2011; Fujita, 1991; Güney, 2017; Karakoç, Bingöl ve Karaca, 2013; Uçan, 2013) iyi oluşun cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığını gösteren benzer bulgulara ulaşmıştır. Bunun birlikte iyi oluş cinsiyete göre bazı araştırmalarda (Özkan, 2014; Saföz-Güven, 2008) erkeklerin lehine, bazı araştırmalarda (Nigar, 2014; Sezer, 2011; Uyar, 2019) ise kadınların lehine sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılık örneklem farkından kaynaklanmış olabilir. Akademik anlamda en yüksek puanla öğrenci alan fen liselerindeki öğrencilerin cinsiyet farklılığını kendi yaşam algılarında üstünlük veya eksiklik olarak görmeyecek zihinsel yetenek ve bakış açısına sahip oldukları düşünülebilir. Üstün yetenekli ergenlerde cinsiyetin iyi oluşa etkisi olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Fen liseleri öğrencilerinin iyi oluş değişkenine yönelik araştırma sonuçları incelendiğinde, iyi oluşlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Yaş gruplarına bakıldığında anlamlı farklılık diğer yaş gruplarıyla

(14,15,16 yaş) 17 yaş grubu arasında diğer yaş grupları lehine olduğu görülmektedir. Bu durum yaşın ilerlemesiyle iyi oluşun azaldığı sonucunu gösterebilir. Ulaşılan bulgular bazı araştırmalarla (Eryılmaz ve Ercan, 2011; Yılmam, 2019) benzerlik göstermektedir. Ancak Şahin, (2011) üniversite öğrencilerinde yaptığı araştırmada iyi oluşla yaşa arasında anlamlı fark olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Ergenlerde iyi oluşun yaşa bağlı olarak anlamlı farklılık olmasında sınav ve gelecek kaygısı etkili olabilir. Türkiye’de lisede öğrenim gören ergenlerin üniversite sınavında başarı göstermesi başta eğitim ve kariyer olmak üzere gelecek yaşantılarında önemli bir etkiye sahiptir. Bu durum ergenlerin kaygı duymasına, kaygı da iyi oluşun azalmasına yol açabilir.

İyi oluş değişkenine yönelik araştırma sonuçları incelendiğinde fen liseleri öğrencilerinin iyi oluşlarının anne eğitime ve baba eğitime göre anlamlı bir farklılık göstermediği karşımıza çıkmaktadır. Yapılan bazı araştırmalarda (Erol, 2015; Şahin, 2011) benzer sonuca ulaşılmıştır. Toprak (2014) ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaç doyumunu araştırdığı çalışmada mutluluk ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmazken, mutluluğun baba eğitim düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığı bulgusu elde edilmiştir. İyi oluşla anne-baba eğitimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılabilir.

Fen liseleri öğrencilerinin kardeş sırasına göre iyi oluşları incelendiğinde; iyi oluşun kardeş sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Koçak ve İçmenoğlu (2012) üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını inceledikleri çalışmada yaşam doyumlarıyla doğum sırası (kardeş sırası) arasında anlamlı bir fark bulunmamış ancak duygusal zekânın alt boyutu olan iyimserlik puanlarında ilk çocuk ile ikinci çocuk arasında birinci çocuk lehine daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum ailenin ilk çocuğuyla daha fazla ilgilenmesinden kaynaklandığı yorumu yapılmaktadır. Erol, (2015) ise üstün zekâlı ergenlerin akran ilişkileri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada yaşam doyumunu ile doğum sırası (kardeş sırası) değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İyi oluş ve kardeş sırası arasındaki ilişki durumunda yapılan araştırmalara bakıldığında ortak sonuç olmadığı, benzer gruplarda da farklı bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Farklı gruplarda benzer çalışmaların yapılması konunun açıklanmasına yardımcı olacaktır.

İyi oluş değişkenine yönelik araştırma sonuçları incelendiğinde fen liseleri öğrencilerinin iyi oluşlarının algılanan gelire göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. İyi oluş yüksek gelirli olanlar ile orta ve düşük gelirli olanlar arasında yüksek gelirli lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Orta ve düşük gelirli bireylerde ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Literatürde bir çok araştırmada (Bayram, 2018; Canbay, 2010; Dervişoğlu, 2018; Diener & Diener, 1996; Kermen, 2013; Özgür, Babacan-Gümüş ve Durdu, 2010; Tuzgöl-Dost, 2004) gelir durumu attıkça iyi oluşun arttığı bulgusuna ulaşıldığı görülmektedir. Diener ve Biswas-Diener (2002) bireyin temel ihtiyaçlarını sağlamasında gelir önemlidir; ihtiyaçların karşılanması yaşam doyumunu artırmakta bu da iyi oluşa olumlu etkide bulunmaktadır. Günümüzde iletişim olanaklarının ve sosyal meydana kullanımının artmasıyla ergenlerde popüler kültüre bağlılık daha da artmıştır. Bu durumda tüketim alışkanlıklarını etkilemektedir. İstediklerine sahip olmada gelirin engel veya fırsat olduğunun düşünülmesi algılanan gelirin iyi oluşa etkisini açıklayabilir.

#### **5.1.4. Öz Yeterlik, Duygu Düzenleme ve İyi Oluş (EPOCH) Arasındaki İlişkilere Yönelik Tartışma**

Araştırma bulguları kapsamında değişkenler arası ilişkiler incelendiğinde; iyi oluş (EPOCH) toplam puanı ile öz yeterlik toplam puanı arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Aynı şekilde iyi oluş (EPOCH) toplam puanı ile duygu düzenleme değişkeni alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde dört alt boyut için de anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Ancak bu alt boyutlardan ikisi ile (içsel işlevsel ve dışsal işlevsel) pozitif yönlü bir ilişkiye sahip iken; diğer iki alt boyut ile (içsel işlevsel olmayan ve dışsal işlevsel olmayan) negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Araştırmanın diğer bir değişkeni olan öz yeterlik toplam puanı ile duygu düzenleme değişkeni alt boyutları arasındaki ilişki ele alındığında var olan dört alt boyutta da anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu alt boyutlardan ikisi tanesi ile (içsel işlevsel ve dışsal işlevsel) pozitif yönlü bir ilişkiye elde edilirken; diğer iki alt boyut ile (içsel işlevsel olmayan ve dışsal işlevsel olmayan) negatif yönlü bir ilişkiye ulaşılmıştır.

Özbyay ve ark., (2012) tarafından yapılan araştırmada duygusal düzenleme ve öz yeterliğin üniversite öğrencilerin iyi oluşunu açıklamada önemli değişkenler olduğu

ortaya çıkmıştır. Ayrıca öz yeterlik bireyin iyi oluşuna katkı sağlayacak duygu düzenlemeyi etkinleştiren önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hampton, (2004) bireyin öz yeterlik algısı arttıkça iyi oluş düzeylerinde de artış görülür. Telef ve Ergün (2013) akademik, sosyal ve duygusal öz yeterliğin lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını yordadığını bulmuştur. Gross ve John (2003) duygusal düzenlemeyle iyi oluş arasında olumlu yönde ilişkilidir. Kaya, Kanık ve Alkın (2016) üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin, duygusal zekâ ve iletişim becerileri düzeylerini karşılaştırdıkları çalışmada üstün zekâ ve yetenek tanısı almış olma ile duygusal zekâ arasında ise pozitif ilişki bulunmuştur.

Telef ve Karaca (2011) ergenlerin öz yeterlikleri ile depresyon, anksiyete, olumsuz benlik algısı, somatizasyon ve hostilite arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ergenlerde öz yeterlik düzeyleri arttıkça depresyon, anksiyete, olumsuz benlik algısı, somatizasyon ve hostilite düzeyleri de azalmaktadır. Bireyin öz yeterlik düzeyinin düşük olmasından kaynaklan ve psikolojik sağlığına olumsuz etki yaratan bu durumlar iyi oluşu da olumsuz etkileyecektir. Araştırmanın bulgularından hareketle öz yeterliğin azalmasıyla iyi oluş azalacak; öz yeterliğin artmasıyla iyi oluş artacaktır.

#### **5.1.5. Öz Yeterlik, Duygu Düzenleme ve İyi Oluş (EPOCH) Aracı Rolüne İlişkin Modele Yönelik Tartışma**

Öz yeterlik, duygu düzenleme ve iyi oluş (EPOCH) aracı rolüne ilişkin bulgular incelendiğinde, öz yeterlik ve iyi oluş arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin aracı rolüne yönelik gerçekleştirilen yapısal eşitlik modelinin kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu sonucu bulunmuştur. Öz yeterlik yordayan değişken, duygu düzenlemenin aracı değişken ve iyi oluşun yordanan değişken olarak tanımlandığı yapısal eşitlik modelinde değişkenler arasındaki ilişkilerin, doğrudan ve dolaylı etkilere sahip olduğu görülmektedir. Öz yeterliğin iyi oluş (EPOCH) değişkenine orta düzeyde doğrudan bir etkisinin olduğu ( $r=,55$ ;  $p<,001$ ); modele duygu düzenleme değişkeni alt boyutlarının dâhil edilmesiyle bu ilişkinin düştüğü ( $r=,38$ ;  $p<,001$ ) ancak anlamlılığını koruduğundan, öz yeterlik ile iyi oluş arasındaki ilişkide duygu düzenleme değişkeninin kısmi aracı rol etkisine sahip olduğu görülmektedir. Sonuç

olarak öz yeterlik ve iyi oluş arasındaki ilişkinin bir kısmını duygu düzenleme değişkeni açıklamaktadır.

Modele göre öz yeterlik özelliklerinin (davranışa başlama, davranışı sürdürme, davranışı tamamlama, engellerle mücadele) yüksek olması duygu düzenlemenin (içsel işlevsel duygu düzenleme, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme, dışsal işlevsel duygu düzenleme, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme) oluşmasını sağlamakta, duygu düzenlemenin artması da bireylerin iyi oluş (bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişlilik, mutluluk) düzeylerini artırmaktadır. Bu sonuçlar bireylerin iyi oluşlarının incelenmesinde öz yeterlik ve duygu düzenlemenin önemi göstermektedir. Literatürde öz yeterlik, duygu düzenleme ve iyi oluşla ilgili çalışmalar olmakla birlikte birebir bu değişkenlerin birbiriyle ilişkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Ancak bazı çalışmalarda modelin sonuçları destekleyen benzer sonuçlar bulunmaktadır. Çelik (2008) lise öğrencilerinin, duygusal zekâ ile öznel iyi oluşu arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Kuyumcu ve Güven, (2012) üniversite öğrencilerinin duygularını fark etmeleri ve ifade etmelerinin psikolojik iyi oluşu yordadığı bulmuştur. Demirtaş (2018) yaptığı çalışmada bilişsel yeniden değerlendirme ile benlik saygısı (kendini sevme ve öz yeterlik) ve mutluluk arasında pozitif yönde ilişki olduğu bulgusuna elde etmiştir. Ayrıca benlik saygısı (kendini sevme ve öz yeterlik) ile mutluluk arasında pozitif yönde ilişki vardır. Bilgiz ve Peker (2018) yaptıkları araştırma üniversite öğrencilerinin duyguları yeniden düzenlemenin psikolojik yardım ihtiyacını negatif olarak yordadığını tespit etmiştir. Duyguları bastırmanın da psikolojik yardım ihtiyacını negatif olarak yordadığı belirlenmiştir. Uyar (2019) üniversite öğrencilerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile psikolojik iyi oluş arasından anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. İlhan ve Bacanlı (2007) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinde öz yeterlik orta düzeyde ve doğrudan iyi oluşu etkilemektedir. Kılınç (2017) üniversite öğrencilerinde öz yeterliğin psikolojik iyi oluşu pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öz yeterlik düzeyleri düşük olan öğrencilerin akademik başarıları, duygusal ve sosyal durumlarını bu durumdan etkilenmektedir. Öz yeterlik algısının yükselmesi ise akademik, sosyal ve duygusal alanlarda başarı getirmektedir (Bandura, 1997). Araştırmanın temel bulgularından hareketle öz yeterlik algısının yükselmesi duygu



düzenlemeyi olumlu yönde etkilerken; öz yeterlik algısının yükselmesi ve duygu düzenlemede başarılı olunması iyi oluşu olumlu etkilemektedir.

## 5.2. Öneriler

Yapılan araştırmadan elde edilen bulgular ve ilgili literatür göre araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler şunlardır:

1. Bu araştırma, İstanbul Avrupa Yakasında bulunan dört fen lisesinde öğrenim gören üstün yetenekli ergenlerle gerçekleştirilmiştir. Gelecek çalışmalarında, farklı okul türlerinde araştırma yapılabilir. Okul türleri değişkenlere göre karşılaştırılabilir.
2. Öz yeterlikle iyi oluş arasındaki ilişkide iyi oluş ve öz yeterliği olumlu ve/veya olumsuz etkilediği düşünölen değişkenlerle yapılacak araştırmaların konunun açıklanmasında katkı sağlayacağını öngörülmektedir.
3. Özel yetenekli (müzik, görsel sanatlar vb.) ergenlerde araştırma yapılabilir.
4. Farklı kültürel özelliklere, aile tiplerine, dini inanç ve felsefi fikirlere sahip topluluklarda ve gruplarda araştırma yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akbaş, M. (2017). *İlköğretim Düzeyindeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çeşitli Sosyobilimsel Konulara İlişkin Argümantasyon Kalitesinin Ve İnfomal Düşünme Becerisinin İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Akbulut, E. (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- Akhun, M. (2012). *Üniversite Öğrencilerinde, Algılanan Ebeveynlik Biçimleri, Erken Dönem Uyumsuz Şemaları, Benlik Kurguları, Ayrılma-Bireyleşme ve Duygu Düzenleme Güçlüğünün Psikolojik Belirtilerle İlişkisi* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akın, A. ve Başören, M. (2015). Algılanan Empatik Öz-Yeterlik ve Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirliğı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2): 603-610.
- Akkanat, H. (2004). Üstün veya Özel Yetenekliler. M. R. Şirin vd. (Ed.), *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 169-194.
- Akpınar, M. (2016). *Okul Tükenmişliğı İle Akademik Stres Ve Özel İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aksoy, Ö. (2014). Üstün Zekalı ve Normal Öğrencilerin Algılanan Akademik Öz-Yeterliklerinin Karşılaştırılması. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 1(1): 1-6.
- Aktamış, H., Kiremit, H. ve Kubilay, M. (2016). Öğrencilerin Öz-Yeterlik İnançlarının Fen Başarılarına ve Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2): 1-10. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aduefebder/issue/33910/375341> [25 Temmuz 2019].

- Aktürk, Ü. ve Aylaz, R. (2013). Bir İlköğretim Okulundaki Öğrencilerin Öz Yeterlilik Düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(4): 177-183.
- Alemdağ, S. (2013). *Öğretmen Adaylarında Fiziksel Aktiviteye Katılım, Sosyal Görünüş Kaygısı Ve Sosyal Öz-Yeterlilik İlişkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2012). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Benlik Kavramları ve Akademik Öz-Yeterlilik İnançları: Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23): 319-334.
- Altunbaş, G. (2014). *Psikoeğitim Programının Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Kullanımına Ve Mükemmeliyetçi Bilişlerine Etkisi* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Andrews, F. M. & Withey, S. B. (1976). *Social Indicators of Well-Being: Americans Perceptions of Life Quality*. New York: Plenum Press.
- Antony, M. M. & Swinson, R.P. (2009). *When Perfect Isn't Good Enough: Strategies for Coping With Perfectionism*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Ash, C. & Huebner, E. S. (2001). Environmental Events and Life Satisfaction Reports of Adolescents A Test of Cognitive Mediation. *School Psychology International*, 22(3): 320-336.
- Asıcı, E. ve Uygur, S. S. (2017). Duygusal Öz-Yeterlilik ve Affetmenin Algılanan Stres Düzeyini Yordayıcı Rolü. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3): 1353-1375.
- Atabay, N. (2000). *Üstün Yetenekli Olan Ve Olmayan Ergenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Orta öğretim ve Düz Lise Karşılaştırması)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Ataman, A. (1996). *Eğitimimize Bakışlar I. İ. Fındıkçı (Ed.)*, İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- (2004). *Üstün Zekâlı ve Üstün Özel Yetenekli Çocuklar. M. R. Şirin vd. (Ed.)*, *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 155-168.
- Ataman, E. (2011). *Stres Veren Yaşam Olayları Karşısında Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Depresyon Ve Kaygı Düzeyini Belirlemedeki Rolü* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atik, S. Y. (2007). *İlköğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilere Uygulanan Öğretim Yöntemlerinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Avşar, V. (2019). *Bilişsel Davranışçı Terapiye Dayalı Bireysel Psikolojik Danışmanın Sosyal Kaygı, Özyeterlik Ve Psikolojik İyi Oluş Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayan, B. E. (2019). *Erken Dönem Uyumsuz Şemalar İle Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Bilişsel Çarpıtmalar Ve Duygu Düzenleme Güçlüğü'nün Aracı Rolü* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Medipol Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydiner, B. B. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Amaçlarının Alt Boyutlarının Genel Öz-Yeterlik Yaşam Doyumu Ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ayhan, Ö. Ö. (2008). *Üstün Yetenekli Çocuklarda Çizgisel Gelişim (9–12 Yaş Grubu Çocuklar Üzerine Bir Araştırma)* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bakır, B. (2015). *Üstün Zekalı Olan Ve Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Benlik Algısı Ve Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Stilleri Üzerine Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik Eğitim Ve Psikoloji Sözlüğü*. (1. bs., s: 414. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: *Prentice Hall*.
- (1989). Social Cognitive Theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development. Six Theories of Child Development*, Greenwich, CT: JAI Press, 6: 1-60.
- (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2): 117-148.
- (1994). Self efficacy. V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, New York: Academic Press, (4): 71-81.
- (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press.
- (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- (1999). *A Social Cognitive Theory Of Personality*. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of Personality*, New York: Guilford Publications, 154-196.
- (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1): 9-44.
- Bandura, A. & ark., (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, 67: 1206-1222.
- Basom, M., R. & Frase, L. (2004). Creating Optimal Work Environments: Exploring Teacher Flow Experiences. *Mentoring and Tutoring*, 12(2): 241-258.

- Bayrakcı, M. (2007). Social Learning Theory and Its Educational Applications. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14: 198-210. <http://dergipark.org.tr/sakaefd/issue/11210/133874> [05 Ağustos 2019].
- Bayram, E. (2018). *Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri İle Kişilerarası İlişki Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Baytemir, K. (2014). *Ergenlikte Ebeveyn Ve Akrana Bağlanma İle Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkide Kişilerarası Yeterliğin Aracılığı* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Beck, A. T. (2015). *Bilişsel Terapi ve Duygusal Bozukluklar* (V. Öztürk, A. Türkcan, Çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Bilgiz, Ş. ve Peker, A. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Duygu Düzenleme Becerileri İle Psikolojik Yardım İhtiyaçları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(18): 1978-1990.
- Bozkurt-Yükçü, Ş. ve Demircioğlu, H. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44: 442-466.
- Bradburn, N. M. (1969). *The Structure of Psychological Well-Being*. Chicago: Aldine. [http://www.norc.org/PDFs/publications/BradburnN\\_Struc\\_Psych\\_Well\\_Being.pdf](http://www.norc.org/PDFs/publications/BradburnN_Struc_Psych_Well_Being.pdf) [21 Ağustos 2019].
- Bridges, L. J., Denham, S. A. & Ganiban, J. M. (2004). Definitional Issues in Emotion Regulation Research. *Child Development*, 75(2): 340-345.
- Budak, İ. (2007). *Matematikte Üstün Yetenekli Öğrencileri Belirlemede Bir Model* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Budak, S. (2003), *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim Ve Sanat Yayınları.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (İ. D. E. Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

- Bütün, Ö. (2017). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılığını Geliştirmeye Yönelik Programın Etkililiği* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Campbell, N. K. & Hackett, G. (1986). The Effects of Mathematics Task Performance on Math Self-Efficacy and Task Interest. *Journal of Vocational Behavior*, 28(2): 149-162.
- Canbay, H. (2010). *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri İle Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Caprara, G. V. & ark., (1998). Impact of Adolescents' Perceived Self-Regulatory Efficacy on Familial Communication and Antisocial Conduct. *European Psychologist*, 3: 125–132.
- Carr, A. (2015). *Pozitif Psikoloji Mutluluğun ve İnsanın Güçlü Yönleri* (Ü. Şendilek, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. & Weintraub, J. K. (1989). Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2): 267-283.
- Ciğerci, C. Z. (2006). *Üstün Yetenekli Olan Ve Olmayan Ergenlerde Benlik Saygısı, Başkalarının Algılaması Ve Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişkiler (Orta öğretim ve Düz Lise Karşılaştırması)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2005). *Öz Belirleme Modeli: Özerklik Desteği, İhtiyaç Doyumu ve İyi Olma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Clark, B. (2015). *Üstün Zekâlı Olarak Büyüme Evde Ve Okulda Çocukların Potansiyellerini Geliştirmek* (Ü. Oğurlu, F. Kaya, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Compton, W. C. & Hoffman, E. (2019). *Positive Psychology: The Science of Happiness and Flourishing*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları Nicel Ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi Ve Değerlendirilmesi*. (H. Ekşi, Çev.). İstanbul: Edam Yayınları.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S. & Nakamura, J. (2005). Flow. In A. J. Elliot ve C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation*, New York, NY, US: Guilford Publications, 598-608. <http://academic.udayton.edu/jackbauer/csikflow.pdf> [24 Ekim 2019].
- Çağlar, D. (2004). Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri. M. R. şirin vd. (Ed.), *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 111-125.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet Program Ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15): 33-53.
- Çelik, O. (2016). *Öğretmen Adaylarında Psikolojik İyi Oluş Algılanan Sosyal Yetkinlik Ve Güvengenliğin İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Çelik, ř. (2008). *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Duygusal Zekâ Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çetin, B. (2009). Yeni İlköğretim Programı (2005) Uygulamalarının İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öz Yeterliliklerine Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1): 130-141.



- Çevik, N. (2010). *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarını Yordayan Bazı Değişkenler* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çıkrıkçı, Ö. (2012). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri İle Öz Yeterlik Algılarının Yaşam Doyumunu Yordama Gücü* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çöllü, B. (2017). *Ergenlerde Duygu Durum Düzenleme Becerileri, Benlik Saygısı, Depresyon, Anksiyete ve Çocukluk Çağı Travmaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2007). Öğretmen Adaylarının Sosyal Öz-Yeterlik Algılarının Belirlenmesi. *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1): 57- 74.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler. *Bilig*, 37: 155-174.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün Çocuklar. M. R. Şirin vd. (Ed.), *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 211-218.
- Değirmenci, B. (2019). Kamu Çalışanlarının Psikolojik Dayanıklılıklarının Psikolojik İyi Olmaları Üzerindeki Etkisinde İyimserliğin Aracılık Rolü. *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 4(1): 47-62.
- Demirci, İ. ve Ekşi, F. (2015). Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli: EPOCH Ölçeği'nin Türkçe Formunun Geçerliği Ve Güvenirliği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 3(3): 9-30.
- Demirci, İ. ve ark. (2017). Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli: PERMA Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirliği. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 5(1): 60-77.

- Demirdüzen, H. (2013). *Ergenlerin Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri İle Duygusal Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demireğen, Z. (2019). *Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Duygu Düzenleme Becerileri İle Akademik Güdülenmeleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. Başbay, A. ve Erdem, E. (2006). *Eğitimde Çoklu Zekâ Kuram Ve Uygulama*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, A. S. (2018). Duygu Düzenleme Stratejileri Ve Benlik Saygısının Mutluluğu Yordayıcılığı. *Electronic Turkish Studies*, 13(11): 487-503.
- Demirtaş, M. (2005). *Fen Bilgisi Öğretiminde Sosyal Öğrenme Teorisinin Öğrenme Ürününe Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dervişoğlu, K. (2018). *Erken Ergenlik Döneminde Algılanan Anne-Baba Tutumunun Benlik Saygısı Ve Atılganlık Düzeyi İle İlişkisi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Diener, E. & Diener, C. (1996). Most People are Happy. *Psychological Science*, 7: 181-185.
- Diener, E. & Diener, M. (1995). Cross-Cultural Correlates of Life Satisfaction and Self- Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68: 653-663.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3): 542-575.
- (1994). Assessing Subjective Well-Being: Progress and Opportunities. *Social Indicators Research*, 31: 103-157.
- (2000). Subjective Well-Being: The Science of Happiness, and a Proposal for a National Index. *American Psychologist*, 55: 34-43.

- Diener, E. & Biswas-Diener, R. (2002). Will Money Increase Subjective Well-Being? A Literature Review and Guide to Needed Research. *Social Indicators Research*, 57: 119-169.
- Diener, E., Suh, E. & Oishi, S. (1997). Recent Finding on Subjective Well-Being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24: 25-41.
- Doğan, S. (2015). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik İhtiyaçlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Doğan, T. ve Eryılmaz, A. (2013). Benlik Saygısı Ve Özneİ İyi Oluş Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33): 107-117.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1): 69-77.
- Duy, B. ve Yıldız, M. A. (2014). Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği' nin Türkçe'ye Uyarlanması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(41): 23-35.
- Eisenberg, N. & ark. (1994). "The Relation of Emotionality and Regulation to Children's Anger-related Reactions". *Child Development*, 65(1): 109-128.
- Elcik, F. (2015). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çevresinden Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyi İle Sosyal Duygusal Becerileri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Erikson, E. H. (2014). *İnsanın Sekiz Evresi* (G. Akkaya, Çev.). İstanbul: Okuyanıs Yayıncılık.
- Erol, F. (2015). *Üstün Zekalı Ergenlerin Akran İlişkileri İle Özneİ İyi Oluşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Erol, M. (2017). Genç Yetişkinliğin Öncesinde Olan Ergenlerin Yaşam Doyumu:“Utangaçlık” Ve “Öz Yeterlik Algısı” nın Rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 28(2): 95-103.
- Erol, M. ve Avcı-Temizer, D. (2016). Eyleme Geçiren Bir Katalizör “Öz Yeterlik Algısı”: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir İnceleme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4): 711-723.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2004). Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekliler. M. R. Şirin vd. (Ed.), *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 195-210.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4): 975-989.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2011). Öznel İyi Oluşun Cinsiyet, Yaş Grupları Ve Kişilik Özellikleri Açısından İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36): 139-149.
- Eryılmaz, A. ve Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte Öznel İyi Oluş ve Beş Faktörlü Kişilik Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3): 189-203.
- Eyüboğlu, E. (2012). *Spor Yapan ve Yapmayan 12-14 Yaş Arası Ergenlerin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Field, T. (1994). The Effects of Mother's Physical and Emotional Unavailability on Emotion Regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3): 208-227
- Frase, L. E. (1998, April). An Examination of Teachers' Flow Experiences, Efficacy, and Instructional Leadership in Large Inner-City and Urban School Districts. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Diego, CA.

- Fujita, F. (1991). *An investigation of the Relation Between Extroversion, Neuroticism, Positive Affect, and Negative Affect* (Published Master's Thesis). University of Illinois, USA.
- Furnham, A. (2018). *Gerçekten Bilmeniz Gereken 50 Psikoloji Fikri* (S. Ağırürüyen, Çev.). İstanbul: Domingo Yayınevi.
- Gardner, H. (1993). *Creating Minds: An Anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Elliot, Graham and Gandhi*. New York: Basics Books.
- (2017). *Zihin Çerçevesi Çoklu Zekâ Kuramı* (E. Kılıç, G. Tunçgenç, Çev.). İstanbul: Alfa Bilim Yayıncılık.
- Garnefski, N., Kraaij, V. & Spinhoven, P. (2001). Negative Life Events, Cognitive Emotion Regulation and Emotional Problems. *Personality and Individual Differences*, 30: 1311-1327.
- Garnefski, N. & ark. (2002a). Cognitive Coping Strategies and Symptoms of Depression and Anxiety: a 94 Comparison Between Adolescent and Adults. *Journal of Adolescence*, 25: 603-611.
- Garnefski, N. & ark. (2002b). The Relationship Between Cognitive Emotion Regulation Strategies and Emotional Problems: Comparison Between a Clinical And a Non-clinical Sample. *European Journal of Personality*, 16: 403-420.
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretimde Sosyal Becerilerin Gerçekleşme Düzeyinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1): 41-54.
- Goleman, D. (2018). *Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Önemlidir* (B. S. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık Yayıncılık.
- Gottman, J. M., Katz, L. F. & Hooven, C. (1996). Parental Meta-Emotion Philosophy and the Emotional Life of Families: Theoretical Models and Preliminary Data. *Journal of Family Psychology*, 10: 243-268.

- Gönülalan, G. D. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinde Öz Yeterlik Ve Narsisizm* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Gözüm, S. ve Aksayan, S. (1999). Öz-Etkililik-Yeterlik Ölçeği'nin Türkçe Formunun Güvenilirlik ve Geçerliliği. *Atatürk Üniversitesi HYO Dergisi*, 2(1): 21-34.
- Gratz, K. L. & Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36: 41-54.
- Gross, J. J. & John, O.P. (2003). Individual Differences in Two Emotion Regulation Process: Implications for Affect, Relationships and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85: 248-362.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual Foundations. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation*, New York: The Guilford Press, 3-25.
- Gross, J. J. (1998). Antecedent-and Response-Focused Emotion Regulation: Divergent Consequences for Experience, expression, and Physiology. *Journal of Personality and social psychology*, 74: 224-237.
- (2001). Emotion Regulation in Adulthood: Timing is Everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10: 214-219.
- Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for affect, Relationships, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psycholog*, 85: 348–362.
- Gross, J. J. & Muftoz, R. F. (1995). Emotion Regulation and Mental Health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2: 151-164.

- Gross, J. J., Richards, J. M. & John, O. P. (2006). Emotion Regulation in Everyday Life. In D. K. Snyder, J. A. Simpson & J. N. Hughes (Eds.), Emotion Regulation in Couples and Families: Pathways to Dysfunction and Health, Washington, DC: American Psychological Association, 13-35.
- Güneş, D. (2014). *Üstün Potansiyelli Öğrencilerin Okul Yönetimi Algısının İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güney, M. A. (2017). *Ergenlerde Duygusal Özerklik, Sosyal Destek Ve Öznel İyi Olu Arasındaki İlikinin İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hampton, N. Z. (2004). Subjective Well-Being Among People With Spinal Cord Injuries: The Role of Self-Efficacy, Perceived Social Support, and Perceived Health. *Rehabil Counsel Bull*, 48: 31-37.
- Haşimoğlu, A. ve Aslandoğan, A. (2018). Lise Öğrencilerinin Ergenlik Dönemi Sorunları Ve Duygu Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Arhuss*, 1(2): 71-83.
- Hefferon, K. & Boniwell, I. (2014). *Pozitif Psikoloji Kuram, Araştırma Ve Uygulamalar* (T. Doğan, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Howe, D. (2005). *Child Abuse and Neglect: Attachment, Development and Intervention*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural Equation Modeling Concepts, Issues and Applications*. United States of America: Sage Publications.
- İlhan, T. (2005). *Öznel İyi Oluşa Dayalı Mizah Tarzları Modeli* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- İlgar, L. ve Akbaba, G. (2017). Beş ve Altı Yaş Çocuklarının Duygu Düzenlemelerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9: 491-520.
- İlhan, T. ve Bacanlı, H. (2007). Mizah Tarzları, Kişilik Özellikleri Ve Öznel İyi Oluş: Bır Model Denemesi, *Eğitim Bilimleri ve Uygulamaları Dergisi*, 6(11): 33-50.
- İşmen, A. E. (2001). Duygusal Zeka Ve Problem Çözme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(13): 111-124.
- John, O. P. & Gross, J.J. (2004). Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences, and Life Span Development. *Journal of Personality*, 72 (6): 1301-1334.
- Kapıcı, Z. U. (2003), *İlköğretim Öğretmenlerinin Öz- Yeterlik Alguları Ve Sınıf-İçi İletişim Örüntüleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karahan, Ş. ve Uyanık-Balat, G. (2011). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29: 1-14.
- Kararımak, Ö. ve Siviş, R. (2016). Modernizmden Postmodernizme Geçiş Ve Pozitif Psikoloji. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30): 102-115.
- Karakoç, A., Bingöl, F. ve Karaca, S. (2013). Lise Öğrencilerinde Ergen Öznel İyi Oluş İle Olumlu Gelecek Beklentisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Salık ve Tıp Bilimleri Dergisi*, 3(6): 43-50.
- Kaufman, S. B. & Sternberg, R. J. (2008). "Conceptions of Giftedness", Pfeiffer, S. I. (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children*, Springer Science, New York: Business Media LLC, 71-91.



- Kaya, F., Kanık, P. ve Alkın, S. (2016). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ ve İletişim Becerileri Düzeylerinin Karşılaştırılması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(1): 229-244.
- Kaya, İ. (2015). *Ergenlerin Çocukluk Dönemi İstismar Yaşantıları İle Davranış Problemleri Ve Psikolojik Sağlamlıkları Arasında İlişkinin İncelenmesinde Otomatik Düşünceler Ve Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Aracı Rolü* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Keleş, H. N. (2011). Pozitif Psikolojik Sermaye: Tanımı, Bileşenleri Ve Örgüt Yönetimine Etkileri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2): 343-350.
- Kemaneci, G. (2012). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilim İnsanı Hakkındaki İmajlarının Araştırılması* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kermen, U. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin İhtiyaç Doyumu Ve Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kern, M. L. & ark., (2015). The EPOCH Measure of Adolescent Well-Being. *Psychological Assessment*, 28(5): 586-597. <http://dx.doi.org/10.1037/pas0000201> [18 Ekim 2018].
- Kılınç, M. (2017). Psikolojik İyi Oluşun Yordayıcıları Olarak Öz-Yeterlik Ve Etkileşim Kaygısı. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13): 207-216.
- Kim, J. & Cicchetti, D. (2003). Social Self-Efficacy and Behavior Problems in Maltreated and Nonmaltreated Children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(1): 106-117.
- Klein, R. B. (2019). *Yapısal Eşitlik Modellemesinin İlkeleri ve Uygulaması*. (S. Şen, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kocayörük, A. (2004). *Duygusal Zekâ Etkinliklerinde Drama Etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Algıları ve Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1): 745-778.
- Koçak, R. ve İçmenoğlu, E. (2012). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ Ve Yaratıcılık Düzeylerinin Yaşam Doyumlarını Yordayıcı Rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37): 73-85.
- Koçer, M. (2014). *Ortaokul Öğrencilerinin Benlik Algıları İle Akademik Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Zonguldak İli Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Korkmaz, İ. (2004). Sosyal Öğrenme Kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Ankara: Pegema Yayıncılık, 197-220.
- Korkmaz, O. (2017). *Özel Yetenekli Olan Ve Olmayan Öğrencilerde Öz-Yeterlik, Denetim Odağı Ve Akademik Ertelemenin Akademik Başarı Üzerindeki Yordayıcılığının İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Köksal, A. (2007). *Üstün Zekâlı Çocuklarda Duygusal Zekâyı Geliştirmeye Dönük Program Geliştirme Çalışması* (Yayımlanmış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kulaksızoğlu, A. (1989). Ergen-Aile Çatışmaları İle Annenin Tutumları Arasındaki İlişki Ve Ergenin Problemleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1): 71-87.
- (2005), *Ergen Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Kuyumcu, B. ve Güven, M. (2012). Türk Ve İngiliz Üniversite Öğrencilerinin Duygularını Fark Etmeleri Ve İfade Etmeleri İle Psikolojik İyi Oluşları Arasındaki İlişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3): 589-607.

- Lee, S. Y. & Olszewski-Kubilius, P. (2006) The Emotional Intelligence, Moral Judgment, and Leadership of Academically Gifted Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30: 29-67.
- Malkoç, A. (2011). *Öznel İyi Oluş Müdahale Programının Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeylerine Etkisi* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Mayer, J.D., Salovey P. & Caruso D. R. (2000) Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality, and as a Mental Ability. *Journal of Personality Assessment*, 54: 772- 781.
- MEB. (1999). MEB Fen Liseleri Yönetmeliği, *Tebliğler Dergisi*, 62(2497): 73-112.
- (1991). *Birinci Özel Eğitim Konseyi*. Ankara: MEB Yayınları.
- (2010). *Bilim ve Sanat Merkezleri Süreçleri (Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimi) İç Denetim Raporu*. MEB İç Denetim Birimi Başkanlığı.
- (2018a). *Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu*. Ankara  
[http://adaram.meb.k12.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/54/01/970767/dosyalar/2018\\_11/14090617\\_Bilsem\\_YYrenci\\_TanYlama\\_ve\\_YerleYirme\\_KYlavuzu\\_2018\\_-\\_2019.pdf](http://adaram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/54/01/970767/dosyalar/2018_11/14090617_Bilsem_YYrenci_TanYlama_ve_YerleYirme_KYlavuzu_2018_-_2019.pdf) [22 Temmuz Ekim 2019].
- (2018b). Resmi Site. <https://e-okul.meb.gov.tr/IlkOgretim/OKL/IOK20002.aspx> [12 Aralık 2018].
- Millburg, S. N. (2009). *The Effects of Environmental Risk Factors on At-Risk Urban High School Students' Academic Self-Efficacy* (Published PhD Thesis). University of Cincinnati, Ohio.
- Miller, N. B., Silverman, L. K. & Falk, R. E. (1994). Emotional Development, Intellectual Ability, And Gender. *Journal for the Education of the Gifted*, 18: 20-38.

- Muris, P. (2002). Relationships Between Self-Efficacy and Symptoms of Anxiety Disorders and Depression in a Normal Adolescent Sample. *Personality and individual differences*, 32(2): 337-348.
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2002). The Concept of Flow. C. R. Snyder ve S.J. Lopez (Ed.), *Handbook of Positive Psychology*, New York: Guilford Press, 89-105.
- Nigar F. (2014). *Ortaokul öğrencileri İle Yatılı Bölge Ortaokul Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Düzeyinin Karşılaştırması* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Şahin, N. G. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Kendini Açma, Öznel İyi Oluş ve Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Oflazoğlu-Göncü, F. (2013). *4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Algıladıkları Aile İlişkileri İle Öz – Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Oğuz, A. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlik İnançları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2): 15-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ajesi/issue/1527/18740> [10 Eylül 2019].
- Orhan, F. (2014). *Ergenlerin Dini Kimlik Kazanmalarına Sosyal Öğrenmenin Etkisi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ormrod, J. E. (2015). *Öğrenme Psikolojisi*. (M. Baloğlu, Çev.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Özbay, Y. ve Palancı, M (2011). Üstün Yetenekli Çocuk Ve Ergenlerin Psikososyal Özellikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22): 89-108.

- Özbyay, Y. ve ark., (2012). Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Duygusal Düzenleme, Mizah, Sosyal Öz-yeterlik ve Başaçıkma Davranışları İle Yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2): 325-345.
- Özdemir, Y. (2012). Ergenlerde Öznel İyi Oluşunun Demografik Değişkenler, Ana-Baba Kontrolü Ve Ana- Baba Kabul/ İlgisi Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(165): 20-33.
- (2016). Ergenlerin Öznel İyi Oluşlarının Özerk, İlişkisel ve Özerk-İlişkisel Benlik Kurguları Açısından İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38): 188-198.
- Özdemir. A. (2006). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdoğan, A. Ç. ( 2017). *Ergenlerde Reaktif-Proaktif Saldırganlık İle Ebeveyn Duygusal Erişilebilirliği: Duygu Düzenleme Güçlüğü'nün Aracı Rolü* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özen, Ö. (2005). *Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özgür, G., Babacan-Gümüş, A. ve Durdu, B. (2010). Evde Ve Yurtta Kalan Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumu. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 1(1): 25-32.
- Özkan, İ. (2014). *Ergenlerde Anne Baba Tutumu İle Öznel İyi Olu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Özpoyraz, N. ve Tamam, L. (1998). Duygudurum Bozuklukları. *Galenos*, 1(8): 37-45.  
[https://www.researchgate.net/profile/Lut\\_Tamam/publication/274835199\\_Duygudurum\\_Bozukluklari\\_Mood\\_Disorders/links/552ab67e0cf2e089a3aa0f1c/Duygudurum-Bozukluklari-Mood-Disorders.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Lut_Tamam/publication/274835199_Duygudurum_Bozukluklari_Mood_Disorders/links/552ab67e0cf2e089a3aa0f1c/Duygudurum-Bozukluklari-Mood-Disorders.pdf) [06 Eylül 2019].

- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (2002). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar: Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Öztürk, O. ve Uluşahin, A. (2008). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Ankara: Nobel Tıp Yayınevi.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs and Mathematical Problem-Solving of Gifted Students. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4): 325-344.
- (1996b). Self-Efficacy beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4): 543-578.
- (2002). Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning. *Theory into Practice*, 41(2): 116-125.
- Pajares, F. & Miller, M. D. (1994). Role of Self-Efficacy and Self-Concept Beliefs in Mathematical Problem Solving: A Path Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86: 193-203.
- Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. *Perception*, 11: 239-266.
- Phan, H. P. (2012). Relations Between Informational Sources, Self-Efficacy and Academic Achievement: A developmental Approach. *Educational Psychology*, 32: 81-105.
- Phillips, K. F. V. & Power, M. J. (2007). A New self-Report Measure of Emotion Regulation in Adolescents: The Regulation of Emotions Questionnaire. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 14(2): 145-156.
- Piaget, J. (2016). *Zekâ Psikolojisi* (İ. H. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-regulated Learning Component of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82: 33-40.

- Renzulli, J. S. (1986). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. In R. J. Sternberg and J. E. Davidson (Eds.). *Conceptions of Giftedness*, New York: Cambridge University Press, 53-92.
- Repo, V. (2011). *Affect Regulation Strategies and Their Associations With Subjective Well-Being: an International Comparative Survey* (Published Master's Thesis). University of Tampere, Finland.
- Rıza, S. Ö. (2016). *Evli Bireylerin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Psikolojik İyi Oluşları Ve Evlilik Doyumları İle İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Risemberg, R. & Zimmerman, B. J. (1992). Self-Regulated Learning in Gifted Students. *Roeper Review*, 15(1): 98-101.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human poTentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review Psychology*, 52: 141-66.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is Everyting, Or is it? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6): 1069-1081.
- Ryff, C. D. & Keyes, C. L. M. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4): 719-727.
- Saföz-Güven, İ. G. (2008). *Fen ve Genel Lise Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sosyometrik Statülerine Göre Öznel İyi Oluş Düzeyleri, Genel Sağlık Örüntüleri ve Psikolojik Belirti Türleri* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sahrañç, Ü. (2008). Bir Durumluk Akış Modeli: Stres Kontrolü, Genel Özyeterlik, Durumluk Kaygı, Yaşam Doyumu Ve Akış İlişkileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16: 122-144.
- Sak, U. (2008). Üstün Zekâlı Öğrenciler. İ.H. Diken (Ed.), *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler Ve Özel Eğitim*, Ankara: Pegem Akademi, 497-535.

- (2013). Üstün yetenekliler Eğitim Programları Modeli (ÜYEP) ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Matematiksel Yaratıcılıkları Üzerindeki Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169): 51-61.
- Saka, A. (2017). *Farklı Aile Yapısına Sahip Ergenlerin Öz Yeterlik ve Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Sakarya, Ö. (2013). *Ergenlerin Ruhsal Belirtileri İle Duygusal Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sarıtaş, D. (2012). *Ergenlerin Psikolojik Sağlığı, Çocuk Yetiştirme Davranışları, Temel Kişilik Özellikleri Ve Duygu Düzenleme Süreçleri* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sarıtaş-Atalar, D. ve Gençöz, T. (2011). Ergenlerin Duygu Düzenleme Güçlüklerinin, Annelerinin Duygu Düzenleme Güçlükleri ve Çocuk Yetiştirme Davranışları İle İlişkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 18: 117-126.
- Satıcı, B. (2014). *Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Algılarının Mizah Tarzları Ve Süpervizyon Yaşantıları Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- (2018). *Genç Yetişkinlerde Mükemmeliyetçilik İle Romantik İlişki Doyumu Arasında Duygusal Zekâ Ve Bilinçli Farkındalığın Aracılık Rollerinin İncelenmesi* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4).



- Saygın, Y. (2008). *Üniversite Öğrencilerinin, Sosyal Destek, Benlik Saygısı ve Öznel İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Schunk, D. H. (1990). Goal Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning. *Educational Psychologists*, 25: 71-86.
- (2009). *Öğrenme Teorileri*. (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel Yayın.
- Seligman, M. E. P. (2007). *Gerçek Mutluluk* (S. K. Akbaş, Çev.). Ankara: Hyb Yayıncılık.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *The American Psychologist*, 55: 5-14.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sergek, E. ve Sertbaş, G. (2006). SSK Hastanesinde Çalışan Hemşirelerin Sosyodemografik Özellikleri Ve Öz-Etkililik, Yeterlilik Düzeyleri. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(1): 41-48.
- Sezer, F. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Durumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192): 74-85.
- Shell, D. F., Colvin, C., & Bruning, R. H. (1995). Self-Efficacy, Attribution, and Outcome Expectancy Mechanisms in Reading and Writing Achievement: Grade Level and Achievement-Level Differences. *Journal of Educational Psychology*, 87: 386-398.
- Sternberg, R. J. (1997). The Concept of Intelligence and Its Role in Lifelong Learning and Success. *American Psychology*, 52(10): 1030-1037.
- (2003). *Wisdom, Intelligence, and Creativity, Synthesized*. New York: Cambridge University Press.

- Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R. ve Fırat, N. Ş. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Amaçları, Eğitsel Hedefleri Üniversite Öğreniminden Beklentileri Ve Memnuniyet Durumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3): 429-452.
- Şahin, T. ve Güçlü, M. (2018). Sporcularda Psikolojik Dayanıklılığın Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisi: Türkiye Korumalı Futbol 1. Ligi Oyuncuları Örneği. *Spormetre*, 16(3): 204-216.
- Şatıroğlu, G. (2017). *Evli Bireylerde Aldatma Eğilimi, Bilişsel Duygu Düzenleme Ve Kişilik Özellikleri* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şeker, E. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Akademik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Şerifoğlu, B. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- T.C. Resmi Gazete. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 7.7.2018. Sayı:30471, Ankara. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> [25 Haziran 2019].
- Taner, A. E. (2019). *Beliren Yetişkinlerin Kendini Sevme İle Öz-Yeterlik Özelliklerinin Çocukluk Deneyimleri Ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşdemir, C. (2012). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Matematik Öz-Yeterlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Bitlis İli Örneği). *Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi*, 3(1): 39-50.

- Tatay, E. (2015). *Parçalanmış Ve Parçalanmamış Aileye Sahip Ergenlerin Akademik Başarı, Öznel İyi Oluş Ve Yalnızlık Düzeylerinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- TDK Resmi İnternet Sitesi. (2018). Güncel Türkçe Sözlük [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5bd8069db36ba5.74264500](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5bd8069db36ba5.74264500) [30 Ekim 2018].
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları Ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1): 91-108.
- Telef, B. B. ve Ergün, E. (2013). Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Yordayıcısı Olarak Öz-Yeterlik. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(3): 423-433.
- Telef, B. B. ve Karaca, R. (2011). Ergenlerin Öz-Yeterliklerinin ve Psikolojik Semptomlarının İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16): 499-518.
- Thompson, R. A. & Calkins, S. D. (1996). The Double-Edged Sword: Emotional Regulation for Children at Risk. *Development and Psychopathology*, 8: 163-182.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. In N.A. Fox. the Development of Emotion Regulation: Biological and Behavioral considerations, *Chicago: The University of Chicago Press*, 25-52.
- Topçu, S. (2015). *Üstün Ve Normal Zihin Düzeyine Sahip Öğrencilerde İçsel-Dışsal Motivasyon Ve Benlik Saygı Düzeyi Arasındaki İlişki* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Toplu, A. (2017). *Şiddete Maruz Kalan Ergen Öğrencilerin Psikolojik Sağlamlıkları İle Empati Ve Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin Demografik Değişkenlerle Birlikte İncelenmesi (Kahramanmaraş İli Örneği)* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Toprak, H. (2014). *Ergenlerde Mutluluk Ve Yaşam Doyumunun Yordalayıcısı Olarak Psikolojik Sağlık Ve Psikolojik İhtiyaç Doyumu* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Toraman, S. Ö. (2009). *Bilim ve Sanat Merkezlerine Devam Eden ve Etmeyen İlköğretim 12 Yaş Çocuklarının Saldırganlık, Atılmanlık, Çekingenlik ve Mizah Özelliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Totan, T., İkiz, E. ve Karaca, R. (2010). Duygusal Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanarak Tek ve Dört Faktörlü Yapısının Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28: 71-95.
- Tuzgöl-Dost, M. (2004). *Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- (2005). Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 23(3): 103-109.
- Türkçapar, M. H. (2018). *Bilişsel Davranışçı Terapi Temel İlkeler ve Uygulama*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Uçan, A. (2013). *Cinsiyetleri Farklı Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Toplumsal Konum İle İlgili Risk Alma Ve Göç Değişkenlerine Göre İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Ulutaş, A. (2016). Ergenlerde Sosyal Öz-yeterlik Algısı ve Duygusal Öz-yeterlik Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi: Bir Model Önerisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3): 831-841.
- Usluca, A. (2019). *Ergenlik Dönemindeki Bireylerin Madde Kullanım Eğilimleri İle Öz Yeterlik İnançları İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Usta, A. (2016). *Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Öğrencilerde İnternet Bağımlılığının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Uyar, M. (2019). *Beliren Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerin Psikolojik İyi Oluş Düzeylerini Yordamada Bağlanma Tarzları Ve Bilişsel Duygu Düzenlemenin Rolünün İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ünlü, S. (2001). *Psikoloji*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Genel Özyeterlik Düzeylerinin Yordanması* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Vecchio, G. M. & ark., (2007). Multi- faceted Self-efficacy Beliefs as Predictors of Life Satisfaction in Late Adolescence. *Personality and Individual Differences*, 43: 1807-1818.  
<http://www.genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/pdfs/article55tr.pdf> [10 Şubat 2018].
- Werner, K. & Gross, J. J. (2010). Emotion Regulation and Psychopathology. In A. M. Kring ve D.M. Sloan (Eds), *Emotion Regulation and Psychopatology: A transdiagNostic Approach to Etiology and Treatment*, Newyork: Guilford Press, 13- 37.
- Westbrook, R. B. (1993). John Dewey. *Prospects*, 23: 277–291.
- Williams, G. & ark., (1996). Motivational Predictors of Weight Loss and Weight-Loss Maintenance. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 70(1), 115-126.
- Yazgan-İnanç, B. ve Yerlikaya, E. E. (2016) *Kişilik Kuramları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(25): 139-146.

- Yeşilyaprak, B. ve ark. (2002). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Yıldırım, K. S. ve Saraçoğlu, S. (2019). Üstün ve Orta Ölçekli Ortaokul Öğrencilerinin Öz Yeterlik ve Fen Öz Yeterliklerine Toplumsal Cinsiyet Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3): 1291-1302.
- Yıldız, M. A. (2014). *Ergenlerde Anne-Babaya Bağlanma İle Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkide Duygu Düzenleme Ve Baş Etme Yöntemlerinin Çoklu Aracılık Rolü* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yılmam, B. (2019). *Bilinçli Farkındalık Ve Öz-Duyarlılığın Öznel İyi Oluş Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, S. (2018). *Beklenmedik Başarısızlık Gösteren Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okul Başarı Tutumları İle Akademik Özyeterlik İnançları, Algıladıkları Aile Otorite Stilleri Ve Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz-Çelik, D. (2013). *Üstün Zekalı Olan Ve Olmayan Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Ve Akademik Özyeterlikleri Arasındaki İlişiki* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yolcubal-Bayrak, D. (2019). *Duygu Düzenleme İle Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Yörük, C. (2012). *Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik Düzeyleri ile Aile İşlevlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Yörükoğlu, A. (1989). *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Yürüdür, E. F. (2014). *Müzik Öğretmeni Adaylarını Üstbilişsel Farkındalıkları ile ÖzYeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Zabun, B. (2007). *Ankara Fen Lisesi Monografisi (1964-2004)* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zalewski, M. & ark., (2011). Associations of Coping and Appraisal Styles With Emotion Regulation During Preadolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(2): 141-158.
- Zeidner, M., Matthews, G. & Roberts, R. D. (2012). *What We Know About Emotional Intelligence: How It Affects Learning, Work, Relationships, and Our Mental Health*. MIT Press.  
<https://pdfs.semanticscholar.org/26e7/c5684cf27f89038a1c17f3e78a0fde9c9ced.pdf> [06 Mayıs 2019].
- Zengin N. (2007). Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinde Öz-Etkililik-Yeterlilik Algısı Ve Klinik Uygulamada Yaşanılan Stresle İlişkisinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10(1): 49-57.
- Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal*, 31: 845-862.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Selfmotivation for Academic Attainment: The Role of Self-efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29: 663-676.

## EKLER

### Ek 1: Kullanılan Ölçekler

#### Değerli Gençler;

Bu araştırma yüksek lisans tez çalışması kapsamında yapılmaktadır. Sorulara içten cevap vermeniz araştırma güvenilirliği açısından önemlidir. Elde edilecek veriler sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. İsim belirtmeniz gerekmemektedir. Ölçeklerde yer alan maddelerin her birisini dikkatlice okuyarak size en uygun olduğunu düşündüğünüz ifadeyi çarpı işareti (X) ile işaretleyiniz. Lütfen tüm soruları yanıtlayınız. Yardımlarınız ve sorulara verdiğiniz içten cevaplarınızdan dolayı teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dileriz.

**Davut KOCA**

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi  
PDR Yüksek Lisans Öğrencisi

**Prof. Dr. Halil EKŞİ**

Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı

<b>1. Okul türünüz:</b> Fen Lisesi( ) Anadolu Lisesi( ) İmam Hatip Lisesi( ) Meslek Lisesi( ) Temel Lise( ) Diğer Lise( ) .....		
<b>2.Kaçıncı sınıftasınız:</b>	<b>3.Yaşınız:</b>	<b>4.Cinsiyetiniz:</b> Kız( ) Erkek( )
<b>5. Anne eğitim durumu:</b>	Okuma yazma bilmez( ) Okuma yazma bilir ama diploması yok( ) İlkokul( ) Ortaokul( ) Lise( ) Lisans( ) Lisansüstü( )	
<b>6.Baba eğitim durumu:</b>	Okuma yazma bilmez( ) Okuma yazma bilir ama diploması yok( ) İlkokul( ) Ortaokul( ) Lise( ) Lisans( ) Lisansüstü( )	
<b>7.Ailedeki kardeş sayısı:</b>	<b>9.Ailenizin ekonomik durumu:</b> Düşük( ) Ortanın altı( ) Orta( ) Ortanın üstü( ) Yüksek( )	
<b>8.Siz kaçınıcı evlatsınız:</b>	<b>10. En uzun süre yaşadığınız yer:</b> Köy( ) Kasaba( ) İlçe( ) İl( ) Büyük Şehir( )	

Aşağıda sizinle ilgili ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve sizi en iyi tanımlayan seçeneği çarpı işareti (X) ile işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur.

“1= Hiçbir zaman 2= Bazen 3=Sıklıkla 4=Çoğu zaman 5=Her zaman”

		1	2	3	4	5
<b>1</b>	Başıma iyi şeyler geldiğinde çevremde bu iyi haberleri paylaşmayı sevdiğim insanlar vardır.					
<b>2</b>	Başladığım işi bitiririm.					
<b>3</b>	Geleceğim hakkında iyimserim.					
<b>4</b>	Mutlu hissederim.					
<b>5</b>	Bir şeylerle meşgul olduğumda o kadar eğlenirim ki zamanın nasıl geçtiğini anlamam.					
<b>6</b>						
<b>7</b>						
<b>8</b>						
<b>9</b>						
<b>10</b>						



11		1	2	3	4	5
12		1	2	3	4	5
13		1	2	3	4	5
14		1	2	3	4	5
15		1	2	3	4	5
16		1	2	3	4	5
17		1	2	3	4	5
18		1	2	3	4	5
19		1	2	3	4	5
20		1	2	3	4	5

Yaşamda zaman zaman insanların başlarına olumsuz, hoş olmayan olaylar gelir ve bu olaylara bazı tepkiler verilir. Bu tepkilerin bazıları düşüncelerle ilgili iken bazıları ise davranışlarla ilgilidir. Lütfen aşağıdaki her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak, sıkıntı verici, olumsuz bir olay yaşadığımızda cümlede verilen durum veya davranışı ne sıklıkla yaptığınızı size en uygun olan seçeneği çarpı işareti (X) ile işaretleyiniz. Lütfen her ifade için sadece bir seçeneği işaretleyiniz ve hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.

“1= **Hiçbir zaman** 2= **Nadiren** 3=**Bazen** 4=**Çoğu zaman** 5=**Her zaman**” anlamına gelmektedir.

1	Duruma ilişkin düşüncelerimi yeniden gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
2		1	2	3	4	5
3		1	2	3	4	5
4		1	2	3	4	5
5	Öfkemi/üzüntümü sözel olarak (örnek: bağırarak, tartışarak gibi) başkalarından çıkarırım.	1	2	3	4	5
6		1	2	3	4	5
7		1	2	3	4	5
8		1	2	3	4	5
9		1	2	3	4	5
10	Kendime zarar verecek veya kendimi cezalandıracak bir şey yaparım.	1	2	3	4	5
11		1	2	3	4	5
12		1	2	3	4	5
13		1	2	3	4	5

14		1	2	3	4	5
15	Bu olaya ilişkin neler hissettiğimi birisiyle konuşurum.	1	2	3	4	5
16		1	2	3	4	5
17						
18		1	2	3	4	5

Aşağıda herhangi bir durumda insanların nasıl davranacaklarını ve düşüneceklerini anlatan 23 ifade vardır. Lütfen her bir maddeyi dikkatle okuyarak o maddede yer alan ifadenin size ne derece uygun olduğuna karar veriniz. Verdiğiniz karara göre aşağıdaki ölçeği dikkate alarak yandaki rakamlardan uygun olan seçeneği çarpı işareti (X) ile işaretleyiniz.

**“ 1= Beni hiç tanımlamıyor.      2= Beni biraz tanımlıyor.      3= Kararsızım.  
4= Beni iyi tanımlıyor.      5= Beni çok iyi tanımlıyor.”** anlamına gelmektedir.

1	Yaptığım planları, gerçekleştireceğimden eminim.	1	2	3	4	5
2	Yapmam gereken bir işe girişememe gibi bir problemim vardır.	1	2	3	4	5
3	Bir işi bir seferde yapamıyorsam, yapıncaya kadar devam ederim.	1	2	3	4	5
4	Kendim için önemli hedefler koyduğumda, nadiren başarırım.	1	2	3	4	5
5		1	2	3	4	5
6		1	2	3	4	5
7		1	2	3	4	5
8		1	2	3	4	5
9		1	2	3	4	5
10		1	2	3	4	5
11		1	2	3	4	5
12		1	2	3	4	5
13		1	2	3	4	5
14		1	2	3	4	5
15		1	2	3	4	5
16		1	2	3	4	5
17		1	2	3	4	5
18		1	2	3	4	5

19		1	2	3	4	5
20		1	2	3	4	5
21		1	2	3	4	5
22		1	2	3	4	5
23		1	2	3	4	5

## Ek 2: Ölçek Kullanım ve Uygulama İzinleri


### YNT: Öz Etklilik Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni

7.02.2018 Çar 22:51 tarihinde yanıtladınız

SG

Sebahat GOZUM <sgozum@akdeniz.edu.tr>  
7.02.2018 Çar 17:30  
Siz

← ↩ → …

 ÖZ-ETKİLLİLİK-YETERLİK.doc  
123 KB

Sayın Koca istemiş olduğunuz çalışma ektedir. Ölçeğin değerlendirilmesi makalede yazmaktadır.

İyi çalışmalar

*Prof.Dr. Sebahat Gözüm  
Akdeniz Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dekanı  
Halk Sağlığı Hemşireliği Anabilim Dalı Başkanı  
Antalya*

**Kimden:** davut koca [davutkoca46@hotmail.com]

**Gönderildi:** 06 Şubat 2018 Salı 22:42

**Kime:** Sebahat GOZUM

**Konu:** Öz Etklilik Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni

Sayın Hocam,  
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Halil EKŞİ ile yürüteceğimiz yüksek lisans tezim için **Öz Etklilik Yeterlik Ölçeği**'nizi izniniz olursa kullanmak istiyorum. Ayrıca bu ölçekte varsa ters maddeleri ve ölçeği uygulamada değerli önerilerinizi almak istiyorum. Cevabınızı bekliyorum.  
Saygılarımla.

Davut KOCA  
[davutkoca46@hotmail.com](mailto:davutkoca46@hotmail.com)

## Re: Ergenler İçin Duygu Düzenleme leği İzni

3.02.2018 Cmt 22:51 tarihinde yanıtladınız

BD

Baki Duy <bakiduy@gmail.com>  
1.02.2018 Per 16:09  
Siz

↩ ↪ → ...

 DUYGU DÜZENLEME ÖLÇEĞİ ...  
25 KB

Merhaba Sayın Koca,  
Ekte tezinizde kullanacağınız Ergenler İçin Duygu Düzenleme leği uygulama formunu gönderiyorum. Ölçeğin sonunda puanlama ve alt boyutlara dair bilgiyi bulacaksınız. Sizden ricam ölçek maddelerinden ancak örnek olacak bazı maddelere tezinizde veya yapacağınız başka bir yayında yer vermeniz ve olur da sizden leği isteyen olursa, bu kişiyi bana yönlendirmeniz.  
Çalışmanızda başarı ve kolaylıklar diliyorum. Halil Ekşi hocaya selamlarımı iletin.

1 şubat 2018 13:30 tarihinde davut koca <davutkoca46@hotmail.com> yazdı:

Sayın Hocam,

İstanbul Sabahattin Zaim niversitesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Halil EKşi ile yürüteceğimiz yüksek lisans tezimi için **Ergenler İçin Duygu Düzenleme leği**'nizi izniniz olursa kullanmak istiyorum. Ayrıca bu ölçekte varsa ters maddeleri ve leği uygulamada değerli önerilerinizi almak istiyorum. Cevabınızı bekliyorum.

Saygılarımla.

Davut KOCA

[davutkoca46@hotmail.com](mailto:davutkoca46@hotmail.com)

## Re: EPOCH ÖLÇEĞİ İZNI

27.03.2018 Sal 18:58 tarihinde yanıtladınız

İD

İbrahim DEMİRĐİ <ibrahimdemircipdr@gmail.com>  
27.03.2018 Sal 16:04  
Siz

↩ ↪ → ...

Merhabalar, Toaddan ölçeğe ulaşabilirsiniz: <http://toad.edam.com.tr/olcek/epoch-olcegi> iyi çalışmalar dilerim.

Dr. İbrahim DEMİRĐİ  
Sinop Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Tel:+90 368 271 55 26 - 2095  
e-posta: [ibrahimdemircipdr@gmail.com](mailto:ibrahimdemircipdr@gmail.com) ve [idemirci@sinop.edu.tr](mailto:idemirci@sinop.edu.tr)

27 Mart 2018 15:39 tarihinde davut koca <davutkoca46@hotmail.com> yazdı:

Sayın Hocam,

İstanbul Sabahattin Zaim niversitesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Halil EKşi ile yürüteceğimiz yüksek lisans tezimi için **EPOCH ÖLÇEĞİ**'nizi izniniz olursa kullanmak istiyorum. Cevabınızı bekliyorum.

Saygılarımla.

Davut KOCA

[davutkoca46@hotmail.com](mailto:davutkoca46@hotmail.com)



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.9223016  
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

10/05/2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 04.05.2018 tarihli ve 8884624 Gelen Evrak No'lu dilekçe.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.  
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 07.05.2018 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Davut KOCA'nın "**Üstün Yetenekli Ergenlerde Öz Yeterlilik ve İyi Oluş: Duygu Düzenlemenin Aracı Rolü**" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan özel/resmî ortaokul, lise ile Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrenim gören öğrencilere; kişisel bilgi formu ve anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.**

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
10/05/2018

Ahmet Hamdi USTA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge  
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.  
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0bc6-db34-3d55-8253-97d8 kodu ile teyit edilebilir.

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı

: Davut KOCA

İletişim Bilgileri

: davutkoca46@hotmail.com



### EĞİTİM

2000-2004

Erzurum Atatürk Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü

2013-2017

Eskişehir Anadolu Üniversitesi Felsefe Bölümü

2016-2019

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı

### İŞ DENEYİMİ

2006-2013

İstanbul Dr. Cemil ve Fevziye Özkaya İlköğretim Okulu – Sınıf Öğretmeni

2013-2019

İstanbul Yıldıztepe İlköğretim Okulu – Sınıf Öğretmeni

2019-

İstanbul Münir Tınaztepe Anadolu Lisesi – Felsefe Öğretmeni