

T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
KLİNİK PSİKOLOJİ PROGRAMI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL
ZEKALARI VE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIKLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇAĞLA AK

131106106

Tez Danışmanı:

Yrd. Doç. Dr. Kuntay ARCAN

İstanbul, Eylül 2016

T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
KLİNİK PSİKOLOJİ PROGRAMI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL
ZEKALARI VE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIKLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇAĞLA AK

131106106

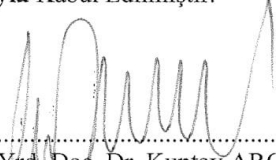
Tez Danışmanı:

Yrd. Doç. Dr. Kuntay ARCAN

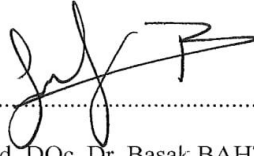
İstanbul, Eylül 2016

T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

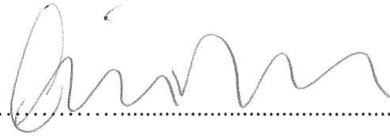
29.09.2016 tarihinde tezinin savunmasını yapan 13 11 06 106 numaralı Çağla AK'a ait "Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Zakaları ve Psikolojik Sağlamlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Psikoloji (Klinik Psikoloji) Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi Olarak **Oy Birliği/Oy Çokluğuyla** Kabul Edilmiştir.



Yrd. Doç. Dr. Kuntay ARCAN
Başkan-Danışman



Yrd. Doç. Dr. Başak BAHTİYAR
(Üye)



Yrd. Dr. Esin Uzun OĞUZ
(Üye)

ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasının her bölümünde emeği olan, bilgisiyle yardımını hiç esirgemeyen ve öğrencisi olduğum için kendimi şanslı hissettiğim değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Kuntay ARCAN'a göstermiş olduğu anlayış ve ilgi için özel teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her anında yanımda olan, eğitimin önemini aşılıyarak beni bugünlere getiren, canım aileme; annem Emine AK'a, babam Mesut AK'a, abim Arda AK'a ve canım Emel AK'a bana olan koşulsuz sevgi ve güvenlerinden dolayı teşekkürü bir borç bilirim. İyi ki varsınız.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana sağladığı burs dolayısıyla beni maddi yönden destekleyen TÜBİTAK'a teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca çalışmanın gerçekleşmesinde ve veri toplanmasında bana her türlü yardımda bulunan değerli okul idarecilerine, öğretmenlere ve katılımcı olan öğrencilere sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak, bu tez süreci boyunca sabah akşam yanımda olan, bana elinden gelen her türlü yardımı sunan ve bana olan inancı ve motivasyon desteğiyle beni ayakta tutan canım Umut BALTA'ya ne kadar teşekkür etsem azdır. Bu süreçte gösterdiği anlayışın, sevecenliğin ve ilginin karşılığını veremem, sen olmasaydın bunu başaramazdım. Benimle olduğun için çok teşekkür ederim.

ÖZET

Bu tezin amacı, duygusal zeka ile koruyucu faktörleri temel alan psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi, ortaokul öğrencilerinden oluşan örnekleme incelemektir. Ergenlik döneminde, yaşanan sıkıntılarla ve problemlerle baş etmede kaynak sağlayan koruyucu faktörler ile duygusal zeka arasında anlamlı ilişkiler olması literatürde yer alan araştırma sonuçlarına dayalı olarak öngörülmektedir.

Araştırmanın örnekleme, ortaokulda öğrenim gören 461 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama amacıyla, Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu, Psikolojik Sağlamlık ve Ergen Gelişim Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde, SPSS 22.0 programı kullanılarak, T-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre, duygusal zekanın alt ölçekleri puanları (bireylerarası, birey içi, uyum, genel ruh hali, olumlu etki ve toplam puanı) ile koruyucu faktörlerin alt ölçeklerinin puanları arasında anlamlı pozitif ilişkiler olduğu bulunmuştur. Ancak duygusal zekanın stres yönetimi alt boyutu puanları ile koruyucu faktörlerin puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Duygusal zeka puanlarının ve koruyucu faktörlerin puanlarının demografik değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf düzeyi, başarı notu, kardeş sayısı, anne-babanın medeni durumu, anne-babanın eğitim düzeyi, anne-babanın çalışma durumu, ekonomik gelir, bireyin kendisinin ve aileden birinin psikolojik yardım alma durumu) farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları ilgili literatür doğrultusunda tartışılmış, gelecek çalışmalar için önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Duygusal zeka, psikolojik sağlamlık, koruyucu faktörler.

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the relationship between emotional intelligence and psychological resilience within protective factors in a sample of secondary school students. It was hypothesized that there were significant relationships between emotional intelligence and protective factors which help to cope with difficulties and stress during adolescence, regarding studies which take place in literature.

The sample of the study consists of 461 students in a secondary school in Istanbul. In order to collect data, Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version, Resilience/Youth Development Module, and Personal Information Form were used. In analysis of the data, statistical analyses were conducted by using SPSS 22.0 software.

The results revealed that, there were significant and positive correlations among subtests of emotional intelligence (interpersonal, intrapersonal, adaptability, general mood and the total scores) and subtests of protective factors. However, the relationships between stress management of emotional intelligence and protective factors was not statistically significant. Differentiation of emotional intelligence and protective factors scores according to demographic variables (gender, class, final grade, number of siblings, parents' marital status, parental education level and parental employment status, economic income, history of psychological support and family history of psychological support) of participants was also investigated. The results of the study were discussed in the light of the relevant literature and suggestions for future studies were detailed.

Key Words: Emotional intelligence, resilience, protective factors.

İÇİNDEKİLER

| | |
|-----------------------------------------------------------|-----|
| ÖNSÖZ | iii |
| ÖZET..... | iv |
| ABSTRACT..... | v |
| İÇİNDEKİLER | vi |
| GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Duygusal Zeka..... | 2 |
| 1.1.1. Tanım ve Tarihçe | 2 |
| 1.1.2. Duygusal Zeka Modelleri | 5 |
| 1.1.2.1. Mayer-Salovey Modeli | 5 |
| 1.1.2.2. Reuven Bar-On Modeli | 7 |
| 1.1.2.3. Goleman Modeli..... | 8 |
| 1.1.3. Duygusal Zeka Gelişimini Etkileyen Faktörler | 9 |
| 1.1.4. Duygusal Zeka İle İlgili Araştırmalar | 12 |
| 1.1.4.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar | 13 |
| 1.1.4.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar | 15 |
| 1.2. Psikolojik Sağlamlık..... | 16 |
| 1.2.1. Tanım ve Tarihçe | 16 |
| 1.2.2. Psikolojik Sağlamlığı Etkileyen Faktörler | 20 |
| 1.2.2.1. Risk Faktörleri..... | 20 |
| 1.2.2.2. Koruyucu Faktörler | 22 |
| 1.2.3. Psikolojik Sağlamlık İle İlgili Araştırmalar | 24 |
| 1.2.3.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar | 24 |
| 1.2.3.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar | 27 |
| 1.3. 11-16 Yaş Ergenlerin Genel Özellikleri | 30 |
| 1.4. Araştırmanın Amacı | 32 |
| 1.5. Araştırmanın Önemi | 33 |
| YÖNTEM..... | 37 |
| 2.1. Örnekleme | 37 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.2. Veri Toplama Araçları..... | 40 |
| 2.2.1. Kişisel Bilgi Formu..... | 40 |
| 2.2.2. Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu | 40 |
| 2.2.3. Psikolojik Sağlamlık ve Ergen Gelişim Ölçeği | 42 |
| 2.3. İşlem | 43 |
| 2.4. Verilerin Çözümlemesi..... | 44 |
| BULGULAR..... | 45 |
| 3.1. Duygusal Zeka ve Psikolojik Sağlamlık Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler | 45 |
| 3.2. Duygusal Zeka ve Psikolojik Sağlamlık Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi | 46 |
| 3.3. Cinsiyete İlişkin bulgular | 51 |
| 3.3.1. Cinsiyete Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular | 51 |
| 3.3.2. Cinsiyete Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular | 52 |
| 3.4. Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular..... | 53 |
| 3.4.1. Sınıf Düzeyine Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular | 53 |
| 3.4.2. Sınıf Düzeyine Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular | 54 |
| 3.5. Başarı Notuna İlişkin Bulgular..... | 58 |
| 3.5.1. Başarı Notuna Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular | 58 |
| 3.5.2. Başarı Notuna Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular | 60 |
| 3.6. Kardeş Sayısına İlişkin Bulgular..... | 63 |
| 3.6.1. Kardeş Sayısına Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular | 63 |
| 3.6.2. Kardeş Sayısına Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular | 64 |
| 3.7. Anne ve Babanın Medeni Durumuna İlişkin Bulgular..... | 66 |
| 3.7.1 Anne ve Babanın Medeni Duruma Göre Duygusal Zeka Puanlarına İlişkin Bulgular | 66 |
| 3.7.2. Annenin ve Babanın Medeni Durumuna Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular..... | 67 |
| 3.8. Annenin Eğitim Düzeyine İlişkin Bulgular..... | 68 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.8.1. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular | 68 |
| 3.8.2. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular | 69 |
| 3.9. Annenin Çalışma Durumuna İlişkin Bulgular | 71 |
| 3.9.1. Annenin Çalışma Durumuna Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular | 71 |
| 3.9.2. Annenin Çalışma Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular | 72 |
| 3.10. Babanın Eğitim Düzeyine İlişkin Bulgular | 73 |
| 3.10.1. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular | 73 |
| 3.10.2. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular | 75 |
| 3.11. Babanın Çalışma Durumuna İlişkin Bulgular | 77 |
| 3.11.1. Babanın Çalışma Durumuna Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular | 77 |
| 3.11.2. Babanın Çalışma Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular | 77 |
| 3.12. Sosyoekonomik Gelir Düzeyine İlişkin Bulgular..... | 79 |
| 3.12.1. Sosyoekonomik Gelir Düzeyine Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular | 79 |
| 3.12.2. Sosyoekonomik Gelir Düzeyine Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular | 80 |
| 3.13. Psikolojik Yardım Alma Durumuna İlişkin Bulgular | 82 |
| 3.13.1. Psikolojik Yardım Alma Durumuna Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular | 82 |
| 3.13.2. Psikolojik Yardım Alma Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular..... | 83 |
| 3.14. Ailede Psikolojik Yardım Alan Birinin Olma Durumuna İlişkin Bulgular... 84 | |
| 3.14.1. Ailede Psikolojik Yardım Alan Birinin Olma Durumuna Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular..... | 84 |
| 3.14.2. Ailede Psikolojik Yardım Alan Biri Olmasına Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular..... | 85 |
| TARTIŞMA | 87 |
| 4.1. Duygusal Zekanın Alt Boyutları ile Koruyucu Faktörlerin Alt Boyutları Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi | 87 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.2. Duygusal Zeka ile Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi | 91 |
| 4.3. Cinsiyete İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi..... | 96 |
| 4.3.1. Cinsiyete Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması | 96 |
| 4.3.2. Cinsiyete Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması | 97 |
| 4.4. Sınıf Düzeyine İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi..... | 99 |
| 4.4.1. Sınıf Düzeyine Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması | 99 |
| 4.4.2. Sınıf Düzeyine Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması | 100 |
| 4.5. Başarı Notuna İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi..... | 102 |
| 4.5.1. Başarı Notuna Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması | 102 |
| 4.5.2. Başarı Notuna Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması | 103 |
| 4.6. Kardeş Sayısına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi | 104 |
| 4.6.1 Kardeş Sayısına Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması | 104 |
| 4.6.2. Kardeş Sayısına Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması | 105 |
| 4.7. Anne ve Babanın Medeni Durumuna İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi. 106 | |
| 4.7.1 Anne ve Babanın Medeni Durumuna Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması | 106 |
| 4.7.2 Anne ve Babanın Medeni Durumuna Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması | 107 |
| 4.8. Annenin Eğitim Düzeyine İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi..... | 108 |
| 4.8.1. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması | 108 |
| 4.8.2. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması | 109 |
| 4.9. Annenin Çalışma Durumuna İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi..... | 109 |
| 4.9.1. Annenin Çalışma Durumuna Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması | 109 |
| 4.9.2. Annenin Çalışma Durumuna Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması | 110 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.10. Babanın Eğitim Durumuna İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi | 110 |
| 4.10.1. Babanın Eğitim Düzeyi Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması | 110 |
| 4.10.2. Babanın Eğitim Düzeyi Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması | 111 |
| 4.11. Babanın Çalışma Durumuna İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi | 112 |
| 4.11.1. Babanın Çalışma Durumuna Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması | 112 |
| 4.11.2. Babanın Çalışma Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması | 113 |
| 4.12. Sosyoekonomik Düzeye İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi..... | 114 |
| 4.12.1. Sosyoekonomik Düzeye Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması | 114 |
| 4.12.2. Sosyoekonomik Düzeye Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması | 115 |
| 4.13. Psikolojik Yardım Alma Durumuna İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi | 115 |
| 4.13.1. Psikolojik Yardım Alma Durumuna Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması | 115 |
| 4.13.2. Psikolojik Yardım Alma Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması | 116 |
| 4.14. Ailede Psikolojik Yardım Alan Birinin Olma Durumuna İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi | 117 |
| 4.14.1. Ailede Psikolojik Yardım Alan Birinin Olma Durumuna Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması | 117 |
| 4.14.2. Ailede Psikolojik Yardım Alan Birinin Olma Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması | 117 |
| 4.15. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Çalışmalar İçin Öneriler..... | 118 |
| 4.16. Araştırmanın Klinik Doğurguları | 119 |
| KAYNAKLAR | 122 |
| EKLER..... | 136 |
| EK 1- Kişisel Bilgi Formu..... | 136 |
| EK 2 - Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği - Çocuk ve Ergen Formu..... | 137 |
| Ek 3 - Psikolojik Sağlık ve Ergen Gelişim Ölçeği | 139 |
| ÖZGEÇMİŞ | 143 |

TABLolar

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 2.1.Örneklemin Demografik Özellikleri..... | 39 |
| Tablo 3.1.Ölçeklerden Elde Edilen Puan Ortalamaları, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri | 45 |
| Tablo 3.2. Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları | 50 |
| Tablo 3.3. Cinsiyete Göre Duygusal Zeka Puanlarının Karşılaştırılması | 51 |
| Tablo 3.4. Cinsiyete Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının Karşılaştırılması..... | 52 |
| Tablo 3.5. Sınıf Düzeyine Göre Duygusal Zeka Puanlarının Karşılaştırılması | 54 |
| Tablo 3.6. Sınıf Düzeyine Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının Karşılaştırılması | 55 |
| Tablo 3.7. Başarı Notuna Göre Duygusal Zeka Puanlarının Karşılaştırılması | 58 |
| Tablo 3.8. Başarı Notuna Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının Karşılaştırılması . | 60 |
| Tablo 3.9. Kardeş Sayısına Göre Duygusal Zeka Puanlarının Karşılaştırılması | 63 |
| Tablo 3.10. Kardeş Sayısına Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının Karşılaştırılması | 64 |
| Tablo 3.11. Annenin ve Babanın Medeni Durumuna Göre Duygusal Zeka Puanlarının Karşılaştırılması..... | 66 |
| Tablo 3.12. Annenin ve Babanın Medeni Durumuna Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının Karşılaştırılması..... | 67 |
| Tablo 3.13. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Duygusal Zeka Puanlarının Karşılaştırılması | 69 |
| Tablo 3.14. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının Karşılaştırılması | 70 |
| Tablo 3.15. Annenin Çalışma Durumuna Göre Duygusal Zeka Puanlarının Karşılaştırılması | 71 |
| Tablo 3.16.Annenin Çalışma Durumuna Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının Karşılaştırılması | 72 |
| Tablo 3.17. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Duygusal Zeka Puanlarının Karşılaştırılması | 74 |
| Tablo 3.18. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının Karşılaştırılması | 75 |
| Tablo 3.19. Babanın Çalışma Durumuna Göre Duygusal Zeka Puanlarının Karşılaştırılması | 77 |
| Tablo 3.20. Babanın Çalışma Durumuna Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının Karşılaştırılması | 78 |
| Tablo 3.21. Sosyoekonomik Gelir Düzeyine Göre Duygusal Zeka Puanlarının Karşılaştırılması | 79 |
| Tablo 3.22. Sosyoekonomik Gelir Düzeyine Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının Karşılaştırılması | 80 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 3.23. Psikolojik Yardım Alma Durumuna Göre Duygusal Zeka Puanlarının Karşılaştırılması | 82 |
| Tablo 3.24. Psikolojik Yardım Alma Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının Karşılaştırılması | 83 |
| Tablo 3.25. Ailede Psikolojik Yardım Alan Biri Olmasına Göre Duygusal Zeka Puanlarının Karşılaştırılması | 85 |
| Tablo 3.26. Ailede Psikolojik Yardım Alan Birinin Olmasına Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının Karşılaştırılması..... | 85 |



1.BÖLÜM

GİRİŞ

İnsan gelişimi, doğumdan ölüme kadar devam etmektedir. Gelişim dönemlerinde öncelik-sonralık ve devamlılık içinde, farklı hız ve düzeyde değişimler görülmektedir (Kulaksızoğlu, 2012). Yaşanan değişimler göz önüne alındığında en önemli değişimlerin yaşandığı dönem ergenlik dönemi olarak belirtilirken, ergenlik dönemi yaşantılarının genetik ve gelişimsel risklerin ortadan kaldırılmasında ya da aksine bu risklere bağlı sorunların ortaya çıkmasında belirleyici olabildiği ifade edilmektedir (Karabekiroğlu, 2014). Ergenlik döneminde yaşanan duygusal değişimlerin oldukça yoğun olması, duygusal zeka becerilerinin daha fazla önem kazanmasına neden olabilir.

Duygusal zeka, insan hayatının her anında etkili olmasıyla ve bireyin daha başarılı ve daha mutlu olmasına katkı sağlamasıyla son yıllarda oldukça popüler araştırma konularından biri haline gelmiştir. Goleman (1995), duygusal zekayı; duyguları anlayabilme, ayırt edebilme, bireye yararlı olacak şekilde kullanabilme, olumsuz duygularla başa çıkabilme, duyguları kullanarak davranışlara yön verme ve motive olabilme olarak tanımlamıştır. Araştırmacılar, duygusal zekanın tanımı, ölçümleri ve yapısal bileşenlerine yönelik farklı görüşler belirtmelerine rağmen, duygusal zeka becerilerini geliştirmenin, mutluluğun ve yaşam kalitesinin artmasıyla bağlantılı olduğu konusunda hemfikirdirler. Bilişsel zekanın aksine, duygusal zekanın geliştirilebilir olması da araştırmacıların uzlaştığı ortak noktalardan birisidir (Bar-On, 2010; Goleman,1995; Salovey ve Mayer, 1993).

Duygusal zeka becerilerinin yararlarını inceleyen araştırmalar arttıkça, bunları geliştirmeye yönelik araştırmalar da artmaktadır. Bu tez araştırmasında, duygusal zeka ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki ergen bireylerde oluşan örnekleme incelenmiştir. Ergenlik döneminde bu ilişkinin araştırılmasının temeli; yaşanan bedensel, sosyal, duygusal ve zihinsel değişimlerin ergenler açısından gelişimsel problemlere risk oluşturabilmesine dayanmaktadır.

Yaşanan olumsuz deneyimler, stresli ve sıkıntılı durumlar her bir birey için risk faktörü oluşurmaktadır. Masten ve Coatswort (1998) psikolojik sağlamliğı, bireyin karşılaştığı ciddi zorluklara ve sıkıntılara karşı uyum ve gelişim gösterme yeterliliği olarak tanımlamışlardır. Olumlu bir adaptasyon ve gelişim süreci için koruyucu faktörleri de önemli kaynaklar olarak belirtmişlerdir. Aydın (2010a), psikolojik sağlamliğı bağışıklık sistemine benzetmiş, koruyucu faktörleri ise olumlu bir adaptasyon için gerekli olan yeterlilikler olarak değerlendirmiştir. Yani, koruyucu faktörlerin psikolojik sağlamliğın temelini belirlediği düşünülebilir.

Bu araştırmada, duyguları anlama, ifade etme, düzenleyebilme, yönetme ve davranışlara yön vermede duyguları kullanabilme becerisi ile zorluklara ve stresli durumlara karşı uyum gösterebilme becerisini sağlayan koruyucu faktörler arasındaki ilişki incelenmiştir. Ergenlerin mevcut duygusal zeka özellikleri ile sahip olduğu koruyucu faktörler arasında ilişkiler ortaya konmuş ve tartışılmıştır.

1.1. Duygusal Zeka

1.1.1. Tanım ve Tarihçe

Duygusal zekanın ilk ortaya çıkışı Thorndike (1920) tarafından tanımlanan sosyal zeka kavramına dayanmaktadır. Sosyal zeka, daha iyi insan ilişkileri kurabilmek için insanları anlayabilmek ve idare edebilmek olarak tanımlamıştır.

Gardner (1983), bireyin zeka testinden elde ettiği IQ (Intelligence Quotient) değerinin; okul başarısını oldukça belirlediğini ancak sonraki yaşamındaki başarısına yönelik çok az bilgi aktardığını belirtmektedir. Bunu, zekayı ele almada yaşanan problem olarak nitelendirmekte ve zekaya ait bir formülasyon geliştirmek gerektiğini

savunmaktadır. Gardner ile yapılan bir söyleşide; yetenekleri keşfetme yoluyla çocukların kendilerini geliştirmelerine daha çok yönelmek gerektiğini belirtmiş; herkesi aynı başarı standardına göre değerlendirmenin daha az uygulanması gerektiğini vurgulamıştır. Bunun ardından Gardner, IQ görüşüne karşı çıkmış ve çoklu zeka kuramını ortaya atmıştır (Goleman, 1986).

Gardner (1983) çoklu zeka kuramını, bireyin farklı yeteneklerine yönelik yapıcı bir model olarak nitelendirmektedir. Bu kuramda, insan zekalarının tam sayısının belirli olmadığını belirtse de, birkaç zekanın varlığını ve bunların birbirinden bağımsız geliştiğini tartışmıştır. Bu zeka türlerini; dilsel zeka, müziksel zeka, mantıksal-matematiksel zeka, uzamsal zeka, bedensel-kinestetik zeka ve kişisel zeka olarak sıralamakta, hatta daha da fazlasının olabileceğini ifade etmektedir.

Gardner (1983) duygusal zekayı duygusal alanı kapsayan kişisel zekalar adıyla ele almıştır. Kişisel zekaları, içe yönelik olan kişisel zeka ve dışa yönelik olan kişilerarası zeka olarak ikiye ayırmıştır. İçe yönelik kişisel zekayı, bireyin kendi duygularını fark edip, bunları birbirinden ayırt edebilmesi ve istenilen biçimde hareket etmesi için kullanması olarak tanımlamıştır. Dışa yönelik kişilerarası zekayı ise; bireyin, diğer insanların duygularını anlayabilmesi, fark edebilmesi ve etkili kullanabilmesi olarak belirtmiştir.

Duygusal zeka kavramı ilk kez Salovey ve Mayer (1990) tarafından ortaya konmuş, Gardner'ın (1983) kuramındaki sosyal zekanın bir alt boyutu olarak ele alınmıştır. Literatürde duygusal zeka, farklı kuramcılar tarafından bir çok farklı şekilde tanımlanmıştır. İlk olarak, Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekayı; kişinin, kendisinin ve başkasının duygularının farkında olabilmesi, duyguları bir amaç veya düşünce için kullanması ve kontrol edebilmesi olarak tanımlamışlardır. Ardından Mayer, Salovey, Caruso ve Sitarenios (2001), bu tanımları revize etmişler; aslında duygusal zekanın, duyguların kapsadığı bilgiler ve ilişkileri temel aldığını belirtmişlerdir. Eğer bir birey başka bireyle, nesneyle, durumla veya olayla ilişki kurduysa, duygular bu bireye, nesneye, duruma veya olaya yönelmektedir. O yüzden duygusal zeka, duyguları ve duygularla kurulan ilişkileri anlayabilmek; bunu bilişsel aktiviteleri geliştirmek için kullanabilmek olarak düşünülmelidir. Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekanın, bireyin sahip olduğu bir yetenek ya da bir özellik olduğunu değil, bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını anlamaya, ifade etmeye, kontrol

etmeye yardımcı olan ve bu sayede başarılı ve motive olmasını sağlayan birçok yeteneğin ve özelliğin toplamı olduğunu belirtmişlerdir.

Goleman (1995), akılcı ve duygusal olmak üzere iki zihnin, iki beynin ve iki zekanın olduğunu savunmaktadır. Aklın, duygusal zeka olmadan tam anlamıyla etkisini gösteremeyeceğini, ikisinin de yaşamı şekillendirmede etkili olduğunu belirtmektedir. Duygusal zekayı; duyguları anlayabilme, tanıyabilme, böylece doğru kararlar alabilme, olumsuz duygularla başa çıkabilme, harekete geçebilme ve dürtülerine hakim olabilme olarak tanımlamaktadır. Kısacası, duygusal zekayı duyguların akılcı kullanımı olarak özetlemektedir.

Cooper ve Sawaf (1998) duygusal zekayı; insanın enerji, bilgi, bağlantı ve etki kaynağı olan duyguları anlayabilme, hissedebilme, kavrayabilme ve duyguların gücünü uygulayabilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Duygusal zekayı kapsayan beceri ve eğilimleri 4 ayrı başlıkta sunmaktadırlar. Bunlar, kişinin kendi duygularını ve duygularının işlevlerini öğrenmeyi, tanımayı ve değer vermeyi kapsayan "duygusal okuryazarlık"; duygusal kapasitenin sertliği ve esnekliğini kapsayan "duygusal uygunluk"; duygusal yoğunluğu ve gelişme potansiyelini keşfetmeyi kapsayan "duygusal derinlik"; yaratıcılık için duyguları kullanabilme, problemlere ve baskılara karşı çözüm ve fırsat yaratma becerisini kapsayan "duygusal simya" olarak sıralanmaktadır.

Duygusal zeka; duyguları tanımayı, ifade etmeyi, anlamayı sağlayan; duyguların düşüncelerle uyumunu oluşturan, kendinde ve başkalarındaki pozitif ve negatif duyguları düzenlemeye çalışan bir yetenek olarak da tanımlanmaktadır (Zeidner, Roberts ve Matthews, 2002). Duygusal zeka alanında ileri gelen araştırmacılardan Bar-On (2006), duygusal zekayı; bireyin kendisini ve başkasını anlayabilme, kendini tam olarak ifade edebilme, başkalarıyla iyi ilişkiler sürdürebilme, gündelik yaşamdaki zorluk, problem ve isteklerin üstesinden gelebilme yetisi olarak tanımlamaktadır.

Duygusal zekanın tanımları karşılaştırıldığında, Bar-On ve Goleman tarafından yapılan tanımların birbirlerine daha yakın olduğu anlaşılmakta; bu tanımların iyimserlik, motivasyon gibi ayırıcı kişilik özelliklerini ve farklı becerileri

kapsadığı görülmektedir. Ancak Mayer ve Salovey ise, duygusal zekayı oluşturan bilişsel yeteneklerin toplamını vurgulamaktadır (Hafizoğlu, 2007).

Mayer ve Geher (1996), psikoloji alanında yeni bir zeka türünü kavramsallaştırmak için 4 koşul oluğunu belirtmişlerdir. Bunları; tanımlama, ölçmek için araç geliştirme, bilinen diğer zekalardan tam olarak (ya da bir kısmının) bağımsız olduğunu kanıtlama ve gerçek dünyaya uygun kriterlere dayandırma olarak sıralamışlardır. Benzer şekilde, Davies, Stankov ve Roberts'a (1998) göre, duygusal zekanın psikometrik özelliğini sınamak ve bir yetenek türü olup olmadığını sorgulamak için iki koşulun gerçekleşmesi gerekmektedir. Bunlardan birincisi, metodolojik olarak yeterli açıklama bulunması, ikincisi ise benzer olan diğer kavramlardan kısmi ya da tam olarak ayrıştırılması olarak belirtilmektedir.

1.1.2. Duygusal Zeka Modelleri

Duygusal zekayı açıklamaya yönelik farklı modeller iki alt grupta toplanmış ve bunlar "yetenek modeli" ve "karma model" olarak adlandırılmıştır.

Yetenek modelinde, duygusal zeka yetenekler grubu olarak ele alınmaktadır. Duygulardan gelen bilgilerin önemi vurgulanmakta, bu bilgilerin akıl yürütme gibi bilişsel aktiviteler için kullanıldığı savunulmaktadır. Ayrıca, bu modelde duygusal zekanın bireyde potansiyel olarak mevcut olduğu savunulmaktadır. Karma model ise, duygusal zekayı, sosyal beceriler, kişisel özellikler ve davranışlar olmak üzere farklı alanların karışımı olarak ele almıştır. Buna ek olarak, duygusal zekanın başarıdaki etkisi savunulmuştur (Cobb ve Mayer, 2000).

Mayer ve Salovey Modeli (1990) yetenek modelinde yer alırken, Bar-On Modeli (2006) ve Goleman Modeli (1995) karma modelde yer almaktadır.

1.1.2.1. Mayer-Salovey Modeli

Mayer ve Salovey (1990) duygusal zekayı, kişinin kendisinin ve başkasının duygularını anlayabilme, ayırt edebilme, düzenleyebilme ve davranışları düzenlemede motive olmak için duyguları kullanma olarak tanımlamıştır.

Duygusal zekanın, karakter ya da davranış biçimi olarak tanımlanan kişisel özellikten (utangaçlık, dışa dönüklük vb.) ya da entelektüel olmayan becerilerden (spor yeteneği vb.) farklı olduğu vurgulanmaktadır (Mayer ve Geher, 1996).

Mayer ve Salovey duygusal zeka modeli, 4 ayrı bileşenden oluşmaktadır. Mayer, Caruso ve Salovey (1999) tarafından, duygusal zekayı oluşturan bu dört bileşen, duyguları algılayabilme ve ifade etme yeteneği; duyguları düşüncelerde kullanabilme yeteneği; duyguları ve duygulardan gelen bilgiyi anlama yeteneği; duyguları düzenleyebilme ve geliştirebilme yeteneği olarak belirtilmektedir. Mayer, Salovey ve Caruso (2000) bu bileşenleri ayrıntılı olarak şu şekilde açıklamaktadır:

Duyguları Algılama ve İfade Etme: Yüz ve bedensel ifadelerdeki duyguları tanıma ve ifade etme becerisini kapsar. Ayrıca, sanatsal çalışmalardaki ve sözel ifadelerdeki duyguları tanıma ve ifade etme de burada yer alır. Bir bebeğin, üzgün ve sevinçli halini annesinin yüz ifadesini yansıtarak ifade etmesi bu bileşene örnek olarak verilebilir.

Duyguları Düşüncelerde Kullanma: Duyguların, düşünceye rehberlik etme becerisidir. Bununla birlikte, duyguların doğru karar almaya ve hafızayı güçlendirmeye yardımcı olmasıdır. Yani, önceden algılanan uyarıcıya benzer olan bir uyarıcı algılandığında, zihinde ilişkili duyguların da hatırlanmasıdır.

Duyguları Anlama ve Analiz Etme: Duyguları etiketleme ve duygu değişimleri arasındaki ilişkiyi anlayabilme becerisidir. Örneğin, haksızlık sonucunda öfkelenmeyi, korkunun ardından rahatlamayı fark edebilmedir.

Duyguları Düzenleme ve Yönetme: Duyguları rahatça ortaya koyabilme, duyguları yansıtmaya ve düzenleyebilme becerisi olarak yer alır. Böylece zihinsel ve duygusal gelişmenin önü açılabilir. Öfkesini kontrol edebilme ya da başkalarının kaygılarını bastırabilme bu bileşene örnek olarak verilebilir.

Modeldeki bileşenler, gelişimsel düzeye göre hiyerarşik bir düzende sıralanmaktadır. En basit bileşen olan duyguları algılama ve ifade etme, en düşük gelişimsel seviyede yer alırken; en karmaşık bileşen olan duyguları düzenleme ve yönetme ise en gelişmiş seviyede bulunmaktadır (Mayer ve Salovey, 1997; aktaran Newsome, Day ve Catano, 2000).

1.1.2.2. Reuven Bar-On Modeli

Bar-On (2006) duygusal zekayı, duygusal-sosyal zeka olarak adlandırmıştır. Duyguları anlayabilme ve ifade edebilme, diğer insanları anlayabilme ve onlarla iyi ilişkiler kurabilme, günlük sıkıntıların, çevresel baskı ve beklentilerin üstesinden gelebilme sağlayan sosyal ve duygusal yeterlikler kesiti olarak tanımlamıştır.

Duygusal-sosyal zekanın temeli ve en önemli kısmı olan kendini tanıma; güçlü ve zayıf yönlerini bilme ve duygularıyla düşüncelerini ifade etmeyi kapsayan, bireyin içe yönelen yeteneğidir. İkinci olarak kişilerarası düzeyde ise, başkalarının duygularını, hislerini ve ihtiyaçlarını anlayabilme, yapıcı ve işbirlikçi ilişkiler kurabilme ve sürdürülebilir yeteneği yer almaktadır. Son olarak, problem çözme ve karar verme bilişsel süreçleri dahil edilerek, kişisel, sosyal ve çevresel değişimleri düzenleyebilme yeteneğini kapsamaktadır (Bar-On, 2006).

Bar-On (2006), modelini beş alt boyuta ayırmış ve duygusal zekayı bu alt boyutlarda farklı beceriler olarak açıklamıştır.

Kişisel Beceriler: Duygusal öz-farkındalık, kararlılık, öz-saygı, kendini gerçekleştirme ve bağımsızlık becerilerinden oluşur. Kendinin farkında olabilme, kişinin güçlü ve zayıf yönlerini tanıyabilme, duygu ve düşüncelerini geliştirici yönde ifade edebilmesidir. Bireyin kim olduğunu, ne istediğini, ne yapabildiğini ve ne yapmaktan hoşlandığını fark edebilmesi, bu doğrultuda kararlı bir şekilde yol alması, duygusal olarak başkalarına bağlı olmadan kendine güvenmesi ve kendi potansiyelini gerçekleştirebilmesi olarak ifade edilir.

Kişilerarası Beceriler: Kişilerarası ilişkiler, sosyal sorumluluk ve empati becerilerinden oluşur. Bireyin, başkalarının duygularının ve isteklerinin farkında olabilmesi, sosyal gruplar içinde yer alabilmesi, duygusal yeterliliğe sahip olabilmesi ve iki taraflı yapıcı ilişkiler kurabilmesi ve sürdürülebilmesi için gerekli olan kabiliyetlerdir.

Stres Yönetimi: Dürtü kontrolü ve stres toleransı becerilerinden oluşur. Bireyin duygularını yapıcı ve etkili bir şekilde kontrol edebilmesi ve düzenleyebilmesidir.

Uyum sağlama: Bireyin duygu ve düşüncelerinin yeni durumlara karşı uyum sağlayabilmesi ve düzenlenebilmesi; duygu ve düşüncelerden bağımsız olarak gerçeği tarafsız bir şekilde algılayabilmesi; problemlere karşı etkili çözümler bulabilmesi olarak ifade edilir.

Genel Ruh Hali: İyimser ve mutlu olabilmeyi kapsar. Durumları ve olayları pozitif yönüyle ele alabilme; kendine, başkalarına ya da hayata karşı genel olarak hoşnut bir tutum takınabilme becerisidir.

1.1.2.3. Goleman Modeli

Goleman (1995) duygusal zeka kavramını tanıtırken, başarı kriteri üzerinden açıklamalar yapmaktadır. Okuldaki başarıyla bilişsel zeka düzeyinin oldukça ilişkili olduğundan; ancak evde, işte ve hayattaki genel başarı ve mutlulukta duygusal zekanın daha önemli bir rol oynadığından bahsetmektedir. Duygusal zekayı meta-yetenek olarak tanımlarken, diğer yeteneklerin ortaya çıkışına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Duygusal zekanın özelliklerini, kendi duygularını tanıma ve düzenleyebilme, başkalarının duygularını tanıyabilme ve bunları kullanabilme, farklı türdeki ilişkileri anlayabilme ve yürütebilme olarak sıralamıştır. Duygusal becerisi gelişmiş bireyin, hayatını daha verimli ve geliştirici şekilde geçirdiğini; duygusal beceri yönüyle yetersiz olan bireyin ise, yaşadığı zihinsel çatışmalar nedeniyle işine odaklanmakta sıkıntı yaşadığını belirtmektedir.

Goleman (1995) duygusal zeka modelini, beş alt sınıfa ayırarak açıklamaktadır:

Benlik Bilinci: Duygusal zekanın temeli olarak değerlendirilen öz-bilinç, kendini tanıyabilme yeteneğidir. Kendini tanımanın gerçekleşmesi için duyguları tanıma şartı yer alır. Duygularını tanıyan birey; hayatının her alanında (iş, okul, evlilik gibi) doğru kararlar alabilmekte ve daha emin adımlar atabilmektedir.

Duyguların Kontrolü: Benlik bilincinin bir üst düzeyi, duyguları idare edebilme yeteneğidir. Bireyin yaşadığı kaygılara, sıkıntılara, olumsuz düşüncelere karşı hassasiyetini genişletebilme ve bunların üstesinden gelebilme becerisi olarak tanımlanır. Duyguların kontrolünde yetersiz bireyler; başarısızlıklar yaşayabilir, karşılaştıkları problemlere uyum geliştirmekte sıkıntı çekebilirler.

Kendini Motive Etmek: Bireyin bir amacı gerçekleştirmek için, duyguları düzenleyebilmesi ve kendi üzerinde duyguları kullanmasıdır. Böylece kendini harekete geçirebilecek motivasyonu yaratabilir. Dürtüleri denetim altına alabilmek, doyumunu erteleyebilmek ve olumsuz durumlara takılmadan devam edebilmek, başarıya giden yolda duyguların aktif ve güçlü bir rehber olarak etkili kullanabildiğini gösterir.

Empati: Kendini ve duyguları tanımanın gelişmiş bir düzeyi olan empati, başkalarının duygularını fark edebilme ve anlayabilme becerisidir. Bireylerarası ilişkilerin temel taşıdır. Başkalarının hayatlarına dair bireyin kendi algılarının açık olması, başkalarının neler yaşadığını anlayabilmesini kolaylaştırır.

Sosyal Beceri: Kişilerarası ilişkileri yürütebilme, başkalarının duygularını anlama ve idare edebilme becerisidir. Bu beceri; popülerlikle, liderlikle, insanlar üzerinde etkili olmayla ilişkili olarak gelişmektedir. Sosyal beceri, kişilerarası ilişkileri sıkıntısız yürütebilmeyi ve sosyal alanda etkili ve başarılı olmayı sağlamaktadır.

Goleman'a (1995) göre, bireyde bu beş beceri farklı düzeylerde yer alabilmektedir. Kendi duygularımızı kontrol etme becerisine sahip olabiliyorken, başkalarının duygularını idare edebilmede yetersiz olabiliriz. Bu, duyguların kontrolünde yeterli olduğumuzu; ancak sosyal beceride aynı düzeyde başarılı olmadığımızı göstermektedir. Duygusal zeka becerileri, bireyin genel tutumunu, alışkanlıklarını ve deneyimlerini bütünüyle ele aldığından dolayı, hayat boyu gelişimle bu becerilerdeki yetersizlikler giderilebilmektedir.

1.1.3. Duygusal Zeka Gelişimini Etkileyen Faktörler

Yaş, cinsiyet ve aile ortamı faktörleri, duygusal zekanın gelişiminde rol oynamaktadır. Ayrıca duygusal zekanın eğitimle geliştirilebilir olması, bu faktörlere eğitimin de eklenebileceğini göstermektedir.

Duygusal zeka gelişimini etkileyen faktörlerden ilki, yaş ya da gelişim dönemi olarak ifade edilmektedir. Bee ve Boyd (2009), çocukların duygu gelişimine ilişkin araştırmalardan elde edilen bulguları şu şekilde özetlemişlerdir: 6 aylık bir bebek

duygulardan rahatlık, heyecan, sıkıntı ve zevki hissedebilirken, 1 yaşındaki bebek korku ve kaygı duygularını ifade edebilir, 1,5 yaşındaki bebek ise utanma ve gurur duygularını gösterebilir. Yaşa bağlı duyguları anlama becerisinin test edildiği bir araştırmada, 4 ve 6 yaş çocuklarının her ikisinin de mutlu, üzgün, şaşkın ve kızgın duygularını yüz ifadelerinden tanıyabildikleri, ancak 6 yaş grubunun belirli duygu ifadesini yansıtan yüz çiziminde 4 yaş grubuna göre daha başarılı oldukları görülmüştür (Sayıl, 1996). Kulaksızoğlu'na (2012) göre, çocuklar temel duyguları belirgin bir şekilde ifade ederken, ergenler daha üst düzey duygular geliştirmekte ve duyguların ifadesinde daha gizleyici tutum içinde olmaktadır.

Duygusal zekanın de bilişsel zeka gibi zamana dayalı gelişimsel yapısı olmakla birlikte; duygusal gelişimin fiziksel ve bilişsel gelişim gibi önceden tahmin edilebilir bir sırası bulunmaktadır. Özellikle çocuklarda fiziksel ve bilişsel gelişimlerdeki farklılıkların ön planda tutulmasıyla, duygusal gelişimdeki değişikliklerin fark edilmemesi ve ihmal edilmesi, yaşanabilecek problemlerin büyümesine neden olmaktadır. Duygusal gelişimdeki değişikliklere dikkat edilmesi, çocukların duygusal zeka becerilerini geliştirmelerine yönelik fırsatları arttırabilir, başarılarını ve yaşam kalitelerini iyileştirecek olanaklar sağlayabilir (Shapiro, 1999).

Duygusal zeka gelişimi etkileyen ikinci faktör, cinsiyet olarak belirtilmektedir. Bebeklik döneminde, duygusal ifadenin cinsiyete göre farklılaşmadığı gözlemlenmektedir. Bir yaşından itibaren bu durum değişmekte; erkek çocuklar öfkeyi kızlara göre daha fazla yansıtmakta, kızlar ise diğer duyguları erkeklere göre daha fazla ifade etmektedir. Ebeveynlerin çocuklara yönelik duygusal eğitimlerinde, cinsiyete bağlı farklılık şu şekilde açıklanmaktadır: Anne ve babalar, kız çocuklarıyla daha çok duyguları anlamaya ve dinlemeye yönelik iletişim kurmaktadır. Erkek çocuklarıyla ise sadece öfkeyle baş etmede kızlara göre daha fazla konuşup, erkeklere öfkeli davranışlarının sonuçlarına yönelik daha çok eğitimsel yaklaşımda bulunmaktadır (Brody, 2001). Chaplin (2015), cinsiyetin duygusal ifadeye etkisiyle ilgili yapılan araştırmaların genelinde, kadınların duygularını erkeklere göre daha çok ifade ettiklerini, özellikle bu durumun olumlu duygularda geçerli olduğunu belirtmiştir. Olumsuz duyguları ise kadınların daha fazla içselleştirdiğini vurgulamıştır.

İkinci olarak aile ortamı, duygusal zeka gelişimini etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Goleman (1995), aile ortamını, çocukların duygusal zeka becerilerini öğrendiği ilk ortam olarak nitelendirmiştir. Ebeveynlerin çocuklarıyla kurduğu ilişkilerdeki duygusal etkileşimin yanı sıra, aile içindeki diğer üyeler arasındaki ilişkilerin de çocuğun duygusal zeka becerisine etkisi olduğu vurgulanmıştır. Tuğrul (1999), ebeveynlik tarzının çocuklarda duygusal açıdan yetersizliklere yol açabileceğinden bahsetmiştir. Çocukların duygularını önemsemeyen veya duygusal problemleri görmezden gelen ya da duygularını ifade etmeye fırsat tanımayan veya olumsuz duygularda cezalandırmaya başvuran ebeveynlerin bu davranım şeklinin, çocuklarının duygusal gelişimini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Diğer taraftan, çocuklarının duygularını fark eden ebeveynlerin, uygun bir şekilde baş etme becerilerini çocuklarına öğretmemesinin de çocuklarda yetersiz duygusal gelişime neden olabileceğini ifade etmiştir. Duygusal gelişimi olumsuz etkileyen diğer bir ebeveynlik tarzı ise, tutarsız davranmaktır. Bazen ebeveynler çocuklarının davranışlarına, kendi duygularıyla ilişkili olarak tepki vermektedirler. Anne ve babalar, kendilerini iyi hissettiklerinde istenmeyen durumları görmezden gelebilmekte, kendilerini kötü hissettiklerinde ise aynı durumlarda çocuklarına karşı cezalandırıcı tepkiler verebilmektedirler. Bu durum, çocukların kendilerini çaresiz hissetmelerine neden olabilmektedir.

Duygusal zeka gelişimini etkileyen son faktör, eğitim olarak düşünülebilir. Duygusal zekanın geliştirilebilir özelliği birçok araştırmacı tarafından onaylanmıştır (Goleman, 1995; Mayer ve ark., 2001; Shapiro, 1999). Duygusal katsayı (Emotional Quotient; EQ) ve IQ arasındaki ilişki değerlendirildiğinde; birbirlerine karşıt olmadıkları, aksine dinamik bir etkileşim içinde oldukları varsayılmaktadır. Birçok araştırmacı tarafından, okul hayatındaki başarıyla ilişkilendirilen IQ'nun kalıtsal olduğu ve çocuğun belli bir yaşından itibaren sabit kaldığı düşünülmektedir. EQ'nun daha az kalıtım yüklü olması IQ'dan farklı olduğu düşünülmektedir (Shapiro, 1999)

Yeşilyaprak (2001) tarafından, duygusal zeka ile ilgili çalışmalar gözden geçirildiğinde, eğitim alanında duygusal zekanın önemli özellikleri şu şekilde özetlenmiştir: Her bireyde duygusal zeka kapasitesi bulunmakta, ancak bu becerilerin düzeyi birbirinden farklılaşmaktadır. Eğitimle bu becerilerin gelişimi sağlanmaktadır. Eğitimin her kademesinde, okul öncesinden üniversiteye kadar, duygusal zekanın

önemi göz ardı edilmemelidir. Öğrenme, duygulardan bağımsız gerçekleşmeyeceği için, duygusal zekanın önemsizmemesi akademik zekayı da olumsuz etkilemektedir. Duygusal zeka ve akademik başarı işbirlikçi bir ilişki içindedir. Okuldaki rehberlik servisi ve öğretmenler tarafından öğrencilerin duygusal zeka becerilerini geliştirmeleri amaçlanmalıdır; böylece okuldaki disiplin problemlerinin azaltılması sağlanabilmektedir.

Goleman (1995) insanlarda farklı düzeyde IQ ve EQ'nun bir karışımının bulunduğunu ifade etmektedir. Hem bilişsel hem de duygusal zekanın kişinin hangi özelliklerine hizmet ettiğinin önemini vurgulamakta, insanı insan yapan değerlerin duygusal zekadan kaynaklandığını savunmaktadır. Yetersiz duygusal zekanın okul, iş ve aile hayatını olumsuz etkilediğini, psikopatolojik durumlar ortaya çıkarabildiğini ve bu konuda eğitimlerin gerektiğini vurgulamıştır.

Mayer, Salovey ve Caruso (2004), yüksek duygusal zekaya sahip bireylerin, davranış problemlerine daha az eğilimli olduğunu, kendine zarar verici durumlara daha az maruz kaldığını ve şiddet davranışlarından kaçındığını belirtmektedirler. Bununla birlikte, bu bireylerin eve duygusal olarak daha bağlı olabildiğini, özellikle duygusal yönetimi yüksek olanların daha olumlu sosyal ilişkiler kurabildiğini ifade etmektedirler. Motivasyon hedeflerini, amaçlarını ve görevlerini tanımlamaları konusunda yüksek duygusal zekaya sahip bireylerin, düşük duygusal zekaya sahip bireylere göre daha başarılı olduğunu vurgulamışlardır.

1.1.4. Duygusal Zeka İle İlgili Araştırmalar

Bu kısımda duygusal zeka ile ilgili bir kaç araştırma bulunmaktadır. Bunlara yurt dışında ve yurt içinde olmak üzere iki başlık altında yer verilecektir. Yapılan araştırmalarda duygusal zekanın uyumsuz davranışlarla, duygulanım bozukluklarıyla, kişiler arası ilişki problemleri gibi psikopatolojinin kapsadığı değişkenler ile negatif ilişkisi olduğu öne çıkmaktadır (Baroncelli ve Cuicci, 2014; Esturgo-Deu ve Sala Roca, 2010; Hafizoğlu 2007; Hunt ve Evans, 2004; Liao, Liao, Teoh ve Liao, 2003).

1.1.4.1.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Schutte ve arkadaşlarının (2001) yaptığı araştırmada duygusal zeka ile kişiler arası ilişkileri kapsayan 7 farklı değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. Her bir değişkenle duygusal zekanın ilişkisi ayrı araştırmalarla incelenmiştir. Tüm araştırma sonuçlarını özetlemek gerekirse, duygusal zeka ile empati, kendini denetleme ve sosyal beceri arasında pozitif bir ilişki bulunmuş; yüksek duygusal zekaya sahip bireylerin eşlerine karşı daha işbirlikçi yaklaşımda buldukları, daha yakın ve duygusal ilişkiler kurdukları ve evliliklerinden daha memnun oldukları ortaya konmuştur.

Duygusal zeka ve travma sonrası yaşantılar arasındaki ilişkiyi inceleyen Hunt ve Evans (2004), 414 katılımcıyla çalışmalarını yürütmüşlerdir. Araştırma bulgularına göre, duygusal zeka ile travmaya dayalı semptomlar arasında ilişki bulunmuştur. Yüksek duygusal zekaya sahip bireylerin travmayla ilişkili daha az psikolojik belirti gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde, kadınların erkeklere göre travmadan daha fazla etkilendiği ve erkeklerin daha yüksek duygusal zekaya sahip olduğu belirtilmiştir.

Yıkıcı/kavgacı davranışların duygusal zeka ile ilişkisinin incelendiği araştırmada, 6-12 yaşları arasında 1422 çocuk ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, yıkıcı davranışlar gösteren çocukların duygusal zeka puanlarının düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle duygusal zekanın stres yönetimi ve kişilerarası ilişkiler alt boyutlarıyla yıkıcı davranışlar arasında güçlü negatif yönlü ilişki olduğu bulunmuştur. Bu durum, en çok fiziksel yıkıcı davranışlarda gözlemlenmiştir. Cinsiyete göre, erkeklerin kızlara göre daha fazla yıkıcı davranışlarda bulunduğu, kızların duygusal zeka puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Esturgo-Deu ve Sala-Roca, 2010).

Harrod ve Scheer (2005) tarafından yapılan araştırmada, yaşları 16 ile 19 arasında değişen 200 ergen katılımcıyla yaş, cinsiyet, gelir düzeyi, ebeveynlerin eğitim düzeyi, yaşanan yer gibi demografik değişkenlerin duygusal zeka ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, yaş, gelir düzeyi ve yaşanan yere göre duygusal zeka puanlarının farklılaşmadığı bulunmuştur. Cinsiyete ve ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre duygusal zeka puanlarında farklılaşma gözlenmiş; kızların

erkeklere göre daha yüksek duygusal zekaya sahip olduğu, ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça duygusal zeka düzeyinin de arttığı belirtilmiştir.

Okuldaki çocukların akran ilişkileriyle duygusal zeka ilişkisinin incelendiği bir araştırmada, yaş ortalaması 11 olan 160 öğrenciye duygusal zeka ölçeği uygulanmış; ardından çocuklar, sınıf arkadaşlarını işbirlikçi, yıkıcı, utangaç, saldırgan, bağımlı, lider ve korkutucu tutumları kapsayan 7 kritere göre tanımlanmıştır. Aynı şekilde öğretmenler de, öğrencileri bu davranış kriterlerine göre sınıflandırmışlardır. Yüksek duygusal zekaya sahip öğrenciler, işbirlikçi ve lider kriterlerine daha çok; yıkıcı, bağımlı ve saldırgan kriterlerine daha az aday gösterilmiştir (Petrides, Sangareu, Furnham ve Frederickson, 2006).

Yapılan bir diğer araştırmada, duygusal zeka ile öğrencilerin davranış problemleri arasındaki ilişkisi araştırılmıştır. 203 ortaokul öğrencisiyle yürütülen çalışmada, öğrencilerin duygusal okuryazarlık düzeyleri, dışsallaştırılmış, ve içselleştirilmiş problem davranışları düzeyleri ve ebeveynlerinin gözlem düzeyleri belirlenmiştir. Analiz sonuçlarında, duygusal okuryazarlıkla, içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemleri arasında negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Duygusal zeka düzeyi arttıkça; stres, depresyon, somatik şikayetler, saldırganlık ve suç işlemeyi içeren davranış problemlerinin azaldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca duygusal zeka düzeyi arttıkça, ebeveynlerin çocuklarının ne yaptıklarına dair haberdar olma düzeyi de artmıştır (Liau ve ark., 2003).

Yapılan başka bir çalışmada, zorbalık ve siber zorbalık davranışları ve duygusal zekanın çeşitli bileşenleri arasında ilişkiler araştırılmıştır. Yaşları ortalama 12 olan 529 öğrencinin katıldığı araştırmada, duygusal zekanın duygu yönetimi ve duyguları kullanma bileşenlerinin hem zorbalık, hem de siber zorbalık ile aralarında negatif ilişkiler olduğu belirtilmiştir. Bu durum, duygularını yönetme ve düşüncelerine yön vermede duygularını kullanma becerisi geliştikçe zorbalık ve siber zorbalığa dayalı davranışların azaldığına işaret etmiştir. Buna ek olarak, zorbalık ve siber zorbalık davranışı gösteren öğrencilerin kendilerinin ve başkalarının duygularını anlamada yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, cinsiyete göre duygusal zeka düzeyinde farklılık görülmezken, 8. sınıf öğrencilerin, 6. sınıf öğrencilere göre zorbalık davranışlarını daha yoğun gösterdiği belirtilmiştir (Baroncelli ve Cuicci, 2014).

1.1.4.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

İşmen (2001) tarafından yapılan araştırmada, duygusal zeka ile algılanan problem çözme becerisi arasındaki ilişki araştırılmıştır. 225 üniversite öğrencisinin örneklemini oluşturduğu çalışmadan elde edilen verilere göre, duygusal zeka düzeyi arttıka algılanan problem çözme becerisinin de arttığı belirtilmiştir. Demografik değişkenlere bakıldığında, yaşa bağlı duygusal zeka düzeyinde farklılık gözlenmezken cinsiyete bağlı farklılık olduğu bulunmuştur. Duygusal zekanın tüm alt boyutlarında (kendi duygularını anlama, başkalarının duygularını anlama, duygularını yönetebilme) kadın öğrencilerin puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Yapılan başka bir araştırmada, karar verme stratejileri ile duygusal zeka arasındaki ilişki incelenmiştir. 384 lise öğrencinin katıldığı bu çalışmada, karar verme değişkeni; bağımlı, mantıklı, i tepkisel karar verme ve kararsız olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, karar verme alt boyutlarından sadece mantıklı karar vermeyele duygusal zeka arasında pozitif ilişki bulunmuş, duygusal zekası yüksek bireylerin diğerlerine göre daha mantıklı karar verdiği bulunmuştur. Duygusal zeka puanı arttıka kararsızlık düzeylerinde azalmalar gözlenmiştir. Ayrıca, kızların duygusal zekası erkeklere göre daha yüksek çıkmıştır (Köksal, 2003).

523 üniversite öğrencisiyle yürütülen çalışmada Deniz ve Yılmaz (2004), duygusal zeka ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Araştırmanın sonuçlarında, yaşam doyumunu ile duygusal zekanın toplam ve tüm alt boyutları arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Duygusal zeka düzeyinin artmasıyla, kişinin yaşam doyumunun da arttığı belirtilmiştir. Duygusal zeka düzeylerinde cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre farklılaşma gözlenmemiştir.

Bender (2006), güzel sanatlar eğitimi alan 360 üniversite öğrencisinden alınan veriler doğrultusunda, duygusal zeka ile yaratıcı düşünme becerisi arasındaki ilişkiyi sorgulamıştır. Yapılan analiz sonuçları, bu iki değişken arasında pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Bu durum, üniversite ğrencilerinde duygusal zeka düzeyi arttıka yaratıcılığın da arttığı anlamına gelmektedir.

Hafizoğlu (2007) tarafından yapılan araştırmada 16-17 yaş grubu ergenlerde davranış problemleri, ruhsal uyum ve duygusal zekanın ilişkisi incelenmiştir. 84 ergenle yürütülen çalışma sonucunda, duygusal zekanın davranış problemleri ile negatif yönlü ilişki içinde olduğu bulunmuş ancak ruhsal uyum ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya konmuştur. Bu durum, duygusal zekanın geliştirilmesiyle davranış sorunlarının azaltılabileceğine işaret etmektedir.

1.2. Psikolojik Sağlamlık

1.2.1. Tanım ve Tarihçe

Uzun zaman boyunca akıl sağlığı uzmanları, bireyin hayatını olumsuz şekillendiren biyolojik ve psikolojik risk faktörleriyle ilgilenmiş; bireyde meydana gelen davranış bozuklukları ve ciddi duygusal problemlere odaklanmışlardır. Bu bakış açısına göre; eğer bir çocuk travmaya maruz kaldıysa, akıl hastası veya alkolik bir ebeveyne sahipse ya da aile içinde devamlı tartışma ortamında yaşadıysa bunların sonucunda gelişimsel olarak problemlerin ortaya çıkması kaçınılmazdır. Bu yüzden mağdurların yaşadıkları faktörleri açıklamaya yönelik araştırmalar yapılırken, zorluklara rağmen gelişme gösteren bireylerin durumu oldukça göz ardı edilmektedir (Werner, 2005).

Yukarıda açıklanmış olan bu bakış açısı, 20. yüzyılın son 20 yılında değişmiştir. Bebeklikten yetişkinliğe kadar gelişim sürecini içeren çalışmalar sonucunda, çeşitli strese ve zorluğa maruz kalan bireylerin sadece azınlıkta kalan kısmının ciddi duygusal problemler ya da davranış bozuklukları sergilendiği görülmüştür. Bu durum, zorlukların yapısını ve zorluklara rağmen uyum gelişimini kapsayan "sağlamlık" kavramını ortaya çıkarmıştır (Luthar, 2003).

Dezavantajlı çocukların zorluklara karşı büyürken gösterdiği sağlamlık, eksikliğe odaklanan modelleri ve negatif varsayımları altüst etmiştir. Bununla birlikte sağlamlık kavramının olağanüstü bir durum olmadığı, hatta insanın olağan gelişim ve uyum sistemlerinin pozitif bir yönü olduğu ortaya çıkmıştır. Eğer bu sistemler korunuyorsa ve iyi çalışıyorsa; ciddi sıkıntılar karşısında bile gelişim görülmektedir. Ancak, eğer bu sistemler düzgün işlemiyorsa, özellikle çevresel

tehlikeler uzadıkça, gelişimsel problemler doğma riski çok daha yüksek olmaktadır (Masten, 2001).

Farklı çalışmalar incelendiğinde "resilience" kavramı için Türkçe karşılık olarak Öğülmüş (2001) tarafından "yılmazlık", Gizir (2004) tarafından, "psikolojik sağlamlık", Eminağaoğlu (2006) tarafından "psikolojik dayanıklılık" ve Terzi (2008) tarafından "kendini toparlama gücü" kavramları kullanılmıştır. Olumlu başa çıkma, adaptasyon, kararlılık, olumsuz koşullara rağmen uzun vadeli başarı gibi kavramların, sağlamlık ile benzer anlamı içerdiği ifade edilmektedir (Winfield, 1994). Bu çalışmada ise "resilience" "psikolojik sağlamlık", "resilient" ise "psikolojik olarak sağlam birey" olarak yer almaktadır.

Masten ve Coatswort (1998), sağlamlık kavramının ortak bir tanıma sahip olmadığını belirtmiş; genel olarak ciddi zorluklara karşı adaptasyon veya gelişim gösterme yeterliği olarak ifade etmişlerdir. Luthar, Cicchetti ve Becher (2000) ise psikolojik sağlamlığı, bireyin ciddi bir sıkıntı veya zorluk içinde gösterdiği olumlu adaptasyonu kapsayan dinamik bir süreç olarak tanımlamışlardır.

Rutter (1987) psikolojik sağlamlığı, stres ve zorluk içinde bireysel farklılıklardaki olumlu tepkiler olarak ifade etmiştir. Buna ek olarak, risk faktörleri ve sağlıklı adaptasyonla ilişkili koruyucu faktörlerin arasında etkileşim olduğu sonucunu çıkarmıştır. Bir diğer araştırmasında Ruther (1999), psikolojik sağlamlığı; stres veya zorlukların üstesinden gelme olarak belirtirken, zorlukları psikopatolojik açıdan risk taşıyan durumlar olarak ifade etmektedir. Masten ve Obradovic'e (2006) göre ise psikolojik sağlamlık, sıkıntı bağlamında olumlu adaptasyon durumlarını kapsayan geniş kavramsal bir şemsiye olarak nitelendirilmiştir. Fraser ve Terzian (2005) ise, psikolojik sağlamlığı kişisel özelliklerle çevre arasındaki dinamik ve karşılıklı etkileşim içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Richardson'a (2002) göre, psikolojik sağlamlık, teoride akademik temelden çok, riskli ortamlarda bulunan genellikle gençlerin kişilik karakterlerinin fenomenolojik açıdan tanımlanmasıyla ortaya çıkmıştır. Literatürde psikolojik sağlamlığın tanımları arasında bir karmaşıklık ve sağlamlığı etkileyen faktörlerin psikolojik sağlamlıktan ayrışmasında da bir belirsizlik olduğunu belirten Windle

(2002), en uygun tanımı sosyal dezavantajlarla ve zorlu koşullarla karşılaştığında hayat koşullarına gösterilen başarılı adaptasyon olarak belirtmiştir.

Bu alanda oldukça fazla araştırması olan Garnezy (1993) tarafından, psikolojik sağlamlığın temel kaynağı olan iyileşme gücünün ve eski haline geri dönüşün, bireyin adaptasyonuna ve yeteneklerine bağlı olduğu belirtilmiştir. Bireyin sahip olduğu yetenekler, yaşanan stresin azaltılmasını veya baş edilebilecek duruma gelmesini sağlarken, bu yeteneklerin bireyin psikolojik olarak sağlam durmasını belirlediğini vurgulanmıştır.

Yates, Egeland ve Sroufe (2003) ise psikolojik sağlamlığın, çocuğun zorluklara karşı iyi durumda olmasını sağlamadığını belirtmiştir. Bunun yerine, psikolojik sağlamlık zorluklara karşı geliştirilen olumlu adaptasyon için içsel ve dışsal kaynakları kullanabilme becerisi kazandırmaktadır. Bu kaynaklar, halihazırda var olan durumlara uyumu sağlarken; çocuğun sonraki zorluklarla başa çıkmasına da temel hazırlamaktadır.

Sosyal bilimlerden ve sağlık bilimlerinden birçok araştırmacı; çeşitli durumlarda araştırmalar yapmış ve bireylerin psikolojik sağlamlık yönleri hakkında bilgi edinmişlerdir. Kimi araştırmacılar bir süreç olarak değerlendirirken; kimileri ise kişilik özelliği olarak ele almışlardır (Jacelon, 1997). Flach (1988), psikolojik sağlamlığın hayatın her anında öğrenilebilecek dinamik bir süreç olduğunu belirtmiş, Fine (1991) ise, bireyin fiziksel istekleriyle ve nörolojik travmanın iyileşme durumu ile ilişkili bir süreç olarak ele almıştır (aktaran; Jacelon, 1997).

Wagnild ve Young (1993), psikolojik sağlamlığı bir kişilik özelliği olarak tanımlarken; Cowen ve Work (1988) de aynı bakış açısıyla zorluklardan etkilenmeyen çocukların kişilik özelliklerini araştırmışlardır. Garnezy (1993) psikolojik sağlamlığın üç faktörden oluştuğunu; bunların mizaç, aile ve dışsal destek olduğunu vurgulamıştır.

Rutter (1987), psikolojik sağlamlığı, bireyin değişmeyen bir özelliği olarak görmemektedir. Hayatının bir döneminde zorlukların üstesinden gelebilen bir birey; başka bir dönemde farklı zorluklarla karşılaştığında, koşullar değişebilmekte ve psikolojik sağlamlık da değişebilmektedir. Benzer şekilde, Masten ve Powell (2003)

tarafından, psikolojik sağlamlığın, davranışlarla ve yaşam şekliyle ortaya konulmasına rağmen, kişisel bir özellik olmadığı vurgulanmıştır.

Psikolojik sağlamlığı tanımlayabilmek için iki önemli koşul geçerlidir: birincisi, bireyin ciddi risk içeren duruma (eğitim seviyesi düşük ebeveyne sahip olmak, yoksulluk içinde doğmak vb.) veya zorluk ve travmaya (aile içi şiddet, savaş, ebeveyn kaygı vb.) maruz kalması olarak belirtilmektedir. İkicisi ise, bireyin olumlu adaptasyon veya iyi gelişim göstermesi olarak sunulmaktadır (Masten ve Coatsworth, 1998).

Çeşitli tanımlardaki ortak noktalar, Gürgeç (2006) tarafından şu şekilde ortaya konmuştur: Psikolojik sağlamlık, yaratılıştan gelmemekte ve herkeste olabilen ve geliştirilebilen özellikleri kapsamaktadır. Tanımlarda, bireyi etkileyen zorlu yaşam olayları sonrası etkili uyum gösterme ve yeterli duruma gelme vurgulanmakta ve dinamik bir süreç olarak ele alınmaktadır. Psikolojik sağlamlığın oluşabilmesi için, zorluğa maruz kalma süreci ve ardından uyum sağlama veya farklı başarılar elde etme süreci şeklinde iki koşul gerekmektedir. Koruyucu faktörler, psikolojik sağlamlıkta oldukça etkili rol oynamaktadır. Yapılan araştırmaların çoğu, hasta bireylerle yürütülmüş olmasına rağmen; psikolojik sağlamlık hasta olmayan bireylerin de gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

Psikolojik sağlamlıkla ilgili yapılan araştırmalar öncelikle, olumsuz durumların etkilerinden kaçabilen çocuklardan örneklem seçilerek yapılmıştır. Daha sonra ise çocukların yaşadığı aynı olumsuz durumların etkilerinden kaçabilmeleri için beceri geliştirip geliştirmediğini belirlemek üzere daha geniş örneklem seçilmiştir. Psikolojik sağlamlık, ilk başlarda çocuğun bir karakteri olarak ele alınmasına rağmen, sonradan çevresel olumsuzlukları dengelemek için aileye ve sosyal faktörlere yönelen araştırmalarla ele alınarak çalışılmıştır (Sameroff, 2005).

Richardson (2002) psikolojik sağlamlığa ilişkin araştırmaların, üç dalga halinde yayıldığını belirtmiştir. Birinci dalgada, bireylerin sağlamlık nitelikleri ile kişisel ve sosyal başarıyı öne süren destek sistemleri üzerine araştırma yapılmış, öz güven veya öz yeterlilik gibi nitelik ve sistemler listelenmiştir. İkinci dalga; listedeki psikolojik sağlamlık niteliklerini elde etme süreci olarak değerlendirmiş, bu sürecin ilk dalgadaki tanımlamayı kapsayıcı ve koruyucu faktörleri güçlendirici olduğu

üzerinde durulmuştur. Üçüncü dalgada, olumsuzluklarla büyüyen mağdur çocukların refahı için psikolojik sağlamlık boyutları belirginleşmeden, sağlamlığı arttırmaya yönelik müdahale, önleme ve planlama yolları araştırılmıştır.

Yukarda bahsedilen psikolojik sağlamlığa ilişkin araştırmaların ele alınış biçimlerine benzer olarak, Masten ve Coatsworth (1998), psikolojik sağlamlığı tanıtmayı amaçlayan araştırmaların zamanla kapsamının değiştiğinden bahsetmişlerdir. Bu araştırmaların iki kuşak halinde geliştiğini; birinci kuşağın, çocuk merkezli tanımlara ve belli yetenek veya yetenekler kümesini kapsayan modellere yöneldiğini belirtmişlerdir. İkinci kuşağın, daha gelişimsel, ekolojik ve çok nedenli modellere yöneldiğini ve çeşitli becerilerin uzun yıllar boyunca geliştirilmesi ve öğretilmesine odaklanıldığını ifade etmişlerdir.

1.2.2. Psikolojik Sağlamlığı Etkileyen Faktörler

Psikolojik sağlamlığı etkileyen faktörler, risk faktörleri ve koruyucu faktörler olarak ikiye ayrılmaktadır. Risk faktörleri ve koruyucu faktörler arasındaki ilişki değerlendirildiğinde, Masten (1994) bu faktörleri iki zıt kutup olarak nitelendirmektedir (aktaran Kararımak, 2006). Diğer taraftan, Coleman ve Hagell (2007) bu faktörlerin bir uç noktada koruyucu iken diğer uç noktada hassasiyet yaratabileceğini savunmaktadır. Örnek olarak, yoksulluk risk faktörü olarak görülürken, aşırı zenginlik de olumlu sonuçlara neden olmayabilir.

1.2.2.1. Risk Faktörleri

Risk, gelişim ve sağlık literatüründe, istenmeyen bir sonucun oluşmasına yol açabilecek olasılıkların artması olarak tanımlanmaktadır. *Risk faktörü*, bir topluluk için istenmeyen sonuçların göstergelerini temsil etmektedir. *Risk altındaki birey* ise, araştırmaların olumsuz sonuçlarının yüksek olasılıkla geliştirebileceği gruptaki bir üye olarak yer almaktadır. (Obradovic, Shaffer ve Masten, 2012).

Riskle ilişkili yapılan ilk araştırmalarda, problemlerin belirli ve tek bir risk faktöründen kaynaklandığı savunulmuş, sonraki araştırmalarda daha fazla risk faktörünün birlikte yer alarak çocuğun yaşamını etkileyebileceği fark edilmiştir.

Araştırmalar, risk kümelerini, değişimlerini ve bunların etkilerini inceleme yönüne kaymıştır (Masten ve Gewirtz, 2006).

Araştırmacılar, gençlerin karşılaştığı iki ayrı tip risk faktörünü belirlemişlerdir. Birincisi, genel nüfusun risk faktörlerini yansıtılmaktadır. İkincisi ise, sonucunda olumlu etki düzeylerine göre farklılaşan risk faktörlerini kapsamaktadır. Bu yüzden, psikolojik sağlımlığın bilimsel araştırması karmaşık bir yapıdadır. Ancak, hangi tip olursa olsun, risk faktörlerinin anlaşılması, bu faktörler üzerinde çalışılması ve psikolojik sağlık kapsamında konununun belirlenmesi önem taşımaktadır. Risk faktörlerinin analizi, psikolojik sağlımlığın klinik yapılandırmasını güçlendirmektedir (Goldstein ve Brooks, 2013).

Çocuklar için en önemli risk faktörleri, belirli sınırlar içinde olan risk faktörlerinden ziyade, kronik ve değişkenlik gösterebilen risk faktörleridir. Çocuklar, yakınının ölümü veya kısa süreli hastalık gibi sınırları belli olan risk faktörlerine karşı daha fazla psikolojik sağlık gösterirler. Ancak, devamlılık gösteren aile içi çatışmalara veya yoksulluğa maruz kaldıklarında uzun süreli etkilenmekte ve daha az psikolojik sağlık gösterme eğiliminde olmaktadır (Coleman ve Hagell, 2007).

Risk faktörlerin varlığı, psikiyatrik bozuklukların ortaya çıkışı ile ilişkilidir. Risk faktörüne sahip bir çocukta psikiyatrik bozukluk olma olasılığı, herhangi bir risk faktörü bulunmayan çocuklara kıyasla daha fazladır. Bu durum, risk faktörlerindeki artışın, psikiyatrik bozuklukların varlığını fazlaca arttırdığını göstermektedir (Garnezy, 1987).

Psikolojik sağlımlık araştırmalarına göre, Grgan (2006) risk faktörlerini; erken doğum, olumsuz yaşam olayları, deneyimler, kronik hastalıklar, ebeveynlerin sağlık ve psikopatoloji geçmişi, ebeveynlerin ayrı yaşaması, boşanması ya da tek ebeveyn ile yaşama, yetersiz ocuk yetiştirme tutumu, aile içi şiddet, okula uyum güçlüğü, başarısızlık ve okulu bırakma, ocuk ihmal ve istismarı, madde bağımlılığı, maddi sıkıntılar, yoksulluk, toplumsal travmalar, doğal afetler olarak sunmuştur.

Doğaları gereği, çocukların çeşitli risklere karşı savunmasız olduğu tarih boyunca yazılmıştır. Dahası, ileri teknolojiyle çocuklarla alakalı yeni ve farklı risklerin ortaya çıkabilmesi mümkündür. Örneğin, büyük olasılıkla yoksulluk, tarih boyunca bir risk faktörü olarak çocukları olumsuz etkilemiştir. Ancak zamanın ve

teknolojinin etkisiyle çocukları etkileme şekli değişebilir. Bu durum koruyucu faktörlerin önemini arttırmaktadır (Goldstein ve Brooks, 2013).

1.2.2.2. Koruyucu Faktörler

Koruyucu faktörler kavramı, 1980'lerde Rutter (1979), Werner ve Smith (1982) gibi öncü araştırmacılar tarafından risk ve zorlukların varlığında olumlu sonuçların gözlenmesiyle oluşturulmuştur (aktaran Jenson ve Fraser, 2006).

Koruyucu faktörlerin psikolojik sağlamlığın temelinde bulunması, psikiyatrik risk araştırmalarında odak noktası olmasına neden olmuştur. Zamanla psikolojik sağlamlıkla ilgili araştırmalardaki odak noktası değişmiş, psikolojik olarak hassas olmanın nedenleri değil de, sağlam olmanın nedenleri ile ilgili araştırmalar artmıştır. Risk çeşitlerinden ziyade, riskli durumlar sonrası farklılaşma süreci önem kazanmıştır. Farklılaşma süreci de koruyucu faktörlere yönelimi sağlamıştır (Rutter, 1987).

Risk faktörlerine maruz kalmak, olumsuz sonuçların ortaya çıkma olasılığını arttırmasına rağmen bunu garanti etmeyebilir. Sadece risk faktörlerine bakarak, olası sonucu tahmin etmek mümkün olmayabilir. Çünkü diğer faktörler ve süreçler, bu riskleri ortadan kaldırmak için çalışıyor olabilir. Geniş akademik alanlarda çalışan araştırmacılar; koruyucu faktörleri belirlemek için sosyal statü, psikolojik durum, davranış, eğitim ve ekonomik durum gibi değişkenlere odaklanmışlardır. Koruyucu faktörlerin ve süreçlerin benzer gruplar içinde olduğunu belirlemişlerdir (Murray, 2003).

Kararımak (2006) koruyucu faktörleri, risk faktörleri sonucunda ortaya çıkabilecek yaşantılara karşı; olumsuz tepkiyi azaltıcı, yapıcı tepkiyi ve adaptasyonu kolaylaştırıcı faktörler olarak tanımlamaktadır.

Garmezzy (1987), strese dirençli olarak nitelendirdiği çocuklarla yaptığı araştırmalar sonucunda koruyucu faktörleri 3 geniş kategoriye ayırmaktadır. Bunları; çocuğun kişilik eğilimleri, destekleyici aile ortamı ve dış destek sistemi olarak sıralamaktadır. Dış destek sisteminin, çocuğun başa çıkma becerisine yönelik

güçlendirici ve teşvik edici ve pozitif değerlerine yönelik telkin edici görevleri olduğunu belirtmektedir.

Werner (1989) de benzer şekilde, bebeklikten yetişkinliğe kadar yapılan boylamsal araştırmalar doğrultusunda, 3 tip koruyucu faktörün ortaya çıktığını ifade etmiştir. Bunları, ilk olarak bireyin zihinsel nitelikleri (aktivite seviyesi, sosyallik, genel zeka gibi) ve içsel kontrol durumu; ikinci olarak duygusal destek sağlayan aile üyeleri arasındaki sevgi bağı ve son olarak bireyin daha yetkin ve kararlı olmasını sağlayan ve inanç sistemini de kapsayan dışsal destek sistemleri olarak sınıflandırmıştır.

Koruyucu faktörlerden, koruyucu mekanizma veya süreçler olarak bahseden Rutter (1987), psikolojik risklere karşı insanları koruyan 4 temel sürecin olduğunu savunmaktadır. Bunları; risk faktörlerinin etkisini azaltmak, risk faktörlerinden doğan birbiriyle bağlantılı olumsuz durumların oluşma olasılığını azaltmak, öz yeterlilik ve öz saygının oluşmasını veya devamlılığını sağlamak, son olarak da yeni imkan ve olanaklara açık olmak olarak belirlemiştir. İnsanların yaşamındaki dönüm noktası olarak gördüğü bu mekanizmaların görünenden daha fazla anlamı olduğunu ve bunlara daha fazla önem verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Greene ve Conrad (2002), koruyucu faktörlerin çocukların sağlığına katkı sağlaması ve stresi azaltması özelliğine dair araştırmacılar tarafından uzlaşma sağlandığını belirtmiş; koruyucu faktörleri, içsel ve dışsal olarak, risk faktörünün etkisine karşı bireyin iyileşmesine ve dayanmasına yardımcı olan faktörler olarak tanımlamışlardır. Benzer şekilde Mandlaco ve Peery (2000) de psikolojik sağlamlıkla ilgili kuramsal çerçeve önermek, bunu netleştirmek ve detaylandırmak için çocukların psikolojik sağlamlığını etkileyen faktörleri, içsel ve dışsal faktörler olarak ikiye ayırmışlardır. İçsel faktörler, biyolojik faktörleri (mizaç, cinsiyet, genetik yatkınlık vb.) ve psikolojik faktörleri (bilişsel kapasite, başa çıkma becerileri, kişisel özellikler vb.) kapsamaktadır. Dışsal faktörler ise, aile içi faktörlerden (ebeveynler, kardeşler, ev ortamı vb.) ve aile dışı faktörlerden (akranlar, okul, kilise vb.) oluşmaktadır. İçsel ve dışsal faktörlerdeki her bileşenin etkisi ve önemi farklı olabilir, her bir çocukta doğrudan ya da dolaylı olarak etkisini gösterebilir veya farklı bileşenlerle etkileşim içinde olabilirler.

Fraser ve Terzian (2005) tarafından koruyucu faktörlerin 3 işleve sahip olduğu belirtilmiştir. Birincisi, risk faktörlerinin olumsuz etkilerini azaltmak ya da artmasını engellemektir. İkincisi, birbiriyle bağlantılı olan risk faktörleri arasındaki bağı koparmak, böylece daha sonra farklı risklere maruz kalmayı ve uzun zamanda oluşabilecek problemleri azaltmaktır. Son olarak ise, bir risk faktörünün oluşmasını engelleyebilmektir.

Koruyucu faktörlerin varlığı, çoğu çocuk ve genci özellikle kısa zamanlı zorluklardan koruyabilmektedir. Bu yüzden, psikolojik sağlamlık kapasitesine sahip olmak, koruyucu faktörlerin olmasına ve risk faktörlerin ise belirli sınırlar içinde olmasına bağlı olmaktadır. Pek az kişi, devamlılık gösteren ve ciddi düzeyde olan risk faktörleriyle baş edebilmektedir. Çünkü ciddi bir zorlukta, daha güçlü koruyucu faktörlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yüzden, bu bireyler koruyucu faktörlerden edindikleri güçlü yönlerle, ciddi zorluklar karşısında sağlam durabilmektedir. Psikolojik sağlamlık düzeyini geliştirme sürecinde, koruyucu faktörlerin gittikçe artan zorluklar karşısında etkili olabilmesi rol oynamaktadır (Coleman ve Hagell, 2007).

1.2.3. Psikolojik Sağlamlık İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, psikolojik sağlamlık üzerine yapılmış yurt dışında ve yurt içindeki araştırmaların bir kısmına yer verilecektir.

1.2.3.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışındaki çalışmalar incelendiğinde, sağlamlık kavramının ortaya çıkışında büyük etkisi olan Kauai çalışması dikkat çekmektedir. Werner ve Smith (1982) tarafından yapılan araştırma, boylamsal yöntemle 1955 yılında doğan 698 bebeğin doğumundan orta yaş dönemine kadar yaşadığı biyolojik ve psikolojik risk faktörleri ve koruyucu faktörlerin etkisini incelemektedir. Çalışmaya katılan bireylerin %30'luk kısmının yaşadığı zorluklar; yoksulluk, doğum öncesi ve sırasında yaşanan güçlükler, aile içi tartışma ortamı, boşanma, ebeveynin psikopatolojik rahatsızlıkları, annenin düşük eğitim seviyesi olarak belirtilmiştir. Bu risk

faktörlerinden birçoğunu yaşayan çocukların üçte ikisi; küçük yaşlarda öğrenme ve davranış problemleri, sonraki yaşlarda suç işleme ve akıl sağlığı problemleri yaşamışlardır. Ancak, geriye kalan üçte birlik kısımda yer alan çocuklar ise kendine güvenen, uyumlu ve yetkin bireyler olarak yetişmişlerdir. Okul, iş ve sosyal hayatlarında başarılı olmuş, 40 yaşına kadar işsizlik, kanun karşıtlığı gibi sıkıntılar yaşamamışlardır (aktaran Werner, 2005).

Sameroff, Seifer, Baldwin ve Baldwin (1993) tarafından yapılan bir diğer boylamsal araştırmada ise ailesel ve sosyal risk faktörlerine göre çocuğun genel zekasında farklılaşma olup olmadığı sorgulanmıştır. Çocukların 4 yaşında ve 13 yaşında IQ puanlarını ölçülmüştür. Annenin davranışları, annenin akıl sağlığı, aile reisinin hakimiyeti, dezavantajlı azınlık olma durumları gibi belirlenmiş 10 risk faktörü her bir çocuk için hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda, mevcut risk çeşidinin, risk miktarından daha az önemli olduğu saptanmıştır. Yani, psikolojik sağlamlığın araştırılmasında, birçok risk faktörünün birliktelik etkisi oldukça önem taşımaktadır.

Luthar'ın (1991) yaptığı araştırmada, strese rağmen olumlu adaptasyon geliştirmeyi sağlayan faktörler incelenmiştir. Araştırmaya, 9. sınıf olan 144 öğrenci katılmıştır. Yaşanan stres, olumsuz yaşam olayları ölçeğiyle hesaplanırken, sosyal yeterlik ise akran, öğretmen değerlendirmesi ve okul notlarına bakılarak ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, benlik gelişiminin stresin olumsuz etkilerini telafi edici özelliği olduğu belirtilmiş, içselleştirmenin ve sosyal becerilerin koruyucu faktör görevi gördüğü ortaya konmuştur. Bu araştırmada, psikolojik olarak sağlam bireylerin, baş etme becerilerini davranışsal olarak dışa vurmalarıyla, içselleştirilmiş semptomlar geliştirebilecekleri ön görülmüş; araştırma sonucunda da psikolojik olarak sağlam öğrencilerin, içselleştirilmiş semptomlarının gelişimsel olarak daha ileri düzeyde olduğu belirtilmiştir. Psikolojik olarak sağlam öğrencilerin daha çok stres yaşadığı belirtilerek, daha az stres yaşamış ve sosyal yeterliğe sahip olan öğrencilerden daha depresif ve kaygılı olduğu bulunmuştur.

Yapılan başka bir araştırmada, depresif bozukluğa sahip annelerin çocuklarına, psikolojik sağlamlık düzeylerini arttırmak için bir program geliştirilmiştir. Bu program çocukların aile eğitimini ve ilişkilerini, çevresel kaynakları ve ailenin ulaşabileceği kaynakları temel alarak geliştirilmiştir. Programın uygulama

sonuçlarında, çocukların sosyal aktivitelerinde artma, duygusallık düzeyinde azalma ve ailenin daha esnek olması için çocukların yardıma eğilimlerinde artma gözlenmiştir. Bu program, çocukların psikolojik sağlamlıklarını arttırmada, başarılı bir yol olduğu görülmüştür (Place, Reynolds, Cousins ve O'Neill, 2002).

Çocukluk döneminde istismara uğrayan bireylerle yapılan boylamsal bir araştırmada, psikolojik sağlamlık düzeyleri değerlendirilmiştir. Ergenlik döneminden psikiyatrik bozuklukları, akran ilişkileri ve aile işlevselliği üzerine bilgiler alınmış; yetişkinlik döneminden ise psikiyatrik geçmişi, kişilik değerlendirmeleri, sosyal işlevselliği ile çocuklukta yaşanmış cinsel ve fiziksel istismar değerlendirmeleri edinilmiştir. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların %10'u, sonrasında tekrarlayan ve çocukluk dönemi fiziksel ve cinsel istismar durumu bildirmiştir. Psikopatolojik belirtileri oldukça yüksek düzeyde çıkmış olan ve istismara uğrayan katılımcıların önemli bir kısmı, yetişkin döneminde herhangi akıl sağlığı problemi yaşamamıştır. Bu durum, algılanan ebeveyn ilgisi, ergenlikteki akran ilişkileri, yetişkinlikteki romantik ilişkiler ve kişilik özelliklerinin psikolojik sağlamlık düzeyindeki etkisini göstermiştir (Collishaw ve ark., 2007).

Bonanno, Galea, Bucciarelli ve Vlahov (2009) tarafından yapılan araştırmada, 11 Eylül terör saldırısına maruz kalmış bireylerin psikolojik sağlamlık düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, New York bölgesindeki, bu saldırıyla karşılaşan 2752 kişiyle yürütülmüş; araştırma, saldırı sonrası 6 aylık bir dönemde yapılmıştır. Psikolojik sağlamlığı belirlemek için Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB) kriterleri esas alınmış; hiç semptom göstermeme veya bir semptom gösterme, psikolojik olarak sağlamlık durumu olarak düşünülmüştür. Araştırma sonucuna göre, bu örnekleimde psikolojik sağlamlık oldukça yüksek düzeyde tespit edilmiştir. TSSB belirtilerinin en çok gözlemlendiği ve özellikle fiziksel yaralanmaları olan katılımcılarda bile psikolojik sağlamlık düzeyi düşük düzeyde çıkmamıştır. Saldırıya en çok maruz kalan katılımcılarda ise psikolojik olarak sağlam olanların oranı diğerlerine göre düşük çıkmıştır. Bu durum, uzun süre etkili olan veya çok yönlü etkileyen risk faktörlerinin, psikolojik sağlamlık üzerinde daha olumsuz etkilerinin olduğunu düşündürülebilir.

1.2.3.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yurt içinde yapılan psikolojik sağlamlık çalışmaları incelendiğinde, Gizir (2004) tarafından yapılan araştırmanın, bu alanda yer alan ilk çalışmalar arasında olduğu söylenebilir. Araştırmanın rneklemi, Ankara ilinde gecekond u bölgesinde yaşayan, sosyoekonomik düzeyi düşük olan 872 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Psikolojik sağlamlık üzerine yapılan araştırmada, özellikle içsel, dışsal koruyucu faktörler ve alt boyutlarla ilgili sonuçlara ulaşılmıştır. Dışsal faktörlerden ev-içi yüksek beklentiler, okuldaki ilişkilerde ilgi ve arkadaş ilişkilerinde ilgi alt boyutları; içsel faktörlerden ise öz yeterlilik algısı, eğitsel beklentiler, empati, i denetimlilik, geleceğe dair umutlu olma alt boyutları yoksul öğrencilerin psikolojik sağlamlığını yordayan faktörler olarak belirtilmiştir. Diğer taraftan, dışsal faktörlerden ev-içi ilişkilerde ilgi, çevresel ilişkilerde ilgi ve arkadaş grubu yüksek beklentilerin ve içsel faktörlerden problem zmenin bu öğrencilerin psikolojik sağlamlığını olumsuz yönde etkilediği ortaya konmuştur. Ayrıca, akademik başarıyla psikolojik sağlamlık arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu da belirtilmiştir.

Sipahioğlu'nun (2008) yaptığı araştırmada, 499 ortaėėretim öğrencisinin oluşturduğu örnekleme üzerinden farklı risk grupları ile koruyucu faktörler arasındaki ilişki incelenmiştir. Risk grupları arasında yoksulluğa, tek ebeveyn ile yaşamaya, cinsiyete ve okul türüne göre koruyucu faktörlerin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Tek ebeveynle yaşayan ergenlerin ev içi ilişkilerde ilgi, yüksek beklentiler ve ev içi etkinliklere katılım koruyucu faktörlerde aldığı puanların, ailesi ile birlikte yaşayan ergenlerden yüksek olduğu bulunmuştur. Ailesi ile birlikte yaşayan ergenlerin ise, problem zme, amaçlar ve eğitimsel beklentiler koruyucu faktörlerinde tek ebeveyn ile yaşayan ergenlere göre yüksek puan aldıkları ortaya çıkmıştır.

Sosyoekonomik düzeyi düşük olan ve çeşitli risk faktörlerinden birini yaşamış 9. ve 10. sınıf öğrencilerinden oluşan 468 katılımcıyla yürütülen bir çalışmada, öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyleri ebeveynlerin boşanma veya birliktelik durumuna, algılanan sosyal destek düzeyine, okul içi etkinliklere katılmaya ve akademik başarıya göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, psikolojik sağlamlık düzeyi ile algılanan sosyal destek düzeyi arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada, okul içi ilişkiler ve arkadaş ilişkileri

koruyucu faktörleri haricindeki diğer tüm koruyucu faktörlerde, aile desteğinin öncelikli konumda olduğu vurgulanmıştır (Esen-Aktay, 2010).

Madde kullanımı, aile işlevselliği ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada, İzmir ilinde okuyan 750 9. sınıf öğrencisinden alınan veriler incelenmiştir. Madde kullanmayan ergenlerde, dışsal faktörlerden okul içi ilişkilerde ilgi ve yüksek beklenti, ev içi ilişkilerde ilgi, ev içi ilişkilerde yüksek beklenti, arkadaş grubundaki yüksek beklenti; içsel faktörlerden işbirliği ve iletişim, empati, öz-farkındalık, amaçlar, eğitsel beklentiler koruyucu faktörleri puanlarının madde kullanan ergenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, içsel koruyucu faktörler (eğitsel beklenti hariç) ve dışsal koruyucu faktörler ile aile işlevselliği algısı arasında pozitif yönde ilişki olduğu belirtilmiştir (Çataloğlu, 2011).

Arastaman ve Balcı (2013) tarafından yapılan araştırma, 24 liseden 509 öğrenciyle yürütülmüş psikolojik sağlık düzeyi ile cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, devamsızlık, okul iklimi, öğretmen tutum ve davranışları ve aile ve arkadaş desteği algısı değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, devamsızlık, algılanan aile ve arkadaş desteği değişkenleri ile psikolojik sağlık arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu değişkenlerden, akademik başarı ve devamsızlık, algılanan aile ve arkadaş desteğinin psikolojik sağlamlığın yordayıcıları olduğu belirtilmiştir.

Serbest (2010) yaptığı araştırmada, katılımcı olarak 379 üniversite öğrencisi üzerinden algılanan anne kabulü, baba kabulü, baba ilgisi, depresif belirtilerin psikolojik sağlık düzeyine etkisini incelemiştir. Psikolojik sağlamlığa, algılanan anne kabulünün olumlu etkisi ve depresif belirtilerin olumsuz etkisi olduğu ortaya konmuştur. Kız ve erkek öğrencilerden alınan veriler ayrı analiz edildiğinde, erkek öğrencilerde algılanan anne kabulünün, depresif belirtilerin ve algılanan baba katılımının psikolojik sağlamlığı anlamlı düzeyde etkilediği ve yordadığı belirtilmiştir. Kız öğrencilerde ise, depresif belirtilerin psikolojik sağlamlığı yordama gücü olduğu ifade edilmiştir.

Anne-babası boşanmış 70 lise öğrencisi ve anne-babası birlikte yaşayan 82 lise öğrencisiyle yürütülen bir çalışmada, koruyucu faktörlerin anne-baba boşanmışlık ve birliktelik durumu ile ilişkileri incelenmiştir. Anne-babası birlikte olan öğrencilerin

toplumdaki ilişkiler ve yüksek beklentiler, aile-içi ilişkiler ve yüksek beklentiler, amaçlar ve özelemler, anlamlı katılım için olanaklar ve problem çözme becerisi alt grup puanlarının anne-babası boşanmış öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya konmuştur (Özcan, 2005).

Terzi (2008) tarafından yapılan araştırma, 264 üniversite öğrencisi ile yürütülmüş ve içsel koruyucu faktörlerin psikolojik sağlık ile ilişkileri incelenmiştir. Cinsiyete göre psikolojik sağlık puanlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Toplam grupta, kız ve erkek gruplarında psikolojik sağlık düzeyi ile iyimserlik, öz-yeterlik ve problem çözme becerisi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmış ve bu değişkenlerin psikolojik sağlık üzerinde önemli yordama gücü olduğu belirtilmiştir.

Üniversite sınavına hazırlanan ergenlerle yapılan bir çalışmada, psikolojik sağlık ile problem çözme becerisi, yaşam doyumu, başa çıkma becerisi ve algılanan sosyal destek değişkenleri arasındaki ilişki sorgulanmıştır. 495 ergenden toplanan veriler doğrultusunda, problem çözme becerisi ve yaşam doyumu değişkenleri ergenlerin psikolojik sağlık puanları açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Problem çözme becerisi ve yaşam doyumu yüksek olan ergenlerin psikolojik sağlık puanlarının da yüksek olduğu ortaya konmuştur (Oktan, 2008).

Güloğlu ve Kararırmak'ın (2010) 410 üniversite öğrencisiyle yürüttüğü, psikolojik sağlamlığın yalnızlık üzerindeki etkisinin incelendiği araştırma sonucunda, psikolojik sağlık düzeyi ile yalnızlık arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak, psikolojik sağlamlığın üniversite öğrencilerindeki yalnızlığın önemli yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir.

Risk grubu olarak görülen, zor koşullarda yaşayan sokak çocuklarının psikolojik sağlık özelliklerini araştıran Eminağaoğlu (2006), diğer araştırmalardan farklı olarak çocukların sağlık düzeyini belirlemek için "Rorschach Testi", bilişsel esnekliklerini ölçmek için "WISC-R Testi" uygulamıştır. 27 sokak çocuğu ve 27 çalışan çocuk (kontrol grubu) olmak üzere 54 çocukla yürütülen araştırma sonucunda, sokak çocuklarının çalışan çocuklara göre işbirliğine ve duygusal yakınlık kurmaya daha yatkın olduğu bulunmuştur. Bu durum, sokak çocuklarının yaşlılarıyla kurduğu ilişkilerin psikolojik sağlamlıklarını

geliştirebileceği sonucuna işaret etmiştir. Diğer taraftan, sokak çocuklarının çalışan çocuklara göre daha az bilişsel faaliyetlerde bulunduğu, daha az örgütsel davranışa ve daha fazla depresif duyguya sahip olduğu bulunmuştur. Bu çalışmanın önemi, risk altındaki çocukların psikolojik sağlık özelliklerini ya da stratejilerini farklı biçimde düşündürmüştür.

Gürkan'ın (2006) grupta psikolojik danışma programının psikolojik sağlık düzeyine olan etkisini incelediği çalışmada, psikolojik sağlık düzeyi düşük öğrencilerden 20 öğrenci deney grubu, 16 öğrenci de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Sağlık eğitimi kapsamında, yarı yapılandırılmış psikodrama oyunları ve farkındalık artırıcı etkinlikler yer almıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin psikolojik sağlık düzeylerinde bir artış gözlemlenmiş, uzun süreli etkisinin de devam ettiği belirtilmiştir.

Psikolojik sağlık, duygusal zeka ve umut düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen Malak (2011) araştırmasını üniversite öğrencilerinden en az bir risk altında olan 422 öğrenciyle yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda, duygusal zekanın alt boyutlarından kişisel farkındalığın, kişilerarası ilişkilerin, şartlara ve çevreye uyumun, stres yönetiminin ve genel ruh halinin, psikolojik sağlamlığın önemli yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Psikolojik sağlık ve duygusal zekayı araştıran bir diğer çalışma ise Aydın (2010a) tarafından, 449 üniversite öğrencisiyle yürütülmüştür. Duygusal zeka ve umut düzeyi, psikolojik sağlamlığın önemli yordayıcısı olarak bulunurken, duygusal zekası ve umut düzeyi yüksek olan katılımcıların psikolojik sağlık düzeylerinin de yüksek düzey olduğu bulunmuştur.

1.3. 11-16 Yaş Ergenlerin Genel Özellikleri

Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2016) tarafından ergenlik dönemi, 10 ile 19 yaş arasını kapsamaktadır. Yavuzer (2003), ergenlik dönemi başlangıcını; kızlarda 10-12, erkeklerde ise 12-14 olarak belirtmektedir. Birçok araştırmacı tarafından, ergenlik dönemi, bedensel, duygusal, sosyal ve zihinsel değişimlerin yer aldığı gelişme ve büyümenin sergilendiği çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olarak tanımlanır (Aydın, 2010b; Çivilidağ, 2013; Kulaksızoğlu, 2012; Yavuzer, 2003).

Bu dönemde yaşanan değişimleri genel anlamda değerlendirmek gerekirse, ilk olarak bedensel değişime bakmak gerekmektedir. Bunun nedeni, bu dönemdeki bedensel değişimlerin diğer değişimleri tetiklediği ve etkilediği belirtilmektedir. Ergenlerde, boyun uzaması, kilonun artması ve hormonların gelişimini kapsayan değişimlerle vücut hızlı bir şekilde büyüme göstermektedir. Gelişen hormonlarla, kadın ve erkek görünüşleri belirginleşmektedir (Yavuzer, 2003). Ergenlerin kol ve bacak iskeletlerindeki büyümeler, el ve ayaklarındakine göre orantısız bir şekilde ilerlemektedir. Ergenliğin sonuna doğru bu durum normal vücut orantılarına dönerken, yaşanan bedensel değişimler, ergenlerin kaygılanmasına ve kendini akranlarıyla kıyaslamasına neden olmaktadır. (Kulaksızoğlu, 2012). 11-16 yaşı grubu, ergenliğin ilk yarısı olduğundan dolayı bedensel değişimlerin oldukça yoğun gözlemlendiği yaşlardır. Bu dönemde beden imajında olumsuz algı ve memnuniyetsizlik baskın olarak yaşanmaktadır. Özellikle kızların beden memnuniyetsizliği erkeklere göre daha fazla olmaktadır. Bu dönemde, ergenlerin olumlu beden algısına sahip olmasıyla, olumlu benlik algısı geliştirecekleri ön görülmektedir (Santrock, 2015).

Ergenlik döneminde yaşanan, duygusal değişimler ergenin sosyal yaşamından bilişsel aktivitelerine kadar tüm hayatını etkileyebilmektedir. Yoğun duygusallığın hakim olduğu bu dönemde, duygusal ifadelerde düzensizlikler ve çelişkiler gözlenirken, ani değişimler de ortaya çıkabilmektedir. Ergenlerin bu dönemde yoğun yaşadığı duygular arasında karamsarlık, utangaçlık, güvensizlik, korku, öfke ve kıskançlık gibi duygular yer almaktadır. Geleceğe dair beklentilerde karamsarlık hakim olurken, meslek seçimi gibi konulara yönelim görülmektedir. Arkadaş gruplarında ergenin davranışlarının kabul görmemesi, utangaçlığa, öfkeye ve kıskançlığa yol açabilmektedir (Yavuzer, 2003). Yaşanan duygusal değişimlerde ergenlere en çok yardımcı olacak kişiler ebeveynleri olmaktadır. Özellikle ergenlere bu konuda güven verilmeli, bu dönemin özellikleri konusunda eğitimler verilmeli ve bu durumların geçici olduğuna dair rahatlatılmaları gerekmektedir. Ergenlik döneminde, ergenlerde kimsenin kendisini anlamadığı düşüncesi oldukça hakim olmaktadır. Bu durumda, anne ve baba, ergenin kendisini anlatması için fırsat vermeli ve yıkıcı eleştirilerden uzak durmalıdırlar (Kulaksızoğlu, 2012).

Sosyal gelişimde ise ergenin ailesiyle ve akranlarıyla ilişkileri yer almaktadır. Ergenlik döneminde çocukluktan farklı olarak özerklik gelişimi görülmektedir. Bu durum, kendini ifade etmesi ve yetişkin bir birey olduğunu ailesine gösterme isteği ailedeki otorite ile çatışmalara yol açabilir. Kendisiyle aynı durumları yaşadığı, ortak paylaşımlara sahip olabildiği ve kıyaslamalar yapabildiği akranlarına daha çok yönelmektedir (Çivilidağ, 2013). Arkadaşlarıyla geçirdiği zaman artmakta ve arkadaşlarının ergen üzerindeki etkisi daha da fazlalaşmaktadır. Bu dönemde, anne ve baba öğüt veren ve yol gösteren olarak tanımlanırken, akranlar ise kendilerine daha eşit bir konumda yer almaktadır (Kulaksızgölu, 2012). Ebeveynlerle yaşanan en önemli çatışmalar, iletişim kuramama, ailede belirlenmiş kurallara uymama ve akademik başarıya verilen önem nedenleriyle meydana gelmektedir. Akranlarla yaşanan en önemli çatışmalar ise akran baskısı, gruplaşma ve ötekileştirme olarak yer almaktadır (Çivilidağ, 2013).

1.4. Araştırmanın Amacı

Kuramsal çerçevede görüldüğü üzere, duygusal zeka ve psikolojik sağlamlıkla ilgili yapılan çalışmalar gün geçtikçe artmaktadır. Bunun nedeni, bu kavramların psikoloji literatüründe keşfedecek daha çok özelliklerinin olması ve bu özelliklerin psikolojik uygulamalara yararlı olması olarak görülebilir.

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinde duygusal zeka ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın test edeceği temel hipotez şu şekilde belirtilebilir:

"Ortaokul öğrencilerinin duygusal zeka ve psikolojik sağlamlıkları arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır".

Çalışma temel hipotezi dışında, demografik bilgiler açısından şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Ortaokul öğrencilerinde duygusal zeka puanları demografik özelliklere (cinsiyet, sınıf düzeyi, başarı notu, kardeş sayısı, anne-baba medeni durumu, annenin eğitim düzeyi, annenin çalışma durumu, babanın eğitim düzeyi, babanın çalışma

durumu, sosyo-ekonomik gelir düzeyi, psikolojik yardım alma durumu, ailede psikolojik yardım alan birey bulunması) göre farklılaşmakta mıdır?

2. Ortaokul öğrencilerinde psikolojik sağlamlık puanları demografik özelliklere (cinsiyet, sınıf düzeyi, başarı notu, kardeş sayısı, anne-baba medeni durumu, annenin eğitim düzeyi, annenin çalışma durumu, babanın eğitim düzeyi, babanın çalışma durumu, sosyo-ekonomik gelir düzeyi, psikolojik yardım alma durumu, ailede psikolojik yardım alan birey bulunması) göre farklılaşmakta mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Goleman (1995), duygusal zekayı anlattığı kitabını beklenenden geç yazmasını, literatürde duygular üzerine yapılan araştırmaların yetersiz olması ve duyguların bilimsel olarak göz ardı edilmiş olmasıyla ilişkilendirmektedir. Duygusal zeka, Mayer ve Salovey (1990) tarafından kavramsal olarak tanımlandıktan ve Goleman (1995) tarafından kitabına konu olduktan sonra popüler araştırma konusu haline gelmiştir. Duygusal zeka ölçme araçlarını geliştirme, etkilerini ve yararlarını araştırma ilgili çalışmalar bu alanın değerini hala arttırmaktadır.

Mayer ve Salovey (1993) duygusal zekayı, bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını anlayabilmesini, düşünce ve davranışlarında bunları kullanabilmesini kapsayan bir zihinsel yetenekler grubu olarak tanımlamışlardır. Tartışma yaratsa da, bir zeka türü olarak adlandırmalarını zihinsel bir yetenek olmasına dayandırmaktadırlar. Diğer taraftan, Goleman (1995) ve Bar-On (2006) ise duygusal zekayı kişisel özellikler, beceriler ve iyi oluş olarak değerlendirmişlerdir. Araştırmacılar, duygusal zekanın tanımı, ölçümleri ve yapısal bileşenleriyle ilişkili görüş ayrılıkları yaşasa da, duygusal zekası yüksek insanların daha mutlu ve yaşam kalitesinin yüksek olduğu konusunda hemfikirlerdir. Bilişsel zekanın aksine, duygusal zekanın geliştirilebilir olması da araştırmacıların ortak paydada bulunduğu argümanlardan birisidir (Salovey ve Mayer, 1993; Goleman,1995; Bar-On, 2010).

Goleman (1995) gelişmemiş duygusal zekayı, duygusal dünyayla baş edememe olarak nitelendirirken, bu durumun neden olabileceği psikopatolojik hastalıkları kapsayan risklerden de bahsetmektedir. Özellikle, çocukları hayata hazırlarken gerekli olan duygusal zeka becerilerinin eğitimde yer alması gerekliliğini

vurgulamaktadır. Nesil değıştikçe duygularla ilişkili daha çok problemlerin yaşandığını; bunun davranış ve tutumlara yansmasıyla daha yalnız, agresif, endişeli, öfkeli ve mutsuz çocukların yetiştiğini belirtmiş ve bu çocukların olumsuz duygu durumlarına daha yatkın olduklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde, Tuğrul (1999), yetersiz duygusal zeka gelişiminin iş ve evlilik hayatında olumsuz sonuçlara neden olabileceğini açıklamış ve psikolojik rahatsızlıkların da ortaya çıkabileceğini belirtmiştir.

Shapiro (1999), duygusal zeka becerisine sahip çocukların daha mutlu, özgüvenli ve okul başarısının yüksek olduğunu açıklamıştır. Çocukların bu becerilerini, çağımızın duygusal problemlerinin üstesinden gelmesinde bir fırsat olarak değerlendirmiştir. Ayrıca bu becerilerin, sadece problemleri olan çocuklar için değil, tüm çocuklar için önemli ve gerekli olduğunu savunmuştur.

Mevcut tezin en önemli özelliği örnekleminin yaş grubunun zor bir gelişim dönemi içinde olmasıdır. Ergenlik döneminde, duygusal değışimler; duyguların yoğunluğunda artış, duygularda düzensizlik ve endişeli ruh hali gibi durumlar olarak örneklendirilirken, sosyal değışimler ise aileden daha çok arkadaş ilişkilerine önem verme, çekingenlik, yalnız kalma isteğı gibi durumları kapsamaktadır. Ergenliğin başlangıcı olan 11-12 yaşlarında, bireyin bu değışikliklere uyum sağlamakta güçlük çekebileceğini belirtmektedir (Kulaksızoğlu, 2012). Ortaokul döneminde duygusal ve davranışsal sorunların artıyor olması; ebeveynleri, eğitimcileri, sağlık uzmanlarını hatta bu dönemdeki ergenleri bile endişelendirmektedir (Moulds, 2003). Ergenlik döneminin özelliklerini psikolojik sağlık açısından değerlendirmek gerekmektedir. Ergenlik döneminde, bireylerin daha esnek olmaları ve problemlere karşı daha sık uyum sağlamaları gerekmektedir. Stresin üstesinden gelebilmek, kişilik özelliğinin dahilinde koruyucu faktör olarak sayılmaktadır (Campbell ve Ntobedzi, 2007).

Luthar'a (2003) göre, psikolojik sağlık araştırmaları; yaşanan olumsuz durumlara ve zorluklara rağmen bazı çocukların neden beklenmedik sonuçlar veya olumlu gelişim gösterdiği sorusuyla doğmuştur. Garnezy (1993), olumlu gelişim ve adaptasyon sürecinin, koruyucu faktörlerin risk faktörlerini telafi etmesiyle oluştuğunu savunmuştur. Bu durum, psikolojik sağlamlığın kapsadığı koruyucu faktörlerin ve risk faktörlerinin önemini oldukça arttırmaktadır.

Çocukluk ve ergenlik dönemlerinde, risk faktörlerine maruz kalmak sonraki gelişim dönemlerinde yaşanacak sıkıntılara neden olabilmektedir. Psikolojik olarak daha sağlam olan bireyler diğerlerine oranla ergenlikte daha az duygusal ve davranışsal problemler yaşarken, yetişkinlikte ise ebeveyn ve eş olarak daha fazla yeterlik göstermektedirler (Conger ve Conger, 2002). Luthar (2005), psikolojik sağlamlığın erken dönemdeki gelişiminden bahsederken, özellikle çocuğun psikososyal gelişimini ele almaktadır. Risk grubuyla çalışırken, mevcut psikolojik bozuklukları onarmak için tedavi bulmak yerine, sağlamlık işlevini geliştirmenin çok daha yararlı olduğunu belirtmektedir. Bu durum, gelişim dönemi risk faktörlerini, koruyucu faktörleri ve psikolojik sağlamlık düzeyini önemli kılmaktadır.

Koruyucu faktörlerin önemi bu derece fazlayken, Gizir ve Aydın (2006), "Psikolojik Sağlamlık ve Ergenlik Gelişim Ölçeği"nin uyarlama çalışmasında, koruyucu faktörlere yönelik bir ölçeğin geliştirilmemiş olduğundan bahsetmektedir. Bunun yanı sıra, yurt içi literatür çalışmalarında, psikolojik sağlamlığı etkileyen içsel ve dışsal koruyucu faktörleri inceleyen araştırmaların henüz rağbet görmediğini açıklamaktadır. Mevcut araştırma koruyucu faktörleri temel alarak duygusal zeka ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmaktadır. Yani, duygusal zeka ile ilişkisi olabilecek koruyucu faktörleri tüm alt boyutlarıyla inceleyecek olmasıyla, duygusal zekası yüksek ya da düşük olan bireylerin, hangi koruyucu faktörlere sahip olduğunu ya da duygusal zekanın alt boyutlarıyla, hangi koruyucu faktörlerin ilişkili olduğunu ortaya çıkaracaktır.

Literatürdeki, duygusal zeka ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmaların, yetişkin bireylerle yürütülmüş olması dikkat çekmektedir (Aydın, 2010a; Bumphus, 2008; Malak, 2011; Scheneider, Lyons ve Khazon, 2013). Mevcut araştırmada ise, duygusal zeka ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki ergenlik döneminde incelenecektir. Bu yönüyle çalışma, gelişim dönemleri ile ilgili bu alanda kapsamlı bilgi sunma olanağı sağlarken farklılaşmakta ve önem kazanmaktadır.

Duygusal zekanın, insanın hayatının her anında yer aldığı açıkça görülmektedir. Literatür kısmında bahsedilen duygusal zekayla ilgili araştırmalara dikkat edildiğinde; stresle başa çıkma, davranış problemleri, travma sonrası süreçler gibi değişkenlerle arasındaki ilişki araştırılmış ve anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu

değişkenlerle ilişkili olan psikolojik sağlamlıkla da arasında anlamlı bir ilişki olması beklenmektedir. Ortaya çıkan bulguların ise, ergenlerle yapılan klinik çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle depresyon, anksiyete ya da travma sonrası stres bozukluğu gibi duygulanım bozukluklarının, davranış problemlerinin ve öfke kontrolünün tedavisinde klinisyenlere duygusal zeka becerilerine ve koruyucu faktörlere dair geliştirici yollar sunulabilir. Duygusal zeka becerilerinin hangi koruyucu faktörlerle ilişkili olduğu sonucu, ergenlerin geliştirilebileceği zayıf yönlerini tanımada etkili olabilir ve yaşanabilecek farklı problemlerin ortaya çıkışında önlem ve müdahale yollarının planlanmasında fayda sağlayabilir.

Araştırılan duygusal zeka ile koruyucu faktörlerin ilişkisi, ilgili literatür doğrultusunda yorumlanacaktır. Genel anlamda, bu yaş grubunda, bu değişkenlerle yapılacak ilk çalışma olması, demografik değişkenlerin oldukça ayrıntılı biçimde değerlendirilmesi ve ileride yapılacak çalışmalara kaynak sağlayacak olması çalışmanın önemini arttırmaktadır.

2. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın örnekleme, veri toplama araçları ve işlem süreci hakkında bilgilere yer verilmektedir. İlk kısımda örneklemin demografik bilgileri bulunmaktadır. İkinci kısımda araştırmanın hipotezlerini sınamak için kullanılan ölçekler hakkında bilgiler sunulmaktadır. Son bölüm ise, çalışmanın uygulama ve analiz sürecini kapsamaktadır.

2.1. Örneklem

Araştırmanın örneklemini, İstanbul'da devlet okulu olan bir ortaokuldaki 461 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler, uygun örnekleme yoluyla seçilmişlerdir. Katılımcılar arasından, ölçek maddelerinin çoğunluğuna yanıt vermeyen 2 öğrenci kayıp değer kabul edilmiş ve bu öğrenciler analizden çıkarılmıştır. Daha sonra parametrik istatistik sayıltılarını karşılamak amacıyla aşırı değerlerin saptanarak analizlere katılmaması için değişkenlerin z değerleri hesap edilmiştir. Bu katsayı ($-3.29 > z < 3.29$) göz önünde tutulduğunda, 25 öğrenci bu değerlerin dışında kaldığı için analiz dışında bırakılmıştır. Böylece araştırmaya katılan 488 öğrenciden 27'sinin verileri analiz dışı bırakılarak nihai analiz için toplam 461 öğrenciden elde edilmiş veriler kullanılmıştır.

Çalışmanın örneklemini 235 (%48.8) kız öğrenci, 213 (%50.1) erkek öğrenci olmak üzere toplam 461 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 11-16 yaş arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 12.54 ($s = 1.19$) olarak belirlenmiştir.

Katılımcılar devam ettikleri sınıf düzeyi açısından incelendiğinde 114'ü (%24.7) 5. sınıf, 141'i (%30.6) 6. sınıf, 95'i (%20.6) 7. sınıf, 102'si (%22.1) 8. sınıf öğrencisidir. 9 öğrenci (%2.0) ise devam ettiği sınıf düzeyini belirtmemiştir. Katılımcılardan 287'si (%62.3) yüksek başarı notuna sahipken, 89 öğrenci (%19.3) orta başarı notuna ve 49 öğrenci (%10.6) düşük başarı notuna sahiptir. 36 öğrenci (%7.8) de başarı notunu bildirmemiştir. Katılımcıların kardeş sayısı incelendiğinde tek çocuk olan 17 öğrenci (%3.7), bir kardeşi olan 172 öğrenci (%37.3) ve 2 ve daha fazla kardeşi olan 263 öğrencinin (%57.0) olduğu görülmektedir. 9 öğrenci (%2.0) kardeş sayısını belirtmemiştir. Katılımcıların anne ve babaları medeni durum açısından incelendiğinde; 435'i (%94.4) anne ve babasının evli, 14'ü (%3.0) boşanmış olduğunu ifade etmiştir. 12 öğrenci (%2.6) anne ve babasının medeni durumunu belirtmemiştir.

Katılımcıların anneleri eğitim düzeyi açısından değerlendirildiğinde 284'i (%61.6) ilkokul ve altı, 162'si (%35.1) ise ortaokul ve üstü mezundur. 15 öğrenci (%3.3) ise annesinin eğitim düzeyini bildirmemiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin annelerinin 84'ünün (%18.2) çalıştığı, 370'inin (%80.3) ise çalışmadığı görülmektedir. 7 öğrenci (%1.5) ise annesinin çalışma durumunu belirtmemiştir. Katılımcıların babaları eğitim düzeyi açısından değerlendirildiğinde 198'i (%43.0) ilkokul ve altı, 251'i (%54.4) ise ortaokul ve üstü mezundur. 12 öğrenci (%2.6) ise babasının eğitim düzeyini belirtmemiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin babalarının 418'inin (%90.7) çalıştığı, 32'sinin (%6.9) çalışmadığı görülmektedir. 11 öğrenci (%2.4) ise babalarının çalışıp çalışmadığını bildirmemiştir.

Katılımcıların ailelerinin sosyoekonomik gelir düzeylerine ilişkin bilgi elde etmek amacıyla sorulan soruya verilen yanıtlardan, katılımcıların ailelerinin 40'ının (%8.7) düşük, 383'ünün (%83.1) orta, 31'inin (%6.7) yüksek gelir düzeyine sahip olduğu öğrenilmiştir. 7 öğrenci (%1.5) sosyoekonomik gelir düzeyini belirtmemiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 39'u (%8.5) daha önce psikolojik bir yardım aldığını ifade ederken, 418'i (%90.7) ise almadığını belirtmiştir. 4 öğrenci (%0.9) psikolojik yardım alıp almadığını belirtmemiştir. Katılımcıların 398'inin (%86.3) ailesinden birinin daha önce psikolojik yardım almadığı, 59'unun (12.8) aldığı görülmektedir. 4 öğrenci (%0.9) ise bu durumu bildirmemiştir.

Örneklem grubunu oluşturan 461 katılımcı için Kişisel Bilgi Formu aracılığı ile edinilen bilgiler, Tablo 2.1’de sunulmuştur.

Tablo 2.1.Örneklemin Demografik Özellikleri

| Değişken | Sıklık(f) | Yüzde(%) |
|---------------------------------|------------------|-----------------|
| Cinsiyet | | |
| Kız Öğrenci | 235 | 48.8 |
| Erkek Öğrenci | 213 | 50.1 |
| Belirtmemiş | 5 | 1.1 |
| Sınıf Düzeyi | | |
| 5. sınıf | 114 | 24.7 |
| 6. sınıf | 141 | 30.6 |
| 7. sınıf | 95 | 20.6 |
| 8. sınıf | 102 | 22.1 |
| Belirtmemiş | 9 | 2.0 |
| Başarı Notu | | |
| Düşük (geçmez-geçer) | 49 | 10.6 |
| Orta | 89 | 19.3 |
| Yüksek (iyi-pekiyi) | 287 | 62.3 |
| Belirtmemiş | 36 | 7.8 |
| Kardeş Sayısı | | |
| Tek Çocuk | 17 | 3.7 |
| 1 Kardeş | 172 | 37.3 |
| 2 Kardeş ve üstü | 263 | 57.0 |
| Belirtmemiş | 9 | 2.0 |
| Anne-Baba Medeni Durum | | |
| Evli | 435 | 94.4 |
| Boşanmış | 14 | 3.0 |
| Belirtmemiş | 12 | 2.6 |
| Anne Eğitim Düzeyi | | |
| İlkokul ve altı | 284 | 61.6 |
| Ortaokul ve üstü | 162 | 35.1 |
| Belirtmemiş | 15 | 3.3 |
| Anne çalışıyor mu? | | |
| Evet | 84 | 18.2 |
| Hayır | 370 | 80.3 |
| Belirtmemiş | 7 | 1.5 |
| Baba Eğitim Düzeyi | | |
| İlkokul ve altı | 198 | 43.0 |
| Ortaokul ve üstü | 251 | 54.4 |
| Belirtmemiş | 12 | 2.6 |
| Baba çalışıyor mu? | | |
| Evet | 418 | 90.7 |
| Hayır | 32 | 6.9 |
| Belirtmemiş | 11 | 2.4 |
| Aile Sosyoekonomik Düzey | | |
| Düşük | 40 | 8.7 |
| Orta | 383 | 83.1 |

| | | |
|---------------------------------|-------------|-----------------|
| Yüksek | 31 | 6.7 |
| Belirtmemiş | 7 | 1.5 |
| Psikolojik Yardım | | |
| Evet | 39 | 8.5 |
| Hayır | 418 | 90.7 |
| Belirtmemiş | 4 | 0.9 |
| Ailede Psikolojik Yardım | | |
| Evet | 59 | 12.8 |
| Hayır | 398 | 86.3 |
| Belirtmemiş | 4 | 0.9 |
| | Ort. | SS |
| Yaş | 12.54 | 1.19 |
| | | Min-Maks |
| | | 11-16 |

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, örneklem grubunun demografik bilgilerini elde etmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”; duygusal zeka puanlarını hesaplayabilmek amacıyla “Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu” ve psikolojik sağlık puanlarını belirleyebilmek amacıyla “Psikolojik Sağlık ve Ergen Gelişim Ölçeği” uygulanarak toplanmıştır.

2.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, katılımcılardan demografik bilgilerini edinmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu formda sırasıyla doğum tarihine, cinsiyetine, sınıfına, karne not ortalamasına, kardeş sayısına, anne ve babanın evli veya boşanmış olma durumlarına, anne ve babanın eğitim seviyesine, anne ve babanın çalışıp çalışmama durumuna, ailenin gelir durumuna, katılımcının ve ailesinin daha önce herhangi bir psikolojik yardım alıp almadığına dair sorular yer almaktadır. Örneği Ek-1’de verilmiştir.

2.2.2. Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu

Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu, duygusal zeka becerilerini ölçmek amacıyla Bar-On ve Parker (2000) tarafından çocuk ve gençlere yönelik geliştirilmiş, bilimsel olarak onaylanmış ve en yaygın kullanılan duygusal zeka ölçeğidir. 7-18 yaşları arasındaki çocuk ve ergenlere, ortalama 20-25 dakikada

uygulanabilmektedir. Toplam 60 sorudan oluşmakta, maddeler ise 4'lü likert tipi derecelendirmeyle puanlanmaktadır (1= Beni çok az tanımlıyor, 2= Beni biraz tanımlıyor, 3= Beni genellikle tanımlıyor, 4= Beni çok tanımlıyor) 6, 15, 21, 26, 28, 35, 37, 46, 49, 53, 54, 58 numaralı maddeler, diğer maddelerin aksine, ters puanlanmaktadır. "Birey içi (madde 7, 17, 28, 31, 43, 53)", "bireylerarası (madde 2, 5, 10, 14, 20, 24, 36, 41, 45, 51, 55, 59)", "uyum (madde 12, 16, 22, 25, 30, 34, 38, 44, 48, 57)", "stres yönetimi (madde 3, 6, 11, 15, 21, 26, 35, 39, 46, 49, 54, 58)", "genel ruh hali (madde 1, 4, 9, 13, 19, 23, 29, 32, 37, 40, 47, 50, 56, 60)", "olumlu etki (madde 8, 18, 27, 33, 42, 52)" alt boyutları ve tutarsızlık endeksi bulunmaktadır. Tüm puanların toplamı, toplam duygusal zeka olarak değerlendirilmektedir (aktaran Shuler, 2004).

Köksal (2007), alt boyutlardan yüksek puan alan bireylerin özellikleri şu şekilde ifade etmiştir: Birey içi alt boyutundan yüksek puan alan bireyler, kendi duygularını anlamanın yanı sıra, kendi duygu ve ihtiyaçlarını da ifade etmede iyidirler. Bireylerarası alt boyutundan yüksek puan alan bireyler ise, kişiler arası ilişkileri devam ettirmede başarılıdırlar. Bununla birlikte, başkalarını dinleyebilme ve başkalarının duygularını anlayabilme yeterliğine sahiptirler. Bir diğer alt boyut olan, uyum alt boyutundan yüksek puan alan bireyler, yeni durumlara ve olaylara kolay alışırlar. Problemlerin üstesinden gelmede başarılıdırlar. Dördüncü olarak, stres yönetimi alt boyutundan yüksek puan alan bireyler, yaşadıkları strese rağmen sakin kalabilirler. Fevri davranmayıp, duygularını kontrol altına alıp mantıklı hareket edebilirler. Genel ruh hali alt boyuttan yüksek puan alan bireyler ise, olayları ve durumları iyi yönleriyle değerlendirirler. Genel olarak iyimser bit tutum içinde olurlar. Son olarak, olumlu etki alt boyutundan yüksek puan alan bireyler, başkalarında iyi izlenim bırakmak için çabalarlar.

Bar-On ve Parker (2000), ölçeğin orijinalinde genel ve alt boyut güvenilirlik katsayılarını, .65 ile.90 arasında değiştiğini belirtmişlerdir (aktaran Shuler, 2004). Ölçeğin Türkçeye uyarlaması ise Köksal (2007) tarafından yapılmış, çalışma 1080 ilköğretim öğrencisiyle yürütülmüş ve 10 uzmanın görüşü doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin genelinde güvenilirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Alt boyut güvenilirlik katsayıları ise; birey içi .62, bireyler arası .80, stres yönetimi .68, uyum .85, genel ruh hali .85 ve olumlu etki .63 olarak belirtilmiştir.

Mevcut çalışmanın genelinde güvenilirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Alt boyut güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla; birey içi .60, bireyler arası .79, stres yönetimi .73, uyum .85, genel ruh hali .75 ve olumlu etki .61 olarak bulunmuştur. Örneği Ek-2’de verilmiştir.

2.2.3. Psikolojik Sağlamlık ve Ergen Gelişim Ölçeği

Psikolojik Sağlamlık ve Ergen Gelişim Ölçeği, Wested (2001) tarafından, ergen bireyin olumlu gelişimini kapsayan içsel ve dışsal koruyucu faktörleri belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (aktaran Gizir ve Aydın, 2006).

Ölçeğin orijinali; 11 dışsal koruyucu faktörle ilişkili 33 maddeden ve 6 içsel koruyucu faktörle ilişkili 18 maddeden, isteğe bağlı kullanılan okula bağlılık alt boyutuyla ilişkili 5 maddeden (madde 1, 2, 3, 4, 5) ve 3 dolgu maddesinden (madde 12, 16, 17) oluşmaktadır. Ölçek, 4’lü likert tipi derecelendirmeye puanlanmıştır (1= Doğru değil, 2= Biraz doğru, 3= Oldukça doğru, 4= Çok doğru) (Wested, 2001 aktaran Gizir ve Aydın, 2006).

Ölçeğin orijinalinde dışsal koruyucu faktörler; okul-içi ilişkilerde ilgi, okul-içi yüksek beklentiler, okul-içi etkinliklere katılım, çevresel ilişkilerde ilgi, çevresel yüksek beklentiler, çevresel etkinliklere katılım, arkadaş grubundaki ilgi, arkadaş grubundaki yüksek beklentiler, ev-içi ilişkilerde ilgi, ev-içi yüksek beklentiler ve ev-içi etkinliklere katılım olarak yer almaktadır. Güvenirlik katsayıları ise sırasıyla .84, .86, .77, .84, .90, .73, .86, .59, .77, .76 ve .75 olarak hesaplanmıştır. İçsel koruyucu faktörler ise, işbirliği ve iletişim, öz-yeterlik, empati, problem çözme, öz farkındalık ile amaçlar ve eğitimsel beklentiler olarak belirtilmiştir. Güvenirlik katsayıları ise sırasıyla .74, .80, .77, .82, .79, .77 olarak hesaplanmıştır (WestEd, 2001 aktaran Gizir ve Aydın, 2006).

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Gizir ve Aydın (2006) tarafından, 8. sınıf olan 872 öğrencinin katılımıyla yapılmıştır. Uyarlama çalışmasında, orijinal ölçeğin aksine 9 dışsal koruyucu faktör ve 7 içsel koruyucu faktör elde edilmiştir. Mevcut çalışmada da uyarlama çalışmasında belirlenen faktörler göz önünde bulundurularak analizler yürütülmüştür.

Gizir ve Aydın (2006) tarafından elde edilen dışsal faktörler şu şekilde sıralanmaktadır: okul-içi ilişkilerde ilgi ve yüksek beklentiler (madde 6, 7, 8, 9, 10, 11), okul-içi etkinliklere katılım (madde 13, 14, 15), çevresel ilişkilerde ilgi ve yüksek beklentiler (madde 18, 19, 20, 21, 22, 23), çevresel etkinliklere katılım (madde 24, 25), arkadaş grubundaki ilgi (madde, 27, 28, 29), arkadaş grubundaki yüksek beklentiler (madde 31, 32), ev-içi ilişkilerde ilgi (madde 34, 36, 38), ev-içi yüksek beklentiler (madde 33, 35, 37), ev-içi etkinliklere katılım (madde 39, 40, 41). Güvenirlik katsayıları ise, sırasıyla .78, .67, .83, .55, .85, .62, .79, .66, .63 olarak ölçülmüştür. Mevcut çalışmada ise, bu değerler sırasıyla .80, .72, .86, .70, .77, .65, .69, .66, .78 olarak hesaplanmıştır.

Uyarılma çalışmasında elde edilen içsel koruyucu faktörler ise şu şekilde sıralanmaktadır: işbirliği ve iletişim (madde 49, 51, 52), empati (madde 42, 43, 53), problem çözme (madde 44, 45, 46), öz-yeterlik (madde 48, 50), öz farkındalık (madde 55, 56), amaçlar (madde 54, 57), eğitimsel beklentiler (madde 58, 59). Güvenirlik katsayıları ise, sırasıyla .50, .66, .69, .53, .64, .78, .59 olarak ölçülmüştür (Gizir ve Aydın, 2006). Mevcut çalışmada ise, bu değerler sırasıyla .55, .65, .70, .57, .56, .62, .64 olarak hesaplanmıştır.Örneği Ek-3'te verilmiştir.

2.3. İşlem

Öncelikle Maltepe Üniversitesi Etik Kurulu'ndan ölçeklerin uygunluğuna dair izin alınmış, ardından uygulama yapılacak okulun müdüründen de uygulama için gerekli izin alınmıştır. Araştırma verileri Haziran 2016 ayı boyunca toplanmıştır. Çalışmaya katılmadan önce öğrencilerin velilerine onam formları dağıtılmış, onay veren öğrencilerin katılımı sağlanmıştır. Öğrencilere, çalışmanın içeriği hakkında bilgi verilmiş, yönergeler açık bir şekilde anlatılmıştır. Öğretmenlerden dersi kullanmak için izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından ölçekler dağıtılmış, uygulama yapılmıştır. Uygulamalar her sınıf için yaklaşık 1 saat sürmüştür.

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın katılımcılarına uygulanan “Kişisel Bilgili Formu”, “Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu” ve “Psikolojik Sağlık Ergen Gelişim Ölçeği” ile elde edilen veriler ilgili istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi için SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır.



3. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın detaylı analiz sonuçlarına ve tablolara yer verilmiştir. İlk bölümde, ölçeklerden elde edilen verilerin betimsel analizleri sunulmuştur. İkinci bölümde araştırmanın asıl amacı olan psikolojik sağlamlık ve duygusal zeka arasında anlamlı ilişki olup olmadığına dair istatistik sonuçlarına yer verilmiştir. Diğer bölümlerde ise, bazı demografik bilgilere göre duygusal zeka ve psikolojik sağlamlık puanlarında anlamlı farkların olup olmadığı incelenmiştir.

3.1. Duygusal Zeka ve Psikolojik Sağlamlık Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Araştırmada kullanılan Duygusal Zeka Ölçeği ile Psikolojik Sağlamlık ve Ergen Gelişim Ölçeğinin örneklemden elde edilen puanlarının ortalaması, standart sapması, minimum ve maksimum değerleri Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Ölçeklerden Elde Edilen Puan Ortalamaları, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri

| Değişkenler | Ort. | SS. | Min. | Maks. |
|-----------------------------|--------|-------|--------|--------|
| Duygusal Zeka Ölçeği | | | | |
| Bireylerarası | 39.42 | 5.79 | 19 | 48 |
| Birey-içi | 15.70 | 3.37 | 6 | 24 |
| Stres Yönetimi | 31.18 | 6.72 | 15 | 48 |
| Uyum | 29.89 | 6.07 | 13 | 40 |
| Genel Ruh Hali | 46.02 | 6.44 | 24 | 68 |
| Olumlu Etki | 15.92 | 3.47 | 8 | 24 |
| Toplam | 178.13 | 20.29 | 123.33 | 232.51 |

Psikolojik Sağlık ve Ergen Gelişimi Ölçeği

Dışsal Koruyucu Faktörler

| | | | | |
|----------------------------------------------|-------|------|---|----|
| Okul İçi İlişkilerde İlgi ve Yüksek Beklenti | 19.32 | 3.77 | 6 | 24 |
| Okul İçi Etkinliklere Katılım | 7.85 | 2.48 | 3 | 12 |
| Çevresel İlişkilerde İlgi ve Yüksek Beklenti | 19.58 | 4.29 | 6 | 24 |
| Çevresel Etkinliklere Katılım | 5.27 | 2.03 | 2 | 8 |
| Arkadaş Grubundaki İlgi | 10.16 | 2.10 | 3 | 12 |
| Arkadaş Grubundaki Yüksek Beklenti | 6.30 | 1.53 | 2 | 8 |
| Ev İçi İlişkilerde İlgi | 10.13 | 2.00 | 3 | 12 |
| Ev İçi Yüksek Beklenti | 10.98 | 1.50 | 5 | 12 |
| Ev İçi Etkinliklere Katılım | 9.21 | 2.23 | 3 | 12 |

İçsel Koruyucu Faktörler

| | | | | |
|-----------------------|------|------|---|----|
| Empati | 9.77 | 1.94 | 3 | 12 |
| İşbirliği ve iletişim | 9.56 | 1.94 | 3 | 12 |
| Problem çözme | 9.38 | 2.18 | 3 | 12 |
| Öz yeterlik | 6.83 | 1.22 | 3 | 8 |
| Öz farkındalık | 6.74 | 1.37 | 2 | 8 |
| Amaçlar | 7.00 | 1.23 | 3 | 8 |
| Eğitimsel beklentiler | 7.42 | 1.06 | 4 | 8 |

3.2. Duygusal Zeka ve Psikolojik Sağlık Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi

Araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkileri saptamak üzere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Duygusal zeka ölçeği "bireylerarası" alt boyutu ile psikolojik sağlık ve ergen gelişimi ölçeği dışsal koruyucu faktörden okul içi ilişkilerde ilgi ve yüksek beklenti ($r = .37, p < .01$), okul içi etkinliklere katılım ($r = .30, p < .01$), çevresel ilişkilerde ilgi ve yüksek beklenti ($r = .20, p < .01$), çevresel etkinliklere katılım ($r = .10, p < .05$), arkadaş grubundaki ilgi ($r = .37, p < .01$), arkadaş grubundaki yüksek beklentiler ($r = .33, p < .01$), ev içi ilişkilerde ilgi ($r = .25, p < .01$), ev içi yüksek beklentiler ($r = .34, p < .01$) ve ev içi etkinliklere katılım ($r = .29, p < .01$) arasında anlamlı derecede pozitif ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Duygusal zeka ölçeği "bireylerarası" alt boyutu ile psikolojik sağlık ve ergen gelişimi ölçeği içsel koruyucu faktörden empati ($r = .58, p < .01$), işbirliği ve iletişim ($r = .50, p < .01$), problem çözme ($r = .43, p < .01$), öz yeterlik ($r = .40, p < .01$), öz farkındalık ($r = .31, p < .01$), amaçlar ($r = .39, p < .01$) ve eğitimsel beklentiler ($r = .33, p < .01$) arasında anlamlı derecede pozitif ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Duygusal zeka ölçeği "birey-içi" alt boyutu ile psikolojik sağlamlık ve ergen gelişimi ölçeği dışsal koruyucu faktörden okul içi ilişkilerde ilgi ve yüksek beklenti ($r = .21, p < .01$), okul içi etkinliklere katılım ($r = .19, p < .01$), çevresel ilişkilerde ilgi ve yüksek beklenti ($r = .14, p < .01$), çevresel etkinliklere katılım ($r = .13, p < .01$), arkadaş grubundaki ilgi ($r = .21, p < .01$), arkadaş grubundaki yüksek beklentiler ($r = .19, p < .01$), ev içi ilişkilerde ilgi ($r = .11, p < .05$), ev içi yüksek beklentiler ($r = .10, p < .05$) ve ev içi etkinliklere katılım ($r = .27, p < .01$) arasında anlamlı derecede pozitif ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Duygusal zeka ölçeği "birey-içi" alt boyutu ile psikolojik sağlamlık ve ergen gelişimi ölçeği içsel koruyucu faktörden empati ($r = .15, p < .01$), işbirliği ve iletişim ($r = .23, p < .01$), problem çözme ($r = .30, p < .01$), öz yeterlik ($r = .22, p < .01$), öz farkındalık ($r = .20, p < .01$), amaçlar ($r = .19, p < .01$) ve eğitimsel beklentiler ($r = .11, p < .05$) arasında anlamlı derecede pozitif ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Duygusal zeka ölçeği "stres yönetimi" alt boyutu ile psikolojik sağlamlık ve ergen gelişimi ölçeği dışsal koruyucu faktörden okul içi ilişkilerde ilgi ve yüksek beklenti ($r = .14, p < .01$), arkadaş grubundaki yüksek beklentiler ($r = .13, p < .01$), ev içi ilişkilerde ilgi ($r = .12, p < .01$) arasında anlamlı derecede pozitif ilişkiler olduğu bulunmuştur. Ancak okul içi etkinliklere katılım ($r = .06, p > .05$), çevresel ilişkilerde ilgi ve yüksek beklenti ($r = .08, p > .05$), çevresel etkinliklere katılım ($r = .00, p > .05$), arkadaş grubundaki ilgi ($r = .04, p > .05$), ev içi yüksek beklentiler ($r = .04, p > .05$) ve ev içi etkinliklere katılım ($r = -.04, p > .05$) ile arasında anlamlı derecede ilişkiler olmadığı saptanmıştır.

Duygusal zeka ölçeği "stres yönetimi" alt boyutu ile psikolojik sağlamlık ve ergen gelişimi ölçeği içsel koruyucu faktörden öz farkındalık ($r = .11, p < .05$), amaçlar ($r = .11, p < .05$) ve eğitimsel beklentiler ($r = .14, p < .01$) arasında anlamlı derecede pozitif bir ilişkiler olduğu bulunmuştur. Ancak empati ($r = .00, p > .05$), işbirliği ve iletişim ($r = .00, p > .05$), problem çözme ($r = -.01, p > .05$), öz yeterlik ($r = .02, p > .05$) ile arasında anlamlı ilişkiler olmadığı saptanmıştır.

Duygusal zeka ölçeği "uyum" alt boyutu ile psikolojik sağlamlık ve ergen gelişimi ölçeği dışsal koruyucu faktörden okul içi ilişkilerde ilgi ve yüksek beklenti ($r = .36, p < .01$), okul içi etkinliklere katılım ($r = .40, p < .01$), çevresel ilişkilerde ilgi

ve yüksek beklenti ($r = .24, p < .01$), çevresel etkinliklere katılım ($r = .30, p < .01$), arkadaş grubundaki ilgi ($r = .26, p < .01$), arkadaş grubundaki yüksek beklentiler ($r = .34, p < .01$), ev içi ilişkilerde ilgi ($r = .31, p < .01$), ev içi yüksek beklentiler ($r = .33, p < .01$) ve ev içi etkinliklere katılım ($r = .42, p < .01$) arasında anlamlı derecede pozitif ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Duygusal zeka ölçeği "uyum" alt boyutu ile psikolojik sağlamlık ve ergen gelişimi ölçeği içsel koruyucu faktörden empati ($r = .40, p < .01$), işbirliği ve iletişim ($r = .37, p < .01$), problem çözme ($r = .39, p < .01$), öz yeterlik ($r = .45, p < .01$), öz farkındalık ($r = .33, p < .01$), amaçlar ($r = .35, p < .01$) ve eğitimsel beklentiler ($r = .28, p < .01$) arasında anlamlı derecede pozitif ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Duygusal zeka ölçeği "genel ruh hali" alt boyutu ile psikolojik sağlamlık ve ergen gelişimi ölçeği dışsal koruyucu faktörden okul içi ilişkilerde ilgi ve yüksek beklenti ($r = .40, p < .01$), okul içi etkinliklere katılım ($r = .37, p < .01$), çevresel ilişkilerde ilgi ve yüksek beklenti ($r = .29, p < .01$), çevresel etkinliklere katılım ($r = .22, p < .01$), arkadaş grubundaki ilgi ($r = .34, p < .01$), arkadaş grubundaki yüksek beklentiler ($r = .38, p < .01$), ev içi ilişkilerde ilgi ($r = .33, p < .01$), ev içi yüksek beklentiler ($r = .40, p < .01$) ve ev içi etkinliklere katılım ($r = .42, p < .01$) arasında anlamlı derecede pozitif ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Duygusal zeka ölçeği "genel ruh hali" alt boyutu ile psikolojik sağlamlık ve ergen gelişimi ölçeği içsel koruyucu faktörden empati ($r = .35, p < .01$), işbirliği ve iletişim ($r = .40, p < .01$), problem çözme ($r = .42, p < .01$), öz yeterlik ($r = .44, p < .01$), öz farkındalık ($r = .40, p < .01$), amaçlar ($r = .46, p < .01$) ve eğitimsel beklentiler ($r = .34, p < .01$) anlamlı derecede pozitif ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Duygusal zeka ölçeği "olumlu etki" alt boyutu ile psikolojik sağlamlık ve ergen gelişimi ölçeği dışsal koruyucu faktörden okul içi ilişkilerde ilgi ve yüksek beklenti ($r = .21, p < .01$), okul içi etkinliklere katılım ($r = .25, p < .01$), çevresel ilişkilerde ilgi ve yüksek beklenti ($r = .14, p < .01$), çevresel etkinliklere katılım ($r = .17, p < .01$), arkadaş grubundaki ilgi ($r = .22, p < .01$), arkadaş grubundaki yüksek beklentiler ($r = .22, p < .01$), ev içi ilişkilerde ilgi ($r = .20, p < .01$), ev içi yüksek beklentiler ($r = .18, p < .01$) ve ev içi etkinliklere katılım ($r = .36, p < .01$) arasında anlamlı derecede pozitif ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Duygusal zeka ölçeği "genel ruh hali" alt boyutu ile psikolojik sağamlık ve ergen gelişimi ölçeği içsel koruyucu faktörden empati ($r = .22, p < .01$), işbirliği ve iletişim ($r = .30, p < .01$), problem çözme ($r = .29, p < .01$), öz yeterlik ($r = .24, p < .01$), öz farkındalık ($r = .28, p < .01$) ve amaçlar ($r = .13, p < .01$) arasında anlamlı derecede pozitif ilişkiler olduğu saptanmıştır. Ancak eğitimsel beklentiler ($r = .05, p > .05$) ile arasında anlamlı ilişki olmadığı bulunmuştur.

Duygusal zeka ölçeği toplam puan ile psikolojik sağamlık ve ergen gelişimi ölçeği dışsal koruyucu faktörden okul içi ilişkilerde ilgi ve yüksek beklenti ($r = .46, p < .01$), okul içi etkinliklere katılım ($r = .42, p < .01$), çevresel ilişkilerde ilgi ve yüksek beklenti ($r = .30, p < .01$), çevresel etkinliklere katılım ($r = .24, p < .01$), arkadaş grubundaki ilgi ($r = .37, p < .01$), arkadaş grubundaki yüksek beklentiler ($r = .43, p < .01$), ev içi ilişkilerde ilgi ($r = .36, p < .01$), ev içi yüksek beklentiler ($r = .38, p < .01$) ve ev içi etkinliklere katılım ($r = .44, p < .01$) anlamlı derecede pozitif ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Duygusal zeka ölçeği toplam puan ile psikolojik sağamlık ve ergen gelişimi ölçeği içsel koruyucu faktörden empati ($r = .46, p < .01$), işbirliği ve iletişim ($r = .47, p < .01$), problem çözme ($r = .47, p < .01$), öz yeterlik ($r = .47, p < .01$), öz farkındalık ($r = .43, p < .01$), amaçlar ($r = .46, p < .01$) ve eğitimsel beklentiler ($r = .36, p < .01$) arasında anlamlı derecede pozitif ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.2. Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 |
|----|----------------------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----|
| 1 | Okul İçi İlişkilerde İlgi ve Yüksek Beklenti | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | Okul İçi Etkinliklere Katılım | .438** | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | Çevresel İlişkilerde İlgi ve yüksek beklenti | .481** | .319** | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | Çevresel Etkinliklere Katılım | .205** | .433** | .208** | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | Arkadaş Grubundaki İlgi | .374** | .276** | .303** | .170** | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | Arkadaş Grubu Yüksek Beklenti | .387** | .243** | .257** | .114* | .443** | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | Ev İçi İlişkilerde İlgi | .340** | .258** | .380** | .202** | .285** | .298** | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | Ev İçi Yüksek Beklenti | .362** | .156** | .397** | .100* | .411** | .357** | .538** | 1 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | Ev İçi Etkinliklere Katılım | .376** | .442** | .387** | .330** | .383** | .312** | .442** | .339** | 1 | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | Empati | .388** | .319** | .329** | .160** | .329** | .325** | .291** | .332** | .353** | 1 | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | İşbirliği ve İletişim | .408** | .334** | .334** | .246** | .420** | .376** | .358** | .378** | .393** | .529** | 1 | | | | | | | | | | | | |
| 12 | Problem Çözme | .349** | .261** | .368** | .169** | .414** | .382** | .371** | .343** | .480** | .433** | .473** | 1 | | | | | | | | | | | |
| 13 | Öz yeterlik | .315** | .310** | .289** | .207** | .228** | .274** | .329** | .398** | .335** | .322** | .364** | .362** | 1 | | | | | | | | | | |
| 14 | Öz farkındalık | .263** | .268** | .268** | .180** | .265** | .223** | .342** | .347** | .300** | .267** | .300** | .399** | .386** | 1 | | | | | | | | | |
| 15 | Amaçlar | .372** | .278** | .317** | .160** | .313** | .325** | .373** | .487** | .374** | .335** | .406** | .396** | .447** | .414** | 1 | | | | | | | | |
| 16 | Eğitimsel Beklentiler | .373** | .252** | .228** | .121** | .233** | .225** | .263** | .444** | .255** | .311** | .343** | .254** | .365** | .300** | .448** | 1 | | | | | | | |
| 17 | Bireylerarası | .373*** | .303*** | .204*** | .099* | .371*** | .333*** | .249*** | .343*** | .291*** | .577*** | .504*** | .432*** | .397*** | .307*** | .393*** | .333*** | 1 | | | | | | |
| 18 | Birey-İçi | .206*** | .191*** | .141** | .133** | .207*** | .189*** | .112* | .103* | .270*** | .145** | .229*** | .300*** | .217*** | .203** | .188*** | .113* | .249** | 1 | | | | | |
| 19 | Stres Yönetimi | .141** | .062 | .075 | .000 | .037 | .127** | .122** | .044 | -.039 | .004 | .002 | -.008 | .021 | .114* | .113* | .139** | -.014 | .138** | 1 | | | | |
| 20 | Uyum | .358*** | .400*** | .240*** | .295*** | .255*** | .340*** | .314*** | .326*** | .422*** | .399*** | .374*** | .393*** | .445*** | .325*** | .349*** | .278*** | .548** | .337** | -.038 | 1 | | | |
| 21 | Genel Ruh Hali | .396*** | .368*** | .289*** | .219** | .336*** | .379*** | .330*** | .396*** | .419*** | .349*** | .400*** | .423*** | .440*** | .404*** | .463*** | .344*** | .552** | .385** | .098* | .541** | 1 | | |
| 22 | Olumlu Etki | .205*** | .245*** | .143** | .171*** | .223*** | .223*** | .200*** | .177** | .361*** | .222*** | .298*** | .285*** | .242*** | .278*** | .134** | .046 | .393** | .342** | -.110* | .492** | .417** | 1 | . |
| 23 | Toplam Duygusal Zeka | .455*** | .418*** | .295*** | .238*** | .374*** | .429*** | .363*** | .383*** | .436*** | .459*** | .472*** | .471*** | .470*** | .432*** | .456*** | .360*** | .729** | .565** | .351** | .756** | .805** | .584** | 1 |

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

3.3. Cinsiyete İlişkin Bulgular

3.3.1. Cinsiyete Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Cinsiyete göre duygusal zeka ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla *bağımsız gruplar t-testi* analizi uygulanmıştır. Uygulanan t-testi sonuçlarına göre "bireylerarası" ve "olumlu etki" alt boyut puan ortalamalarında katılımcıların cinsiyetleri açısından anlamlı derecede fark saptanmıştır [sırasıyla: $t(454) = 3.43, p < .01$; $t(454) = -4.13, p < .01$]. Analiz sonuçları Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Cinsiyete Göre Duygusal Zeka Puanlarının Karşılaştırılması

| Gruplar | N | Ort. | SS | Sd | t | p |
|-----------------------|-----|--------|-------|-----|---------|------|
| Bireylerarası | | | | | | |
| Kız Öğrenci | 225 | 40.32 | 5.42 | 454 | 3.43* | .001 |
| Erkek Öğrenci | 231 | 38.48 | 6.00 | | | |
| Birey-içi | | | | | | |
| Kız Öğrenci | 225 | 15.51 | 3.62 | 454 | -1.12 | .262 |
| Erkek Öğrenci | 231 | 15.86 | 3.14 | | | |
| Stres Yönetimi | | | | | | |
| Kız Öğrenci | 225 | 31.72 | 6.78 | 454 | 1.59 | .112 |
| Erkek Öğrenci | 231 | 30.72 | 6.65 | | | |
| Uyum | | | | | | |
| Kız Öğrenci | 225 | 29.30 | 6.11 | 454 | -1.94 | .055 |
| Erkek Öğrenci | 231 | 30.40 | 5.98 | | | |
| Genel Ruh Hali | | | | | | |
| Kız Öğrenci | 225 | 46.30 | 6.41 | 454 | 1.02 | .309 |
| Erkek Öğrenci | 231 | 45.69 | 6.50 | | | |
| Olumlu Etki | | | | | | |
| Kız Öğrenci | 225 | 15.22 | 3.34 | 454 | -4.13** | .000 |
| Erkek Öğrenci | 231 | 16.54 | 3.45 | | | |
| Toplam | | | | | | |
| Kız Öğrenci | 225 | 178.38 | 20.33 | 454 | 0.36 | .720 |
| Erkek Öğrenci | 231 | 177.69 | 20.31 | | | |

* $p < .01$ ** $p < .001$

Uygulanan analiz sonuçlarına göre kız öğrencilerin bireylerarası alt boyut puan ortalamalarının ($Ort. = 40.32, s = 5.42$), erkek öğrencilerden ($Ort. = 38.48, s = 6.00$) anlamlı derecede yüksek olduğu ve erkek öğrencilerin olumlu etki puan ortalamalarının ($Ort. = 16.54, s = 3.45$), kız öğrencilerden ($Ort. = 15.22, s = 3.34$) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

3.3.2. Cinsiyete Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Cinsiyete göre psikolojik sağlamlık ve ergen gelişimi ölçeği alt boyut puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla *bağımsız gruplar t-testi* analizi uygulanmıştır. Uygulanan t-testi sonuçlarına göre "çevresel etkinliklere katılım" ve "empati" alt boyut puan ortalamalarının katılımcıların cinsiyeti açısından anlamlı derecede farklılaştığı bulunmuştur [sırasıyla: $t(454) = -3.92, p < .01$; $t(454) = 2.90, p < .01$]. Analiz sonuçları Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Cinsiyete Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının Karşılaştırılması

| Gruplar | N | Ort. | SS | Sd | t | p |
|--------------------------------------------------------|-----|-------|------|-----|---------|------|
| Okul İçi İlişkilerde İlgi ve Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| Kız Öğrenci | 225 | 19.49 | 3.58 | 454 | 0.93 | .355 |
| Erkek Öğrenci | 231 | 19.16 | 3.94 | | | |
| Okul İçi Etkinliklere Katılım | | | | | | |
| Kız Öğrenci | 225 | 7.82 | 2.48 | 454 | -1.89 | .929 |
| Erkek Öğrenci | 231 | 7.84 | 2.47 | | | |
| Çevresel İlişkilerde İlgi ve Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| Kız Öğrenci | 225 | 19.80 | 4.15 | 454 | 1.13 | .258 |
| Erkek Öğrenci | 231 | 19.34 | 4.43 | | | |
| Çevresel Etkinliklere Katılım | | | | | | |
| Kız Öğrenci | 225 | 4.88 | 1.94 | 454 | -3.92** | .000 |
| Erkek Öğrenci | 231 | 5.62 | 2.05 | | | |
| Arkadaş Grubunda İlgi | | | | | | |
| Kız Öğrenci | 225 | 10.34 | 2.00 | 454 | 1.86 | .064 |
| Erkek Öğrenci | 231 | 9.98 | 2.15 | | | |
| Arkadaş Grubundaki Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| Kız Öğrenci | 225 | 6.40 | 1.41 | 454 | 1.48 | .139 |
| Erkek Öğrenci | 231 | 6.19 | 1.63 | | | |
| Ev İçi İlişkilerde İlgi | | | | | | |
| Kız Öğrenci | 225 | 10.14 | 2.01 | 454 | 1.27 | .899 |
| Erkek Öğrenci | 231 | 10.12 | 1.99 | | | |
| Ev İçi Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| Kız Öğrenci | 225 | 10.98 | 1.49 | 454 | -1.30 | .976 |
| Erkek Öğrenci | 231 | 10.98 | 1.52 | | | |
| Ev İçi Etkinliklere Katılım | | | | | | |
| Kız Öğrenci | 225 | 9.08 | 2.11 | 454 | -1.19 | .232 |
| Erkek Öğrenci | 231 | 9.32 | 2.31 | | | |

| | | | | | | |
|------------------------------|-----|-------|------|-----|-------|------|
| Empati | | | | | | |
| Kız Öğrenci | 225 | 10.03 | 1.82 | 454 | 2.90* | .004 |
| Erkek Öğrenci | 231 | 9.50 | 2.03 | | | |
| İşbirliği ve İletişim | | | | | | |
| Kız Öğrenci | 225 | 9.68 | 1.78 | 454 | 1.40 | .162 |
| Erkek Öğrenci | 231 | 9.43 | 2.08 | | | |
| Problem Çözme | | | | | | |
| Kız Öğrenci | 225 | 9.50 | 2.15 | 454 | 1.29 | .195 |
| Erkek Öğrenci | 231 | 9.24 | 2.19 | | | |
| Öz yeterlik | | | | | | |
| Kız Öğrenci | 225 | 6.87 | 1.16 | 454 | 1.88 | .378 |
| Erkek Öğrenci | 231 | 6.77 | 1.27 | | | |
| Öz farkındalık | | | | | | |
| Kız Öğrenci | 225 | 6.65 | 1.44 | 454 | -1.27 | .206 |
| Erkek Öğrenci | 231 | 6.81 | 1.28 | | | |
| Amaçlar | | | | | | |
| Kız Öğrenci | 225 | 7.08 | 1.15 | 454 | 1.60 | .111 |
| Erkek Öğrenci | 231 | 6.89 | 1.29 | | | |
| Eğitimsel Beklentiler | | | | | | |
| Kız Öğrenci | 225 | 7.49 | 1.06 | 454 | 1.41 | .157 |
| Erkek Öğrenci | 231 | 7.34 | 1.06 | | | |

* $p < .01$. ** $p < .001$

Uygulanan analiz sonuçlarına göre erkek öğrencilerin çevresel etkinliklere katılım puan ortalamalarının ($Ort. = 5.62, s = 2.05$), kız öğrencilerden ($Ort. = 4.88, s = 1.94$) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, uygulanan analiz sonuçlarına göre kız öğrencilerin empati puan ortalamalarının ($Ort. = 10.03, s = 1.82$), erkek öğrencilerden ($Ort. = 9.50, s = 2.03$) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

3.4. Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular

3.4.1. Sınıf Düzeyine Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Sınıf düzeyine göre 5., 6., 7. ve 8. sınıf olan öğrencilerin duygusal zeka ölçeği toplam puan ve alt boyutlar puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla elde edilen Tek Yönlü Varyans (ANOVA) analizi uygulanmıştır. Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre stres yönetimi ve uyum alt boyut puan ortalamalarının katılımcıların devam ettikleri sınıf düzeyine göre anlamlı derecede farklılaştığı bulunmuştur [sırasıyla $F_{(4,456)} = 3.49, p < .01$; $F_{(4,456)} = 3.32, p < .05$]. Analiz sonuçları Tablo 3.5'te sunulmuştur.

Tablo 3.5. Sınıf Düzeyine Göre Duygusal Zeka Puanlarının Karşılaştırılması

| Gruplar | N | Ort. | SS. | F | p | Tukey Testi |
|-----------------------|-----|--------|-------|------|--------|-------------------|
| Bireylerarası | | | | | | |
| 5. sınıf | 114 | 39.18 | 6.14 | 0.55 | .701 | |
| 6. sınıf | 141 | 39.42 | 5.75 | | | |
| 7. sınıf | 95 | 39.12 | 5.69 | | | |
| 8. sınıf | 102 | 40.08 | 5.59 | | | |
| Birey-içi | | | | | | |
| 5. sınıf | 114 | 15.90 | 3.27 | 0.23 | .920 | |
| 6. sınıf | 141 | 15.65 | 3.44 | | | |
| 7. sınıf | 95 | 15.58 | 3.35 | | | |
| 8. sınıf | 102 | 15.61 | 3.50 | | | |
| Stres Yönetimi | | | | | | |
| 5. sınıf | 114 | 32.75 | 6.66 | 3.49 | .008** | 5.sınıf>8.sınıf |
| 6. sınıf | 141 | 30.31 | 7.00 | | | 5. sınıf>6.sınıf |
| 7. sınıf | 95 | 31.98 | 6.46 | | | |
| 8. sınıf | 102 | 29.91 | 6.36 | | | |
| Uyum | | | | | | |
| 5. sınıf | 114 | 31.01 | 6.21 | 3.32 | .011* | 5. sınıf>8.sınıf |
| 6. sınıf | 141 | 30.63 | 5.73 | | | 5. sınıf>7. Sınıf |
| 7. sınıf | 95 | 28.74 | 6.00 | | | |
| 8. sınıf | 102 | 28.78 | 6.11 | | | |
| Genel Ruh Hali | | | | | | |
| 5. sınıf | 114 | 47.16 | 6.39 | 1.49 | .203 | |
| 6. sınıf | 141 | 45.89 | 6.18 | | | |
| 7. sınıf | 95 | 45.80 | 6.51 | | | |
| 8. sınıf | 102 | 45.08 | 6.55 | | | |
| Olumlu Etki | | | | | | |
| 5. sınıf | 114 | 16.51 | 3.63 | 1.31 | .265 | |
| 6. sınıf | 141 | 15.80 | 3.18 | | | |
| 7. sınıf | 95 | 15.57 | 3.63 | | | |
| 8. sınıf | 102 | 15.68 | 3.52 | | | |
| Toplam | | | | | | |
| 5. sınıf | 114 | 182.51 | 22.09 | 2.72 | .065 | |
| 6. sınıf | 141 | 177.69 | 19.58 | | | |
| 7. sınıf | 95 | 176.80 | 20.74 | | | |
| 8. sınıf | 102 | 175.15 | 17.80 | | | |

*p<.05, **p<.01

3.4.2. Sınıf Düzeyine Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Sınıf düzeyine göre psikolojik sağlık ve ergen gelişimi alt boyut puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans (ANOVA) analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Sınıf Düzeyine Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının Karşılaştırılması

| Gruplar | N | Ort. | SS. | F | p | Tukey Testi |
|--------------------------------------------------------|-----|-------|------|------|--------|-------------------|
| Okul İçi İlişkilerde İlgi ve Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| 5. sınıf | 114 | 20.37 | 3.50 | 4.60 | .001** | 5.sınıf > 8.sınıf |
| 6. sınıf | 141 | 19.52 | 3.41 | | | 5.sınıf > 7.sınıf |
| 7. sınıf | 95 | 18.86 | 4.31 | | | |
| 8. sınıf | 102 | 18.43 | 3.71 | | | |
| Okul İçi Etkinliklere Katılım | | | | | | |
| 5. sınıf | 114 | 8.33 | 2.48 | 4.02 | .003** | 5.sınıf > 8.sınıf |
| 6. sınıf | 141 | 8.17 | 2.34 | | | 6.sınıf > 8.sınıf |
| 7. sınıf | 95 | 7.48 | 2.68 | | | |
| 8. sınıf | 102 | 7.23 | 2.35 | | | |
| Çevresel İlişkilerde İlgi ve Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| 5. sınıf | 114 | 20.29 | 3.79 | 3.53 | .007** | 5.sınıf > 8.sınıf |
| 6. sınıf | 141 | 20.15 | 3.90 | | | 5.sınıf > 7.sınıf |
| 7. sınıf | 95 | 18.70 | 4.63 | | | |
| 8. sınıf | 102 | 18.73 | 4.79 | | | |
| Çevresel Etkinliklere Katılım | | | | | | |
| 5. sınıf | 114 | 5.27 | 2.00 | 2.85 | .024* | 6.sınıf > 8.sınıf |
| 6. sınıf | 141 | 5.64 | 1.97 | | | |
| 7. sınıf | 95 | 5.23 | 2.02 | | | |
| 8. sınıf | 102 | 4.76 | 2.04 | | | |
| Arkadaş Grubunda İlgi | | | | | | |
| 5. sınıf | 114 | 11.28 | 1.30 | 2.45 | .879 | |
| 6. sınıf | 141 | 11.83 | 1.39 | | | |
| 7. sınıf | 95 | 10.71 | 1.48 | | | |
| 8. sınıf | 102 | 10.71 | 1.53 | | | |
| Arkadaş Grubundaki Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| 5. sınıf | 114 | 6.51 | 1.55 | 2.38 | .051 | |
| 6. sınıf | 141 | 6.38 | 1.55 | | | |
| 7. sınıf | 95 | 6.36 | 1.42 | | | |
| 8. sınıf | 102 | 5.92 | 1.52 | | | |
| Ev İçi İlişkilerde İlgi | | | | | | |
| 5. sınıf | 114 | 10.46 | 1.79 | 4.24 | .002** | 5.sınıf > 8.sınıf |
| 6. sınıf | 141 | 10.40 | 1.89 | | | 6.sınıf > 8.sınıf |
| 7. sınıf | 95 | 9.99 | 1.96 | | | |
| 8. sınıf | 102 | 9.61 | 2.22 | | | |
| Ev İçi Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| 5. sınıf | 114 | 11.12 | 1.52 | 1.76 | .135 | |
| 6. sınıf | 141 | 11.12 | 1.38 | | | |
| 7. sınıf | 95 | 10.93 | 1.36 | | | |
| 8. sınıf | 102 | 10.72 | 1.68 | | | |
| Ev İçi Etkinliklere Katılım | | | | | | |
| 5. sınıf | 114 | 9.47 | 2.26 | 3.95 | .004** | 5.sınıf > 8.sınıf |
| 6. sınıf | 141 | 9.63 | 2.08 | | | 6.sınıf > 8.sınıf |
| 7. sınıf | 95 | 8.88 | 2.21 | | | |
| 8. sınıf | 102 | 8.64 | 2.28 | | | |

| | | | | | | |
|------------------------------|-----|------|------|------|-------|-----------------|
| Empati | | | | | | |
| 5. sınıf | 114 | 9.85 | 1.99 | 1.08 | .366 | |
| 6. sınıf | 141 | 9.93 | 1.84 | | | |
| 7. sınıf | 95 | 9.41 | 2.13 | | | |
| 8. sınıf | 102 | 9.78 | 1.81 | | | |
| İşbirliği ve İletişim | | | | | | |
| 5. sınıf | 114 | 9.52 | 1.96 | 1.35 | .251 | |
| 6. sınıf | 141 | 9.73 | 1.97 | | | |
| 7. sınıf | 95 | 9.18 | 2.04 | | | |
| 8. sınıf | 102 | 9.70 | 1.74 | | | |
| Problem Çözme | | | | | | |
| 5. sınıf | 114 | 8.87 | 2.13 | 3.22 | .013* | 8.sınıf>5.sınıf |
| 6. sınıf | 141 | 9.55 | 2.07 | | | |
| 7. sınıf | 95 | 9.67 | 2.25 | | | |
| 8. sınıf | 102 | 9.77 | 2.23 | | | |
| Öz yeterlik | | | | | | |
| 5. sınıf | 114 | 6.42 | 1.23 | 2.53 | .040* | 8.sınıf>5.sınıf |
| 6. sınıf | 141 | 6.54 | 1.21 | | | |
| 7. sınıf | 95 | 6.92 | 1.31 | | | |
| 8. sınıf | 102 | 7.00 | 1.01 | | | |
| Öz farkındalık | | | | | | |
| 5. sınıf | 114 | 6.70 | 1.31 | 0.38 | .822 | |
| 6. sınıf | 141 | 6.80 | 1.46 | | | |
| 7. sınıf | 95 | 6.75 | 1.27 | | | |
| 8. sınıf | 102 | 6.64 | 1.37 | | | |
| Amaçlar | | | | | | |
| 5. sınıf | 114 | 6.96 | 1.24 | 1.51 | .198 | |
| 6. sınıf | 141 | 6.16 | 1.14 | | | |
| 7. sınıf | 95 | 6.83 | 1.36 | | | |
| 8. sınıf | 102 | 6.91 | 1.18 | | | |
| Eğitimsel Beklentiler | | | | | | |
| 5. sınıf | 114 | 7.49 | 1.05 | 0.42 | .791 | |
| 6. sınıf | 141 | 7.43 | 1.07 | | | |
| 7. sınıf | 95 | 7.42 | 1.02 | | | |
| 8. sınıf | 102 | 7.31 | 1.11 | | | |

* p<.05. ** p<.01

Okul içi ilişkilerde ilgi ve yüksek beklentiler puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(4,456)} = 4.60, p < .01$]. Uygulanan analiz sonuçlarına göre 5. sınıf olan öğrencilerin okul içi ilişkilerde ilgi ve yüksek beklentiler puan ortalamalarının ($Ort. = 20.37, s = 3.50$), 7. sınıf olan öğrencilerden ($Ort. = 18.86, s = 4.31$) ve 8. sınıf olan öğrencilerden ($Ort. = 18.43, s = 3.71$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul içi etkinliklere katılım puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(4,456)} = 4.02, p < .01$]. Uygulanan analiz sonuçlarına göre 5. sınıf olan öğrencilerin okul içi etkinliklere katılım puan ortalamalarının ($Ort. = 8.33, s = 2.48$) ve 6. sınıf olan öğrencilerin okul içi

etkinliklere katılım puan ortalamalarının ($Ort. = 8.17, s = 2.34$), 8. sınıf olan öğrencilerden ($Ort. = 7.23, s = 2.35$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Çevresel ilişkilerde ilgi ve yüksek beklentiler puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(4,456)} = 3.53, p < .01$]. Uygulanan analiz sonuçlarına göre 5. sınıf olan öğrencilerin çevresel ilişkilerde ilgi ve yüksek beklentiler puan ortalamalarının ($Ort. = 20.29, s = 3.79$), 7. sınıf olan öğrencilerden ($Ort. = 18.70, s = 4.63$) ve 8. sınıf olan öğrencilerden ($Ort. = 18.73, s = 4.79$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Çevresel etkinliklere katılım puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(4,456)} = 2.85, p < .05$]. Uygulanan analiz sonuçlarına göre 6. sınıf olan öğrencilerin çevresel etkinliklere katılım puan ortalamalarının ($Ort. = 5.27, s = 2.00$), 8. sınıf olan öğrencilerden ($Ort. = 4.76, s = 2.04$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Ev içi ilişkilerde ilgi puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(4,456)} = 4.24, p < .01$]. Uygulanan analiz sonuçlarına göre 5. sınıf olan öğrencilerin ev içi ilişkilerde ilgi puan ortalamalarının ($Ort. = 10.46, s = 1.79$), 6. sınıf olan öğrencilerden ($Ort. = 10.40, s = 1.89$) ve 8. sınıf olan öğrencilerden ($Ort. = 9.61, s = 2.22$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Ev içi etkinliklere katılım puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(4,456)} = 3.95, p < .01$]. Uygulanan analiz sonuçlarına göre 5. sınıf olan öğrencilerin ev içi etkinliklere katılım puan ortalamalarının ($Ort. = 9.47, s = 2.26$) ve 6. sınıf olan öğrencilerin ev içi etkinliklere katılım puan ortalamalarının ($Ort. = 9.63, s = 2.08$), 8. sınıf olan öğrencilerinden ($Ort. = 8.64, s = 2.28$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Problem çözme puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(4,456)} = 3.22, p < .05$]. Uygulanan analiz sonuçlarına göre 8. sınıf olan öğrencilerin problem çözme puan ortalamalarının ($Ort. = 9.77, s = 2.23$), 5. sınıf olan öğrencilerden ($Ort. = 8.87, s = 2.13$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Öz yeterlik puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(4,456)} = 2.53, p < .05$]. Uygulanan analiz sonuçlarına göre 8. sınıf olan öğrencilerin öz yeterlik puan ortalamalarının ($Ort. = 7.00, s = 1.01$), 5. sınıf olan öğrencilerden ($Ort. = 6.42, s = 1.23$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

3.5. Başarı Notuna İlişkin Bulgular

3.5.1. Başarı Notuna Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Katılımcılardan elde edilen başarı notları 0-54 arası "düşük", 55-69 arası "orta", 70-100 arası "yüksek" olarak 3 grupta sınıflandırılmıştır. Başarı notuna göre duygusal zeka ölçeği toplam puan ve alt boyutları ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans (ANOVA) analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.7’de sunulmuştur.

Tablo 3.7. Başarı Notuna Göre Duygusal Zeka Puanlarının Karşılaştırılması

| Gruplar | N | Ort. | SS. | F | p | Tukey Testi |
|-----------------------|-----|-------|------|------|---------|-----------------------------|
| Bireylerarası | | | | | | |
| Düşük | 49 | 37.28 | 5.61 | 5.86 | .003** | Yüksek>Düşük Yüksek>Orta |
| Orta | 89 | 38.73 | 5.80 | | | |
| Yüksek | 287 | 40.06 | 5.71 | | | |
| Birey-içi | | | | | | |
| Düşük | 49 | 15.51 | 3.00 | 0.09 | .922 | |
| Orta | 89 | 15.75 | 3.03 | | | |
| Yüksek | 287 | 15.69 | 3.57 | | | |
| Stres Yönetimi | | | | | | |
| Düşük | 49 | 29.03 | 5.14 | 9.42 | .000*** | Yüksek>Düşük Yüksek>Orta |
| Orta | 89 | 29.30 | 5.69 | | | |
| Yüksek | 287 | 32.18 | 7.11 | | | |
| Uyum | | | | | | |
| Düşük | 49 | 27.91 | 5.85 | 4.61 | .011* | Yüksek>Düşük Orta>Düşük |
| Orta | 89 | 29.22 | 6.25 | | | |
| Yüksek | 287 | 30.49 | 5.96 | | | |
| Genel Ruh Hali | | | | | | |
| Düşük | 49 | 43.68 | 6.47 | 8.85 | .000*** | Yüksek>Düşük Yüksek>Orta |
| Orta | 89 | 44.48 | 6.42 | | | |
| Yüksek | 287 | 46.94 | 6.35 | | | |
| Olumlu Etki | | | | | | |
| Düşük | 49 | 16.36 | 3.62 | 3.98 | .091 | |
| Orta | 89 | 16.65 | 3.93 | | | |
| Yüksek | 287 | 15.54 | 3.33 | | | |

| Toplam | | | | | | |
|---------------|-----|--------|-------|------|---------|--------------|
| Düşük | 49 | 169.78 | 17.27 | 8.72 | .000*** | Yüksek>Düşük |
| Orta | 89 | 174.13 | 19.43 | | | Yüksek>Orta |
| Yüksek | 287 | 180.89 | 20.70 | | | |

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Bireylerarası alt boyut puan ortalamalarının başarı notuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(2,422)} = 5.86, p < .01$]. Uygulanan analiz sonuçlarına göre yüksek başarı notuna sahip katılımcıların bireylerarası alt boyut puan ortalamalarının ($Ort. = 40.06, s = 5.71$), düşük başarı notuna sahip katılımcılardan ($Ort. = 37.28, s = 5.61$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak yüksek başarı notuna sahip katılımcıların bireylerarası alt boyut puan ortalamalarının ($Ort. = 40.06, s = 5.71$), orta başarı notuna sahip katılımcılardan ($Ort. = 38.73, s = 5.80$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Stres yönetimi alt boyut puan ortalamalarının başarı notuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(2,422)} = 9.42, p < .01$]. Uygulanan analiz sonuçlarına göre yüksek başarı notuna sahip katılımcıların stres yönetimi alt boyut puan ortalamalarının ($Ort. = 32.18, s = 7.11$), düşük başarı notuna sahip katılımcılardan ($Ort. = 29.03, s = 5.14$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak yüksek başarı notuna sahip katılımcıların stres yönetimi alt boyut puan ortalamalarının ($Ort. = 32.18, s = 7.11$), orta başarı notuna sahip katılımcılardan ($Ort. = 29.30, s = 5.69$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Uyum alt boyut puan ortalamalarının başarı notuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(2,422)} = 4.61, p < .01$]. Uygulanan analiz sonuçlarına göre yüksek başarı notuna sahip katılımcıların uyum alt boyut puan ortalamalarının ($Ort. = 30.49, s = 5.96$) ve orta başarı notuna sahip katılımcıların uyum alt boyut puan ortalamalarının ($Ort. = 29.22, s = 6.25$) düşük başarı notuna sahip katılımcılardan ($Ort. = 27.91, s = 5.85$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Genel ruh hali puan alt boyut ortalamalarının başarı notuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(2,422)} = 8.85, p < .01$]. Uygulanan analiz sonuçlarına göre yüksek başarı notuna sahip katılımcıların genel ruh hali alt boyutu puan ortalamalarının ($Ort. = 46.94, s = 6.35$), düşük başarı notuna sahip katılımcılardan ($Ort. = 43.68, s = 6.47$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak yüksek başarı notuna sahip katılımcıların genel ruh hali alt boyutu

puan ortalamalarının ($Ort. = 46.94, s = 6.35$), orta başarı notuna sahip katılımcılardan ($Ort. = 44.48, s = 6.42$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Duygusal zeka toplam puan ortalamalarının başarı notuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(2,422)} = 2.82, p < .05$]. Uygulanan analiz sonuçlarına göre yüksek başarı notuna sahip katılımcıların duygusal zeka toplam puan ortalamalarının ($Ort. = 180.89, s = 20.70$), düşük başarı notuna sahip katılımcılardan ($Ort. = 169.78, s = 17.27$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak yüksek başarı notuna sahip katılımcıların duygusal zeka toplam puan ortalamalarının ($Ort. = 180.89, s = 20.70$), orta başarı notuna sahip katılımcılardan ($Ort. = 174.13, s = 19.43$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

3.5.2. Başarı Notuna Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Başarı notuna göre psikolojik sağlık ve ergen gelişimi alt boyut puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek Tek Yönlü Varyans (ANOVA) analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.8’de sunulmuştur.

Tablo 3.8. Başarı Notuna Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının Karşılaştırılması

| Gruplar | N | Ort. | SS. | F | p | Tukey Testi |
|--------------------------------------------------------|-----|-------|------|-------|---------|-----------------------------|
| Okul İçi İlişkilerde İlgi ve Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| Düşük | 49 | 17.42 | 3.45 | 13.61 | .000*** | Yüksek>Düşük Yüksek>Orta |
| Orta | 89 | 18.44 | 4.20 | | | |
| Yüksek | 287 | 19.93 | 3.42 | | | |
| Okul İçi Etkinliklere Katılım | | | | | | |
| Düşük | 49 | 7.32 | 2.38 | 1.85 | .157 | |
| Orta | 89 | 7.70 | 2.43 | | | |
| Yüksek | 287 | 8.00 | 2.46 | | | |
| Çevresel İlişkilerde İlgi ve Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| Düşük | 49 | 17.96 | 4.44 | 4.30 | .014* | Yüksek>Düşük |
| Orta | 89 | 19.63 | 4.01 | | | |
| Yüksek | 287 | 19.86 | 4.18 | | | |
| Çevresel Etkinliklere Katılım | | | | | | |
| Düşük | 49 | 5.14 | 1.96 | 0.16 | .852 | |
| Orta | 89 | 5.33 | 1.93 | | | |
| Yüksek | 287 | 5.23 | 2.09 | | | |

| | | | | | | |
|----------------------------------------------|-----|-------|------|-------|---------|--------------|
| Arkadaş Grubunda İlgî | | | | | | |
| Düşük | 49 | 9.65 | 1.93 | 1.37 | .254 | |
| Orta | 89 | 10.25 | 2.05 | | | |
| Yüksek | 287 | 10.15 | 2.20 | | | |
| Arkadaş Grubundaki Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| Düşük | 49 | 5.55 | 1.59 | 9.53 | .000*** | Yüksek>Düşük |
| Orta | 89 | 6.04 | 1.58 | | | Yüksek>Orta |
| Yüksek | 287 | 6.48 | 1.45 | | | |
| Ev İçi İlişkilerde İlgî | | | | | | |
| Düşük | 49 | 9.52 | 2.10 | 2.73 | .066 | |
| Orta | 89 | 10.07 | 2.02 | | | |
| Yüksek | 287 | 10.24 | 1.97 | | | |
| Ev İçi Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| Düşük | 49 | 10.18 | 1.93 | 12.10 | .000 | Yüksek>Düşük |
| Orta | 89 | 10.70 | 1.65 | | | Yüksek>Orta |
| Yüksek | 287 | 11.20 | 1.30 | | | |
| Ev İçi Etkinliklere Katılım | | | | | | |
| Düşük | 49 | 8.75 | 2.60 | 1.13 | .322 | |
| Orta | 89 | 9.20 | 2.26 | | | |
| Yüksek | 287 | 9.27 | 2.14 | | | |
| Empati | | | | | | |
| Düşük | 49 | 9.09 | 1.81 | 4.06 | .018* | Yüksek>Düşük |
| Orta | 89 | 9.64 | 1.80 | | | |
| Yüksek | 287 | 9.91 | 1.98 | | | |
| İşbirliği ve İletişim | | | | | | |
| Düşük | 49 | 9.04 | 1.94 | 2.55 | .079 | |
| Orta | 89 | 9.54 | 1.84 | | | |
| Yüksek | 287 | 9.70 | 1.93 | | | |
| Problem Çözme | | | | | | |
| Düşük | 49 | 8.70 | 2.22 | 2.76 | .064 | |
| Orta | 89 | 9.41 | 2.09 | | | |
| Yüksek | 287 | 9.49 | 2.18 | | | |
| Öz yeterlik | | | | | | |
| Düşük | 49 | 6.52 | 1.16 | 2.18 | .114 | |
| Orta | 89 | 6.82 | 1.24 | | | |
| Yüksek | 287 | 6.91 | 1.19 | | | |
| Özfarkındalık | | | | | | |
| Düşük | 49 | 5.31 | 1.41 | 5.17 | .006** | Yüksek>Düşük |
| Orta | 89 | 6.54 | 1.40 | | | |
| Yüksek | 287 | 6.88 | 1.31 | | | |
| Amaçlar | | | | | | |
| Düşük | 49 | 6.30 | 1.26 | 13.87 | .000*** | Yüksek>Düşük |
| Orta | 89 | 6.79 | 1.31 | | | Yüksek>Orta |
| Yüksek | 287 | 7.19 | 1.11 | | | Orta>Düşük |
| Eğitimsel Beklentiler | | | | | | |
| Düşük | 49 | 6.82 | 1.32 | 18.85 | .000*** | Yüksek>Düşük |
| Orta | 89 | 7.11 | 1.21 | | | Yüksek>Orta |
| Yüksek | 287 | 7.63 | 1.87 | | | |

* p<.05, ** p<.01, ***p<.001

Okul içi ilişkilerde ilgi ve yüksek beklenti puan ortalamalarının başarı notuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(2,421)} = 13.61, p < .001$]. Uygulanan analiz sonuçlarına göre yüksek başarı notuna sahip katılımcıların okul içi ilişkilerde ilgi ve yüksek beklentiler puan ortalamalarının ($Ort. = 19.93, s = 3.42$) düşük başarı notuna sahip katılımcılardan ($Ort. = 17.42, s = 3.45$) ve orta başarı notuna sahip katılımcılardan ($Ort. = 18.44, s = 4.20$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Çevresel ilişkilerde ilgi ve yüksek beklentiler puan ortalamalarının başarı notuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(2,421)} = 4.30, p < .05$]. Uygulanan analiz sonuçlarına göre yüksek başarı notuna sahip katılımcıların çevresel ilişkilerde ilgi ve yüksek beklenti puan ortalamalarının ($Ort. = 19.86, s = 4.18$), düşük başarı notuna sahip katılımcılardan ($Ort. = 17.96, s = 4.44$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Ev içi yüksek beklentiler puan ortalamalarının başarı notuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(2,421)} = 12.10, p < .001$]. Uygulanan analiz sonuçlarına göre yüksek başarı notuna sahip katılımcıların ev içi yüksek beklentiler puan ortalamalarının ($Ort. = 11.20, s = 1.30$) düşük başarı notuna sahip katılımcılardan ($Ort. = 10.18, s = 1.93$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Empati puan ortalamalarının başarı notuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(2,421)} = 4.06, p < .05$]. Uygulanan analiz sonuçlarına göre yüksek başarı notuna sahip katılımcıların empati puan ortalamalarının ($Ort. = 9.91, s = 1.98$), düşük başarı notuna sahip katılımcılardan ($Ort. = 9.09, s = 1.81$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Öz farkındalık puan ortalamalarının başarı notuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(2,421)} = 5.17, p < .01$]. Uygulanan analiz sonuçlarına göre yüksek başarı notuna sahip katılımcıların öz farkındalık puan ortalamalarının ($Ort. = 6.88, s = 1.31$), düşük başarı notuna sahip katılımcılardan ($Ort. = 6.31, s = 1.41$) ve orta başarı notuna sahip katılımcılardan ($Ort. = 6.54, s = 1.40$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Amaçlar puan ortalamalarının başarı notuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(2,421)} = 13.87, p < .001$]. Uygulanan analiz sonuçlarına göre yüksek başarı notuna sahip katılımcıların amaçlar puan ortalamalarının ($Ort. = 7.19, s =$

1.11), düşük başarı notuna sahip katılımcılardan (*Ort.* = 6.30, *s* = 1.26) ve orta başarı notuna sahip katılımcılardan (*Ort.* = 6.79, *s* = 1.31) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Eğitimsel beklentiler puan ortalamalarının başarı notuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(2,421)} = 18.85, p < .01$]. Uygulanan analiz sonuçlarına göre yüksek başarı notuna sahip katılımcıların eğitimsel beklentiler puan ortalamalarının (*Ort.* = 7.63, *s* = 0.87) düşük başarı notuna sahip katılımcılardan (*Ort.* = 6.82, *s* = 1.32) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

3.6. Kardeş Sayısına İlişkin Bulgular

3.6.1. Kardeş Sayısına Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Katılımcılardan elde edilen bilgiler doğrultusunda, kardeş sayıları "tek çocuk", "1 kardeş" ve "2 ve üstü kardeş" olarak 3 grupta sınıflandırılmıştır. Kardeş sayısına göre duygusal zeka ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans (ANOVA) analizi uygulanmıştır. Uygulanan analiz sonuçlarına göre katılımcıların kardeş sayısına göre duygusal zeka ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının farklılaşmadığı görülmüştür ($p > .05$). Analiz sonuçları Tablo 3.9'da sunulmuştur.

Tablo 3.9. Kardeş Sayısına Göre Duygusal Zeka Puanlarının Karşılaştırılması

| Gruplar | N | Ort. | SS. | F | p |
|-----------------------|-----|-------|------|------|------|
| Bireylerarası | | | | | |
| Tek çocuk | 17 | 40.36 | 6.27 | 2.49 | .059 |
| 1 kardeş | 172 | 39.57 | 5.18 | | |
| 2 ve üstü | 263 | 39.43 | 6.01 | | |
| Birey-içi | | | | | |
| Tek çocuk | 17 | 15.62 | 2.70 | 0.29 | .834 |
| 1 kardeş | 172 | 15.61 | 3.16 | | |
| 2 ve üstü | 263 | 15.73 | 3.58 | | |
| Stres Yönetimi | | | | | |
| Tek çocuk | 17 | 30.85 | 6.40 | 0.29 | .830 |
| 1 kardeş | 172 | 31.47 | 6.99 | | |
| 2 ve üstü | 263 | 31.05 | 6.65 | | |
| Uyum | | | | | |
| Tek çocuk | 17 | 30.05 | 7.38 | 0.20 | .895 |
| 1 kardeş | 172 | 30.16 | 5.84 | | |

| | | | | | |
|-----------------------|-----|--------|-------|------|------|
| 2 ve üstü | 263 | 29.70 | 6.19 | | |
| Genel Ruh Hali | | | | | |
| Tek çocuk | 17 | 45.48 | 5.85 | 0.46 | .707 |
| 1 kardeş | 172 | 46.43 | 6.50 | | |
| 2 ve üstü | 263 | 45.77 | 6.44 | | |
| Olumlu Etki | | | | | |
| Tek çocuk | 17 | 15.53 | 3.08 | 0.14 | .934 |
| 1 kardeş | 172 | 16.00 | 3.21 | | |
| 2 ve üstü | 263 | 15.87 | 3.66 | | |
| Toplam | | | | | |
| Tek çocuk | 17 | 177.91 | 19.83 | 0.50 | .683 |
| 1 kardeş | 172 | 179.29 | 20.43 | | |
| 2 ve üstü | 263 | 177.58 | 20.31 | | |

3.6.2. Kardeş Sayısına Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Kardeş sayısına göre psikolojik sağlık ve ergen gelişimi alt boyut puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek Tek Yönlü Varyans (ANOVA) analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.10'da sunulmuştur.

Tablo 3.10. Kardeş Sayısına Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının Karşılaştırılması

| Gruplar | N | Ort. | SS. | F | p | Tukey Testi |
|--------------------------------------------------------|-----|-------|------|------|------|-------------|
| Okul İçi İlişkilerde İlgi ve Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| Tek çocuk | 17 | 19.84 | 3.26 | 0.12 | .944 | |
| 1 kardeş | 172 | 19.35 | 3.99 | | | |
| 2 ve üstü | 263 | 19.27 | 2.42 | | | |
| Okul İçi Etkinliklere Katılım | | | | | | |
| Tek çocuk | 17 | 7.53 | 2.65 | 0.93 | .423 | |
| 1 kardeş | 172 | 8.70 | 2.50 | | | |
| 2 ve üstü | 263 | 7.27 | 2.42 | | | |
| Çevresel İlişkilerde İlgi ve Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| Tek çocuk | 17 | 6.29 | 1.40 | 0.76 | .514 | |
| 1 kardeş | 172 | 6.47 | 1.46 | | | |
| 2 ve üstü | 263 | 6.19 | 1.56 | | | |
| Çevresel Etkinliklere Katılım | | | | | | |
| Tek çocuk | 17 | 5.17 | 1.74 | 0.26 | .849 | |
| 1 kardeş | 172 | 5.37 | 2.06 | | | |
| 2 ve üstü | 263 | 5.21 | 2.03 | | | |
| Arkadaş Grubunda İlgi | | | | | | |
| Tek çocuk | 17 | 9.47 | 1.94 | 1.39 | .244 | |
| 1 kardeş | 172 | 10.27 | 1.98 | | | |
| 2 ve üstü | 263 | 10.16 | 2.14 | | | |

| | | | | | |
|----------------------------------------------|-----|-------|------|------|---------------------|
| Arkadaş Grubundaki Yüksek Beklentiler | | | | | |
| Tek çocuk | 17 | 6.29 | 1.40 | 1.15 | .327 |
| 1 kardeş | 172 | 6.47 | 1.46 | | |
| 2 ve üstü | 263 | 6.19 | 1.56 | | |
| Ev İçi İlişkilerde İlgi | | | | | |
| Tek çocuk | 17 | 10.47 | 1.85 | 3.31 | .020* Tek>2 ve üstü |
| 1 kardeş | 172 | 9.06 | 1.38 | | |
| 2 ve üstü | 263 | 9.95 | 2.04 | | |
| Ev İçi Yüksek Beklentiler | | | | | |
| Tek çocuk | 17 | 11.47 | 1.94 | 1.03 | .377 |
| 1 kardeş | 172 | 11.06 | 1.38 | | |
| 2 ve üstü | 263 | 10.89 | 1.60 | | |
| Ev İçi Etkinliklere Katılım | | | | | |
| Tek çocuk | 17 | 9.47 | 2.55 | 1.21 | .304 |
| 1 kardeş | 172 | 9.31 | 2.27 | | |
| 2 ve üstü | 263 | 9.09 | 2.17 | | |
| Empati | | | | | |
| Tek çocuk | 17 | 10.11 | 1.90 | 0.54 | .651 |
| 1 kardeş | 172 | 9.79 | 1.93 | | |
| 2 ve üstü | 263 | 9.75 | 1.96 | | |
| İşbirliği ve İletişim | | | | | |
| Tek çocuk | 17 | 10.00 | 2.31 | 1.78 | .149 |
| 1 kardeş | 172 | 9.61 | 1.88 | | |
| 2 ve üstü | 263 | 9.54 | 1.90 | | |
| Problem Çözme | | | | | |
| Tek çocuk | 17 | 10.23 | 1.82 | 1.49 | .215 |
| 1 kardeş | 172 | 9.43 | 2.10 | | |
| 2 ve üstü | 263 | 9.32 | 2.23 | | |
| Öz yeterlik | | | | | |
| Tek çocuk | 17 | 7.05 | 1.02 | 0.40 | .754 |
| 1 kardeş | 172 | 6.87 | 1.16 | | |
| 2 ve üstü | 263 | 6.78 | 1.26 | | |
| Öz farkındalık | | | | | |
| Tek çocuk | 17 | 7.08 | 0.96 | 1.03 | .375 |
| 1 kardeş | 172 | 6.77 | 1.41 | | |
| 2 ve üstü | 263 | 6.71 | 1.33 | | |
| Amaçlar | | | | | |
| Tek çocuk | 17 | 7.23 | 1.09 | 0.55 | .645 |
| 1 kardeş | 172 | 7.05 | 1.16 | | |
| 2 ve üstü | 263 | 6.94 | 1.27 | | |
| Eğitimsel Beklentiler | | | | | |
| Tek çocuk | 17 | 7.29 | 1.35 | 0.51 | .672 |
| 1 kardeş | 172 | 7.49 | 1.97 | | |
| 2 ve üstü | 263 | 7.37 | 1.10 | | |

* p<.05.

Yapılan analiz sonuçlarına göre ev içi ilişkilerde ilgi puan ortalamalarının kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(3,456)} = 3.31, p < .05$]. Buna göre tek çocuk olan öğrencilerin ev içi ilişkilerde ilgi puan ortalamalarının

(Ort. = 10.94, s = 1.85), 2 ve daha üstü sayıda kardeşi olan katılımcılardan (Ort. = 9.95, s = 2.04) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

3.7. Anne ve Babanın Medeni Durumuna İlişkin Bulgular

3.7.1 Anne ve Babanın Medeni Duruma Göre Duygusal Zeka Puanlarına İlişkin Bulgular

Katılımcılardan elde edilen bilgiler doğrultusunda, anne ve babanın medeni durumu "evli" ve "boşanmış" olarak 2 gruba ayrılmıştır. Anne ve babanın medeni durumuna göre duygusal zeka ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla *bağımsız gruplar t-testi* analizi uygulanmıştır. Uygulanan analiz sonuçlarına göre katılımcıların annesinin ve babasının medeni durumuna göre duygusal zeka ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının farklılaşmadığı görülmüştür ($p > .05$). Analiz sonuçları Tablo 3.11’de sunulmuştur.

Tablo 3.11. Annenin ve Babanın Medeni Durumuna Göre Duygusal Zeka Puanlarının Karşılaştırılması

| Gruplar | N | Ort. | SS | Sd | t | p |
|-----------------------|-----|--------|-------|-----|-------|------|
| Bireylerarası | | | | | | |
| Evli | 435 | 39.43 | 5.74 | 447 | -0.60 | .551 |
| Boşanmış | 14 | 40.36 | 5.58 | | | |
| Birey-içi | | | | | | |
| Evli | 435 | 15.76 | 3.31 | 447 | 0.21 | .833 |
| Boşanmış | 14 | 15.57 | 3.95 | | | |
| Stres Yönetimi | | | | | | |
| Evli | 435 | 31.34 | 6.71 | 447 | 1.41 | .160 |
| Boşanmış | 14 | 28.79 | 5.56 | | | |
| Uyum | | | | | | |
| Evli | 435 | 29.91 | 6.05 | 447 | -0.56 | .576 |
| Boşanmış | 14 | 30.83 | 6.55 | | | |
| Genel Hal | | | | | | |
| Evli | 435 | 46.09 | 6.43 | 447 | -0.73 | .469 |
| Boşanmış | 14 | 47.35 | 6.59 | | | |
| Olumlu Etki | | | | | | |
| Evli | 435 | 16.01 | 3.47 | 447 | 1.77 | .078 |
| Boşanmış | 14 | 14.35 | 2.73 | | | |
| Toplam | | | | | | |
| Evli | 435 | 178.56 | 20.32 | 447 | 0.23 | .815 |
| Boşanmış | 14 | 177.28 | 16.47 | | | |

3.7.2. Annenin ve Babanın Medeni Durumuna Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Annenin ve babanın medeni durumuna göre psikolojik sağlamlık ve ergen gelişimi ölçeği alt boyut puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek *bağımsız gruplar t-testi* analizi uygulanmıştır. Buna göre annenin ve babanın medeni durum değişkenine göre öğrencilerin psikolojik sağlamlık ve ergen gelişimi ölçeği alt boyut puan ortalamalarının farklılaşmadığı görülmüştür ($p > .05$). Analiz sonuçları Tablo 3.12'de sunulmuştur.

Tablo 3.12. Annenin ve Babanın Medeni Durumuna Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının Karşılaştırılması

| Gruplar | N | Ort. | SS | Sd | t | p |
|--------------------------------------------------------|-----|-------|------|-----|-------|------|
| Okul İçi İlişkilerde İlgi ve Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| Evli | 435 | 19.35 | 3.79 | 447 | 0.06 | .951 |
| Boşanmış | 14 | 19.29 | 3.69 | | | |
| Okul İçi Etkinliklere Katılım | | | | | | |
| Evli | 435 | 7.89 | 2.49 | 447 | 0.37 | .711 |
| Boşanmış | 14 | 7.64 | 2.31 | | | |
| Çevresel İlişkilerde İlgi ve Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| Evli | 435 | 19.63 | 4.23 | 447 | 1.28 | .202 |
| Boşanmış | 14 | 18.14 | 6.02 | | | |
| Çevresel Etkinliklere Katılım | | | | | | |
| Evli | 435 | 5.30 | 2.04 | 447 | 0.55 | .581 |
| Boşanmış | 14 | 5.00 | 1.84 | | | |
| Arkadaş Grubunda İlgi | | | | | | |
| Evli | 435 | 10.17 | 2.12 | 447 | 0.17 | .868 |
| Boşanmış | 14 | 10.07 | 1.82 | | | |
| Arkadaş Grubundaki Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| Evli | 435 | 6.32 | 1.53 | 447 | 0.76 | .443 |
| Boşanmış | 14 | 6.00 | 1.41 | | | |
| Ev İçi İlişkilerde İlgi | | | | | | |
| Evli | 435 | 10.15 | 2.00 | 447 | -0.65 | .519 |
| Boşanmış | 14 | 10.50 | 2.18 | | | |
| Ev İçi Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| Evli | 435 | 10.97 | 1.50 | 447 | -1.31 | .192 |
| Boşanmış | 14 | 11.50 | 1.02 | | | |
| Ev İçi Etkinliklere Katılım | | | | | | |
| Evli | 435 | 9.20 | 2.23 | 447 | -1.56 | .119 |
| Boşanmış | 14 | 10.14 | 1.56 | | | |

| | | | | | | |
|------------------------------|-----|-------|------|-----|-------|------|
| Empati | | | | | | |
| Evli | 435 | 9.76 | 1.93 | 447 | -0.46 | .648 |
| Boşanmış | 14 | 10.00 | 2.29 | | | |
| İşbirliği ve İletişim | | | | | | |
| Evli | 435 | 9.57 | 1.91 | 447 | -0.82 | .408 |
| Boşanmış | 14 | 10.00 | 2.22 | | | |
| Problem Çözme | | | | | | |
| Evli | 435 | 9.39 | 2.15 | 447 | -1.05 | .296 |
| Boşanmış | 14 | 10.00 | 1.80 | | | |
| Öz yeterlik | | | | | | |
| Evli | 435 | 6.83 | 1.22 | 447 | -1.60 | .110 |
| Boşanmış | 14 | 7.36 | 0.84 | | | |
| Öz farkındalık | | | | | | |
| Evli | 435 | 6.77 | 1.35 | 447 | 0.73 | .461 |
| Boşanmış | 14 | 6.50 | 1.34 | | | |
| Amaçlar | | | | | | |
| Evli | 435 | 6.30 | 1.23 | 447 | -0.01 | .994 |
| Boşanmış | 14 | 7.00 | 1.11 | | | |
| Eğitimsel Beklentiler | | | | | | |
| Evli | 435 | 7.43 | 1.05 | 447 | -0.26 | .794 |
| Boşanmış | 14 | 7.50 | 1.09 | | | |

3.8. Annenin Eğitim Düzeyine İlişkin Bulgular

3.8.1. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Kişisel bilgi formunda anne eğitim düzeyi "okur-yazar değil", "okur-yazar", "ilkokul mezunu", "ortaokul mezunu", "lise mezunu", "üniversite ve üstü mezunu" olarak kategorize edilmiştir. Ancak, analizler yapılırken üniversite okuyan ve okur yazar olan annelerin sayısının oldukça düşük olmasından dolayı veriler "ilkokul ve altı" ve "ortaokul ve üstü" olarak yeniden düzenlenmiştir.

Annenin eğitim düzeyine göre duygusal zeka ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla *bağımsız gruplar t-testi* analizi uygulanmıştır. Uygulanan analiz sonuçlarına göre olumlu etki alt boyut puan ortalamalarının, katılımcıların annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [$t(444) = -2.47, p < .05$]. Analiz sonuçları Tablo 3.13'te sunulmuştur.

Tablo 3.13. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Duygusal Zeka Puanlarının Karşılaştırılması

| Gruplar | N | Ort. | SS | Sd | t | p |
|-----------------------|-----|--------|-------|-----|--------|------|
| Bireylerarası | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 284 | 39.56 | 5.81 | 444 | 0.66 | .507 |
| Ortaokul ve üstü | 162 | 39.36 | 5.61 | | | |
| Birey-içi | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 284 | 15.66 | 3.39 | 444 | -0.34 | .734 |
| Ortaokul ve üstü | 162 | 15.77 | 3.36 | | | |
| Stres Yönetimi | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 284 | 31.33 | 6.69 | 444 | 0.46 | .648 |
| Ortaokul ve üstü | 162 | 31.03 | 6.69 | | | |
| Uyum | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 284 | 29.62 | 6.05 | 444 | -0.89 | .376 |
| Ortaokul ve üstü | 162 | 30.15 | 6.10 | | | |
| Genel Ruh Hali | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 284 | 45.93 | 6.73 | 444 | -0.34 | .732 |
| Ortaokul ve üstü | 162 | 46.15 | 6.00 | | | |
| Olumlu Etki | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 284 | 15.52 | 3.41 | 444 | -2.47* | .014 |
| Ortaokul ve üstü | 162 | 16.35 | 3.63 | | | |
| Toplam | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 284 | 177.65 | 20.32 | 444 | -0.51 | .611 |
| Ortaokul ve üstü | 162 | 178.66 | 19.92 | | | |

* $p < .05$

Ortaokul ve üstü mezunu annelerin çocuklarının olumlu etki alt boyut puan ortalamaları ($Ort. = 16.35, s = 3.63$), ilkokul ve altı mezunu annelerin çocuklarından ($Ort. = 15.52, s = 3.41$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

3.8.2. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Annenin eğitim düzeyi göre psikolojik sağlamlık ve ergen gelişimi ölçeği alt boyut puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla *bağımsız gruplar t-testi* analizi uygulanmıştır. Uygulanan t-testi sonuçlarına göre ev içi ilişkilerde ilgi alt boyut puan ortalamalarının katılımcıların anne eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [$t(444) = -2.08, p < .05$]. Analiz sonuçları Tablo 3. 14'te sunulmuştur.

Tablo 3.14. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının Karşılaştırılması

| Gruplar | N | Ort. | SS | Sd | t | p |
|--------------------------------------------------------|-----|-------|------|-----|--------|------|
| Okul İçi İlişkilerde İlgi ve Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 284 | 19.41 | 3.68 | 444 | 0.84 | .397 |
| Ortaokul ve üstü | 162 | 19.09 | 3.98 | | | |
| Okul İçi Etkinliklere Katılım | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 284 | 7.73 | 2.48 | 444 | -1.25 | .217 |
| Ortaokul ve üstü | 162 | 8.03 | 2.47 | | | |
| Çevresel İlişkilerde İlgi ve Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 284 | 19.59 | 4.22 | 444 | 0.20 | .837 |
| Ortaokul ve üstü | 162 | 19.50 | 4.44 | | | |
| Çevresel Etkinliklere Katılım | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 284 | 5.18 | 2.05 | 444 | -1.07 | .283 |
| Ortaokul ve üstü | 162 | 5.39 | 1.96 | | | |
| Arkadaş Grubunda İlgi | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 284 | 10.11 | 2.14 | 444 | -0.60 | .548 |
| Ortaokul ve üstü | 162 | 10.24 | 2.08 | | | |
| Arkadaş Grubundaki Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 284 | 6.28 | 1.52 | 444 | -0.39 | .693 |
| Ortaokul ve üstü | 162 | 6.34 | 1.58 | | | |
| Ev İçi İlişkilerde İlgi | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 284 | 10.00 | 2.02 | 444 | -2.08* | .038 |
| Ortaokul ve üstü | 162 | 10.40 | 1.94 | | | |
| Ev İçi Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 284 | 10.96 | 1.53 | 444 | -0.36 | .718 |
| Ortaokul ve üstü | 162 | 11.02 | 1.44 | | | |
| Ev İçi Etkinliklere Katılım | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 284 | 9.06 | 2.21 | 444 | -1.35 | .175 |
| Ortaokul ve üstü | 162 | 9.36 | 2.26 | | | |
| Empati | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 284 | 9.80 | 1.93 | 444 | 0.48 | .625 |
| Ortaokul ve üstü | 162 | 9.71 | 1.99 | | | |
| İşbirliği ve İletişim | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 284 | 9.53 | 1.92 | 444 | -0.61 | .541 |
| Ortaokul ve üstü | 162 | 9.65 | 1.95 | | | |
| Problem Çözme | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 284 | 9.37 | 2.23 | 444 | -0.18 | .852 |
| Ortaokul ve üstü | 162 | 9.41 | 2.11 | | | |
| Öz yeterlik | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 284 | 6.87 | 1.13 | 444 | 0.92 | .355 |
| Ortaokul ve üstü | 162 | 6.76 | 1.34 | | | |
| Özfarkındalık | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 284 | 6.73 | 1.38 | 444 | -0.35 | .727 |
| Ortaokul ve üstü | 162 | 6.77 | 1.35 | | | |

| Amaçlar | | | | | | |
|------------------------------|-----|------|------|-----|-------|------|
| İlkokul ve altı | 284 | 6.99 | 1.27 | 444 | -0.27 | .784 |
| Ortaokul ve üstü | 162 | 7.02 | 1.16 | | | |
| Eğitimsel Beklentiler | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 284 | 7.42 | 1.08 | 444 | -0.33 | .737 |
| Ortaokul ve üstü | 162 | 7.45 | 1.03 | | | |

* $p < .05$

Uygulanan analiz sonuçlarına göre ortaokul ve üstü mezunu annelerin çocuklarının ev içi ilişkilerde ilgi puan ortalamalarının ($Ort. = 10.40, s = 1.94$), ilkokul ve altı mezunu annelerin çocuklarından ($Ort. = 10.00, s = 2.02$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

3.9. Annenin Çalışma Durumuna İlişkin Bulgular

3.9.1. Annenin Çalışma Durumuna Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Annenin çalışıp çalışmamasına göre duygusal zeka ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla *bağımsız gruplar t-testi* analizi uygulanmıştır. Buna göre katılımcıların annelerinin çalışıp çalışmama durumuna göre duygusal zeka ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının farklılaşmadığı görülmüştür ($p > .05$). Analiz sonuçları Tablo 3.15'te sunulmuştur.

Tablo 3.15. Annenin Çalışma Durumuna Göre Duygusal Zeka Puanlarının Karşılaştırılması

| Gruplar | N | Ort. | SS | Sd | t | p |
|-----------------------|-----|-------|------|-----|-------|------|
| Bireylerarası | | | | | | |
| Çalışmıyor | 370 | 15.70 | 3.38 | 452 | -0.13 | .899 |
| Çalışıyor | 84 | 15.66 | 3.40 | | | |
| Birey-içi | | | | | | |
| Çalışmıyor | 370 | 31.30 | 6.70 | 452 | 0.10 | .919 |
| Çalışıyor | 84 | 30.75 | 6.84 | | | |
| Stres Yönetimi | | | | | | |
| Çalışmıyor | 370 | 29.88 | 6.02 | 452 | 0.68 | .497 |
| Çalışıyor | 84 | 29.67 | 6.31 | | | |
| Uyum | | | | | | |
| Çalışmıyor | 370 | 46.09 | 6.52 | 452 | 0.29 | .771 |
| Çalışıyor | 84 | 45.67 | 6.09 | | | |
| Genel Hal | | | | | | |
| Çalışmıyor | 370 | 15.90 | 3.48 | 452 | 0.55 | .585 |

| | | | | | | |
|--------------------|-----|--------|-------|-----|------|------|
| Çalışıyor | 84 | 15.81 | 3.40 | | | |
| Olumlu Etki | | | | | | |
| Çalışmıyor | 370 | 178.28 | 20.24 | 452 | 0.20 | .841 |
| Çalışıyor | 84 | 177.05 | 20.53 | | | |
| Toplam | | | | | | |
| Çalışmıyor | 370 | 15.70 | 3.38 | 452 | 0.51 | .617 |
| Çalışıyor | 84 | 15.66 | 3.40 | | | |

3.9.2. Annenin Çalışma Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Annenin çalışma durumuna göre psikolojik sağlık ve ergen gelişimi ölçeği alt boyut puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla *bağımsız gruplar t-testi* analizi uygulanmıştır. Uygulanan t-testi sonuçlarına göre ev içi etkinliklere katılım alt boyut puan ortalamalarının annenin çalışıp çalışmama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [$t(452) = 2.25, p < .05$]. Analiz sonuçları Tablo 3.16’da sunulmuştur.

Tablo 3.16. Annenin Çalışma Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının Karşılaştırılması

| Gruplar | N | Ort. | SS | Sd | t | p |
|--------------------------------------------------------|-----|-------|------|-----|-------|------|
| Okul İçi İlişkilerde İlgi ve Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| Çalışan | 84 | 19.53 | 3.85 | 452 | -0.60 | .550 |
| Çalışmayan | 370 | 19.25 | 3.76 | | | |
| Okul İçi Etkinliklere Katılım | | | | | | |
| Çalışan | 84 | 7.86 | 2.66 | 452 | -0,02 | .980 |
| Çalışmayan | 370 | 7.84 | 2.44 | | | |
| Çevresel İlişkilerde İlgi ve Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| Çalışan | 84 | 19.25 | 4.44 | 452 | 0.74 | .458 |
| Çalışmayan | 370 | 19.64 | 4.27 | | | |
| Çevresel Etkinliklere Katılım | | | | | | |
| Çalışan | 84 | 5.50 | 2.11 | 452 | -1.16 | .245 |
| Çalışmayan | 370 | 5.21 | 2.01 | | | |
| Arkadaş Grubunda İlgi | | | | | | |
| Çalışan | 84 | 10.25 | 2.14 | 452 | -0.44 | .657 |
| Çalışmayan | 370 | 10.14 | 2.10 | | | |
| Arkadaş Grubundaki Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| Çalışan | 84 | 6.26 | 1.67 | 452 | -0.21 | .828 |
| Çalışmayan | 370 | 6.30 | 1.51 | | | |
| Ev İçi İlişkilerde İlgi | | | | | | |
| Çalışan | 84 | 10.24 | 2.22 | 452 | -0.52 | .599 |
| Çalışmayan | 370 | 10.11 | 1.96 | | | |

| | | | | | | |
|------------------------------------|-----|-------|------|-----|-------|------|
| Ev İçi Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| Çalışan | 84 | 11.15 | 1.42 | 452 | -1.17 | .241 |
| Çalışmayan | 370 | 10.94 | 1.53 | | | |
| Ev İçi Etkinliklere Katılım | | | | | | |
| Çalışan | 84 | 8.71 | 2.62 | 452 | 2.25* | .025 |
| Çalışmayan | 370 | 9.32 | 2.12 | | | |
| Empati | | | | | | |
| Çalışan | 84 | 9.76 | 2.03 | 452 | -0.04 | .964 |
| Çalışmayan | 370 | 9.75 | 1.93 | | | |
| İşbirliği ve İletişim | | | | | | |
| Çalışan | 84 | 9.42 | 2.22 | 452 | 0.70 | .484 |
| Çalışmayan | 370 | 9.58 | 1.87 | | | |
| Problem Çözme | | | | | | |
| Çalışan | 84 | 9.16 | 2.38 | 452 | 0.98 | .324 |
| Çalışmayan | 370 | 9.42 | 2.13 | | | |
| Öz yeterlik | | | | | | |
| Çalışan | 84 | 6.86 | 1.23 | 452 | -0.25 | .798 |
| Çalışmayan | 370 | 6.82 | 1.23 | | | |
| Öz farkındalık | | | | | | |
| Çalışan | 84 | 6.63 | 1.46 | 452 | 0.80 | .422 |
| Çalışmayan | 370 | 6.77 | 1.35 | | | |
| Amaçlar | | | | | | |
| Çalışan | 84 | 6.98 | 1.30 | 452 | 0.11 | .912 |
| Çalışmayan | 370 | 6.99 | 1.22 | | | |
| Eğitimsel Beklentiler | | | | | | |
| Çalışan | 84 | 7.52 | 0.96 | 452 | -0.98 | .324 |
| Çalışmayan | 370 | 7.40 | 1.08 | | | |

* $p < .05$

Uygulanan analiz sonuçlarına göre çalışmayan annelerin çocuklarının ($Ort. = 9.32, s = 2.12$) ev içi etkinliklere katılım puan ortalamalarının çalışan annelerin çocuklarından ($Ort. = 8.71, s = 2.62$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

3.10. Babanın Eğitim Düzeyine İlişkin Bulgular

3.10.1. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Katılımcılardan edinilen bilgiler doğrultusunda, üniversite mezunu olan ve okuryazar olmayan babaların sayıları analize uygun olmadığı için, baba eğitim düzeyi "ilkokul ve altı" ve "ortaokul ve üstü" olarak iki grupta sınıflandırılmıştır.

Babanın eğitim düzeyine göre duygusal zeka ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla *bağımsız gruplar t-testi* analizi uygulanmıştır. Uygulanan analiz sonuçlarına göre bireylerarası ve uyum alt boyut puan ortalamalarının katılımcıların babalarının eğitim düzeyine göre farklılaştığı bulunmuştur [sırasıyla: $t(447) = -1.98, p < .05$; $t(447) = -2.00, p < .05$]. Analiz sonuçları Tablo 3.17'de sunulmuştur.

Tablo 3.17. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Duygusal Zeka Puanlarının Karşılaştırılması

| Gruplar | N | Ort. | SS | Sd | t | p |
|-----------------------|-----|--------|-------|-----|--------|------|
| Bireylerarası | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 198 | 38.82 | 5.78 | 447 | -1.98* | .048 |
| Ortaokul ve üstü | 251 | 39.91 | 5.71 | | | |
| Birey-içi | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 198 | 15.76 | 3.44 | 447 | 0.25 | .798 |
| Ortaokul ve üstü | 251 | 15.68 | 3.30 | | | |
| Stres Yönetimi | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 198 | 31.46 | 6.50 | 447 | 0.30 | .764 |
| Ortaokul ve üstü | 251 | 31.26 | 6.86 | | | |
| Uyum | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 198 | 29.18 | 6.15 | 447 | -2.00* | .046 |
| Ortaokul ve üstü | 251 | 30.33 | 5.99 | | | |
| Genel Hal | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 198 | 45.58 | 7.20 | 447 | -1.30 | .194 |
| Ortaokul ve üstü | 251 | 46.38 | 5.81 | | | |
| Olumlu Etki | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 198 | 15.53 | 3.38 | 447 | -1.81 | .071 |
| Ortaokul ve üstü | 251 | 16.12 | 3.44 | | | |
| Toplam | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 198 | 176.36 | 20.92 | 447 | -1.74 | .082 |
| Ortaokul ve üstü | 251 | 179.71 | 19.65 | | | |

* $p < .05$

Ortaokul ve üstü mezunu babanın çocuklarının bireylerarası alt boyut puan ortalamaları ($Ort. = 39.91, s = 5.71$), ilkokul ve altı mezunu babanın çocuklarından ($Ort. = 38.82, s = 5.78$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Ortaokul ve üstü mezunu babanın çocuklarının uyum alt boyut puan ortalamaları ($Ort. = 30.33, s = 5.71$), ilkokul ve altı mezunu babanın çocuklarından ($Ort. = 29.18, s = 6.15$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

3.10.2. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Babanın eğitim düzeyine göre psikolojik sağlamlık ve ergen gelişimi ölçeği alt boyut puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla *bağımsız gruplar t-testi* analizi uygulanmıştır. Buna göre katılımcıların babalarının eğitim düzeyine göre psikolojik sağlamlık ve ergen gelişim ölçeği puanlarının farklılaşmadığı görülmüştür ($p < .05$). Analiz sonuçları Tablo 3.18’de sunulmuştur.

Tablo 3.18. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının Karşılaştırılması

| Gruplar | N | Ort. | SS | Sd | t | p |
|---------------------------------------------------------|-----|-------|------|-----|--------|------|
| Okul İçi İlişkilerde İlgil ve Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 198 | 19.28 | 3.84 | 447 | -0.19 | .844 |
| Ortaokul ve üstü | 251 | 19.35 | 3.76 | | | |
| Okul İçi Etkinliklere Katılım | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 198 | 7.64 | 2.31 | 447 | -1.71 | .088 |
| Ortaokul ve üstü | 251 | 8.05 | 2.58 | | | |
| Çevresel İlişkilerde İlgil ve Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 198 | 19.52 | 4.34 | 447 | -0.25 | .800 |
| Ortaokul ve üstü | 251 | 19.62 | 4.28 | | | |
| Çevresel Etkinliklere Katılım | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 198 | 5.22 | 1.05 | 447 | -0.39 | .693 |
| Ortaokul ve üstü | 251 | 5.30 | 2.02 | | | |
| Arkadaş Grubunda İlgil | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 198 | 9.97 | 2.16 | 447 | -1.65 | .098 |
| Ortaokul ve üstü | 251 | 10.31 | 2.06 | | | |
| Arkadaş Grubundaki Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 198 | 6.13 | 1.52 | 447 | -2.09* | .037 |
| Ortaokul ve üstü | 251 | 6.44 | 1.54 | | | |
| Ev İçi İlişkilerde İlgil | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 198 | 9.91 | 2.12 | 447 | -2.20* | .029 |
| Ortaokul ve üstü | 251 | 10.32 | 1.89 | | | |
| Ev İçi Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 198 | 10.86 | 1.62 | 447 | -1.44 | .149 |
| Ortaokul ve üstü | 251 | 11.07 | 1.43 | | | |
| Ev İçi Etkinliklere Katılım | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 198 | 8.92 | 2.23 | 447 | -2.36* | .019 |
| Ortaokul ve üstü | 251 | 9.42 | 2.48 | | | |

| | | | | | | |
|------------------------------|-----|------|------|-----|-------|------|
| Empati | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 198 | 9.58 | 2.03 | 447 | -1.80 | .072 |
| Ortaokul ve üstü | 251 | 9.91 | 1.88 | | | |
| İşbirliği ve İletişim | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 198 | 9.37 | 1.96 | 447 | -1.77 | .077 |
| Ortaokul ve üstü | 251 | 9.70 | 1.93 | | | |
| Problem Çözme | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 198 | 9.17 | 2.35 | 447 | -1.78 | .075 |
| Ortaokul ve üstü | 251 | 9.54 | 2.05 | | | |
| Öz yeterlik | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 198 | 6.73 | 1.20 | 447 | -1.56 | .120 |
| Ortaokul ve üstü | 251 | 6.91 | 1.23 | | | |
| Özfarkındalık | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 198 | 6.71 | 1.40 | 447 | -0.60 | .550 |
| Ortaokul ve üstü | 251 | 6.78 | 1.33 | | | |
| Amaçlar | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 198 | 6.94 | 1.28 | 447 | -0.98 | .326 |
| Ortaokul ve üstü | 251 | 7.05 | 1.17 | | | |
| Eğitimsel Beklentiler | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 198 | 7.43 | 1.08 | 447 | 0.03 | .979 |
| Ortaokul ve üstü | 251 | 7.43 | 1.04 | | | |

* $p < .05$

Uygulanan t-testi sonuçlarına göre arkadaş grubundaki yüksek beklentiler alt boyutu puan ortalamalarının katılımcıların baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [$t(447) = -2.09, p < .05$]. Buna göre ortaokul ve üstü mezunu babaların çocuklarının arkadaş grubundaki yüksek beklentiler puan ortalamalarının ($Ort. = 6.44, s = 1.54$), ilkokul ve altı mezunu babaların çocuklarından ($Ort. = 6.13, s = 1.52$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Uygulanan t-testi sonuçlarına göre ev içi ilişkilerde ilgi alt boyut puan ortalamalarının katılımcıların baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [$t(447) = -2.20, p < .05$]. Buna göre ortaokul ve üstü mezunu babaların çocuklarının ev içi ilişkilerde ilgi puan ortalamalarının ($Ort. = 10.32, s = 1.89$) ilkokul ve altı mezunu babaların çocuklarından ($Ort. = 9.91, s = 2.12$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Uygulanan t-testi sonuçlarına göre ev içi etkinliklere katılım alt boyut puan ortalamalarının katılımcıların baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [$t(447) = -2.36, p < .05$]. Buna göre ortaokul ve üstü mezunu babaların çocuklarının ev içi etkinliklere katılım puan ortalamalarının ($Ort. = 9.42, s = 2.48$), ilkokul ve altı mezunu babaların çocuklarından ($Ort. = 8.92, s = 2.23$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

3.11. Babanın Çalışma Durumuna İlişkin Bulgular

3.11.1. Babanın Çalışma Durumuna Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Babanın çalışma durumuna göre duygusal zeka ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla *bağımsız gruplar t-testi* analizi uygulanmıştır. Buna göre katılımcıların babalarının çalışıp çalışmama durumuna göre duygusal zeka ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarına göre farklılaşmadığı görülmüştür ($p > .05$). Analiz sonuçları Tablo 3.19'da sunulmuştur.

Tablo 3.19. Babanın Çalışma Durumuna Göre Duygusal Zeka Puanlarının Karşılaştırılması

| Gruplar | N | Ort. | SS | Sd | t | p |
|-----------------------|-----|--------|-------|-----|-------|------|
| Bireylerarası | | | | | | |
| Çalışmıyor | 32 | 39.09 | 6.59 | 452 | -0.40 | .688 |
| Çalışıyor | 418 | 39.51 | 5.65 | | | |
| Birey-içi | | | | | | |
| Çalışmıyor | 32 | 16.04 | 3.32 | 452 | 0.61 | .541 |
| Çalışıyor | 418 | 15.66 | 3.39 | | | |
| Stres Yönetimi | | | | | | |
| Çalışmıyor | 32 | 30.87 | 7.69 | 452 | -0.29 | .775 |
| Çalışıyor | 418 | 31.22 | 6.60 | | | |
| Uyum | | | | | | |
| Çalışmıyor | 32 | 29.67 | 5.86 | 452 | -0.25 | .801 |
| Çalışıyor | 418 | 29.95 | 6.07 | | | |
| Genel Hal | | | | | | |
| Çalışmıyor | 32 | 44.51 | 6.99 | 452 | -1.39 | .165 |
| Çalışıyor | 418 | 46.15 | 6.40 | | | |
| Olumlu Etki | | | | | | |
| Çalışmıyor | 32 | 15.26 | 3.64 | 452 | -1.15 | .252 |
| Çalışıyor | 418 | 15.99 | 3.43 | | | |
| Toplam | | | | | | |
| Çalışmıyor | 32 | 175.47 | 22.36 | 452 | -0.82 | .414 |
| Çalışıyor | 418 | 178.52 | 20.13 | | | |

3.11.2. Babanın Çalışma Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Babanın çalışıp çalışmamasına göre psikolojik sağlık ve ergen gelişimi ölçeği alt boyut puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek

amacıyla *bağımsız gruplar t-testi* analizi uygulanmıştır. Uygulanan t-testi sonuçlarına göre psikolojik sağlamlık ve ergen gelişimi ölçeği alt boyut puan ortalamalarının babanın çalışıp çalışmama durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($p > .05$). Analiz sonuçları Tablo 3.20'de sunulmuştur.

Tablo 3.20. Babanın Çalışma Durumuna Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının Karşılaştırılması

| Gruplar | N | Ort. | SS | Sd | t | p |
|--------------------------------------------------------|----------|-------------|-----------|-----------|----------|----------|
| Okul İçi İlişkilerde İlgi ve Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| Çalışan | 418 | 19.35 | 3.76 | 448 | -0.24 | .813 |
| Çalışmayan | 32 | 19.19 | 3.75 | | | |
| Okul İçi Etkinliklere Katılım | | | | | | |
| Çalışan | 418 | 7.88 | 2.50 | 448 | 0.00 | .998 |
| Çalışmayan | 32 | 7.88 | 2.23 | | | |
| Çevresel İlişkilerde İlgi ve Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| Çalışan | 418 | 19.60 | 4.23 | 448 | 0.40 | .693 |
| Çalışmayan | 32 | 19.91 | 3.88 | | | |
| Çevresel Etkinliklere Katılım | | | | | | |
| Çalışan | 418 | 5.28 | 2.04 | 448 | 0.08 | .932 |
| Çalışmayan | 32 | 5.31 | 1.80 | | | |
| Arkadaş Grubunda İlgi | | | | | | |
| Çalışan | 418 | 10.20 | 2.07 | 448 | -0.99 | .322 |
| Çalışmayan | 32 | 9.81 | 2.56 | | | |
| Arkadaş Grubundaki Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| Çalışan | 418 | 6.33 | 1.51 | 448 | 0.61 | .542 |
| Çalışmayan | 32 | 6.16 | 1.74 | | | |
| Ev İçi İlişkilerde İlgi | | | | | | |
| Çalışan | 418 | 10.18 | 1.94 | 448 | -1.60 | .288 |
| Çalışmayan | 32 | 9.80 | 2.48 | | | |
| Ev İçi Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| Çalışan | 418 | 11.01 | 1.47 | 448 | -1.10 | .270 |
| Çalışmayan | 32 | 10.71 | 1.77 | | | |
| Ev İçi Etkinliklere Katılım | | | | | | |
| Çalışan | 418 | 9.26 | 2.23 | 448 | -1.32 | .187 |
| Çalışmayan | 32 | 8.72 | 1.97 | | | |
| Empati | | | | | | |
| Çalışan | 418 | 9.76 | 1.94 | 448 | 0.82 | .409 |
| Çalışmayan | 32 | 10.05 | 1.55 | | | |
| İşbirliği ve İletişim | | | | | | |
| Çalışan | 418 | 9.62 | 1.91 | 448 | -0.90 | .364 |
| Çalışmayan | 32 | 9.30 | 1.99 | | | |
| Problem Çözme | | | | | | |
| Çalışan | 418 | 9.42 | 2.15 | 448 | -0.33 | .736 |
| Çalışmayan | 32 | 9.29 | 2.07 | | | |
| Öz yeterlik | | | | | | |
| Çalışan | 418 | 6.85 | 1.22 | 448 | -0.50 | .614 |

| | | | | | | |
|------------------------------|-----|------|------|-----|-------|------|
| Çalışmayan | 32 | 6.74 | 1.05 | | | |
| Öz farkındalık | | | | | | |
| Çalışan | 418 | 6.78 | 1.35 | 448 | -1.05 | .292 |
| Çalışmayan | 32 | 6.52 | 1.37 | | | |
| Amaçlar | | | | | | |
| Çalışan | 418 | 7.01 | 1.22 | 448 | -0.53 | .590 |
| Çalışmayan | 32 | 6.88 | 1.37 | | | |
| Eğitimsel Beklentiler | | | | | | |
| Çalışan | 418 | 7.44 | 1.05 | 448 | -1.15 | .250 |
| Çalışmayan | 32 | 7.22 | 1.17 | | | |

3.12. Sosyoekonomik Gelir Düzeyine İlişkin Bulgular

3.12.1. Sosyoekonomik Gelir Düzeyine Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Katılımcıların sosyoekonomik gelir düzeyi, kişisel bilgi formundan elde edilen bilgiler doğrultusunda "düşük", "orta" ve "yüksek" olarak gruplandırılmıştır. Sosyoekonomik gelir düzeyine göre duygusal zeka ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans (ANOVA) analizi uygulanmıştır. Uygulanan analiz sonuçlarına göre katılımcıların sosyoekonomik gelir düzeyinin duygusal zeka ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarına göre farklılaşmadığı görülmüştür ($p > .05$). Analiz sonuçları Tablo 3.21'de sunulmuştur.

Tablo 3.21. Sosyoekonomik Gelir Düzeyine Göre Duygusal Zeka Puanlarının Karşılaştırılması

| Gruplar | N | Ort. | SS. | F | p |
|-----------------------|-----|-------|------|------|------|
| Bireylerarası | | | | | |
| Düşük | 40 | 38.40 | 6.58 | 1.20 | .309 |
| Orta | 383 | 39.63 | 5.58 | | |
| Yüksek | 31 | 38.61 | 6.29 | | |
| Birey-içi | | | | | |
| Düşük | 40 | 15.77 | 2.99 | 0.32 | .813 |
| Orta | 383 | 15.64 | 3.44 | | |
| Yüksek | 31 | 16.10 | 2.84 | | |
| Stres Yönetimi | | | | | |
| Düşük | 40 | 30.33 | 6.98 | 0.24 | .868 |
| Orta | 383 | 31.24 | 6.79 | | |
| Yüksek | 31 | 31.43 | 5.61 | | |
| Uyum | | | | | |
| Düşük | 40 | 30.49 | 5.39 | 1.05 | .369 |
| Orta | 383 | 29.96 | 6.10 | | |
| Yüksek | 31 | 28.98 | 5.77 | | |

| Genel Ruh Hali | | | | | |
|-----------------------|-----|--------|-------|------|------|
| Düşük | 40 | 44.25 | 6.41 | 1.12 | .343 |
| Orta | 383 | 46.19 | 6.43 | | |
| Yüksek | 31 | 46.24 | 6.42 | | |
| Olumlu Etki | | | | | |
| Düşük | 40 | 14.77 | 3.16 | 1.65 | .177 |
| Orta | 383 | 16.04 | 3.50 | | |
| Yüksek | 31 | 15.91 | 3.25 | | |
| Toplam | | | | | |
| Düşük | 40 | 174.04 | 18.60 | 0.84 | .472 |
| Orta | 383 | 178.72 | 20.39 | | |
| Yüksek | 31 | 177.29 | 19.31 | | |

3.12.2. Sosyoekonomik Gelir Düzeyine Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Sosyoekonomik gelir düzeyine göre psikolojik sağlık ve ergen gelişimi ölçeği alt boyut puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans (ANOVA) analizi uygulanmıştır. Uygulanan analiz sonuçlarında katılımcıların sosyoekonomik gelir düzeyine göre psikolojik sağlık ve ergen gelişimi ölçeği alt boyutlarının farklılaşmadığı görülmüştür ($p > .05$). Analiz sonuçları Tablo 3.22'de sunulmuştur.

Tablo 3.22. Sosyoekonomik Gelir Düzeyine Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının Karşılaştırılması

| Gruplar | N | Ort. | SS. | F | p |
|--------------------------------------------------------|-----|-------|------|------|------|
| Okul İçi İlişkilerde İlgi ve Yüksek Beklentiler | | | | | |
| Düşük | 40 | 19.50 | 3.27 | 0.16 | .925 |
| Orta | 383 | 19.31 | 3.80 | | |
| Yüksek | 31 | 19.48 | 4.20 | | |
| Okul İçi Etkinliklere Katılım | | | | | |
| Düşük | 40 | 7.80 | 2.03 | 0.91 | .434 |
| Orta | 383 | 7.82 | 2.54 | | |
| Yüksek | 31 | 8.44 | 2.30 | | |
| Çevresel İlişkilerde İlgi ve Yüksek Beklentiler | | | | | |
| Düşük | 40 | 18.82 | 4.06 | 0.53 | .661 |
| Orta | 383 | 19.61 | 4.31 | | |
| Yüksek | 31 | 20.01 | 4.47 | | |
| Çevresel Etkinliklere Katılım | | | | | |
| Düşük | 40 | 4.93 | 2.18 | 1.91 | .127 |
| Orta | 383 | 5.28 | 2.03 | | |
| Yüksek | 31 | 5.85 | 1.77 | | |

| | | | | | |
|----------------------------------------------|-----|-------|------|------|------|
| Arkadaş Grubunda İlgi | | | | | |
| Düşük | 40 | 9.58 | 2.46 | 2.24 | .083 |
| Orta | 383 | 10.21 | 2.07 | | |
| Yüksek | 31 | 10.55 | 1.96 | | |
| Arkadaş Grubundaki Yüksek Beklentiler | | | | | |
| Düşük | 40 | 6.01 | 1.74 | 1.05 | .372 |
| Orta | 383 | 6.35 | 1.48 | | |
| Yüksek | 31 | 6.19 | 1.85 | | |
| Ev İçi İlişkilerde İlgi | | | | | |
| Düşük | 40 | 9.89 | 1.91 | 0.99 | .394 |
| Orta | 383 | 10.15 | 2.01 | | |
| Yüksek | 31 | 10.42 | 2.06 | | |
| Ev İçi Yüksek Beklentiler | | | | | |
| Düşük | 40 | 10.74 | 1.74 | 2.33 | .074 |
| Orta | 383 | 10.04 | 1.43 | | |
| Yüksek | 31 | 10.83 | 1.83 | | |
| Ev İçi Etkinliklere Katılım | | | | | |
| Düşük | 40 | 8.75 | 2.40 | 1.52 | .208 |
| Orta | 383 | 9.20 | 2.22 | | |
| Yüksek | 31 | 9.81 | 2.06 | | |
| Empati | | | | | |
| Düşük | 40 | 9.71 | 1.86 | 0.67 | .570 |
| Orta | 383 | 9.81 | 1.94 | | |
| Yüksek | 31 | 9.48 | 2.05 | | |
| İşbirliği ve İletişim | | | | | |
| Düşük | 40 | 9.53 | 1.61 | 1.35 | .256 |
| Orta | 383 | 9.60 | 1.90 | | |
| Yüksek | 31 | 9.44 | 2.56 | | |
| Problem Çözme | | | | | |
| Düşük | 40 | 9.58 | 2.00 | 0.40 | .753 |
| Orta | 383 | 9.39 | 2.18 | | |
| Yüksek | 31 | 9.19 | 2.43 | | |
| Öz yeterlik | | | | | |
| Düşük | 40 | 6.93 | 1.10 | 0.83 | .478 |
| Orta | 383 | 6.83 | 1.22 | | |
| Yüksek | 31 | 6.87 | 1.34 | | |
| Öz farkındalık | | | | | |
| Düşük | 40 | 6.53 | 1.38 | 1.56 | .198 |
| Orta | 383 | 6.79 | 1.36 | | |
| Yüksek | 31 | 6.32 | 1.47 | | |
| Amaçlar | | | | | |
| Düşük | 40 | 7.05 | 1.18 | 0.97 | .404 |
| Orta | 383 | 7.01 | 1.21 | | |
| Yüksek | 31 | 6.85 | 1.43 | | |
| Eğitimsel Beklentiler | | | | | |
| Düşük | 40 | 7.22 | 1.18 | 0.99 | .397 |
| Orta | 383 | 7.45 | 1.03 | | |
| Yüksek | 31 | 7.39 | 1.15 | | |

3.13. Psikolojik Yardım Alma Durumuna İlişkin Bulgular

3.13.1. Psikolojik Yardım Alma Durumuna Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Psikolojik yardım alma durumuna göre duygusal zeka ölçeği alt boyut ve toplam puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla *bağımsız gruplar t-testi* analizi uygulanmıştır. Uygulanan t-testi sonuçlarında genel ruh hali alt boyutu ve duygusal zeka toplam puan ortalamalarının katılımcıların psikolojik yardım alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [sırasıyla $t(455) = -2.32, p < .05$; $t(455) = -2.21, p < .05$]. Analiz sonuçları Tablo 3.23'te sunulmuştur.

Tablo 3.23. Psikolojik Yardım Alma Durumuna Göre Duygusal Zeka Puanlarının Karşılaştırılması

| Gruplar | N | Ort. | SS | Sd | t | p |
|-----------------------|-----|--------|-------|-----|--------|------|
| Bireylerarası | | | | | | |
| Evet | 39 | 38.26 | 6.19 | 455 | -1.32 | .188 |
| Hayır | 418 | 39.53 | 5.69 | | | |
| Birey-içi | | | | | | |
| Evet | 39 | 14.95 | 3.52 | 455 | -1.42 | .155 |
| Hayır | 418 | 15.76 | 3.36 | | | |
| Stres Yönetimi | | | | | | |
| Evet | 39 | 29.52 | 5.51 | 455 | -1.63 | .102 |
| Hayır | 418 | 31.35 | 6.80 | | | |
| Uyum | | | | | | |
| Evet | 39 | 29.43 | 6.12 | 455 | -0.48 | .633 |
| Hayır | 418 | 29.91 | 6.05 | | | |
| Genel Hal | | | | | | |
| Evet | 39 | 43.73 | 7.77 | 455 | -2.32* | .021 |
| Hayır | 418 | 46.22 | 6.29 | | | |
| Olumlu Etki | | | | | | |
| Evet | 39 | 15.37 | 3.58 | 455 | -0.98 | .329 |
| Hayır | 418 | 15.94 | 3.45 | | | |
| Toplam | | | | | | |
| Evet | 39 | 171.28 | 21.96 | 455 | -2.21* | .028 |
| Hayır | 418 | 178.74 | 20.03 | | | |

* $p < .05$

Uygulanan analiz sonuçlarına göre psikolojik yardım almayanların genel ruh hali alt boyut puan ortalamalarının ($Ort. = 46.22, s = 6.29$) psikolojik yardım alanlardan ($Ort. = 43.77, s = 7.77$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak, psikolojik yardım almayanların ($Ort. = 178.74, s = 20.03$) duygusal

zeka toplam puan ortalamaları psikolojik yardım alanlardan (*Ort.* = 171.28, *s* = 21.96) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

3.13.2. Psikolojik Yardım Alma Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Psikolojik yardım alma durumuna göre psikolojik sağlık ve ergen gelişimi ölçeği alt boyut puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla *bağımsız gruplar t-testi* analizi uygulanmıştır. Psikolojik sağlık ve ergen gelişimi ölçeği alt boyut puan ortalamalarının psikolojik yardım alma durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($p > .05$). Analiz sonuçları Tablo 3.24'te sunulmuştur.

Tablo 3.24. Psikolojik Yardım Alma Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının Karşılaştırılması

| Gruplar | N | Ort. | SS | Sd | t | p |
|--------------------------------------------------------|-----|-------|------|-----|-------|------|
| Okul İçi İlişkilerde İlgi ve Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| Evet | 39 | 19.27 | 3.68 | 455 | -0.08 | .938 |
| Hayır | 418 | 19.32 | 3.79 | | | |
| Okul İçi Etkinliklere Katılım | | | | | | |
| Evet | 39 | 7.76 | 2.57 | 455 | -0.22 | .832 |
| Hayır | 418 | 7.85 | 2.47 | | | |
| Çevresel İlişkilerde İlgi ve Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| Evet | 39 | 18.64 | 4.61 | 455 | -1.43 | .153 |
| Hayır | 418 | 19.67 | 4.26 | | | |
| Çevresel Etkinliklere Katılım | | | | | | |
| Evet | 39 | 4.74 | 2.33 | 455 | -1.69 | .091 |
| Hayır | 418 | 5.32 | 1.99 | | | |
| Arkadaş Grubunda İlgi | | | | | | |
| Evet | 39 | 9.82 | 2.46 | 455 | -1.05 | .295 |
| Hayır | 418 | 10.19 | 2.07 | | | |
| Arkadaş Grubundaki Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| Evet | 39 | 6.11 | 1.80 | 455 | -0.84 | .399 |
| Hayır | 418 | 6.32 | 1.51 | | | |
| Ev İçi İlişkilerde İlgi | | | | | | |
| Evet | 39 | 9.88 | 2.37 | 455 | -0.86 | .391 |
| Hayır | 418 | 10.16 | 1.97 | | | |
| Ev İçi Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| Evet | 39 | 10.84 | 1.60 | 455 | -0.65 | .518 |
| Hayır | 418 | 11.00 | 1.49 | | | |

| | | | | | | | |
|------------------------------------|-----|------|------|-----|-------|------|--|
| Ev içi Etkinliklere Katılım | | | | | | | |
| Evet | 39 | 9.38 | 2.09 | 455 | 0.54 | .587 | |
| Hayır | 418 | 9.18 | 2.24 | | | | |
| Empati | | | | | | | |
| Evet | 39 | 9.69 | 2.09 | 455 | -0.24 | .810 | |
| Hayır | 418 | 9.77 | 1.94 | | | | |
| İşbirliği ve İletişim | | | | | | | |
| Evet | 39 | 9.59 | 2.00 | 455 | 0.07 | .944 | |
| Hayır | 418 | 9.56 | 1.93 | | | | |
| Problem Çözme | | | | | | | |
| Evet | 39 | 9.02 | 2.27 | 455 | -1.08 | .283 | |
| Hayır | 418 | 9.42 | 2.17 | | | | |
| Özyeterlik | | | | | | | |
| Evet | 39 | 6.81 | 1.24 | 455 | -0.13 | .893 | |
| Hayır | 418 | 6.84 | 1.22 | | | | |
| Özfarkındalık | | | | | | | |
| Evet | 39 | 6.56 | 1.57 | 455 | -0.82 | .411 | |
| Hayır | 418 | 6.75 | 1.35 | | | | |
| Amaçlar | | | | | | | |
| Evet | 39 | 6.78 | 1.39 | 455 | -1.13 | .259 | |
| Hayır | 418 | 7.01 | 1.21 | | | | |
| Eğitimsel Beklentiler | | | | | | | |
| Evet | 39 | 7.41 | 1.09 | 455 | -0.06 | .952 | |
| Hayır | 418 | 7.42 | 1.06 | | | | |

3.14. Ailede Psikolojik Yardım Alan Birinin Olma Durumuna İlişkin Bulgular

3.14.1. Ailede Psikolojik Yardım Alan Birinin Olma Durumuna Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Ailede psikolojik yardım alan birinin olup olmadığına göre duygusal zeka ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla *bağımsız gruplar t-testi* analizi uygulanmıştır. Buna göre katılımcıların ailelerinde psikolojik yardım alan birinin olma durumuna göre duygusal zeka ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının farklılaşmadığı görülmüştür ($p > .05$). Analiz sonuçları Tablo 3.25'te sunulmuştur.

Tablo 3.25. Ailede Psikolojik Yardım Alan Biri Olmasına Göre Duygusal Zeka Puanlarının Karşılaştırılması

| Gruplar | N | Ort. | SS | Sd | t | p |
|-----------------------|-----|--------|-------|-----|-------|------|
| Bireylerarası | | | | | | |
| Evet | 59 | 38.48 | 6.32 | 455 | -1.30 | .175 |
| Hayır | 398 | 39.57 | 5.65 | | | |
| Birey-içi | | | | | | |
| Evet | 59 | 15.57 | 3.07 | 455 | -0.28 | .780 |
| Hayır | 398 | 15.70 | 3.42 | | | |
| Stres Yönetimi | | | | | | |
| Evet | 59 | 29.88 | 6.25 | 455 | -1.56 | .119 |
| Hayır | 398 | 31.35 | 6.78 | | | |
| Uyum | | | | | | |
| Evet | 59 | 28.83 | 5.33 | 455 | -1.49 | .152 |
| Hayır | 398 | 30.04 | 6.15 | | | |
| Genel Hal | | | | | | |
| Evet | 59 | 44.88 | 6.78 | 455 | -1.43 | .175 |
| Hayır | 398 | 46.17 | 6.38 | | | |
| Olumlu Etki | | | | | | |
| Evet | 59 | 15.63 | 3.04 | 455 | -0.62 | .535 |
| Hayır | 398 | 15.93 | 3.52 | | | |
| Toplam | | | | | | |
| Evet | 59 | 173.29 | 18.19 | 455 | -1.95 | .059 |
| Hayır | 398 | 178.77 | 20.46 | | | |

3.14.2. Ailede Psikolojik Yardım Alan Biri Olmasına Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Ailede psikolojik yardım alan birinin olup olmadığına göre psikolojik sağlık ve ergen gelişimi ölçeği alt boyut puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla *bağımsız gruplar t-testi* analizi uygulanmıştır. Uygulanan t-testi sonuçlarına göre psikolojik sağlık ve ergen gelişimi ölçeği alt boyut puan ortalamalarının ailede psikolojik yardım alan birinin olma durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($p > .05$). Analiz sonuçları Tablo 3.26'da sunulmuştur.

Tablo 3.26. Ailede Psikolojik Yardım Alan Birinin Olmasına Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının Karşılaştırılması

| Gruplar | N | Ort. | SS. | Sd | t | p |
|--------------------------------------------------------|-----|-------|------|-----|-------|------|
| Okul İçi İlişkilerde İlgi Ve Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| Evet | 59 | 18.92 | 4.03 | 455 | -3.85 | .394 |
| Hayır | 398 | 19.37 | 3.74 | | | |
| Okul İçi Etkinliklere Katılım | | | | | | |
| Evet | 59 | 7.81 | 2.09 | 455 | -2.10 | .917 |
| Hayır | 398 | 7.85 | 2.53 | | | |

| | | | | | | |
|--------------------------------------------------------|-----|-------|------|-----|-------|------|
| Çevresel İlişkilerde İlgi ve Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| Evet | 59 | 19.51 | 4.22 | 455 | -3.13 | .894 |
| Hayır | 398 | 19.59 | 4.31 | | | |
| Çevresel Etkinliklere Katılım | | | | | | |
| Evet | 59 | 5.16 | 2.23 | 455 | -2.45 | .650 |
| Hayır | 398 | 5.28 | 2.00 | | | |
| Arkadaş Grubunda İlgi | | | | | | |
| Evet | 59 | 9.97 | 2.08 | 455 | -2.75 | .452 |
| Hayır | 398 | 10.19 | 2.11 | | | |
| Arkadaş Grubundaki Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| Evet | 59 | 6.07 | 1.65 | 455 | -1.25 | .212 |
| Hayır | 398 | 6.34 | 1.51 | | | |
| Ev İçi İlişkilerde İlgi | | | | | | |
| Evet | 59 | 10.03 | 2.16 | 455 | -2.47 | .640 |
| Hayır | 398 | 10.16 | 1.98 | | | |
| Ev İçi Yüksek Beklentiler | | | | | | |
| Evet | 59 | 10.74 | 1.60 | 455 | -1.35 | .178 |
| Hayır | 398 | 11.02 | 1.49 | | | |
| Ev İçi Etkinliklere Katılım | | | | | | |
| Evet | 59 | 9.27 | 1.96 | 455 | 1.27 | .789 |
| Hayır | 398 | 9.19 | 2.26 | | | |
| Empati | | | | | | |
| Evet | 59 | 9.88 | 1.89 | 455 | 1.50 | .618 |
| Hayır | 398 | 9.74 | 1.96 | | | |
| İşbirliği ve İletişim | | | | | | |
| Evet | 59 | 9.24 | 2.04 | 455 | -1.37 | .172 |
| Hayır | 398 | 9.61 | 1.91 | | | |
| Problem Çözme | | | | | | |
| Evet | 59 | 9.24 | 2.12 | 455 | -2.52 | .602 |
| Hayır | 398 | 9.40 | 2.08 | | | |
| Öz yeterlik | | | | | | |
| Evet | 59 | 6.80 | 2.20 | 455 | -2.21 | .836 |
| Hayır | 398 | 6.83 | 1.25 | | | |
| Öz farkındalık | | | | | | |
| Evet | 59 | 6.40 | 1.21 | 455 | -2.02 | .089 |
| Hayır | 398 | 6.78 | 1.33 | | | |
| Amaçlar | | | | | | |
| Evet | 59 | 6.76 | 1.37 | 455 | -1.52 | .130 |
| Hayır | 398 | 7.02 | 1.34 | | | |
| Eğitimsel Beklentiler | | | | | | |
| Evet | 59 | 7.24 | 1.20 | 455 | -1.37 | .171 |
| Hayır | 398 | 7.44 | 1.21 | | | |

4. BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu tezin amacı, ortaokul öğrencilerinin duygusal zeka puanlarının, koruyucu faktörleri içeren psikolojik sağlamlık puanları ile arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Ayrıca, demografik bilgilere göre duygusal zeka puanlarında ve psikolojik sağlamlık puanlarında farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda, 461 ortaokul öğrencisinden demografik bilgiler alınmış, uygulanan ölçeklerle duygusal zeka ve koruyucu faktörleri yansıtan psikolojik sağlamlık puanları elde edilmiştir.

Bu bölümde, araştırmanın temel hipotezine ve diğer araştırma sorularına ilişkin yapılan analizler neticesinde ortaya konulan bulguların, literatür doğrultusunda tartışılarak değerlendirilmesi yer almaktadır. Bununla birlikte, araştırmanın sınırlılıkları, gelecek çalışmalar için öneriler ve çalışma sonuçlarının klinik doğrularını bulunmaktadır.

4.1. Duygusal Zekanın Alt Boyutları ile Koruyucu Faktörlerin Alt Boyutları Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi

Araştırmanın temel hipotezi, ortaokul öğrencilerinin duygusal zeka puanları ile psikolojik sağlamlık puanları arasında anlamlı bir ilişki olacağını ileri sürmekteydi. Bu hipotezi test etmek için, ortaokul öğrencilerinin duygusal zeka puanları "Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu", koruyucu faktörleri yansıtan psikolojik sağlamlık puanları ise "Psikolojik Sağlamlık ve Ergen Gelişim Ölçeği"

uygulanarak elde edilmiştir. Bu iki değişken arasındaki ilişkiyi saptayabilmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonrası, duygusal zekanın alt boyutları ile psikolojik sağlamlığın içsel ve dışsal koruyucu faktörleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Geniş katılımcı sayısı göz önünde bulundurulduğunda, duygusal zekanın alt boyutları ile psikolojik sağlamlığın içsel ve dışsal koruyucu faktörleri arasındaki görece düşük kabul edilebilecek korelasyonel ilişkiler ($r < 0.3$) tartışma bölümüne dahil edilmemiştir.

Yapılan analizler sonucunda, ortaokul öğrencilerinin duygusal zeka bireylerarası alt boyutu puanları ile psikolojik sağlamlığın okul içi ilişkilerde ilgi ve yüksek beklenti, okul içi etkinliklere katılım, arkadaş grubunda ilgi, arkadaş grubunda yüksek beklenti ve ev içi yüksek beklenti dışsal koruyucu faktörleri arasında orta derecede pozitif ilişkiler olduğu bulunmuştur. Ortaya konan bu sonuç, duygusal zekanın bireylerarası alt boyutundan yüksek puan alan öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarında okul ve arkadaşlarla ilişkili etkenlerin koruyucu özelliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bar-On (2006), bireylerarası alt boyutunun, kişilerarası ilişkiler kurabilmeyi, ilişkileri devam ettirebilmeyi ve başkalarının duygu ve ihtiyaçlarını anlayabilmeyi kapsadığını belirtmektedir. Özellikle, okul hayatı, çocuğun sosyalleşmesine zemin hazırlamakta, arkadaşlarıyla kurduğu ilişkiler çocuğun uyum becerilerine katkı sağlamakta ve yaşam boyu devam edecek sosyal becerilerini oluşturmaktadır (Yavuzer, 2013). Tüm bunlar, kişilerarası ilişkilerde başarılı olan ergenlerin sonraki dönemlerde yaşayabileceği zorlukların veya problemlerin üstesinden gelmelerinde ve adaptasyon geliştirmelerinde okul içi ilişkilerin ve arkadaş ilişkilerinin etkili olduğunu ortaya koyabilir. Buna ek olarak, duygusal zeka bireylerarası alt boyut puanları ile psikolojik sağlamlığın tüm içsel koruyucu faktörleri (empati, işbirliği ve iletişim, problem çözme, öz yeterlik, öz farkındalık, amaçlar ve eğitsel beklentiler) arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bar-On (2006) bireylerarası alt boyutunun, empati becerilerine sahip olma, sosyal gruplar içinde yer alma ve ilişki kurabilmeyi kapsadığını belirtmiştir. İşmen (2001) tarafından yapılan araştırmada duygusal zekanın bireylerarası alt boyutunu kapsayan başkalarının duygularını anlama bileşeni ile problem çözme arasında pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak Köksal (2003) yaptığı araştırmada, duygusal zekası yüksek bireylerin daha mantıklı karar verdiği sonucuna varmış ve amaca yönelik kararlarda mantıklı karar vermenin

öneminden bahsetmiştir. Tüm bu bulguların, bireylerarası alt boyutu puanları ile içsel faktörler arasındaki ilişkiyi destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda duygusal zekanın birey içi alt boyutu puanları ile psikolojik sağlamlığın içsel koruyucu faktörlerden problem çözme puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Birey-içi alt boyutu, kendi duygularını ve isteklerini anlamadaki, ifade etmedeki ve kendi güçlü ve zayıf yönlerini bilmedeki başarıyı ölçmektedir (Bar-On, 2006). İşmen (2001) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre, duygusal zekanın kendi duygularını anlama alt boyutundan yüksek puan alan bireylerin, problem çözme becerilerinde daha başarılı oldukları ortaya konmuştur. Bu bulgular, mevcut tezin ortaya koyduğu birey-içi alt boyutu ile içsel koruyucu faktörlerden problem çözme arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir.

Duygusal zekanın bir diğer alt boyutu olan stres yönetimi alt boyutu puanları ile psikolojik sağlamlığın içsel ve dışsal koruyucu faktörleri arasında bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Bar-On (2006) stres yönetiminin, dürtü kontrolü ve stres toleransı bileşenlerinden oluştuğunu, duyguları kontrol etmeyi ve düzenleyebilmeyi kapsadığını belirtmiştir. Dolayısıyla, psikolojik sağlamlık ile stres yönetimi arasında anlamlı bir ilişki olması öngörülmüş ve alanda yapılan çalışmalarda da bu iki değişkenin ilişkisini destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır (Armstrong, Galligan ve Critchley, 2011; Malak, 2011; Tugade ve Fredrickson, 2004). Ancak bahsedilen araştırmaların yetişkinlerle yürütülmüş olması ve koruyucu faktörlere dair bir değerlendirmede bulunulmamış olması, mevcut tezin bulgularını farklılaştırmaktadır. Yavuzer (2003), araştırmacıların, ergenlik dönemine hakim olan yoğun bir duygusallığın varlığı konusunda uzlaştığını belirtmektedir. Yaşanan duygusal problemler, ergenlerin sosyal çevresiyle ilişkilerindeki problemlerden, beden odaklı tekrarlayan davranışsal problemlere kadar ergenin tüm yaşamını etkilemektedir. Kulaksızoğlu (2012), yaşla birlikte artan, duyguları gizleyebilme ve kontrol edebilmeyi kapsayan duygusal gelişimin bu dönemde başladığını, ancak duyguların yoğunluğundaki artış ve duygusal istikrarsızlığın, duyguları yönetmeyi zorlaştırdığını ifade etmiştir. Dolayısıyla, ergenlik döneminde yaşanan duyguları yönetmedeki zorluğun, koruyucu faktörlerle ilişkisinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda, duygusal zekanın uyum alt boyutu ile psikolojik sağlamlığın çevresel ilişkilerde ilgi ve yüksek beklentiler, çevresel etkinliklere

katılım, arkadaş grubunda ilgi ve eğitimsel beklentiler dışındaki tüm koruyucu faktörler arasında pozitif ilişkiler olduğu bulunmuştur. Kararımak (2006) tarafından koruyucu faktörler, uyumu kolaylaştırıcı faktörler olarak tanımlanmıştır. Buna ek olarak, Rutter (1987), koruyucu faktörlerin, yeni durumlara karşı imkanları ve olanakları arttıran güç olduğunu belirtmiştir. Tüm bu değerlendirmeler, koruyucu faktörlerle uyum arasında ortaya konan ilişkiyi açıklayabilir.

Duygusal zekanın diğer bir alt boyutu olan genel ruh hali puanları ile psikolojik sağlamlığın çevresel ilişkilerde ilgi, yüksek beklenti ve çevresel etkinliklere katılım koruyucu faktörleri hariç tüm koruyucu faktörleri arasında pozitif ilişkiler olduğu saptanmıştır. Bar-On (2006), genel ruh hali alt boyutunu iyimserlik ve mutluluk olarak nitelendirmekte ve bu boyutu pozitif bir bakış açısı geliştirme becerisi olarak ele almaktadır. Mevcut araştırmada ortaya konan bulgular, ergenlerde iyimser olma, mutlu olma veya pozitif bir bakış açısına sahip olmanın koruyucu faktörlerle ilişkili olduğunu işaret etmektedir. Bu ilişkiyi araştıran çalışmaların benzer sonuçlara ulaşması ortaya konan bulguları desteklemektedir. Tugade ve Fredrickson (2004), psikolojik sağlamlığın, yaşanan stresli olaylardaki pozitif duyguları anlayabilme ve kullanabilmeyle ilişkili olduğunu öne sürmüşlerdir. Yaptıkları araştırmanın sonucunda, pozitif duyguların psikolojik sağlamlıkla arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Sevinç, memnuniyet ve gurur gibi pozitif duygular arttıkça, bireyin stresli olaylara daha iyimser yaklaştığı ve psikolojik sağlamlık düzeyinin de arttığı ortaya konmuştur. Buna ek olarak, iyimserliği içsel koruyucu faktör olarak ele alarak psikolojik sağlamlığı yordama gücünü üniversite öğrencilerinde araştıran Terzi (2008), iyimserliğin psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmış ve olumlu beklentilerin önemli bir içsel kaynak olduğunu vurgulamıştır. Toprak (2014) ergenlerle yürüttüğü çalışma sonucunda, psikolojik sağlamlığın mutluluk düzeyini belirlediğine ulaşmıştır. Tüm bu bulgular, genel ruh durumu iyi düzeyde olan ergenlerin, zorlukların üstesinden gelmelerinde ve yaşadıkları problemler sonrası adaptasyon geliştirmelerinde olumlu duyguların ve pozitif bakış açısının etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucunda, duygusal zekanın olumlu etki alt boyutu puanları ile dışsal koruyucu faktörlerden sadece ev içi etkinliklere katılım arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Köksal (2007), olumlu etki alt boyutundan yüksek

puan alan katılımcıların, başkalarında gereğinden fazla olumlu izlenim bırakma çabasının olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak, olumlu etki alt boyutunun bireyin popüler olma, lider olma veya sosyal olarak kabul görme isteğini ölçtüğü belirtilmiştir (Bar-On, Brown, Kirkcaldy ve Thome, 2000). Elde edilen bulgular incelendiğinde, ergenlerin başkalarında olumlu etki bırakma istekleri ya da sosyal olarak kabul görme isteklerinin artmasıyla yaşadıkları zorluklar veya problemlerin üstesinden gelmelerinde aile içi etkinliklerin koruyucu özelliğinin arttığı görülmektedir. Çivilidağ (2013), ergenlik dönemindeki bireylerin arkadaşlık ilişkilerine oldukça önem verdiklerini, buna bağlı olarak sosyal bir gruba dahil olma, kabul görme veya popüler olma isteklerinin geliştiğini ve ilişkili problemlerin ortaya çıkabileceğini belirtmektedir. Yapılan bir araştırmada, ergenlerin akranlarıyla ve aileleriyle ilişkileri karşılaştırılmış, araştırma sonucunda ergenlerde akran ve aile ilişkilerinin problemlerde birbirine tampon görevi edindiği ortaya konmuştur. Yani, arkadaş ilişkilerinin ergenin beklediği şekilde ilerlememesine ve dolayısıyla ortaya çıkabilecek problemlere karşı aile ilişkilerinde görülen desteğin bu eksikliği kapatabileceği belirtilmiştir (Gauze, Bukowski, Aquan-Assee ve Sippola, 1996). Dolayısıyla, ergenlerin aile içi ilişkileri güçlendiren faaliyetlere yönelimleri bu şekilde açıklanabilir.

4.2. Duygusal Zeka ile Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Araştırma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin duygusal zeka toplam puanları ile psikolojik sağlamlığın çevresel ilişkilerde ilgi ve yüksek beklenti ve çevresel etkinliklere katılım alt boyutları haricinde tüm içsel ve dışlar koruyucu faktörler arasında pozitif ilişkiler olduğu saptanmıştır. Duygusal zeka puanları ve psikolojik sağlamlık puanları genel olarak değerlendirildiğinde, bu ilişkinin alanda yapılan bazı çalışmalarda incelendiğine ulaşılmıştır. Ancak yazarın bilgisine göre ergenlik dönemindeki katılımcılarla koruyucu faktörlere dair bir değerlendirme yapılmamıştır.

Yurt dışı literatürdeki araştırmalar incelendiğinde; psikolojik sağlamlık kavramını stresle başa çıkma açısından ele alan bir araştırmada, 126 üniversite öğrencisine, bilişsel becerileri ele alan duygusal zeka ölçeği uygulanıp duygusal zeka puanları hesaplanmıştır. Ardından, duygusal ve fiziksel stres yaratan uyarıcıya maruz

bırakılan katılımcıların, uyum süreçleri araştırılmıştır. Birey, stres yaratan bir durumla karşı karşıya kaldığında bu durumu değerlendirmeye yönelik süreçlerden geçmektedir. Stresi değerlendirme sürecinde, duygusal zekanın; duyguları algılama, duyguları bilişsel becerilerde kullanarak kişisel yarar ve zararları yorumlama ve neden-sonuç ilişkilerini belirleme gibi işlevleri aktif rol oynamaktadır. Böylece duygusal zekanın stresle baş etmeyi kolaylaştırdığı beklenebilir. Araştırma sonucuna göre, duygusal zekası yüksek olan bireyler, stres yaratan etkenleri daha az tehdit edici olarak algılamış, daha az negatif duygu yaşamışlardır. Yani, duygusal zekanın psikolojik sağlamlığı desteklediği bulgulanmıştır (Schneider, Lyons ve Khazon, 2013). Bu bulgular, hem stresle baş etmeyi kolaylaştırma hem de negatif duygulanımı azaltma işlevleri olan psikolojik sağlamlığın, duygusal zeka ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Ergenlik dönemindeki bireylerle yapılan mevcut çalışmanın bulguları, bu ilişkiyi destekler niteliktedir. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, duygusal zekanın ergenlik döneminde yaşanan stres ve negatif duyguları azaltmada rol oynadığı söylenebilir. Patterson ve McCubbin (1987), ergenlerin, hayatında ilk kez ve yoğun bir stresle ve gerilimle karşılaştığını ve baş etme yöntemleri dağarcığının tam gelişmediğini vurgulamışlardır. Yani, duygusal zeka becerilerinin geliştirilmesiyle, ergenlik döneminde yaşanan yoğun stres ve gerilimin üstesinden gelme kolaylaşabilir; buna bağlı olarak ortaya çıkabilecek farklı problemlerin engellenmesi sağlanabilir.

Diğer bir çalışmada, 63 okul müdüründe duygusal zeka ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki incelenmiştir. Örneklem olarak okul müdürlerini seçme nedenleri, lider bireylerin, hem duygusal zeka becerilerine sahip olması hem de zorluklar karşısında yeniden uyum sağlamaları beklentilerine dayanmaktadır. Araştırma sonucunda, müdürlerin duygusal zeka ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır (Bumphus, 2008). Bu bulguların da genel anlamda mevcut çalışmanın bulgularıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Yurt içi literatürde ise yukarıda tartışılan kapsamda iki araştırmaya ulaşılmıştır. Bunlardan ilki, Aydın (2010a) tarafından 449 üniversite öğrencisiyle yürütülmüştür. Duygusal zeka ve umut düzeylerinin psikolojik sağlamlıkla ilişkisini inceleyen bu araştırma, duygusal zekanın, özellikle bireyler arası becerilerin, geliştikçe psikolojik

sağlamlığı da arttıracak kaynakların gelişebileceğini ön görmektedir. Araştırma sonucunda, duygusal zekası yüksek bireylerin, psikolojik sağlamlık düzeylerinin de yüksek olduğu; duygusal zekanın psikolojik sağlamlığın önemli yordayıcısı olduğu bulgulanmıştır. Yurt içi literatürde ulaşılan ikinci çalışma ise Malak (2011) tarafından 422 üniversite öğrencisiyle yürütülmüş, duygusal zekanın alt boyutları ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmadaki örneklem; katılımcıların yoksulluk, ebeveynlerin boşanması veya kronik bir hastalığın olması gibi çeşitli risk faktörlerinden en az birine sahip olmasıyla farklılaşmaktadır. Duygusal zeka, bireyin sahip olduğu içsel koruyucu faktörlerden biri olarak ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, duygusal zekanın alt boyutlarının tümü ile psikolojik sağlamlık arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Bu araştırmalar, yetişkinlik döneminde duygusal zeka ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiş; farklı gelişim dönemi olarak ergenlikte yapılan mevcut çalışmanın bulgularını desteklemiştir.

Literatürdeki, duygusal zeka ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmaların, çoğunlukla yetişkin bireylerle yürütülmüş olması dikkat çekmiştir. Mevcut araştırmanın bulgularında ise, duygusal zeka ile psikolojik sağlamlık arasındaki anlamlı ilişkinin ergenlik döneminde de olduğu bulunmuştur. Bu bulguların birlikte değerlendirilmesi, bu iki değişken arasındaki ilişkinin gelişim dönemlerine göre farklılaşmadığına işaret edebilir. Bu ilişkinin çocukluk ve yaşlılık gelişim dönemleri için de araştırılması, gelişim dönemlerine dair kapsamlı değerlendirmelere zemin hazırlayabilir.

Mevcut çalışmanın bulguları, duygusal zeka özellikleri gelişmiş ergenlerin, sorunlarla ve stresle baş etmede, hayatın zorluklarının üstesinden gelmede, yeni durumlara adapte olabilmede ve hayata karşı olumlu bakış açısı geliştirebilmede daha başarılı olduklarını gösterebilir. Ortaya çıkan sonucu, ergenlik dönemindeki duygusal, bedensel ve sosyal gelişim üzerinden tartışmak anlamlıdır. Yavuzer (2003), bireyin, çocukluk dönemindeki doğrusal ve sakin gelişiminin ardından, ergenlik döneminde oldukça dengesiz bir gelişimle karşı karşıya kaldığını ve zorladığını belirtmektedir. Bu dönemde yaşanan bedensel, sosyal ve duygusal değişimlere uyum sağlamak, özellikle ergenliğin başlarında daha da zorlaşmaktadır (Kulaksızoğlu, 2012). Yaşanan değişimlerin artmasıyla uyum sorunları da artmakta

ve bu durum ergenlerin endişelenmelerine neden olabilmektedir (Moulds, 2003). Campbell ve Ntobedzi (2007), ergenlik dönemindeki bireylerin daha esnek olmalarının ve problemlere karşı daha sık uyum sağlamalarının gerektiğini vurgulamıştır. Mevcut araştırmanın bulguları, ergenlerin artan duygusal zeka becerilerinin, gelişimsel problemlerin ortaya çıkma risklerine karşı uyum problemlerinin azaltılmasında etkili olabileceğine işaret edebilir.

Duygusal zekanın gelişimiyle, bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını anlayabilmesi, kontrol edebilmesi, yönetebilmesi ve davranışlarda kullanabilmesi becerileri gelişmiş olacaktır. Böylece, ergenlik döneminde yaşanan duygusal gelgitler kontrol edilebilir ve duygusal yoğunluğun olumsuz etkilerinin önüne geçilebilir. Öte yandan artacak psikolojik sağlamlıkla, ergenlerinin yaşanabilecek farklı problemlere karşı daha dayanıklı olmalarına imkan sağlanabilir.

Ortaya konulan bulguların, duygusal zekanın geliştirebilir bir yapı olması dolayısıyla ergenlik dönemiyle ilişkili yapılabilecek olan çalışmalara kaynak olması ön görülmüştür. Mevcut araştırmanın bulguları ve bu bulguların ergenlik dönemindeki önemi, psikoloji alanındaki müdahale ve önleme çalışmalarına katkı sağlayabilir. Bu konuda yapılması gerekenlerden ilki, ergenlerin duygusal zeka özelliklerini geliştirici programların artırılması olabilir. Ancak, özellikle yurt içi alanda duygusal zekayı geliştirmeye yönelik çok az programın oluşturulduğu ve bu programların da çocuklara yönelik olduğu gözlenmiştir (Köksal, 2007; Ulutaş ve Ömeroğlu, 2007; Yaşarsoy, 2006). İkinci olarak, ev ortamında ergenlerin duygusal gelişimin artırılması için ebeveynlere yönelik çalışmalar yapılabilir. Goleman (1995), ev ortamını, çocukların duygusal becerilerinin geliştirilmesine yönelik karşılaşılan ilk okul olarak nitelendirmektedir. Ebeveynlerin çocuklar için güçlü bir rol model olduğunu; çocuklara duygusal dersler verirken, doğrudan öğretilenlerin yanı sıra dolaylı olarak eşler arası ilişkilerde duyguların yansıtılma tarzlarının da etkili olduğunu belirtmiştir. Duygusal zekası yüksek ebeveynlerin, çocukları için olumlu etkilerinin olduğunu vurgulamıştır. Yavuzer (2003), ergenlerin özerklik geliştirmesiyle birlikte ailedeki otorite çatışmasının aile içi gerilimlere yol açtığını; ev ortamındaki ilişkilerin olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir. Ergenlerin gelişim dönemi sorunlarını kontrol altına alabilmelerinde, ailedeki duygusal ve sosyal etkileşim varlığının oldukça yardımcı olacağını belirtmiştir. Temelinde bilişsel zeka

olan eğitim sistemine, duygusal zekanın dahil edilmesi önemli görülmektedir. Böylece, okullarda, öğrencilerin duygusal zeka becerilerini kazanmasına yönelik çalışmalar, öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları tarafından düzenlenebilir. Okul psikolojik danışmanları, ortaokul öğrencilerine duygusal zeka ve psikolojik sağlamlık ölçekleri uygulamalı, öğrenci merkezli eğitim sisteminde bu ihtiyaçlar göz önünde bulundurulmalıdır. Böylece okulun temel misyonu olan çocuğu hayata hazırlamak, amacına daha fazla yaklaşılabilir.

Mevcut araştırmanın bulguları, bireyin duygusal zekasının gelişmesiyle koruyucu faktörlerinin arttığını ve buna bağlı olarak psikolojik sağlamlıklarının da güçlendiğini göstermektedir. Hunt ve Evans (2004), duygusal zeka özelliklerinin gelişmesinin, bireyin daha az stres yaşamasını ve etkili baş etme yöntemlerinde daha başarılı olmasını sağladığını öne sürerek yaptıkları çalışmada, duygusal zeka özelliklerinin gelişmesiyle travma ile ilişkili psikolojik belirtilerin azaldığını ortaya koymuşlardır. Başka bir çalışmada, duygularını açıkça ifade edebilen, ayırt edebilen ve düzenleyebilen ergenlerin depresyon ve anksiyeteye karşı daha dirençli olduğu ortaya konmuştur (Fernandez-Berrocal, Alcaide, Extremera ve Pizarro, 2006). Duygusal zeka ile davranış problemleri arasındaki ilişkisini inceleyen çalışmalarda, duygusal zeka becerisi gelişmiş olan bireylerin kavgacı davranışları daha az gösterdiği (Esturgo-Deu ve Sala-Roca, 2010), içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemleri daha az sergilediği (Hafizoğlu, 2007; Liao ve ark., 2003), zorbalık davranışları daha az gösterdiği (Baroncelli ve Cuicci, 2014) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yukarıdaki bahsedilen çalışmalarda, duygusal zekanın duygulanım bozuklukları ve çeşitli davranış problemleri ile negatif yönlü ilişki içinde olduğunu ortaya konmuştur. Bu durum, duygusal zekanın gelişmesiyle psikopatolojik belirtilerin daha az görülebileceğine işaret edebilir. Bununla birlikte, duygusal zekanın gelişmesiyle artacak koruyucu faktörler, ileride ortaya çıkabilecek psikopatolojik belirtilerin ortaya çıkarabileceği olumsuz sonuçları azaltmada ve baş etme becerilerini güçlendirmede yardımcı olabilir. Ergenlerin duygusal zeka özelliklerini geliştirmenin yaşanan risk faktörlerini azaltmada veya ortadan kaldırmada etkili olduğu söylenebilir. Bu durum, alanda ergenlerle çalışan klinisyenler için yarar sağlayabilir.

4.3. Cinsiyete İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

4.3.1. Cinsiyete Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Katılımcılardan elde edilen duygusal zeka toplam puanlarının ve alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, kızların duygusal zeka "bireylerarası" alt boyutu puanlarının, erkeklerin puanlarına oranla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülürken; erkeklerin "olumlu etki" puanlarının kızların puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, kızların "bireylerarası" alt boyutunda erkeklerden yüksek puan alması literatürde yer alan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Bender, 2006; Esturgo-Deu ve Sala-Roca, 2010; Topuksal, 2011). Köksal'a (2007) göre bireylerarası alt boyutun temelinde, kolay sosyal ilişkiler kurabilme, karşısındakinin duygularını anlayabilme ve dinleyebilme yer almaktadır. Bu durum, kızların başkalarının duygularını erkeklere göre daha iyi anladığına işaret etmektedir. İkiz ve Görmez (2010) ve Köksal (2003) tarafından ergenlerle yapılan araştırmalarda kızların, karşısındakinin duygularını anlamada erkeklerden daha iyi olduğu bulgulanmıştır. Yavuzer (2013), kızların arkadaşlık ilişkilerinde grup içinde daha fazla olmayı tercih ettiklerini ve arkadaşlık kurmakta zorlanmadıklarını belirtmiştir. Çıkan sonuçlarda kızların bireylerarası alt boyut puanlarının daha yüksek olmasının bir nedeni de, arkadaşlık ilişkilerini erkeklere göre daha fazla ön planda tutmaları olabilir. Kızların, arkadaşlarıyla duygu ve düşüncelerini daha çok paylaşmaya dayalı bir ilişki sürdürüyor olabilecekleri düşünüldüğünde, birbirlerini dinleme ve anlamaya yönelik becerilerinin de gelişmesi beklenebilir.

Erkeklerin duygusal zeka alt boyutlarından olumlu etkide kızlara göre daha yüksek puanlar almasının da beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir. Olumlu etki alt boyutu, iyi izlenim bırakmak için çabalamak olarak tanımlanmaktadır (Köksal, 2007). Ortaya konan bu bulgunun bir nedeni, ben merkezci düşünme yapısının, çocukluk dönemine göre ergenlik döneminde değişimiyle ilişkili olabilir. Ben merkezci düşünme yapısı, ergende, çevredeki kişiler tarafından izlendiği, dış

görünüşünün ilgi çekici bulunduğu, kendisiyle ilgilenildiği veya kendisi hakkında konuşulduğu düşüncesine yol açmaktadır (Aydın, 2010b). Bu inanç, başkalarının kendisi hakkında ne düşündüğünün daha da önem kazanması olarak düşünülebilir. Tüm bu durumlar değerlendirildiğinde, erkeklerin, karşısındakinde iyi bir izlenim bırakma isteklerinin olması, kızlara göre ben merkezci düşünme yapılarının farklılaşmasından kaynaklanıyor olabilir. Buna ek olarak, toplumdaki cinsiyet algısına ilişkin olarak, kültürel olarak erkek rolüne verilen değer nedeniyle, erkeklerin olumlu etkide daha yüksek puanlar almaları, kendilerini olduklarından daha yeterli görme algılarıyla ilişki olabilir.

4.3.2. Cinsiyete Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Cinsiyet değişkenine göre, psikolojik sağlamlık puanlarının farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarından elde edilen verilere göre, kızların psikolojik sağlamlık içsel koruyucu faktörlerden "empati" alt boyutunda erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları, erkeklerin psikolojik sağlamlık dışsal koruyucu faktörlerden "çevresel etkinliklere katılım" alt boyutunda ise kızlardan anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur. Empati faktörünün kızlar için, çevresel etkinliklere katılım faktörünün de erkekler için sağlamlığı arttırıcı ve risk faktörlerini azaltıcı özelliğe sahip olduğu söylenebilir.

Kızlarda, empati koruyucu faktörü puanlarının erkeklere göre daha yüksek çıkması, benzer araştırmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Esen-Aktay, 2010; Köksal, 1997; Küçükkaragöz, Akay ve Canbulat, 2011; Özcan, 2005; Satılmış, 2012; Yurdakavuştu, 2012). Yapılan bir araştırmada, cinsiyet yönünden duyguların ifadesinde, ebeveynlerin farklı tutumlara yöneldiği ortaya konmuştur. Ebeveynler özellikle kızlarla iletişim kurarken, daha çok duyguları anlamaya ve dinlemeye yönelik bir tutum gösterirken, sadece öfkeyle baş etmede erkeklere kızlardan daha çok eğitim vermektedirler (Brody, 2001). Bu bulgu çocukların duyguları anlamada cinsiyet yönünden farklılaştığını açıklayabilir. Ayrıca, kızların empati puanlarının erkeklerden daha yüksek olmasının bir nedeni; küçüklükten beri pek çoğunun sosyalleşme sürecinin bir beklentisi olarak evcilik ve oyuncak bebekle oynamaları

olabilir. Böylece kızlar, bir role girmeyi (anne, baba kardeş vb.) veya biri yerine kendini koymayı öğrenerek bu beceriyi geliştirmiş olabilirler.

Diğer taraftan, erkeklerin psikolojik sağlamlık dışsal koruyucu faktörlerden "çevresel etkinliklere katılım" puanlarının kızlara oranla anlamlı düzeyde daha fazla olduğu görülmüştür. Çataloğlu'nun (2011) benzer yaş grubuyla yaptığı araştırmada, erkeklerin kızlardan hem "çevresel etkinliklere katılım" hem de "okul içi ilişkilerde ilgi ve yüksek beklentiler" düzeylerinin yüksek olduğu gözlenmiştir. Kulaksızoğlu (2012), kültürel bakımdan cinsiyete bağlı öğrenmelerin değişebildiğinden bahsetmiştir. Kız ve erkeklerin yönelimleri, topluma ayak uydurmak için farklılaşmaktadır. Kızlar, eve bağlı faaliyetlerle daha fazla ilgilenirken, erkekler ise daha çok ev dışı işlerde zamanlarını geçirebilmektedirler. Böylece erkeklerin çevresel etkinliklere katılım göstermesiyle psikolojik sağlamlık düzeylerini arttırdığı düşünülebilir.

Araştırma sonuçlarında dikkat çeken bir diğer nokta ise; kızların erkeklerden yüksek puan aldığı "empati"nin içsel koruyucu faktörlerde; erkeklerin kızlardan yüksek puan aldığı "çevresel etkinliklere katılım"ın ise dışsal koruyucu faktörlerde yer almasıdır. Bu durum, kızların daha çok içsel, erkeklerinse daha çok dışsal faktörlerle stresin ve zorluğun üstesinden gelmeye çalıştıklarını gösterebilir.

Dikkat çeken bir başka nokta; kızların hem duygusal zeka ölçeğindeki "bireylerarası" alt boyutta hem de psikolojik sağlamlık ve ergenlik gelişim ölçeğindeki "empati" alt boyutunda, erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek puan almalarıdır. Duygusal zeka ölçeğinin "bireylerarası" alt boyutunun temelinde, empati becerilerinin de olduğu belirtilmektedir (Bar-On, 2006). Bu durum, empati alt boyutu ile bireylerarası alt boyutunun oldukça benzer içerikleri ölçtüğüne işaret edebilir.

4.4. Sınıf Düzeyine İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

4.4.1. Sınıf Düzeyine Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bir diğer demografik değişken, sınıf düzeyidir. Örneklemin ortaokul öğrencilerden oluşması nedeniyle, 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri sınıf düzeyinde birbiriyle karşılaştırılarak, duygusal zeka puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; duygusal zeka "stres yönetimi" alt boyutunda 5. sınıf öğrencileri, 8. sınıf ve 6. sınıf öğrencilerinden anlamlı olarak daha yüksek puan almışlardır. Buna ek olarak, "uyum" alt boyutunda 5. sınıf öğrencileri, 8. sınıf ve 7. sınıf öğrencilerinden anlamlı olarak daha yüksek puan almışlardır. Ancak, diğer sınıfların karşılaştırılmasında, duygusal zeka toplam puanında ve diğer alt boyutlarda bir farklılık bulunmamıştır.

Stres yönetimi, fevri ve duygusal davranmadan mantık çerçevesinde hareket edebilmeyi içerir. Ayrıca, bu beceriye sahip insanlar sıkıntılara rağmen sakin kalabilmektedirler (Köksal, 2007). Ergenlik döneminde yaşanan duygusal gelişimin kapsadığı duyguları gizleyebilme ve kontrol edebilme becerisi yaşla birlikte artmaktadır. Ancak yaşanan duygu yoğunluğundaki artış ve duygusal istikrarsızlık, duyguları yönetmeyi zorlaştırmaktadır (Kulaksızoğlu, 2012). 5. sınıf öğrencilerinin, bu konuda daha başarılı olmasının nedeni, yaşanan ergenlik dönemi değişimlerinin etkisini henüz daha az göstermesi olabilir. Bununla birlikte, 8. sınıf öğrencilerinin, 5. sınıf öğrencilerine göre bu beceride zorlanmış olmaları, eğitim sisteminde yer alan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavıyla ilişkili olabilir. Bir sene boyunca iyi bir lise kazanmak için çalışan 8. sınıf öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısı ve geleceğe dair belirsizlik durumu, onlara duygularını kontrol etmede zorluk yaşatmış olabilir.

Bu araştırma sonucunda, "uyum" alt boyutunda 5. sınıf öğrencilerinin, 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, Bender (2006) ve Deniz ve Yılmaz (2004) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmalarda, duygusal zeka düzeyinin yaşa ya da sınıf değişkenine bağlı olarak değişmediği tespit edilmiştir. Bu durum, çıkan sonuçlarla uyumlu

gözükmemektedir. Ancak, ortaokul öğrencileriyle yapılan bir araştırmada, "uyum" alt boyutunda 6. sınıf öğrencilerin 8. sınıf öğrencilerden daha yüksek puan aldığı gözlenmiştir (Topuksal, 2011). Bu durum, bu yaş grubundaki öğrencilerin uyum problemlerinin yaşla birlikte arttığına işaret olabilir. Köksal (2007), uyum alt boyutunda yüksek puan alan bireylerin, durumlara ve olaylara kolay alışabildiğini ve problemlerin üstesinden gelmede başarılı olduklarını ifade etmektedir. Ergenlik döneminde, çocukluktan yetişkinliğe hazırlanılmakta; ergenin vücudunda, duygularında ve sosyal ilişkilerinde farklılıklar meydana gelmektedir. Yaşanan bedensel gelişimler, sosyal ve duygusal değişimler, özellikle ergenliğin başlarında uyum sağlamada zorluk yaratmaktadır (Kulaksızoğlu, 2012). Yaşanan değişimlerin yoğunluğu arttıkça uyum sorunları da artmaktadır (Moulds, 2003). Bu durumlar değerlendirildiğinde, 8. sınıf ve 7. sınıf öğrencilerinin, 5. sınıf öğrencilerine göre ergenlik dönemi değişikliklerini daha fazla ve yoğun yaşadıkları söylenebilir. Bu da uyum alt boyutunda 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin, 5. sınıflara göre daha düşük puan almalarını açıklayabilir.

Uyum problemlerinin üstesinden gelmek veya bu problemleri önlemek için ebeveynlerin eğitsel programlara veya psikolojik destek programlarına dahil edilmesi fayda sağlayabilir. Çivilidağ (2013) ebeveynlerin uyguladığı baskıcı müdahale yöntemlerinin, ergenlerin yaşadığı uyum problemlerini daha da arttırabileceği için önerilmediğini belirtmiştir. Bunun yerine, ebeveynlerin, ergenlerin özerkliğine ve bağımsızlığına olabildiğince izin vermeleri gerektiğini vurgulamıştır. Ergenlerin davranışlarının ve hareketlerinin gözlemlenmesinin ve sadece gerektiğinde müdahale edilmesinin özgüven gelişimlerini desteklediğini ifade etmiştir. Böylece, ergenlerin yaşadıkları problemlere karşı kendi çözümlerini bulmaları konusunda olanakların sağlanabileceğini belirtmiştir.

4.4.2. Sınıf Düzeyine Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Yapılan analizler sonrasında, sınıf düzeyine göre psikolojik sağlık içsel ve dışsal koruyucu faktörler puanlarının farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. 5. sınıf öğrencileri, 8. sınıf öğrencilerinden "okul içi ilişkilerde ilgi ve yüksek beklenti", "okul içi etkinliklere katılım", "çevresel ilişkilerde ilgi ve yüksek beklenti", "ev içi

ilişkilerde ilgi", "ev içi ilişkilerde etkinliklere katılım" alt boyutlarında; 7. sınıf öğrencilerinden de "okul içi etkinliklere katılım" ve "çevresel ilişkilerde ilgi ve yüksek beklenti" alt boyutlarında anlamlı olarak yüksek puan almışlardır. Ayrıca, 6. sınıf öğrencileri 8. sınıf öğrencilerinden "çevresel etkinliklere katılım", "okul içi etkinliklere katılım", "ev içi etkinliklere katılım" ve "ev içi ilişkilerde ilgi" alt boyutlarında anlamlı olarak yüksek puan almışlardır. Ayrıca, 8. sınıf öğrencileri "problem çözme" ve "öz yeterlilik" alt boyutlarında, 5. sınıf öğrencilerinden anlamlı olarak yüksek puan almışlardır. Bahsedilen bu koruyucu faktörlerin, bu öğrencilerde, diğerlerine göre sıkıntının üstesinden gelmede daha çok kaynak oluşturduğu söylenebilir.

Kulaksızoğlu (2012), ergenlik dönemindeki bir bireyin, arkadaşlarıyla geçirdiği zamanın çocukluk döneminde geçirdiğine göre gittikçe artmakta olduğunu belirtmektedir. Birey, arkadaşlarının kendisini daha iyi anladığını düşünerek daha çok şey paylaşmakta, ailesinden uzaklaşmaktadır. "Ev içi ilişkilerde ilgi" ve "ev içi etkinliklere katılım" boyutlarında 8. sınıf öğrencilerinin, 5. sınıf öğrencilerinde daha düşük puan almalarının nedeni böyle açıklanabilir.

Topuksal (2011), ortaokul dönemindeki son sınıf öğrencilerinin, okul dışında kalan zamanlarını dershanede veya evde test çözerek geçirdiğinden, programlarının oldukça yoğun olduğundan ve boş zamanlarının oldukça az olduğundan bahsetmiştir. Çolak'ın (2006) yaptığı araştırmada, üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin neredeyse hepsinin boş zamanlarını televizyon seyrederek geçirdiğini gözlemlemiştir. Bu durum, TEOG sınavına hazırlanan öğrencilerin diğer sınıflara göre okul içi, aile içi ve çevresel etkinliklere daha az katılmalarına neden olarak gösterilebilir. Yüksek başarı gösteren öğrencilerin TEOG sınavına daha yoğun hazırlanmalarından dolayı, 8. sınıf öğrencilerinin başarı notlarını dikkate alarak bu kapsamda karşılaştırılması, etkinliklere katılımın değerlendirilmesine ışık tutabilir. Bu durum, 8. sınıf öğrencilerinin ev içi, okul içi ve çevresel etkinliklere katılımının artırılmasıyla psikolojik sağlıklarını gelişmelerine yardımcı olmaya yönelik çalışmalar yapılabileceğini gösterebilir.

4.5. Başarı Notuna İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

4.5.1. Başarı Notuna Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu araştırmanın demografik değişkenlere ilişkin araştırma sorularından bir diğeri ise, başarı notuna göre duygusal zeka puanlarının farklılaşp farklılaşmadığının sorgulanmasıdır. Katılımcılardan elde edilen başarı notları "düşük", "orta", "yüksek" olarak sınıflandırılmıştır. Analizler sonucunda, başarı notu yüksek olan öğrencilerin "bireylerarası", "stres yönetimi" "uyum", "genel ruh hali" alt boyutlarında ve toplam duygusal zeka puanda başarı notu düşük olanlardan daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, başarı notu yüksek öğrencilerin "bireylerarası", "stres yönetimi", "genel ruh hali" alt boyutlarında ve toplam puanda başarı notu orta olanlardan daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Başarı notu orta öğrencilerin ise "uyum" alt boyutunda başarı notu düşük olanlardan daha yüksek puan aldıkları bulgulanmıştır.

Duygusal zeka ile akademik başarı arasındaki ilişki literatürde çeşitli çalışmalarda araştırılmıştır. Çoğu çalışmaların sonuçlarında, duygusal zeka ile akademik başarı arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur (Erdoğan ve Kenarlı, 2008; Parker, Summerfeldt, Hogan ve Majeski, 2004; Petrides ve ark., 2004). Ancak Newsome ve arkadaşları (2000), akademik başarının duygusal zekanın hiçbir alt boyutu ve toplam puanıyla anlamlı bir ilişkisinin olmadığını saptamışlardır.

"Genel ruh hali" alt boyutundan yüksek puan alan bireylerin, olayları ve durumları iyi yönleriyle ele aldıkları, genel olarak iyimser bir tutumda oldukları belirtilmektedir (Köksal, 2007). Mevcut çalışmadaki yaş grubuyla yapılan başka bir çalışma, iyimserlik ile akademik başarı arasında anlamlı pozitif ilişki saptamıştır (Atalay, 2014). Yani genel olarak, bu çalışmadaki bulguların, önceki çalışmaların çoğunluğuyla aynı doğrultuda olduğu kabul edilebilir. Blair (2002), duyguları düzenleme becerisinin bilişsel aktivitelerle ilişkili olabileceğini öne sürmekte, yüksek düzeyde negatif duygular yaşayan çocukların, düşük okul başarısına sahip olabileceğini belirtmektedir. Mevcut çalışmadaki, başarı düzeyi yüksek öğrencilerinin genel ruh hali becerisinin daha gelişmiş olduğu sonucu bu varsayımı desteklemektedir. Duygularını kontrol edebilen ve düzenleyebilen ergenlerin, daha

fazla olumlu duygular geliřtirdikleri ve dolayısıyla biliřsel aktivitelere bařarılı olabilecekleri dūřünülebilir.

4.5.2. Başarı Notuna Gōre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Başarı notuna gōre psikolojik sağlamlık puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Başarı notu yōksek olan ōęrencilerin "okul içi ilişkilerde ilgi ve yōksek beklentiler", "evresel ilişkilerde ilgi ve yōksek beklentiler", "arkadaş grubundaki yōksek beklentiler", "ev içi ilişkilerde yōksek beklentiler", "empati", "ōz farkındalık", "amaçlar" ve "eğitimsel beklentiler" alt boyutlarında başarı notu dūřük olan ōęrencilerden; "okul içi ilişkilerde ilgi ve yōksek beklentiler", "arkadaş grubundaki yōksek beklentiler", "ev içi yōksek beklentiler", "amaçlar" ve "eğitimsel beklentiler" alt boyutunda başarı notu orta olanlardan daha yōksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, başarı notu orta olan ōęrencilerin "amaçlar" alt boyutunda, başarı notu dūřük olan ōęrencilerden daha yōksek puan aldıkları bulunmuştur. Başarı notu yōksek olanların, bu koruyucu faktōrlerle psikolojik sağlamlıklarını arttırdığı ve daha çok uyum sağladığı sōylenbilir.

Bahsedilen sonuçlar; Esen-Aktay'ın (2010) araştırma sonuçlarıyla tutarlılık gōsterirken; yapılan başka bir araştırmada, lise ōęrencilerinin psikolojik sağlamlık puanları ve akademik başarıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuş, okul başarısı yōkseldike psikolojik sağlamlığın arttığı; devamsızlık sayısı arttıca da psikolojik sağlamlığın azaldığı ortaya konmuştur (Arastaman ve Balcı, 2013). ıkan sonuçlar řu şekilde yorumlanabilir: başarılı bireylerin, kendilerini daha iyi tanıyıp, ōęrenme stillerini keşfederek amaçları doğrultusunda yılmadan abalayabildikleri sōylenbilir. Bu bireylerin, sosyal ilişkilerinin iyi olmasından dolayı ailesiyle, okuldaki ōęretmenleriyle ve arkadaşlarıyla kurduğu destekleyici ilişkilerinin, yaşayabilecekleri olumsuz durumların ūstesinden gelmelerinde yardımcı olabildiğı dūřünülebilir.

4.6. Kardeş Sayısına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

4.6.1 Kardeş Sayısına Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Kardeş sayısı, katılımcılardan elde edilen bilgiler doğrultusunda, "tek çocuk", "1 kardeş" ve "2 ve üstü kardeş" olarak sınıflandırılmıştır. Yapılan analizler sonrasında, katılımcıların duygusal zeka toplam puanlarının ve alt boyut puanlarının, kardeş sayısına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Yurdakavuştu (2012) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla kıyaslandığında, tutarlı sonuçların elde edildiği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, yapılan başka bir araştırmada da, katılımcıların kardeşi olup olmamasının duygusal zekanın bir bileşeni olan empati puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı bulunmuştur (Köksal, 1997).

Öte yandan, kardeş sayısının duygusal zeka ile ilişkisinin araştırılmasının temeli, bu yaş çocuğunun kardeşinin, duyguları anlamada ve paylaşmada önemli bir rol oynamasına dayandırılmıştır. Rime ve Zech (2001) tarafından yapılan araştırmada, çocukların küçük yaşlarda yaşadıkları olay ve durumlarda hissettikleri duyguları anlattıkları kişilerin genellikle anne ve babalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 8-12 yaş grubunda ise duygu paylaşımının, kardeşler ve arkadaşların da katılımıyla genişlediği ifade edilmiştir. Sonraki yaşlarda, bu durumun çoğunlukla yakın çevredeki kişilerle sınırlı kaldığı belirtilmiştir. Yani, kardeşlerin varlığının, duyguları ifade etmede ve anlamada olumlu yönde etkili olabileceği düşünülebilir. Ancak, sonuçların beklenenin aksi şekilde çıktığı söylenebilir. Kraut ve arkadaşları (1998), ergenlik dönemindeki yoğun internet kullanımının, ergenlerin kendi kabuğuna çekilmelerine neden olduğunu ve sosyal gelişimleri için bir tehdit unsuru olduğunu belirtmektedirler. Yaptıkları araştırmayla, internet kullanımındaki yoğunluğun artmasıyla aile üyeleri arasındaki iletişimin azaldığı ortaya çıkmıştır. Ergen-kardeş ilişkilerindeki anlaşmazlıkların veya yoğun internet kullanımı gibi durumların, kardeşlerin duygusal becerileri arttırmada olumlu etkisini engelleyebileceği düşünülebilir. Kardeş ilişkileri ve duygusal zeka değişkenlerini

inceleyecek olan ilerideki çalışmaların kardeş cinsiyeti, kardeş sırası ve yaş farkı gibi değişkenleri ele alınması daha kapsamlı bilgi sunabilir.

4.6.2. Kardeş Sayısına Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Elde edilen bilgiler doğrultusunda, araştırmaya katılan öğrencilerin psikolojik sağlık puanlarının kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tek çocuk olan öğrencilerin 2 ve daha fazla kardeşi olan öğrencilere göre psikolojik sağlık dışsal koruyucu faktörlerden "ev içi ilişkilerde ilgi" alt boyutunda anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir.

Ebeveyn ve kardeşlerle kurulan yakın ve destekleyici ilişkiler, çocuklar için koruyucu faktörler göreviyle psikolojik sağlamlığı arttırmaktadır. Özellikle ekonomik güçlük içinde olan ailelerde, ebeveynler ve kardeşler bireyin sağlamlığında destekleyici rol oynamaktadırlar (Conger ve Conger, 2002). Bu durumda, kardeş sayısının psikolojik sağlamlıkla ilişkili olması beklenmektedir. Ancak ortaya konan bulgular, bu durumu desteklememektedir. Kardeş sayısının çok olması, kardeşler arası kurulan ilişkilerin nitelikli olduğunu göstermeyebilir. Bu da, kardeş sayısının gerçekten koruyucu bir faktör olup olmadığını düşündürülebilir. Aydın (2010b), ergenlik dönemini kardeş ilişkileri kapsamında ele aldığı, ergenler ve kardeşleri arasında bir çekişme ve güç gösterisinin olduğunu vurgulamıştır. Bu durumun; cinsiyete, yaş farkına, anne-babanın tutumlarına bağlı olarak değişebileceğini ancak, ergenlerin kardeşlerine yönelik davranışlarının altında bunun yatabileceğini belirtmiştir. Kardeşler arasındaki bu çekişmenin, kardeş sayısının olumlu etkilerini azaltmada etkili olabileceği söylenebilir.

Kardeşi olmayan katılımcıların ev içi ilişkilerde ilgi alt boyut puanlarının 2 ve daha fazla kardeşi olanlara göre yüksek çıkmasının nedeni, tek çocuklu ailelerde, anne ve babanın tüm zamanının ve ilgisinin çocuğa yönelmesi olabilir. Ancak, kalabalık ailelerde, anne ve babanın her bir çocuğa ayırdığı zaman azaldığından, çocuklar bu durumu kendilerine ilgi gösterilmediğine yorabilir. Tek çocuk olan öğrencilerin, aile ortamında gördüğü ilgi sayesinde stresle ve zorluklarla baş etmede kolaylık yaşayabildikleri ve psikolojik olarak daha sağlam oldukları söylenebilir.

Atik (2013) tarafından lise öğrencileriyle ve Esen-Aktay (2010) tarafından risk altındaki lise öğrencileriyle yapılmış araştırmaların bulgularında ise, kardeş sayısına göre psikolojik sağlamlık puanlarında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum, kardeş sayısı ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin yaşa bağlı olarak değişebileceğine işaret edebilir.

4.7. Anne ve Babanın Medeni Durumuna İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

4.7.1 Anne ve Babanın Medeni Durumuna Göre Duyusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Demografik değerkenleri kapsayan araştırma sorularından bir diğer, ebeveynlerin evli ya da boşanmış olma durumuna göre katılımcıların duygusal zeka puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelemektir. Anne ve babanın medeni durumu, "evli" ve "ayrı" olarak kodlanmıştır. Verilerin analiziyle, duygusal zeka puanlarında anne ve babanın medeni durumuna göre anlamlı düzeyde bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut araştırmanın bulgularıyla, literatürde yer alan çalışmaların bulguları tutarlılık göstermektedir (Koçak ve İçmenoğlu, 2012; Küçükkaragöz ve ark., 2011; Derman, 2013). Boşanma ve duygusal zeka arasında bir ilişki olmamasının nedeni, anne babanın ayrılmasına rağmen çocukla kurulan iletişimin bozulmaması ve devam etmesi olabilir. Türkaslan (2007), boşanmadan sonra çocuğun birlikte kalmadığı ebeveynini sık görmesi ve iletişiminin kesilmemesiyle ebeveyniyle kurduğu ilişkinin bozulmayabileceğini ve böylece boşanmanın olumsuz etkisinin önüne geçebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca, kendisine model alabileceği bir yetişkin (akraba, ebeveynin arkadaşı vb.) tarafından çocuğun duygusal ihtiyaçlarının telafi edilebileceğini belirtmiştir. Diğer taraftan, bu durum, boşanmanın olumsuz etkilerinin ertelenerek, çocukların sonraki geşişim dönemlerinde ortaya çıkmasından kaynaklanıyor olabilir. Amato ve Keith (1991), boşanmış ailedeki çocuklarda, problemlerin ortaya çıkma olasılığının özellikle ergenlikten yetişkinliğe geçiş döneminde arttığını belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak, bir arada yaşayan veya ayrılmamış eşlerin ilişkilerinde problemler olmadığı da varsayılmaması gerekmektedir.

4.7.2 Anne ve Babanın Medeni Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Anne ve babanın evli ya da boşanmış olma durumuna göre psikolojik sağlık puanlarını yansıtan koruyucu faktörlerin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu duruma bağlı olarak, ebeveynlerin medeni durumuna göre koruyucu faktörlerin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çıkan sonuçların aksine, Özcan (2005), ebeveynleri boşanmış ve evli olan öğrencilerin psikolojik sağlık düzeylerini kapsamlı olarak karşılaştırmış, evli olanların sahip olduğu psikolojik sağlık özelliklerinin ve koruyucu faktörlerin boşanmış olanlara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Esen-Aktay (2010) ise düşük sosyoekonomik düzeye ve farklı risk faktörlerden birine sahip lise öğrencileriyle birlikte yürüttüğü araştırmasında, bu öğrencilerden anne ve babası evli olanların psikolojik sağlık puanlarının, boşanmış olanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmanın bulguları yorumlandığında, anne ve babası boşanmış ergenler ile evli olan ergenler arasında koruyucu faktörler bakımından bir farklılık gözlenmediği anlaşılmaktadır. Amato (1994), boşanmanın çocuk üzerinde etkisinin araştırıldığı çalışmaları ele alarak, sıklıkla çocuk üzerinde olumsuz etkilerinin bulgulandığını belirtmiştir. Ancak, bu durumun aksine, farklı sonuçların da olduğunu belirtmiş; çocuğun olumsuz etkilenmesinin, birlikte kaldığı ebeveynle arasındaki ilişki, anne-baba tutumları, boşanma öncesinde ve sonrasındaki çatışmaların düzeyi, ekonomik sıkıntı durumu, boşanma sonrası yaşanan olumsuz deneyimler gibi bir çok değişkene bağlı olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla boşanmış veya evli anne ve babanın çocuklarının sahip olduğu koruyucu faktörlerin birbirine yakın seviyede olması da bu şekilde açıklanabilir. Gelecek çalışmalarda bahsedilen bu değişkenler ele alınarak karşılaştırmalar yapılması daha kapsamlı bilgiler sunmaya olanak sağlayabilir.

4.8. Annenin Eğitim Düzeyine İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

4.8.1. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Kişisel bilgi formunda anne eğitim düzeyi "okur-yazar değil", "okur-yazar", "ilkokul mezunu", "ortaokul mezunu", "lise mezunu", "üniversite ve üstü mezunu" olarak kategorize edilmiştir. Ancak, analizler yapılırken üniversite okuyan ve okur yazar olan annelerin sayısının oldukça düşük olmasından dolayı, veriler "ilkokul ve altı" ve "ortaokul ve üstü" olarak yeniden sınıflandırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, ortaokul ve üstü eğitim alan annelerin çocuklarının duygusal zeka "olumlu etki" alt boyutları puanları, ilkokul ve altı eğitim alan annelerin çocuklarının puanlarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Duygusal zeka toplam puanında ve diğer alt boyut puanlarında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Bender (2006) yaptığı araştırmada, anne eğitim düzeyine göre, öğrencilerin duygusal zeka puanlarında "birey içi" ve "genel ruh hali" alt boyutlarında anlamlı fark gözlemlemiş, diğer boyutlarda ve toplam puanda anlamlı fark ortaya çıkmadığını belirtmiştir. Köksal (2003) ve Kırtıl (2009) ise, anne eğitim düzeyine göre, çocuklarının sadece kendi duygularını anlama alt boyutundaki puanlarında farklılık saptamışlardır. Bir diğer araştırmada da aynı sonuç bulunurken; annelerin eğitim seviyesinin çocukla kurduğu iletişimi geliştirdiğinden, bu ilişkide duyguları anlama ve ifade etmenin yer almasıyla çocukta da bu becerilerin gelişmesi sağlanabileceğinden bahsedilmiştir. Ancak, annelerin çocuklara karşı gösterdiği korumacı tutumun, çocukta girişken yapıya ve kendini anlayabilme becerisine engel olabileceği; böylece duygusal zeka becerilerinin de etkileneceği belirtilmiştir (İkiz ve Görmez, 2010). Bu durum, anne eğitimi düzeyine göre sadece olumlu etki alt boyutunda anlamlı fark çıkmasını açıklayabilir.

4.8.2. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Annenin eğitim düzeyine göre öğrencilerin psikolojik sağlık puanları incelenmiş, puanların farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Çıkan bulgular, annenin eğitim düzeyinin düşük ya da yüksek olmasının, öğrencinin yaşayabileceği stres ve zorlukların üstesinden gelmesinde herhangi bir etkisinin olmadığı şekilde yorumlanabilir. Ebeveynlerin düşük eğitim seviyesi çocuklar veya ergenler için risk faktörü olarak belirtilmesine rağmen (Sameroff ve ark. 1993), koruyucu faktör olarak bir farklılık ifade etmediği ortaya konmuştur. Bu bulgular, Catterall (1998) ve Toprak (2014) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ele alacak gelecek çalışmaların, farklı eğitim seviyesine sahip yeterli katılımcı ile tekrarlanması yerinde olacaktır.

4.9. Annenin Çalışma Durumuna İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

4.9.1. Annenin Çalışma Durumuna Göre Duyusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen bilgiler doğrultusunda, öğrencilerin anneleri "çalışıyor" ve "çalışmıyor" olarak sınıflandırılmıştır. Analiz sonuçlarında, annelerin çalışıp çalışmaması durumuna göre ergenlerin duygusal zeka toplam puanlarının veya alt boyut puanlarının farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Bu bulgular, literatürde yer alan diğer çalışmalarla kıyaslandığında; ortaokul öğrencileriyle yürütülen Atalay'ın (2014) çalışmasının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan, başka bir araştırmada, annesi çalışan üniversite öğrencilerinin, sosyal beceriler, duyguların farkında olma ve empati alt boyutlarındaki puanlarının annesi çalışmayanlardan daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ancak katılımcıların toplam duygusal zeka puanlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır (Ünsar, Fındık, Sadırlı, Erol ve Ünsar, 2009). Örneklemin üniversite öğrencilerinden seçilmiş olması, sonuçların farklı çıkmış olmasını etkilemiş olabilir. Çalışan anneler ile üniversite öğrencileri, çalışmayan annelere göre

daha çok etkileşimde bulunabilirler. Üniversitede okuyan gencin mesleğe hazırlanıyor olması, çalışan annesiyle daha çok ortak noktaya sahip olmasını sağlayabilir. Ancak bu durum, daha küçük yaşlarda etkili olmayabilir. Ayrıca annenin eğitim seviyesine bağlı olarak ne iş yaptığının da duygusal zeka puanlarında fark oluşturabileceği göz ardı edilmemeli, gelecek araştırmaların bu durumu ele alması önerilir.

4.9.2. Annenin Çalışma Durumuna Göre Psikolojik Sağlamlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Annenin çalışıp çalışmama durumuna göre öğrencilerin psikolojik sağlamlık puanları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, annesi çalışmayan öğrencilerin psikolojik sağlamlık "ev içi etkinliklere katılım" dışsal koruyucu faktöründe, annesi çalışanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıklarını ortaya çıkarmıştır.

Annesi çalışmayan öğrenciler; yaşadıkları stresin etkilerinden kurtulmak için aile ortamında birlikte yapılan faaliyetlere daha fazla katılıyor olabilirler. Bu durumun nedeni ise, ailedeki iş bölümünden kaynaklanıyor olabilir. Geleneksel Türk aile yapısında, baba aile geçimini sağlamak için çalışırken, anne ise evle ilgili uğraşlarla ve çocuk bakımıyla ilgilenmektedir. Bu durum, çocuğun anneye olan ilişkisini önemli kılar. Çalışan anneler, iş hayatındaki uğraşlar, ev işleri ve çocuk bakımını üstlendiklerinde oldukça yıpranabilmektedir. Bu da çocuklarla ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilir ve birlikte yaptıkları faaliyetleri kısıtlayabilir. Bu ve benzeri nedenler, annenin çalışmaması ile çocuğun koruyucu faktör olarak ev içindeki faaliyetlere katılımı arasında etkileşim olduğuna işaret edebilir.

4.10. Babanın Eğitim Durumuna İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

4.10.1. Babanın Eğitim Düzeyi Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Katılımcılardan edinilen bilgiler doğrultusunda, üniversite mezunu olan ve okur yazar olmayan babaların sayıları analize uygun olmadığı için, baba eğitim

düzeyi "ilkokul ve altı" ve "ortaokul ve üstü" olarak iki grupta sınıflandırılmıştır. Yapılan analizler sonrasında, babaların eğitim düzeyi ortaokul ve üstü olan öğrencilerin duygusal zeka "bireylerarası" ve "uyum" alt boyut puanlarının, babaların eğitim düzeyi ilkököl ve altı olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek çıktığı bulunmuştur. Ancak, duygusal zeka toplam puanında ve diğer boyutların puanlarında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Baba eğitim durumuna ilişkin bir çok araştırmada farklı sonuçlar görülmektedir. Harrod ve Scheer (2005), babanın eğitim düzeyi ile çocuklarının duygusal zeka puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptarken; bazı araştırmalarda ise babanın eğitim düzeyinin çocukların duygusal zeka puanlarında anlamlı bir fark oluşturmadığı gözlemlenmiştir (Bender, 2006; Köksal, 2003). Diğer taraftan, İkiz ve Görmez (2010) ve Kırtıl (2009), babanın eğitim düzeyinin öğrencilerin duygusal zeka alt boyutlarından karşısındaki duygularını anlama ve duyguları yönetme alt boyutlarında anlamlı farklılık saptamıştır. Bu son iki araştırma, mevcut araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bu durum, ergenlerin akranlarıyla kurdukları ilişkileri geliştirmede, ebeveynlerin etkili rol oynayabileceğini gösterebilir. Temeli sosyal öğrenme kuramına dayanan bir araştırmada, ergenlerin güçlü ebeveyn ilişkileri sayesinde sosyal ilişkilerindeki zorluklarla baş ettiği belirtilmiştir. Bu araştırmada, erkek ergenlerin babalarıyla kurdukları ilişkide öğrendiklerini, en yakın arkadaşlarıyla kurdukları ilişkiye yansıttığını ortaya koymuştur (Updegraff, Madden-Derdich, Estrada, Sales, ve Leonard, 2002). Bu bulgular değerlendirildiğinde, babanın eğitim seviyesi, ergenle kurduğu iletişimin etkili ve nitelikli olmasını sağlayabilirken, ergenin akran ilişkilerine de olumlu etkiler aktarabilir. Bu değerlendirme, bireylerarası ve uyum alt boyutlarındaki farklılığı açıklayabilir.

4.10.2. Babanın Eğitim Düzeyi Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Demografik değişkenlerden biri olan babanın eğitim düzeyine göre öğrencilerin psikolojik sağlık puanlarını yansıtan koruyucu faktörlerin farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda, babalarının eğitim düzeyi ortaokul ve üstü olan öğrencilerin "arkadaş grubunda yüksek beklentiler", "ev

içi ilişkilerde ilgi" ve "ev içi etkinliklere katılım" puanları, babalarının eğitimi ilkokul ve altı olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Bu sonuçlar, duygusal zekanın bireylerarası alt boyutunda ortaya çıkan farklılaşmaya benzerdir. Bireylerarası alt boyutu, ergenlerin aile içi ve arkadaşlarıyla ilişkilerini kapsamaktadır. Babanın eğitim düzeyindeki artış, ergenle kurulan ilişkinin niteliğini arttırabilir ve aile içi iletişimi güçlendirebilir. Babayla kurulan ilişkinin akranlarla kurulan ilişkiye olumlu katkı sağlaması bu durumda etkili olabilir (Updegraff ve ark., 2002). Ancak, ilgili literatür incelendiğinde, Toprak (2014) yaptığı araştırmada babanın eğitim durumuyla psikolojik sağlık arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Babanın eğitim düzeyi ve ergenin psikolojik sağlamlığı arasındaki ilişkiyi ele alacak olan çalışmaların, farklı eğitim seviyesine sahip yeterli sayıdaki katılımcılarla yürütülmesi daha kapsamlı bilgi sunması açısından önerilir.

4.11. Babanın Çalışma Durumuna İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

4.11.1. Babanın Çalışma Durumuna Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bir diğer demografik değişken ise, babanın çalışma durumudur. Araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen bilgiler doğrultusunda, babalarının çalışma durumu "çalışıyor" ve "çalışmıyor" olarak iki gruba ayrılmıştır. Yapılan analizlerde, öğrencilerin duygusal zeka toplam puanının ve alt boyut puanlarının babanın çalışma durumunda göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Baba çalışma durumuna ilişkin bulgular, Atalay (2014) ve Sevindik, Uncu ve Dağ (2012) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bu durum, babanın çalışma durumunun çocuğun duygusal zekası ile arasındaki ilişkisini etkileyen bir çok faktörü düşündürülebilir. Çalışmayan babanın evde çocuklarıyla daha çok vakit geçirme olanağının olması ergenlerin duygusal etkileşimine katkı sağladığını düşündürülebilir. Ancak, çıkan bulgular, aile ortamında çocukla daha çok iletişim kuran kişinin anne olduğunu ve babaların çocuklarla duygusal alışverişinde fazla bulunmadığını düşündürmüştü, babanın çalışmamasının çocuğun duygusal gelişimi üzerinde geliştirici bir etkisi olmadığını işaret etmiştir. Çalışmayan

babanın evde vakit geçirmiyor olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Buna benzer nedenlerle, babanın çalışıp çalışmamasının çocuğun duygusal zekasında bir farklılık oluşturmayabileceği söylenebilir.

4.11.2. Babanın Çalışma Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Babanın çalışma durumu değişkenine göre, öğrencilerin psikolojik sağlık puanlarını yansıtan koruyucu faktörler incelenmiştir. Babası çalışan ve çalışmayan öğrencilerin psikolojik sağlık puanları istatistiksel açıdan kıyaslandığında, aralarında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı saptanmıştır.

Çıkan bulgular, babası çalışmayanlarla çalışanların koruyucu faktörler açısından birbirlerinden farklılaşmadığını düşündürülebilir. Bu bulgular, baba mesleği ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkiyi inceleyen Atik'in (2013) araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Diğer taraftan ailedeki işsizliği maddi güçlük ve ilişkilere etkisi yönüyle ele alan bir araştırmada, babanın işsizliğiyle ergenin sağlığı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. İşsiz babaların, ergenlik dönemindeki çocuklarıyla daha az destekleyici ilişkiler kurduğu belirtilmiştir (Bacikova-Sleskova, Benkaveve Orosova, 2015). Ancak bu durumda, babanın çalışıp çalışmaması, ailenin gelir düzeyini belirlemesi yönüyle ele alınmaktadır. Çalışmayan babanın gelirinin, çalışan babanın gelirinden yüksek olabileceği durumu göz önünde bulundurulabilir.

Coleman ve Hagell (2007), çocukların devamlılık gösteren ve uzun süreli risk faktörleriyle karşı karşıya kalmasının, daha çok olumsuz etki yarattığını belirtmiştir. Bahsedilen bu durum, babanın işsizliği ile ele alınırsa; kısa dönem işsizlik yaşayan ebeveynlerin, uzun dönem yaşayanlara oranla çocuklar için daha az risk faktörü teşkil ettiği söylenebilir. Ancak katılımcılardan elde edilen verilerde bu gibi durumlar sorgulanmamıştır. Bu tür nedenleri daha iyi ortaya koymak için, daha kapsamlı araştırmaların yapılması yerinde olacaktır.

4.12. Sosyoekonomik Düzeye İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

4.12.1. Sosyoekonomik Düzeye Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bir diğer demografik değişken ise öğrencilerin ekonomik düzeyidir. Kişisel bilgi formunda, öğrencilerden sosyoekonomik düzeylerini "düşük", "orta", "yüksek" olarak işaretlemeleri istenmiştir. Elde edilen verilerle yapılan analizler sonrasında, öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre duygusal zeka toplam puanlarının ve alt boyutlarının puanlarının farklılaşmadığı saptanmıştır.

Bu bulgular, literatürdeki diğer araştırmalarla karşılaştırıldığında, Harrod ve Scheer (2005) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Diğer taraftan, Yurdakavuştu (2012), araştırmasında, ekonomik düzey ile 5. sınıf öğrencilerinin duygusal zeka puanları arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu bulmuştur. Köksal (2003) ise, düşük ve yüksek ekonomik düzeydeki öğrencilerin duygusal zeka puanlarının, orta ekonomik düzeydeki öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ekonomik düzeyin, duygusal zekayla arasında anlamlı bir ilişki olması beklenebilir. Yavuzer (2003), sosyoekonomik düzeyin, ergenlerin olumlu gelişimi için bir avantaj oluşturduğunu belirtmiştir. Düşük sosyoekonomik düzeydeki gruplarda, sigara ve alkol kullanımı, akranlar arası şiddet davranışları gözlemlendiği ve bu grupların zamanlarını etkili bir şekilde kullanmadıklarını ifade etmiştir. Ancak, sosyoekonomik gelirin artması, ergenlerin boş vakitlerini daha çok sosyal ve sanatsal aktivitelerle geçirmesine olanak sağlayabilir. Tüm bu durumlar değerlendirildiğinde, sosyoekonomik gelirin artmasıyla sosyalleşme ve duygusal zeka becerilerinin artması beklenebilir. Ancak, mevcut araştırmada sosyoekonomik düzeye göre duygusal zeka puanlarının farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Beklenenden farklı sonuçlanmasının en önemli nedeni, örneklemin tek okuldan alınması olabilir. Farklı semtlerden, devlet okullarını ve özel okulları kapsayan daha geniş bir örnekleme çalışılarak, ekonomik düzey ve duygusal zeka arasındaki ilişkinin incelenmesi daha uygun olabilir.

4.12.2. Sosyoekonomik Düzeye Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Katılımcılardan elde edilen sosyoekonomik düzeye ilişkin bilgilere göre psikolojik sağlık puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Yapılan analizlerle, öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre psikolojik sağlık puanlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Psikolojik sağlık üzerine çalışmalar yapan bir çok araştırmacı tarafından, düşük sosyoekonomik düzey, çocuklar için önemli bir risk faktörü olarak ele alınmıştır (Garnezy, 1991; Masten, 2001; Murray, 2003; Rutter, 1999; Werner, 1989). Öte yandan, Fraser ve Terzian (2005), düşük sosyoekonomik düzeyin bir risk faktörü olduğunu kabul ederken, yüksek sosyoekonomik düzeyin çocuğun gelişiminde olumlu rol oynamayabileceğini de belirtmiştir. Bu durumun daha kapsamlı araştırılmaya ihtiyacı olduğu görülmektedir. Önceden bahsedildiği üzere, tek semtten ve tek okuldan alınan sonuçlar, özellikle sosyoekonomik düzey açısından yeterince temsil edici olmamış olabilir. Öğrencilerin yerleşim yerlerinin birbirine oldukça yakın olması, ailelerin benzer maddi güce sahip olduklarını gösterebilir. Temsil gücü daha yüksek bir örnekleme çalışılarak, sosyoekonomik düzeyle psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin sonuçlarını görmek yerinde olacaktır.

4.13. Psikolojik Yardım Alma Durumuna İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

4.13.1. Psikolojik Yardım Alma Durumuna Göre Duyusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Kişisel bilgi formunda, katılımcılara psikolojik yardım alıp almadığı sorulmuş, edinilen bilgiler doğrultusunda analizler yapılmıştır. Psikolojik yardım almayan öğrencilerin duygusal zeka toplam puanlarının ve "genel ruh hali" alt boyutu puanlarının psikolojik yardım alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Yazarın bilgisine göre, duygusal zeka ile psikolojik yardım alma arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma bulunmamaktadır. Bununla birlikte, elde edilen

sonuçların beklenen doğrultuda olduğu söylenebilir. Birey herhangi bir problem yaşadığında bunu kendi çözemiyorsa yardım almaya gereksinim duyar. Bar-On (2010), duygusal zekası yüksek bireylerin, günlük hayatın problemleriyle başa çıkmada yeterli beceriye sahip olduğunu belirtmektedir. Psikolojik yardım almayan bireylerin, daha yüksek duygusal zekaya sahip olabilecekleri, problemlerin üstesinden gelmede daha başarılı olabilecekleri ve daha olumlu bakış açısıyla durum ve olayları ele alıyor olabilecekleri söylenebilir. Alınan psikolojik yardımın içeriğini bilmek, konuyu derin bir şekilde değerlendirmenin önünü açabilir.

4.13.2. Psikolojik Yardım Alma Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Diğer bir değişken olan psikolojik yardım alma durumuna göre öğrencilerin psikolojik sağlık puanları incelenmiştir. Çıkan sonuçlar, ortaokul öğrencilerinde, psikolojik yardım alıp almama durumuna göre, psikolojik sağlık puanlarının farklılaşmadığını göstermektedir.

Psikolojik sağlık düzeyi, bireyin, zorlukların üstesinden gelebilmesini, stresle baş edebilmesini ve adaptasyon geliştirebilmesini göstermektedir. Eğer birey, zorlukların üstesinden gelemiyor ve stresle baş edemiyorsa, yaşadıklarından olumsuz etkilenebilir, böylece birçok problem ortaya çıkabilir. Bu durumda, psikolojik sağlık düzeyi düşük, yani koruyucu faktörleri sınırlı olan ergenlerin, psikolojik yardım almaya daha çok ihtiyacı olması beklenebilir. Ancak araştırma sonuçlarında, ruh sağlığı uzmanlarına veya okul rehberlik servislerine başvuran ve yardım alan ergenler ile yardım almayan ergenler arasında, sahip oldukları koruyucu faktörler açısından bir fark olmadığı söylenebilir. Bu durum, ortaya çıkan bulguların beklenen şekilde sonuçlanmadığını göstermektedir. Beklenenden farklı sonuçlanmasının bir nedeni, öğrencilerin kendi problemleriyle ilgili uzmanlardan yardım alma tutumuyla ilgili olabilir. Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, problem yaşayan öğrencilerin ruh sağlığı uzmanlarından yardım almaya karşı eğilimlerinin oldukça düşük olduğu bulunmuştur (Topkaya ve Meydan, 2013). Ayrıca, ailelerin düşük sosyoekonomik düzeyleri, uzmanlardan yardım almaya yönelik başvurularda kısıtlamalara neden olabilir.

4.14. Ailede Psikolojik Yardım Alan Birinin Olma Durumuna İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

4.14.1. Ailede Psikolojik Yardım Alan Birinin Olma Durumuna Göre Duygusal Zeka Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Son demografik değişken ise ailede psikolojik yardım alan birinin olma durumudur. Bu değişkene göre, duygusal zeka toplam puanları ve alt boyut puanları incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ailede psikolojik yardım alan biri olma durumuna göre, öğrencilerin duygusal zeka toplam puanlarının ve alt boyut puanlarının farklılaşmadığını göstermektedir.

Yazarın bilgisine göre bu ilişkiyi araştıran bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Tuğrul (1999), aile yaşamının duygusal zekanın gelişmesini etkileyen faktörler içinde olduğunu belirtmiştir. Özellikle, çocuğun girdiği ilk duygusal etkileşimin bu ortamda olduğunu vurgulamıştır. Goleman (1995), çocuğun duygusal zekasının gelişiminde, sadece çocuğa karşı duygusal eğitimin etkili olmadığını, ailedeki üyelerin de duygularını ifade edişlerinin önemli olduğunu belirtmiştir. Aile içi duygusal etkileşimin, çocuğun duygusal zekasını etkilediği dikkate alındığında, bu durumun aile üyelerinin psikolojik yardım almasını da kapsayabileceği düşünülmüştür. Ancak, ortaya çıkan bulgular bu iki değişken arasında ilişki olmadığını göstermektedir. Alınan psikolojik yardımın içeriğine dair bilgiler, gelecek çalışmalara ışık tutabilir.

4.14.2. Ailede Psikolojik Yardım Alan Birinin Olma Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Ailede psikolojik yardım alan birinin olma durumu değişkenine göre psikolojik sağlık puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarından elde edilen verilere göre, bu değişkenin öğrencilerin psikolojik sağlık puanlarında anlamlı düzeyde bir fark yaratmadığı saptanmıştır.

Yapılmış araştırmalardaki risk faktörlerini özetleyen Gürkan (2006), ebeveynin psikopatoloji geçmişini de bu gruba eklemiştir. Yani, aile üyelerinde psikolojik yardım alan biri olması çocuk açısından bir risk faktörü olarak kabul edilmektedir. Bu durumda, çocuğun bunu telafi etmesi için koruyucu faktöre sahip olması gerekir. Ancak çıkan bulguların, bu doğrultuda olmadığı gözlemlenmiştir. Çıkan sonuçları yorumlamak gerekirse, ailesinde psikolojik yardım alan biri olan öğrencilerle olmayan ergenlerin sahip olduğu koruyucu faktörler arasında bir fark bulunmamaktadır. Mevcut çalışmanın örneklemini için, ailelerin düşük sosyoekonomik düzeyi, psikolojik yardım alma olanağını sınırlandırmış olabilir. Bu yüzden, ailede psikolojik yardım alan birinin olması durumu, örneklemin temsil gücünde kısıtlamalara yol açmış olabilir. Alınan psikolojik yardımın içeriği hakkında edinilen bilgi, bu değişkenler arasındaki ilişkiyi daha uygun yorumlamaya olanak sağlayabilir.

4.15. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Çalışmalar İçin Öneriler

Bu araştırmanın tartışma bölümünü ele alırken araştırmanın sınırlılıklarının değerlendirilmesi gerekmektedir. Sınırlılıkların kapsamı, gelecek çalışmalar için önemli olacaktır. Araştırmanın sınırlılıkları kapsamında örnekleme yöntemi, örneklemin demografik özellikleri ve değinilecektir.

Bu araştırmanın sınırlılıklarının ilki; örneklemin tek okuldan oluşturulmasıdır. Katılım tek devlet okulu ile sınırlandırılmış, farklı tür okullar dahil edilmemiştir. Bu durum, katılımcılardan elde edilen verilerin, tüm evreni sınırlı bir biçimde temsil etmesinden dolayı bulguların genellenmesinde kısıtlamalara neden olmuştur. Özellikle bu durum, sosyoekonomik düzey düşünöldüğünde etkili olmuş olabilir. Bu yönüyle bu çalışma, devlet okullarından ve özel okullardan seçilen seçkisiz örneklem yöntemiyle tekrarlanabilir. Buna ek olarak, katılımcıların bazı demografik özelliklerindeki dağılımlar da sınırlılıklar arasındadır. Kardeş sayısı, anne ve babanın medeni ve eğitim durumu, annenin çalışma durumu değişkenlerinde gruplar arası katılımcı sayısı farkının çok olması, çalışmanın ortaya koyduğu bulguların genellenmesini zorlaştırmaktadır. Benzer çalışmalarda, bu demografik değişkenlerin daha uygun bir dağılım oluşturması bu sınırlılığı ortadan kaldırabilir.

Araştırmanın bir diğer sınırlılığı, araştırma deseni olarak kesitsel yöntem deseninin seçilmiş olmasıdır. Böylece, katılımcıların gelişimsel geçmişlerini göz ardı edilmiş, araştırmanın değişkenlerinin üzerindeki herhangi bir yaş farklılığı normal gelişim sürecine göre değerlendirilerek yorumlanmıştır. Özellikle araştırma değişkenlerinin gelişimsel döneme göre farklılık gösterebileceği göz önünde bulundurulduğunda, boylamsal yöntem deseniyle yapılacak olan çalışmalar, neden-sonuç ilişkisi hakkında daha çok bilgi sunma imkanına sahip olacaktır.

Mevcut araştırmanın son sınırlılığı ise, duygusal zeka ve koruyucu faktörler alt boyutları arasındaki korelasyonel ilişkiler değerlendirilirken görece düşük kabul edilebilecek katsayıya ($r < .30$) sahip korelasyonel ilişkiler tartışmaya dahil edilmemiştir. Geniş katılımcı sayısı göz önünde bulundurulmuş ve ortaya konan bulgular bu doğrultuda değerlendirilmiştir.

4.16. Araştırmanın Klinik Doğurguları

Mevcut araştırmanın sonucunda ortaya konan bulgular, ergenlik döneminde yetersiz duygusal zeka özelliklerinin; hayatın zorluklarının üstesinden gelebilmeyi, stresle başa çıkabilmeyi ve adaptasyon geliştirebilmeyi zorlaştırabileceğini göstermektedir. Bu durum, farklı psikopatolojik problemlerin ortaya çıkması için risk oluşturabilir. Toplam duygusal zeka puanı ile tüm içsel ve dışsal koruyucu faktörler arasındaki pozitif ilişki, duygusal zeka becerilerinin gelişmesiyle psikolojik sağlamlığın da güçleneceğini göstermiştir. Bu durum, alanda çalışan uzmanların terapi süreçlerine duygusal zeka ve psikolojik sağlamlık kavramlarını dahil etmelerinin yararlı olabileceği düşündürmektedir.

Mikolajczak, Petrides ve Hurry (2009), ergenlerin, duygu düzenleme aracı olarak, kendilerine zarar verici davranışlarda bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Olumsuz duyguları önlemeye çalışmak yerine, onlarla başa çıkmada başarılı olamayan ergenler kendilerine zarar verme eğiliminde olabilmektedir. Olumsuz duygular, başarısız baş etme yöntemleriyle güçlenmekte ve ergenler, kendine zarar verme davranışlarını, olumsuz duygularla başa çıkmada çare olarak görebilmektedir. Duygusal zekanın; duygularla başa çıkmayla pozitif ilişkisi ve depresyonla negatif ilişkisi de bu araştırmanın sonucunda ortaya konmuştur. Bu durumda, başa çıkma

becerilerinde yetersiz olan ergenlerle çalışan terapistler, duygusal zekanın bu bilişsel beceriye olan etkisini göz önünde bulundurarak ergenin davranışlarını değerlendirmelidirler.

Fernandez-Berrocal, Alcaide, Extremera ve Pizarro (2006), duygularını belirgin bir şekilde ayırt edebilen ve kontrol edebilen ergenlerin, daha az depresyon ve anksiyete belirtisi gösterdiklerini ortaya koymuşlardır. Bu durumun nedeni olarak, duygusal zekası yüksek ergenlerin negatif duygularla baş etmede daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Negatif duyguların, bilişsel ve duygusal yapıları zayıflattığını öne sürmüşlerdir. Depresyon ya da kaygı belirtisi gösteren ergenlerle, psikoterapi seanslarında duyguları anlayabilme ve kontrol edebilme becerileri üzerine çalışılabilir ve negatif duygular yerine pozitif duyguların artırılması yönünde çalışmalar yapılabilir.

Başka bir çalışmada, duygusal zekanın uyumlu başa çıkma yöntemleriyle pozitif; ancak depresif düşünceler ve somatik şikayetlerle negatif ilişki içinde olduğu ortaya konmuştur. Duygusal zekası yüksek bireylerin, düşük bireylere göre psikolojik bozukluklara karşı daha dirençli oldukları vurgulanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda ortaya konulan duygusal zeka ile akranlarla kurulan sosyal ilişkilerdeki yeterlilik ilişkisi değerlendirildiğinde; duygusal zekanın, anti-sosyal davranışlar ve suç işleme davranışları gibi psikopatolojik sorunların tedavisinde yardımcı olan bir mekanizma olarak değerlendirilmesi önerilmiştir (Mavroveli, Petrides, Rieffe ve Bakker 2007). Duygusal zekası gelişmiş ergenler, duyguları değerlendirmede ve düzenlemede başarılıdır ve sıkıntı çekmeden sosyal beceriler geliştirebilirler. Öte yandan, bir başka çalışmada duygusal zekanın gelişmemesiyle anti-sosyal davranışların ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Petrides, Frederickson ve Furnham, 2004). Psikoterapi çalışmalarında bu ilişkilerden yararlanmak gerekirse, somatik şikayetlerle ve depresif düşüncelerle başa çıkmada duygusal zeka becerilerinin geliştirilmesi amaçlanabilir. Öte yandan, akran ilişkilerinin güçlenmesi yönünde çalışılarak, ergenlerdeki uyum problemlerinin azaltılması sağlanabilir.

Trinidad ve Johnson (2002) tarafından erken ergenlik döneminde duygusal zeka ile sigara ve alkol kullanımı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu iki değişken arasında ortaya konan negatif ilişkinin temeli bilişsel becerilere dayandırılmıştır.

Ergenlerin gelişen duygusal zekalarıyla birlikte bilişsel becerileri de gelişmekte dolayısıyla bu becerileri akran baskısına karşı koyabilmek kullandıkları öne sürülmüştür.

Psikoterapi yöntemi ve sorunlar ne olursa olsun, bireyin duygusal zeka özelliklerinin göz önünde bulundurularak tedavilerin düzenlenmesinde yarar görülebilmektedir. Duygusal zeka becerilerinin gelişimiyle psikolojik sağlık güçlenerek farklı problemlere karşı direnç kazanılabilir. Richardson (2002), terapistlerin, psikoterapide psikolojik sağlık alanından yararlanması gerektiğini belirtmiştir. Psikolojik sağlamlığın terapi sürecine katılmasında, bireyin güçlü yönlerini keşfetmesinin ve bunları geliştirmesinin önemli rol oynadığından bahsetmiştir. Bireyin bu konuda farkındalığının artmasının, yaşayabileceği stres ya da değişimlerden sonra psikolojik sağlamlığını güçlendireceğini ön görmüştür. Bununla birlikte, hayatının kontrol edebilen bireyin kendine olan inancının ve özgüveninin yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Mevcut araştırmanın sonucunda, ebeveynler ve aile ortamı ile ilişkili özelliklere göre ergenlerin duygusal zeka ve psikolojik sağlık puanlarındaki farklılaşmalar dikkat çekmiştir. İlgili araştırmalara göre, anne-babanın yetiştirme tutumuna göre çocuğun duygusal zeka özelliklerinde farklılaşmalar olduğu ortaya çıkmış, demokratik anne-baba tutumuna sahip ergenlerin diğerlerine göre yüksek duygusal zekaya sahip olduğu bulgulanmıştır (Topuksal, 2011). Benzer şekilde demokratik anne-baba tutumunun, otoriter anne-baba tutumuna göre ergenlerin sahip olduğu koruyucu faktörler yönüyle farklılaştığı, psikolojik sağlamlığın güçlenebilmesi için demokratik aile ortamının daha uygun olduğu ortaya konmuştur (Onat, 2010). Bu durum, ergenlerin psikolojik sağlık ve duygusal zeka özelliklerinde ebeveynlerin küçümsenemeyecek düzeyde önemini gösterir. Dolayısıyla, anne ve babaların eğitim ve psikolojik destek programlarına dahil edilmesiyle, ergenlerin duygusal ve psikolojik gelişimlerine fayda sağlayabileceğini düşündürebilir.

KAYNAKLAR

- Amato, P. R. (1994). Life-span adjustment of children to their parents' divorce. *The future of children*, 4(1), 143-164.
- Amato, P. R. ve Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 110(1), 26-46.
- Arastaman, G. ve Balcı, A. (2013). Lise öğrencilerinin yılmazlık algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 915-928.
- Armstrong, A. R., Galligan, R. F., & Critchley, C. R. (2011). Emotional intelligence and psychological resilience to negative life events. *Personality and Individual Differences*, 51(3), 331-336.
- Atalay, B. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Atik, E. L. (2013). *Liseli ergenlerde bağlanma stilleri ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkide öz-yansıtma ve içgörünün rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, B. (2010a). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ve umut düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Aydın, B. (2010b). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi* (3.bs.). Ankara: Nobel Yayın.

- Baroncelli, A. ve Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of adolescence*, 37(6), 807-815.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62.
- Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D., & Thome, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and individual differences*, 28(6), 1107-1118.
- Bacikova-Sleskova, M., Benka, J. ve Orosova, O. (2015). Parental employment status and adolescents' health: The role of financial situation, parent-adolescent relationship and adolescents' resilience. *Psychology & health*, 30(4), 400-422.
- Bee, H. L. ve Boyd, D. R. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (O. Gündüz, çev.) İstanbul: Kaknüs yayınları.
- Bender, M. T. (2006). *Resim-İş eğitimi öğrencilerinde duygusal zeka ve yaratıcılık ilişkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological: Conceptualization of children's functioning at school entry. *The American psychologist*, 57(2), 111-127.
- Bonanno, G. A., Galea, S., Bucciarelli, A. ve Vlahov, D. (2006). Psychological resilience after disaster New York city in the aftermath of the September 11th Terrorist Attack. *Psychological Science*, 17(3), 181-186.
- Brody, L. (2001). *Gender, emotion, and the family*. London: Harvard University Press.

- Bumphus, A. T. (2008). *The emotional intelligence and resilience of school leaders: An investigation into leadership behaviors* (Yayımlanmamış doktora tezi) The University of Southern Mississippi, Mississippi.
- Campbell, A. ve Ntobedzi, A. (2007). Emotional intelligence, coping and psychological distress: A partial least squares approach to developing a predictive model. *E-Journal of Applied Psychology*, 3(1), 39-54.
- Catterall, J. S. (1998). Risk and resilience in student transitions to high school. *American Journal of Education*, 106(2), 302-33.
- Chaplin, T. M. (2015). Gender and emotion expression: A developmental contextual perspective. *Emotion Review*, 7(1), 14-21.
- Cobb, C. D. ve Mayer, J. D. (2000). Emotional intelligence: What the research says. *Educational leadership*, 58(3), 14-18.
- Coleman, J. ve Hagell, A. (2007). *Adolescence, risk and resilience*, U.K.: John Willey & Sons Ltd.
- Collishaw, S., Pickles, A., Messer, J., Rutter, M., Shearer, C. ve Maughan, B. (2007). Resilience to adult psychopathology following childhood maltreatment: Evidence from a community sample. *Child abuse & neglect*, 31(3), 211-229.
- Conger, R. D. ve Conger, K. J. (2002). Resilience in Midwestern families: Selected findings from the first decade of a prospective, longitudinal study. *Journal of Marriage and Family*, 64(2), 361-373.
- Cooper, R. K. ve Sawaf A. (1998). *Executive EQ : emotional intelligence in leadership and organizations*. N.Y.: Berkley Pub. Group.
- Cowen, E. L. ve Work, W. C. (1988). Resilient children, psychological wellness, and primary prevention. *American Journal of Community Psychology*, 16(4), 591-607.
- Çataloğlu, B. (2011). *Madde Kullanan ve Kullanmayan Ergenlerin Psikolojik Sağlık ve Aile İşlevleri Açısından Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Çivilidağ, A. (2013). *Gelişim süreci odağında ergenlik psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çolak, N. (2006). *Eğitim sosyolojisi bakımından dershaneler ve eğitim: üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin sosyo-kültürel durum analizleri: Bursa örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Uludağ Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Davies, M., Stankov, L., ve Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of personality and social psychology*,75(4), 989-1015.
- Deniz, M. E. ve Yılmaz, E. (2004). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Derman, M. T. (2013). Çocukların empati beceri düzeylerinin ailesel etmenlere göre belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 1365-1382.
- Eminağaoğlu, N. (2006). *Güç koşullarda yaşayan sokak çocuklarında dayanıklılık* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erdoğdu, M. Y. ve Kenarlı, O. (2008). Duygusal zeka ile akademik başarı arasındaki ilişki. *Millî Eğitim Dergisi*, 178, 297-310.
- Esen-Aktay, T. (2010). *Risk altındaki ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin kendini toparlama güçlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Esturgó-Deu, M. E. ve Sala-Roca, J. (2010). Disruptive behaviour of students in primary education and emotional intelligence. *Teaching and teacher education*, 26(4), 830-837.
- Fernandez-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. ve Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4(1), 16-27.

- Fraser, M. W. ve Terzian, M. A. (2005). Risk and resilience in child development: Principles and strategies of practice. G.P. Mallon ve P. M. Hess (Ed.). *Child Welfare for the Twenty-First Century: A Handbook of Practices, Policies and Programs* (s.55-71). N.Y.: Columbia University Press.
- Gardner, H.(1983). *Frames of mind : the theory of multiple intelligence*. N.Y.: Basic Books.
- Garmezy, N. (1987). Stress, competence, and development: Continuities in the study of schizophrenic adults, children vulnerable to psychopathology, and the search for stress-resistant children. *American journal of Orthopsychiatry*, 57(2), 159-174.
- Garmezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*,56(1), 127-136.
- Gauze, C., Bukowski, W. M., Aquan-Assee, J., & Sippola, L. K. (1996). Interactions between family environment and friendship and associations with self-perceived well-being during early adolescence. *Child development*, 67(5), 2201-2216.
- Gizir, C. A. (2004). *Academic resilience: An investigation of protective factors contributing to the academic achievement of eight grade students in poverty*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gizir, C. A. ve Aydın, G. (2006). Psikolojik Sağlık ve Ergen Gelişim Ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 87-99.
- Goldstein, S. ve Brooks, R. B. (2013). Why study resilience?. *Handbook of resilience in children*. NY: Springer.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. N.Y.: Bantam.
- Goleman, D.(1996). Rethinking the value of intelligence tests. Gardner ile söyleşi. Zamanı 9 Kasım 1986. Erişim Tarihi 21 Haziran 2016.

<http://www.nytimes.com/1986/11/09/education/rethinking-the-value-of-intelligence-tests.html?pagewanted=all>

Greene, R. R. ve Conrad, A. P. (2002). Basic assumptions and terms. R. R. Greene (Ed). *Resiliency: An integrated approach to practice, policy, and research* (s.29-62). Washington D.C.:NASW Press.

Gürkan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hafızoğlu, Ş. (2007). *The relationship among emotional intelligence, psychological adjustment and behavior problems during adolescence*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Harrod, N. R. ve Scheer, S. D. (2004). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503-512.

Hunt, N. ve Evans, D. (2004). Predicting traumatic stress using emotional intelligence. *Behaviour Research and Therapy*, 42(7), 791-798.

İkiz, F. E. ve Görmez, S. K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaşam doyumunun incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1216-1225.

İşmen, A. E. (2001). Duygusal zeka ve problem çözme. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 111-124.

Jacelon, C. S. (1997). The trait and process of resilience. *Journal of advanced nursing*, 25(1), 123-129.

Jenson, J. M. ve Fraser, M. W. (2006). A risk and resilience framework for child, youth, and family policy. *Social policy for children & families: A risk and resilience perspective* (s.1-18).

Karabekiroğlu, K. (2014). *Ergenin Ruhsal Gelişimi*. İstanbul: Say Yayınları

- Kararırmak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-142.
- Kırtıl, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- 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.
- Köksal, A. (1997). *Müzik eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerilerinin ve uyum becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi) Ankara Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köksal, A. (2003). *Ergenlerde duygusal zeka ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köksal, A. (2007). *Üstün zekalı çocuklarda duygusal zekayı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kulaksızoğlu, A. (2008). *Ergenlik psikolojisi* (14. bs.).İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Küçükkaragöz, H. ve Canbulat, Y. A. T. (2011). Bir grup ilköğretim öğrencisinin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre empatik beceri düzeyleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 88-100.
- Liau, A. K., Liau, A. W., Teoh, G. B., ve Liau, M. T. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51-66.
- Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents. *Child development*, 62(3), 600-616.
- Luthar, S. S. (2003). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. United Kingdom: Cambridge University Press.

- Luthar, S. S., Cicchetti, D. ve Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543-562.
- Malak, K. (2011). *Üniversite öğrencilerinin kendini toplama gücü ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi) Selçuk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Mandleco, B. L. ve J.,C., Peery (2000). An organizational framework for conceptualizing resilience in children. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 13(3), 99-112.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. S. ve Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American psychologist*, 53(2), 205-220.
- Masten, A. S. ve Gewirtz, A. H. (2006). Vulnerability and resilience in early child development. K. McCartney ve D. Phillips (Ed). *Blackwell handbook of early childhood development*, (s. 22-43). Oxford: Blackwell Publishing.
- Masten, A. S. ve Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27.
- Masten, A. S. ve Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. S. S. Luthar (Ed.). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversity* (s. 243-266). UK: Cambridge University Press.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C. ve Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(2), 263-275.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. ve Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D. ve Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22(2), 89-113.

- Mayer, J. D. ve Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Mayer, J. D., Salovey, P. ve Caruso, D.R.(2000). Models of Emotional Intelligence. R. J. Sternberg (Ed). *Handbook of Intelligence* (s. 396-420). N.Y. : Cambridge University Press.
- Mayer, J., Salovey, P. ve Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological inquiry*, 15(3), 197-215.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. ve Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242.
- Mikolajczak, M., Petrides, K. V. ve Hurry, J. (2009). Adolescents choosing self-harm as an emotion regulation strategy: The protective role of trait emotional intelligence. *British Journal of Clinical Psychology*, 48(2), 181-193.
- Moulds, J. D. (2003). Stress manifestation in high school students: An Australian sample. *Psychology in the Schools*, 40(4), 391-402.
- Murray, C. (2003). Risk factors, protective factors, vulnerability, and resilience a framework for understanding and supporting the adult Transitions of youth with high-incidence disabilities. *Remedial and Special Education*, 24(1), 16-26.
- Newsome, S., Day, A. L. ve Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29(6), 1005-1016.
- Obradovic, A. S., Shaffer, A. ve Masten, A. S. (2012). Risk and adversity in developmental psychopathology. L. Mayes ve M. Lewis (Ed.). *The Cambridge Handbook of Environment in Human Development*, (s. 35-57). NY: Cambridge University Press.
- Onat, G. (2010). *Demokratik ve otoriter olarak algılanan ana-baba tutumlarının lise birinci sınıf öğrencilerinin yılmazlık düzeyine etkilerinin araştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Ögülmüş, S. (2001). Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık. *I. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: Nedenler ve Önleme Çalışmaları*, 29-30.
- Özcan, B. (2005). *Anne babaları boşanmış ve anne babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. ve Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and individual differences*, 36(1), 163-172.
- Patterson, J. M. ve McCubbin, H. I. (1987). Adolescent coping style and behaviors: Conceptualization and measurement. *Journal of adolescence*, 10(2), 163-186.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. ve Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences*, 36(2), 277-293.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A. ve Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15(3), 537-547.
- Place, M., Reynolds, J., Cousins, A. ve O'Neill, S. (2002). Developing a resilience package for vulnerable children. *Child and Adolescent Mental Health*, 7(4), 162-167.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of clinical psychology*, 58(3), 307-321.
- Rime, B. ve Zech, E. (2001). The social sharing of emotion: interpersonal and collective dimensions. *Boletín de Psicología*, 70, 97-108.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American journal of orthopsychiatry*, 57(3), 316.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal of family therapy*, 21(2), 119-144.

- Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Sameroff, A. (2005). Early resilience and its developmental consequences. *Encyclopedia on early childhood development*, 1-6.
- Sameroff, A. J., Seifer, R., Baldwin, A. ve Baldwin, C. (1993). Stability of intelligence from preschool to adolescence: The influence of social and family risk factors. *Child development*, 64(1), 80-97.
- Santrock, J. W. (2015). *Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi* (G. Yüksel Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (1997).
- Satılmış, B. H. (2012). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin bazı değişkenlere göre psikolojik belirtileri ve empatik eğilim düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sayıl, M. (1996). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma ve çizme becerileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 11(36), 61-69.
- Schneider, T. R., Lyons, J. B. ve Khazon, S. (2013). Emotional intelligence and resilience. *Personality and Individual Differences*, 55(8), 909-914.
- Serbest, S. (2010). *The influence of the university students' perceived paternal and maternal acceptance, father involvement and depressive symptoms on their resiliency*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Sevindik, F., Uncu, F. ve Dağ, D. G. (2012). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi*, 26(1), 21-26.
- Shapiro, L. E. (1999). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek: anne-babalar için duygusal zeka rehberi*. (Ü.Kartal çev.) İstanbul:Varlık Yayınları.
- Shuler, C. N. (2004). An analysis of the Emotional Quotient Inventory: Youth Version as a measure of emotional intelligence in children and adolescents. (Yayımlanmamış doktora tezi) The Florida State University, Tallahassee.

- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., ... ve Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of social psychology*, 141(4), 523-536.
- Sipahioğlu, Ö. (2008). *Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinde kendini toparlama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 297-306.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's magazine*. 140, 227-235.
- Topkaya, N. ve Meydan, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları alanlar, yardım kaynakları ve psikolojik yardım alma niyetleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-37.
- Toprak, H. (2014). *Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Sakarya Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Topuksal, D. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin ana baba tutumları açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Trinidad, D. R. ve Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and individual differences*, 32(1), 95-105.
- Tugade, M. M. ve Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of personality and social psychology*, 86(2), 320-333.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal zeka. *Klinik Psikiyatri*, 1, 12-20.
- Türkarıslan, N. (2007). Boşanmanın Çocuklar Üzerine Olumsuz Etkileri ve Bunlarla Başetme Yolları. *Aile ve Toplum*, 3(11), 99-108.

- Ulutaş, İ. ve Ömeroğlu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 35(10), 1365-1372.
- Updegraff, K. A., Madden-Derdich, D. A., Estrada, A. U., Sales, L. J. ve Leonard, S. A. (2002). Young adolescents' experiences with parents and friends: Exploring the connections. *Family relations*, 51(1), 72-80.
- Ünsar, S., Fındık, Ü. Y., Sadırlı, S. K., Erol, Ö. ve Ünsar, S. (2009). Edirne Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri. *Üniversite ve Toplum*, 9(1), 1-9.
- Wagnild, G. ve Young, H. (1993). Development and psychometric. *Journal of nursing measurement*, 1(2), 165-178.
- Werner, E. E. (1989). High-risk children in young adulthood: a longitudinal study from birth to 32 years. *American journal of Orthopsychiatry*, 59(1), 72-81.
- Werner, E. (2005). Resilience and recovery: Findings from the Kauai longitudinal study. *Focal Point Research, Policy, and Practice in Children's Mental Health*, 19(1), 11-14.
- World Health Organization. (2016). Erişim tarihi: 25 Ağustos 2016, http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/en/
- Windle, M. (1999). Critical conceptual and measurement issues in the study of resilience. M. D. Glantz, ve J. L. Johnson (Ed.). *Resilience and development: Positive life adaptations* (s. 161–178). New York: Klumer Academic Publishers.
- Winfield, L. F. (1994). *Developing resilience in urban youth* (Urban Monograph Series). Oakbrook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Yaşarsoy, E. (2006). *Duygusal zeka gelişim programının, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Yates, T. M., Egeland, B. ve Sroufe, A. (2003). Rethinking resilience. S. S. Luthar (Ed.). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversity* (s. 243-266). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Yavuzer, Haluk. (2003). *Çocuk psikolojisi* (25. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(1), 139-146.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yüksel, A. (2009). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin empatik becerileriyle aile işlevleri ve benlik kavramları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 153-165.
- Zeidner, M., Roberts, R. D. ve Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational psychologist*, 37(4), 215-231.

EKLER

EK 1- Kişisel Bilgi Formu

Lütfen soruları okuduktan sonra size uygun bir şekilde doldurunuz. Hiçbir soruyu boş bırakmayınız ve bir soruya birden fazla cevap vermeyiniz.

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Doğum Tarihiniz: |/...../..... |
| Cinsiyetiniz | Kız () Erkek () |
| Sınıfınız | 5.Sınıf (), 6.Sınıf (), 7.Sınıf (), 8.Sınıf () |
| Birinci dönem karne not ortalamanız kaçtır? (Tam olarak hatırlayamıyorsanız yaklaşık olarak belirtiniz.) | |
| Kaç Kardeşiniz | Tek çocuğum (), İki kardeşiz (), Üç ve daha fazla kardeşiz (), |
| Anneniz hayatta mı? | Evet () Hayır () |
| Babanız hayatta mı? | Evet () Hayır () |
| Anne baba hayatta ise; | Evli () Boşandılar() |
| Annenizin eğitim durumu nedir? Okur-yazar değil() Okur-yazar() İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu() Lise Mezunu () Üniversite Mezunu () | Babanızın eğitim durumu nedir? Okur-yazar değil() Okur-yazar() İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu() Lise Mezunu () Üniversite Mezunu () |
| Annenizin mesleği nedir? | Çalışmıyor () Çalışıyor ise; mesleğini yazınız..... |
| Babanızın mesleği nedir? | Çalışmıyor () Çalışıyor ise; mesleğini yazınız..... |
| Ailenizin gelir durumu: | Düşük () Orta() Yüksek () |
| Daha önce psikolojik bir yardım aldınız mı? | Evet () Hayır () |
| Ailenizde daha önce psikolojik yardım alan bir kişi oldu mu? | Evet () Hayır () |

EK 2 - Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği - Çocuk ve Ergen Formu

YÖNERGE: Her cümleyi okuyun ve sizi en iyi tanımlayan cevabı seçin. 4 olası cevap vardır:

1=Beni çok az tanımlıyor

2=Beni biraz tanımlıyor

3=Beni genellikle tanımlıyor

4=Beni çok tanımlıyor.

ÇOĞU YERDE ÇOĞU ZAMAN nasıl hissettiğinizi, düşündüğünüzü veya nasıl davrandığınızı belirtin. Her cümle için sadece bir tane cevap seçin ve sizin cevabınıza uyan numarayı daire içine alın. Örnek olarak; eğer cevabınız “Beni biraz tanımlıyor” ise o cümle ile aynı kutucukta olan 2 numarayı daire içine alın.

| | 1 Beni çok az tanımlıyor | 2 Beni biraz tanımlıyor | 3 Beni genellikle tanımlıyor | 4 Beni çok tanımlıyor |
|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------|
| 1. Eğlenmekten hoşlanırım. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Diğer insanların nasıl hissettiklerini anlamada başarılıyım. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Üzüntülü olduğumda soğukkanlılığımı koruyabilirim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Mutluyum. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Diğer insanların başına gelenleri önemserim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Öfkemi kontrol etmek benim için zor. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. İnsanlara nasıl hissettiğimi söylemek kolaydır. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Tanıştığım herkesten hoşlanırım. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Kendimden emin olduğumu hissedirim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Genellikle diğer insanların ne hissettiğini anlarım. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. Soğukkanlılığımı nasıl koruyacağımı bilirim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Zor soruları cevaplarken farklı yollar kullanmayı denerim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. Yaptığım birçok şeyin iyi sonuçlanacağını düşünürüm. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. Başkalarına saygı gösterebilirim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Her şeye gereğinden çok üzülürüm. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. Benim için yeni şeyleri anlamak kolaydır. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. Duygularımı rahatlıkla ifade edebilirim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. Herkes hakkında iyi düşünürüm. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. En iyisini umut ederim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20. Arkadaş sahibi olmak önemlidir. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21. İnsanlarla kavga ederim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22. Zor soruları anlayabilirim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | | | | |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 23. Gülümsemekten hoşlanırım. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24. Başka insanların duygularını incitmemeye çalışırım. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 25. Bir problemi çözene kadar uğraşırım. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26. Sinirli bir yapıya sahibim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27. Hiçbir şey canımı sıkmaz. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 28. Benim için duygularım hakkında konuşmak zordur. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 29. Her şeyin iyi olacağını bilirim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30. Zor sorulara iyi cevaplar bulabilirim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 31. Duygularımı kolaylıkla tanımlayabilirim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 32. Nasıl iyi zaman geçireceğimi bilirim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 33. Gerçeği söylemeliyim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 34. İstedimde zor bir soruyu birçok şekilde cevaplayabilirim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 35. Kolaylıkla kızarım. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 36. Başkaları için birşeyler yapmaktan hoşlanırım. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 37. Çok mutlu değilim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 38. Problemleri çözerken farklı yolları kolaylıkla kullanabilirim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 39. Kolay kolay üzülmem. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 40. Kendimle barışığım. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 41. Kolay arkadaş edinirim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 42. Yaptığım her şeyde en iyi olduğumu düşünüyorum. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 43. İnsanlara ne hissettiğimi söylemek benim için kolaydır. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 44. Zor bir soruyu cevaplarırken birçok çözüm üretmeye çalışırım. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 45. Başkalarının duyguları incindiğinde kendimi kötü hissederim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 46. Birisine sinirlendiğim zaman, kızgınlığım uzun süre devam eder. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 47. Kişiliğimden memnunum. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 48. Problem çözmeye iyiyimdir. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 49. Sıramı beklemek benim için zordur. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 50. Yaptığım şeylerden zevk alırım. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 51. Arkadaşlarımı severim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 52. Kötü günlerim olmaz. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 53. Başkalarına duygularımı anlatmakta zorluk çekerim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 54. Kolaylıkla üzülürüm. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 55. En yakın arkadaşarımdan biri üzgün olduğunda anlayabilirim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 56. Vücudumu beğenirim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 57. Bazı şeyler zorlaşsa bile vazgeçmem. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 58. Öfkeli olduğimde düşünmeden hareket ederim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 59. İnsanlar bir şey söylemeseler bile üzgün olduklarını anlarım. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 60. Görünüşümü beğenirim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Ek 3 - Psikolojik Sağlık ve Ergen Gelişim Ölçeği

Aşağıdaki ifadeler ile ilgili hislerinizi, her ifadenin yanındaki kısımda size en uygun olan seçenekteki harfin üzerine (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen sadece bir seçeneği işaretleyiniz.

Aşağıda okulunuzla ilgili yazılan ifadelere ne kadar katılıyorsunuz?

| | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|--------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------|-------------|------------------------|
| 1. Bu okuldaki insanlara kendimi yakın hissediyorum. | A | B | C | D |
| 2. Bu okulda olmaktan mutluyum. | A | B | C | D |
| 3. Kendimi bu okulun bir parçası gibi hissediyorum. | A | B | C | D |
| 4. Bu okuldaki öğretmenler öğrencilere tarafsız davranırlar. | A | B | C | D |
| 5. Okulmda kendimi güvende hissediyorum. | A | B | C | D |

Aşağıdaki ifadelerin **OKULUNUZ ve orada yapabildiğiniz şeyler** açısından ne kadar doğru olduğunu, her ifadenin yanındaki kısımda size en uygun olan seçenekteki harfin üzerine (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen sadece bir seçeneği işaretleyiniz.

Okulmda bir öğretmenim ya da başka bir yetişkin kişi ...

| | Doğru Değil | Biraz Doğru | Oldukça Doğru | Çok Doğru |
|--------------------------------------------------------|-------------|-------------|---------------|-----------|
| 6. benimle gerçekten ilgilenir. | A | B | C | D |
| 7. iyi bir şey yaptığımda bunu bana söyler. | A | B | C | D |
| 8. benim yokluğumu farkeder. | A | B | C | D |
| 9. her zaman elimden gelenin en iyisini yapmamı ister. | A | B | C | D |
| 10. anlatacak birşeyim olduğunda beni dinler. | A | B | C | D |
| 11. benim başarılı olacağıma inanır. | A | B | C | D |
| 12. benden kurallara uymamı bekler. | A | B | C | D |

Okulda...

| | Doğru Değil | Biraz Doğru | Oldukça Doğru | Çok Doğru |
|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|--------------------|----------------------|------------------|
| 13. ilginç faaliyetlerde bulunurum. | A | B | C | D |
| 14. sınıf içi faaliyetler ya da kurallarla ilgili kararlar alınmasına yardımcı olurum. | A | B | C | D |
| 15. farklılık yaratacak bir şeyler yaparım. | A | B | C | D |
| 16. başka kişilere yardım etmek için bir şeyler yaparım. | A | B | C | D |
| 17. spor, eğitsel kollar ya da diğer ders dışı faaliyetlere katılırım. | A | B | C | D |

Aşağıdaki ifadeler, sizin okulunuz ya da eviniz dışında **mahallenizde, semtinizde veya çevrenizde bulunan KOMŞULARINIZ** ya da **aileniz dışındaki bir YETİŞKİN kişi** ile karşılaşabileceğiniz durumlarla ilgilidir. Belirtilen her ifadenin yanındaki kısımda size en uygun olan seçenekteki harfin üzerine çarpı (X) işareti koyunuz. Lütfen sadece bir seçeneği işaretleyiniz.

Evim ya da okulum dışında bir yetişkin kişi...

| | Doğru Değil | Biraz Doğru | Oldukça Doğru | Çok Doğru |
|---------------------------------------------------------|--------------------|--------------------|----------------------|------------------|
| 18. benimle gerçekten ilgilenir. | A | B | C | D |
| 19. iyi bir şey yaptığımda bunu bana söyler. | A | B | C | D |
| 20. bir şeye üzölmüşsem bunun farkına varır. | A | B | C | D |
| 21. benim başarılı olacağıma inanır. | A | B | C | D |
| 22. her zaman elimden gelenin en iyisini yapmamı ister. | A | B | C | D |
| 23. güvendiğim biridir. | A | B | C | D |

Evim ya da okulum dışında, aşağıda belirtilen şeyleri yaparım...

| | Doğru Değil | Biraz Doğru | Oldukça Doğru | Çok Doğru |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|--------------------|----------------------|------------------|
| 24. Kulüplere, spor takımlarına ya da okul dışındaki diğer grup faaliyetlerine katılırım. | A | B | C | D |
| 25. Müzik, sanat, edebiyat, spor ya da başka bir uğraşı ile ilgilenirim. | A | B | C | D |
| 26. Diğer insanlara yardım ederim. | A | B | C | D |

Aşağıda **ARKADAŞLARINIZ** ile ilgili belirtilen ifadeler ne kadar doğrudur? Her ifadenin yanındaki kısımda size en uygun olan seçenekteki harfin üzerine çarpı (X) işareti koyunuz. Lütfen yalnız bir seçeneği işaretleyiniz.

Benim yaşımda bir arkadaşım...

| | Doğru Değil | Biraz Doğru | Oldukça Doğru | Çok Doğru |
|------------------------------------------|----------------|----------------|------------------|-----------|
| 27. benimle gerçekten ilgilenir. | A | B | C | D |
| 28. benimle sorunlarım hakkında konuşur. | A | B | C | D |
| 29. zor bir anımda bana yardımcı olur. | A | B | C | D |

Arkadaşlarım...

| | Doğru Değil | Biraz Doğru | Oldukça Doğru | Çok Doğru |
|-----------------------------------------|----------------|----------------|------------------|-----------|
| 30. başlarımı çok fazla derde sokarlar. | A | B | C | D |
| 31. doğru olanı yapmaya çalışırlar. | A | B | C | D |
| 32. okulda başarılıdırlar. | A | B | C | D |

Aşağıda kendi **EVİNİZ** ya da evde birlikte yaşadığınız **YETİŞKİNLER** için belirtilen ifadeler ne kadar doğrudur? Her ifadenin yanındaki kısımda size en uygun olan seçenekteki harfin üzerine çarpı (X) işareti koyunuz. Lütfen yalnız bir seçeneği işaretleyiniz.

Evimde annem, babam ya da başka bir büyüğüm...

| | Doğru Değil | Biraz Doğru | Oldukça Doğru | Çok Doğru |
|----------------------------------------------------------------|----------------|----------------|------------------|-----------|
| 33. benden kurallara uymamı bekler. | A | B | C | D |
| 34. derslerimle ilgilenir. | A | B | C | D |
| 35. benim başarılı olacağıma inanır. | A | B | C | D |
| 36. benimle sorunlarım hakkında konuşur. | A | B | C | D |
| 37. benden her zaman elimden gelenin en iyisini yapmamı ister. | A | B | C | D |
| 38. anlatacak bir şeyim olduğunda beni dinler. | A | B | C | D |

Evde...

| | Doğru Değil | Biraz Doğru | Oldukça Doğru | Çok Doğru |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|--------------------|----------------------|------------------|
| 39. Anne-babam ya da diğer büyüklerimle eğlenceli şeyler yapar ya da eğlenceli yerlere giderim. | A | B | C | D |
| 40. Farklılık yaratacak birşeyler yaparım. | A | B | C | D |
| 41. Aile içinde kararların alınmasına yardımcı olurum. | A | B | C | D |

Aşağıdaki ifadeler kişisel olarak sizi ne derecede doğru yansıtıyor? **KENDİNİZ** hakkında belirtilen her ifadenin yanındaki kısımda size en uygun olan seçenekteki harfin üzerine çarpı (X) işareti koyunuz. Lütfen yalnız bir seçeneği işaretleyiniz.

| | Doğru Değil | Biraz Doğru | Oldukça Doğru | Çok Doğru |
|------------------------------------------------------------------------------|--------------------|--------------------|----------------------|------------------|
| 42. Birisinin duyguları incindiğinde kendimi kötü hissederim. | A | B | C | D |
| 43. Diğer insanların neler yaşadıklarını anlamaya çalışırım. | A | B | C | D |
| 44. Yardıma ihtiyacım olduğunda konuşabileceğim birini bulurum. | A | B | C | D |
| 45. Bir problemim olduğunda yardım almak için nereye gideceğimi bilirim. | A | B | C | D |
| 46. Sorunlarımı onlar hakkında konuşarak ya da yazarak halletmeye çalışırım. | A | B | C | D |
| 47. Sorunlarımı kendi başıma çözebilirim. | A | B | C | D |
| 48. Uğraşırsam pek çok şeyi yapabilirim. | A | B | C | D |
| 49. Benimkinden farklı görüşleri olan birisiyle çalışabilirim. | A | B | C | D |
| 50. İyi yaptığım pek çok şey vardır. | A | B | C | D |
| 51. Yaşıttım olan diğer öğrencilerle birlikte çalışmaktan hoşlanırım. | A | B | C | D |
| 52. Kendi haklarımı başkalarını incitmeden korurum. | A | B | C | D |
| 53. Başkalarının nasıl hissettiğini ve düşündüğünü anlamaya çalışırım. | A | B | C | D |
| 54. Hayatımın bir amacı vardır. | A | B | C | D |
| 55. Kendi ruh halimi ve duygularımı anlayabilirim. | A | B | C | D |
| 56. Neyi, neden yaptığımı bilirim. | A | B | C | D |
| 57. Gelecekle ilgili amaç ve planlarım var. | A | B | C | D |
| 58. Liseyi bitirmeyi düşünüyorum. | A | B | C | D |
| 59. Liseden sonra üniversiteye ya da yüksekokula gitmeyi düşünüyorum. | A | B | C | D |

ÖZGEÇMİŞ

Çağla AK

Yüksek Lisans Eğitimi: Maltepe Üniversitesi, Psikoloji Anabilim Dalı, Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı

Lisans Eğitimi (2008-2013): Boğaziçi Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü

Lise Eğitimi (2003-2007): Adana ÇEAŞ Anadolu Lisesi

İş Bilgileri: Milli Eğitim Bakanlığı Esenler Birlik Ortaokulu (2015-): Okul Psikolojik Danışmanı ve Rehberlik Öğretmeni

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve tarihi: Seyhan/ADANA, 16 Mart 1989