

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**ERGENLERDE SÜPER YAŞAM BECERİLERİ EĞİTİM
PROGRAMININ TÜRKİYE'DE ÇEVİRİMİÇİ
UYGULANMASI**

DOKTORA TEZİ

MELTEM TERCAN

**ANKARA
ŞUBAT, 2023**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**ERGENLERDE SÜPER YAŞAM BECERİLERİ EĞİTİM
PROGRAMININ TÜRKİYE'DE ÇEVİRİMİÇİ
UYGULANMASI**

DOKTORA TEZİ

MELTEM TERCAN

DANIŞMAN: PROF. DR. NESLİHAN GÜNEY KARAMAN

**ANKARA
ŞUBAT, 2023**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Meltem TERCAN adlı öğrencinin hazırladığı “Ergenlerde Süper Yaşam Becerileri Eğitim Programının Türkiye’de Çevrimiçi Uygulanması” başlıklı bu çalışma Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı/Eğitim Psikolojisi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. Figen ÇOK	
Danışman	Prof. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN	
Üye	Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ	
Üye	Prof. Dr. Müge Artar	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Eylem Gökçe Cengiz	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından 13/02/2023 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....
Prof. Dr. İlhan YALÇIN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü V.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Meltem TERCAN

ÖZET

ERGENLERDE SÜPER YAŞAM BECERİLERİ EĞİTİM PROGRAMININ TÜRKİYE’DE ÇEVİRİMİÇİ UYGULANMASI

TERCAN, Meltem

Doktora, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Neslihan Güney Karaman

Şubat 2023, xvi + 167 sayfa

Bu araştırmada, Süper Yaşam Becerileri-Ergenler (SYBE) Programının dokuzuncu sınıfa devam eden ergenler üzerindeki etkisi karma desene göre değerlendirilmiştir. Değerlendirme dört aşamada yapılmıştır. Birinci aşamada ergenlerin kendilerini değerlendirmesi ölçeklerle gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada deney ve kontrol grubundan ön test, son test ve altı aylık izleme testi ölçümleri alınmıştır. İkinci aşamada, deney grubuyla SYBE programı öncesi ve sonrası video çekimleri gerçekleştirilerek sosyal performansın davranışsal ölçümü analiz edilmiştir. Üçüncü aşamada öğretmen değerlendirmesi ve dördüncü aşamada anne-baba değerlendirmesi alınmıştır. Ölçümlerde ergenlere; Demografik Anket, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği- Kısa Formu, UCLA Yalnızlık Ölçeği-Kısa Formu, Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği, Yeterlilik Algısı Ölçeği, Güçler ve Güçlükler Anketini ölçekleri uygulanmıştır. Öğretmen ve annebabalara ise, araştırmacı tarafından geliştirilen programın ve programa katılan ergenlerin değerlendirildiği yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Karma desene göre yürütülen araştırmanın deneysel deseni ön-test son-test ölçümlü ve deney-kontrol gruplu (N deney= 24, N kontrol=20) yarı/gerçek deneysel desendir. Katılımcılar deney ve kontrol grubuna basit seçkisiz atama yöntemi ile atanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında, birinci aşamanın etkisi öğretmen ve annebaba tarafından değerlendirilmiş ve verileri betimsel analiz ile çözümlenmiştir.

Analiz bulgularına göre, SYBE programı öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkularında, yalnızlık, sosyal kaygı ve güçler ve güçlükler anketi puanlarında ve yeterlik algısında kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir değişkenlik yaratmamıştır.

Sosyal performansın davranışsal ölçümü yani video değerlendirmesi açısından değerlendirildiğinde uygulanan program sonucunda öğrencilerin kameraya bakışı, konuşmadaki sesin kalitesi, konuşmanın uzunluğu, daha rahat hareket etme ve konuşma akışı özellikleri anlamlı derecede yükselmiştir. $t(23) = -5.286$; $t(23) = -6.646$; $t(23) = -3.562$; $t(23) = -6.029$; $t(23) = -3.112$, $p < 0.05$. Buna göre, uygulanan program önemli bir iyileşme sağlamıştır.

Öğretmen değerlendirmesinde hem Anadolu Lisesi (%55) hem de Fen lisesi öğretmenleri (%86) programın etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Fen lisesi öğretmenleri, programı daha fazla etkili bulmuşlardır (%86). Öğrencilerin derse katılımları (%53 ve %32) ve kendilerine olan güvenlerinde bir artış gözlemlediklerini (%27 ve %44) belirtmişlerdir. Hem derse katılımın hem de kendilerine olan güvenlerinin arttığını bildirmişlerdir (%20 ve %24).

Anne-baba değerlendirmesinde, program faydalı bulunmuş (dokuz anne-babanın yedisi), programın en çok duygu düzenleme ve zaman yönetimi konularında çocuklarına katkı sağladığı belirtilmiştir (dokuz anne-babanın altısı). Ayrıca çocuklarının ilişkilerinde ve sosyal becerilerinde bir farklılık gözlemlemişlerdir (dokuz anne babanın beşi).

Sonuç olarak, öğrencilerin SYBE programdan yarar sağladığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Ergenlerde Yaşam Becerileri, Yaşam Becerileri

ABSTRACT

ONLINE IMPLEMENTING OF THE SUPER SKILLS FOR LIFE EDUCATIONAL TRAINING PROGRAM FOR ADOLESCENTS IN TURKEY

TERCAN, Meltem

PhD, Department of Educational Sciences, Department of Educational Psychology

Supervisor: Prof. Dr. Neslihan Güney Karaman

February, 2023, xvi + 167 pages

In this study, the effect of the Super Skills for Life -Adolescents (SSLA) Programme on the ninth grade adolescents was evaluated according to the mixed design. The evaluation was made in four stages. In the first stage, adolescents' self-assessment was carried out with scales. At this stage, pre-test, post-test and six-month follow-up test measurements were taken from the experimental and control groups. In the second stage, the behavioral measurement of social performance was analyzed by making videos with the experimental group before and after the SSLA programme. In the third stage, teacher assessment and in the fourth stage, parent assessment was taken. Adolescents in measurements; Demographic Questionnaire, Fear of Negative Evaluation Scale-Short Form, UCLA Loneliness Scale-Short Form, Social Anxiety Scale for Adolescents, Self-Efficacy Scale, Strengths and Difficulties Questionnaire were applied. A structured interview form was applied to the teachers and parents, in which the program developed by the researcher and the adolescents participating in the program were evaluated. The experimental design of the research conducted according to the mixed design is a semi/real experimental design with pre-test post-test measurement and experimental-control group (N experiment= 24, N control=20). Participants were assigned to the experimental and control groups using a simple random assignment method. In the second stage of the research, the effect of the first stage was evaluated by the teacher and the parents, and the data were analyzed by descriptive analysis.

According to the analysis findings, SSLA did not create a significant variability in students' fear of negative evaluation, loneliness, social anxiety and strengths and

difficulties questionnaire scores and their perception of efficacy compared to the control group.

In terms of behavioral measurement of social performance, in other words, video evaluation, the students' view of the camera, the quality of the voice in the speech, the length of the speech, the more comfortable behavior and the speech flow characteristics increased significantly as a result of the applied programme. $t(23) = -5.286$; $t(23) = -6.646$; $t(23) = -3.562$; $t(23) = -6.029$; $t(23) = -3.112$, $p < 0.05$. Accordingly, the implemented program resulted in a significant improvement.

In teacher evaluation, both Anatolian High School (55%) and Science High School teachers (86%) stated that the program was effective. Science high school teachers found the programme more effective (86%). They stated that they observed an increase in students' participation (53% and 32%) and their self-confidence (27% and 44%).

In the evaluation of parents, the programme was found to be beneficial (seven of nine parents), and it was stated that the programme contributed most to their children in terms of emotion regulation and time management (six of nine parents). They also observed a difference in their children's relationships and social skills (five out of nine parents).

As a result, it was seen that the students benefited from the SSLA programme.

Keywords: Life Skills in Adolescents, Life Skills

ÖNSÖZ

Ergenlik döneminin yaşamdaki en özel gelişim evrelerinden biri olduğunu ve yetişkin her bireyin onların gelişiminden sorumlu olduğuna inanıyorum. Eğitim psikolojisi alanında doktora yapan bir uzman olarak benim üzerime düşenin onlarla uygulamalı çalışmanın yanında, bilimsel çalışmalarla da sosyoduygusal açıdan iyi oluşlarına katkı sağlamak olduğunu düşünüyorum. Bu anlamda ergenlerin sosyoduygusal gelişimlerini ve yılmazlık özelliklerini destekleyecek bir programı ülkemizde gerçekleştirmiş olmaktan büyük bir mutluluk duyduğumu belirtmek isterim. Bu tür programların yaygınlaştırılmasının önemli ve gerekli olduğu fikriyle bu çalışmayı pandemi sürecinde olmamıza rağmen gerçekleştirmiş bulunmaktayım. Bir araştırmacının gelişmesinde danışmanının büyük öneme sahip olduğunu düşünüyorum. Araştırmam boyunca edindiğim bilgi birikiminin önemli bir kısmını, çalışma disiplininin oluşmasını ve sahip olduğu tüm bilgi ve beceriyi benimle paylaşan, her ihtiyacım olduğunda yanımda olan, gelişmem için zamanının çok büyük bir kısmını bana ayıran sevgili hocam Prof. Dr. Neslihan Güney Karaman'a borçluyum. Bu araştırmanın tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve raporlaştırılması aşamalarında da büyük bir özveriyle destek olduğu ve tüm yoğunluğuna rağmen her zaman pozitif yaklaşımı ile beni yönlendirdiği için kendisine minnettarım. Araştırmanın tüm aşamalarında titizlikle emek harcayan, beni her zaman yüreklendiren ve yanımda olan sevgili hocama sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez izleme komitemde görev alıp her bir toplantımızda verimli geri bildirimler vererek ve toplantı zamanlarının dışında da sorularına cevap verip araştırmamın olgunlaşmasını sağlayan Prof. Dr. Figen Çok ve Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş 'ün bu tezde katkılarının büyük olduğunu belirtmek isterim. Her iki hocama da katkılarından dolayı teşekkür ederim. Ayrıca tez jürimde yer alıp değerli görüşlerini sunarak tezimin gelişmesine katkıda bulunan Prof. Dr. Müge Artar'a ve Dr. Öğr. Üyesi Eylem Gökçe Cengiz'e teşekkür ederim. Araştırmamın her aşamasını büyük bir titizlikle yürütmeye çalıştığım süreçte bana zaman ayırıp her sorumu cevaplayan sevgili arkadaşlarım Prof. Dr. Suna Kaymak Özmen'e, Dr. Öğretim Görevlisi Aygöl Nalbant'a, Dr. Hanife Büyük'e ve Dr. Öğretim Görevlisi Gülendam Akgül'e teşekkür ederim. Bu araştırmaya başladığım günden itibaren neredeyse tüm enerjimi bu çalışmaya harcadım. Bu süreçte

duygusal olarak zorlandığım her an yanımda olan sevgili eşim Uzm. Dr. Sercan Özyurt beni hep güçlendirdi. Ayrıca bu süreçte birlikte geçirebileceğimiz zamanların çoğunu çalışmak için harcamama karşın annem ve eşim beni hep destekledi. Bana her zaman destek olan annem ve eşime çok teşekkür ederim. Sizleri çok seviyorum. İyi ki varsınız.



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR	xvi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
1. Ergenlik	1
1.1 Ergenlerde Fiziksel Sağlık	2
1.2. Ergenlerde Öz saygı	4
1.3. Ergenlerde Duygu, Düşünce ve Davranış	5
1.4. Ergenlerde Stresle Başa Çıkma Becerileri	8
1.5. Ergenlerde İlişkiler ve Sosyal Beceriler.....	10
1.6. Ergenlerde Problem Çözme Davranışları	11
1.7. Ergenlerde Zaman Yönetimi ve Hedef Koyma.....	13
2. Ergenlerde Yaşam Becerileri.....	14
2.1. Temel Yaşam Becerileri.....	15
2.2. Kuramsal Bakış Açısıyla Yaşam Becerileri Programları.....	16
3. Ergenlikte Psikososyal Gelişim	19
4. Ergenlikte Psikososyal Gelişim Sorunları	19
5. Ergenlerin Psikososyal Gelişiminde Yaşam Becerileri ve Psikososyal Müdahale Programlarının Önemi	21
6. Dünyada Ergenlere Uygulanan Yaşam Becerileri ve Psikososyal Müdahale Programları	23
7. Türkiye’de Ergenlere Uygulanan Yaşam Becerileri ve Psikososyal Müdahale Programları	26
8. Problem.....	28
9. Amaç.....	31
10. Önem	32
11. Sınırlılıklar.....	33
12. Tanımlar	34
BÖLÜM 2.....	35
YÖNTEM	35
2.1 Araştırma Modeli.....	35
2.2.Araştırma Grubu	36
2.3. İşlem	37

2.3.1. Araştırma Süreci.....	37
2.3.2. Süper Yaşam Becerileri-Ergenler (SYBE) Programı.....	40
2.3.2.1. Programın Oturum Başlıkları ve İçerikleri.....	42
2.3.2.2. Süper Yaşam Becerileri Ergenler Programı Oturumları	42
2.3.2.3. Süper Yaşam Becerileri (SYB) Programının Etkililiği	44
2.4. Verilerin Toplanması.....	49
2.5. Veri Toplama Araçları.....	50
2.5.1. Demografik Anket.....	51
2.5.2. Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği- Kısa Formu (ODKÖ)	52
2.5.3. UCLA Yalnızlık Ölçeği-Kısa Formu (UCLA) (Ergenler İçin).....	53
2.5.4. Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ).....	54
2.5.5. Ergenler İçin Yeterlilik Algısı Ölçeği (YAÖ).....	54
2.5.6. Güçler ve Güçlükler Anketi (GGA).....	55
2.6. Verilerin Analizi	56
BÖLÜM 3	61
3.BULGULAR ve YORUMLAR.....	61
3.1.Bulgular	61
Öğrencilerin SYBEP'nın Deney ve Kontrol Grubuna Ait Ön Test Son Test Ve İzleme Testleri Farklarına İlişkin Bulgular	61
3.1.1. Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğine İlişkin Bulgular (ODKÖ).....	61
3.1.2. UCLA Yalnızlık Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	64
3.1.3. Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeğine İlişkin Bulgular (ESKÖ).	67
3.1.4. Yeterlilik Algısı Ölçeğine İlişkin Bulgular (YAÖ).	71
3.1.5. Güçler ve Güçlükler Anketine İlişkin Bulgular (GGA)	75
3.2. Sosyal Performansın Davranışsal Ölçülmesine İlişkin Bulgular (SPDÖ) .. (Video Geri bildirim Değerlendirmesi)	80
3.3. Nitel Verilerin Analizi	83
3.3.1. Öğretmen Değerlendirmesi	83
3.3.2. Anne-baba Değerlendirmesi.....	86
3.4. Verilerin Toplanmasında “Google Forms” Kullanımının Avantajlar ve Dezavantajları	89
BÖLÜM 4.....	93
4. SONUÇ VE ÖNERİLER	93
4.1. Sonuç	93
4.2. Araştırmacılara Öneriler	95
4.3. Uygulayıcılara Öneriler	96
KAYNAKLAR.....	97
EKLER	115
EK 1. Demografik Anket.....	116
EK 2. Olumsuz Değerlendirilme Korkusu-Kısa Versiyon	119
EK 3. Ucla Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu	120
EK 4. Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği.....	121
EK 5. Yeterlilik Algısı Ölçeği	122
EK 6. Güçler ve Güçlükler Anketi	124

EK 7. Normallik Dosyaları.....	126
EK 8. Anne Baba Bilgilendirilmiş Onam Formu	131
EK 9. Aydınlatılmış Onam Formu (Öğrenci).....	133
EK 10. Aydınlatılmış Onam Formu (Öğretmen).....	135
EK 11. Bilgilendirilmiş Onam Formu (Öğrenci)	137
EK 12. Etik Kurul Onayı	139
EK 13. Enstitü Araştırma İzin Yazısı	140
EK 15. Katılım Belgesi.....	143
EK 16. Pilot Çalışma Bulguları	144
EK 17. Pilot Çalışma Grubu Öğrenci Yorumları	163
BENZERLİK BİLDİRİMİ	165
ÖZGEÇMİŞ.....	167



TABLÖLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 1. Araştırmanın Deneyisel Deseni.....	35
Tablo 2. Araştırma Grubunun Frekans ve Yüzde Dağılımı	36
Tablo 3. Araştırmada Kullanılan Ölçekler	50
Tablo 4. Çalışmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlikleri.....	51
Tablo 5. Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğinin Ortak Etkiye İlişkin Tekrarlı Ölçümlerde Faktöriyel Anova Sonuçları.....	61
Tablo 6. UCLA Yalnızlık Ölçeğinin Tekrarlı Ölçümlerde Faktöriyel Anova Sonuçları	64
Tablo 7. Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeğinin Tekrarlı Ölçümlerde Faktöriyel Anova Sonuçları.....	67
Tablo 8. ESKÖ, Olumsuz Değerlendirme Korkusu Alt Ölçeğinin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	69
Tablo 9. Yeterlik Algısı Ölçeğinin Tekrarlı Ölçümlerde Faktöriyel Anova Sonuçları ..	72
Tablo 10. Güçler ve Güçlükler Anketinin Tekrarlı Ölçümlerde Faktöriyel Anova Sonuçları.....	76
Tablo 11. Sosyal Performansın Davranışsal Ölçülmesine İlişkin T testi Sonuçları	81
Tablo 12. UCLA Yalnızlık Ölçeğinin Ortak Etkiye İlişkin Mann Whitney U testi Sonuçları.....	146
Tablo 13. Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeğinin Ortak Etkiye İlişkin Mann Whitney U testi Sonuçları	148
Tablo 14. Olumsuz Değerlendirme Korkusu Ölçeğinin Ortak Etkiye İlişkin Mann Whitney U testi Sonuçları	145
Tablo 15. Yeterlik Algısı Ölçeğinin Ortak Etkiye İlişkin Mann Whitney U testi Sonuçları.....	151
Tablo 16. Güçler ve Güçlükler Anketinin Ortak Etkiye İlişkin Mann Whitney U testi Sonuçları.....	153
Tablo 17. Sosyal Performansın Davranışsal Ölçülmesine İlişkin Z testi Sonuçları	155
Tablo 18. UCLA Yalnızlık Ölçeği Tekrarlanan Ölçüm ANOVA Sonuçları	158
Tablo 19. Ergenlerde Sosyal Kaygı Ölçeği Tekrarlanan ANOVA Sonuçları	159
Tablo 20. Olumsuz Değerlendirme Korkusu Ölçeği Tekrarlı Ölçüm ANOVA Sonuçları.....	157
Tablo 21. Yeterlilik Algısı Ölçeği Tekrarlı Ölçüm ANOVA Sonuçları.....	160
Tablo 22. Güçlü Yönler ve Güçlükler Anketi Tekrarlı Ölçüm ANOVA Sonuçları.....	161

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 1a. ODKÖ-Ölçüm Grup Etkileşim Grafiği	62
Şekil 1b. ODKÖ-Deney Grubu Ön Test-Son Test, İzleme Testi Grafiği.....	62
Şekil 2a. UCLA-Ölçüm Grup Etkileşim Grafiği	65
Şekil 2b. UCLA-Deney Grubu Ön test, son test izleme testi grafiği	65
Şekil 3a. ESKÖ ve Alt Ölçeklerinin Ölçüm Grup Etkileşim Grafikleri.....	68
Şekil 3b. ESKÖ ve Alt Ölçeklerinin Ölçüm Grup Etkileşim Grafikleri	68
Şekil 3c. ESKÖ ve Alt Ölçeklerinin Ölçüm Grup Etkileşim Grafikleri.....	69
Şekil 3d. ESKÖ ve Alt Ölçeklerinin Ölçüm Grup Etkileşim Grafikleri	69
Şekil 3e. ESKÖ-Deney Grubu Ön test, Son test, İzleme testi Grafiği	70
Şekil 3f. ESKÖ-Deney Grubu Ön test, Son test, İzleme testi Grafiği	70
Şekil 3g. ESKÖ-Deney Grubu Ön test, Son test, İzleme testi Grafiği	70
Şekil 3h. ESKÖ-Deney Grubu Ön test, Son test, İzleme testi Grafiği	70
Şekil 4a. YAÖ Ölçüm Grup Etkileşim Grafiği.....	73
Şekil 4b. YAÖ Sosyal Alt Ölçeğinin Ölçüm Grup Etkileşim Grafiği.....	73
Şekil 4c. YAÖ Akademik Alt Ölçeğinin Ölçüm Grup Etkileşim Grafiği	73
Şekil 4d. YAÖ-Deney Grubu Ön test, Son Test, İzleme Testi Grafiği	73
Şekil 4e. YAÖ-Deney Grubu Ön Test, Son Test, İzleme Testi Grafiği	73
Şekil 4f. YAÖ-Deney Grubu Ön Test, Son Test, İzleme Testi Grafiği.....	73
Şekil 5a. GGA Ölçüm Grup Etkileşim Grafiği.....	77
Şekil 5b. GGA Duygusal sorunlar Alt Ölçeği Ölçüm Grup Etkileşim Grafiği	77
Şekil 5c. GGA Davranış Problemleri Alt Ölçeği Ölçüm Grup Etkileşim Grafiği	77
Şekil 5d. GGA Hiperaktivite Dikkatsizlik Alt Ölçeği Ölçüm Grup Etkileşim Grafiği..	77
Şekil 5e. GGA Akran İlişki Sorunları Alt Ölçeği Ölçüm Grup Etkileşim Grafiği.....	77
Şekil 5g. GGA-Deney Grubu Ön Test, Son Test, İzleme Testi Grafiği	78
Şekil 5h. GGA-Deney Grubu Duygusal Sorunlar Alt Ölçeği Ön Test, Son Test, İzleme Testi Grafiği	78
Şekil 5i. GGA-Deney Grubu Davranış Problemleri Alt Ölçeği	78
Şekil 5j. GGA-Deney Grubu Hiperaktivite Dikkatsizlik Alt Ölçeği Ön Test, Son Test, İzleme Testi Grafiği.....	78
Şekil 5k. GGA-Deney Akran İlişki Sorunları Alt Ölçeği Ön Test, Son Test, İzleme Testi Grafiği	78
Şekil 6a. SPDÖ-Bakış Kriteri Ön Ölçüm Son Ölçüm Grafiği	81
Şekil 6b. SPDÖ-Ses Kalitesi Kriteri Ön Ölçüm Son Ölçüm Grafiği	81
Şekil 6c. SPDÖ-Konuşma Uzunluğu Kriteri Ön Ölçüm Son Ölçüm Grafiği	81
Şekil 6d. SPDÖ-Konuşmadaki Rahatsızlık Kriteri Ön Ölçüm Son Ölçüm Grafiği	81
Şekil 7. Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Programı ve Programa Katılan Öğrencilerini Değerlendirmesi	84
Şekil 8. Fen Lisesi Öğretmenlerinin Programı ve Programa Katılan Öğrencilerini Değerlendirmesi	85

Şekil 9. Anne Babaların Programı ve Programa Katılan Ergenlerini Değerlendirmesi .	87
Şekil 10. ODKÖ Deney-Kontrol Grubu Ön-Son Test.....	145
Şekil 11. UCLA, Deney-Kontrol Grubu Ön-Son Test	147
Şekil 12a. ESKÖ Deney-Kontrol Grubu Ön-Son Test.....	149
Şekil 12b. ESKÖ-ODK Deney-Kontrol Grubu Ön-Son Test.....	149
Şekil 12c. ESKÖ-G-SKHD Deney-Kontrol Grubu Ön-Son Test.....	149
Şekil 12d. ESKÖ-Y-SKHD Deney-Kontrol Grubu Ön-Son T7st	149
Şekil 13a. YAÖ Deney-Kontrol Grubu Ön-Son Test.....	152
Şekil 13b. YAÖ-SOSYAL Deney-Kontrol Grubu Ön-Son Test.....	152
Şekil 13c. YAÖ-AKADEMİK Deney-Kontrol Grubu Ön-Son Test.....	152
Şekil 14a. GGA- Duygusal Sorunlar	154
Şekil 14b. GGA- Davranış Problemleri.....	154
Şekil 14c. GGA- Hiperaktivite dikkatsizlik	154
Şekil 14d. GGA- Akran İlişki Sorunları.....	154
Şekil 14e. GGA-Sosyal Davranışlar	154
Şekil 15a. Pilot Grup, Sosyal Performansın Davranışsal Ölçülmesi (Video Değerlendirmesi) Bakış	155
Şekil 15b. Pilot Grup, Sosyal Performansın Davranışsal Ölçülmesi (Video Değerlendirmesi) Ses Kalitesi	155
Şekil 15c. Pilot Grup, Sosyal Performansın Davranışsal Ölçülmesi (Video Değerlendirmesi) Uzunluk	156
Şekil 15d. Pilot Grup, Sosyal Performansın Davranışsal Ölçülmesi (Video Değerlendirmesi) Rahatsızlık	156
Şekil 15e. Pilot Grup, Sosyal Performansın Davranışsal Ölçülmesi (Video Değerlendirmesi) Konuşma Akışı	156
Şekil 16. Pilot Çalışma Grubunun, ODK Ölçeği, Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçları Grafiği	157
Şekil 17. Pilot Çalışma Grubunun, UCLA Yalnızlık Ölçeği, Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçları Grafiği	158
Şekil 18. Pilot Çalışma Grubunun, ESKÖ Ölçeği, Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçları Grafiği	159
Şekil 19. Pilot Çalışma Grubunun, YAÖ Ölçeği, Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçları Grafiği Ön-Son-İzleme	160
Şekil 20a. Pilot Çalışma Grubunun, GGA -Duygusal Sorunlar, Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçları Grafiği Ön-Son-İzleme.....	162
Şekil 20b. Pilot Çalışma Grubunun, GGA - Davranış Problemleri, Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçları Grafiği Ön-Son-İzleme.....	162
Şekil 20c. Pilot Çalışma Grubunun, GGA Hiperaktivite/Dikkatsizlik, Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçları Grafiği Ön-Son-İzleme.....	162
Şekil 20d. Pilot Çalışma Grubunun, GGA -Akran İlişkisi, Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçları Grafiği Ön-Son-İzleme	162
Şekil 20e. Pilot Çalışma Grubunun, GGA- Sosyal Davranışlar, Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçları Grafiği Ön-Son-İzleme.....	162

KISALTMALAR

SYB	Süper Yaşam Becerileri
SYBE	Süper Yaşam Becerileri-Ergenler
SYBP	Süper Yaşam Becerileri Programı
SYBEP	Süper Yaşam Becerileri-Ergenler Programı
SSLA	Super Skills for Life -Adolescents
BDT	Bilişsel Davranışçı Terapi
SF	Sosyal Fobi
MDB	Major Depresif Bozukluk
ODKÖ	Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği- Kısa Formu
UCLA	UCLA Yalnızlık Ölçeği-Kısa Formu
ESKÖ	Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği
YAÖ	Yeterlilik Algısı Ölçeği
GGA	Güçler ve Güçlükler Anketi
ODK	Olumsuz Değerlendirilme Korkusu (ESKÖ'nün alt ölçeği)
G-SKHD	Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma-Huzursuzluk Duyma (ESKÖ'nün alt ölçeği)
Y-SKHD	Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma- Huzursuzluk Duyma (ESKÖ'nün alt ölçeği)
SPDÖ	Sosyal Performansın Davranışsal Ölçülmesi (Video Değerlendirmesi)
TDM	Transteorik Değişim Modeli

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemini açıklamaya yönelik olarak ilgili alanyazın hakkında bilgi verilmektedir. İlgili alanyazın ergenlik ve süper yaşam becerileri-ergenler eğitim programının oturum başlıkları olan; ergenlerde fiziksel sağlık, öz saygı, duygu, düşünce, davranış, stresle başa çıkma, ilişkiler ve sosyal beceriler, problem çözme davranışları, zaman yönetimi, hedef koyma konuları bağlamında tartışılmıştır. Daha sonra ergenlerde yaşam becerileri, yaşam becerileri kuramları, ergenlikte psikososyal gelişim ve sorunları, ergenlikte yaşam becerileri ve psikososyal müdahale programlarının önemi ele alınmıştır. Ardından dünyada ve Türkiye’de ergenlere uygulanan yaşam becerileri ve psikososyal müdahale programları başlıkları altında açıklanmıştır. Sözü edilen bilgiler çerçevesinde araştırmanın problemi açıklandıktan sonra, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımlar hakkında bilgi verilmiştir.

1. Ergenlik

Ergenlik, birçok yeni özellik ve becerinin kazanıldığı gelişimsel bakımdan oldukça önemli bir dönemdir. Bu dönem, çocukluktan sonra, bedensel değişim, toplumsal yaşam ve birey olma sürecinin etkisi ile sorgulamaların artmasıyla dikkat çekmektedir.

Ergenlik temel olarak; çocukluktan sonra yetişkinlikten önce bir dönem olarak tanımlanabilir. Ergenliğin, yaş sınırları çok net bir biçimde belirlenememekle birlikte, genel olarak 12 yaşından 20’li yaşların sonuna, fiziksel gelişmenin neredeyse tamamlandığı bir döneme kadar sürer.

Ergenlik döneminde, hızlı bir fiziksel gelişimin yanı sıra bilişsel, psikososyal alanlarda da birçok değişim gerçekleşmektedir (Santrock, 2012). Ergenlerin geçirdikleri psikososyal değişimlerin başında, bağımsızlık ve akranlarla daha fazla zaman geçirme isteği vardır. Ayrıca anne-babalarla çatışmada psikososyal değişimde gözlenen önemli bir durumdur. Ergenlik döneminde psikososyal konulardan kimlik, özerklik, cinsellik, başarı ve yakınlık konuları öne çıkmaktadır (Steinberg, 2007).

Geleneksel görüş ergenliğin, kaygılı, iç çatışmaların yaşandığı fırtınalı bir dönem olduğunu savunmaktadır. Bununla birlikte, ergenin içinde yaşadığı aile ortamı ve sosyal çevre, ergenlik döneminin fırtınalı geçip geçmeyeceğini önemli düzeyde belirlemektedir (Hendry ve Kloep, 2002).

Sonuç olarak, çocukluktan ergenliğe geçiş, kişisel değerlerin, inançların, hedeflerin, benlik ve kişisel kimlik duygusunun geliştiği karmaşık, çok boyutlu ve bireyi ömür boyu etkileyebilen bir hayat dönemidir (Santrock, 2012).

1.1 Ergenlerde Fiziksel Sağlık

Ruhsal sağlığın bozulması, fiziksel sağlığın da bozulmasına neden olur ve ilerleyen yaşlarda önemli hastalıkların gelişmesine neden olabilir (Aarons, Monn, Leslie, Garland, Lugo, Hough ve Brown, 2008). Ruhsal sağlığı bozulan ergenlerde, madde kullanımı, aşırı yemek yeme, alkol ve sigara tüketimi gibi davranış bozuklukları da görülebilir.

Ruhsal sağlığı bozuk ergenlerde, fiziksel hareketsizlik ve motivasyon eksikliği, sigara içme, yüksek kalorili beslenme, aşırı kilo alımı ve bunlara bağlı olarak hipertansiyon, yüksek kan şekeri, yüksek kolesterol gibi eşlik eden kronik hastalık belirtileri gelişir (Wildgust ve Beary, 2010). Fiziksel düzeyde başlayan bu değişiklikler kardiyovasküler hastalıklar (KVH) için uygun zemin hazırlar ve mevcut ruhsal hastalıklar, KVH için başlayan risk faktörlerinin yeterli ve etkin tedavilerine engel olur (Gladigau, Fazio, Hannam, Dawson, Jones, 2014).

Ruhsal hastalığı olan gençlerin, gelecekte önemli fiziksel sağlık sorunları da yaşayacağına dair giderek artan bir farkındalık oluşmaktadır (Eapen, Shiers, Curtis, 2013). Akıl hastalığı olan gençler ve genç yetişkinlerin, yüksek kalorili yiyeceklerle beslenme ve hareketsiz bir yaşam tarzları bulunmaktadır (Haw ve Bailey, 2012). Bu durum yüksek kan şekeri, yüksek kan basıncı, yüksek kan lipid (kolesterol ve trigliseritler) düzeyleri olarak tanımlanan ve artan tip-2 diyabet yaygınlığı, aşırı kilo artışları ve metabolik sendrom ile kanıtlanmıştır (Curtis, Newall ve Samaras, 2012; Yates, Sweat, Yau, Turchiano, ve Convit, 2012).

Metabolizmanın bozulmasına ve bunun sonucunda ileri yaşlarda gelişen kronik hastalıkların gelişmesine yol açan süreç, akıl hastalığının başlangıcı ve psikotrop ilaçların kullanımının başlaması ergenlik döneminde gelişir (Bailey, Boddy, Savory,

Denton, Kerr, 2012a; McCloughen, Foster, Huws-Thomas, Delgado, 2012). İlerleyen yaşlarda devam eden sigara, alkol, madde kullanımı ve obezite gibi kötü yaşam tarzı tercihleri ile birlikte bozulan fiziksel sağlığın yetersiz bakımından doğan hastalıklarda ilerler (McNamee, Mead, MacGillivray, Lawrie, McNamee, 2013).

Sigara ve alkol tüketimi gibi genel olarak ergenlikte ortaya çıkan fiziksel sağlığı bozan risk faktörlerinin yanı sıra, antipsikotik kullanan gençlerin kilo alma riski de artmaktadır. Özellikle de, daha önce psikotrop ilaç almayan (Correll vd., 2009; McCloughen ve Foster, 2011) ve kolesterol, trigliserit ve glikoz düzeyleri yüksek olan (Foley ve Morley, 2011) bireyler madde bağımlılığı tedavisine başladıklarında kiloda artışlar görülebilmektedir. Bailey, Gerada, Lester ve Shiers (2012b) bu gruptaki önemli kilo artışlarının diğer kardiyometabolik bozuklukların ortaya çıkmasını tetikleyebileceğine dikkat çekmişlerdir.

McCloughen, Foster, Kerley, Delgado ve Turnell'ın (2016) fiziksel sağlık üzerine yaptıkları bir araştırmada, ruhsal hastalık yaşayan ve psikotrop ilaç kullanan ergenlerin, fiziksel sağlık ve iyilik hali ile ilgili tutum ve davranışlarını etkileyen faktörlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada; ergenlerin (i) Fiziksel sağlıkları hakkındaki algıları nelerdir? (ii) Fiziksel sağlıkları hakkında endişeleri var mı? (iii) Ergenler fiziksel sağlıklarını nasıl yönetiyorlar? (iv) Fiziksel sağlıkları için önemli olan nedir? soruları ele alınmıştır. Araştırma sonucunda; katılımcıların, uygun olmayan bütünsel bir fiziksel sağlık ideale sahip oldukları gözlemlenmiştir. Kilo değişimi, kalitesiz uyku ve sınırlı egzersizin, yaşamlarını ve öz imajlarını olumsuz düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgularda, hareketsiz yaşamın ve sınırlı sağlık okuryazarlığının, fiziksel sağlığın etkin yönetimini tehlikeye atabileceği bulunmuştur. Sonuç olarak, McCloughen ve diğerleri (2016) ergenlerin sağlık ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olacak bir yapıya ve desteğe ihtiyaçları olduklarını düşünmektedirler.

Bir başka bir araştırmada ise Pilgrim ve Blum (2012), Karayipler'de ergen ruhsal ve fiziksel sağlığını incelemiştir. Yaptıkları çalışmanın amacı, Karayipler'de ergen ruhsal ve fiziksel sağlığı (ERFS) ile ilişkili risk ve koruyucu faktörleri belirlemektir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, bireysel düzeyde, cinsiyet ve yaş, ERFS ile ilişkili temel faktör olarak bulunmuştur. Dindarlık ve riskli davranışlarda bulunma, ergen ruh sağlığı (ERS) ile ilişkili önemli faktörler olarak ortaya çıkmıştır ve kronik hastalıkların varlığının ergen fiziksel sağlığını (EFS) etkilediği görülmüştür. İçinde bulundukları ailesel faktörlerin, ERFS üzerinde önemli etkileri olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Fiziksel ve cinsel istismar öyküsü ve aile ruh sağlığı sorunları, ergen ruh sağlığını etkilerken, ailede diyabet öyküsü ve düşük doğum ağırlığı, ergen fiziksel sağlığını etkilediği bulunmuştur. Cinsiyet, ERFS'nı belirlemede göze çarpan bir faktör olmuştur. Erkek ergenler dışsallaştırma davranışları sergilerken, kız ergenler içselleştirme davranışları sergilemiştir (Kirkcaldy, Siefen, Urkin ve Merrick, 2006; Wang, Siy, ve Cheryan, 2011). Kız ergenler, olumsuz zihinsel sağlık, kilo problemleri, daha az fiziksel aktivite ve olumsuz kardiyovasküler koşullar için en büyük risk altındaki gruptur. Bununla birlikte, erkek ergenler, madde kötüye kullanımı ve şiddet uygulama, deneyimleme ve tanık olma açısından risk altındadırlar. Bu araştırma ERFS'nda aile ortamının önemini vurgulamaktadır. Ebeveynlere bağlı hissetmek gibi olumlu bir aile ortamı, olumsuz ERFS olasılığını azaltmaktadır. Madde bağımlılığı sorunları olan bir ailede yaşamak gibi unsurlar ise, zayıf ERFS yaşama olasılığını artırmaktadır. Bu bulgular, aile ortamının ergen sağlığı için hayati olduğunu gösteren diğer araştırmalarla tutarlıdır (Kirkcaldy vd., 2006).

Akıl hastalığı olan kişilerde gözlemlenen tüm bu eşlik eden kronik hastalıklar, bu grubun yaşam beklentisini 15-20 yıl kadar azaltır (Thornicroft 2011; Wildgust ve Beary, 2010). Artan kardiyometabolik sağlık sorunları ve kardiyovasküler hastalıklar (KVH), ciddi akıl hastalığı olan erişkinlerdeki eşlik eden hastalıklar ve ölüm oranının büyük bir kısmından sorumludur (Gladigau vd., 2014; Wildgust ve Beary, 2010).

1.2. Ergenlerde Öz saygı

Öz saygı - en geniş anlamıyla - bir kişinin kendisine ne kadar değer verdiğidir. Kişinin kendisine yönelik olumlu veya olumsuz bir yönelimle ifade edilen değerinin genel bir değerlendirmesidir. Öz saygı gelişimi doğumdan itibaren başlar ve hayat boyunca yaşanan deneyimlerin ve olayların etkisiyle sürekli gelişir ve değişir (Leavitt, Covarrubias, Perez ve Fryberg, 2015).

Öz saygı ergenlik sürecinde çok önemli bir rol oynar. Ergenin bu dönemde sahip olduğu öz saygı hem akademik başarı hem de ruh sağlığı ile ilişkilidir (Minev, Petrova, Mineva, Petkova ve Strebkova, 2018). Erken ergenlikteki düşük öz saygıya sahip ergenlerin, genç yetişkinlik ve geç ergenlik dönemlerinde depresif belirtiler gösterdikleri gözlemlenmiştir (Masselink, Van Roekel, Oldehinkel, 2018).

Martínez, García ve Yubero (2007) demokratik, otoriter, hoşgörölü veya ihmalkâr ebeveynlik stili ile yetiştirilen 11 ile 15 yaşları arasındaki 1.239 Brezilyalı ergen ile çalışmış, ebeveynlik stilleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Hoşgörölü ailelerden gelen Brezilyalı ergenlerin öz saygı düzeyinin, demokratik ebeveynlik stili uygulayan ailelerden gelen ergenlerle eşit veya onlardan daha yüksek olduğu görölmüştür. Hoşgörölü ailelerden gelen ergenlerin, otoriter ve ihmalkâr ailelerden gelen ergenlere göre de daha yüksek akademik başarı ve benlik saygısı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Minev ve diğerlerinin, (2018) ergenlerde öz saygı üzerine yaptıkları araştırmada, benlik saygısı ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Okulda “mükemmel”, “çok iyi” ve “iyi” sonuçlar alan 14 yaşındaki 40 (20 erkek ve 20 kız) öğrenciden Benlik Saygısı Ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kızların erkeklere kıyasla nispeten daha düşük bir benlik saygısı düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kızların, erkeklere kıyasla kendilerine karşı daha fazla olumsuz bir tutum sergileme eğiliminde oldukları da görölmüştür.

Bir başka araştırmada ise Han ve Kim (2006), ergenlerin benlik saygısını etkileyen başlıca faktörleri incelemiştir. Araştırma verileri Kore’de ortaokul ve lisede okuyan 1155 öğrenciden anketlerle toplanmıştır. Bu araştırmada, ergenlerin benlik saygısını etkileyen başlıca faktörlerin; sosyal destek, beden imajı, sorunlu davranışlar, depresyon, okula uyum ve aile uyumu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde düşük öz saygının duygusal sorunlar, davranış sorunları, madde kötüye kullanımı ve yeme bozuklukları, düşük akademik performans ve dikkat problemleri gibi sorunlara eşlik ettiği görölmektedir (Henriksen, Ranøyen, Indredavik ve Stenseng 2017; Minev vd., 2018, Masselink vd., 2018). Bu sonuçlar göz önüne alındığında çocukluktan ergenliğe sağlıklı bir geçiş yapabilmek için ergenlerin olumlu öz saygı gelişiminin desteklenmesi önemlidir.

1.3. Ergenlerde Duygu, Düşünce ve Davranış

Düşünce, duygu ve davranış sürekli etkileşim içinde olan üç unsurdur. Bir olay olduğunda o durum hakkında düşüncelerimiz olur; bu düşünceler bize bazı duygular hissettirir ve bu duygulara dayanarak yapıcı veya yıkıcı davranışlarda bulunuruz (Clare

ve Huntsinger, 2007). Olaylara doğru şekilde tepki vermek ve kendimize zarar vermemek için erken yaştan itibaren öğrenilen duygu düzenleme önemli bir beceridir.

Duygu düzenleme kişinin kendi duygusal tepkilerini yönetme kapasitesi olarak tanımlanır. Olumlu ve olumsuz duyguların yoğunluğunu, süresini ve odağını değiştirme, sürdürme veya azaltma stratejilerini içerir (Gross, 2002). Kişinin duygu, düşünce ve davranış düzenleme becerisine sahip olması hayatta esnekliğe izin veren önemli bir psikososyal beceridir.

Çocuk ve ergenlerin duygusal tepkilerini düzenleme becerileri, nörofizyolojik sistemlerin ve biyolojik yapıların olgunlaşması ile yakından ilgilidir. (Campos, Frankel ve Camras 2004; Cole, Martin ve Dennis, 2014; Goldsmith ve Davidson, 2004).

Yoksulluk, şiddet gibi olumsuz şartlar altında büyüyen çocuk ve ergenlerin, yetişkinliklerinde kendi duygularını tanıma, ifade etme ve anlamada eksiklikler gösterdiği saptanmıştır (Raver, 2004; Wadsworth ve Compas, 2002).

Güvensiz koşullar altında büyüyen çocuk ve ergenlerin ise, dürtülerini düzenlemede zorluk çekme, kişilerarası sorunlu ilişkileri sürdürme ve uzun vadede duygusal ve davranışsal bozukluklar geliştirme riski altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır (R.D Congers ve K.J. Congers, 2002; Eisenberg ve Morris, 2002; Kim ve Cicchetti, 2010; Mejia, Kliwer ve Williams, 2006; Raver, 2004; Wadsworth ve Compas, 2002). Yakın ve duygusal bağın güçlü olduğu aile ortamında büyüyen çocuk ve ergenlerin ise yetişkinliklerinde duygusal başa çıkma becerilerinin yanında, duygusal uyum becerileri de kazandıkları saptanmıştır (Cui, Morris, Criss, Houlberg ve Silk, 2014). Ayrıca ergenlerin yaşadığı duygusal ve davranışsal zorluklara erken profesyonel müdahale sağlamanın, onların dürtülerini ve duygularını yönetmeyi öğrenme becerileri üzerinde büyük bir etkiye yol açtığı bulunmuştur (Amone-P'Olak, Garnefski ve Kraaij, 2007; Cui vd., 2014; Kim ve Cicchetti, 2010; Kliwer, Murrelle, Mejia ve Angold 2001; Kliwer vd., 2004; Raver, 2004; Wadsworth ve Compas, 2002).

Duygu düzenleme becerilerinin gelişimi için 11 ile 13 yaşları arasındaki zaman aralığı kritik bir dönem olarak kabul edilir (Brodbeck, Bachmann, Croudace ve Brown, 2013). Bu yaş aralığındaki ergenler, genellikle başkaları tarafından nasıl algılandıklarını düşünürler (Chein, Albert, O'Brien, Uckert ve Steinberg, 2011; Brodbeck vd, 2013; Silk, Steinberg ve Morris, 2003; Steinberg, 2008; Zeman, Cassano, Perry-Parrish ve Stegall, 2006). Bu dönemde, sosyal koşullar, ergenler özellikle de akranlar arasında yüksek düzeyde stres ve duygusal uyarılma yaratmaktadır. Ergenlerin akranları tarafından olumsuz değerlendirilmesi onların girişkenlik, atılganlık ve öz-güven

becerilerini önemli oranda zedelemektedir (Garnefski ve Kraaij, 2006; Guyer, Caouette, Lee ve Ruiz, 2014; Silvers vd., 2012; Steinberg, 2008; Thompson, Virmani, Waters, Raikes ve Meyer, 2013; Van der Graaff vd., 2014; Zeman vd., 2006).

Ergenler, 14 yaşına doğru belirgin bir yapısal mantık gelişimine ulaşarak soyut düşünme becerileri kazanırlar. Bu anlamda 14-16 yaş arası, sosyal ve duygusal düzeyde varsayımsal akıl yürütme, olaylara başka bir perspektiften bakma ve empati kurma gibi çeşitli bilişsel stratejilerin geliştirildiği ergenlik evresidir (Sabatier, Restrepo Cervantes, Moreno Torres, Hoyos De losRios ve Palacio Sañudo, 2017). Ayrıca yapılan araştırmalarda, 14-16 yaş arası kızların, erkeklere kıyasla daha yüksek düzeyde empati kurdukları ve diğer insanlara daha fazla ilgi gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Silvers vd., 2012; Van der Graaff vd., 2014).

Ergenlerin 17 ve 19 yaşları arasında empatik yaklaşma ve durumu yeniden değerlendirme gibi duygu düzenleme stratejilerini kullanma sıklığı ve başarısı yetişkinlerinkine benzerdir (Garnefski ve Kraaij, 2006; Guyer vd., 2014; Silvers vd., 2012). Bu noktada genç yetişkinlik, akran baskısı ile daha iyi başa çıkma yeteneği ve daha sorumlu ve olumlu davranışın kazanılması ile ilişkilidir (Lewis, Lamm, Segalowitz, Stieben ve Zelazo, 2006; Silk vd., 2003; Silvers vd., 2012; Steinberg, 2005; Thompson, 2011).

Suveg, Sood, Comer ve Kendall (2009), kaygı bozukluğu olan 37 ergende bilişsel davranışçı terapinin (BDT) duygu düzenleme davranışı üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında, ergenlerin BDT sonrasında kaygıda azalma, öz-yeterlilik ve duygusal farkındalıkta artış sergilediği sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda ergenlerin endişe ile daha iyi başa çıkabildiklerini ve daha az duygusal düzensizlik gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Başka bir çalışmada da Sanchis-Sanchis, Grau, Moliner ve Morales-Murillo (2020) çocuk ve ergenlerde duygu düzenlemede yaş ve cinsiyetin etkileri üzerine bir araştırma yürütmüştür. Çalışmaya 254 ergen katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, 9-12 yaş grubundaki çocukların, 13-16 yaş grubuna göre duygu düzenleme stratejilerinde daha düşük puanlar aldıklarını göstermiştir. Ayrıca kızların erkeklere kıyasla duygu düzenleme becerilerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle düşünce, duygu ve davranışların kontrolü ve sağlıklı, yapıcı bir şekilde yaşanması genç yaşta öğrenilmeye başlanan ve kişinin bütün ilişki ve etkileşimlerini biçimlendiren bir beceridir. Bu becerilere sahip ergenler, olumsuz olaylarla başa çıkmakta daha donanımlıdır. Bu da stresli ve olumsuz olaylara karşı daha dayanıklı

olmalarını sağlar. Bu alanda gerekli becerileri öğretmek için, BDT'nin etkili olduğu gözlemlenmiştir. Bu anlamda ergenlerin düşünce, duygu ve davranış kontrolünü, duygu farkındalığını ve duygu düzenleme konularını içeren yaşam becerilerini öğrenmeleri önemlidir.

1.4. Ergenlerde Stresle Başa Çıkma Becerileri

Ergenlik döneminin beraberinde getirdiği büyük değişiklikler pek çok stres kaynağı içerebilmektedir. Bu dönemdeki stresle başa çıkma, gösterilen uyum ya da uyumsuzluk, yetişkinlik döneminde bireyin bu gibi stres durumlarında nasıl başa çıkacağıнын göstergesi olabilir. Başa çıkma stratejileri; bireyin sahip olduğu kişisel kaynaklarını aşan bir durumda stresi yönetmek için bilinçli girişimleri ifade eder. Bazı ergenler stresle başa çıkma konusunda pozitif ve yapıcı yöntemler kullanırken bazıları ise yıkıcı ve çözüm sürecine yardımcı olmayan seçeneklere yönelebilir (Larson ve Ham, 1993).

Sorunun kaynağı olan unsuru çözmeye çalışarak stresle başa çıkmaya, problem odaklı başa çıkma denir. Ancak herkes stres ve zorluklarla bu şekilde baş edemez. Sorunun kendisini düzeltmek yerine, durumla ilgili hissettiklerini değiştirmeye ise duygu odaklı başa çıkma denir (Schoenmakers, van Tilburg ve Fokkema, 2015). Bireyin hangi stratejiyi seçeceği genelde duruma bağlı olarak seçilir. Bazen bir durumda hem duygu odaklı hem de problem odaklı başa çıkma teknikleri seçilebilmektedir.

Stresli bir olaya karşı duygusal tepkiyi değiştirmeye çalışmak, duygu odaklı başa çıkma olarak kabul edilebilir. Bireyin kontrolü dışında gelişen bir olay sırasında endişe, üzüntü, öfke veya korku gibi duygular hissedilir, duygu odaklı başa çıkma yöntemleri bu duyguların bireyin üzerindeki etkilerini azaltarak, onları yönetmesine yardımcı olabilir. Duygu odaklı başa çıkma, bireye stres unsurlarıyla baş etmek için daha güçlü kişisel kaynaklar sağlar ve olumsuz duyguların kişi üzerinde zararlı etkilerini azaltır (Juth, Dickerson, Zoccola ve Lam, 2015). Problem odaklı başa çıkma ise depresyon ve yalnızlık sonuçlarını getirebilir (Schoenmakers vd., 2015).

Bazı araştırmacılar kendini kandırma, kendini suçlama, sorunu reddetmek, duyguları bastırmak, durumdan vazgeçmek ve acı veren duygularla başa çıkmak için madde kullanmak gibi zararlı duygu odaklı başa çıkma yöntemleri kullanımının yaşla

birlikte arttığı sonucuna ulaşmıştır (Compas, Malcarne ve Fondacaro, 1988; Frydenberg ve Lewis, 1993).

Stresle başa çıkma ve cinsiyet farklılıklarına bakıldığında ise, ergen kızların, stresörlere daha duyarlı olduğunu gösteren araştırma bulgularına rastlanır (Spirito, Stark, Grace ve Stamoulis, 1991; Stark, Spirito, Williams, ve Guevremont, 1989). Algı yönünden, ergen kızlar, ergen erkeklere kıyasla stresli olayları daha çabuk algılamaktadırlar. Bu stresörler kızlarda depresyonla ilişkiliyken, erkeklerde böyle bir etkileşim görülmemiştir (Rudolph ve Hammen, 1999). Araştırmacılar ayrıca ergen kızların, erkeklere göre, fiziksel yeterlilik, fiziksel sağlık ve özgüven alanlarında başa çıkma eksiklikleri olduğunu ve kızların erkeklere göre daha fazla stres belirtisi yaşadığını bildirmişlerdir (Frydenberg, ve Lewis, 1993).

Ergen kızların 11 ve 13 yaşları arasında, kendilerinden yaşça küçük genç kızlara kıyasla daha fazla zararlı başa çıkma modelleri kullandığı bir diğer araştırma bulgusudur (Nolen-Hoeksema, 1987). Bu noktada, algılanan stres düzeyinin ve yapıcı olmayan başa çıkma örüntülerinin, erken ve orta ergenlik çağındaki kızlarda yüksek olması, içselleştirme bozuklukları geliştirmelerine neden olmuştur (Compas, Orosan ve Grant, 1993).

Hampel ve Petermann (2006) ergenlerde algılanan stres, başa çıkma yöntemleri ve uyum üzerine bir araştırma yürütmüştür. Bu çalışmada yaşları 10 ila 14 arasında değişen ve beşinci, altıncı ve yedinci sınıfa devam eden 286 Avusturyalı ergende algılanan kişilerarası stres, kişilerarası stresörlerle başa çıkma ve psikolojik uyum üzerindeki yaş ve cinsiyet etkileri araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, beşinci sınıf öğrencileri, zararlı başa çıkma stratejileri ve dışsallaştırma sorunları konusunda daha düşük puan alırken, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerine göre stresle daha uyumlu başa çıkma stratejilerine başvurmuşlardır. Ayrıca kızların, erkeklere göre daha fazla zararlı başa çıkma stratejileri ve duygusal sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bir başka çalışmada ise Allen ve Hiebert (2011), ergenlerde stres ve stresle başa çıkma yöntemlerini incelemişlerdir. 10. 11. ve 12. sınıflarda 285 öğrenciye, karşılaştıkları stres çeşitleri, ne tür baskı altında oldukları ve bu baskıların getirdiği stresle ne kadar iyi başa çıktıklarını düşündükleri ve bu durumlarda yaşadıkları stres düzeyleri hakkında ölçekler uygulanmıştır. Bu çalışma sonucunda, stres ile stresle başa çıkma becerileri arasında ters bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin hayatlarındaki stres faktörlerinin azlığından ziyade, stresle başa çıkma stratejileri daha

fazla olan öğrencilerin, olayları daha az stresli olarak bildirme eğiliminden kaynaklanmaktadır.

Sonuç olarak, ergenlerin stresle başa çıkma stratejilerini öğrenmeleri, hem gelecekte zararlı başa etme stratejileri kullanma riskini azaltacak, hem de gelecekte onlara stres yönetiminde yardımcı olacak etkili teknikleri geliştirme ve kullanma fırsatı verecektir. Bu da ergenler için koruyucu ruh sağlığı anlamında önemlidir.

1.5. Ergenlerde İlişkiler ve Sosyal Beceriler

Sosyal beceri, ilişkilerin ve sosyal kuralların iletildiği, başkalarıyla sözlü ve sözsüz iletişimi kolaylaştıran bir yeterliliktir. Bu becerileri öğrenme süreci sosyalleşme olarak tanımlanır. Sosyal becerilerin eksikliği ilişkilerde sorunlara neden olabilir (Osit, 2008).

Ebeveyn-çocuk ilişkisi, çatışma çözme ve yakınlık gibi sosyal becerilerin gelişimi için önem arz etmektedir. Engels, Finkenauer, Meeus ve Deković, (2001) bağlanma ve duygusal uyum arasındaki ilişkiye, sosyal beceriler ve ilişkisel yeterliliğin aracılık edip etmediğini araştırmıştır. Araştırma grubunu yaşları 12 ile 18 arasındaki ergenler oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, 12 ile 14 yaş arası ergenlerde, ebeveyn ile güvenli bağlanmanın sosyal beceriler ve ilişkisel yeterlilik üzerinde hiçbir etkisinin olmadığını göstermiştir. Bununla birlikte, 15 ile 18 yaş arası ergenlerde güvenli bağlanmanın, sosyal becerilerin gelişmesinde orta derecede etkili olduğu ve arkadaşlık ve romantik ilişkilerdeki yetkinliklerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kardeşlerle olan etkileşimler, ergenlerin ilişki tarzlarını ve suçlu davranışlarda bulunup bulunmayacaklarını da etkileyebilir (Slomkowski, Rende, Conger, Simons ve Conger, 2001). Slomkowski vd., (2001), kız ve erkek kardeşler arasındaki ilişkileri ve kardeşlerin birbirlerini uyumsuz sosyal davranışlar sergileme konusunda nasıl etkilediğini anlamak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmaya 164 erkek ve kız kardeş çifti katılmıştır. Araştırmacılar, 10-13 yaşları arasındaki erken ergenlik döneminden başlayarak, dört yıl boyunca bu kardeşlerin davranışlarını orta ergenliğe kadar incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre, kardeşler arasındaki çatışmacı ilişkilerin ve suça sürüklenen bir büyük kardeşin varlığının, hem erkek hem de kız kardeşlerde küçük kardeşin suça yönelmesine neden olduğu görülmüştür. Sonuç olarak

araştırmacılar, kardeşler arasındaki sosyal etkileşimin ergenlikte suça yönelik faaliyetlerin gelişimi için bir risk faktörü olduğunu vurgulamışlardır.

Ergenlerin akranlarıyla olan sosyal ilişkileri ister platonik ister romantik olsun, sosyal becerilerini geliştirebilir. Quatman, Sampson, Robinson ve Watson (2001), sekizinci, 10. ve 12. sınıflardan seçtikleri 380 öğrenci üzerinde, kişisel ilişkiler, akademik başarı, akademik motivasyon, depresyon ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Sonuçta ergenlerin özgüven gibi sosyal becerileri akranlarıyla ilişkileri aracılığıyla geliştirebildiklerini bulmuşlardır.

Son olarak, Hair, Jager ve Garrett (2002) ebeveynler ve ergenler arasında destekleyici ve sıcak yakın ilişkilerin sosyal becerilerin gelişimi açısından bir ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadırlar. Ebeveynlerle kaliteli ilişkiler, sosyal yeterliliğin geliştirilmesinde önemli bir unsurdur. Kaliteli sosyal ilişkiler kurabilmek ve sosyal beceri sahibi olmak, yüksek akademik performans sergilemek ve sağlıklı bir psikososyal gelişim için önemlidir. Bu nedenle ergenlik döneminde sosyal becerilerin geliştirilmesini sağlayan ve destekleyen yaşam becerileri programları ve psikoeğitimler önemlidir.

1.6. Ergenlerde Problem Çözme Davranışları

Problem çözmenin temel amacı, bireyin belirli hedeflere ulaşmasını engelleyen fiziksel, psikolojik, sosyal ve çevresel faktörlerin üstesinden gelmektir. Bu süreç problemin fiziksel olaylarda neden-sonuç ilişkisi geliştirmek için tahmin, gerçeklerin ve ilkelerin analizini gerektirir. Kişilerin kullanabileceği çeşitli problem çözme stratejileri olsa da genel olarak bireyler bir problemle karşılaşınca sorunu tanımlar, sorunu çözmek için bir strateji oluşturur, hangi kaynaklara sahip olduklarını belirler, seçtikleri stratejinin ne kadar etkili olduğunu değerlendirir ve sonuçları incelerler (Ramanaiah ve Chandraiah, 2021).

Problem çözme becerileri bebeklikten itibaren geliştirilmeye başlanan bir beceridir. Birey yeni şeyler tecrübe ettikçe, çevresinin de etkisiyle problem çözme becerilerini geliştirir. Karşımıza çıkan sorunlara nasıl tepki verdiğimiz sergilediğimiz diğer davranışlara da yansır. Jaffe ve D'Zurilla (2003) ergenlerin ve ebeveynlerinin sosyal problem çözme becerileri ile sergiledikleri sosyal olarak olumsuz ve öfke davranışları arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Lise öğrencileri (n=117) ve bu

öğrencilerin annelerinden 83'ü ile babalarından 73'ünün problem çözme stratejileri ve ergen davranışlarını incelemişlerdir. Bu araştırma sonucunda, ergenlerin problem çözme becerilerinin daha çok annelerinkine benzediği ancak yetişkinlere göre sergiledikleri problem çözme becerilerinin daha az etkili olduğu görülmüştür. Bu benzerlik farkının nedeni, çocukların anneleriyle geçirdikleri zamanın babalarıyla geçirdikleri zamandan daha fazla olması olabilir ancak her şekilde ergenlerin yetişkinler kadar etkili problem çözememesinin nedeninin tecrübe eksikliği olduğu ve zaman geçirdikleri bireylerden problem çözme stratejileri öğrendikleri söylenebilir.

Başka bir araştırmada ise Becker-Weidman, Jacobs, Reinecke, Silva ve March (2010) 439 klinik depresyon hastası ergen üzerinde, problem çözme, depresyon, şiddet ve intihar eğilimi arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bu ergenlerin problemlere karşı negatif bir bakış açısı (çaresizlik, sonuçlarla ilgili ısrarcı olumsuz düşünme, umutsuzluk) veya pozitif bir bakış açısı (umutlu ve sorunu çözebileceğine inanan) ile baktıklarını belirlemişlerdir. Kişilerin problemlere karşı olan bakış açısının negatiften pozitive döndüğünde ve problemlerden kaçınma (sorun yokmuş gibi davranmak veya yüzleşmekten kaçınmak) stratejilerini bıraktıklarında depresyon tedavisinin daha etkili olduğunu görmüşlerdir.

Pakasanti, Spoof, Asplund-Peltola ve Kettikangas-Jaevinen (1998) ise, saldırgan ve saldırgan olmayan ergen kızların ailelerinde problem çözme stratejilerindeki farklılıkları incelemişlerdir. Bu çalışma için 12 ve 13 yaşlarında 26 öfkeli davranış gösteren kız çocuğuyla, çocukların ebeveynlerinden 24 anne ve 13 baba ve öfkeli davranış göstermeyen 32 kız çocuğunun 32'sinin annesi ile 24'ünün babası gözlemlenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre, öfkeli davranış sergilemeyen kızların ebeveynlerinin, kızlarıyla sorunları tartışmaya daha yatkın olduklarını; buna karşın saldırgan kızların ebeveynlerinin, kızlarının sorunlarına kayıtsız kaldıklarını ya da kızlarının sorunlarını çözmede yetersiz kaldıkları için onları azarladıklarını bulmuşlardır. Öfkeli kızların anneleri ise ortaya çıkan sorunları kızlarıyla tartışmamış ve sorunları çözmeye yanaşmamışlardır. Öfkeli olan kızların babaları ise, genellikle sorunlara kayıtsız kalmışlardır. Bu sonuçlar, kızların öfkeli davranışlarında annelerin rolünü ve özellikle aile sisteminin önemini vurgulamaktadır.

Ergenlerin problemlere bakış açısı, ebeveynlerinden öğrendikleri problem çözme yöntemleri ve sorunları çözmekte kullandıkları stratejiler; onların hayata bakış açılarını, davranışlarını, ve psikolojik sağlıklarını etkilemektedir. Yetişkinliğe daha donanımlı geçmeleri ve hayatları boyunca karşılaştıkları sorunlarla daha iyi başa çıkmaları için

iyi örneklerle sahip olmaları ve sağlıklı problem çözme stratejileri öğrenmeleri önemlidir.

1.7. Ergenlerde Zaman Yönetimi ve Hedef Koyma

Başarılı zaman yönetimi için temel adımlar, gerçekçi hedefler belirlemek ve organize olmaktır. Ancak zaman yönetimini bozan iki engel vardır: erteleme ve mükemmeliyetçilik. Yapılacaklar ertelendiğinde, bu durum kaygı seviyesini yükseltir ve çalışmayı geciktirir (Jackson, 2009). Zaman yönetimi ve hedef koyma becerisi gibi beceriler ne kadar erken kazanılırsa bu durum o kişi için o kadar iyidir (Moeller, Theiler ve Wu, 2012).

Shu-Shen Shih (2017) Tayvanlı ergen öğrencilerin mükemmeliyetçi eğilimlerini, zaman yönetimlerini ve akademik erteleme davranışlarını belirleyen etkenleri incelemiştir. Araştırmada 405 Tayvanlı sekizinci sınıf öğrencisinin, sınıf yapısı, ebeveyn beklentileri ve eleştirileri, mükemmeliyetçi eğilimler, zaman yönetimi ve akademik erteleme algılarını değerlendirmiştir. Ev ödevi ve sınav hazırlığı konusunda ise pozitif ebeveyn beklentilerinin yapıcı mükemmeliyetçilikle ilişkili olduğu, olumsuz ebeveyn eleştirisinin ise, zararlı mükemmeliyetçilikle ilişkili olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, etkili zaman yönetimi becerisine sahip ergenlerin akademik aktiviteleri daha az erteleme eğiliminde olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, ebeveynlerin çocuklarına gösterdiği tutumun, ergenlerin zaman yönetimi becerilerini ve akademik performanslarını etkilediğini göstermektedir.

Başka bir araştırmada Subramanian (2016), 180 lise öğrencisinin zaman yönetimi ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, öğrencilerin %19'unun etkili zaman yönetimine ve %23.8'inin yüksek düzeyde akademik başarıya sahip olduğu bulunmuştur. Araştırma bulguları ayrıca, kız ve erkek lise öğrencileri arasında zaman yönetimi konusunda anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Kız öğrencilerin zaman yönetimi konusunda erkek öğrencilere kıyasla daha iyi oldukları araştırmanın bulgusudur.

Öz-yeterliği ve sosyal itibarı artıran ulaşılabilir ve net hedefler belirlemek, ergenlerin enerjilerini sosyal olarak uyumlu faaliyetlere yönlendirir (Carroll, Gordon, Haynes ve Houghton, 2013). Carroll ve diğerleri (2013) 88 suçlu, 97 suç işleme risk grubunda olan ve 95 risk altında olmayan ergenlerin hedef belirleme ve kişisel yeterlilik

düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bulgular, suça sürüklenen ergenlerin, risk altındaki ve risk altında olmayan ergenlerle kıyaslandıklarında daha az hedef bildirdiklerini, kendilerini zorlayan daha az zorlayıcı hedefler koyduklarını, koydukları hedeflere daha az bağlı olduklarını ve daha düşük akademik başarı ve kişisel yeterlilik düzeyleri bildirdiklerini göstermiştir. Bu bulgular, özellikle suç işleme risk gruplarında olan ergenler için, önleme ve müdahale programlarının önemini göstermektedir.

Martin ve diğerleri (2022) ise, Avustralya, Yeni Güney Galler'deki okullardan yedi ile onuncu sınıflardaki toplam 61879 öğrenciyi inceleyip, lisede hedef belirleme davranışları üzerine bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada, öğrencilerin hedef belirleme davranışları üzerinde öğretmenlerin öğretim desteği rolünün yanı sıra, hedef belirlemenin öğrencilerin akademik başarılarını ne düzeyde etkilediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin, öğretilen konuların önemli olduğunu düşündüklerinde ve öğretmenlerden geri bildirim aldıklarında daha net ve ulaşılabilen hedefler koydukları görülmüştür. Ayrıca çalışma, düşük akademik başarı sergileyen ve düşük sosyo-ekonomik geçmişe sahip öğrencilerin net ve ulaşılabilir hedefler belirlediklerinde akademik başarılarını arttığını göstermiştir. Sonuç olarak, zamanı iyi yönetme becerileri ile net ve ulaşılabilir hedefler koyabilmek, akademik başarıyı arttırmaktadır. Bu anlamda zaman yönetimi ve hedef koyma konularının öğretildiği yaşam becerileri programları ergenlerin psikososyal gelişimleri için önemlidir.

2. Ergenlerde Yaşam Becerileri

Ergenlik döneminde her alanda yaşanan gelişim ve değişimler beraberinde bazı sorunları da getirmektedir. Ergenlerde gözlemlenen bazı temel sorunlar arasında, duyguları yönetme, ilişkiler kurma, sosyal becerileri güçlendirme ve akran baskısıyla başa çıkma gibi konular yer almaktadır. Birçok ergenin bu zorluklarla etkili bir şekilde başa çıkabildiği, bazılarının ise diğerlerinden daha fazla mücadele ettiği bilinmektedir. Bir ergenin bu sorunlarla ne kadar iyi baş ettiği, kişiliği, çevreden aldığı psikososyal destek ve sahip oldukları yaşam becerileri gibi bir çok faktör tarafından belirlenir.

Yaşam becerilerinin, ergenleri sorumlu davranma ve inisiyatif alma konusunda güçlendirmek için etkili bir araç olduğu bilinmektedir. Yaşam becerileri, bireylerin günlük hayatlarında karşılaştıkları sorunları etkili bir şekilde çözmelerini sağlayan, öğrenme ve deneyim yoluyla kazanılan bir dizi temel beceridir. Problem çözme, karar

verme ve iletişim kurma gibi yetenekleri içerir (Nasheeda, Abdullah, Krauss ve Ahmed, 2018).

Yaşam becerileri, insanların bilinçli kararlar vermesine, etkili iletişim kurmasına, sorunları çözmesine, sağlıklı ilişkiler kurabilmesine ve sürdürmesine, başkalarıyla empati kurmasına ve hayatlarını sağlıklı ve üretken bir şekilde yönetmesine yardımcı olan psikososyal yeterlilikleri ve kişilerarası becerileri içerir.

2.1. Temel Yaşam Becerileri

Temel Yaşam Becerilerinden bazıları şunlardır:

Kişisel Farkındalık : Ergenin kendini, karakterini, güçlü ve zayıf yönlerini, hoşlandıklarını ve hoşlanmadıklarını tanımasını içerir.

Empati : Empati, başka bir insan için hayatın nasıl olduğunu hayal etme yeteneğidir. Empati olmadan, ergenin başkalarıyla olan iletişimi iki yönlü bir süreç olmayacaktır. Ergenin toplumla başarılı bir ilişkiye sahip olması için, diğer insanların ihtiyaçlarını ve duygularını anlaması ve önemsemesini öğrenmesi önemlidir.

Problem çözme : Bir soruna farklı çözüm seçenekleriyle nesnel bir şekilde bakmak için ergenin güçlendirilmesini içerir. Alternatif farklı seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönleri değerlendirilerek bir çözüme ulaşmak hedeflenir.

Kişilerarası İlişki Becerileri : Günlük yaşamda ergenin etkileşimde bulunduğu insanlarla olumlu ilişki kurmasına yarayacak davranışları içerir.

Etkili İletişim : Ergenin kendini hem sözel hem de sözel olmayan yöntemlerle kültüre ve durumlara uygun şekillerde ifade etmesi anlamına gelir.

Stresle Başa Çıkmak : Yaşamlarındaki stres kaynaklarının farkına varmak, bunun onları nasıl etkilediğini fark etmek ve stres düzeylerini kontrol etmelerine yardımcı olacak şekilde hareket etmek anlamına gelir. Olumlu başa çıkma yöntemlerini öğrenmek ve pasif başa çıkma mekanizmalarını aktif başa çıkma mekanizmalarıyla değiştirmektir.

Duygu Düzenleme : Kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanımayı, duyguların davranışları nasıl etkilediğinin farkında olmayı ve duygulara uygun şekilde tepki verebilmeyi içerir.

2.2. Kuramsal Bakış Açısıyla Yaşam Becerileri Programları

Çocuk ve ergenlerde yaşam becerileri kuramları, beceri gelişimini ve bu becerilerin neden önemli olduğuna ilişkin farklı bakış açılarını vurgulamaktadır.

Yaşam becerileri programları için kuramların farklı bakış açıları şu şekildedir:

Çocuk ve Ergen Gelişim Kuramına göre; erken ergenlik (10-14), beceri ve olumlu alışkanlıklar geliştirmek için fırsatlar sunan kritik bir dönemdir. Bu yaşlarda gelişen bir kişisel imaj, soyut düşünme ve sorunları çözme yeteneği vardır. Erken ve orta ergenlikte daha geniş bir sosyal çevre, ergene, aile dışındaki diğer bireylerle ve akranlarla yeni becerilerin uygulanması için çeşitli ortamlar sağlar. Ayrıca bu kurama göre, beceri ve yeterliliklerin geliştirilmesi, bir çocuğun gelişimsel sürecinde kendini özerk bir birey olarak algılaması için kritik olarak kabul edilmektedir.

Sosyal Öğrenme Kuramına göre; yaşam becerilerinin öğretilmesinde, çocukların davranışları öğrendikleri doğal ortamlarında daha fazla bulunmaları sağlanmalıdır. Gözlem yaparak, sosyal etkileşim içinde model almaları desteklenmelidir. Çocukların, dışa dönük olumlu davranışlarını destekleyebilecek içsel becerilerini (öz denetim, stresle başa çıkma, karar verme) geliştirmelerine ihtiyaçları olduğunu vurgulamaktadır.

Problem-Davranış Kuramına göre; davranışlar, bireyin değerlerinden, inançlarından ve tutumlarından ve bu davranışlarla ilgili arkadaşlarının ve ailesinin algısından etkilenir. Bu nedenle, eleştirel düşünme (kendinin ve sosyal çevrenin değerlerini değerlendirme) becerilerinin yaşam becerileri programlarının önemli bir parçası olması gerektiğini belirtir.

Sosyal Etki Kuramı; sağlıklı davranışlarda bulunmaya yönelik akran ve sosyal baskılar, çocuk veya ergen bu baskılara maruz kalmadan önce ele alınarak etkisiz hale getirilebileceğini vurgular. Böylece daha sonra müdahale etmek yerine erken önlemenin önemine işaret eder. Çocuklara yılmazlık becerilerini öğretmenin, davranış problemlerini azaltmada, sadece bilgi vermekten veya davranışın sonuçlarıyla ilgili korku uyandırmaktan daha etkili olduğunu vurgular.

Bilişsel Problem Çözme yaklaşımı; problem çözme becerileri yetersizliğinin, sosyal davranışların azlığı ile ilişkili olduğunu savunur. Yaşam becerileri programları problem çözme içermelidir. Kişilerarası problem çözme becerilerinin, gelişim sürecinin erken aşamaları olan çocukluk ve erken ergenlik döneminde öğretilmesinin çok daha etkili olacağını ifade eder.

Duygusal zekanın da dahil olduğu Çoklu Zeka Kuramı; farklı öğrenme stillerini etkinleştirmek için çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılmasına işaret eder. Duyguları yönetmek ve kişinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlaması bireyin gelişimi için kritik öneme sahiptir. Çocuklar okuma ve matematik öğrenir gibi duygu düzenlemeyi, duygu farkındalığı ve empatiyi de aynı şekilde öğrenilebilirler.

Esneklik/Yılmazlık ve Risk Kuramına göre; sosyal-bilişsel beceriler, sosyal yeterlilik ve problem çözme becerileri davranış için bir araç işlevi görebilirler. Yaşam becerileri programları tarafından ele alınan belirli beceriler, ergenlerin zorluklarla baş etmelerine yardımcı olan iç faktörlerin bir parçasıdır ve duygusal dayanıklı ergenleri karakterize eden özelliklerdir.

Yapılandırmacı Psikoloji Kuramına göre; öğrenme süreci, akran gruplarının sosyal etkileşimiyle veya açık tartışma ortamları yoluyla gerçekleşir. Diğer öğretim ve öğrenme süreçlerinde olduğu gibi ergenlerde yaşam becerilerinin geliştirilmesi, kültürel inanç ve değerler yoluyla olmaktadır. Bireyin ve sosyal ve kültürel çevrenin etkileşimi yoluyla becerilerin geliştirilmesinin, hem bireyde hem de sosyal çevresinde (akran grubu, sınıf, aile) değişikliklere yol açabileceğini vurgular (Mangrulkar L., Whitman C.V., Posner M. 2001).

Görüldüğü üzere kuramlardan bazıları, ergenleri gelişimsel beklentilerin, kültürel bağlamın ve sosyal normların uygun bulunduğu davranışlara yönlendirmenin bir yolu olarak beceri gelişimini gerektirir ve daha çok davranışsal sonuçlara odaklanır. Bazı kuramlarda ise, problem çözme, kişiler arası iletişim ve çatışmaları çözme yeterliliği sağlıklı birey gelişiminin çok önemli unsurları olarak görüldüğünden, hedefin kendisi olarak becerilerin kazanılmasına odaklanır. Bazı kuramsal bakış açıları ise, yaşam becerilerini, ergenlerin kendi gelişim süreçlerine ve sosyal normları inşa etme süreçlerine aktif olarak katılmalarının bir yolu olarak görmektedir. Sonuç olarak, ergenlere ne düşüneceklerinden çok nasıl düşüneceklerini öğretmek, onlara problem çözme, karar verme ve duyguları yönetme teknikleri öğretmek beceri geliştirme, bir yılmazlık aracı haline gelebilir.

Yaşam becerileri eğitimlerinin etkililiği üzerine yapılmış bir çok çalışma bulunmaktadır. Bunlardan biri, yaşam becerileri eğitiminin öğrencilerin depresyonunu azaltmadaki etkililiğini belirlemek amacıyla yapılan bir araştırmadır. Bu çalışmada deney grubuna uygulanan yaşam becerileri eğitimi sonrasında eğitimin öğrencilerin depresyonunu azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Khaledian, Baghteyfouni, ve Sogolitepp, 2014).

Bir diğerk çalışmada da okul temelli bir yaşam becerileri programının, ilkokul öğrencilerinde duygu düzenleme becerileri ve depresyon üzerine etkililiğı incelenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda yaşam becerileri eğitim grubundaki öğrencilerin bilişsel yeniden değerlendirme becerilerinin arttığı ve erkek öğrencilerde depresif belirtilerin azaldığı bulunmuştur (Lee vd., 2020).

Mirzamani, Dolatshahi ve Asgari'nin (2012) yaptığı bir başka çalışmada ise öğrencilerde depresif belirtileri azaltmada yaşam becerileri eğitiminin etkililiğı araştırılmıştır. Bu çalışmaya 62 öğrenci katılmıştır. Deney grubuna uygulanan 12 oturumluk yaşam becerileri eğitimi sonrasında öğrencilerde eğitimin depresif belirtileri azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, bu eğitim sosyal sorunların azalmasına, hastalık ve ölümle daha az meşgul olmaya neden olmuştur.

Bir başka çalışmada da beden eğitimi derslerinin bir parçası olarak öğretilen yaşam becerileri programının etkililiğı incelenmiştir. Program uygulamasında, hedef belirleme, hedeflere ulaşmak için planlar yapma ve pozitif düşünme odaklı bir yaşam becerisi programı uygulanmıştır. Öğrenciler bedensel yeterlilik testleri, yaşam becerileri hakkındaki bilgileri ve yaşam becerilerinin etkin kullanımına ilişkin inançları üzerinden değerlendirilmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, hedef belirleme ile ilgili olarak bedensel yeterlilik, bilgi ve öz inançlarda olumlu kazanımlar elde edildiğı sonucuna ulaşılmıştır (Goudas, Dermitzaki, Leondari ve Danish, 2006).

Botvin ve Griffin'nin (2004) yaptığı bir başka araştırmada ise, yaşam becerileri eğitimi ile ergen uyuşturucu kullanımını önlemenin yanı sıra sosyal ve kişisel yeterlilik becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda yaşam becerileri eğitiminin alkol, sigara ve diğerk uyuşturucu kullanımını önleme üzerinde olumlu davranışsal etkiler gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır.

Essau ve Ollendrick (2013) tarafından geliştirilen Süper Yaşam Becerileri programının etkililiğı üzerine yapılmış çok sayıda araştırma sonuçlarına bölüm iki de ayrıca yer verilmiştir. Bununla birlikte ergenlerin psikososyal gelişiminde yaşam becerileri ve psikososyal müdahale programlarının önemi, dünyada ve Türkiye'de yapılmış yaşam becerileri ve müdahale programları başlığı altında da yaşam becerileri etki araştırmalarına yer verilmiştir.

3. Ergenlikte Psikososyal Gelişim

Çocuklukla yetişkinlik arasındaki geçiş dönemi olarak da tanımlanan ergenlik döneminde sadece fiziksel değil aynı zamanda duygusal, psikolojik, sosyal ve zihinsel değişimler de yaşanır. Her çocuğun gelişim hızı genetik ve çevresel etkenlerle farklılık gösterse de genel olarak çocuklar 11-12 yaşlarında ergenliğe girmeye başlar ve bu değişim evresi yirmili yaşların sonlarına kadar devam eder (Jaworska ve MacQueen, 2015). Bu geçiş süreci genelde erken, orta ve geç ergenlik olarak kategorize edilir (Salmela-Aro, 2011). 11- 13 yaşlarında yaşanan erken ergenlik süreci; dikkat dağınıklığı, kararsızlık, motivasyon sorunları, konulan kurallara ve beklentilere karşı isyan ile kendini ve dünyayı keşfetme gibi olayların yaşanmaya başladığı evredir. Orta ergenlik döneminde (14-17 yaş) akranlar ile daha çok zaman geçirme isteği artar. Geç ergenlik döneminde ise (17-19 yaş) ergen, yaşadığı tüm fiziksel, duygusal ve psikolojik değişimlerin sonucunda, ergenliğin başlamasıyla birlikte kaybettiği dengeyi yavaş yavaş geri kazanır. Bu dengenin yeniden kazanılması, yetişkin yaşamına sağlıklı geçişi başlatmak için gereklidir. Çözülmemiş sorunlarla yetişkinliğe girmek, orta ve uzun vadede kendini gösterecek sosyal uyumsuzlukların nedeni olabilir (Steinberg, 2007).

Psikososyal gelişim, sosyal ilişkilere ve birey ile sosyal çevresi arasındaki bağlantıları destekleyen bilişsel süreçlere odaklanır. Psikososyal kuramlara göre gelişim, bireyler ve sosyal çevreleri arasında süregelen etkileşimlerin bir ürünüdür (Carrey, 2010). Ergenlik dönemi sırasında yaşanacak psikososyal gelişimlerin hayat boyu sürebilen etkileri olduğu tartışılmaz.

Psikososyal gelişim açısından incelendiğinde, ergenlerin arkadaş çevresinin geliştiği ve yetişkin gözetiminde olmayan akran etkileşiminin arttığı, ebeveynler ile olan ilişkinin değiştiği görülmektedir (Leary ve Tangne, 2012). Bunlara ek olarak ergenlik döneminde aynı zamanda bağımsızlığın ve kişisel kimliğin geliştiği, tipik olarak romantik ilgi ve ilişkilerin yaşanmaya başlandığı görülmektedir. Dolayısıyla ergenlikle birlikte bireyin bağlanma örüntülerinde ve sosyal ilişkilerinde de değişim gözlenmektedir (Santrock, 2012).

4. Ergenlikte Psikososyal Gelişim Sorunları

Bireylerin ergenlik döneminde sağlıklı psikososyal gelişim göstermesi gelecekte iyi bir akademik performans, fiziksel sağlık ve yeterli sosyal, duygusal ve psikolojik

sağlık sahibi olma gibi unsurları etkilemektedir. Bu sonuçta, ergenlik döneminde davranışsal problemler, şiddet, suç, genç yaşta hamilelik ile uyuşturucu ve alkolün kötüye kullanımı riskinin azaltılmasına katkıda bulunur (Bista, Thapa, Sapkota, Singh ve Pokharel, 2016). Ergenler en çok ev ve okul ortamlarından etkilenirler. Ergenler arasında en yaygın görülen psikososyal bozukluklar arasında depresyon ve kaygı gibi içselleştirme bozuklukları ile suça yönelme, saldırganlık, akademik sorunlar ve okuldan kaçma gibi dışsallaştırma bozuklukları yer almaktadır (Ahmad, Khalique, Khan ve Amir, 2007).

Psikososyal sorunların ergenlerde nasıl bir dağılım gösterdiğini görmek amacıyla Sinha Roy, Sau, Madhwani, Das ve Singh (2018) tarafından Batı Bengal, Kalküta'da kentsel gecekondu mahallelerinde yaşayan ergenler arasında psikososyal sorunların yaygınlığını belirlemek üzere bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma grubu, 420 ergenden oluşmuştur. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, kaygının en fazla ergen erkeklerde, davranım bozukluğunun ise en fazla ergen kızlarda görüldüğü saptanmıştır. Geç ergenlik çağındaki erkeklerin çoğunluğunun madde bağımlılığı problemlerinin olduğu, ayrıca akademik açıdan en fazla zorluğu Müslüman ergen kesiminin yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mumthas ve Muhsina'nın (2014) yaptığı bir araştırmada ise, Hindistan'ın Kerala şehrinde bulunan liselerdeki ergenler arasındaki çeşitli psikososyal sorunların boyutları ele alınmıştır. Araştırma, Kerala şehrinin beş ilçesinde bulunan ve 10 ortaokuldan seçilen 600 ergenden oluşan bir örneklem üzerinde yürütülmüştür. Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ortaöğretim düzeyindeki ergenlerin akademik ve duygusal yönlerden daha fazla sorunla karşı karşıya kaldıkları görülmüştür. Bununla birlikte çalışılan grup içerisinde kaygı, öfke kontrolü, akademik başarısızlık gibi sorunların, ergenler arasında en yüksek düzeyde rastlanan psikososyal sorunlar olduğu araştırmacılar tarafından belirlenmiştir.

Bir başka araştırmada ise, Timalina, Kafle ve Timalina, (2018), Nepal'de ergenlerdeki psikososyal sorunları incelemiştir. Araştırma, 287 ergenden oluşan bir örneklem üzerinde yürütülmüştür. Bu çalışmanın bulgularına göre, ergenlerin yüzde 12.9'unun psikososyal sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu psikososyal sorunların yaygınlığı; ergenlerin içe yönelim sorunları (%44.6), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) (%25.8) ve dışa yönelim sorunları (%4.2) şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu araştırmaya göre, yaş grubu ve ebeveynin medeni durumu ile psikososyal sorunlar arasında da bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Ergenlik döneminde ergenlerin yaşayabileceği diğer sosyal ve psikolojik sorunlar arasında fantezi ve gerçek arasında ayırım yapmakta zorlandığı düşünce bozuklukları da bulunur. Düşünce bozuklukları, diğer adıyla psikoz, en yaygın olarak ergenlik veya erken yetişkinlik döneminde başlar (McClellan, 2018). Psikoz dönemleri uyuşturucu kullanımına bağlı olabilir. Esrar kullanımı tarafından tetiklenen psikotik atak geçiren bazı ergenler, kronik bir psikotik bozukluk geliştirmeye devam ederler.

Ergenlerde görülen bir başka sorun ise, yeme bozukluklarıdır. Daha çok kızlarda yaygındır ve geç müdahale edilir ise ciddi sağlık sorunlarından ölüme kadar uzanan sonuçları olabilir. Yeme bozukluğu olan bireyler davranışlarını ve yeme bozukluğu belirtilerini gizlemek için olağanüstü çaba gösterirler. Yeme bozuklukları belirtileri, gıda alımında önemli azalma, yemek yedikten sonra kusma, müşil kullanımı veya yoğun ve aşırı egzersiz gibi davranışlardır (Walsh, Attia ve Glasofer, 2020).

Sonuç olarak yapılan araştırmalara göre, depresyon, kaygı, yeme bozuklukları, düşünce bozuklukları ve davranış sorunları gibi problemlerin ergenler arasında yaygın olduğu gözlenmektedir. Bu sorunlar ortaya çıkmadan önce yada bu sorunlar görüldüğünde ergenlere uygulanacak yaşam becerileri ve müdahale programları psikososyal gelişimleri için çok önemlidir.

5. Ergenlerin Psikososyal Gelişiminde Yaşam Becerileri ve Psikososyal Müdahale Programlarının Önemi

Ergenlik, ergenlerin dayanıklılıklarını artırabilecekleri beceri ve özellikleri kazandığı veya süregelen zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkma yöntemlerini öğrendikleri bir hayat evresidir (Lansford ve Banati, 2018). Bu yıllarda benimsenen ve öğrenilen etkili olumlu başa çıkma stratejileri ve davranışları, yetişkinlikte de yarar sağlamaktadır. Ergenlik döneminde ve daha önceki yıllarda yaşanan olumsuz deneyimlerle yeterli bakım ve destek olmadan başa çıkmaya çalışmak, bilişsel, duygusal ve davranışsal gelişimi olumsuz etkileyebilir (Haahr-Pedersen vd., 2020). Bu açıdan bakıldığında ergenlik döneminde öğrenilen yaşam becerileri ve psikososyal müdahale programları büyük önem taşımaktadır.

Yaşam becerileri ve psikososyal müdahale programları, danışmanlık verilen ve davranış yönetiminin öğretildiği programlardır. Programlar yapılış amaçlarına göre farklı psikoterapi türleriyle çeşitli sosyal ve/veya mesleki eğitimleri içerir ve programın

katılımcılarına destek, eğitim ve rehberlik sağlamayı amaçlar (Wolraich, 2008). Yaşam becerileri ve psikososyal müdahale programlarının temel amacı, sağlıklı yetişkinler olmalarına yardımcı olmaktır.

Yaşam becerileri ve psikososyal müdahale programları aile ve toplum katılımı içermeli, birey odaklı ve geniş kapsamlı olmalıdır. Bu program sürecinde yer alan uzmanlar, ergenlerle aktif olarak işbirliği yapmalı ve ergenlerin programa dahil olabilmeleri için bu müdahalenin önemini, neden bu adımların atılması gerektiğini ve ergenlerin bu programdan neler kazanacağını anlamasına yardımcı olmalıdırlar (Jayarajan ve Jacob, 2018). Psikolojik ve sosyal sorunlar için düzenlenen yaşam becerileri ve müdahale programlarının içeriği değişmekle birlikte genel olarak katılımcılarına problem çözme, duygu düzenleme, sosyal beceriler ve iletişim becerileri, olumlu başa çıkma yöntemleri gibi önemli beceriler kazandırmayı amaçlar. Bu programların etkililiği ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmış ve ergenlere hangi alanlarda yardımcı olunabileceği belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmalardan biri Paricio, Rodrigo, Viguer ve Herrera (2020) tarafından yapılmıştır. Paricio ve diğerleri (2020) psikososyal müdahale programlarının, erken ergenlik dönemindeki etkilerini araştırmışlardır. Bu çalışmada, kırsal kesimde bulunan ve benzer özelliklere sahip iki farklı liseye devam eden yaşları 11 ile 15 arası değişen 176 ergenle çalışılmıştır. Ergenler rastgele gruplandırılmıştır. Bir gruba yaşam becerileri müdahale programı uygulanmış diğer gruba ise program uygulanmadan test edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde; öz saygı, grupla özdeşleşme, empati, ilişkisel beceriler, atılmanlık, öz-yeterlilik, çatışma çözme ve akademik performans değişkenlerinde müdahale grubunda önemli gelişmeler olduğu görülmüştür.

Bir başka araştırmada ise Mills (1987), davranış sorunları olan ergenler için yaşam becerileri ve psikososyal müdahale programının önemi üzerine bir araştırma yürütmüştür. Çalışmada bir devlet lisesine devam eden ve davranış sorunları olan 12-14 yaş arası ergenlere yönelik bir müdahale programı oluşturulmuştur. Amaç, onların kişisel ve kişiler arası ilişkilerini geliştirmek ve aynı zamanda motive edici bir öğrenme ortamı oluşturmaktır. Öğrencilerin sosyal, akademik ve psikolojik işlevlerini geliştirmek için öğrencilerin birbirlerini dinleme, başkalarının fikirlerine saygı duyma, kendi duygularının ve akranlarının duygularının farkında olma ve tanıma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak ve birbirlerine yönelik aşağılayıcı ifadeleri en aza indirme alanlarında program hedefleri oluşturulmuştur. Programın sonunda ergenlerin daha az yıkıcı sınıf içi davranış sergiledikleri, derse katılımlarının arttığı ve okula karşı

daha olumlu bir tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir. Davranış değişikliklerindeki elde edilen bu başarı, yaşam becerileri müdahale programlarının ergenlerin psikososyal gelişim sorunlarının önüne geçme açısından önemli olduğu görüşünü desteklemiştir.

Ergenlik döneminde psikososyal gelişimde, ergenin yaşadığı sorunların üstesinden gelebilmesi, sosyal beceriler konusunda kendini geliştirmesi, yaşadığı sorun alanlarında stresle başa çıkma davranışlarını öğrenmesi ve hayatına aktarması, düşünce, duygu ve davranış arasındaki ilişki bağlamında duygu düzenleme ve problem çözme basamaklarını bilmesi bu dönemi sağlıklı bir şekilde geçirmesini sağlayacaktır.

Bu psikososyal yeterlilikleri geliştirebilmeleri için ergenlik döneminde yaşam becerileri müdahale programı uygulamaları çok önemlidir.

6. Dünyada Ergenlere Uygulanan Yaşam Becerileri ve Psikososyal Müdahale Programları

Ergenlerde psikososyal gelişimi olumlu desteklemede yaşam becerileri ve psikososyal müdahale programları çok önemli bir yer almaktadır. Alanyazın incelendiğinde ergenler ile ilgili psikoeğitim programı içeren sosyal beceri geliştirmeye yönelik araştırmaların olduğu görülmektedir.

Bu programlardan biri olan Yaşam Becerileri Eğitimi Programı (G.J Botvin, Baker, Dusenbury, M.Botvin ve Diaz, 1995), madde bağımlısı ergenlerde sosyal becerileri geliştirmeyi ve ergenlerin gelişimsel özelliklerini desteklemeyi amaçlamıştır.

Bir diğer araştırma ise, Çocuklar ve Ergenler için Dayanıklılığı Arttırma Programıdır. Bu program bilişsel davranışçı yaklaşım odaklıdır. Programda otonomi, empati, stres yönetimi, esneklik, problem çözme becerileri geliştirmeye çalışılmıştır (Alvord, Zucker ve Grados, 2011).

Başka bir araştırmada da Penn Psikolojik Sağlamlık Programı Masten ve Reed (2002) tarafından geliştirilmiştir. Programda öz yeterlik, problem çözme, öz düzenleme, güçlü ilişkiler kurabilme, duygusal farkındalık, iyimserlik, esneklik, empati alanları üzerine odaklanılmıştır (Gillham, Reivich ve Jaycox, 2008).

Diğer bir araştırma ise, Kendall ve Hedtke'in (2006) yaptığı, "Başa Çıkan Kedi" (Coping Cat) adlı kapsamlı bir BDT temelli programdır. Bu çalışma, anksiyete bozukluğu olan 7 ila 13 yaş arası çocuklar için hazırlanmıştır. Program çocuklara kaygıyı tanımayı, deneyimlemeyi, kaygı düzeylerini yönetmeyi, bu kaygılarla başa

çıkmayı ve gelişimsel olarak uygun, zorlu ve zor görevlerde ustalaşmayı öğretir. Toplam 16 bireysel oturumdan oluşan programın ilk sekiz oturumunda BDT eğitimi verilir, kalan sekiz oturumda ise öğrenilen tekniklerin uygulaması yapılır. Oturumlar yaklaşık 50 dakika sürer (Kendall ve Hedtke, 2006).

Bir başka araştırma ise, Barrett (2005) tarafından geliştirilen “Arkadaşlar” (Friends) programıdır. Bu program çocukların olumsuz olaylara karşı psikolojik dayanıklılıklarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Dünya Sağlık Örgütü tarafından etkililiği kanıta dayalı önleme programı olarak kabul edilmektedir. Programlar “Eğlenceli Arkadaşlar” (dört–yedi yaş), “Ömür boyu Arkadaşlar” (sekiz–11 yaş), “Arkadaşlarım Gençlik” (12–15 yaş) ve “Yaşam Boyu Yetişkin Dayanıklılığı” (16 yaş ve üzeri) olmak üzere dörde ayrılır. Bu programlar, sosyal ve duygusal becerileri artırmayı ve kaygı ve depresyonu yaşam boyu önlemeyi amaçlar (Cooper, Kakos ve Jacobs, 2013). Arkadaşlar protokolü özetle katılımcılara kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanımaya, bu duyguları kabul etme ve bunlarla olumlu şekilde başa çıkma becerilerini geliştirmeye odaklanır (Barrett, 2005).

Spence (2003), sosyal becerilerdeki ve sosyal yeterlilikteki eksikliklerin, çocukluk ve ergenlik dönemindeki birçok duygusal ve davranışsal bozukluğun gelişiminde ve sürdürülmesinde önemli bir rolü olduğunu savunmuştur. Geliştirdiği “Sosyal Beceri Eğitimi” (Social Skills Training) davranışsal ve sosyal beceri öğretim yöntemleri, kişilerarası problem çözme ve sosyal algı becerileri eğitimi ile birlikte modelleme, davranış provası, geri bildirim ve pekiştirmeyi içerir. Ergenlere, sosyal davranışta etkili değişiklik, bilişsel yeniden yapılandırma, duygu düzenleme yöntemleri ve beklenmedik durum yönetimi gibi alanlarda da eğitim verir (Spence, 2003).

Bir diğer psikoeğitim programı ise, “Birincil ve İkincil Kontrol Geliştirme Eğitim Programı” kısaca PASCET programıdır. Weisz, Thurber, Sweeney, Proffitt, ve LeGagnoux (1997) tarafından geliştirilmiştir. Çocuklarda ve ergenlerde depresyon tedavisi için yapılandırılmış bir bireysel psikoterapi müdahale programıdır. Birincil ve İkincil Kontrol Geliştirme Eğitiminin (PASCET) hedefleri depresif belirtilerde ve depresif bozukluk oranlarında azalma sağlamaktır. Oturumlar, her çocuğun program boyunca kullandığı ve daha sonra da kullanmaya devam ettiği bir alıştırma kitapları tarafından yönlendirilen oturum içi alışırmaları ve ev ödevlerini içerir. Bu modelde çocuklara birincil kontrol (koşulları kendi isteklerine uygun hale gelecek şekilde değiştirmek) ve ikincil kontrol (kendi beklentilerini ve olaylara karşı yaptıkları yorumları değiştirmek) öğretilir (Connor-Smith ve Weisz, 2003).

Bir diğeri de “Mavi Ötesi” (Beyond Blue) sınıf programı projesi, okulların, sınıflarda ve tüm okul genelinde kullanabileceği, okul bağlamında bireysel ve çevresel koruyucu faktörleri artırarak gençlerde depresyon gelişimini önleyebilecek stratejiler kullanmayı amaçlar (Sheffield vd., 2005). Bu programla Sheffield ve diğeri (2005) sınıflarda kullandıkları sosyal ve duygusal becerileri geliştirme programıyla okul içindeki ilişkileri güçlendirmeyi ve öğrenci katılımını arttırmayı, yardıma ihtiyacı olan öğrenciler için okul içinde ve dışında gerekli yardımı sağlamayı ve forumlar aracılığıyla toplumda ruh sağlığı sorunlarına ilişkin farkındalığı yükseltmeyi hedef almıştır.

Kusché ve Greenberg (2012) tarafından geliştirilen PATHS yani “Alternatif Düşünce Stratejileri Teşvik Etme” (Promoting Alternative Thinking Strategies) müfredatı, ilkokul çağındaki çocuklarda duygusal ve sosyal yetkinlikleri teşvik etmeyi, saldırganlık ve davranış sorunlarını azaltmayı ve sınıftaki eğitim ortamını geliştirmeyi hedefleyen kapsamlı bir programdır (Kusché ve Greenberg, 2012). Program dâhilinde öğrencilere özdenetim, duygusal anlayış, olumlu özsaygı, ilişkiler ve kişilerarası problem çözme becerileri alanlarında eğitim verilir. Bu eğitimi alan çocukların, saldırganlık gibi davranış sorunları ve depresif belirtileri daha az gösterdiği, DEHB belirtilerinde de azalma yaşadıkları ifade edilmiştir. Ayrıca sosyal problem çözme, sosyal uyumluluk, duyguları tanımlama, sorunları tanımlama ve empati kurma becerilerinin daha yüksek olduğu bildirilmiş, akademik performanslarında artış gözlemlenmiştir (Humphrey, 2012; Kusché ve Greenberg, 2012).

“Ergen Depresyonla Başa Çıkma Kursu” (Adolescent Coping with Depression Course), (CWD-A), 13-19 yaşları arasındaki depresyonlu ergenler için hazırlanmış bir programdır. Ergen Depresyonla Başa Çıkma Kursu (CWD-A), tipik olarak depresif ergenlerin yaşadığı belirli sorunları hedefleyen bilişsel-davranışçı temelli bir grup müdahale programıdır. Bu problemler arasında rahatsızlık ve kaygı, irrasyonel/olumsuz düşünceler, zayıf sosyal beceriler gibi sorunlar yer alır. CWD-A, en fazla 10 ergenden oluşan karma cinsiyet grupları için 8 haftalık bir süre boyunca yürütülen iki saatlik 16 oturumdan oluşur (Lewinsohn, Clarke, Hops, ve Andrews, 1990). Bu kurs ergenlere bilişsel davranışçı terapi değişim modeli, ruh hali izleme, keyifli aktivitelerin arttırılması (davranışsal aktivasyon), sosyal beceri eğitimi, gevşeme eğitimi, olumsuz düşüncelerin belirlenmesi ve bilişsel yeniden yapılandırma, iletişim ve problem çözme eğitimi vererek mevcut depresif belirtileri azaltmayı ve psikososyal işlevselliği arttırmayı amaçlar (Rohde, Lewinsohn, Clarke, Hops ve Seeley, 2005).

7. Türkiye’de Ergenlere Uygulanan Yaşam Becerileri ve Psikososyal Müdahale Programları

Ülkemizde uygulanan psikososyal müdahale programlarının etkililiği üzerine yapılmış çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bunlardan biri Milli Eğitim Bakanlığı’nın okullarda uygulanmak üzere ilköğretim düzeyinde sosyal becerilerin geliştirilmesi çalışmasıdır (Akkök, 1996).

Gürkan (2006) tarafından yapılan araştırmada, grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada, deney grubunun psikolojik sağlamlık düzeyinin artırılması amaçlanmıştır. Programın içeriği; problem çözme becerileri, kişiler arası iletişimi geliştirme, doğru kararlar alabilme, empatik anlayış ve dinleme becerilerinin gelişmesi konularından oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda programın deney grubunun psikolojik sağlamlık düzeyini, anlamlı düzeyde artırdığı sonucu çıkmıştır.

Ünüvar (2012) tarafından yapılan araştırmada, gerçeklik kuramı temelli bir programın lise öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeyi ve denetim odağı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda programa katılan grubun psikolojik sağlamlık ve içsel denetim odağı puanları anlamlı düzeyde artmıştır. Program, yaşamımızın kendi seçimlerimizin ürünü olduğunu fark etme, seçim teorisi ve gerçeklik terapisine ilişkin bilgi sahibi olma konularını içeren 10 oturumdan oluşmaktadır.

Bir diğer araştırmada, bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı programın ilköğretim öğrencilerinin yılmazlık, benlik saygısı ve sosyal becerilerine etkisi araştırılmıştır. Katılımcılara 12 oturumluk bir program uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin duygusal yılmazlık düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür (Kurtoğlu, 2013).

Aydın, Tekinsav-Türkçü, ve Sorias (2010) sosyal kaygı belirtileri olan öğrencilerde grup müdahalesinin etkisini incelemiştir. Bu amaçla yedinci ve sekizinci sınıflara devam eden 44 öğrenci çalışma kapsamına alınmıştır. Öğrenciler rastgele iki farklı gruba atanmış ve bir gruba bilişsel davranışçı temelli bir müdahale çalışması uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, müdahale programında olan çocukların sosyal kaygı düzeylerinin anlamlı şekilde azaldığı gözlemlenmiştir. Bulgular, Y.Bilge, Y.Bilge ve Ertekin’nin (2016) yaptığı araştırma ile desteklenir niteliktedir. Bu çalışmada öğrencilerin sosyal fobisinin azaltılmasında iletişim becerileri programının faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Erden ve Akça Koca’nın (2018) yapmış olduğu

grupla psikolojik danışma programının, öğrencilerin yılmazlığını ve mizah düzeyini de arttırdığı gözlenmiştir.

Eryılmaz ve Altınsoy (2021) 14-16 yaşları arasındaki ergenlerle çalışarak bütünleştirici grupla psikolojik danışma müdahale programının utangaçlık üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre, öğrenciler sadece utangaçlıkları ile başa çıkmakla kalmayıp bununla birlikte bireysellik algısında ve sosyal etkinliklere katılımda olumlu davranışlar sergilemişlerdir.

Akçınar, Kağıtçıbaşı ve Baydar (2018) ise ‘Farklı Ortamlardaki Ergen Gelişimini Anlamak ve Desteklemek’ müdahale programının ilköğretim öğrencilerinin ahlak gelişimlerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Çalışma 925 ergen ile yürütülmüştür. Bu çalışmanın verilerinin dayandırıldığı müdahale programı olan Erken Ergenlikte Pozitif Gelişim (PERGEL) çalışmasının sonuçları, programın, erken ergenlik döneminde tüm ergenler için olumlu sonuçları olduğunu göstermiştir. Ayrıca ahlak gelişimi alanında riskli konumda olan erkek öğrenciler için daha fazla faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Siyez ve Tan Tuna’nın (2014) yaptığı başka bir çalışmada, çözüm odaklı bir öfke kontrolü eğitim programı lise öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda müdahale programının öfke kontrolü üzerinde etkili olduğunu gözlemlemişlerdir.

Diğer bir çalışmada Erbaş ve Kağnıcı (2017) psikolojik bir müdahale programının, ergenlerin riskli davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Program seçim kuramı ve gerçeklik terapisi temelli bir programdır. Uygulanan program sonucunda, müdahalenin ergenlerin antisosyal davranışlar ve okulu bırakma düzeylerini azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Acar ve Kılınç (2017), tarafından hazırlanan bir müdahale programının lise öğrencilerinin akran baskısıyla başa çıkmasında olumlu yönde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak Türkiye’de uygulanan müdahale ve psikoeğitim programları incelendiğinde psikososyal müdahale programlarının ergenlerin utangaçlıklarının, öfke kontrol problemlerinin, riskli davranışlarının, sosyal anksiyetelerinin ve sosyal fobilerinin azalmasına yardımcı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu müdahale programlarının katılımcıların öz saygılarını artırdığı, ahlak gelişimlerinde olumlu yönde bir gelişme gösterdiği ve bu programlardan sonra ergenlerin daha aktif bir sosyal tutum sergilediği gözlemlenmiştir. Psikososyal müdahale programlarının ergenlerin mizah

anlayışlarını, akran baskısına olan dirençlerini ve psikolojik dayanıklılıklarını da artırdığı görülmüştür.

8. Problem

Bütün ergenler korku, üzüntü ve kaygıyı gelişimlerinin bir parçası olarak yaşamaktadır. Kaygı belirtilerinin araştırıldığı farklı ülkelerde yapılmış çalışmalarda çocuk ve ergenlerin kaygılarının oldukça yüksek olduğu saptanmıştır (Essau, Sasagawa, Anastassiou-Hadjicharalambous, Guzmán ve Ollendick 2011a; Essau vd., 2011b; Essau, Sasagawa, Chen ve Sakano, 2012; Essau, Olaya, Pasha, Pauli ve Bray, 2013c ; Essau vd., 2013d; Essau, Anastassiou-Hadjicharalambous ve Munoz, 2013e; Essau, Olaya, Bokszczanin, Gilvarry ve Bray 2013f). Kaygı ve depresyon çocuk ve ergenlerde önemli ve yaygın bir sorun olarak görülmektedir. Çocukların %10'u, ergenlerin de yaklaşık %32 si kaygı ve depresyon sorunu yaşamaktadır. Kızlarda toplumsallaşma, hormonal döngü ve travmatik yaşantı gibi durumlar nedeniyle daha da fazla görülmektedir. Çocuk ve ergenlikteki kaygı durumu, yetişkin psikopatolojisini yordamaktadır (Essau, Lewinsohn, Olaya ve Seeley, 2014).

Tüm kaygı bozuklukları arasında, sosyal fobi ile major depresif bozukluk, en sık eş zamanlı görülen bozukluklardan biridir ve bu iki bozukluk ergenlik döneminde en sık görülen psikiyatrik bozukluklar arasındadır (Beesdo vd., 2007; Essau, Conradt ve Petermann, 1999; Essau, Conradt ve Petermann, 2000; Kessler vd., 2005; Ohayon ve Schatzberg, 2010).

De La Torre-Luquea ve Essau'nun 2019 yılında yayınlanan makalesinde, eş zamanlı olarak major depresif bozukluğu (MDB) ve sosyal fobisi (SF) olan ergenlerde semptomların ilişkisi araştırılmıştır. Bu çalışmada her iki bozukluğa sahip ergenler arasında sosyal fobinin, vakaların yaklaşık % 70'inde MDB'den önce geliştiği bulunmuştur. Ayrıca sosyal fobisi olan ergenlerin, yetişkinlikte depresyon riski SF'li olmayanlara göre ortalama iki kat daha fazladır.

SF ve MDB'nin komorbiditesi, daha fazla psikososyal bozulma ve her iki hastalıktan birinin tek başına ortaya çıkmasına kıyasla daha fazla nüks etme riski ile ilişkili olma eğilimindedir (Essau ve diğerleri, 2014; Ruscio vd., 2008).

Ergenlik, özellikle MDB ve SF gibi içselleştirme bozukluklarının gelişimi için hassas bir dönemi oluşturur (Essau vd., 2014). Başka bir deyişle, bu süreç, bazı

kırılganlık faktörlerinin ortaya çıkması veya daha da artması yönünde beyin plastisitesi üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olabilir (Andersen, 2003; Andersen ve Teicher, 2008; Fuhrmann, Knoll ve Blakemore, 2015; Leussis ve Andersen, 2008). Bu sebeple ergenliğe odaklanmak, psikopatoloji gelişiminin gelişimsel yollarını anlamak ve önlemek için kritik bir öneme sahiptir.

Bu nedenle ergenlerde psikopatoloji gelişimini önleyecek ve koruyucu ruh sağlığını destekleyecek bir program arayışı ile uluslararası alanyazın taraması yapılmıştır. Bu tarama sırasında ergenlerde olumlu sosyal davranışı geliştirmeyi amaçlayan çok kapsamlı ve etkililiği çok sayıda farklı araştırmalarla test edilmiş bir yılmazlık programı olan Süper Yaşam Becerileri-Ergenler Programına (SYBEP) (Super Skills for Life- Adolescent) ulaşılmıştır (Essau ve Ollendick, 2013a). SYBEP özellikle ergenlerin gelişimsel süreçlerinde yaşadıkları psikososyal özelliklerin geliştirilmesine ve bu alanlarda yaşadıkları zorluklarda yılmazlıklarının artırılmasına yönelik olarak hazırlanmıştır. Bir yılmazlık geliştirme programı olan SYBEP, müdahale bağlamında video-geri bildirimi ve bilişsel hazırlama yöntemlerini kullanmaktadır. Okullarda en fazla karşılaşılan sorunlardan olan davranış ve kaygı sorunlarına yönelik olarak doğrudan önleyici özelliklere sahip bir programdır.

SYBEP, ergenlerin kendine güvenen, sorunlarla daha etkili bir şekilde başa çıkabilen, başka insanların karşısında bir şeyler yaparken daha güvenli, daha olumlu düşünen bireyler olması için beceriler geliştirmek üzere tasarlanmış bir programdır.

SYBEP, yedi konu başlığı altında, sekiz oturumdan oluşmaktadır. Bunlar; Sağlıklı Yaşam, Özsaygı, Düşünce-Duygu-Davranış, Stresle Başa Çıkma, İlişkiler ve Sosyal Beceriler, Problem Çözme Basamakları ve Umut Veren Gelecektir.

Süper Yaşam Becerileri-Ergenler Programında oturumların dışında ayrıca, ergenlerin kamera karşısında iki dakikalık konuşma görevi bulunmaktadır. Ergenlerin kamera karşısındaki konuşma görevi sırasındaki davranışları videoya çekilerek, program öncesi ve sonrasında bir değerlendirmeye alınmaktadır. Bu değerlendirme süreci ile sosyal performansın davranışsal olarak değerlendirilebilmesi özelliği diğer programlarda olmayan bir boyut getirmektedir. Böylece program sonrası gelişme sadece ölçekler boyutunda ele alınmamakta, gözlemsel olarak da değerlendirilebilmektedir.

Yaşam becerileri ve psikososyal müdahale programlarında, katılımcılardaki program sonrası değişim ve gelişimin direkt olarak gözlenebilmesinin çok önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak ülkemizde yapılan deneysel çalışmaların genel olarak sadece ölçüğe dayalı bir ölçme ve değerlendirme yaptıkları gözlenmektedir.

Süper Yaşam Becerileri Ergenler Programının yukarıda bahsedilen programlarla benzerlikleri bulunmasına karşın, psiko-sosyal gelişimi çok daha kapsayıcı bir şekilde desteklediği düşünülmektedir. SYBEP, ergenin yaşadığı sorunların üstesinden gelebilmesini, yaşadığı sorun alanlarında stresle başa çıkma davranışlarını öğrenmesini, duygu düzenlemeyi, öz saygısını artırmayı, zaman yönetimini, hedef belirlemeyi ve uygulamaya geçirmeyi, problem çözme basamaklarını, sosyal beceriler konusunda kendini geliştirmesini öğreten ülkemizdeki diğer programlardan çok daha kapsamlı bir içeriğe sahiptir.

Bununla birlikte, SYBEP'nın ülkemizdeki diğer programlardan önemli bir farklılığı da, özellikle içselleştirme sorunları olan ergenler için özel olarak tasarlanmış bir protokol olmasıdır. Bu protokolde bireylerin rahatsızlıklarını etkileyen, gizli duygusal ve bilişsel süreçler açık hale getirilir ve onları değiştirmeleri öğretilir. Rahatsız edici duygularla nasıl başa çıkacaklarını öğrenmelerine destek olmak amaçlanmaktadır.

SYBEP ergenlerin yaşadıkları duygusal ve davranışsal problemlerin tedavisine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

SYBEP bilişsel davranışçı terapi temelli bir programdır. Düşünceyi düzenlemenin, duygu ve davranış üzerindeki etkisini yaşantısal etkinliklerle öğretmesi, ergenlere sosyal ve duygusal alanlarda zorlanabilecekleri konularda yapılması gerekenleri somut ve yapılandırılmış olarak aktarması nedeniyle de tercih edilmiştir.

Ergenlerin, yaşayabilecekleri sorun alanlarında başa çıkma yöntemlerini öğrenmeleri önemlidir. SYBE programı, ergenler üzerinde kaygıyı azaltma ve yılmazlığı artırma çalışması alan yazında bu konudaki eksikliğe katkı sağlayacak önemli bir psikoeğitim müdahale programıdır. Öğrencilerin sorunlarla baş etmede güçlendirilmesi için uygulanacak bu program, aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilerinin yaşadıkları sorunlarda etkili müdahale yöntemleri konusunda bilgilenmelerine de önemli katkı sağlayacaktır. Ayrıca uygulayıcılara çözüm yolu sunarken aynı zamanda araştırmacılara da yeni bilgi kaynağı olacaktır.

Ergenlere psikososyal beceri ve yeterliliklerin kazandırılmasında gelişim dönemi özelliklerinin getirdiği kaygıyı azaltmak ve duygusal esnekliği, yılmazlığı artırmak için kapsamlı bir psikoeğitim programı olan Süper Yaşam Becerileri Ergenler Programının etki araştırmalarının yapılması, kanıta dayalı sonuçlar elde edilmesi bakımından önemlidir. Bir programın kanıta dayalı olması için etki araştırmalarıyla ulaşılmış sonuçlarının olması gerekmektedir. Dünyada SYBE psikoeğitim müdahale programının kanıta dayalı örneklerine çok sayıda rastlanmaktadır. Bu programın diğer ülkelerde

kullanımı hem de etki araştırmalarının yaygınlığı kanıta dayalı ve dünyada önde gelen uygulamalardan olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak ergenlerde görölen kaygı sorunlarının yaygınlığı (Essau vd., 2011a; Essau vd., 2011b; Essau vd., 2012; Essau vd., 2013c ; Essau vd., 2013d; Essau vd., 2013e; Essau vd., 2013f) ve COVID-19 pandemisinden sonra çocuk ve ergenlerde kaygı ve depresyon problemlerinin artmış olması (Wang vd., 2022) kaygı sorunlarının ergenler üzerindeki kısa ve uzun dönem olumsuz etkileri ve Türkiye’de içselleştirme sorunlarına yönelik önleyici/müdahale edici çalışmaların sınırlı sayıda olması göz önüne alındığında, ergenlerdeki kaygı ve içselleştirme sorunlarını önlemeye yönelik çalışmalar önem kazanmaktadır.

Bu nedenlerle ergenlerdeki kaygı bozuklukları ve içselleştirme sorunlarının azaltılması/önlenmesi ve SYBE programının etkililiğinin incelenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

9. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında dokuzuncu sınıfta öğrenim gören ergenlerin Süper Yaşam Becerileri-Ergenler Programı aracılığıyla kaygılarını azaltmak ve SYBEP’nın etkililiğini sınamaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorular test edilmiştir:

1. Süper Yaşam Becerileri – Ergenler Programına katılan ergenlerin deney ve kontrol grubuna ait:

- 1.a. olumsuz değerlendirilme korkusu ön test son test değerlendirmelerinde anlamlı derecede fark var mıdır?
- 1.b. yalnızlık duygusu ön test son test değerlendirmelerinde anlamlı derecede fark var mıdır?
- 1.c. sosyal kaygı düzeyinde ön test son test değerlendirmelerinde anlamlı derecede fark var mıdır?
- 1.d. kendini yeterli hissetmelerinde ön test son test değerlendirmelerinde anlamlı derecede fark var mıdır?
- 1.e. zorluklar karşısında güçlü hissetmelerinde ön test son test değerlendirmelerinde anlamlı derecede fark var mıdır?

2. Ergenlere uygulanan tüm değişkenlerin (olumsuz değerlendirilme korkusu, yalnızlık duygusu, sosyal kaygı, kendini yeterli hissetme, zorluklar karşısında güçlü hissetmeleri), ön test, son test, izleme ölçümleri arasında anlamlı derecede fark var mıdır?
3. Sosyal performansın davranışsal ölçülmesi, ön test, son test değerlendirmelerinde anlamlı derecede fark var mıdır?
4. Süper Yaşam Becerileri – Ergenler Programına katılan ergenlerin öğretmenlerinin, program ve programa katılan öğrencileri hakkındaki değerlendirmeleri nedir?
5. Süper Yaşam Becerileri – Ergenler Programına katılan ergenlerin anne babalarının program ve programa katılan ergenleri hakkındaki değerlendirmeleri nedir?

10. Önem

Bu çalışmada ergenlik dönemindeki bireylerin yaşamlarında ihtiyaç duyduğu, kaygılarını azaltan ve sosyal becerilerini artıran bir psikoeğitim programı olan SBYE programı uygulanmıştır. Bu program; hem öğrenci ve öğretmeni güçlendirmek hem de ergenlerde ergenlik döneminde ve sonrasında gelişim alanlarında yaşanabilecek olası risk faktörleri için önleyici bir rol oynayacaktır.

Ergenlik dönemi büyük değişiklikleri içerir ve bu değişiklikler, pek çok stres kaynağını içinde barındırabilir. Bu dönemde stresle başa çıkma, gösterilen uyum ya da uyumsuzluk, yetişkin dönemindeki davranış örüntülerini yordamaktadır. Ergenlerin strese verdiği başa çıkma tepkileri onların sosyal yeterliliğini göstermektedir. Ergenlerin gelişim dönemlerindeki sosyal görevlerini yerine getirebilme becerisi yani sosyal yeterlilikleri ve sosyal becerilerinin artırılması için yaşam becerilerini öğrenmeleri büyük önem taşımaktadır.

Ergenlerin yaşam becerilerinde güçlenmesinin yalnızca kendisi için değil aynı zamanda ailesi, okul arkadaşları ve toplumun geneli için olumlu çıktılarının olacağı düşünülmektedir. Bireylerin ve toplumun refahı için çocuk ve gençlerin sağlıklı psikososyal gelişim evrelerinden geçmeleri oldukça önemlidir. Psikososyal gelişimin önemli bir boyutunu oluşturan sosyal beceri eğitimleri ülkemizde yaygın bir şekilde kullanılmamaktadır. Ergenlerin psikososyal gelişimlerini destekleyen çalışmalar bulunmakla birlikte SYBE programı kapsamında yer alan uygulamalı çalışmalar sınırlıdır. Ayrıca SYBE programı uygulamalı olmasının yanında çok kapsamlı bir bakış

açısıyla ergen psikososyal gelişimini desteklemektedir. Süper Yaşam Becerileri-Ergenler Programında oturumların dışında ayrıca, ergenlerin kamera karşısında iki dakikalık konuşma görevi bulunmaktadır. Ergenlerin kamera karşısındaki konuşma görevi sırasındaki davranışları videoya çekilerek, program öncesi ve sonrasında bir değerlendirmeye alınmaktadır. Bu değerlendirme süreci ile sosyal performansın davranışsal olarak değerlendirilebilmesi özelliği, diğer programlarda olmayan bir boyut getirmektedir. Böylece program sonrası gelişme sadece ölçekler boyutunda ele alınmamakta, gözlemsel olarak da, net bir biçimde görülebilmektedir. Ayrıca bu program, video analizinin dışında ergenlerin psikososyal gelişimlerinin her alanını içine alan kapsamlı bir program olması nedeniyle de tercih edilmiştir. Bu anlamda da alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ergenlik döneminde yaşamlarının tümünü etkileyecek önemli kararların alınmasının beklenmesi, günümüzde çocuk ve ergenlerin savaşlar, şiddet, doğal afetler, HIV/AIDS, madde kullanımı gibi pek çok riskle karşı karşıya kalmış olmaları açısından, yaşam becerileri önemlidir. Çocuk ve ergenlerin eğitim-öğretim yaşamlarının hiçbir kademesinde onlar için çok gerekli olan bu beceriler öğretilmemektedir. Bu araştırma ile ergenlerin yaşamda ihtiyaç duydukları becerileri kazanmaları, sosyal kaygılarının azaltılması ve öğretmenlerin de sınıf yönetiminde etkili müdahale yöntemleri konusunda bilgilenmeleri açısından önemlidir.

Bu programın etkililiğinin evrensel düzeyde olabileceği ve farklı kültürlere duyarlı olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada, dünyada yaygın bir şekilde kullanılan SYBEP'nin etkililiğine yönelik bir değerlendirme yapılmıştır. Bu araştırmanın bulguları, sözü edilen programın ergenler üzerindeki etkilerine yönelik ülkemizdeki ilk ve kapsamlı bilgiyi içermektedir. Ayrıca bu bulguların yeniden gözden geçirme çalışmalarına ve yeni etki araştırmalarına kaynaklık edebileceği de söylenebilir.

Ayrıca, SYBE programının, içselleştirme sorunları olan ergenler için özel olarak tasarlanmış bir protokol olması nedeniyle programın Türkiye uygulaması önemlidir.

11. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir:

- a) Bu çalışma Ankara ili, Çankaya ilçesinde üst sosyo-ekonomik-kültürel düzey kabul edilebilecek bir özel okulda uygulanmıştır.

- b) Veri toplamada kişilerin kendi beyanları esas alınmıştır.
- c) Program uygulamasından altı ay sonra izleme testlerinin hem deney hem de kontrol grubuna verilmesine rağmen sadece deney grubundan toplanabilmiş olmasıdır.
- d) Programın tamamına yönelik bir değerlendirme yapılmış, tek tek oturumlara yönelik bir değerlendirme yapılmamıştır.

12. Tanımlar

Yaşam becerileri; öğrenme ve deneyim yoluyla kazanılan, bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları zorlukları işlevsel bir şekilde çözmelerini sağlayan becerilerdir. Stresle başa çıkma, problem çözme, etkili iletişim yöntemleri ve karar verme gibi konuları içerir.

Psikososyal müdahale programları; davranış yönetiminin öğretildiği programlardır. Programın amacı katılımcılarına eğitim ve rehberlik etmektir. Programlar yapılaş amaçlarına göre farklı psikoterapi türleriyle çeşitli sosyal ve/veya mesleki eğitimleri içerir.

BÖLÜM 2

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmaya ilişkin araştırmanın modeli, araştırma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi bilgileri sunulmuştur.

2.1 Araştırma Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemi çerçevesinde yürütülmüş deneysel bir araştırmadır. Deneysel desenlerde değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkileri incelenir. Bu çalışmada öncelikle uygulanan bir programın bir sorunun çözümünde ne derece etkili olacağını görmek için deneysel çalışma uygulanmıştır. Fraenkel ve Wallen'e (2006) göre deneysel araştırmalar; bir olaydaki değişkenin sonuca etkilerinin gözlemlendiği tek yöntem olması; şartların iyi oluşturulduğu durumlarda sebep-sonuç ilişkisini test eden en güvenilir yol olması özellikleri ile diğer yöntemlerden ayrılmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının yer aldığı araştırmada öntest, son test ve izleme ölçümleri alınmıştır. Deney ve kontrol grubuna öğrenciler basit seçkisiz atama yöntemi ile atanmıştır. Kura çekme yöntemiyle gruplar belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmen ve annebabadan gözlem ve görüşleri de alınmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır ve verileri betimsel analiz ile çözümlenmiştir.

Bu araştırmada alınan ölçümlere ilişkin desen 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmanın Deneysel Deseni

Gruplar	Ön Test	Süper Yaşam Becerileri-Ergenler Programı	Son Test	İzleme Testi
Deney	X	X	X	X
Kontrol	X	-	X	X

2.2.Araştırma Grubu

Tablo 2’de araştırma grubunun demografik özelliklerine göre frekans ve yüzde dağılımları sunulmuştur. Araştırmada yer alan çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı %73’ü kız, %27’si erkek öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin %75’i kız, %25’i erkek, kontrol grubundaki öğrencilerin ise %70’i kız, %30’u erkek öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin %90’ının annesi %86’sının babası üniversite mezunudur. Deney grubundaki öğrencilerin %91’inin annesi, %83’ünün babası; kontrol grubundaki öğrencilerin %90’ının annesi, %95’inin babası üniversite mezunudur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tamamının annesi ve babası öz olup, deney ve kontrol gruplarında birer öğrencinin annesi vefat etmiştir. Öğrencilerin %35’i tek çocuk, %56’sı bir kardeşe, %9’u iki kardeşe sahiptir. Deney grubundaki öğrencilerin %42’si tek, %46’sı bir kardeşe, %12’si iki kardeşe sahiptir. Kontrol grubunda ise, öğrencilerin %25’i tek çocuk, %65’i bir kardeşe, %10’u iki kardeşe sahiptir. Öğrencilerin %65’i ilk çocuk, %30’u ikinci ve %5’i üçüncü çocuktur. Deney grubundaki öğrencilerin %66’sı ilk, %29’u ikinci ve %5’i üçüncü, kontrol grubunda ise, öğrencilerin %53’ü ilk, %42’si ikinci ve %5’i üçüncü çocuktur.

Tablo 2

Araştırma Grubunun Frekans ve Yüzde Dağılımı

		F	%
Cinsiyet	Erkek	12	27.3
	Kız	32	72.7
Anne Eğitim	Lise mezunu	4	9.8
	Üniversite mezunu	37	90.2
Baba Eğitim	Lise mezunu	6	14.0
	Üniversite mezunu	37	86.0
Anne	Ölü	2	4.7
	Sağ	41	95.3
Baba	Ölü	-	
	Sağ	43	100.0
Kardeş Sayısı	0	15	34.9
	1	24	55.8
	2	4	9.3
Ailenin Kaçınıcı Çocuğu	İlk	28	65.1
	İkinci	13	30.2
	Üçüncü	2	4.7

2.3. İşlem

2.3.1. Araştırma Süreci

Araştırma kapsamında SYBE programının uygulama çalışmasıyla, programın etki araştırması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan araştırma izni alınmıştır. Çalışmadaki ergenlere okullar aracılığıyla ulaşabilmek için ise Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır (bkz. EK-12 ve EK-13).

Tüm dünyada ortaya çıkan Covid 19 pandemisi nedeniyle yüzyüze uygulamalar olarak planlanan çalışma gerçekleşmemiştir. Pandemi sürecinin ne zaman sona ereceğinin belirsizliği nedeniyle program uygulamasının, programı geliştiren Prof. Dr. Cecilia Essau'ın onayı ile çevrimiçi yapılması kararı verilmiştir.

Bu çerçevede 2019-2020 eğitim öğretim yılının Mart ve Nisan aylarında Başkent Üniversitesi Özel Ayşeabla Okulu dokuzuncu sınıf öğrencileri ile zoom uygulaması üzerinden program tanıtımı ve motivasyonel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrencilere programı tanıtmak için iki ayrı afiş hazırlanmıştır. Afişin birinde programın amacı ve hangi konuların ele alınacağı yer alırken, diğer afişte ise karikatür ve resimlerle programı tanıtan ilgi çekici içeriklere yer verilmiştir. Bununla birlikte ailelere de bilgilendirme yapılmıştır. Programa katılmaya gönüllü öğrencilerle pilot çalışma 2020 yılının Mayıs ve Haziran aylarında gerçekleştirilmiştir.

Programın Pilot uygulaması:

1) Programın pilot uygulamasına başlarken ilk önce öğrencilerle telefonda, mobil uygulamalardan biri olan Whatsapp uygulaması üzerinden bir grup oluşturulmuş ve iletişim bu şekilde sağlanmıştır. Program öncesi ön testler ergenlere mail olarak gönderilmiştir. Pandeminin en yoğun yaşandığı ve zaman zaman sokağa çıkma yasağının olduğu günlerde anne babaları ölçeklerin çıktısını alarak eve getirmiş ve ergenlerin doldurması sağlanmıştır. Ergenler doldurdıkları ölçeklerin fotoğrafını araştırmacıya whatsapp uygulamasından özelden göndermişlerdir. Programa başlarken sekiz oturumun yer aldığı çalışma kitapçığı mail olarak tüm deney grubuna gönderilmiştir. Program, haftada iki kez olmak üzere dört haftada Zoom uygulaması

üzerinden çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma grubuna yedi deney ve yedi kontrol olmak üzere toplam 14 öğrenci katılmıştır.

Pilot çalışma olmasına rağmen deney grubuna programın bir iki oturumu değil, sekiz oturumun tamamı uygulanmıştır.

2) İlk oturumun sonunda her bir öğrenci ile özel olarak iki dakikalık video çekimleri yapılmış, video kaydı yaparken iki dakikalığına TV sunucusu olduğunu hayal etmesini ve kendisini tanıtmak üzere ne söylemek istiyorsa söylemesi istenmiştir.

3) Oturumlar, ilgilerini çekecek fotoğraflar eşliğinde powerpoint sunumu ile aktarılmıştır. Her oturum bir önceki oturumun özeti ve ev ödevi ile başlamıştır.

4) Programın içeriğinde yer alan ve fiilen uygulanması gereken birkaç etkinlik çevrimiçi uygulama olması nedeniyle programı geliştiren Prof. Dr. Essau'dan da onay alınarak uygulamaya dahil edilememiştir. Diğer tüm etkinlikler çevrimiçi uygulamalı olarak yaptırılmıştır.

5) Programın yedinci oturumunun sonunda tekrar her bir öğrenci ile özel olarak iki dakikalık son video çekimleri yapılmış, video kaydı yaparken öğrencilere program ile ilgili kazanımlarını paylaşımları istenmiştir.

6) Uygulanan programa katılan ergenlerin kameraya bakışları, seslerinin kalitesi, konuşma uzunluğu, konuşma akışı ve rahatsızlık davranışları alt alanlarında değerlendirme yapılmıştır.

7) Programın pilot uygulaması tamamlandıktan sonra kontrol grubuna da proje yazma eğitimi verilmiştir.

8) Deney ve kontrol gruplarına yukarıda belirtilen veri toplama araçlarının ön ve son test uygulamaları gerçekleştirilmiştir.

9) Pilot çalışmaya katılan ergenlere okul genel müdürü, lise müdürü, öğretmenlerin, araştırmacının ve SYBE programının Türkiye Koordinatörünün de katıldığı çevrimiçi bir tören yapılarak katılım sertifikaları verilmiştir.

10) Pilot çalışma sonucunda deney grubundaki öğrencilere uygulanan program öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerini anlamlı derecede düşürmüştür. Ayrıca program öğrencilerin “Yeni Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyuma (Y-SKHD) alt ölçeğinde de ölçüm grup etkileşimi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bununla birlikte, deney grubundaki öğrencilere uygulanan program öğrencilerin duygusal sorunlar puanlarını da anlamlı derecede düşürmüştür. Pilot Çalışma Bulguları EK 16.da yer almaktadır.

Nihai Uygulama:

Pilot çalışmanın ardından 2020-2021 eğitim-öğretim yılı birinci dönemi içerisinde Başkent Üniversitesi Özel Ayşeabla okulu tüm dokuzuncu sınıflarla Zoom üzerinden program tanıtımı toplantıları gerçekleştirildi. Üç fen lisesi iki anadolu lisesi olmak üzere beş şube, toplam 107 öğrencinin 80'i tanıtım toplantısına katılmıştır.

1) Tanıtım toplantıları ve öğrenci-veli bilgilendirmelerinin ardından, gönüllü olan öğrencilerle asıl çalışma 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminin başında gerçekleştirilmiştir. Programa başlarken sekiz oturumun yer aldığı çalışma kitapçığı mail olarak tüm deney grubuna gönderilmiştir. Program haftada birer kez olmak üzere toplam sekiz haftada çevrimiçi olarak Zoom uygulaması üzerinden yapılmıştır. Oturumlar her hafta Salı günü akşam 18.00-18.45 arasında gerçekleştirilmiştir. Katılamayan öğrenciler için aynı oturum o haftanın Perşembe akşamı 18.00-18.45 arasında tekrar edilmiştir.

2) Deney ve kontrol grubuna uygulanan ölçekler çevrimiçi olarak daha rahat doldurabilecekleri ve herhangi bir soruyu boş bıraktıkları takdirde bir sonraki soruya geçemeyecekleri bir formatta Google Forms kullanılarak oluşturulmuştur. Program öncesi tüm ölçekler ergenlere uygulanmıştır.

3) İlk oturumun sonunda her bir ergen ile özel olarak iki dakikalık video çekimleri yapılmıştır. Ön video kaydı yaparken katılımcılara “iki dakikalığına TV sunucusu olduğunu hayal etmesini ve kendisini tanıtmak üzere ne söylemek istiyorsa söylemesi” istenmiştir.

4) Oturumlara başlarken dinlendirici bir müzik eşliğinde ergenler çevrimiçi oturuma kabul edilmiştir. Sunumlar ilgilerini çekecek fotoğrafların yer aldığı powerpoint sunumu ile aktarılmıştır. Her oturumun gündemi bir önceki oturumun özeti ve ev ödevinin gözden geçirilmesi ile başlamıştır.

5) Pilot uygulamada olduğu gibi programın içeriğinde yer alan ve fiilen uygulanması gereken birkaç etkinlik çevrimiçi uygulama olması nedeniyle programı geliştiren Prof. Dr. Essau'dan da onay alınarak nihai uygulamaya da dahil edilememiştir. Diğer tüm etkinlikler çevrimiçi uygulamalı olarak yaptırılmıştır.

6) Programın yedinci oturumunun sonunda tekrar her bir ergen ile özel olarak iki dakikalık son video çekimleri yapılmıştır. Son video kaydı yaparken ergenlere program ile ilgili kazanımlarını paylaşmaları istenmiştir.

7) Uygulanan programa katılan ergenlerin kameraya bakışları, seslerinin kalitesi, konuşma uzunluğu, konuşma akışı ve rahatsızlık davranışları alt alanlarında değerlendirme yapılmıştır.

8) Programın nihai uygulaması tamamlandıktan sonra kontrol grubuna da proje yazma eğitimi verilmiştir.

9) Deney ve kontrol gruplarına yukarıda belirtilen veri toplama araçlarının ön ve son test uygulamaları gerçekleştirilmiştir. İzleme çalışması için 6 ay sonra hem deney hem de kontrol grubuna veri toplama araçları tekrar uygulanmak üzere gönderilmiştir. Ancak kontrol grubundan hiç geri dönüş olmamıştır.

10) Çalışmaya katılan ergenlere sertifikaları verilmek üzere, pandemi koşullarında açık havada okulun bahçesinde bir tören düzenlenmiştir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, araştırmacının ve SYBE programının Türkiye Koordinatörünün katıldığı bir törenle ergenlere katılım sertifikaları verilmiştir.

Ayrıca bu araştırma ile, öğretmenlerin hem öğrencilerinin kendi aralarında yaşadıkları sorunlarda etkili müdahale yöntemleri konusunda bilgilenmeleri, hem de programa katılan öğrencilerine dair gözlemlerini almak amacıyla tüm lise öğretmenlerine de SYBEP verilmiştir. Programa katılan ergenlerin tüm öğretmenleriyle (Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi öğretmenleri beraber) üç günlük bir psikoeğitim programı yürütülmüştür. Bu programın sonunda öğretmenlerden SYBE programı ve programa katılan öğrencileri hakkında bir anket doldurmaları istenmiştir. Pandemi koşullarında öğretmenlerin öğrencilerini sadece çevrimiçi olarak görebildikleri, ergenlerin okula fiilen gidemediği ve çevrimiçi öğrenim görmek zorunda kaldıkları için ergenlerin anne babalarından da SYBE programı ve programa katılan ergenleri hakkında araştırmacı tarafından hazırlanan bir anket ile gözlemleri alınmıştır.

2.3.2. Süper Yaşam Becerileri-Ergenler (SYBE) Programı

Süper Yaşam Becerileri-Ergenler (SYBE) Programı Prof. Dr. Cecilia Essau ve Prof. Dr. Ollendick tarafından geliştirilmiştir (2013a). Program bireyde öz saygı ve olumlu sosyal davranışı etkileyen bir yılmazlık geliştirme ve önleme programıdır. Bu program Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT), harekete geçirme ve sosyal beceri eğitimine dayanır ve müdahale bağlamında video-geri bildirimi ve bilişsel hazırlama yöntemlerini

kullanır. Program üç temel noktaya odaklanır. Bunlardan birincisi, bireyin gelişim özellikleri ile bu gelişim dönemlerinde yaşayabileceği sorunlardan bahsetmesine yönelik olmasıdır. Bunlardan ikincisi ise, özellikle okullarda en fazla karşılaşılan sorunlardan olan davranış ve kaygı sorunlarına yönelik olarak doğrudan önleyici özelliklere sahip bir program olması ve son olarak da, programın içeriğinde bireyin yaşamında karşılaştığı günlük somut uygulamalara ve bunlara ilişkin çözüm önerilerine yönelik bir yapıya sahip olmasıdır. Programın özellikleri arasında, bütüncül, yaşantı temelli, etkinlik temelli gibi özellikler ön plandadır.

SYBE psikoeğitim programı, 11- 16 yaş arası ergenlik dönemine uygun olarak hazırlanmıştır. SYBE programı, ergenlerin kendine daha çok güvenen, daha olumlu düşünen, sorunlarla daha etkili bir şekilde başa çıkabilen ve başka insanların karşısında bir şeyler yaparken kendine daha çok güvenen bireyler olması için beceriler geliştirmek üzere tasarlanmıştır. Ergenlerin yaşadıkları duygusal ve davranışsal problemlerin tedavisine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

SYBE programı, Eğitici El Kitabı ve Ergen Çalışma Kitabı aracılığı ile uygulanan bir programdır. Programda her ergenin kendine ait bir çalışma kitabı bulunmakta ve uygulamalar bu kitap eşliğinde yapılmaktadır. Kitapla birlikte programda sıklıkla oyunlara ve etkinliklere yer verilerek ergenin aktif katılımı gözetilmektedir. Keyifli etkinliklerle, eğlenerek öğrenmeleri hedeflenir. Program sekiz oturumdan oluşmaktadır ve her biri 45 dakika sürecek şekilde uygulanır. Oturumlar haftada bir ya da iki kez uygulanabilir. Haftada iki oturum uygulandığında, oturumlar arasında en az iki gün ara olması gerekmektedir (örneğin Pazartesi-Perşembe ya da Salı-Cuma gibi). Böylece katılımcılara öğrendiklerini uygulaması için zaman tanınır.

Süper Yaşam Becerileri-Ergenler Programında oturumların dışında ayrıca, ergenlerin kamera karşısında iki dakikalık konuşma görevi bulunmaktadır. Ergenlerin kamera karşısındaki konuşma görevi sırasındaki davranışları videoya çekilerek, program öncesi ve sonrasında bir değerlendirmeye alınmaktadır. Bu değerlendirme süreci ile sosyal performansın davranışsal olarak değerlendirilebilmesi özelliği diğer programlarda olmayan bir boyut getirmektedir. Böylece program sonrası gelişme sadece ölçekler boyutunda ele alınmamakta, gözlemsel olarak da, net bir biçimde görülebilmektedir.

Ergenlerle yürütülecek olan SYBEP daha önce de söz edildiği gibi Essau ve Ollendrick tarafından geliştirilmiştir (Essau ve Ollendick, 2013a, Essau vd., 2014). Programın oturum başlıkları ve kısaca içerikleri aşağıdaki gibidir:

2.3.2.1. Programın Oturum Başlıkları ve İçerikleri. Program yedi konu başlığı altında, sekiz oturumdan oluşmaktadır. Bunlar;

1. Sağlıklı Yaşam
2. Özsaygı
3. Düşünce-Duygu-Davranış (iki oturumda ele alınır)
4. Stresle Başa Çıkma
5. İlişkiler ve Sosyal Beceriler
6. Problem Çözme Basamakları
7. Umut Veren Gelecektir.

Her oturumun başında o oturumun hedefi, yapılacak etkinliklerin neler olduğunu açıklayan bir gündem ve bunlar için gereken materyaller eğitici el kitabında yer almaktadır. Gündemin en son maddesi de “süper görev” adı altında ev ödevinin açıklanmasını içerir. İlk oturumda önce Süper Yaşam Becerileri programı ergenlere tanıtılarak başlanır. Programın sekiz oturumdan oluştuğu ve her oturumun her hafta aynı gün ve saatte yapılacağı, her bir oturumun 45 dakika süreceği belirtilir. Daha sonra grup kuralları açıklanarak ilk oturum uygulanır.

2.3.2.2. Süper Yaşam Becerileri Ergenler Programı Oturumları

1. “Sağlıklı Yaşam”; Bu oturumda sağlıklı yaşamın herkes için önemli olduğu çünkü sağlıklı olmanın sağlıklı düşünmeye, özgüven geliştirmeye, enerji ile mutluluk seviyesini iyileştirmeye yardımcı olacağı açıklanır. Sağlıklı olmanın kişiyi okulda, evde ve arkadaşlar ile birlikteyken iyi hissettirmeyi ve yaşamdan zevk almayı sağladığı üzerinde durulur. İyi hissettirecek etkinlikler yapmanın önemi ifade edilir ve bunlardan sağlıklı beslenmek, düzenli fiziksel egzersiz yapmak, yeterli uyumanın önemi üzerine vurgu yapılır. Birinci oturumun sonunda, ergenlerle iki dakikalık video çekimleri gerçekleştirilir.
2. “Özsaygı”; oturumunda özsaygının kişinin kendisiyle ilgili iyi hislere sahip olması, kendisini kabul etmesi, kendisine güven duyması ve kendisini sevmesi olduğu anlatılır. Bunun, olduğu kişi olarak kendisine değer vermesi anlamına geldiği vurgulanır. Özsaygının, kişinin ne yaptığı, nelere sahip olduğu ya da başkalarının

onunla ilgili düşündükleri ile ilgili olmadığı ifade edilir. Özsaygıyı geliştirmeye yönelik etkinlikler üzerinde durulur.

3. “Düşünce-Duygu-Davranış” iki oturumda ele alınır. Önce duygu ve düşüncenin ne olduğu açıklanır. Duyguların kim olduğumuzun önemli bir parçası olduğu vurgulanır. Duygularımızın kendimizle, diğer kimselerle ilgili neler hissettiğimizi belirlediği üzerine odaklanılır. Önemli olanın ne hissettiğimizden ziyade ne hissettiğimizin eylemlerimizi nasıl etkilediği üzerinde durulur. Düşüncelerimizin kendimize söylediklerimiz olduğu vurgulanır ve düşüncelerimizin ruh halimiz (nasıl hissettiğimiz) ve eylemlerimiz (neler yaptığımız) üzerinde büyük etkisi bulunduğu açıklanır. Daha sonra duygu-düşünce-davranış arasındaki ilişki vurgulanır. Düşünce tarzımızı değiştirmenin hissettiklerimiz ve davranışlarımız üzerinde olumlu etkisi olabileceği anlatılır. İşe yaramaz düşünceleri faydalı düşüncelere dönüştürebileceğimizi ve bunun bizi daha iyi hissettireceği vurgulanır. Düşüncelerimizi kendimizden başkasının değiştiremeyeceğini ve yaşadığımız belirli durumlarla ilgili düşüncelerimizin kontrolünün tamamen bizde olduğu üzerine çalışmalar yapılır.
4. “Stresle Başa Çıkma”; oturumunda stresin, çok fazla ruhsal ve duygusal baskı altında olmak demek olduğu ifade edilir. Kişi başa çıkamayacağını hissettiğinde baskının strese dönüştüğü ve stresin farklı kişileri farklı şekillerde etkileyebileceği açıklanır. Birisi için stresli olan bir durumun bir başkası için motive edici olabileceği vurgulanır. Stresli hissedilen anlarda beynin bedene kaçması ya da savaşması için sinyaller gönderdiği açıklanır. Tehlikeli bir durumda karşısında bunun işe yarayabileceği, fakat yaklaşan sınav ile ilgili endişe duyulan gibi bir durumda bunun hiç bir işe yaramayacağı vurgulanır. Stresle baş etme yöntemlerinin neler olduğu açıklanır. Bunlardan gevşemeyi sağlayacak etkinliklerden nefes egzersizi, hayalde canlandırma teknikleri uygulamalı olarak yaptırılır. Stresle baş etmenin diğer yöntemleri olan olaylara mizahi açıdan bakmanın ve manadala yapmanın önemi üzerinde durulur.
5. “İlişkiler ve Sosyal Beceriler”; oturumunda ilişkilerin insanlarla etkileşimden oluştuğu vurgulanır. Herkesin kendi ilişki ağı bulunduğu ve her birinin yaşamımızdaki rolünün farklı olduğu açıklanır. İyi bir ilişkiye sahip olmanın ve aidiyet duygusunun kendimizi değerli hissettirdiği vurgulanır. Bir ilişki kurmada

önemli olan sosyal becerilerden birinin, sohbete başlamak ve katılmak olduğu aktarılır. Diğerinin ise dinleme becerileri olduğu açıklanır. Etkili iletişim becerileri etkinliklerle uygulamalı olarak yaptırılır.

6. “Problem Çözme Basamakları”; oturumunda diğer insanlara davranmayı tercih ettiğimiz biçimlerin farklı sonuçlar doğurabileceği açıklanır. Sosyal sorunları çözerken, üç adımı izlemenin önemli olduğu ve bu üç adımın birincisinin problemin ne olduğunu tanımlamak, ikinci adımın olası çözümleri düşünmek ve üçüncü adımın en iyi çözümü denemek olduğu vurgulanır. Yedinci oturumun sonunda, ergenlerle tekrar iki dakikalık video çekimleri gerçekleştirilir.
7. “Umut Veren Gelecek”; oturumunda ise gelecekle ilgili öngörüye sahip olmanın bizlere umut vereceği için mutlu olmamız açısından çok önemli olduğu ifade edilir. Bunun bizi hedefler koymak ve bu hedefleri gerçekleştirmek için plan yapmak konusunda motive edeceği ve hedeflerimizi gerçekleştirmek için zamanımızı iyi planlama ve yönetmenin öneminin üzerinde durulur.

2.3.2.3. Süper Yaşam Becerileri (SYB) Programının Etkililiği. Süper Yaşam Becerileri (SYB) programının etkililiği üzerine dünyada birçok araştırma yapılmıştır. Bunlardan biri; SYB programının düşük ve orta gelirli bir ülkede yatılı bakım kurumlarında yaşayan çocukların ve ergenlerin duygusal refahını arttırmadaki etkililiğinin incelendiği araştırmadır. Bu araştırmada yer alan katılımcılar dokuz ile 14 yaşları arasında yatılı bakım kurumda kalan, 100 çocuk ve ergenden oluşmaktadır. Katılımcılar, uygulanan program sonrası ve üç aylık izlemede; içselleştirme ve dışsallaştırma problemlerini, duygu düzenleme ve öz saygıyı ölçen bir dizi anket ile dikkat yanlılığı ve önleyici kontrolü ölçen bir takım deneysel görevleri tamamlamışlardır. Buna ek olarak, Süper Yaşam Becerileri programının ilk ve son oturumunda olmak üzere iki dakikalık bir konuşma görevini de yerine getirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, uygulanan program grubundaki çocuklar ve ergenler hem uygulanan program sonrasında hem de izleme sürecinde semptomları içselleştirmede, dışsallaştırmada ve önlemede önemli gelişmeler göstermişlerdir. Ayrıca uyumlu duygu düzenleme stratejilerinde artış olurken, uyumsuz duygu düzenleme stratejilerinin kullanımında da azalmalar olmuştur. Bu araştırma, düşük ve orta gelirli bir ülkede yatılı bakım kurumlarında yaşayan ve duygusal problemler yaşayan çocuklarda ve ergenlerde

transdiagnostik bir önleme programı olan SYB nin etkililiği için kanıt sunmaktadır (Ramdhonee-Dowlot, Balloo ve Essau, 2021).

De la Torre-Luque ve diğerlerinin (2020) yaptığı bir araştırmada ise, SYB programının ergen versiyonun (SYBE), ergenin yaşadığı kaygı belirtilerinin davranışsal performansa ve kalp fonksiyonuna bağlı olarak nasıl değişebileceğini incelenmiştir. Çalışmaya, kaygı bozukluğu geliştirme riski olan 61 ergen program grubuna, plasebo grubuna ve kontrol grubuna rastgele atanmıştır. Uygulanan program grubundaki ergenler sekiz haftalık süre boyunca SYBE'ye katılmışlar, ayrıca davranışsal performansı ve kalp uyumunu değerlendirmek için stresli bir görevden de geçirilmişlerdir. Plasebo grubundakiler sekiz modüllük bir okul çalışma programına katılmışlardır ancak kontrol grubundaki ergenlere herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Kaygı belirtileri her altı ayda bir, uygulanan program öncesi, program sonrası ve uygulanan programdan altı ay sonra değerlendirilmiştir. İzleme değerlendirmesinde; uygulanan program grubundaki ergenler, plasebo ve kontrol grubundaki ergenlere kıyasla önemli ölçüde düşük sosyal fobi ve yaygın anksiyete belirtileri bildirmişlerdir. Ayrıca uygulanan program sonrası yapılan stresli bir görev sırasında, ses kalitesinde önemli ilerleme kaydetmişler ve daha az rahatsızlık göstermişlerdir. Bununla birlikte ergenlerde, kardiyak iyileşme belirtileri de gösterilmiştir. Sonuç olarak; sosyal fobi ve yaygın anksiyete belirtilerinde önemli bir azalma görülmüştür ve stresli bir durum sırasında davranışta ve fizyolojik (kalp) fonksiyonunda önemli bir ilerleme kaydedilmiştir. Program kaygı belirtilerinin doğal seyrini değiştirmiştir.

Başka bir çalışmada da, bilişsel davranışçı terapi temelli bir transdiagnostik program olan Süper Yaşam Becerileri (SYB) nin duygusal problemler yaşayan küçük çocuklarda bir yıllık izleme etkileri incelenmiştir. Araştırmaya, altı-sekiz yaşları arasında İspanyolca konuşan 123 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Çocuklardaki kaygıyı, depresif belirtileri, genel zorlukları, olumlu özellikleri ve psikososyal bozukluğu ölçen anketler ebeveynleri tarafından doldurulmuştur. Ebeveynlerin hem başlangıçtaki hem de 12 aylık izlemedeki değerlendirmesi, tedavi amaçlı bir yaklaşım kullanılarak değerlendirilmiştir. Uygulanan program grubunda başlangıçta ve izleme sürecinde, kaygı seviyesinde ve depresif semptomlarda olduğu gibi çeşitli yaşam alanlarında görülen davranışsal zorluklar ve psikososyal bozulmalar önemli ölçüde azalmıştır. Sonuç olarak bu çalışma, duygusal sorunları olan küçük çocuklarda SYB'nin uzun vadede önleyici bir müdahale olabileceğini göstermektedir (Fernández-Martínez, Morales, Espada, ve Orgilés, 2020a).

Essau ve diğerlerinin, (2014) yaptığı bir başka çalışmada kaygı sorunları olan çocuklarda transdiagnostik önleme programı olan Süper Yaşam Becerileri'nin (SYB) etkililiği incelenmiştir. Öğretmenleri tarafından önemli kaygı sorunları olduğu belirtilen sekiz ile 10 yaşları arasındaki 61 ilkokul çocuğu bu çalışmaya katılmıştır. Birinci ve sekizinci oturumlarda iki dakikalık konuşma ve sosyal etkileşim görevi sırasında çocuklar video kaydına alınmıştır. Bütün katılımcılar sekiz haftalık SYB'ye katılmadan önce, sonra ve altı aylık izlemede kaygı belirtileri, sosyal beceriler ve öz saygı alanlarında ölçekler doldurmuşlardır. Elde edilen bulgulara göre; kaygı belirtileri, son testte ve izleme değerlendirmesinde önemli ölçüde azalmıştır. Buna ek olarak SYB'nin hiperaktivite ve akran sorunları üzerinde de olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüş ancak bu etkilerin ortaya çıkması daha uzun sürmüştür. Video karşısında konuşma görevi sırasında öğrencilerin davranışsal kaygı göstergeleri azalmıştır. Bu durum bağımsız değerlendiricilerin çocuklarda program öncesinden izleme sürecine kadar davranış değişikliği gözlemlediğini göstermektedir. Bu çalışma, kaygı sorunları yaşayan çocuklarda SYB'nin etkililiği için deneysel kanıt sağlamaktadır.

Essau ve diğerlerinin (2019) yaptığı bir başka araştırmada, duygusal sorunları olan çocuklarda transdiagnostik önleme programı olan Süper Yaşam Becerileri'nin (SYB) etkililiği incelenmiştir. Bu çalışmaya öğretmenleri tarafından önemli duygusal sorunları olduğu belirtilen sekiz ile 12 yaş arası 205 çocuk katılmıştır. Tüm çocuklardan SYB'ye katılmadan önce, katıldıktan sonra ve program bittikten altı ay sonra olmak üzere üç defa öz saygı, davranışsal ve duygusal problemler için ölçümler alınmıştır. Ayrıca hem ebeveynleri hem de öğretmenleri çocukların yaşadığı genel zorlukları ve olumlu davranışları değerlendiren anketler doldurmuştur. Buna ek olarak, birinci ve sekizinci oturumlarda çocuklardan iki dakika boyunca bir video kaydında konuşmaları istenmiştir. Katılımcıların kendi değerlendirmesi, ebeveyn değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirmesi arasında; ön test-son test ve ön test- izleme testine kadar olan zamanda duygusal sorunların önemli derecede azaldığını görülmüştür. Ayrıca, iki dakikalık konuşma görevindeki videonun analizi sonucunda katılımcıların, daha uzun süre kameraya bakışı, sesin kalitesi, konuşmanın uzunluğu, rahatlık ve konuşmanın akışında önemli ilerlemeler kaydettikleri gözlenmiştir (Essau, Sasagawa, Jones, Fernandes, ve Ollendick, 2019).

Başka bir araştırmada ise, SYB'nin kaygı belirtileri olan küçük çocuklarda sosyal becerilerin geliştirilmesi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Kaygılı çocukların sosyal becerilerine SYB programının video analizi yoluyla etkilerini araştıran bu çalışmada,

altı ile sekiz yaşları arasında İspanyolca konuşan 67 çocuk katılımcı olarak dahil edilmiştir. Çocuklar, sekiz oturumluk programdan önce ve sonra, davranışsal olarak değerlendirildikleri iki dakikalık bir konuşma göreviyle videoya kaydedilmiştir. Bulgular; çocukların sosyal becerileriyle ilgili çeşitli alanlarda olumlu davranış değişiklikleri olduğunu göstermiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre, SYB, kaygı belirtileri olan küçük çocuklarda sosyal becerileri geliştirmekte oldukça faydalı bir programdır (Fernández-Martínez, Orgilés, Morales, Espada ve Essau, 2020b).

Orgilés ve diğerlerinin (2019) .yaptığı bir araştırmada ise, SYB'nin İspanyolca uyarlamasında, erken çocuklukta kaygıyı ve depresyonu önlemeyi hedefleyen bir transdiagnostik protokolün hem kısa hem de uzun vadeli etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya dokuz okuldan sekiz ile 12 yaşları arasındaki 119 çocuk katılmıştır. Katılımcılar; kaygı, depresyon, duygusal ve davranışsal zorlukları ölçmek için anketler doldurmuş ve sekiz seans sürecektir olan SYB'yi almadan önce, aldıktan sonra ve süreç bittikten 12 ay sonra kaygının hayatlarına ne derece etki ettiğine dair değerlendirmelerden geçmişlerdir. Uygulama sonrasında ve 12 aylık izleme süreçlerinde yapılan değerlendirmelerde kaygı ve depresif belirtilerin önemli ölçüde azaldığı görülmüştür. Buna ek olarak, SYB'nin değerlendirilen diğer belirtiler üzerinde de olumlu etkiye sahip olduğu bulunmuştur (Örneğin, kaygının çocukların yaşamını engellemesi, akran sorunları, davranış sorunları). Genel olarak, müdahale programının uzun vadede, kısa vadeye göre daha etkili olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçları, SYB'nin İspanyol çocuklardaki hem kaygı hem de depresyon belirtilerini ve buna ek olarak çok çeşitli diğer sorunlarını azaltmada yararlı olabileceğini düşündürmektedir. Sonuç olarak yapılan değerlendirmelerde kaygı ve depresif semptomların önemli ölçüde azaldığı görülmüştür.

Başka bir araştırmada, okul ortamında uygulanan süper yaşam becerileri programı ile sosyal performansı arttırmada ve kaygıyı azaltmada bilişsel hazırlık ve video ile geri bildirimin etkililiği incelenmiştir. Bu çalışmada sekiz ile 11 yaş arası 57 çocuk katılımcı yer almıştır. Çocukların sosyal performanslarını değerlendirmek için ilk ve son oturumda video kaydı yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre SYB'den sonra çocukların kaygı davranışları azalmış ve hem sosyal hem de iletişim becerileri gelişmiştir (Orgilés, Melero, Fernández-Martínez, Espada ve Morales, 2020).

Yaşları sekiz ile 11 arasında olan 70 çocuğun katıldığı başka bir çalışmada ise; Süper Yaşam Becerileri (SYB) programının sosyal performansı iyileştirmedeki etkililiği incelenmiştir. Bu çalışma, bireysel formatta ebeveynlerin bakış açısından SYB

programının kısa vadeli etkilerini analiz etmiştir. Programa katılan 70 İspanyol çocuğun ebeveynleri başlangıçta ve uygulanan program sonrasında çocuklarının duygusal durumuyla ilgili değerlendirme ölçeklerini tamamlamıştır. Programa katılan çocukların, depresyon, kaygı ve spesifik bozukluk (panik atak, ayrılık kaygısı, sosyal fobi) puanlarında daha düşük sonuçlar elde edilmiştir. Buna ek olarak son testte, içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış sorunlar, duygusal sorunlar, akran sorunları ve hiperaktivite/dikkatsizlik alanlarında da önemli gelişmeler bulunmuştur. Sonuç olarak, SYB programını aldıktan sonra çocukların sosyal becerileri gelişmiş ve sosyal durumlarda kaygı davranışları oldukça azalmıştır (Melero, Morales, Espada ve Orgilés, 2021).

Melero ve diğerleri, (2021) yaptıkları bir çalışmada ise, SYB'nin akran sorunlarını azaltmadaki ve olumlu sosyal davranışları artırmadaki etkilerini, grup terapisini ve bireysel terapiyi karşılaştırarak incelemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmada, sekiz ile 12 yaş arası 70'i grup terapisi, 70'i bireysel terapi için olmak üzere toplam 140 çocuk programa alınmıştır. Başlangıçta, son test sürecinde ve bir yıl sonra değerlendirilmişlerdir. Bireysel modalite daha umut verici sonuçlar gösterse de her iki yöntem de çocuklarda sosyal ilişkileri geliştirmede etkili sonuçlar göstermiştir. Bireysel modalite grubuna ait çocuklar hem kısa hem de uzun vadede, grup modalitesinde terapi alan çocuklara kıyasla daha az akran problemi (daha az sosyal izolasyon ve reddedilme, daha fazla sosyal kabul ve arkadaş) ve olumlu sosyal davranışta artış (yardım etme, empati, nezaket ve paylaşma) sergilemişlerdir. Bu çalışmanın sonucunda, SYB'nin hem akran ilişkilerini hem de olumlu sosyal davranışları geliştirdiği kanıtlanmıştır.

Başka bir çalışmada ise, SYB programının sosyal performansı iyileştirmedeki etkililiği araştırılmıştır. Bilişsel hazırlıklı video ile geri bildirim, çocukların olumsuz sosyal benlik imajlarını karşılaştırmalarına, değiştirmelerine, özgüvenlerini arttırmalarına ve kaygı davranışlarını azaltmalarına yardımcı olmuştur. Sonuçlar hem nesnel hem de öznel değerlendirme yapıldığında ve hem süreç sırasında hem de son oturumda, SYB programının çocukların sosyal performansı üzerinde olumlu etkileri olduğunu, sosyal becerilerini geliştirdiğini ve sosyal durumlarda kaygı davranışlarını azalttığını göstermiştir. Sonuç olarak bu çalışma, SYB programında bilişsel hazırlıklı video ile geri bildirimin kısa vadeli etkilerinin klinik ortamda uygulama için yararlı olduğuna dair kanıt sağlamaktadır (Melero vd., 2021).

Diğer bir araştırmada ise, SYB programını daha önce alan İspanyol çocuklar çalışmasındaki farklı profilleri araştırmış, hangi profildeki bireylerin uygulanan

programdan en çok yarar gördüğünü ve zaman içinde semptom kalıplarının geçiş olasılığı olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Katılımcılar sekiz ile 12 yaşları arasında 119 çocuktan oluşmaktadır. Çocukların başlangıçta, uygulanan program sonrasında ve 12 aylık izlemede kaygı ve depresyon ölçümleri alınmıştır. Elde edilen sonuçlar, kaygı ve depresyon belirtilerinin şiddetine göre düşük belirtiler (DB) ve yüksek belirtiler (YB) olmak üzere iki grup ortaya çıkartmıştır. DB grubu sabit kalmış ve YB gösteren kişiler %25 oranında azalarak DB grubuna geçmiştir. Daha fazla sosyal kaygısı olan çocuklar, programdan zaman içinde en çok fayda sağlayan grup olmuştur. Ayrıca uygulanan programdan bir yıl sonra, yaşı büyük çocukların yaşı küçük olan çocuklara kıyasla daha hızlı iyileşme olasılığı olduğu görülmüştür (Melero vd., 2021).

Süper Yaşam Becerileri programının çocuk ve ergen versiyonlarının etkililiği farklı ülkelerde uyarlanmış ve etkililiği ortaya konmuştur (Ramdhoney-Dowlot vd., 2021; De la Torre-Luque vd., 2020; Fernández-Martínez, vd., 2020a; Essau vd., 2014; Essau vd., 2019; Fernández-Martínez vd., 2020b; Orgilés vd., 2019; Orgilés vd., 2020; Melero vd., 2021).

2.4. Verilerin Toplanması

Belirtildiği üzere SYBE Programı sekiz oturumdan oluşmaktadır. Program uygulaması için öğrencilerle telefonda Whatsapp uygulaması üzerinden bir grup oluşturarak iletişim sağlanmıştır. Ölçekler hem ergenlere hem de öğretmen ve anne babalara uygulanan tüm ölçekler pandemi nedeniyle “google form” formatında hazırlanmış ve çevrimiçi olarak uygulanmak zorunda kalınmıştır. Deney ve kontrol grubuna ön testler program öncesi mail yoluyla ulaştırılmıştır. Ölçeklerin doldurulması için ortalama iki-üç gün süre verilmiştir. Her bir öğrencinin eksik kalan anketi için ergenlerle mail yada telefon veya whatsapp mesajı aracılığı ile iletişime geçilmiştir. Bazı durumlarda okul psikolojik danışmanı ve ergenin anne babası ile de iletişime geçilmek zorunda kalınmıştır. Aynı şekilde son testler program bitiminde yine çevrimiçi olarak uygulanmıştır. İzleme ölçümü için hem deney hem de kontrol grubuna tüm ölçekler yine mail olarak iletilmiş ancak kontrol grubundan hiçbir dönüş olmamıştır. Kontrol grubundan dönüş alabilmek için ergenlere birden çok kez mail, telefon ve whatsapp mesajı aracılığı ile ulaşılmıştır. Ayrıca okul psikolojik danışmanı ve anne

babalara da ulaşılmış ancak geri dönüş alınamamıştır. Pandemi nedeniyle sınıf ortamında, belirli bir ders saati içerisinde, yüz yüze veri toplama imkanı olamamıştır.

2.5. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verilerin toplanması amacıyla ergenlerin doldurması için yedi, öğretmenlerin ve anne babaların doldurması için iki ölçek kullanılmıştır. Araştırmada ergenler Demografik Anket, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği- Kısa Formu, UCLA Yalnızlık Ölçeği-Kısa Formu, Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği, Yeterlilik Algısı Ölçeği ile Güçler ve Güçlükler Anketi'ni doldurmuşlardır. Öğretmenlere ve anne babalara uygulanan ölçme araçları araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur.

Veri toplama araçlarının psikometrik özelliklerine ilişkin bilgiler bu bölümde verilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin listesi ve bu ölçeklerin alt ölçek bilgileri Tablo 3'de özetlenmiştir.

Tablo 3

Araştırmada Kullanılan Ölçekler

Ölçek Adı	Alt Ölçek Bilgileri	Ölçeğin Amacı	Ölçeği Dolduran
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği- Kısa Formu (ODKÖ)		Sosyal kaygı Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	Ergenler
UCLA Yalnızlık Ölçeği-Kısa Formu (UCLA)		Yalnızlık	Ergenler
Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ)	G-SKHD Y-SKHD ODK	Sosyal Kaygı	Ergenler
Yeterlilik Algısı Ölçeği (YAÖ)	Sosyal Akademik	Yeterlilik Algısı	Ergenler
Güçler ve Güçlükler Anketi (GGA)	Duygusal Sorunlar Davranış Problemleri Hiperaktivite Dikkatsizlik Akran İlişki Sorunları Sosyal Davranışlar	Ergenlerde Duygusal ve Davranışsal Sorunlar	Ergenler
Öğretmen Anketi	Programın ve Programa katılan öğrencilerinin değerlendirilmesi	Fen ve Anadolu Lisesi Öğretmenleri	
Anne Baba Anketi	Programın ve Programa katılan ergenlerinin değerlendirilmesi	Anne-Babalar	

Tablo 4’de çalışmada kullanılan her bir ölçeğin ve alt ölçeklerinin güvenirliklerine yer verilmiştir. Cronbach alfa değeri $0.61 < \alpha < 0.80$ aralığında ise ölçek orta güvenirlikte, $0.81 < \alpha < 1.0$ aralığında ise ölçek yüksek güvenirliğe sahiptir. Tablo incelendiğinde sadece güçler ve güçlükler anketinin orta derecede güvenirliğe sahip olduğu görülmektedir (Öntest: 0.64, Son test: 0.62 ve izleme: 0.67). Araştırmada kullanılan diğer ölçekler yüksek güvenirliğe sahiptir ve tümünün Cronbach Alfa değeri 0.80 den yüksek bulunmuştur.

Tablo 4

Çalışmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlikleri

Ölçek Adı	Ölçeğin Boyutları	Güvenirlik Bilgileri		
		Ön test	Son test	İzleme
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği-Kısa Formu (ODKÖ)		0.82	0.87	0.85
UCLA Yalnızlık Ölçeği-Kısa Formu (UCLA)		0.90	0.90	0.91
Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ)	Tüm Ölçek	0.91	0.88	0.89
	G-SKHD	0.80	0.76	0.88
	Y-SKHD	0.84	0.80	0.83
	ODK	0.93	0.91	0.89
Yeterlilik Algısı Ölçeği (YAÖ)	Tüm Ölçek	0.90	0.92	0.94
	Sosyal	0.81	0.85	0.89
	Akademik	0.90	0.91	0.93
Güçler ve Güçlükler Anketi (GGA)	Toplam Güçlük	0.64	0.62	0.67
	Duygusal Sorunlar	0.63	0.64	0.65
	Davranış Problemleri	0.61	0.62	0.64
	Hiperaktivite	0.63	0.61	0.62
	Dikkatsizlik			
	Akran İlişki Sorunları	0.62	0.63	0.61
	Sosyal Davranışlar	0.67	0.78	0.65

2.5.1. Demografik Anket

Demografik Ankette ergenlere ad-soyad, e-posta, cinsiyet, doğum tarihi, sınıfı, anne ve babasının eğitim durumu, anne-babasının öz-üvey oluşları ve sağ yada vefat edip etmediği, aile durumu, kiminle yaşadığı, kaç kardeş oldukları, ergenin ailenin

kaçıncı çocuğu olduğu, zorunlu online eğitim süreleri hariç olmak üzere bir günde internette geçirdikleri süre sorulmuştur. Demografik Anket EK 1 de yer almaktadır.

2.5.2. Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği- Kısa Formu (ODKÖ)

Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği - Kısa Formu (ODKÖ) orijinal adı “The Brief Fear of Negative Evaluation Scale-BFNE” olan ölçek Leary (1983) tarafından geliştirilmiştir. Bireyin başkaları tarafından düşmanca veya olumsuz değerlendirilmesine karşı toleransını ölçmek üzere geliştirilmiştir. Özbildirim tarzında bir ölçektir. Ölçekte olumsuz değerlendirilme korkusu ve sosyal kaygı ölçülmektedir. Tek boyutlu olan ODKÖ, korku ve endişe ifadelerini içeren 12 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipinde geliştirilmiştir. Seçenekler (1) Beni Hiç Yansıtmıyor, (2) Beni Biraz Yansıtmıyor, (3) Beni Orta Derecede Yansıtmıyor, (4) Beni Çok Yansıtmıyor, (5) Beni Tamamıyla Yansıtmıyor şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğin 8 maddesi olumsuz değerlendirilmeyle ilgili kaygı ve korku ifadelerinden oluşmaktadır. (Örn. “ Biriyle konuşurken, hakkımda ne düşündüğü konusunda kaygılanırım”) Diğer 4 madde ise olumsuz değerlendirilmeyle ilgili kaygı ve korkuların olmadığı şeklinde ifadeleri içermektedir. Bu maddeler tersten puanlanmaktadır. (Örn. “ İnsanların, hakkımda kötü bir izlenim edindiklerini bilsem bile buna aldırmış etmem). Ölçekten alınan puanların artmış olması, bireylerin olumsuz değerlendirilme korkularının da arttığı anlamına gelmektedir.

Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu (ODKÖ)’nün Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması Çetin, Doğan ve Sapmaz (2010) tarafından yapılmıştır. Araştırmaya Sakarya Üniversitesi’nde eğitim gören, 18-29 yaş aralığındaki, 124’ü kız ve 201’i erkek olmak üzere toplam 325 üniversite öğrenci katılmıştır. Ölçeğin psikometrik özellikleri, test-tekrar test, test yarılama, iç tutarlık, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüt bağıntılı geçerlik yöntemleri ile incelenmiştir. Ölçüt bağıntılı geçerlik için ODKÖ ile Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği (SGKÖ) birlikte kullanılmıştır. ODKÖ’nün faktör yapısını ortaya koymak üzere açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. ODKÖ için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirlik katsayısı .82 ve test yarılama yöntemiyle hesaplanan güvenirlik katsayısı .83’tür. ODKÖ ile SGKÖ arasında .60 ilişki olduğu saptanmıştır. ODKÖ’nün Türkçe formunun madde-toplam korelasyon

katsayılarının .37 ve .68 arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin 325 klinik örnekleme yapılan geçerlik güvenirlik çalışması sonucuna göre ODKÖ'nün Türkçe versiyonu geçerli ve güvenilir olarak bulunmuştur. Ölçek EK 2 de yer almaktadır.

2.5.3. UCLA Yalnızlık Ölçeği-Kısa Formu (UCLA) (Ergenler İçin)

UCLA Yalnızlık Ölçeği-Kısa Formu; Russell, Peplau and Ferguson (1978), ULS-8 kısa formunu Hays and DiMatteo (1987) geliştirmiştir. UCLA, bireylerin yalnızlık duygularını ölçen bir öz bildirim ölçeği olarak geliştirilmiştir. Madde sayısı sekizdir. Dörtlü likert tipinde geliştirilmiştir. Seçenekler 1 asla, 2 nadiren, 3 genellikle, 4 sık sık, şeklinde düzenlenmiştir. Öçekten alınan puanların artmış olması, bireylerin yalnızlık duygularının arttığı anlamına gelmektedir. Bir başka değişle yüksek puanlar yüksek yalnızlığı düşündürecek şekilde yorumlanmaktadır.

UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu'nun (ULS-8) ergenler için Türkçe'ye uyarlama ve geçerlik ve güvenirlik çalışması Yıldız ve Duy (2014) tarafından yapılmıştır. Çalışmaya yaşları 14 ile 19 arasında olan 110'u erkek, 183'ü kız olmak üzere toplam 293 ergen katılmıştır. UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu'nun (UYÖ-KF) yapı geçerliği açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Ölçüt bağıntılı geçerliği için Genel Aidiyet Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliği için, birleşik güvenirlik, iç tutarlık katsayısı, ortalama açıklanan varyans ve test tekrar test güvenirliği hesaplanmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre ölçek tek boyutludur. UYÖ-KF'nin faktör yük değerleri 0.31 ile 0.71 arasında olduğu belirlenmiştir. UYÖ-KF'nin, tüm uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Ölçüt bağıntılı geçerliliği için 80 öğrenci üzerinde yapılan analizlerde yalnızlık ile genel aidiyet ve ($r=-0.71$) ve yalnızlık ile yaşam doyumu ($r=-0.42$) arasında, anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu'nun Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı $\alpha=0.74$ olarak bulunmuştur. UYÖ-KF'nin, 64 lise öğrencisi ile iki hafta ara ile yapılan test-tekrar test güvenirliği $r=0.84$ olarak bulunmuştur. Çalışma UYÖ-KF'nin, ülkemizdeki ergenlerde kullanılmak üzere geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir. Ölçek EK 3 de yer almaktadır.

2.5.4. Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ)

Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ) orijinal adı “Social Anxiety Scale for Adolescents-SAS-A” olan ölçek La Greca ve Lopez (1998) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin amacı; ergenlerde sosyal kaygıyı ölçmektir.

ESKÖ üç alt ölçekten oluşmaktadır: Bunlar; “Olumsuz Değerlendirilme Korkusu (ODK)”, “Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma-Huzursuzluk Duyuma (G-SKHD)” ve “Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma- Huzursuzluk Duyuma (Y-SKHD)” alt boyutlarıdır. Madde sayısı 22 olan ölçek beşli likert tipinde geliştirilmiştir. Seçenekler 1 Hiçbir zaman, 2 Nadiren, 3 Bazen, 4 Genellikle, 5 Her zaman şeklinde düzenlenmiştir. ESKÖ’den alınan puanların artmış olması, ergenlerin sosyal kaygılarının da arttığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmasını Aydın ve Tekinsav-Sütcü (2007) yapmıştır. ESKÖ’nün Türk ergenler için psikometrik özelliklerinin incelenmesi, 12-15 yaşları arasındaki 643 kız ve 599 erkek olmak üzere toplam 1242 ergen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ESKÖ’nün üç faktörlü yapısını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Cronbach Alfa ve iki yarım güvenirlik katsayıları ölçeğin tümü ve alt ölçekleri için kabul edilebilir düzeydedir. ESKÖ’nün Çapa Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Fobi Ölçeği (ÇESFÖ) ve Çocuklar İçin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri-Sürekli Kaygı Formu (ÇDSKE-SK) ile istatistiksel olarak ilişkili bulunması iyi bir yapı geçerliğine sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca alt ölçekler arasındaki korelasyona bakıldığında ise orta düzeyde bir korelasyon bulunmuştur. Cinsiyet faktörü açısından bakıldığında, kız ve erkek öğrencilerin ESKÖ puanları karşılaştırılmış, kızların ODK alt ölçeğinden erkeklerin G-SKHD alt ölçeğinden anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları gözlenmiştir. Çalışmada ESKÖ’nün Türk örneklemini için geçerlik ve güvenirliğinin tatmin edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek EK 5 de yer almaktadır.

2.5.5. Ergenler İçin Yeterlilik Algısı Ölçeği (YAÖ)

Ergenler İçin Yeterlilik Algısı Ölçeği (YAÖ), Harter ve Pike’ın (1984) çocuklar için geliştirdiği “Perceived Competence Scale (PCS)” ölçek temel alınarak Özer ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilmiştir. YAÖ lise öğrencilerinin yeterlik algılarını ölçmek amacıyla uygulanmaktadır. Ölçekte sosyal ve akademik yeterlik ölçülmektedir. Ölçeğin 2 alt boyutu vardır: Bunlar; akademik yeterlik ve sosyal yeterlik’tir. YAÖ’de

16 madde akademik yeterlik ve 14 madde sosyal yeterlik olmak üzere toplam 30 madde yer almaktadır. Seçenekler beşli likert tipi derecelendirmesinde, “Tamamen Uygun”, “Uygun”, “Kısmen Uygun”, “Uygun Değil”, “Hiç Uygun Değil” şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puan öğrencilerin kendilerini yeterli algıladığını göstermektedir. Ölçekten alınan düşük puan ise öğrencilerin yeterlik algılarının düşük olduğu sonucunu göstermektedir.

Özer ve arkadaşları, lise öğrencilerinin yeterlik algılarını ölçmek amacıyla yaptığı çalışmada Yeterlik Algısı Ölçeği geliştirmişlerdir. Liseye devam eden, üç farklı örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmaya toplam 1115 öğrenci katılım sağlamıştır. Örneklem grubundan 668 öğrenci doğrulayıcı faktör analizi, 372 öğrenci betimleyici faktör analizi ve 75 öğrenci test tekrar test güvenirlik çalışmalarına dahil edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre; betimleyici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin yapıldığı örneklemelerde iç tutarlık katsayıları akademik yeterlik boyutu için sırasıyla .90 – .93, sosyal yeterlik boyutu için .82–.86’dır. YAÖ’nün bütünü için iç tutarlık katsayısı ise .91 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenirlikleri için düzeltilmiş korelasyon katsayıları sosyal yeterlik için .94; akademik yeterlik için .90’dır. Ayrıca benzeme ve ayırma geçerliklerine ilişkin bulgular ile yeterliğin, akademik (16 madde) ve sosyal (14 madde) olmak üzere iki alt boyutta (toplam 30 madde) ele alınabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek EK 6 da yer almaktadır.

2.5.6. Güçler ve Güçlükler Anketi (GGA)

Güçler ve Güçlükler Anketi (GGA) orijinal adı “Strength and Difficulties Questionnaire SDQ” olan ölçek Goodman (1997) tarafından geliştirilmiştir. GGA ergenlerde duygusal ve davranışsal sorunları taramak amacıyla geliştirilmiş bir öz bildirim ölçeğidir. Ölçeğin beş alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar; Duygusal Sorunlar, Dikkat Eksikliği ve Aşırı Hareketlilik, Davranış Sorunları, Akran Sorunları ve Sosyal Davranışlar’dır. Her alt başlık kendi içinde değerlendirilip her biri için ayrı puan elde edilebildiği gibi, ilk dört başlığın toplamı ile "Toplam Güçlük Puanı" da hesaplanabilmektedir. Ölçeğin ilk 25 sorusu üçlü likert tipinde geliştirilmiştir. Seçenekler; “Doğru Değil”, “Biraz Doğru” ve “Kesinlikle Doğru” şeklinde düzenlenmiştir. Diğer sorular ise çoktan seçmeli olarak oluşturulmuştur. GGA dan alınan yüksek puanlar; yüksek kaygı olarak yorumlanmaktadır.

GGA'nın Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması Güvenir ve diğerleri (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ölçek, 501 ebeveyn ve 514 ergene uygulanmış, ölçeğin psikometrik özellikleri, Çocuklar için Davranış Değerlendirme Ölçeği (Child Behavior Checklist - CBCL) ve 11-18 yaş grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeği (Youth Self Report - YSR) ile karşılaştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, GGA'nın, akran sorunları alt testi dışında, yüksek bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca GGA ve ilişkili CBCL ve YSR alt testlerinin anlamlı düzeyde korelasyon gösterdiği gözlenmiştir. Bu çalışma ile Türkçe GGA'nın tutarlı ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek EK 7 de yer almaktadır.

Tüm bu ölçekler ile öğretmen ve anne-baba anketi pandemi nedeniyle google form olarak uygulanmak zorunda kalınmıştır. Google Forms'ları kullanmanın bazı avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır.

2.6. Verilerin Analizi

Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarından alınan ön test son test puanlarının karşılaştırılmasında 2x2 faktöriyel ANOVA; deney grubunun ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılmasında tekrarlı ölçümlerde ANOVA deseni kullanılmıştır. Uygulanan programa katılan grubun sadece ön ve son ölçümlerinin karşılaştırılması gereken durumlarda da bağımlı gruplar için t testi uygulanmıştır. Faktöriyel ANOVA'nın temel varsayımları, ölçümlerin gruplarda normal dağılım göstermesi, varyansların homojenliği ve kovaryansların homojenliğidir. Tekrarlı ölçümler ANOVA'nın temel varsayımları, normallik ve küreselliktir. Bağımlı gruplar t testinin varsayımları ölçümlerin normal dağılım göstermesidir. Öncelikle her bir ölçümün deney ve kontrol gruplarında normal dağılım gösterip göstermediği irdelenmiştir (Ek 8). Alan yazında normallik varsayımına yönelik incelemelerde betimsel yöntemlerin diğer yöntemlerle birlikte kullanılması ve sonuçların birlikte değerlendirilmesi önerilmektedir (McKillup, 2012; Gnanadesikan, 1997). Bu doğrultuda normallik incelemesinde betimsel ve istatistiksel yöntemler kullanılmıştır (Ghasemi ve Zahediasl, 2012). Betimsel normallik incelemesi çarpıklık ve basıklık katsayıları aracılığıyla incelenmiştir. Çarpıklık basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde 0'a yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi ile hesaplanan

çarpıklık ve basıklık indekslerinin ± 2 sınırları içinde 0'a yakın olması normal dağılımın varlığına kanıt olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). İstatistiksel olarak da Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi ile normallik incelemesi yapılmıştır. Test sonucunda hesaplanan p değerinin $\alpha=.05$ 'den büyük çıkması, bu manidarlık düzeyinde puanların normal dağılımdan geldiğinin kanıtı olarak değerlendirilmektedir (Mertler ve Vannatta, 2005). Ek7'de sunulan normallik bulguları incelendiğinde program uygulanan ve uygulanmayan grupların ayrı ayrı ön test ve son test ve uygulanan programa katılan grubun izleme puanlarının çoğunlukla normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Normallik varsayımını sağlamayan ölçümler gri boyalı olarak gösterilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Faktöriyel ANOVA'da varyansların ve kovaryansların homojenliği varsayımlarının sağlanması durumunda normallik varsayımı sağlanmasa dahi tip 1 hata kontrol altında olduğundan varyans analizinin uygulanabileceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda her bir ölçüme ilişkin kovaryansların homojenliği ve varyansların homojenliği varsayımları incelenmiştir.

Olumsuz Değerlendirme Korkusu ölçeği için hesaplanan Box's M istatistiği [Box's M:2.675; F (3, 2058924.721): 0.845, $p>.01$] sonucuna göre kovaryansların eşitliği; Levene testi sonuçlarına göre de [$F_{\text{öntest}}$ (1,42): 0.792, $p>.01$, F_{sontest} (1,42): 2.787, $p>.01$] varyansların homojenliği kabul edilmiştir.

UCLA Yalnızlık ölçeği için hesaplanan Box's M istatistiği [Box's M:2.796; F (3, 2058924.721): 0.883, $p>.01$] sonucuna göre kovaryansların eşitliği; Levene testi sonuçlarına göre de [$F_{\text{öntest}}$ (1, 42): 0.704, $p>.01$, F_{sontest} (1, 42): 0.005, $p>.01$] varyansların homojenliği kabul edilmiştir. Deney grubundan alınan tekrarlı ölçümler için küresellik varsayımının test edildiği Mauchly istatistiği [Mauchly's W:0.852; $\chi^2_{(2)}$:3.519, $p>.01$] sonucuna göre küresellik varsayımının sağlandığı belirlenmiştir.

Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği için hesaplanan Box's M istatistiği [Box's M:4.801; F (3, 2058924.721): 1.517, $p>.01$] sonucuna göre kovaryansların eşitliği; Levene testi sonuçlarına göre de [$F_{\text{öntest}}$ (1, 42): 0.103, $p>.01$, F_{sontest} (1, 42): 3840, $p>.01$] varyansların homojenliği kabul edilmiştir. Deney grubundan alınan tekrarlı ölçümler için küresellik varsayımının test edildiği Mauchly istatistiği [Mauchly's W:0.802; $\chi^2_{(2)}$:4.864, $p>.01$] sonucuna göre küresellik varsayımının sağlandığı belirlenmiştir. Ergenler İçin Sosyal Kaygı ölçeğinin Genel Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma alt ölçeği için hesaplanan Box's M istatistiği [Box's M:2.666; F (3, 2058924,721): 0.842, $p>.01$] sonucuna göre kovaryansların eşitliği; Levene testi

sonuçlarına göre de [$F_{\text{öntest}} (1, 42): 0.891, p>.01, F_{\text{sontest}} (1, 42): 0.742, p>.01]$ varyansların homojenliği kabul edilmiştir. Deney grubundan alınan tekrarlı ölçümler için küresellik varsayımının test edildiği Mauchly istatistiği [Mauchly's W:0.972; $\chi^2_{(2)}:0.621, p>.01]$ sonucuna göre küresellik varsayımının sağlandığı belirlenmiştir. Ergenler İçin Sosyal Kaygı ölçeğinin Yeni Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyuma alt ölçeği için hesaplanan Box's M istatistiği [Box's M:5.557; $F (3, 2058924,721): 1.756, p>.01]$ sonucuna göre kovaryansların eşitliği; Levene testi sonuçlarına göre de [$F_{\text{öntest}} (1, 42): 2.255, p>.01, F_{\text{sontest}} (1, 42): 1.407, p>.01]$ varyansların homojenliği kabul edilmiştir. Deney grubundan alınan tekrarlı ölçümler için küresellik varsayımının test edildiği Mauchly istatistiği [Mauchly's W:0.657; $\chi^2_{(2)}:9.257, p>.01]$ sonucuna göre küresellik varsayımı sağlanmıştır. Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeğinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu alt ölçeği için hesaplanan Box's M istatistiği [Box's M:8.695; $F (3, 2058924,721): 2.747, p<.01]$ sonucuna göre kovaryansların eşitliği sağlanamamıştır. Levene testi sonuçlarına göre de [$F_{\text{öntest}} (1, 42): 2.255, p>.01, F_{\text{sontest}} (1, 42): 1.407, p>.01]$ varyansların homojenliği kabul edilmiştir. Deney grubundan alınan tekrarlı ölçümler için küresellik varsayımının test edildiği Mauchly istatistiği [Mauchly's W:0.717; $\chi^2_{(2)}:7.320, p>.01]$ sonucuna göre küresellik varsayımının sağlandığı belirlenmiştir.

Yeterlik Algısı Ölçeği için hesaplanan Box's M istatistiği [Box's M:5.252; $F (3, 2058924,721): 1.659, p>.01]$ sonucuna göre kovaryansların eşitliği; Levene testi sonuçlarına göre de [$F_{\text{öntest}} (1, 42): 0.4341, p>.01, F_{\text{sontest}} (1, 42): 0.896, p>.01]$ varyansların homojenliği kabul edilmiştir. Deney grubundan alınan tekrarlı ölçümler için küresellik varsayımının test edildiği Mauchly istatistiği [Mauchly's W:0.871; $\chi^2_{(2)}:3.044, p>.01]$ sonucuna göre küresellik varsayımının sağlandığı belirlenmiştir. Yeterlik Algısı ölçeğinin Sosyal Yeterlik alt ölçeği için hesaplanan Box's M istatistiği [Box's M:8.337; $F (3, 2058924,721): 2.634, p>.01]$ sonucuna göre kovaryansların eşitliği; Levene testi sonuçlarına göre de [$F_{\text{öntest}} (1, 42): 5.085, p>.01, F_{\text{sontest}} (1, 42): 0.410, p>.01]$ varyansların homojenliği kabul edilmiştir. Deney grubundan alınan tekrarlı ölçümler için küresellik varsayımının test edildiği Mauchly istatistiği [Mauchly's W:0.890; $\chi^2_{(2)}:2.558, p>.01]$ sonucuna göre küresellik varsayımının sağlandığı belirlenmiştir. Yeterlik Algısı ölçeğinin Akademik Yeterlik alt ölçeği için hesaplanan Box's M istatistiği [Box's M:3.702; $F (3, 2058924,721): 1.170, p>.01]$

sonucuna göre kovaryansların eşitliği; Levene testi sonuçlarına göre de [$F_{\text{öntest}} (1, 42): 0.681, p>.01, F_{\text{sontest}} (1, 42): 2.408, p>.01$] varyansların homojenliği kabul edilmiştir. Deney grubundan alınan tekrarlı ölçümler için küresellik varsayımının test edildiği Mauchly istatistiği [Mauchly's $W:0.786; \chi^2_{(2)}:5.295, p>.01$] sonucuna göre küresellik varsayımı sağlanmıştır.

Güçler ve Güçlükler Anketi için hesaplanan Box's M istatistiği [Box's $M:7.234; F (3, 2058924.721): 2.285, p>.01$] sonucuna göre kovaryansların eşitliği; Levene testi sonuçlarına göre de [$F_{\text{öntest}} (1, 42): 0.287, p>.01, F_{\text{sontest}} (1, 42): 6.428, p>.01$] varyansların homojenliği kabul edilmiştir. Deney grubundan alınan tekrarlı ölçümler için küresellik varsayımının test edildiği Mauchly istatistiği [Mauchly's $W:0.919; \chi^2_{(2)}:1.852, p>.01$] sonucuna göre küresellik varsayımının sağlandığı belirlenmiştir. Güçler ve Güçlükler anketinin duygusal sorunlar alt ölçeği için hesaplanan Box's M istatistiği [Box's $M:7.237; F (3, 2058924.721): 2.285, p>.01$] sonucuna göre kovaryansların eşitliği; Levene testi sonuçlarına göre de [$F_{\text{öntest}} (1, 42): 0.287, p>.01, F_{\text{sontest}} (1, 42): 6.428, p>.01$] varyansların homojenliği kabul edilmiştir. Deney grubundan alınan tekrarlı ölçümler için küresellik varsayımının test edildiği Mauchly istatistiği [Mauchly's $W:0.866; \chi^2_{(2)}:3.167, p>.01$] sonucuna göre küresellik varsayımının sağlandığı belirlenmiştir. Güçler ve Güçlükler anketinin davranış problemleri alt ölçeği için hesaplanan Box's M istatistiği [Box's $M:2.067; F (3, 2058924.721): 0.653, p>.01$] sonucuna göre kovaryansların eşitliği; Levene testi sonuçlarına göre de [$F_{\text{öntest}} (1, 42): 0.003, p>.01, F_{\text{sontest}} (1, 42): 0.843, p>.01$] varyansların homojenliği kabul edilmiştir. Deney grubundan alınan tekrarlı ölçümler için küresellik varsayımının test edildiği Mauchly istatistiği [Mauchly's $W:0.866; \chi^2_{(2)}:1.170, p>.01$] sonucuna göre küresellik varsayımı sağlanmıştır. Güçler ve Güçlükler anketinin hiperaktivite dikkatsizlik alt ölçeği için hesaplanan Box's M istatistiği [Box's $M:2.388; F (3, 2058924.721): 0.739, p>.01$] sonucuna göre kovaryansların eşitliği sağlanmıştır. Levene testi sonuçlarına göre de [$F_{\text{öntest}} (1, 42): 0.261, p>.01, F_{\text{sontest}} (1, 42): 0.000, p>.01$] varyansların homojenliği kabul edilmiştir. Deney grubundan alınan tekrarlı ölçümler için küresellik varsayımının test edildiği Mauchly istatistiği [Mauchly's $W:0.502; \chi^2_{(2)}:15.172, p<.01$] sonucuna göre küresellik varsayımı sağlanmamıştır. Bu alt ölçek için Greenhouse-Geisser istatistiği ile hesaplanan F değeri rapor edilmiştir. Güçler ve Güçlükler anketinin akran ilişkisi

sorunları alt ölçeği için hesaplanan Box's M istatistiği [Box's M:1.751; F (3, 2058924,721): 0.553, $p>.01$] sonucuna göre kovaryansların eşitliği sağlanmıştır. Levene testi sonuçlarına göre de [$F_{\text{öntest}}$ (1, 42): 2.005, $p>.01$, F_{sontest} (1, 42): 1.808, $p>.01$] varyansların homojenliği kabul edilmiştir. Deney grubundan alınan tekrarlı ölçümler için küresellik varsayımının test edildiği Mauchly istatistiği [Mauchly's W:0.861; $\chi^2_{(2)}$:3.293, $p>.01$] sonucuna göre küresellik varsayımının sağlandığı belirlenmiştir. Güçler ve Güçlükler anketinin sosyal davranışlar alt ölçeği için hesaplanan Box's M istatistiği [Box's M:8.387; F (3, 2058924,721): 2.650, $p>.01$] sonucuna göre kovaryansların eşitliği sağlanmıştır. Levene testi sonuçlarına göre de [$F_{\text{öntest}}$ (1, 42): 1.548, $p>.01$, F_{sontest} (1, 42): 0.821, $p>.01$] varyansların homojenliği kabul edilmiştir. Deney grubundan alınan tekrarlı ölçümler için küresellik varsayımının test edildiği Mauchly istatistiği [Mauchly's W:0.916; $\chi^2_{(2)}$:1.930, $p>.01$] sonucuna göre küresellik varsayımının sağlandığı belirlenmiştir.

ANOVA varsayımları sonucunda Ergenler İçin Sosyal Kaygı ölçeğinin olumsuz değerlendirilme korkusu alt ölçeğinin kovaryansların homojenliği varsayımı sağlanmadığından bu alt ölçekte program uygulanan ve uygulanmayan öğrencileri ön test son test puan farkı hesaplanarak, bu puanlar arasındaki fark Mann Whitney U testi ile incelenmiştir.

Uygulanan programı alan ve almayan grupların eğitim sonrasındaki durumlarının karşılaştırılması için verilerin normal dağılım sağladığı ve ilgili analizin varsayımlarının karşılandığı durumlarda, bu gruplarda ön testlerin anlamlı farklılığa sahip olup olmadığı incelenmiştir. Uygulanan programı alan ve almayan grupların hiçbir ölçüme ilişkin ön testlerinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

BÖLÜM 3

3.BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde SYBEP'nin ergenler üzerindeki etkisinin deney ve kontrol grubuna ait ön test son test izleme puanlarının karşılaştırılması yoluyla incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir. Ayrıca araştırmanın nitel boyutu kapsamında elde edilen bulgular olan öğretmen ve annebabaların programa ve programın öğrencileri ve çocuklarındaki etkisine yönelik görüşlerini içeren bulgulara ve yorumlara da yer verilmiştir.

3.1.Bulgular

Öğrencilerin SYBEP'nin Deney ve Kontrol Grubuna Ait Ön Test Son Test Ve İzleme Testleri Farklarına İlişkin Bulgular

3.1.1. Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğine İlişkin Bulgular (ODKÖ)

Tablo 5 ve şekil 1a birlikte incelendiğinde deney grubunda, uygulanan program öncesi olumsuz değerlendirilme korkusu puan ortalamalarının uygulanan program sonrasında azalma eğilimi gösterdiği ($\bar{X}_{\text{deney_ön}}=33.54$, $\bar{X}_{\text{deney_son}}=30.58$); kontrol grubunda ise uygulanan program sonrasında olumsuz değerlendirme korkusu puanlarında hafif bir artış ($\bar{X}_{\text{kontrol_ön}}=32.50$, $\bar{X}_{\text{kontrol_son}}=33.35$) olduğu görülmektedir.

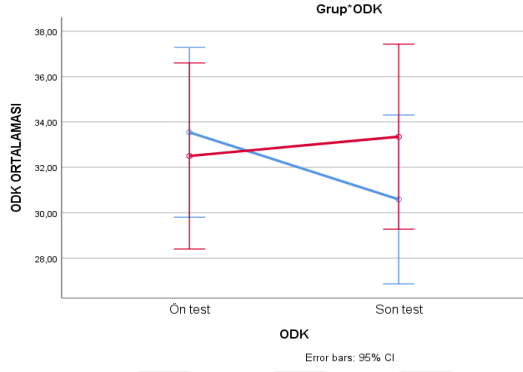
Tablo 5

Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğinin Ortak Etkiye İlişkin Tekrarlı Ölçümlerde Faktöriyel Anova Sonuçları

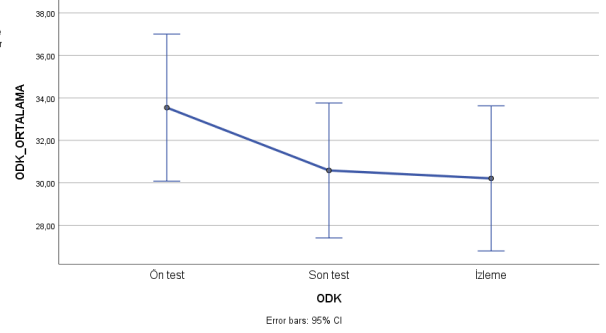
	Grup	N	Ort	Ss.	Varyansın Kaynağı	F	p
ODKÖ-ÖN	Deney	24	33.54	8.2	ODKÖ	0.727	0.399
	Kontrol	20	32.50	10.0	Grup	0.124	0.726
	Toplam	44	33.07	9.0	ODKÖ*Grup	2.372	0.131
ODKÖ-SON	Deney	24	30.58	7.5			
	Kontrol	20	33.35	10.6			
	Toplam	44	31.84	9.0			

*p<.05.

Faktöriyel ANOVA sonuçları incelendiğinde ön test son test puanlarının deney ve kontrol gruplarındaki değişimi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır $F(1,42)=2.372$, $p>0.05$. Buna göre uygulanan program deney grubundaki öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu puanlarının düşmesine neden olsa da bu düşüş kontrol grubuna kıyasla anlamlı değildir.



Şekil 1a. ODKÖ-Ölçüm Grup Etkileşim Grafiği



Şekil 1b. ODKÖ-Deney Grubu Ön Test-Son Test, İzleme Testi Grafiği

Şekil 1b'de sunulan grafikte deney grubundaki öğrencilerin ön test son test ve izleme testleri puan ortalamaları görülmektedir. Uygulanan program sonrası deney grubundaki öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu puanlarında bir düşüş gözlenmiş olup sonrasında bu düşüş etkisini korumuştur. Ancak ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır; $F(2,46)=2.717$, $p=0.077>0.05$.

Araştırmanın birinci sorusu 1a) : *Süper Yaşam Becerileri – Ergenler Programına katılan ergenlerin deney ve kontrol grubuna ait olumsuz değerlendirilme korkusu ön test son test değerlendirmelerinde anlamlı derecede farklılık var mıdır?*

Araştırmanın ikinci sorusu: *Ön test son test izleme ölçümleri arasında anlamlı derecede farklılık var mıdır?*

Sorularını test etmek için yapılan analizlerde anlamlı derecede farklılık bulunmamıştır.

Uygulanan program sonrası, farklılık beklenen ölçeklerden ilki olan olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeği puan ortalamalarının uygulanan program sonrasında azalma eğilimi gösterdiği. ancak bu düşüşün program öncesi yapılan ön test sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç SYBP etki araştırması yapılmış diğer araştırma sonuçları ile tutarlı değildir (Essau vd.

2014, Orgilés vd. 2019, Fernández-Martínez vd. 2019, Essau, vd. 2019, De la Torre-Luque, vd. 2020, Orgilés vd. 2020, Fernández-Martínez, vd. 2020a, Fernández-Martínez, 2020b, Ramdhonee-Dowlot, vd. 2021, Melero vd., 2021).

Tutarlı olmamasının en önemli nedeni SYBEP'nin COVID19 pandemisi nedeniyle çevrimiçi olarak uygulanmak zorunda kalınmasıdır. Araştırma tüm ülkede okulların kapatıldığı, sokağa çıkma yasağının ve herkesin yaşam tehdidi altında olduğu çok zor bir dönemde yapılmıştır. Literatürdeki bu konuda yapılmış tüm araştırmalarda program yüz yüze etkileşim içinde uygulanmıştır. Bu araştırmanın program uygulama ve analiz aşaması tamamlandığında literatürde bu programın çevrimiçi olarak yapılmış bir uygulamasına daha rastlanılmamıştır. Bu nedenle yüz yüze yapılmış SYB etki araştırma sonuçlarıyla karşılaştırmanın sağlıklı bir değerlendirme olmayacağı düşünülmektedir.

Alanyazında SYB ya da psikososyal gelişimi destekleyen diğer psikoeğitim programları yüz yüze uygulanmıştır. Bu açıdan bu araştırma alanyazında örnek çalışmalarla kıyaslama yapılamayacak özgün bir yere sahiptir.

Ayrıca SYBEP çevrimiçi uygulamaya dönük hazırlanmış bir program değildir. Aksine etkileşimin çok olduğu etkinlik temelli bir programdır. Programa katılan öğrencilerle program uygulayıcısının ve diğer grup üyelerinin tanışması bile bir etkinlik aracılığı ile yapılmaktadır. Programdaki tüm katılımcıların ayağa kalkarak bir daire oluşturup, birbirlerine küçük bir topu atarken isimlerini ve sevdikleri bir şeyi söyleyerek tanışma etkinliği gerçekleştirilmektedir. Bu gibi etkinliklerde göz kontağı, fiziksel yakınlık önemli unsurlardır. Bu ve benzeri etkinlikler çevrimiçi olmanın getirdiği kısıtlılıklarla uygulanabilmiştir.

Pandemi nedeniyle ergenler fiilen okula gidemedikleri ve öğretimlerini sabahtan akşama kadar çevrim içi yapmak zorunda kaldıkları bir dönemde program uygulaması yapılmıştır. Çok uzun saatler ekran başında kalmış olmaları ve ekran yorgunluğu yaşadıkları bir döneme denk gelmiş olmasının da bu sonuçta önemli bir etken olduğu düşünülmektedir.

Bununla birlikte istatistiksel olarak anlamlı çıkmamasının bir diğer önemli nedeni de davranış değişikliklerinin uzun bir süreç almasıdır. Fernández-Martínez ve diğerlerinin (2019) yaptığı bir araştırmada duygusal problemler yaşayan küçük çocuklarda bir yıl boyunca SYB programının etkileri takip edilmiştir. SYB'nin uzun vadede önleyici bir müdahale olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bir konuda bilgi sahibi olmak davranış değişikliği için yeterli değildir. Örneğin sigaranın sağlığa zararları bilinerek sigara içmeye devam etmek gibi. Davranış değişikliği üzerinde etkisi olan birçok faktör vardır. Davranış değişikliği; bireylerin pek çok aşamadan geçtiği yavaş bir süreçtir.

Birey önce yeni davranış hakkında bilgi edinir. Sonraki aşama edinilen bilginin onaylanması aşamasıdır. Daha sonraki aşamada birey bu yeni davranışın yararlı olduğuna inanır ve benimsemeye karar verir. Bu süreci yeni davranışın uygulaması aşaması izler. Son aşamada birey, artık memnun bir uygulayıcı olarak yeni davranış çevresindeki diğer bireylere tanıtır. Davranış değişikliği konusundaki kuramlardan Transteorik Değişim Modeli (TDM) de davranışın değişim aşamaları olduğunu belirtir. Bu aşamaları ön düşünme, düşünme, hazırlık, eylem (harekete geçme), sürdürme ve sonlandırma olarak tanımlar. Bireyin yeni bir davranışı benimsemesinin bu aşamalar sonrasında gerçekleştiğini belirtir (Prochaska ve Velicer, 1997). Ayrıca Önlem Benimseme Süreci Modeli'nde de davranış değişiminin aşamaları olduğu yedi aşamadan oluştuğu ifade edilir (Weinstein ve Sandman, 1992). Bu nedenle de programın kısa vadede etkili çıkmamış olabileceği değerlendirilebilir.

3.1.2. UCLA Yalnızlık Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 6 ve Şekil 2a birlikte incelendiğinde deney grubunda, uygulanan program öncesi UCLA yalnızlık ölçeğine ilişkin puan ortalamalarının uygulanan program sonrasında azalma eğilimi gösterdiği ($\bar{X}_{\text{deney_ön}}=14.38$, $\bar{X}_{\text{deney_son}}=13.63$); kontrol grubunda ise uygulanan program sonrasında yalnızlık puanlarının hemen hemen aynı ($\bar{X}_{\text{kontrol_ön}}=12.90$, $\bar{X}_{\text{kontrol_son}}=13.00$) olduğu görülmektedir.

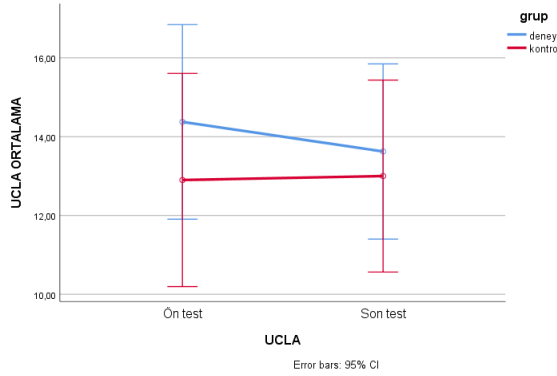
Tablo 6

UCLA Yalnızlık Ölçeğinin Tekrarlı Ölçümlerde Faktöriyel Anova Sonuçları

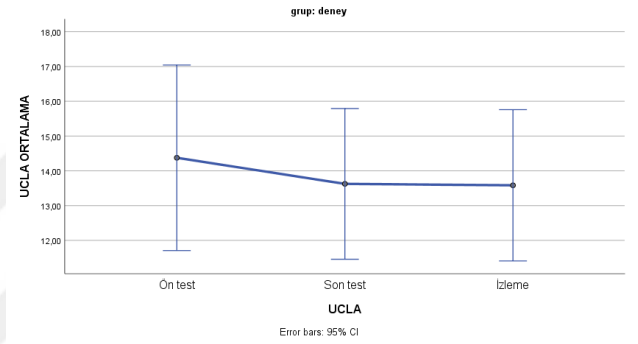
	Grup	N	Ort	Ss.	Varyansın Kaynağı	F	P
UCLA-ÖN	Deney	24	14.38	6.3	UCLA	.616	.437
	Kontrol	20	12.90	5.6	Grup	.392	.535
	Toplam	44	13.70	6.0	UCLA*Grup	1.053	.311
UCLA-SON	Deney	24	13.63	5.1			
	Kontrol	20	13.00	5.7			
	Toplam	44	13.34	5.3			
UCLA-İZLEME	Deney	24	13.58	1.1			

*p<.05.

Faktöriyel anova yapılmadan önce deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasındaki farklılık incelenmiş olup farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir $t(42)=0.813$, $p=0.421<0.05$. Faktöriyel ANOVA sonuçları incelendiğinde ön test son test puanlarının deney ve kontrol gruplarındaki değişimi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır, $F(1,42)=1.053$, $p>0.05$. Buna göre uygulanan program deney grubundaki öğrencilerin yalnızlık puanlarının düşmesine neden olsada bu düşüş anlamlı değildir.



Şekil 2a. UCLA-Ölçüm Grup Etkileşim Grafiği



Şekil 2b. UCLA-Deney Grubu Ön test, son test izleme testi grafiği

Deney grubundaki öğrencilerin ön, son ve izleme testleri puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır; $F(2,46)=0.687$, $p=0.508>0.05$. Öte yandan deney grubunda uygulanan program sonrası öğrencilerin yalnızlık puanlarında her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı olmasa da bir düşüş gözlenmiştir. Son test ve izleme puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{deney_izleme}}=13.58$) arasında anlamlı bir farkın olmayışı deney grubunda uygulanan program sonrası yalnızlık puanlarında gözlenen düşüşün etkisinin sürdüğüne işaret etmektedir (Şekil 2b).

Araştırmanın birinci sorusu 1b) : Süper Yaşam Becerileri – Ergenler Programına katılan ergenlerin deney ve kontrol grubuna ait yalnızlık duygusu ön test son test değerlendirmelerinde anlamlı derecede farklılık var mıdır?

Araştırmanın ikinci sorusu: Ön test son test izleme ölçümleri arasında anlamlı derecede farklılık var mıdır?

Sorularını test etmek için yapılan analizlerde anlamlı derecede farklılık bulunmamıştır.

Uygulanan program sonrası, farklılık beklenen ölçeklerden ilkindisi olan yalnızlık ölçeği puan ortalamalarının uygulanan program sonrasında azalma eğilimi gösterdiği. ancak bu düşüşün program öncesi yapılan öntest sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuç SYBEP etki araştırması yapılmış diğer araştırma sonuçları ile uyumlu değildir (Essau vd. 2014, Orgilés vd. 2019, Fernández-Martínez vd.2019, Essau, vd. 2019, De la Torre-Luque, vd. 2020, Orgilés vd. 2020, Fernández-Martínez, vd. 2020a, Fernández-Martínez, 2020b, Ramdhonee-Dowlot, vd. 2021, Melero vd., 2021).

Pandemi nedeniyle sokağa çıkma yasağında tüm gün evde aileleri ile olan ve daha çok odalarında olmayı tercih eden ergenlerden bazıları; yaşamlarının belki de en izole döneminden geçtiklerini ve kendilerini çok yalnız hissettiklerini ifade etmişlerdir. Yalnızlık duygularının bu kadar yüksek olduğu olağanüstü bir dönemde program sonrası yalnızlık duygularını ölçen ucla yalnızlık ölçeğinde anlamlı düzeyde fark çıkmaması çok anlaşılır bir sonuç olarak düşünülmektedir.

Her yaştan bireyin zorunlu olarak eve kapandığı bu dönemden en çok ergenlerin etkilendiği düşünülmektedir. Çünkü ergenlik dönemi ergenin akranlarıyla bereber olma isteğinin en yoğun olduğu gelişim dönemlerinden birisidir. Bu dönemde ergenler zorunlu olarak evden çıkamamışlar ve fiilen okula gidememişlerdir. Hem öğretimi hem de sosyalleşmelerini çevrimiçi yapmak zorunda kalmışlardır. Bu durum ergenlerin ekran başında geçirdikleri sürenin çok uzun saatler olmasını da getirmiştir. Programa katılmaya gönüllü olsalar bile fazladan 45 dakika daha fazla ekran başında olmakta zorlandıkları gözlenmiştir. Bu durumun da sonuçlar üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca programın pilot uygulamasının sonunda öğrencilerden alınan programa dair görüşlerinde, programa katılan diğer grup üyeleri ile daha yakın arkadaşlıklarının geliştiğini ifade etmişlerdir. Bu görüş SYB'nin olumlu sosyal davranışları artırmadaki etkilerini içeren araştırma bulguları ile uyumludur (Melero vd., 2021).

Ancak nihai çalışmada böyle bir durum gözlenmemiştir. Küçük gruplarda çalışmak yalnızlık hissetmeme duygusuna bir katkı sağlarken program sosyalleşmelerine de katkı sağlamıştır. Bu açıdan bakıldığında nihai çalışmadaki deney grubu sayısının da sonuçlarda etkili olduğu düşünülmektedir.

3.1.3. Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeğine İlişkin Bulgular (ESKÖ).

Tablo 7 ve Şekil 3a, 3b, 3c ve 3d birlikte incelendiğinde deney grubunda, uygulanan program öncesi Ergenler İçin Sosyal Kaygı ölçeğine ilişkin puan ortalamalarının uygulanan program sonrasında azalma eğilimi gösterdiği ($\bar{X}_{\text{deney_ön}}=42.67$, $\bar{X}_{\text{deney_son}}=40.04$); kontrol grubunda ise uygulanan program sonrasında sosyal kaygı puanlarının hemen hemen aynı ($\bar{X}_{\text{kontrol_ön}}=42.00$, $\bar{X}_{\text{kontrol_son}}=42.35$) olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt ölçekleri temelinde incelendiğinde Yeni Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyuma alt ölçeğinde hem deney ($\bar{X}_{\text{deney_ön}}=15.54$, $\bar{X}_{\text{deney_son}}=14.67$) hem de kontrol ($\bar{X}_{\text{kontrol_ön}}=16.10$, $\bar{X}_{\text{kontrol_son}}=15.60$) grubunda ön test son test puan ortalamalarında hafif bir düşüş gözlenmiştir. Genel Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyuma alt ölçeğine ilişkin ortalamalar incelendiğinde uygulanan program öncesi ve sonrası öğrencilerin G-SDKH puan ortalamaları hem deney grubunda ($\bar{X}_{\text{deney_ön}}=10.71$, $\bar{X}_{\text{deney_son}}=10.54$); hem de kontrol grubunda ($\bar{X}_{\text{kontrol_ön}}=9.95$, $\bar{X}_{\text{kontrol_son}}=10.15$) birbirine oldukça yakındır. Olumsuz değerlendirilme korkusu alt ölçeği son test puanları deney grubunda ön test puanlarına göre düşüş gösterirken ($\bar{X}_{\text{deney_ön}}=16.42$, $\bar{X}_{\text{deney_son}}=14.83$); kontrol grubunda ($\bar{X}_{\text{kontrol_ön}}=15.95$, $\bar{X}_{\text{kontrol_son}}=16.60$) yükselmiştir.

Tablo 7

<i>Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeğinin Tekrarlı Ölçümlerde Faktöriyel Anova Sonuçları</i>								
Ölçek/Alt Ölçek	Test	Grup	N	Ort	Ss.	Varyansın Kaynağı	F	P
ESKÖ	Ön	Deney	24	42.67	14.4	ESKÖ	.466	0.498
		Kontrol	20	42.00	16.1	Grup	.044	0.835
		Toplam	44	42.36	15.0	ESKÖ*Grup	.798	0.377
	Son	Deney	24	40.04	9.9			
		Kontrol	20	42.35	15.7			
		Toplam	44	41.09	12.7			
	İzleme	Deney	24	38.46	13.4			
	Ön	Deney	24	15.54	6.1	Y-SKHD	1.159	0.288
		Kontrol	20	16.10	5.1	Grup	.245	0.623
		Toplam	44	15.80	5.6	Y-SKHD *Grup	.086	0.771
Y-SKHD	Son	Deney	24	14.67	4.3			
		Kontrol	20	15.60	6.0			
		Toplam	44	15.09	5.1			
	İzleme	Deney	24	13.83	4.7			

(Devam ediyor)

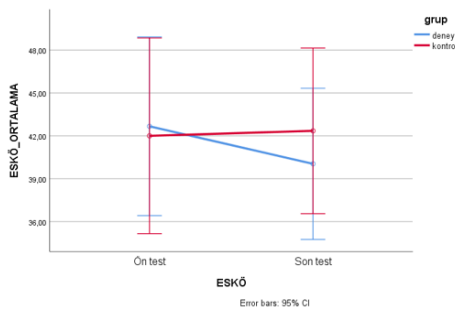
Tablo 7 (Devam)

Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeğinin Tekrarlı Ölçümlerde Faktöriyel Anova Sonuçları

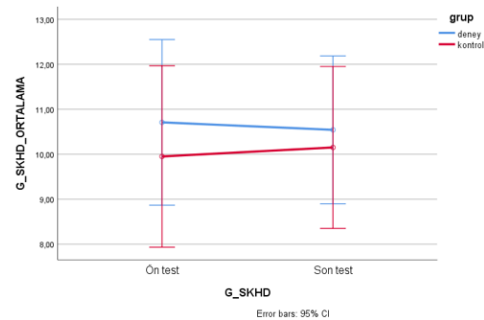
Ölçek/Alt Ölçek	Test	Grup	N	Ort	Ss.	Varyansın Kaynağı	F	P
G-SKHD	Ön	Deney	24	10.71	3.8	G-SKHD	.001	0.976
		Kontrol	20	9.95	5.2	Grup	.248	0.621
		Toplam	44	10.36	4.4	G-SKHD *Grup	.107	0.745
	Son	Deney	24	10.54	3.8			
		Kontrol	20	10.15	4.2			
		Toplam	44	10.36	3.9			
	İzleme	Deney	24	10.58	4.6			

*p<.05.

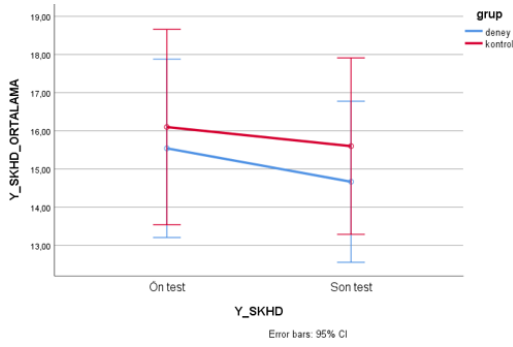
Faktöriyel ANOVA sonuçları incelendiğinde Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği ön test son test puanlarının deney ve kontrol gruplarındaki değişimi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır $F(1,42)=0.0798$, $p>0.05$. Buna göre uygulanan program sonrasında deney grubundaki öğrencilerin sosyal kaygı puanlarında bir düşüş olsa da bu durum kontrol grubuna göre anlamlı bir düşüklük değildir. Alt ölçekler bazında incelendiğinde benzer şekilde Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği'nin Y-SKHD ve G-SKHD alt ölçeklerinde ön test son test puanlarının deney ve kontrol gruplarındaki değişimi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır, $F(1,42)=1.159$, $p>0.05$; $F(1,42)=0.976$, $p>0.05$. Grafiklerde sunulan etkileşimlere göre de deney ve kontrol gruplarında Y-SKHD ve G-SKHD alt ölçeklerinden alınan puanlardaki değişim deney ve kontrol gruplarında oldukça benzerdir.



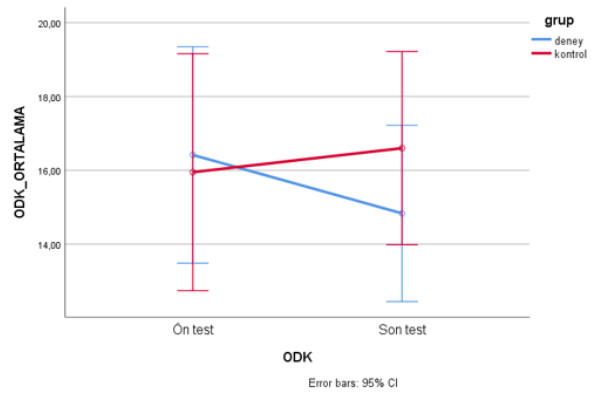
Şekil 3a. ESKÖ ve Alt Ölçeklerinin Ölçüm Grup Etkileşim Grafikleri



Şekil 3b. ESKÖ ve Alt Ölçeklerinin Ölçüm Grup Etkileşim Grafikleri



Şekil 3c. ESKÖ ve Alt Ölçeklerinin Ölçüm Grup Etkileşim Grafikleri



Şekil 3d. ESKÖ ve Alt Ölçeklerinin Ölçüm Grup Etkileşim Grafikleri

Tablo 8’de Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği’nin alt ölçeklerinden biri olan Olumsuz Değerlendirilme Korkusu alt ölçeğine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 9’da görüldüğü üzere olumsuz değerlendirilme korkusu alt ölçeğinde deney grubunda bir düşüş olmasına rağmen deney ve kontrol gruplarının ön test son test puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U= 211.500$, $p>0.05$). Dolayısıyla her ne kadar uygulanan program sonrası programı alan öğrencilerin olumsuz değerlendirme korkusu uygulanan program öncesine göre kontrol grubundakilere kıyasla düşüş göstermiş olsa da deney grubundaki bu düşüş istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

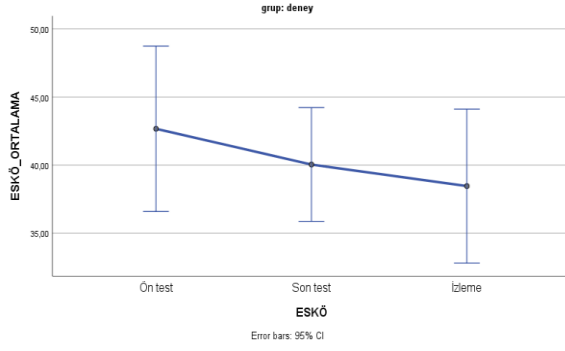
Şekil 3e, 3f, 3g, 3h de incelenen deney grubundaki öğrencilerin, ESKÖ ve alt boyutları ön, son ve izleme testleri puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır; $F(2,46)=1.776$, $p=0.181>0.05$; $F(2,46)=0.030$, $p=0.971>0.05$; $F(2,46)=1.438$, $p=0.249>0.05$; $F(2,46)=2.683$, $p=0.079>0.05$.

Tablo 8

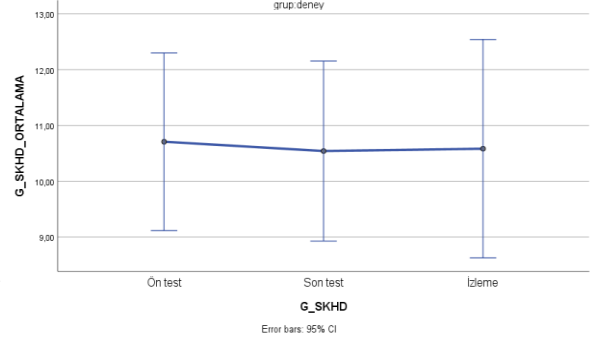
ESKÖ, Olumsuz Değerlendirme Korkusu Alt Ölçeğinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Ölçek	Test	Grup	N	Ort	Ss.	Sıra Ort.	U	p
(ESKÖ) ODK	Ön test	Deney	24	16.42	6.8	23.69	211.500	.500
		Kontrol	20	15.95	7.5	21.08		
		Toplam	44	16.20	7.0			
	Son test	Deney	24	14.83	4.1			
		Kontrol	20	16.60	7.4			
		Toplam	44	15.64	5.8			
	İzleme	Deney	24	14.04	5.6			

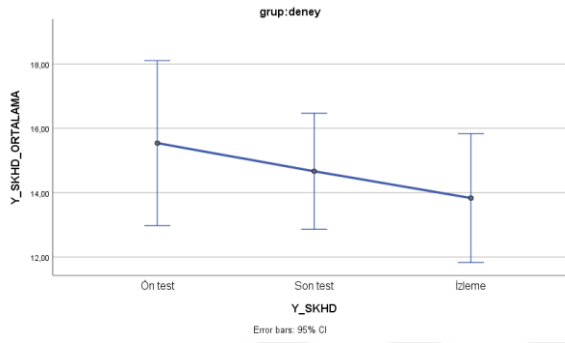
* $p<.05$.



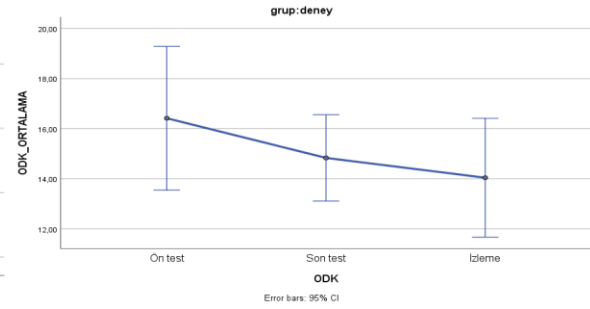
Şekil 3e. ESKÖ-Deney Grubu Ön test, Son test, İzleme testi Grafiği



Şekil 3f. ESKÖ-Deney Grubu Ön test, Son test, İzleme testi Grafiği



Şekil 3g. ESKÖ-Deney Grubu Ön test, Son test, İzleme testi Grafiği



Şekil 3h. ESKÖ-Deney Grubu Ön test, Son test, İzleme testi Grafiği

Araştırmanın birinci sorusu 1d) : *Süper Yaşam Becerileri – Ergenler Programına katılan ergenlerin deney ve kontrol grubuna ait sosyal kaygı düzeyinde ön test son test değerlendirmelerinde anlamlı derecede farklılık var mıdır?*

Araştırmanın ikinci sorusu: *Ön test son test izleme ölçümleri arasında anlamlı derecede farklılık var mıdır?*

Sorularını test etmek için yapılan analizlerde anlamlı derecede farklılık bulunmamıştır.

Uygulanan program sonrası, farklılık beklenen ölçeklerden dördüncüsü olan sosyal kaygı ölçeği puan ortalamalarının uygulanan program sonrasında azalma eğilimi gösterdiği. ancak bu düşüşün program öncesi yapılan ön test sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır

Bu sonuç SYBEP etki araştırması yapılmış diğer araştırma sonuçları ile uyumlu değildir. SYBEP'e ilişkin yapılmış çok sayıda çalışmada öğrencilerde sosyal kaygının

azaldığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır (Essau vd. 2014, Orgilés vd. 2019, Fernández-Martínez vd.2019, Essau, vd. 2019, De la Torre-Luque, vd. 2020, Orgilés vd. 2020, Fernández-Martínez, vd. 2020a, Fernández-Martínez, 2020b, Ramdhonee-Dowlot, vd. 2021). Ayrıca Melero ve diğerlerinin (2021) yaptığı bir araştırmada da SYB programı sonrası kaygı ve depresyon belirtilerinin düşmesinin yanında sosyal kaygısı yüksek çocukların SYB programından daha çok yarar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

COVID-19 pandemisinden sonra çocuk ve ergenlerde kaygı ve depresyon problemlerinin arttığı görülmüştür (Wang vd., 2022). Pandemi koşullarında yapılan araştırma sırasında ve kaygı bozukluğu rahatsızlıklarının giderek arttığı bir dönemde ölçülen özelliklerin anlamlı derecede düşmemiş olması da çok anlaşılır bir bulgudur.

Ayrıca diğer ölçeklerde de geçerli olduğu gibi, davranış değişiklikleri kısa süre içinde oluşmamaktadır. Bu değişiklik uzun zamana yayılacak bir süreçtir. Programın bitiminden hemen sonra yapılan son testte bulunan düşüş, altı ay aradan sonra yapılan izleme testlerinde de halen devam etmektedir. Fernández-Martínez ve diğerlerinin (2019) yaptığı bir araştırmada duygusal sorunları olan küçük çocuklarda SYB'nin uzun vadede önleyici bir müdahale olabileceği gösterilmiştir. Orgilés ve diğerlerinin (2019) İspanyolca konuşan çocuklarda kaygı ve depresif belirtilerde SYB'nin bir yıllık etkisini incelediği araştırma sonuçlarında bulduğu gibi SYB'nin uzun vadeli yararlarının kısa vadeli yararlarından daha fazla olduğu gösterilmiştir. Bulgular bu bağlamda tartışılmıştır.

3.1.4. Yeterlik Algısı Ölçeğine İlişkin Bulgular (YAÖ).

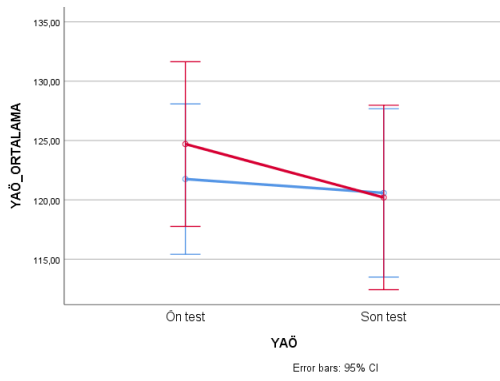
Tablo 9 ve Şekil 4a, 4b ve 4c birlikte incelendiğinde yeterlik algısı ölçeği puan ortalamalarının uygulanan program sonrası deney grubunda düşme eğilimi gösterdiği ($\bar{X}_{\text{deney_ön}}=121.75$, $\bar{X}_{\text{deney_son}}=120.58$); kontrol grubunda ise daha dramatik bir düşüş olduğu ($\bar{X}_{\text{kontrol_ön}}=124.70$, $\bar{X}_{\text{kontrol_son}}=120.20$) görülmektedir. Yeterlik Algısı Ölçeği'nin alt ölçekleri incelendiğinde, Sosyal yeterlik puan ortalamaları deney grubunda uygulanan program öncesi ve sonrası değişiklik göstermezken ($\bar{X}_{\text{deney_ön}}=64.38$, $\bar{X}_{\text{deney_son}}=64.54$); kontrol grubunda ise bir düşüş olduğu ($\bar{X}_{\text{kontrol_ön}}=66.00$, $\bar{X}_{\text{kontrol_son}}=62.85$) gözlenmektedir. Akademik yeterlik ön test son test puan ortalamalarının da hem deney ($\bar{X}_{\text{deney_ön}}=57.38$, $\bar{X}_{\text{deney_son}}=56.04$) hem kontrol ($\bar{X}_{\text{kontrol_ön}}=58.70$, $\bar{X}_{\text{kontrol_son}}=57.35$) grubunda hafif bir düşüş gösterdiği görülmektedir.

Tablo 10

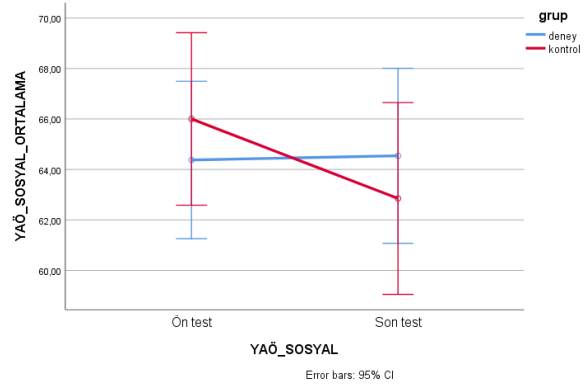
Yeterlik Algısı Ölçeğinin Tekrarlı Ölçümlerde Faktöriyel Anova Sonuçları

Ölçek/Alt Ölçek	Test	Grup	N	Ort	Ss.	Varyansın Kaynağı	F	P
YAÖ	Ön	Deney	24	121.75	17.9	YAÖ	2.488	0.122
		Kontrol	20	124.70	11.6	Grup	0.078	0.782
		Toplam	44	123.09	15.3	YAÖ*Grup	0.861	0.359
	Son	Deney	24	120.58	17.5			
		Kontrol	20	120.20	16.9			
		Toplam	44	120.41	17.0			
	İzleme	Deney	24	122.33	3.7			
YAÖ-SOSYAL	Ön	Deney	24	64.38	8.8	SOSYAL	2.618	0.113
		Kontrol	20	66.00	5.7	Grup	0.000	0.988
		Toplam	44	65.11	7.5	SOSYAL *Grup	3.235	0.079
	Son	Deney	24	64.54	7.8			
		Kontrol	20	62.85	9.1			
		Toplam	44	63.77	8.4			
	İzleme	Deney	24	64.33	1.8			
YAÖ-AKADEMİK	Ön	Deney	24	57.38	10.9	AKADEMİK	1.380	0.247
		Kontrol	20	58.70	8.8	Grup	0.201	0.656
		Toplam	44	57.98	9.9	AKAD. *Grup	0.000	0.994
	Son	Deney	24	56.04	11.2			
		Kontrol	20	57.35	10.3			
		Toplam	44	56.64	10.7			
	İzleme	Deney	24	58.00	2.2			

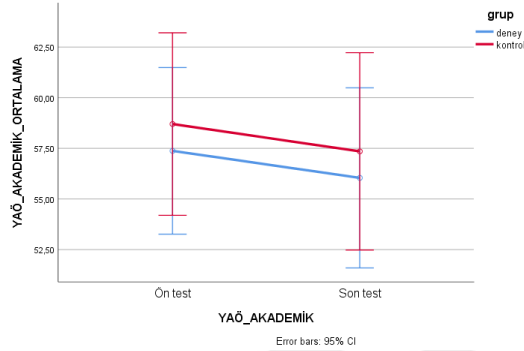
Faktöriyel anova uygulamadan önce ölçeğin tamamı, sosyal ve akademik yeterlik alt ölçek puan ortalamalarının deney ve kontrol gruplarında ön test puanlarının anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir; $t(42)=-0.658$, $p=0.515>0.05$; $t(42)=-0.709$, $p=0.482>0.05$; $t(42)=-0.438$, $p=0.663>0.05$. Yeterlik Algısı ölçeğinin tamamı, sosyal ve akademik yeterlik alt ölçeklerine ilişkin ölçüm grup etkileşimi incelendiğinde de istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(1,42)=0.861$, $p>0.05$; $F(1,42)=3.235$, $p>0.05$; $F(1,42)=0.000$, $p>0.05$. Yani uygulanan program öncesi ve sonrası deney grubundaki öğrencilerin yeterlik algısı puanlarındaki değişim, kontrol gruplarındaki öğrencilerin yeterlik algısı puanlarındaki değişimden anlamlı derecede farklılaşmamaktadır.



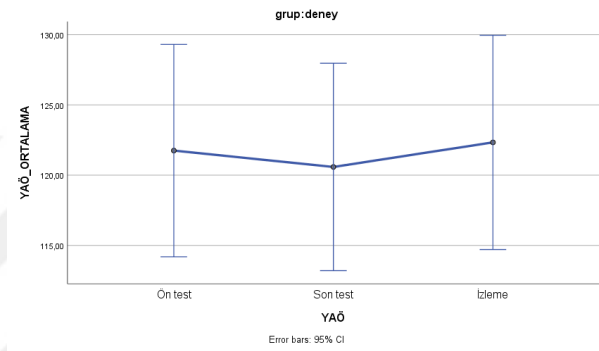
Şekil 4a. YAÖ Ölçüm Grup Etkileşim Grafiği



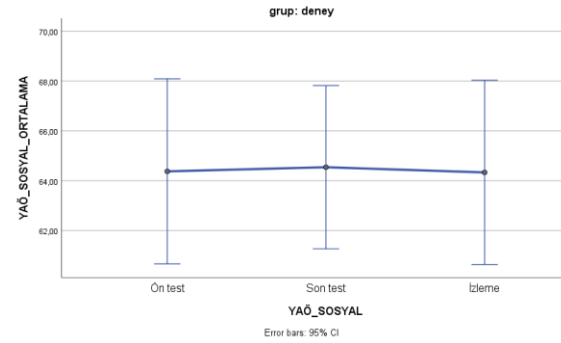
Şekil 4b. YAÖ Sosyal Alt Ölçeğinin Ölçüm Grup Etkileşim Grafiği



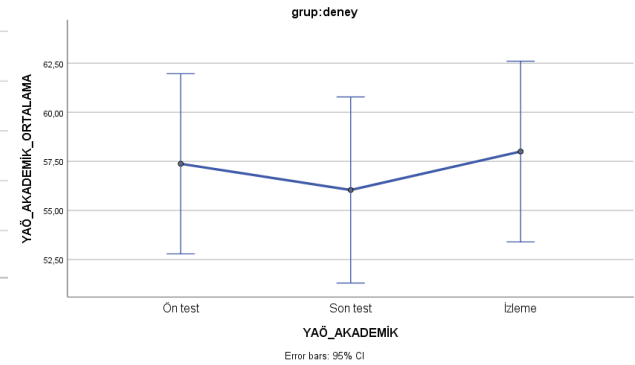
Şekil 4c. YAÖ Akademik Alt Ölçeğinin Ölçüm Grup Etkileşim Grafiği



Şekil 4d. YAÖ-Deney Grubu Ön test, Son Test, İzleme Testi Grafiği



Şekil 4e. YAÖ-Deney Grubu Ön Test, Son Test, İzleme Testi Grafiği



Şekil 4f. YAÖ-Deney Grubu Ön Test, Son Test, İzleme Testi Grafiği

Şekil 4d, 4e ve 4f’de sunulan deney grubundaki öğrencilerin YAÖ ve alt boyutları ön, son ve izleme testleri puan ortalamaları arasındada anlamlı bir farklılık bulunmamıştır; $F(2,46)=0.249$, $p=0.781>0.05$; $F(2,46)=0.014$, $p=0.986>0.05$; $F(2,46)=0.787$, $p=0.461>0.05$.

Araştırmanın birinci sorusu 1e) : *Süper Yaşam Becerileri – Ergenler Programına katılan ergenlerin deney ve kontrol grubuna ait kendini yeterli hissetmelerinde ön test son test değerlendirmelerinde anlamlı derecede farklılık var mıdır?*

Araştırmanın ikinci sorusu: *Ön test son test izleme ölçümleri arasında anlamlı derecede farklılık var mıdır?*

Sorularını test etmek için yapılan analizlerde anlamlı derecede farklılık bulunmamıştır.

Uygulanan program sonrası, farklılık beklenen ölçeklerden beşincisi olan yeterlilik algısı ölçeği puan ortalamalarının uygulanan program sonrasında azalma eğilimi gösterdiği. ancak bu düşüşün program öncesi yapılan öntest sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır

Bu sonuç SYBEP etki araştırması yapılmış diğer araştırma sonuçları ile tutarlı değildir (Essau vd. 2014, Orgilés vd. 2019, Fernández-Martínez vd.2019, Essau, vd. 2019, De la Torre-Luque, vd. 2020, Orgilés vd. 2020, Fernández-Martínez, vd. 2020a, Fernández-Martínez, 2020b, Ramdhonee-Dowlot, vd. 2021, Melero vd., 2021).

Literatürdeki diğer araştırma sonuçlarıyla tutarlı çıkmamasının nedenlerinden biri ergenlerin yaşadığı ekran yorgunluğu olduğu düşünülmektedir. Olağanüstü bir dönemde uzun süre ekran başında olan ergenler, derslerinin bitiminden bir iki saat sonra tekrar ders gibi algıladıkları bir eğitime gelmekte zorlandıkları gözlenmiştir. Gönüllü olarak başladıkları programı zaman zaman aksatmışlardır. Program hafta içi dersler bittikten bir iki saat sonra yapılmıştır. Araştırmacı tarafından program uygulamasını hafta sonuna almak önerilmiştir. Ancak büyük çoğunluk hafta sonunu tercih etmediği için hafta içi olarak program uygulamasına devam edilmiştir. Programa katılan ergenlerin her bir oturumu öğrenmeleri için, katılamayan öğrencilere o hafta aynı oturum bir başka gün tekrar edilmiştir. Deney grubu ergenlerin oturum sırasında ara ara kameralarını kapattıkları gözlenmiştir. Araştırmacı tarafından kameralarını açmaları istenmiş olsada açıp tekrar kapatmışlardır. Yüz yüze bir eğitimde yaşanmayacak birçok sorunla baş etmek zorunda kalınmıştır. Sonuçların istatistiksel olarak anlamlı çıkmamasının bir diğer nedeninin de bu olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarının literatürle uyumlu çıkmamasının bir diğer nedeni de üst sosyoekonomik düzey olan bir özel okul öğrencileri ile yapılmış olmasıdır. Üst sosyoekonomik düzeydeki ergenlerin yaşam becerilerinde daha iyi olduğu düşünülmektedir. Halbuki yaşam becerilerinde dezavantajlı olduğu düşünülen alt

sosyoekonomik düzeyde olan öğrenci grubunun programdan daha fazla yarar sağlayabileceği düşünülmektedir. Düşük ve orta gelirli bir ülkede yatılı bakım kurumlarında yaşayan ergenlerin duygusal refahını arttırmadaki SYB programının etkililiğinin incelendiği bir araştırmanın sonucunda, ergenlerin uyumlu duygu düzenleme stratejilerinde artış olurken, uyumsuz duygu düzenleme stratejilerinin kullanımında da azalmalar olmuştur (Ramdhonee-Dowlot, Balloo ve Essau, 2021).

3.1.5. Güçler ve Güçlükler Anketine İlişkin Bulgular (GGA)

Tablo 10 ve Şekil 5a birlikte incelendiğinde güçler ve güçlükler anketi toplam güçlük puan ortalamalarının uygulanan program sonrası deney grubunda hafif düzeyde yükseldiği ($\bar{X}_{\text{deney_ön}}=31.71$, $\bar{X}_{\text{deney_son}}=32.42$); kontrol grubunda ise neredeyse aynı kaldığı ($\bar{X}_{\text{kontrol_ön}}=32.05$, $\bar{X}_{\text{kontrol_son}}=32.20$) görülmektedir. Duygusal sorunlar puan ortalamaları uygulanan program sonrası hem deney ($\bar{X}_{\text{deney_ön}}=8.00$, $\bar{X}_{\text{deney_son}}=8.17$) hem de kontrol grubunda ($\bar{X}_{\text{kontrol_ön}}=7.85$, $\bar{X}_{\text{kontrol_son}}=8.05$) hafif düzeyde yükselmiştir. Davranış problemleri puan ortalamalarında ise uygulanan program öncesi ve sonrası deney grubunda ($\bar{X}_{\text{deney_ön}}=7.17$, $\bar{X}_{\text{deney_son}}=7.58$) kontrol grubuna ($\bar{X}_{\text{kontrol_ön}}=7.70$, $\bar{X}_{\text{kontrol_son}}=7.75$) kıyasla daha fazla bir yükselme gözlenmiştir. Hiperaktivite dikkatsizlik puan ortalamaları uygulanan program sonrası hem deney ($\bar{X}_{\text{deney_ön}}=8.71$, $\bar{X}_{\text{deney_son}}=9.08$) hem kontrol ($\bar{X}_{\text{kontrol_ön}}=8.80$, $\bar{X}_{\text{kontrol_son}}=9.00$) grubunda hafif düzeyde yükselmiştir. Akran ilişki sorunları ve sosyal davranışlar alt ölçeklerinde ise hem deney grubunda hem kontrol grubunda uygulanan program sonrası puan ortalamasında hafif bir düşüş gözlenmiştir.

Güçler ve güçlükler anketinin toplam güçlük, davranış problemleri, hiperaktivite dikkatsizlik, akran ilişki sorunları ve sosyal davranışlar puanlarının ölçüm ve grup etkileşimi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. $F(1,42)=0.219$, $p>0.05$; $F(1,42)=0.003$, $p>0.05$; $F(1,42)=0.922$, $p>0.05$; $F(1,42)=0.165$, $p>0.05$; $F(1,42)=0.015$, $p>0.05$; $F(1,42)=0.345$, $p>0.05$. Dolayısıyla GGA'nın tamamı ve alt ölçeklerde uygulanan program bir değişime sebep olmamıştır.

Şekil 5b'de sunulan deney grubundaki öğrencilerin güçler ve güçlükler anketinin toplam güçlük, duygusal sorunlar, davranış problemleri, hiperaktivite dikkatsizlik, akran ilişki sorunları ve sosyal davranışlar puanlarının ön, son ve izleme testleri puan ortalamaları incelendiğinde izleme testlerinde son teste göre bir düşüş olduğu

görülmektedir. Ancak bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır, $F(2,46)=1.542$, $p=0.225>0.05$; $F(2,46)=1.616$, $p=0.210>0.05$; $F(2,46)=1.473$, $p=0.240>0.05$; Greenhouse-Geisser (1.335,30.703)=0.642, $p=0.472>0.05$; $F(2,46)=1.823$, $p=0.173>0.05$; $F(2,46)=1.137$, $p=0.330>0.05$.

Tablo 10

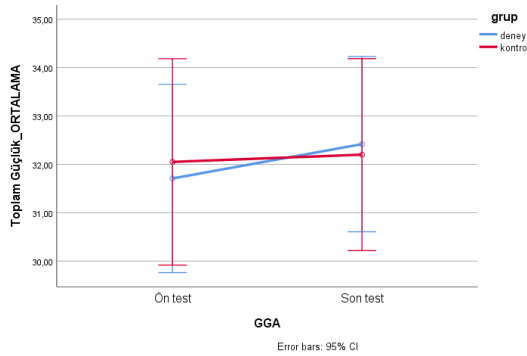
<i>Güçler ve Güçlükler Anketinin Tekrarlı Ölçümlerde Faktöriyel Anova Sonuçları</i>								
Ölçek/Alt Ölçek	Test	Grup	N	Ort	Ss.	Varyansın Kaynağı	F	P
Toplam Güçlük	Ön	Deney	24	31.71	4.7	GGA	.517	.476
		Kontrol	20	32.05	4.8	Grup	.003	.960
		Toplam	44	31.86	4.7	GGA*Grup	.219	.643
	Son	Deney	24	32.42	3.4			
		Kontrol	20	32.20	5.4			
		Toplam	44	32.32	4.3			
	İzleme	Deney	24	31.00	5.9			
Duygusal Sorunlar	Ön	Deney	24	8.00	2.3	E.S.	.366	.549
		Kontrol	20	7.85	2.3	Grup	.045	.833
		Toplam	44	7.93	2.3	E.S.*Grup	.003	.956
	Son	Deney	24	8.17	1.9			
		Kontrol	20	8.05	2.7			
		Toplam	44	8.11	2.3			
	İzleme	Deney	24	7.50	2.3			
Davranış Problemleri	Ön	Deney	24	7.17	1.3	D.P.	1.494	.228
		Kontrol	20	7.70	1.3	Grup	.893	.350
		Toplam	44	7.41	1.3	D.P.*Grup	.922	.342
	Son	Deney	24	7.58	1.3			
		Kontrol	20	7.75	1.7			
		Toplam	44	7.66	1.4			
	İzleme	Deney	24	7.54	1.5			
Hiperaktivite Dikkatsizlik	Ön	Deney	24	8.71	2.3	H.D.	1.786	.189
		Kontrol	20	8.80	2.2	Grup	.000	.995
		Toplam	44	8.75	2.2	H.D.*Grup	.165	.686
	Son	Deney	24	9.08	2.1			
		Kontrol	20	9.00	2.0			
		Toplam	44	9.05	2.0			
	İzleme	Deney	24	8.75	2.8			
Akran ilişkisi sorunları	Ön	Deney	24	7.83	1.7	Akran	1.807	.186
		Kontrol	20	7.70	2.2	Grup	.073	.789
		Toplam	44	7.77	1.9	Akran*Grup	.015	.903
	Son	Deney	24	7.58	2.0			
		Kontrol	20	7.40	2.3			
		Toplam	44	7.50	2.1			
	İzleme	Deney	24	7.21	1.8			

(Devam ediyor)

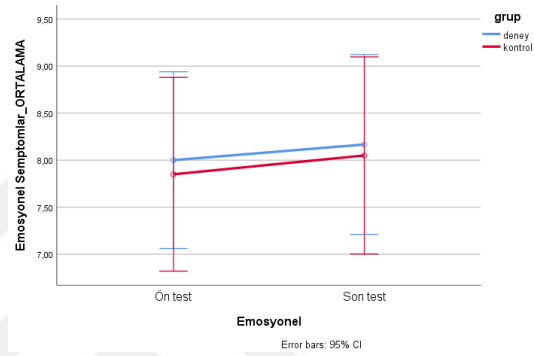
Tablo 10 (Devam)

Güçler ve Güçlükler Anketinin Tekrarlı Ölçümlerde Faktöriyel Anova Sonuçları

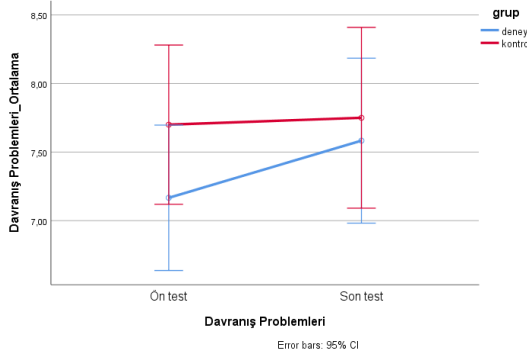
Ölçek/Alt Ölçek	Test	Grup	N	Ort	Ss.	Varyansın Kaynağı	F	P
Sosyal Davranışlar	Ön	Deney	24	13.46	1.3	S.D.	5.740	.021*
		Kontrol	20	13.60	2.1	Grup	.004	.950
		Toplam	44	13.52	1.7	S.D.*Grup	.345	.560
	Son	Deney	24	13.13	1.9			
		Kontrol	20	13.05	2.0			
		Toplam	44	13.09	2.0			
	İzleme	Deney	24	13.21	1.7			



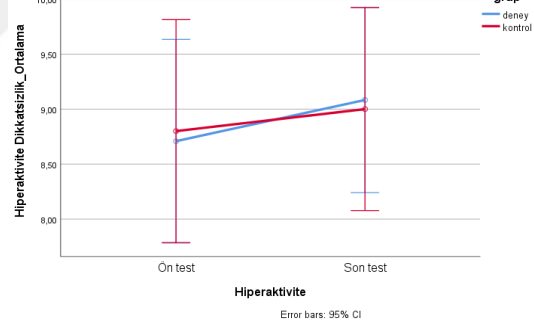
Şekil 5a. GGA Ölçüm Grup Etkileşim Grafiği



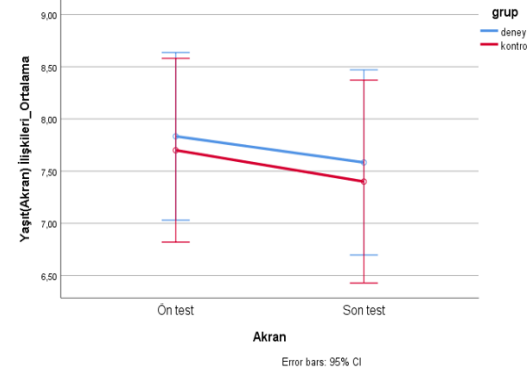
Şekil 5b. GGA Duygusal Sorunlar Alt Ölçeği Ölçüm Grup Etkileşim Grafiği



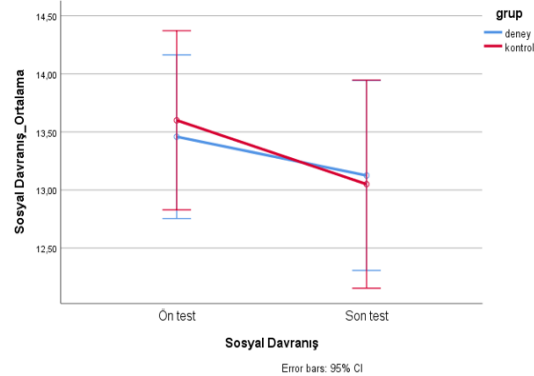
Şekil 5c. GGA Davranış Problemleri Alt Ölçeği Ölçüm Grup Etkileşim Grafiği



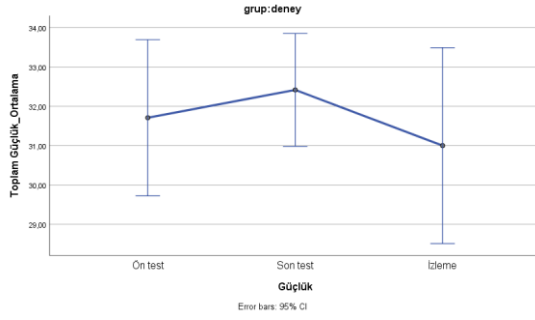
Şekil 5d. GGA Hiperaktivite Dikkatsizlik Alt Ölçeği Ölçüm Grup Etkileşim Grafiği



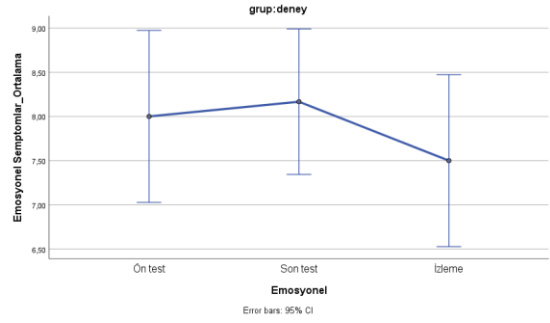
Şekil 5e. GGA Akran İlişki Sorunları Alt Ölçeği Ölçüm Grup Etkileşim Grafiği



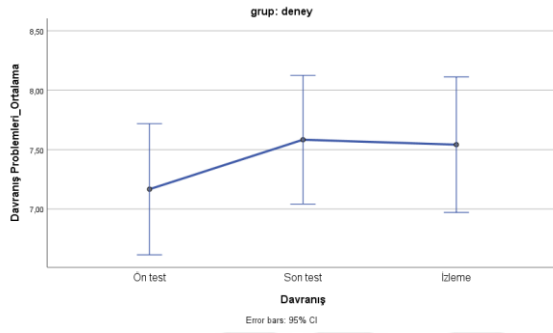
Şekil 5f. GGA Sosyal Davranışlar Alt Ölçeği Ölçüm Grup Etkileşim Grafiği



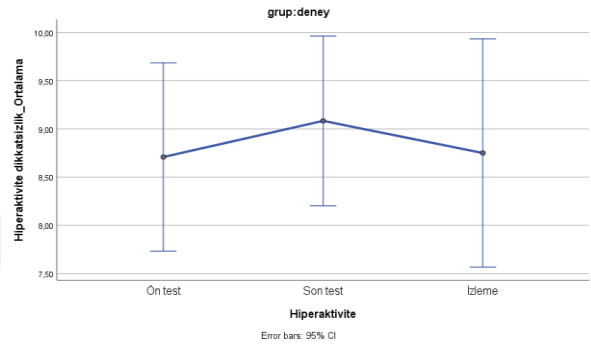
Şekil 5g. GGA-Deney Grubu Ön Test, Son Test, İzleme Testi Grafiği



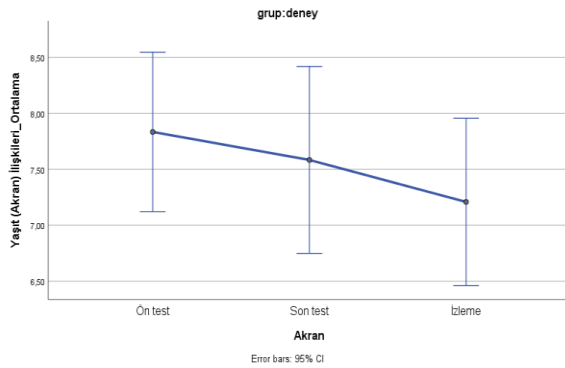
Şekil 5h. GGA-Deney Grubu Duygusal Sorunlar Alt Ölçeği Ön Test, Son Test, İzleme Testi Grafiği



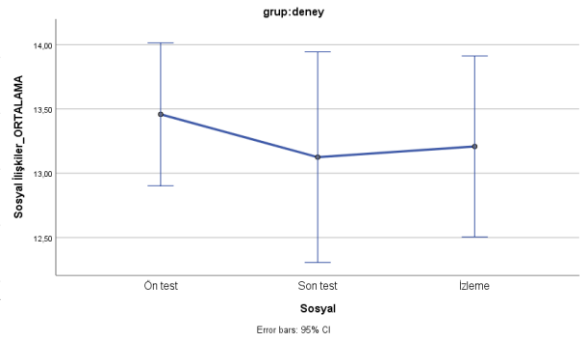
Şekil 5i. GGA-Deney Grubu Davranış Problemleri Alt Ölçeği Ön Test, Son Test, İzleme Testi Grafiği



Şekil 5j. GGA-Deney Grubu Hiperaktivite Dikkatsizlik Alt Ölçeği Ön Test, Son Test, İzleme Testi Grafiği



Şekil 5k. GGA-Deney Akran İlişki Sorunları Alt Ölçeği Ön Test, Son Test, İzleme Testi Grafiği



Şekil 5l. GGA-Deney Sosyal Davranışlar Alt Ölçeği Ön Test, Son Test, İzleme Testi Grafiği

Araştırmanın birinci sorusu 1f) : Süper Yaşam Becerileri – Ergenler Programına katılan ergenlerin deney ve kontrol grubuna ait zorluklar karşısında güçlü hissetmelerinde ön test son test değerlendirmelerinde anlamlı derecede farklılık var mıdır?

Araştırmanın ikinci sorusu: Ön test son test izleme ölçümleri arasında anlamlı derecede farklılık var mıdır?

Sorularını test etmek için yapılan analizlerde anlamlı derecede farklılık bulunmamıştır.

Uygulanan program sonrası, farklılık beklenen ölçeklerden altıncısı olan Güçler ve güçlükler anketinin puan ortalamalarının da istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç SYBEP etki araştırması yapılmış diğer araştırma sonuçları ile uyumlu değildir (Essau vd. 2014, Orgilés vd. 2019, Fernández-Martínez vd.2019, Essau, vd. 2019, De la Torre-Luque, vd. 2020, Orgilés vd. 2020, Fernández-Martínez, vd. 2020a, Fernández-Martínez, 2020b, Ramdhonee-Dowlot, vd. 2021). Bir başka etki araştırmasında Melero ve diğerleri (2021) SYB'nin akran ilişkisi sorunlarında iyileşme sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

SYBEP etkinlik temelinde bir programdır. Program uygulamasının çevrimiçi yapılmak zorunda kalınması sonrasında programın yazarı Prof.Dr. Essau'nun da onayı alınarak yüz yüze yapılması zorunlu bazı etkinlikler program dışında bırakılmıştır. Program dışında bırakılmak zorunda kalınan etkinliklerin de programın verimini düşürdüğü düşünülmektedir.

Bununla birlikte sanal ortamda, yüz yüze görüşmede olduğu kadar etkili iyi bir iletişim ve etkileşim kurulamıyor olması da bir diğer etken olabilir. Sosyal etkileşime dayalı becerilerin çevrimiçi öğretilmesi zor olmaktadır. Ergenlere ve çocuklara sosyal ortamlara, kalabalık yerlere gitme, arkadaşlarıyla sarılma dediğimiz

Ayrıca ergenlere ölçek sayısı fazla gelmiş olabilir. Doldurmaktan sıkılarak hızlıca sağlıklı olamayan bir şekilde doldurmuş olabilecekleri düşünülmektedir.

Bununla birlikte davranış değişikliğinin uzun soluklu bir süreç olması da önemli bir etkidir. Birçok faktör davranış değişikliği üzerinde etkilidir. Davranış değişikliği; bir çok aşamadan geçilen yavaş bir süreçtir. Önce yeni davranış hakkında bilgi edinme, sonra edinilen bilginin onaylanması, daha sonra bu yeni davranışın yararlı olduğuna inanma ve benimsenme aşamaları yaşanır. Sonrasında yeni davranışın uygulanması ve son olarak da yeni davranışı çevredeki bireylere tanıtmaya aşaması gelmektedir. Davranış değişikliği konusundaki kuramlardan Transteorik Değişim Modeli (TDM) de davranışın değişim aşamaları olduğunu ifade eder. Bu aşamaları ön düşünme, düşünme, hazırlık, harekete geçme, sürdürme ve sonlandırma olarak açıklar. Bireyde yeni bir davranış bu aşamalardan sonra gerçekleşir (Prochaska ve Velicer, 1997). Ayrıca Önlem Benimseme Süreci Modeli'nde de davranış değişiminin yedi aşamadan oluştuğu belirtilir (Weinstein ve Sandman, 1992). Bu nedenle de programın kısa vadede etkili çıkmamış olabileceği değerlendirilebilir.

Ayrıca SYB programının uzun vadeli yararlarının kısa vadeli yararlarından daha fazla olduğu sonucu da araştırma sonuçlarıyla gösterilmiştir (Fernández-Martínez vd., 2019; Orgilés vd., 2019).

3.2. Sosyal Performansın Davranışsal Ölçülmesine İlişkin Bulgular (SPDÖ) (Video Geri bildirim Değerlendirmesi)

Sosyal Performansın Davranışsal Ölçülmesi (SPDÖ) başka bir deyişle video geribildirim değerlendirme, ilk oturumun sonunda ön video ve yedinci oturumun sonunda son video çekimleri ile gerçekleştirilmiştir. İlk oturumun sonunda her bir öğrenci ile birebir özel olarak iki dakikalık video çekimleri yapılmıştır. Video kaydı yaparken öğrenciden iki dakika boyunca kendisini tanıtmayı istenmiştir. Yedinci oturumun sonunda son video çekimlerinde de yine öğrencilere iki dakikalık kamera karşısında konuşma görevi verilmiş ve programdan neler öğrendikleri sorulmuştur. Programın bir parçası olan ve deney grubuna uygulanan ön ve son video çekimleri, sosyal performansın davranışsal değerlendirme ölçeğine göre analiz edilmiştir (Fydrich, Chambless, Perry, Buergener ve Beazley, 1998).

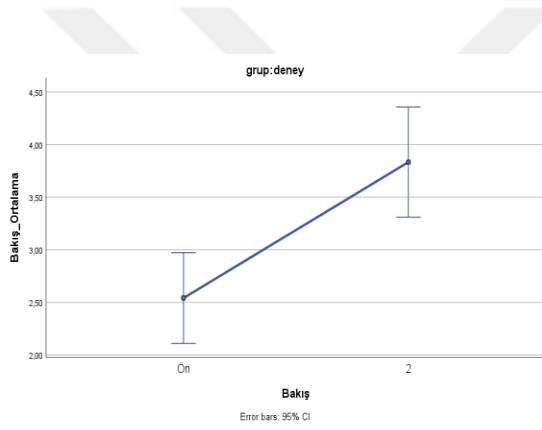
Bu analiz sonuçlarına göre, Tablo 12 ve Şekil 7 birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin uygulanan program öncesi alınan sosyal performansın davranışsal ölçülmesine yönelik puan ortalamalarının uygulanan program sonrasında yükseldiği görülmektedir. Öğrencilerin kameraya bakışı, konuşma sırasındaki sesin kalitesi, konuşmanın uzunluğu, konuşma sırasında daha rahat hareket etme ve konuşmanın akışı özellikleri uygulanan program sonucunda anlamlı derecede yükselmiştir. $t(23) = -5.286$; $t(23) = -6.646$; $t(23) = -3.562$; $t(23) = -6.029$; $t(23) = -3.112$, $p < 0.05$. Buna göre uygulanan program öğrencilerin kameraya bakışı, konuşma sırasındaki sesin kalitesi, konuşmanın uzunluğu, konuşma sırasında daha rahat hareket etme ve konuşmanın akışı özelliklerinde anlamlı bir iyileşmeye sebep olmuştur.

Tablo 11

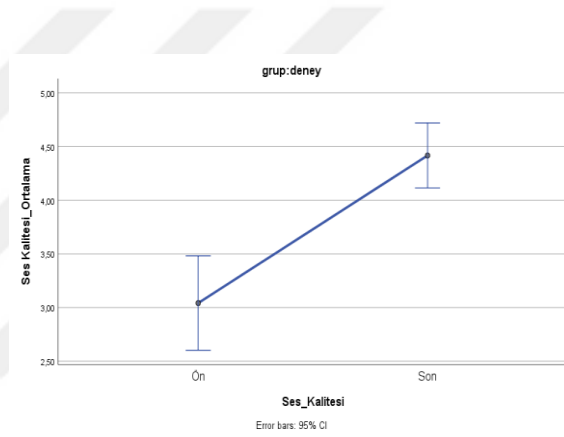
Sosyal Performansın Davranışsal Ölçülmesine İlişkin T testi Sonuçları

Test	Ölçüm	N	Ort	Ss.	T	SS	P
Bakış	Ön	24	2.54	1.0	-5.286	23	<0.000**
	Son	24	3.83	1.2			
Ses Kalitesi	Ön	24	3.04	1.0	-6.646	23	<0.000**
	Son	24	4.42	0.7			
Uzunluk	Ön	24	3.58	1.2	-3.562	23	0.002**
	Son	24	4.25	0.8			
Rahatsızlık	Ön	24	2.04	1.2	-6.029	23	<0.000**
	Son	24	3.79	1.2			
Konuşma Akışı	Ön	24	3.42	1.3	-3.112	23	0.005**
	Son	24	4.08	1.0			

****p<0.01**



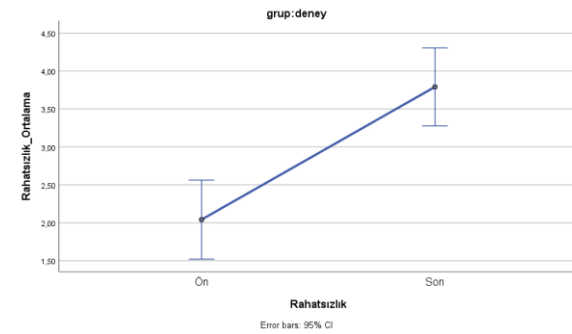
Şekil 6a. SPDÖ-Bakış Kriteri Ön Ölçüm Son Ölçüm Grafiği



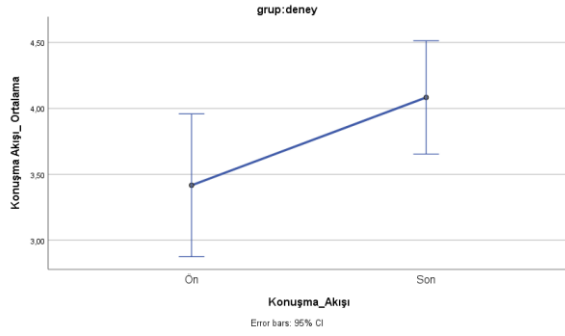
Şekil 6b. SPDÖ-Ses Kalitesi Kriteri Ön Ölçüm Son Ölçüm Grafiği



Şekil 6c. SPDÖ-Konuşma Uzunluğu Kriteri Ön Ölçüm Son Ölçüm Grafiği



Şekil 6d. SPDÖ-Konuşmadaki Rahatsızlık Kriteri Ön Ölçüm Son Ölçüm Grafiği



Şekil 6e. SPDÖ-Konuşma Akışı Kriteri Ön Ölçüm Son Ölçüm Grafiği

Araştırmanın üçüncü sorusu: *Süper Yaşam Becerileri – Ergenler Programına katılan ergenlerin: Sosyal performansın davranışsal ölçülmesi (video değerlendirmesi) ön test son test değerlendirmelerinde anlamlı derecede farklılık var mıdır?*

Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin uygulanan program öncesi alınan sosyal performansın davranışsal ölçülmesine yönelik puan ortalamalarının uygulanan program sonrasında yükseldiği görülmektedir.

Buna göre uygulanan program öğrencilerin kameraya bakışı, konuşma sırasındaki sesin kalitesi, konuşmanın uzunluğu, konuşma sırasında daha rahat hareket etme ve konuşmanın akışı özellikleri uygulanan program sonucunda anlamlı derecede yükselmiştir.

SPDÖ den alınan bu sonuçlar literatür ile uyumludur. Sosyal Performansın Davranışsal Ölçülmesi (SPDÖ) ile ölçülen özellikler olan; bakış, ses kalitesi, uzunluk, rahatsızlık ve konuşma akışı özelliklerinde SYBE programı anlamlı bir iyileşme ve gelişmeye sebep olmuştur. Buna göre ergenlerin konuşurken karşısındaki kişiye ve kameraya daha fazla bakması, konuşma sırasındaki sesinin kalitesi, konuşmasının uzunluğu ve konuşmanın akışında bir gelişme görülmektedir. Ayrıca kamera karşısında konuşma sırasındaki davranışsal kaygı göstergeleri azalmıştır.

SYBE programı sonrası video çekimlerinin bitiminde ergenlerin birçoğu, program öncesi kendi çekimlerinde ne kadar heyecanlı olduklarını ama ikinci çekimde daha rahat bir şekilde kendilerini ifade ettiklerini, ilk çekimdeki kadar zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Kendileri de ön ve son video arasındaki tutum ve davranış farklılıklarını fark ettiklerini ifade etmişlerdir.

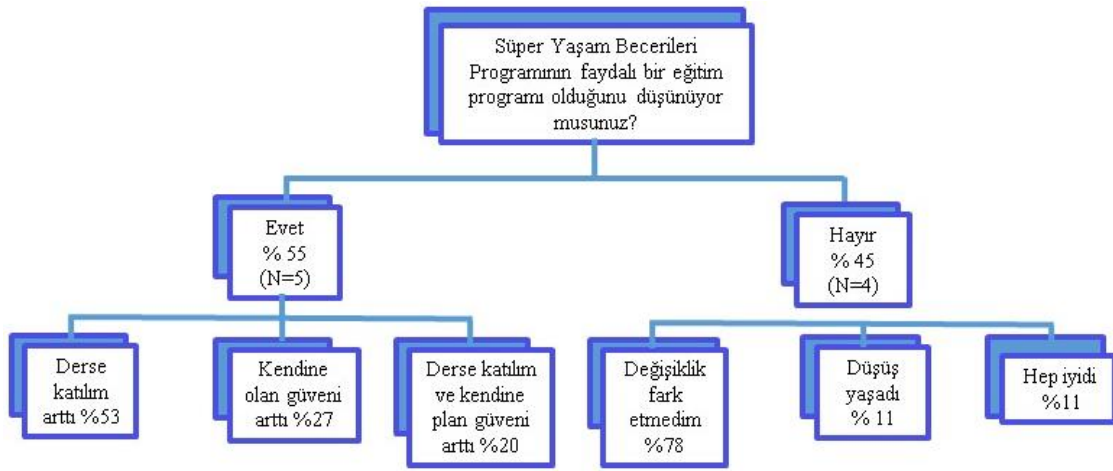
Bu sonuç literatürle de uyumludur. De la Torre-Luqueet ve Essau'nun (2019) yaptığı çalışmada uygulanan program sonrası, iki dakikalık konuşma görevinde öğrencilerin ses kalitesinde önemli ilerleme kaydettiklerini ve daha az rahatsızlık gösterdiklerini gözlemlemiştir. Essau ve diğerlerinin (2014) yaptığı bir başka araştırma da benzer sonuçlar içermektedir. Bu çalışmada, öğrencilerin program sonrasında iki dakikalık konuşma görevi sırasındaki davranışsal kaygı göstergelerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine Essau ve diğerlerinin (2019) bir başka araştırmasında da iki dakikalık konuşma görevindeki videonun analizi sonucunda katılımcıların, daha uzun süre bakış, sesin kalitesi, konuşmanın uzunluğu, rahatlık ve konuşmanın akışında önemli ilerlemeler kaydettikleri gözlenmiştir. Fernández-Martínez ve diğerlerinin (2020b) yaptığı çalışmada da çocukları, programdan önce ve sonra, davranışsal olarak değerlendirildikleri iki dakikalık bir konuşma göreviyle videoya kaydetmiştir. Elde edilen bulgulara göre; çocukların sosyal becerileriyle ilgili çeşitli alanlarda olumlu davranış değişiklikleri gözlenmiştir. Literatürde bu konuda pek çok araştırma sonucu bulunmaktadır. Ramdhonee-Dowlot ve diğerlerinin (2021), Orgilés ve diğerlerinin (2020), Melero ve diğerlerinin (2021) de yaptıkları çalışmalarda öğrenciler Süper Yaşam Becerileri programının ilk ve son oturumunda olmak üzere iki dakikalık bir konuşma görevini yerine getirmişlerdir. Bu çalışmalarda da öğrencilerin program sonrasında iki dakikalık konuşma görevi sırasındaki davranışsal kaygı göstergelerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.3. Nitel Verilerin Analizi

3.3.1. Öğretmen Değerlendirmesi

Araştırmada uygulamanın önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin görüşlerine de yer verilmiştir. Bu kapsamda değerlendirmeye katılan dokuz öğretmenin üçü sosyal bilimler (tarih-coğrafya), üçü fen ve matematik, ikisi yabancı dil (İngilizce, İspanyolca) ve biri Türk dili ve edebiyatı öğretmenidir. Anadolu lisesinde görev yapan ve uygulanan program grubunda olan dokuz öğrencinin öğretmenlerinden, uygulanan programın öğrencilerin yaşam becerilerine nasıl etki ettiğine yönelik 81 görüş alınmıştır. Şekil 7'de Anadolu lisesinde görev yapan dokuz öğretmenin uygulanan programa katılan dokuz öğrencisi için verdiği görüşlerin sınıflandırılmasına yer verilmiştir. Öğretmenlerin

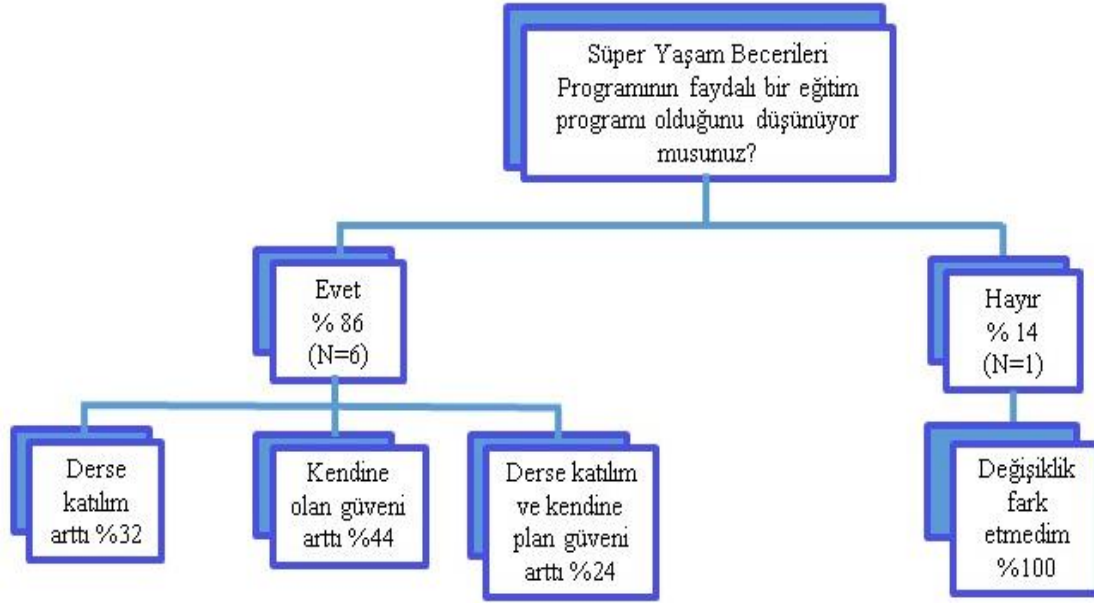
%55'i süper yaşam becerileri programının öğrenciler için yararlı olduğunu düşünürken %45'i programın öğrencilerde herhangi bir değişiklik yaratmadığını belirtmişlerdir. Programın yararlı olduğu yönünde görüş bildiren öğretmenler uygulanan programa katılan öğrencilerinde %53 oranında derse katılımın arttığını, %27 oranında kendilerine olan güvenlerinin arttığını ve %20 oranında hem derse katılımın hem de kendilerine olan güvenlerinin arttığını bildirmişlerdir. Programın etkisinin olmadığı yönünde görüş bildiren öğretmenler ise %78 oranında öğrencilerde bir değişiklik fark etmediklerini, %11 oranında (N=2) öğrencide düşüş gördüklerini, %11 oranında ise (N=2) öğrencilerin zaten her zaman iyi olduklarını belirtmişlerdir.



Şekil 7. Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Programı ve Programa Katılan Öğrencilerini Değerlendirmesi

Şekil 8’de Fen lisesinde görev yapan yedi öğretmenin, uygulanan programa katılan 15 öğrencisi için verdiği görüşlerin sınıflandırılmasına yer verilmiştir. Yedi öğretmenin üçü sosyal bilimler (tarih-coğrafya), biri fen ve matematik, üçü yabancı dil (İngilizce, Almanca, İspanyolca) öğretmenidir. Fen lisesinde görev yapan ve uygulanan program grubunda olan 15 öğrencinin öğretmenlerinden uygulanan programın öğrencilerin yaşam becerilerine nasıl etki ettiğine yönelik 105 görüş alınmıştır. Öğretmenlerin %86’sı Süper Yaşam Becerileri-Ergenler Programının öğrenciler için yararlı olduğunu düşünürken %14’ü programın öğrencilerde herhangi bir değişiklik yaratmadığını belirtmişlerdir. Programın yararlı olduğu yönünde görüş bildiren öğretmenler uygulanan programa katılan öğrencilerinde %32 oranında derse katılımın arttığı, %44 oranında kendilerine olan güvenlerinin arttığı ve %24 oranında hem derse

katılımın hem de kendilerine olan güvenlerinin arttığı görüşünü bildirmişlerdir. Programın etkisinin olmadığı yönünde görüş bildiren öğretmenlerin ise tamamı, öğrencilerde bir değişiklik fark etmediklerini belirtmişlerdir.



Şekil 8. Fen Lisesi Öğretmenlerinin Programı ve Programa Katılan Öğrencilerini Değerlendirmesi

Araştırmanın dördüncü sorusu: *Süper Yaşam Becerileri – Ergenler Programına katılan ergenlerin öğretmenlerinin programı ve programa katılan öğrencilerini değerlendirmesi*

Araştırmanın nitel kısmının öğretmen değerlendirmesi, deney grubundaki ergenlerin tüm öğretmenleri ile yapılmıştır. Yapılan anketler sonucunda hem Fen lisesi hem de Anadolu Lisesi öğretmenleri uygulanan programın etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Fen lisesi öğretmenleri (%86) uygulanan programın etkili olduğunu, Anadolu lisesi öğretmenlerinden (%55) daha fazla dile getirmişlerdir. Öğretmenler özellikle öğrencilerin derse katılımları ve kendilerine olan güvenlerinde bir artış gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçları literatürle uyumludur. SYB'nin etkililiğinin incelendiği bir araştırmada çocuklardan, öğretmenlerinden ve ebeveynlerinden çocukların öz saygısı,

davranışsal ve duygusal problemleri için ölçümler alınmıştır. Çalışmanın sonucunda, duygusal sorunlarda önemli derecede azalma olduğu görülmüş, öğretmen ve anne baba değerlendirmesinde programın olumlu sonuçları raporlanmıştır (Essau vd., 2019).

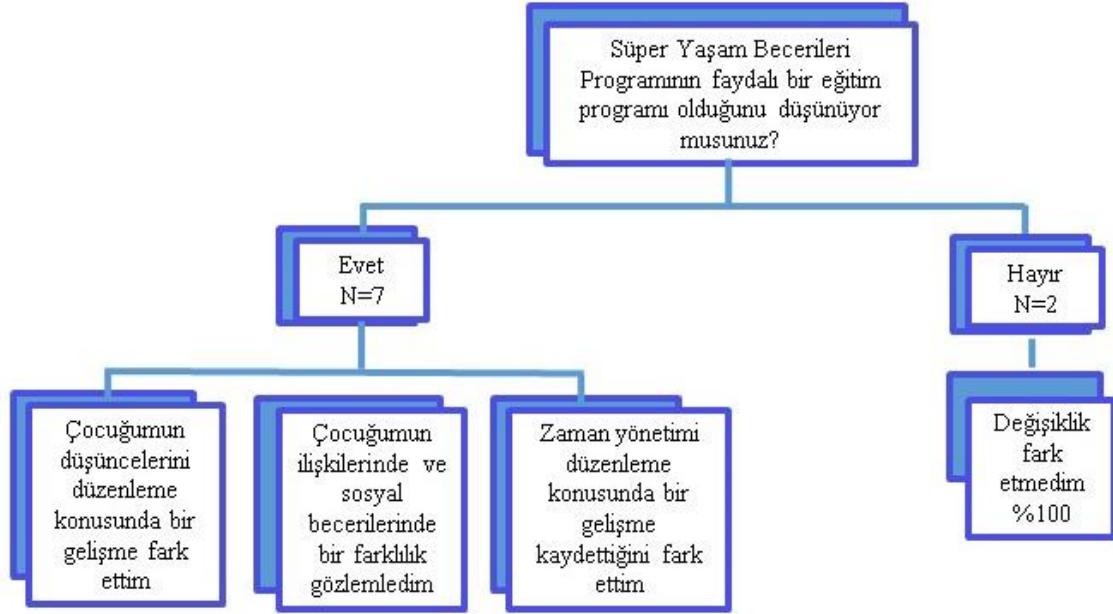
Öğretmenleri tarafından önemli kaygı sorunları olduğu belirtilen sekiz ile 10 yaşları arasındaki 61 ilkökul çocuğunun katıldığı bir başka çalışmada SYB programının etkililiği incelenmiştir. Katılımcılar SYB öncesi, sonrası ve altı aylık izlemede kaygı belirtileri, sosyal beceriler ve öz saygı alanlarında ölçekler doldurmuşlardır. Elde edilen bulgulara göre; kaygı belirtileri önemli ölçüde azalmıştır. Ayrıca SYB nin hiperaktivite ve akran sorunları üzerinde de olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu durum bağımsız değerlendiricilerin çocuklarda program öncesinden izleme sürecine kadar davranış değişikliği gözlemlediğini göstermektedir (Essau ve diğerlerinin, 2014).

Öğretmenler yüz yüze eğitim-öğretim sırasında öğrencilerini derslerde, tenefüslerde, okul giriş-çıkışlarında, sosyal faaliyetler sırasında kısacası hem ders hem de ders dışı zamanlarda gözlemleme imkanına sahiptir. Ancak COVID 19 pandemisi sırasında öğretmenler sadece çevrimiçi olarak ve yalnızca kendi ders saatleri içinde sınırlı bir zamanda öğrencilerini görebilmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin programa katılan öğrencileri hakkındaki gözlemlerine dayanan görüşlerinin sınırlı olabileceği ve öğrencideki değişimi tümüyle gözleme imkanı bulamadıkları bir dönemde görüşlerinin alınmak zorunda kalınmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerini yüz yüze görebildikleri okul ortamında uygulanmış olsaydı bu sonuçların daha da yüksek olacağı düşünülmektedir.

3.3.2. Anne-baba Değerlendirmesi

Araştırmada uygulamanın önemli bir diğer paydaşlarından olan anne baba görüşlerine de yer verilmiştir. Bu kapsamda değerlendirmeye katılan dokuz anne babanın yedisi Süper Yaşam Becerileri-Ergenler Programının yararlı bir eğitim programı olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Şekil 9'da uygulanan programa katılan dokuz ergenin anne babalarının programın etkililiğine dair görüşlerine yer verilmiştir. Anketi yanıtlayan dokuz anne babanın altısı, programın en çok çocuklarının duygularını düzenleme ve zaman yönetimi konularında bir katkısı olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca dokuz anne babanın beşi, çocuklarının ilişkilerinde ve sosyal

becerilerinde bir farklılık gözlemledikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Anne babalardan dördü Süper Yaşam Becerileri-Ergenler Programı öncesi ve sonrası çocuklarının davranışlarında, kendilerine olan güvenlerinde ve kendilerine hedef koyma konusunda farklılık gözlemlediklerini ve sosyal-duygusal konularda problem çözme becerisinde de gelişme gösterdiklerini belirtmişlerdir.



Şekil 9. Anne Babaların Programı ve Programa Katılan Ergenlerini Değerlendirmesi

Araştırmanın beşinci sorusu: *Süper Yaşam Becerileri – Ergenler Programına katılan ergenlerin anne babalarının programı ve programa katılan ergenlerini değerlendirmesi*

Değerlendirmeye katılan dokuz anne babanın yedisi Süper Yaşam Becerileri-Ergenler Programının yararlı bir eğitim programı olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Anne baba değerlendirmesinin sonuçlarına göre; deney grubundaki ergenlerin ebeveynleri SYBE programının yararlı bir eğitim programı olduğunu düşünmektedirler. Anne babalar programın en çok çocuklarına duygu düzenleme ve zaman yönetimi konularında bir katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca anne babalar, çocuklarının ilişkilerinde ve sosyal becerilerinde olumlu yönde farklılık gözlemledikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlar alanyazınla uyumludur.

Anne baba değerlendirmesi açısından, SYB programının kısa vadeli etkilerinin analiz edildiği bir çalışmada, programın sosyal performansı iyileştirmedeki etkililiği incelenmiştir. Yaşları sekiz ile 11 arasında olan, programa katılan 70 İşpanyol ocuęun anne babalarından başlangıçta ve program sonrasında çocuklarının duygusal durumuyla ilgili değerlendirmeleri alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; programa katılan çocukların, depresyon, kaygı, panik atak, ayrılık anksiyetesi, sosyal fobi puanlarında daha düşük sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış sorunlar, duygusal sorunlar, akran sorunları ve hiperaktivite/dikkatsizlik alanlarında da önemli gelişmeler bulunmuştur. Anne babalar, SYB programı sonrası çocuklarının sosyal becerilerinin geliştiği ve sosyal durumlarda kaygı davranışlarının oldukça azaldığını ifade etmişlerdir (Melero, Morales, Espada ve Orgilés, 2021).

Anne babaların bakış açısından değerlendirilen bir başka çalışmada ise, SYB nin duygusal problemler yaşayan küçük çocuklarda bir yıllık izleme etkileri incelenmiştir. Araştırmaya altı-sekiz yaşları arasında İşpanyolca konuşan 123 ocuk ve anne babaları katılmıştır. Çocuklardaki kaygıyı, depresif semptomları, genel zorlukları ve psikososyal bozukluğu ölçen anketler anne babaları tarafından doldurulmuştur. Anne babaların hem başlangıçtaki hem de 12 aylık izlemedeki değerlendirmesine göre, programa katılan çocuklarının kaygı seviyesi, depresif semptomları, çeşitli yaşam alanlarında grlen davranışsal zorlukları ve psikososyal bozulmaları önemli ölçüde azalmıştır. Anne baba değerlendirmesine dayalı olarak yapılan çalışma sonucunda, Süper Yaşam Becerileri Programının, duygusal sorunları olan küçük çocuklarda uzun vadede önleyici bir müdahale olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Fernández-Martínez, Morales, Espada, ve Orgilés, 2020a).

Hem anne baba hem de ğretmen değerlendirmesinin alınarak yapıldığı bir diğer çalışmada da duygusal sorunları olan ocuklarda SYB nin etkililiği incelenmiştir. Bu çalışmaya öğretmenleri tarafından önemli duygusal sorunları olduğu belirtilen sekiz ile 12 yaş arası 205 ocuk katılmıştır. Tüm ocuklardan SYB programı öncesi, sonrası ve program bittikten altı ay sonra olmak üzere üç kez öz saygı, davranışsal ve duygusal sorunlar için ölçümler alınmıştır. Ayrıca hem anne babalardan hem de öğretmenlerden çocukların yaşadığı genel zorluklar hakkında değerlendirmeleri alınmıştır. Katılımcıların kendi değerlendirmesi, anne baba değerlendirmesi ve ğretmen değerlendirmesi sonucunda programa katılan çocukların duygusal sorunlarının önemli derecede azaldığı görülmüştür (Essau, Sasagawa, Jones, Fernandes, ve Ollendick, 2019).

Araştırmanın nitel kısmının anne-baba değerlendirmesinin alınmasına program sonrasında karar verilmiştir. Başlangıçta araştırmanın nitel kısmında sadece öğretmen değerlendirmesinin alınması planlanmıştır. Ancak pandemi koşulları nedeniyle öğretmenlerin ve araştırmacının ergenleri sadece çevrimiçi görebiliyor olmaları ve ailelerin de çocuklarıyla tüm gün bir arada bulunmaları nedeniyle ebeveyn değerlendirmesi de alınmaya karar verilmiştir. Bu açıdan anne baba değerlendirmesinin çok önemli olduğu düşünülmektedir. Programa katılan ergenlerini bire bir ve yüz yüze en iyi değerlendirenlerin anne babalar olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çocuklarının önceki davranış örüntülerini en iyi bilen ve program sonrası davranış değişikliğini en iyi fark edebilecek grup yine ebeveynlerdir.

Anne baba değerlendirmesi daha önce planlanmış olsaydı ebeveynlere de öğretmenlere verildiği gibi üç günlük bir psikoeğitimin verilmesi düşünülebilirdi.

Programın çevrimiçi uygulanmak zorunda kalınması, ölçeklerinde çevrimiçi uygulama gereksimini getirmiştir. Son olarak araştırmada ölçeklerin Google Forms olarak kullanılmış olmasının avantaj ve dezavantajları ele alınmıştır.

3.4. Verilerin Toplanmasında “Google Forms” Kullanımının Avantajlar ve Dezavantajları

Son birkaç yıldır Google Forms, SurveyMonkey ve Typeform gibi birkaç çevrimiçi anketler oluşturulmuştur. Bu online veri tabanları, araştırmacıların çeşitli popülasyonlarla ilgili veri toplamasına olanak sağlamakta olup, geleneksel kağıt tabanlı anketlere bir alternatif sunmaktadır. Bu çevrimiçi anketler hem öğrenciler hem de araştırmacılar için yeni fırsatlar sunarken, avantaj ve dezavantajları da yanında getirmektedir.

Google Forms'un sağlamakta olduğu avantajlardan ilki, zamanı verimli kullanmaya olanak sağlamasıdır. Dorsah ve Alhassan (2021) araştırmasında Google Forms'ların öğretmenlerin hayatlarını nasıl kolaylaştırdığını incelemiştir. Sonuç olarak bu online anketlerin verimliliği ve geçerliliği artırdığını, ayrıca araştırmacıların değerlendirme puanını hesaplarken kendilerine zaman kazandırdığı sonucuna ulaşmıştır.

İkinci avantajı ise, bu çevrimiçi değerlendirme araçlarının öğrencilerin nitelikleriyle uyumlu olmasıdır. Online anketler bu çağda teknolojiden anlayan, internet erişimi olan, akıllı telefon sahibi öğrenciler için uygun bir değerlendirme aracı haline

gelmiştir. Araştırmada Google Forms da dahil olmak üzere çeşitli online değerlendirme araçlarının kağıt tabanlı anketlere kıyasla öğrenciler için kullanımının daha kolay olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Google Forms'ların üçüncü avantajı düşük maliyetli olmasıdır. Geleneksel değerlendirme araçlarıyla araştırmacıların birçoğu fotokopi çekmesi zorunluyken, bu online anketler sayesinde artık böyle bir girişime gerek kalmamaktadır. Nitekim Google Forms gibi veri tabanları, kağıtsız ve çevrimiçi bir sistem üzerine kurulu olmasından kaynaklı olarak araştırmacılar için maddi açıdan kar sağlamaktadır (Agung vd., 2019).

Diğer avantajlardan bazıları ise şu şekilde sıralanabilir; yeni popülasyonlara daha kolay erişim, daha büyük örneklem büyüklükleri, daha dengeli bir cinsiyet oranı, güvenilir veriler sunması ve katılımcıların anonimliğinin korunması (Rice, Winter, Doherty ve Milner, 2017). Veri toplamak için internet tabanlı araştırma yöntemleri kullanmanın pek çok olumlu yararı olsa da, faydalarına rağmen bu yöntemlerin bazı dezavantajları da vardır.

Google Forms'ların yol açtığı dezavantajları incelediğimizde ilk olarak temsili olmayan örneklem ile karşılaşmaktayız. Nitekim Rice, Winter, Doherty ve Milner (2017) Google Forms yoluyla yürüttükleri araştırmada ABD nüfusunun seçkisiz (rastgele) örneklemine toplamakta zorlanmışlardır. Sonuç itibarıyla araştırmacı hedef kitle için radikal sınırlamalar belirlemedikçe, internet tabanlı araştırma kullanılırken tamamen rastgele bir örneklem toplamak mümkün değildir (Berinsky, Huber ve Lenz, 2012).

Google Forms'ların ikinci dezavantajı düşük yanıt oranının olmasıdır. Yüz yüze anketler genellikle katılımcılar için yüksek yanıt oranlarına sahiptir. Bir katılımcı bir araştırmaya katılmaya istekliyse, muhtemelen tüm çalışma boyunca kalacak ve araştırmacı tam bir veri seti toplama şansına sahip olacaktır. Fakat çevrimiçi katılımcılar sıklıkla bir çalışmaya başlar ve ilk birkaç sorudan sonra çalışmayı bırakırlar. İlgi çekici olup olmadığını görmek için de genellikle bir çalışmayı gözden geçirirler ve eğer ilgi çekici görünmüyorsa, genellikle talimatlardan sonra çalışmayı bırakırlar (Buhrmester, Kwang ve Gosling, 2011).

Google Forms'ların yol açtığı diğer dezavantajları incelediğimizde ise puanlama ve araç sorunlarıyla karşılaşmaktayız. Bir diğer araştırmada (Sari, 2020) öğrencilerden bir kısmı kısa cevap bölümünde hatalı puanlama yapılmasından kaynaklı olarak şikayetçi olmuşlardır. Nitekim öğrenciler, yılı yazmaları istendiğinde ve yılı kelime

biçiminde yazdıklarında, cevabın cevap anahtarıyla eşleşmediği ve bu yüzden Google Forms sisteminin onları yanlış anladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin karşılaştığı bir diğer dezavantaj ise araç ve gereçlerle ilgiliydi. Nitekim internet bağlantısında problemler yaşandığında, öğrenciler cep telefonlarını getirmediğinde veya internet verilerine erişimlerinin olmadığı durumlarda ve kampüs çevresindeki Wi-Fi'nin iyi çalışmadığı durumlarda öğrenciler ve araştırmacılar ciddi sorunlar ile karşı karşıya kalmıştır (Agung vd., 2019).

Diğer dezavantajlardan bazıları ise şu şekilde sıralanabilir; finansal motivasyon sorunları, belirli portallara sınırlı erişim, sınırlı çalışma süresi, takip verilerinin eksikliği, temsili olmayan örneklem, demografik yanlışlıklar, bilgisayar okuryazarlığı ve internet erişimindeki farklılıklar (Maymone, Venkatesh, Secemsky, Reddy ve Vashi, 2018; Nayak ve Narayan, 2019).

Bu avantaj ve dezavantajlarla araştırmada sıklıkla karşılaşılmıştır. Özellikle kontrol grubundan izleme ölçeklerini dolduran hiçbir ergen olmamıştır. Hem deney hem de kontrol grubunun ön ve son testlerini doldurmaları istenildiğinde doldurmayan birçok ergenle hem whatsapp grubundan hem direk o kişinin telefonuna atılan mesajlarla doldurmaları defalarca istenmiştir. Bu konu ile ilgili olarak zaman zaman okul rehberlik ve psikolojik danışma servisi öğretmenlerine başvurulmuş ve onlardan da ölçekleri doldurmayan öğrencileri ve hatta bazen onların anne-babaları ile iletişime geçmeleri istenmiştir.

BÖLÜM 4

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Bu araştırmada Essau ve Ollendick (2013) tarafından geliştirilmiş Süper Yaşam Becerileri-Ergenler (SYBE) Programının ergenler üzerindeki etkililiği dört farklı alanda incelenerek değerlendirilmiştir. Bunlar:

- 1) Ergenlere uygulanan ölçekler temelinde değerlendirme,
- 2) Sosyal performansın davranışsal ölçülmesi (SPDÖ)
(Video geri bildirimine dayalı olarak değerlendirme),
- 3) Öğretmen değerlendirmesi,
- 4) Anne-baba değerlendirmesi'dir.

Ölçekler temelinde bakıldığında, deney grubuna uygulanan SYBE programı, ergenlerin olumsuz değerlendirme korkularında, yalnızlık puanlarında ve sosyal kaygı puanlarında kontrol grubuna kıyasla bir düşüşe neden olmuştur. Olumlu yönde bir gelişme olmasına rağmen bu etki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. İzleme testi sonuçları ile deney grubundaki düşüşün etkisini koruduğu görülmektedir. Bununla birlikte diğer iki ölçek olan yeterlik algısında ve güçler ve güçlükler anketinde ölçülen özelliklerde anlamlı bir değişiklik yaratmamıştır.

Uygulanan Programın etkileri aşağıda sıralanmıştır:

- Olumsuz değerlendirme korkularında kontrol grubuna kıyasla bir düşüşe neden olmuştur. Ancak bu etki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. İzleme testi ile deney grubundaki düşüşün etkisini koruduğu görülmektedir.
- Yalnızlık puanlarında kontrol grubuna kıyasla bir düşüşe neden olmuştur. Ancak bu etki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. İzleme testi ile deney grubundaki düşüşün etkisini koruduğu görülmektedir.
- Sosyal kaygı puanlarında kontrol grubuna kıyasla bir düşüş gözlenmiş olup bu düşüş anlamlı bulunmamıştır. Uygulanan program sonrasında sosyal kaygı

puanlarındaki istatistiksel olarak anlamlı olmayan düşüş izleme testi ile devam etmiştir. Buna göre uygulanan programın öğrencilerin sosyal kaygılarını istatistiksel olarak anlamlı olmasa da azalttığı söylenebilir.

- Yeterlik algısında, gerek sosyal gerek akademik alt ölçeğinde anlamlı bir değişiklik yaratmamıştır.
- Güçler ve güçlükler anketinde de deney grubuna uygulanan program, öğrencilerde anlamlı bir değişiklik yaratmamıştır.

Bu sonuç, SYB programının etkililiği üzerine yapılmış çok sayıda araştırma bulgularıyla uyumlu değildir. Ancak SYB programının etkililiği üzerine yapılmış tüm etki araştırmaları yüz yüze uygulama ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma COVID 19 pandemisi sırasında çevrimiçi olarak uygulanmak zorunda kalınmıştır.

Deney grubuna uygulanan program, sosyal performansın davranışlara yansımaları açısından değerlendirildiğinde yani video değerlendirmesinde ön ve son video çekimi arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır. Öğrencilerin kameraya bakışı, konuşmadaki sesin kalitesi, konuşmanın uzunluğu, konuşma akışı ve rahatsızlık davranışlarında anlamlı düzeyde bir iyileşme görülmüştür. Buna göre uygulanan program öğrencilerin sosyal performanslarının davranışlara yansımada iyileşmeye neden olmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin öğretmenleri ile yapılan anketler sonucunda; hem Fen lisesi hem de Anadolu Lisesi öğretmenleri uygulanan programın etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Fen lisesi öğretmenleri, uygulanan programın etkili olduğunu Anadolu lisesi öğretmenlerinden daha fazla dile getirmişlerdir. Öğretmenler özellikle öğrencilerin derse katılımları ve kendilerine olan güvenlerinde bir artış gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

Deney grubundaki öğrencilerin anne-babaları süper yaşam becerileri programının yararlı bir eğitim programı olduğunu düşünmektedirler. Anne-babalar programın en çok çocuklarının duygularını düzenleme ve zaman yönetimi konularında bir katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca anne-babalar, çocuklarının ilişkilerinde ve sosyal becerilerinde bir farklılık gözlemledikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmanın yedi deney ve yedi kontrol grubu ile yapılan pilot çalışmasında

- Deney grubundaki öğrencilere uygulanan SYBE programı öğrencilerin “sosyal kaygı” düzeylerini anlamlı derecede düşürmüştür

- Program, öğrencilerin “yeni durumlarda korku ve huzursuzluk hissetmelerini önleyici” bir etki de sağlamıştır
- Deney grubundaki öğrencilere uygulanan program öğrencilerin duygusal sorunlar puanlarını da anlamlı derecede düşürmüştür.

Pilot çalışma bulgularının da gösterdiği gibi daha küçük örneklem grubunda daha etkili sonuçlar alınmaktadır. COVID 19 pandemisi nedeniyle çevrimiçi yapılmak zorunda kalınan SYBEP uygulamasının hem pilot hem de nihai araştırması karşılaştırıldığında küçük örneklem grubu ile birebir iletişimin sağlanabilmesi sonuçları olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın sonuçları, SYBE programının ergenlerde yararlı olabileceğini düşündürmektedir.

4.2. Araştırmacılara Öneriler

- 1- Süper Yaşam Becerileri-Ergenler Programı, çevrim içi olarak değil, yüz yüze ve etkileşim içinde uygulanarak tekrar yapılabilir. Etkinlik temelli bir program olarak geliştirilmiş olan SYBEP yüz yüze uygulandığında daha etkili sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir.
- 2- Farklı değişkenler üzerinde de SYBE programının etki araştırması yapılabilir. Örneğin ergenlerde yaygın olarak görülen depresyon değişkeni incelenebilir.
- 3- SYB programı özel gereksinimli ergenler (otizm, gelişim geriliği vb.) için revize edilebilir.
- 4- Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ergenlerin programdan yararlanma alanları ve düzeyleri karşılaştırılabilir.
- 5- Bu çalışmada etkililiği sınanan SYBE programı, ergenlerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çocuk versiyonu da olan SYBP’nın okul öncesi ve yetişkin versiyonu da geliştirilebilir.

4.3. Uygulayıcılara Öneriler

1. Anne babalara da uygulanabilecek destekleyici oturumlarla SYBE programının etkili ve kalıcı olması sağlanabilir.
2. Süper Yaşam Becerileri-Ergenler Programı, çevrim içi olarak değil, yüz yüze ve etkileşim içinde uygulanarak tekrar yapılabilir. Beceri eğitimleri etkinlik uygulamaları ile daha iyi öğrenilmekte ve davranış değişikliğini oluşturabilmektedir.
3. Geliştirilecek yeni programlarda gereksinimlere yönelik farklı oturumlar örneğin Mindfulness oturumu eklenebilir.
4. Yüz yüze uygulamalarda geniş örneklemin, küçük gruplara bölünerek ayrı ayrı uygulanması önerilir.
5. SYBEP'nin eğitici eğitimleri verilerek okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerine daha etkili müdahale yapabilmelerine yardımcı olmaları sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Aarons, G. A., Monn, A. R., Leslie, L. K., Garland, A. F., Lugo, L., Hough, R. L., & Brown, S. A. (2008). Association between mental and physical health problems in high-risk adolescents: a longitudinal study. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 43(3), 260–267. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.01.013>
- Acar, H., Kılınç, M. (2017). Akran baskısıyla başa çıkma konusunda hazırlanan psikoeğitim programının lise öğrencilerinin akran baskısı düzeylerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. <https://doi.org/10.20875/makusobed.318099>
- Agung, B., Syaefulloh, S., Ridwan, I. M., Mamun, A. M. H., Sumpena, D., Yulianti Zakiah, Q. (2019). Google Form-Based Learning Assessment. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 253, 529–531.
- Ahmad, A., Khalique, N., Khan, Z., & Amir, A. (2007). Prevalence of psychosocial problems among school going male adolescents. *Indian Journal of Community Medicine*, 32(3), 219. <https://doi.org/10.4103/0970-0218.36836>
- Akçınar, B., Kağıtçıbaşı, Ç., & Baydar, N. (2018). Erken Ergenlikte Ahlak Gelişimi: Bir Müdahale Araştırması. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*. 14 (2), 153-169 . <https://doi.org/10.17244/eku.322365>
- Akkök F. (1996) *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi* (Öğretmen el kitabı). İstanbul. Milli Eğitim Basımevi.
- Allen, S., & Hiebert, B. (2011). Stress and Coping in Adolescents. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 25(1). Retrieved from <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/59420>
- Alvord, M. K., Zucker, B., Grados, J. J. (2011). *Resilience Builder Program for Children and Adolescent-Enhancing Social Competence and Self Regulation*. Illinois: Research Press.
- Amone-P'Olak, K., Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). Adolescents caught between fires: Cognitive emotion regulation in response toward experiences in Northern Uganda. *Journal of Adolescence*, 30(4), 655-669. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.05.004>.
- Andersen, S.L. (2003). Trajectories of brain development: point of vulnerability or window of opportunity? *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. 27, 3–18. [https://doi.org/10.1016/S0149-7634\(03\)00005-8](https://doi.org/10.1016/S0149-7634(03)00005-8).
- Andersen, S.L., Teicher, M.H., (2008). Stress, sensitive periods and maturational events in adolescent depression. *Trends in Neuroscience*. 31, 183–191. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2008.01.004>.

- Aydın, A. ve Tekinsav-Sütcü, S. (2007). Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeğinin (ESKÖ) geçerlilik ve güvenirliliğinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2), 79-89 Retrieved from https://cms.galenos.com.tr/Uploads/Article_30274/cogepderg-14-79.pdf
- Aydın, A., Tekinsav-Türkçü, S., & Sorias, O. (2010). Ergenlerde sosyal anksiyete belirtilerini azaltmaya yönelik bilişsel-davranışçı bir grup terapisi programının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(1), 25–36. Retrieved from <https://turkpsikiyatri.com/PDF/C21S1/03.pdf>
- Bailey, D. P., Boddy, L. M., Savory, L. A., Denton, S. J., & Kerr, C. J. (2012a). Associations between cardiorespiratory fitness, physical activity and clustered cardiometabolic risk in children and adolescents: The happy study. *European Journal of Pediatrics*, 171(9), 1317–1323. <https://doi.org/10.1007/s00431-012-1719-3>
- Bailey, S., Gerada, C., Lester, H., & Shiers, D. (2012b). The cardiovascular health of young people with severe mental illness: Addressing an epidemic within an epidemic. *The Psychiatrist*, 36(10), 375-378. <https://doi.org/10.1192/pb.bp.112.039727>
- Barrett, P. (2005). *FRIENDS for Life: Group leaders' manual for children*. Barrett Research Resources Pty Ltd.
- Becker-Weidman EG, Jacobs RH, Reinecke MA, Silva SG, March JS. (2010). Social problem-solving among adolescent treated for depression. *Behaviour Research and Therapy*. Jan;48(1):11-8. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.08.006>. Epub 2009 Sep 6. PMID: 19775677; PMCID: PMC2812620.
- Beesdo, K., Bittner, A., Pine, D.S., Stein, M.B., Hofler, M., Lieb, R., Wittchen, H.U. (2007). Incidence of social anxiety disorder and the consistent risk for secondary depression in the first three decades of life. *Archives of General Psychiatry* 64, 903–912. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.64.8.903>.
- Berinsky, A. J., Huber, G. A., & Lenz, G. S. (2012). Evaluating online labor markets for experimental research: Amazon.com's Mechanical Turk. *Political Analysis*, 20, 351–368.
- Bilge, Y., Bilge, Y. & Ertekin, G. (2016). Ergenlerde İletişim Becerileri Psiko-Eğitim Programının Sosyal Fobi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi . *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (8-9), 199-214. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/izusbd/issue/54076/733073>
- Bista, B., Thapa, P., Sapkota, D., Singh, S. B., & Pokharel, P. K. (2016). Psychosocial problems among adolescent students: An exploratory study in the Central Region of Nepal. *Frontiers in Public Health*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2016.00158>
- Botvin, G.J., Baker, E., Dusenbury, L., Botvin, E.M., Diaz, T. (1995). Long-term follow-up results of a randomized drug abuse prevention trial in a white middle-class population. *JAMA*, 273, 1106–1112. PMID: 7707598

- Botvin, G. J. & Griffin, K. W. (2004). Life skills training: Empirical findings and future directions. *The Journal of Primary Prevention*, 25(2), 211–223. <https://doi.org/10.1023/B:JOPP.0000042391.58573.5b>
- Brodbeck, J., Bachmann, M. S., Croudace, T. J., & Brown, A. (2013). Comparing growth trajectories of risk behaviors from late adolescence through young adulthood: an accelerated design. *Developmental Psychology*, 49(9), 1732–1738. <https://doi.org/10.1037/a0030873>.
- Buhrmester, M., Kwang, T., & Gosling, S. D. (2011). Amazon's Mechanical Turk: A new source of inexpensive, yet high-quality, data? *Perspectives on Psychological Science*, 6(1), 3–5. <https://doi.org/10.1177/1745691610393980>
- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 377–394. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x>.
- Carrey N. (2010). The Two Ericksons: Forgotten Concepts and what Constitutes an Appropriate Professional Knowledge Base in Psychiatry. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 19(4), 248. PMID: 21037913; PMCID: PMC2962535.
- Carroll, A., Gordon, K., Haynes, M., & Houghton, S. (2013). Goal setting and self-efficacy among delinquent, at-risk and not at-risk adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 42(3), 431–443. doi: <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9799-y>
- Chein, J., Albert, D., O'Brien, L., Uckert, K., & Steinberg, L. (2011). Peers increase adolescent risk taking by enhancing activity in the brain's reward circuitry. *Developmental Science*, 14 (2), F1–F10. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2010.01035.x>.
- Clore, G. L., & Huntsinger, J. R. (2007). How emotions inform judgment and regulate thought. *Trends in cognitive sciences*, 11(9), 393–399. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.08.005>
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317–333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>.
- Compas B.E., Malcarne VL, Fondacaro KM. (1988). Coping with stressful events in older children and young adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 56:405–11. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.56.3.405>. PMID: 3397433.
- Compas B.E., Orosan PG, Grant KE. (1993) Adolescent stress and coping: implications for psychopathology during adolescence. *Journal of Adolescence* 16:331– 49. <https://doi.org/10.1006/jado.1993.1028>

- Conger, R. D., & 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. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.2.179>.
- Connor-Smith JK, Weisz JR. (2003). Applying Treatment Outcome Research in Clinical Practice: Techniques for Adapting Interventions to the Real World. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*. Feb;8(1):3-10. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00038>. PMID: 32797542.
- Cooper, P., Kakos, M., & Jacobs, B. (2013). Best practice models and outcomes in the education of children with social, emotional and behavioural difficulties. *CAISE Review*, 1. <https://doi.org/10.12796/caise-review.2013v1.008>
- Correll, C. U., Manu, P., Olshanskiy, V., Napolitano, B., Kane, J. M., & Malhotra, A. K. (2009). Cardiometabolic risk of second-generation antipsychotic medications during first-time use in children and adolescents. *JAMA*, 302(16), 1765–1773. <https://doi.org/10.1001/jama.2009.1549>
- Cui, L., Morris, A. S., Criss, M. M., Houltberg, B. J., & Silk, J. S. (2014). Parental psychological control and adolescent adjustment: the role of adolescent emotion regulation. *Parenting*, 14(1), 47-67. <https://doi.org/10.1080/15295192.2014.880018>.
- Curtis, J., Newall, H. D., & Samaras, K. (2012). The heart of the matter: Cardiometabolic care in youth with psychosis. *Early Intervention in Psychiatry*, 6(3), 347–353. <https://doi.org/10.1111/j.1751-7893.2011.00315.x>
- Çetin, B., Doğan, T. ve Sapmaz, F. (2010). Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 205-216. Retrieved from <https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/olumsuz-degerlendirilme-korkusu-olcegi-kisa-formu-odko-toad.pdf>
- De la Torre-Luque, A., Essau C.A. (2019). Symptom network connectivity in adolescents with comorbid major depressive disorder and social phobia. *Journal of Affective Disorders*, 255, 60-68. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165032719303507> <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.05.015>.
- De la Torre-Luque, A., Fiol-Veny, A., Essau, C. A., Balle, M. ve Bornas, X. (2020). Effects of a transdiagnostic cognitive behaviour therapy-based programme on the natural course of anxiety symptoms in adolescence. *Journal of Affective Disorders*, 264, 474-482. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.11.078>.
- Dorsah, P. and Alhassan, A.-G. (2021) Synchronous Versus Asynchronous: Pre-Service Teachers' Performance in Science Formative Assessment Tests. *Open Access Library Journal*, 8, 1-15. <https://doi.org/10.4236/oalib.1107193>.

- Eapen, V., Shiers, D., & Curtis, J. (2013). Bridging the gap from evidence to policy and practice: reducing the progression to metabolic syndrome for children and adolescents on antipsychotic medication. *The Australian and New Zealand journal of psychiatry*, 47(5), 435–442. <https://doi.org/10.1177/0004867412463169>
- Eisenberg, N., & Morris, A. S. (2002). *Children's emotion-related regulation*. *Advances in Child Development and Behavior*, 30, 190-230. San Diego, CA: Academic Press.
- Engels, R. C. M. E., Finkenauer, C., Meeus, W., & Deković, M. (2001). Parental attachment and adolescents' emotional adjustment: The associations with social skills and relational competence. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 428–439. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.48.4.428>
- Erbaş, M. & Kağnıcı, D. (2017). Seçim Kuramına Dayalı Psikoeğitim programının ergenlerin riskli Davranışları ve iyilik hali üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(64-Ek), 1594–1615. <https://doi.org/10.17755/esosder.327488>
- Erden, S., & Akça Koca, D. (2018). Bilişsel Davranışçı temelli Grupla Psikolojik Danışma programının Ergenlerin Psikolojik Dayanıklılığına ve Mizah Düzeyine Etkisi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(3), 61–72. <https://doi.org/10.31461/ybpd.414466>
- Eryılmaz, A., & Altınsoy, F. (2021). Ergenlerde Utangaçlığa Bütünleştirici Grupla Psikolojik Danışma Müdahale Programı: Pozitif ve Patoloji Odaklı (Çift-Faktör Modeli) Müdahalelerin Birleştirilmesi. *Eğitim Ve Bilim*, 46(260), 441–457. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.8226>
- Essau, C.A., Conradt, J., Petermann, F. (1999). Frequency and comorbidity of social phobia and social fears in adolescents. *Behaviour Research and Therapy* 37, 831–843. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(98\)00179-X](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(98)00179-X)
- Essau, C.A., Conradt, J., Petermann, F. (2000). Frequency, comorbidity, and psychosocial impairment of anxiety disorders in German adolescents. *Journal of Anxiety Disorders* 14, 263–279. https://doi.org/10.1207/S15374424jccp2902_8
- Essau, C., Sasagawa, S., Anastassiou-Hadjicharalambous, X., Guzmán, B., Ollendick, T. (2011a). Psychometric properties of the Spence Child Anxiety Scale with adolescents from five European countries. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(1), 19-27. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2010.07.001>
- Essau, C., Ishikawa, S., Sasagawa, S., Sato, H., Okajima, I., Otsui, K., Michie, F. (2011b). Anxiety symptoms among adolescents in Japan and England: Their relationship with self-construals and social support. *Depression and Anxiety*, 28(6), 509-518. <https://doi.org/10.1002/da.20819>
- Essau, C., Sasagawa, S., Chen, J., Sakano, Y. (2012). Taijin kyofusho and social phobia symptoms in young adults in England and in Japan. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(2), 219-232. <https://doi.org/10.1177/0022022110386372>

- Essau, Cecilia & Ollendick, Thomas. (2013a). *Super Skills for Life*. University of Roehampton.
- Essau, C., (2013b). *Super skills for Life: Adolescent Version*. University of Roehampton.
- Essau, C., Olaya, B., Pasha, G., Pauli, R.,Bray, D. (2013c). Iranian adolescents' ability to recognize depression and beliefs about preventative strategies, treatments and causes of depression. *Journal of Affective Disorders*, 149(1-3), 152-159. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jad.2013.01.016>
- Essau, C., Ishikawa, S., Sasagawa, S., Otsui, K., Sato, H., Okajima, I., Bray, D. (2013d). Psychopathological symptoms in two generations of the same family: A cross-cultural comparison. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 48(12), 2017-2026. <http://dx.doi.org/10.1007/s00127-013-0673-3>
- Essau, C. A., Anastassiou-Hadjicharalambous, X.,Munoz, L. C. (2013e). Psychometric properties of the screen for child anxiety related emotional disorders (SCARED) in Cypriot children and adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 29(1), 19-27. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000116>
- Essau, C., Olaya, B., Bokszczanin, A., Gilvarry, C.,Bray, D. (2013f). Somatic symptoms among children and adolescents in Poland: A confirmatory factor analytic study of the children Somatization Inventory. *Frontiers in Public Health*, 1(DEC), 72. PMID: 24400299; PMCID: PMC3871719.
- Essau, C., Lewinsohn, P., Olaya, B., Seeley, J. (2014). Anxiety Disorders in Adolescents and Psychosocial Outcomes at Age 30. *Journal of Affective Disorders*. 163. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.12.033>.
- Essau, C. A., Sasagawa, S., Jones, G., Fernandes, B. ve Ollendick, T. H. (2019). Evaluating the real-world effectiveness of a cognitive behavior therapy-based transdiagnostic program for emotional problems in children in a regular school setting. *Journal of Affective Disorders*, 253, 357-365. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.04.036>.
- Fernández-Martínez, I., Morales, A., Espada, J. P. ve Orgilés, M. (2020a). Effects of Super Skills for Life on the social skills of anxious children through video analysis. *Psicothema*, 32(2), 229-236. <http://doi.org/10.7334/psicothema.2019.240>.
- Fernández-Martínez, I., Orgilés, M., Morales, A., Espada, J. P. ve Essau, C. A. (2020b). One-Year follow-up effects of a cognitive behavior therapy-based transdiagnostic program for emotional problems in young children: A school-based cluster-randomized controlled trial. *Journal of Affective Disorders*, 262, 258-266. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.11.002>.
- Foley, D. L., & Morley, K. I. (2011). Systematic review of early cardiometabolic outcomes of the first treated episode of psychosis. *Archives of General Psychiatry*, 68(6), 609–616. <https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2011.2>

- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Frydenberg E, Lewis R. (1993). Boys play sport and girls turn to others: age, gender and ethnicity as determinants of coping. *Journal of Adolescence* 16: 253 – 66. <https://doi.org/10.1006/jado.1993.1024>
- Fuhrmann, D., Knoll, L.J., Blakemore, S.J., (2015). Adolescence as a sensitive period of brain development. *Trends in Cognitive Sciences*. 19, 558–566. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.07.008>.
- Fydrich, T., Chambless, D.L., Perry, K. J., Buergener, F., Beazley, M. B. (1998). Behavioral assessment of social performance: a rating system for social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 36(10), 995–1010. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(98\)00069-2](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(98)00069-2)
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1659-1669. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.12.009>.
- Ghasemi A., Zahediasl S. (2012). Normality Tests for Statistical Analysis: A Guide for Non-Statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism Spring*; 10(2): 486–489. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>. PMID: 23843808
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Jaycox, L. H. (2008). *The Penn Resiliency Program*. Unpublished manuscript, University of Pennsylvania, US.
- Gladigau, E. L., Fazio, T. N., Hannam, J. P., Dawson, L. M., & Jones, S. G. (2014). Increased cardiovascular risk in patients with severe mental illness. *Internal Medicine Journal*, 44(1), 65–69. <https://doi.org/10.1111/imj.12319>
- Gnanadesikan, R. (1997). *Methods for statistical data analysis of multivariate observations* (Second edition). United States: John Wiley ve Sons, Inc.
- Goldsmith, H. H., & Davidson, R. J. (2004). Disambiguating the components of emotion regulation. *Child Development*, 75(2), 361-365. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00678.x>.
- Goodman R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* Jul;38(5):581-6. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>. PMID: 9255702.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., Leondari, A., & Danish, S. (2006). The effectiveness of teaching a life skills program in a physical education context. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 429–438. <http://www.jstor.org/stable/23421391>
- Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*. 39, 281–291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>.

- Guyer, A. E., Caouette, J. D., Lee, C. C., & Ruiz, S. K. (2014). Will they like me? Adolescents' emotional responses to peer evaluation. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 155-163. <https://doi.org/10.1177/0165025413515627>.
- Gürgen, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güvenir, T., Özbek, A., Baykara, B., Arkar, H., Şentürk, B., & İncekaş, S. (2008). Güçler ve güçlükler anketi'nin (GGA) Türkçe uyarlamasının psikometrik özellikleri [Psychometric properties of the Turkish version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)]. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(2), 65-74.
- Haahr-Pedersen, I., Ershadi, A. E., Hyland, P., Hansen, M., Perera, C., Sheaf, G., Bramsen, R. H., Spitz, P., & Vallières, F. (2020). Polyvictimization and psychopathology among children and adolescents: A systematic review of studies using the Juvenile Victimization Questionnaire. *Child Abuse & Neglect*, 107, 104589. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104589>
- Hair, E. C., Jager, J., & Garrett, S. B. (2002). Helping teens develop healthy social skills and relationships: What the research shows about navigating adolescence. *PsycEXTRA Dataset*. <https://doi.org/10.1037/e317822004-001>
- Hays, R. D., & DiMatteo, M. R. (1987). A short-form measure of loneliness. *Journal of Personality Assessment*, 51(1), 69-81. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5101_6
- Haw C. & Bailey S. (2012) Body mass index and obesity in adolescents in a psychiatric medium secure service. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*. 25, 167-171. <https://doi.org/10.1111/j.1365-277X.2011.01164.x>
- Hampel, P., & Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 38, 409-415. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2005.02.014>.
- Han SS, Kim KM. (2006). Influencing Factors on Self-Esteem in Adolescents. *Journal of Korean Academy of Nursing*. Feb;36(1):37-44. <https://doi.org/10.4040/jkan.2006.36.1.37>
- Harter, S., Pike, R. (1984) The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*. 55:1969-1982. <https://doi.org/10.2307/1129772>
- Hendry, B. L. ve Kloep, M. (2002). *Life Span Development: Resources, Challenges and Risks*. Thomson and Learning Press.
- Henriksen, I. O., Ranøyen, I., Indredavik, M. S., & Stenseng, F. (2017). The role of self-esteem in the development of psychiatric problems: A three-year prospective study in a clinical sample of adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 11(1). <https://doi.org/10.1186/s13034-017-0207-y>

- Humphrey, N. (2012). Paths to success: Evaluating the efficacy of the Promoting Alternative Thinking Strategies (paths) curriculum in promoting social and emotional wellbeing among children in primary school. <https://doi.org/10.1186/isrctn85087674>
- Jackson, V. P. (2009). Time Management: A realistic approach. *Journal of the American College of Radiology*, 6(6), 434–436. <https://doi.org/10.1016/j.jacr.2008.11.018>
- Jaffee, W. B., & D'Zurilla, T. J. (2003). Adolescent problem solving, parent problem solving, and externalizing behavior in adolescents. *Behavior Therapy*, 34(3), 295–311. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(03\)80002-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(03)80002-3).
- Jayarajan, D. & Jacob, P. (2018). Psychosocial interventions among children and adolescents. *Indian Journal of Psychiatry*. 60(4), 546-552. https://doi.org/10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_22_18.
- Jaworska, N., & MacQueen, G. (2015). Adolescence as a unique developmental period. *Journal of Psychiatry and Neuroscience*, 40(5), 291–293. <https://doi.org/10.1503/jpn.150268>
- Juth, V., Dickerson, S. S., Zoccola, P. M., & Lam, S. (2015). Understanding the utility of emotional approach coping: evidence from a laboratory stressor and daily life. *Anxiety, stress, and coping*, 28(1), 50–70. <https://doi.org/10.1080/10615806.2014.921912>
- Kendall, P.C., & Hedtke, K.A. (2006). *Cognitive-behavioral therapy for anxious children: Therapist manual* (3rd ed.). Ardmore, PA: Workbook Publishing.
- Kessler, R.C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K.R., Walters, E.E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Arch. Gen. Psychiatry* 62, 593–602. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593>
- Khaledian, M. & Baghteyfouni, Z.K. & Sogolitaeppeh, F.N.. (2014). The efficacy of training life skills on reducing depression of the students. *Advances in Environmental Biology*. 8. 444-448. https://www.researchgate.net/publication/332554808_The_efficacy_of_training_life_skills_on_reducing_depression_of_the_students
- Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal path ways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(6), 706-716. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02202.x>.
- Kirkcaldy BD, Siefen GR, Urkin J, Merrick J. (2006). Risk factors for suicidal behavior in adolescents. *Minerva Pediatrics*. 58(5):443-50. PMID: 17008855.
- Kliwer, W., Murrelle, L., Mejia, R., de G, Y. T., & Angold, A. (2001). Exposure to violence against a family member and internalizing symptoms in Colombian adolescents: the protective effects of family support. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69(6), 971. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.69.6.971>.

- Kliewer, W., Cunningham, J. N., Diehl, R., Parrish, K. A., Walker, J. M., Atiyeh, C., & Mejia, R. (2004). Violence exposure and adjustment in inner-city youth: Child and caregiver emotion regulation skill, caregiver-child relationship quality, and neighborhood cohesion as protective factor. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(3), 477-487. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3303_5.
- Kurtoğlu, Ş. (2013). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programının ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin duygusal yılmazlık, sosyal beceri-okula uyum ve benlik saygısı düzeylerine etkisi*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kusché, C.A., & Greenberg, M.T. (2012). *The PATHS curriculum: Promoting emotional literacy, prosocial behavior, and caring classrooms*. *Handbook of School Violence and School Safety*, 435-446. Routledge Press.
- La Greca LJ, Lopez N (1998) Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology* 26: 83-94. <https://doi.org/10.1023/a:1022684520514>
- Lansford, J. E., & Banati, P. (2018). *Handbook of adolescent development research and its impact on global policy*. Oxford University Press.
- Larson R, Ham M. (1993). Stress and “storm and stress” in early adolescence: the relationships of negative events with dysphoric affect. *Dev Psychol* 29:130 – 40. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.1.130>
- Leary, M. R. (1983). A Brief Version of the Fear of Negative Evaluation Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9(3), 371–375. <https://doi.org/10.1177/0146167283093007>
- Leary, M. R., & Tangney, J. P. (2012). *Handbook of Self and Identity*. Guilford Press.
- Leavitt, P. A., Covarrubias, R., Perez, Y. A., & Fryberg, S. A. (2015). “Frozen in time”: The impact of Native American media representations on identity and self-understanding. *Journal of Social Issues*, 71(1), 39–53. <https://doi.org/10.1111/josi.12095>
- Lee, M.J., Wu W-C, Chang H-J, Chen H-J, Lin W-S, Feng JY, Tony Lee T S-H, (2020). Effectiveness of a school-based life skills program on emotional regulation and depression among elementary school students: A randomized study, *Children and Youth Services Review*, Volume 118, 105464, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105464>.
- Leussis, M.P., Andersen, S.L. (2008). Is adolescence a sensitive period for depression? Behavioral and neuro anatomical findings from a social stress model. *Synapse* 62, 22–30. <https://doi.org/10.1002/syn.20462>.
- Lewinsohn, P. M., Clarke, G. N., Hops, H., & Andrews, J. (1990). Cognitive-behavioral treatment for depressed adolescents. *Behavior Therapy*, 21, 385-401. [https://doi.org/doi:10.1016/S0005-7894\(05\)80353-3](https://doi.org/doi:10.1016/S0005-7894(05)80353-3)

- Lewis, M.D., Lamm, C., Segalowitz, S.J., Stieben, J., & Zelazo, P.D. (2006). Neurophysiological correlates of emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18(3), 430-443. <https://doi.org/10.1162/jocn.2006.18.3.430>.
- Mangrulkar L., Whitman C.V., Posner M. (2001). Life Skills Approach to Child and Adolescent Healthy Human Development. Chapter II: The Theoretical Foundations of the Life Skills Approach. p 12-22. PAHO. <https://www.paho.org/en/file/25284/download?token=FPQTVjoF>
- Martin, A. J., Burns, E. C., Collie, R. J., Bostwick, K. C. P., Flesken, A., & McCarthy, I. (2022). Growth goal setting in high school: A large-scale study of perceived instructional support, personal background attributes, and engagement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 114(4), 752-771. <https://doi.org/10.1037/edu0000682>.
- Masten, A.S., Reed, M.G. (2002). *Resilience in development*. C. R. Snyder S. J. Lopez (Ed.), *The handbook of positive psychology* içinde (pp. 74-88). New York, NY: Oxford University Press.
- Masselink, M., Van Roekel, E., & Oldehinkel, A. J. (2018). Self-esteem in Early Adolescence as Predictor of Depressive Symptoms in Late Adolescence and Early Adulthood: The Mediating Role of Motivational and Social Factors. *Journal of youth and adolescence*, 47(5), 932-946. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0727-z>
- Martínez, I., García, J. F., & Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100(3), 731-745. <https://doi.org/10.2466/PRO.100.3.731-745>
- Maymone MB, Venkatesh S, Secemsky E, Reddy K, Vashi NA. (2018). Research techniques made simple: web-based survey research in dermatology: conduct and applications. *Journal of Investigative Dermatology* 138:1456-62. <https://doi.org/10.1016/j.jid.2018.02.032>.
- McClellan, J. (2018). Psychosis in Children and Adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 57(5), 308-312. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.01.021>.
- McCloughen, A., & Foster, K. (2011). Weight gain associated with taking psychotropic medication: an integrative review. *International journal of mental health nursing*, 20(3), 202-222. <https://doi.org/10.1111/j.1447-0349.2010.00721.x>
- McCloughen, A., Foster, K., Huws-Thomas, M., & Delgado, C. (2012). Physical Health and wellbeing of emerging and young adults with mental illness: An integrative review of international literature. *International Journal of Mental Health Nursing*, 21(3), 274-288. <https://doi.org/10.1111/j.1447-0349.2011.00796.x>
- McCloughen, A., Foster, K., Kerley, D., Delgado, C., & Turnell, A. (2016). Physical health and well-being: Experiences and perspectives of young adult mental health consumers. *International journal of mental health nursing*, 25(4), 299-307. <https://doi.org/10.1111/inm.12189>

- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists* (Second edition). United States: Cambridge University Press. Milli Eğitim Bakanlığı
- McNamee, L., Mead, G., MacGillivray, S., & Lawrie, S. M. (2013). Schizophrenia, poor physical health and physical activity: evidence-based interventions are required to reduce major health inequalities. *The British journal of psychiatry : the journal of mental science*, 203(3), 239–241. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.112.125070>
- Mejia, R., Klierer, W., & Williams, L. (2006). Domestic violence exposure in Colombian adolescents: Path ways to violent and prosocial behavior. *Journal of Traumatic Stress*, 19(2), 257-267. doi: 10.1002/jts.20116.
- Melero, S., Morales, A., Espada, J. P. ve Orgilés, M. (2021). Improving social performance through video-feedback with cognitive preparation in children with emotional problems. *Behavior Modification*, 46 (4), 755-781. <https://doi.org/10.1177/0145445521991098>.
- Mertler, C.A. and Vannatta, R.A. (2005) *Advanced and Multivariate Statistical Methods: Practical Application and Interpretation*. 3rd Edition, Pyrczak, Los Angeles.
- Mills MC. (1987). An intervention program for adolescents with behavior problems. *Adolescence*. Spring;22(85):91-6. PMID: 3591507.
- Minev, M., Petrova, B., Mineva, K., Petkova, M., & Strebkova, R. (2018). Self-esteem in adolescents. *Trakia Journal of Sciences*, 16(2), 114-118. <https://doi.org/10.15547/tjs.2018.02.007>
- Mirzamani SM, Azvar F., Dolatshahi B., Askari B.. (2012). Efficacy of life skills training on reduce depressive symptoms in student population, *Journal of Research in Behavioural Sciences*, 10(2), 124. <https://www.magiran.com/paper/1064426/?lang=en>
- Moeller, A. J., Theiler, J. M., &Wu, C. (2012). Goal setting and student achievement: A longitudinal study. *Modern Language Journal*, 96(2), 153-169.<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01231.x>
- Mumthas, N.S., and Muhsina. M., (2014). “PsychoSocial Problems of Adolescents at Higher Secondary Level”. *Guru Journal of Behavioral and Social Sciences*, Vol. 2, No. 1. Retrieved from: <http://gjbss.org/wp-content/uploads/2013/12/GJBSS-paper-Vol2-Issue1-3+Mumthas.pdf>
- Nasheeda, A., Abdullah, H. B., Krauss, S. E., & Ahmed, N. B. (2018). A narrative systematic review of life skills education: Effectiveness, research gaps and priorities. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(3), 362–379. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1479278>
- Nayak, M., & Narayan, K. A. (2019). Strengths and weaknesses of online surveys. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 24(5), 31–38. <https://doi.org/10.9790/0837-2405053138>.

- Nolen-Hoeksema S. (1987). Sex differences in uni polar depression: evidence and theory. *Psychological Bulletin* 101:259 – 82. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.259>
- Ohayon, M.M., Schatzberg, A.F. (2010). Social phobia and depression: prevalence and comorbidity. *Journal of Psychosomatic Research*. 68, 235–243. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.07.018>.
- Orgilés, M., Fernández-Martínez, I., Espada, J. P. ve Morales, A. (2019). Spanish version of Super Skills for Life: Short-and long-term impact of a transdiagnostic prevention protocol targeting childhood anxiety and depression. *Anxiety, Stress, and Coping*, 32(6), 694-710. <https://doi.org/10.1080/10615806.2019.1645836>
- Orgilés, M., Melero, S., Fernández-Martínez, I., Espada, J. P., ve Morales, A. (2020). Effectiveness of video-feedback with cognitive preparation in improving social performance and anxiety through super skills for life programme implemented in a school setting. *International Journal of Environmental Research and Public Health*.17(8), 2805. <https://doi.org/10.3390/ijerph17082805>.
- Osit, M. (2008). *Generation Text: Raising Well-Adjusted Kids in an Age of Instant Everything*. New York: AMACOM
- Özer, A., Gençtanırım Kurt, D., Kızıldağ, S., Demirtaş Zorbaz, S., Arıcı Şahin, F., Acar, T. & Ergene, T. (2016). Ergenler için Yeterlik Algısı Ölçeğinin (YAÖ) Geliştirilmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 7 (1), 237-250. <https://doi.org/10.21031/epod.17205>
- Pakaslanti, L., Spoof, I., Asplund-Peltola, R.L., & Kettikangas-Jaevinen, L. (1998). Parents'social problem-solving strategies in families with aggressive and non-aggressive girls. *Aggressive Behavior*, 24, 37-51. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1998\)24:1<37::AID-AB4>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1998)24:1<37::AID-AB4>3.0.CO;2-P)
- Paricio D, Rodrigo MF, Viguer P, Herrera M. (2020). Positive Adolescent Development: Effects of a Psychosocial Intervention Program in a Rural Setting. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 17(18):6784. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186784>
- Pilgrim, N. A., & Blum, R. W. (2012). Adolescent mental and physical health in the English-speaking Caribbean. *Revista Panamericana De Salud Pública*, 32(1), 62–69. <https://doi.org/10.1590/s1020-49892012000700010>
- Prochaska, J.O., & Velicer, W.F. (1997). The Transtheoretical Model of health behavior change. *American Journal of Health Promotion*, 12, 38–48. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-12.1.38>
- Quatman, T., Sampson, K., Robinson, C., & Watson, C. M. (2001). Academic, Motivational, and Emotional Correlates of Adolescent Dating. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 127(2), 211. PMID: 11471979
- Ramanaiah, G.V., & Chandraiah, K. (2021). Problem solving ability among adolescents of working and nonworking mothers. *Global Journal For Research Analysis*, 59–60. <https://doi.org/10.36106/gjra/8006442>

- Ramdhonee-Dowlot K, Balloo K, Essau CA. (2021). Effectiveness of the Super Skills for Life programme in enhancing the emotional wellbeing of children and adolescents in residential care institutions in a low- and middle-income country: A randomised waitlist-controlled trial. *Journal of Affective Disorders* 1;278:327-338. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.09.053>. PMID: 32980656.
- Raver, C.C. (2004). Placing emotional self- regulation in socio cultural and socioeconomic contexts. *Child Development*, 75(2), 346-353. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00676.x>.
- Rice, S., Winter, S. R., Doherty, S., & Milner, M. (2017). Advantages and disadvantages of using internet-based survey methods in aviation-related research. *Journal of Aviation Technology and Engineering*, 7(1), 58-65. <https://doi.org/10.7771/2159-6670.1160>
- Rohde, P., Lewinsohn, P. M., Clarke, G. N., Hops, H., & Seeley, J. R. (2005). *The Adolescent Coping With Depression Course: A cognitive-behavioral approach to the treatment of adolescent depression*. In E. D. Hibbs & P. S. Jensen (Eds.), *Psychosocial treatments for child and adolescent disorders: Empirically based strategies for clinical practice* (2nd ed., pp. 219-238). Washington DC.
- Rudolph, K. D., & Hammen, C. (1999). Age and gender as determinants of stress exposure, generation, and reactions in youngsters: a transactional perspective. *Child development*, 70(3), 660–677. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00048>
- Ruscio, A.M., Brown, T.A., Chiu, W.T., Sareen, J., Stein, M.B., Kessler, R.C. (2008). Social fears and social phobia in the USA: results from the National Comorbidity Survey Replication. *Psychol. Med.* 38, 15–28. <https://doi.org/10.1017/S0033291707001699>.
- Russell, D., Peplau, L. A., & Ferguson, M. L. (1978). Developing a measure of loneliness. *Journal of Personality Assessment*, 42(3), 290–294. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4203_11
- Sabatier, C., Restrepo Cervantes, D., Moreno Torres, M., Hoyos De los Rios, O., & Palacio Sañudo, J. (2017). Emotion Regulation in Children and Adolescents: concepts, processes and influences. *Psicología Desde El Caribe*, 34(1), 101–110. Retrived from: <https://psycnet.apa.org/record/2017-17484-006>
- Salmela-Aro, K. (2011). Stages of adolescence. *Encyclopedia of Adolescence*, 360–368. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-373951-3.00043-0>
- Sanchis-Sanchis, A., Grau, M. D., Moliner, A. R., & Morales-Murillo, C. P. (2020). Effects of age and gender in emotion regulation of children and adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, 946. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00946>.
- Santrock J.W. (2012) *Ergenlik* (Didem Müge Siyez. Çev.) *Gelişimin Doğası* (ss. 15-25). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sari, Angela. I.B.P. (2020). Google form as an EFL assessment tool: Positive features and limitations. *Premise: Journal of English Education and Applied linguistics*. <https://doi.org/10.24127/pj.v9i2.3037>.

- Schoenmakers, E. C., van Tilburg, T. G., & Fokkema, T. (2015). Problem-focused and emotion-focused coping options and loneliness: how are they related?. *European journal of ageing*, 12(2), 153–161. <https://doi.org/10.1007/s10433-015-0336-1>
- Sheffield, J. K., Holland-Thomson, K. J., Davis, A. L., Anderson, R. E., Spence, S. H., Kennedy, L., Krelle, A., Kay, D., Boucher, S., Burns, J., Hodges, C., Glover, S., Patton, G., Graetz, B., and Sawyer, M. (2005). The beyondblue classroom program. *Professional Educator* 4 (1) 30-34.
- Shu-Shen Shih (2017). Factors related to Taiwanese adolescents' academic procrastination, time management, and perfectionism, *The Journal of Educational Research*, 110:4, 415-424, <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1108278>.
- Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 1869-1880. <https://doi.org/10.1046/j.1467-8624.2003.00643.x>.
- Silvers, J. A., McRae, K., Gabrieli, J. D., Gross, J. J., Remy, K. A., & Ochsner, K. N. (2012). Age-related differences in emotional reactivity, regulation, and rejection sensitivity in adolescence. *Emotion*, 12(6), 1235-1247. <https://doi.org/10.1037/a0028297>.
- Sinha Roy, A., Sau, M., Madhwani, K., Das, P., & Singh, J. (2018). A study on psychosocial problems among adolescents in urban slums in Kolkata, West Bengal. *International Journal Of Community Medicine And Public Health*, 5(11), 4932-4936. <http://dx.doi.org/10.18203/2394-6040.ijcmph20184599>
- Siyez, D.M. & Tan Tuna, D. (2014). Lise Öğrencilerinin Öfke Kontrolü ve İletişim Becerilerinde Çözüm Odaklı Psiko-Eğitim Programının Etkisi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal* , 5 (41) , 11-22 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21461/229935>.
- Slomkowski, C., Rende, R., Conger, K. J., Simons, R. L., & Conger, R. D. (2001). Sisters, brothers, and delinquency: Evaluating social influence during early and middle adolescence. *Child Development*, 72(1), 271–283. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00278>
- Spence S. H. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and adolescent mental health*, 8(2), 84–96. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00051>
- Spirito, A., Stark, L. J., Grace, N., & Stamoulis, D. (1991). Common problems and coping strategies reported in childhood and early adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 20(5), 531–544. <https://doi.org/10.1007/BF01540636>
- Stark, L. J., Spirito, A., Williams, C. A., & Guevremont, D. C. (1989). Common problems and coping strategies. I: Findings with normal adolescents. *Journal of abnormal child psychology*, 17(2), 203–212. <https://doi.org/10.1007/BF00913794>

- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9 (2), 69-74. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>.
- Steinberg, L. (2007) *Ergenlik* (Ed. Figen Çok). İmge Kitabevi Yayınları, Ankara.
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk taking. *Developmental Review*, 28(1), 78-106. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002>.
- Subramanian, A. (2016). Time management and academic achievement of Higher Secondary school students. *International Journal of Research Granthaalayah*, 4(12), 6-15. <https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v4.i12SE.2016.2383>
- Suveg, C.; Sood, E.; Comer, J. S.; Kendall, P. C. (2009). Changes in emotion regulation following cognitive-behavioral therapy for anxious youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, v.38, n.3, p.390-401. <https://doi.org/10.1080/15374410902851721>
- Tabachnick B. G., Fidell L. S. (2013) *Using multivariate statistics*. 6th ed. Boston, MA: Pearson.
- Thompson, R. A. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review*, 3(1), 53-61. <https://doi.org/10.1177/1754073910380969>.
- Thompson, R. A., Virmani, E. A., Waters, S. F., Raikes, H. A., & Meyer, S. (2013). The development of emotion self-regulation: The whole and the sum of the parts. *Handbook of Self-regulatory Processes in Development*, 5-26. <https://doi.org/10.4324/9780203080719.ch2>
- Thornicroft, G. (2011). Physical health disparities and mental illness: the scandal of premature mortality. *The British Journal of Psychiatry*, 199, 441-442. PMID:22130744 <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.111.092718>
- Timalsina, M., Kafle, M., &Timalsina, R. (2018). Psychosocial Problems Among School Going Adolescents in Nepal. *Psychiatry Journal*, 2018, 4675096. <https://doi.org/10.1155/2018/4675096>
- Ünüvar, A. (2012). *Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin denetim odağı ve yılmazlık düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. Retrived from: <https://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12397/6760>
- Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., Van Lier, P., & Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: gender differences in developmental changes. *Developmental Psychology*, 50(3), 881. <https://doi.org/10.1037/a0034325>.
- Wadsworth, M. E., & Compas, B. E. (2002). Coping with family conflict and economic strain: The adolescent perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 12(2), 243-274. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00033>.

- Walsh, B. T., Attia, E., & Glasofer, D. R. (2020). Who gets eating disorders? *Eating Disorders*. <https://doi.org/10.1093/wentk/9780190926595.003.0002>
- Wang, J., Siy, J. O., & Cheryan, S. (2011). Racial discrimination and mental health among Asian American youth. *Asian American and Pacific Islander children and mental health*, 1, 219-242. <https://depts.washington.edu/sibl/Publications/ch10.pdf>
- Wang, S., Chen, L., Ran, H., Che, Y., Fang, D., Sun, H., Peng, J., Liang, X., & Xiao, Y. (2022). Depression and anxiety among children and adolescents pre and post COVID-19: A comparative meta-analysis. *Frontiers in psychiatry*, 13, 917552. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.917552>.
- Weinstein, N.D., and Sandman, P.M. (1992). A Model of the Precaution Adoption Process: Evidence from Home Radon Testing. *Health Psychology*, 11, 170–180. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.11.3.170>.
- Weisz, J. R., Thurber, C., Sweeney, L., Proffitt, V. D., & LeGagnoux, G. L. (1997). Brief treatment of mild-to-moderate child depression using primary and secondary control enhancement training. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 703-707. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.65.4.703>.
- Wildgust, H.J., Beary, M. (2010). Are there modifiable risk factors which will reduce the excess mortality in schizophrenia? *Journal of Psychopharmacology*, 24(4), 37-50. <https://doi.org/10.1177/1359786810384639>
- Wolraich, M. (2008). *Developmental-behavioral pediatrics: Evidence and practice*. Mosby/Elsevier.
- Yates, K. F., Sweat, V., Yau, P. L., Turchiano, M. M., & Convit, A. (2012). Impact of metabolic syndrome on cognition and brain: a selected review of the literature. *Arteriosclerosis, thrombosis, and vascular biology*, 32(9), 2060–2067. PMID: 22895667, <https://doi.org/10.1161/ATVBAHA.112.252759>
- Yıldız M.A., Duy B. (2014). Adaptation of the Short-form of the UCLA Loneliness Scale (ULS-8) to Turkish for the Adolescents. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences* 27:194-203 <https://doi.org/10.5350/DAJPN2014270302>
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155-168. <https://doi.org/10.1097/00004703-200604000-00014>.



EK 1. Demografik Anket

Sayın Katılımcı,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Psikolojisi Bilim Dalı'nda, yürütmekte olduğum doktora tezimde ergenlerde yaşam becerilerinin geliştirilmesi kapsamında süper yaşam becerileri eğitim programı incelenmektedir. Araştırmaya lise düzeyinde öğrenim gören bireyler katılabilmektedir. Araştırmada, sizlere online olarak her biri 45 er dakika sürecek sekiz ders anlatılacaktır. Ayrıca gelişiminizi ölçmek için birinci ders sonrası ve eğitim bitimi sonunda yedi ayrı anketi doldurmanız istenecektir. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, tüm derslere katılmanız ve bu yedi anketteki bütün soruları eksiksiz okuyarak kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen yanıtları içtenlikle işaretlemenizdir. Dolduracağınız anketlerde yanıtlarınız kesinlikle gizli tutulacaktır ve bu yanıtlar yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Bu çalışmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddetme ya da başladıktan sonra yarıda bırakma hakkına sahipsiniz.

Saygılarımla,

Uzm. Meltem Tercan Özyurt

Ankara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Psikolojisi Bilim Dalı

1.E-posta:

2.Araştırmaya katılmak istiyorsanız lütfen aşağıdaki onay kutusunu işaretleyiniz.

Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum ☐

3. Ad ve Soyadınız.....

4. Cinsiyet:

Erkek: ☐ Kadın: ☐

5. Doğum Tarihiniz:

6. Sınıfınız:.....

7: Annenizin Eğitim Durumu (Lütfen işaretleyiniz):

- ☐ Okuma yazma bilmiyor
- ☐ İlkokul mezunu
- ☐ Ortaokul mezunu
- ☐ Lise mezunu
- ☐ Üniversite mezunu

8. Babanızın Eğitim Durumu (Lütfen işaretleyiniz):

- ☐ Okuma yazma bilmiyor
- ☐ İlkokul mezunu
- ☐ Ortaokul mezunu
- ☐ Lise mezunu
- ☐ Üniversite mezunu

9. Anneniz

- ☐ Öz
- ☐ Üvey

10. Anneniz

- ☐ Sağ
- ☐ Vefat etti

11. Babanız

- ☐ Öz
- ☐ Üvey

12. Babanız

- ☐ Sağ
☐ Vefat etti

13. Aile Durumu*

- ☐ Evliler ve annem babam birlikte yaşıyor
☐ Evliler ve annem babam ayrı yaşıyor
☐ Boşandılar
☐ Diğer:

14. Kiminle yaşıyorsunuz?

- ☐ Hem anne hem de baba
☐ Sadece baba
☐ Sadece anne
☐ Diğer (Yazınız):.....

15. Kaç kardeşiniz var?:.....

16. Siz ailenizin kaçınıcı çocuğusunuz?:

17. Bir günde internette geçirdiğiniz süre (Zorunlu online eğitim süreleri hariç);

- ☐ Yarım saatten az
☐ Yarım saat - 1 saat
☐ 1-2 saat
☐ 2-4 saat
☐ 4 saatten fazla
☐ Diğer (Yazınız):.....

EK 2. Olumsuz Değerlendirilme Korkusu-Kısa Versiyon

Lütfen aşağıda verilen 5'li derecelendirme sistemini kullanarak, sizin için en uygun rakamı her maddenin yanındaki kutucuğa yazınız.

- 1 = Beni Hiç Yansıtmıyor
2 = Beni Biraz Yansıtıyor
3 = Beni Orta Derecede Yansıtıyor
4 = Beni Çok Yansıtıyor
5 = Beni Tamamıyla Yansıtıyor

	1. Bir değişiklik yaratmayacağını bilsem bile, insanların hakkımda ne düşüneceği beni kaygılandırır.
	2. İnsanların, hakkımda kötü bir izlenim edindiklerini bilsem bile buna aldırmış etmem.
	3. Diğer insanların, eksikliklerimin farkına varmasından sıklıkla korkarım.
	4. Birinin üzerinde nasıl bir izlenim yarattığım konusunda nadiren kaygılanırım.
	5. Başkalarının beni onaylamayacak olmasından korkarım.
	6. İnsanların beni hatalı bulmasından korkarım.
	7. Başkalarının hakkımdaki düşünceleri beni rahatsız etmez.
	8. Biriyle konuşurken, hakkımda ne düşündüğü konusunda kaygılanırım.
	9. Nasıl bir izlenim yarattığım konusunda genellikle kaygı duyarım.
	10. Birisinin beni yargıladığını bilmek beni çok az etkiler.
	11. Bazen, diğer insanların hakkımda ne düşündüğüyle gereğinden fazla ilgilendiğimi hissedirim.
	12. Yanlış bir şey söyleyecek ya da yapacak olmaktan sık sık kaygı duyarım.

EK 3. Ucla Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu

Aşağıdaki ifadelerin her birinde açıklanan yolu ne sıklıkla hissediyorsunuz?

	(1) Asla	(2) Nadiren	(3) Bazen	(4) sık sık
1. Etrafımdaki insanlarla uyum içinde hissediyorum.				
2. Arkadaşlarım yok				
3. Kendimi yalnız hissetmiyorum.				
4. Bir grup arkadaşımın bir parçası hissediyorum.				
5. Artık kimseye yakın değilim				
6. Kendimi dışlanmış hissediyorum.				
7. Başkalarından soyutlanmış hissediyorum.				
8. İstedğim zaman arkadaşlık bulabilirim.				

EK 4. Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği

Bu bir test değildir. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Bütün maddeleri olabildiğince içtenlikle cevaplamaya çalışınız. Her bir maddenin yanında yer alan rakamlardan size uygun olanı işaretleyin.

1= Hiçbir zaman

2= Nadiren

3= Bazen

4= Genellikle

5=Her zaman

Örnek:

a- Yaz tatilinde seyahat etmeyi severim. 1 2 3 4 5

b- İspanağı severim. 1 2 3 4 5

1.Başkalarının önünde yeni bir şeyler yapmaya çekinirim.	1	2	3	4	5
2.Arkadaşlarımla bir şeyler yapmaktan hoşlanırım	1	2	3	4	5
3.Bana sataşılmasından tedirgin olurum.	1	2	3	4	5
4.Tanımadığım insanların yanında utanırım.	1	2	3	4	5
5.Sadece çok iyi tanıdığım insanlarla konuşurum.	1	2	3	4	5
6.Yaşlıtlarımın arkamdan benim hakkımda konuştuklarını düşünürüm.	1	2	3	4	5
7.Kitap okumayı severim	1	2	3	4	5
8.Başkalarının benim için ne düşündüğünden endişelenirim.	1	2	3	4	5
9.Başkalarının benden hoşlanmayacağından korkarım.	1	2	3	4	5
10.Çok iyi tanımadığım yaşlıtlarımla konuşurken heyecanlanırım.	1	2	3	4	5
11.Spor yapmaktan hoşlanırım	1	2	3	4	5
12.Başkalarının benim hakkımda ne söyleyeceğinden endişelenirim.	1	2	3	4	5
13.Yeni insanlarla tanışırken tedirgin olurum.	1	2	3	4	5
14.Başkalarının benden hoşlanmayacağından endişelenirim.	1	2	3	4	5
15.Bir grup insanla beraberken durgunumdur.	1	2	3	4	5
16.Kendi başıma bir şeyler yapmak hoşuma gider.	1	2	3	4	5
17.Başkalarının benimle dalga geçtiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
18.Birisiyle tartışmaya girersem onun benden hoşlanmayacağından endişe ederim.	1	2	3	4	5
19.Hayır derler diye başkalarına benimle bir şeyler yapmayı teklif etmeye çekinirim.	1	2	3	4	5
20.Bazı insanların yanındayken tedirgin olurum.	1	2	3	4	5
21.İyi tanıdığım yaşlıtlarımın yanındayken bile utanırım.	1	2	3	4	5
22.Başkalarından benimle bir şeyler yapmalarını istemek bana çok zor gelir.	1	2	3	4	5

EK 5. Yeterlik Algısı Ölçeği

Bu bir test değildir. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Bütün maddeleri olabildiğince içtenlikle cevaplamaya çalışınız. Her bir maddenin yanında yer alan rakamlardan size uygun olanı işaretleyin.

1= Hiçbir zaman

2= Nadiren

3= Bazen

4= Genellikle

5=Her zaman

Örnek:

a- Yaz tatilinde seyahat etmeyi severim	1	2	3	4	5
b- Ispanağı severim	1	2	3	4	5

YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

1. Yeni insanlar tanımaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
2. Duygularımı rahatça ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
3. Başkalarının duygularını kolaylıkla anlayabilirim.	1	2	3	4	5
4. Sosyal etkinlikler düzenlemede başarılıyım.	1	2	3	4	5
5. Arkadaşlarım arasında sevilen biriyim.	1	2	3	4	5
6. Grup çalışmalarında işbirliği yapabilirim.	1	2	3	4	5
7. İnsanlarla uzun süreli ilişkiler kurabilirim.	1	2	3	4	5
8. Arkadaşlarımla zaman geçirmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
9. Başkalarıyla kolayca iletişim kurabilirim.	1	2	3	4	5
10. Başkalarının duygularına önem veririm.	1	2	3	4	5
11. Sıkı dostluklar kurabilirim.	1	2	3	4	5
12. Arkadaşlarım tarafından etkinliklere davet edirim.	1	2	3	4	5
13. Arkadaşlarımla isteklerine gerektiğinde hayır diyebilirim.	1	2	3	4	5
14. Sinema, tiyatro gibi etkinliklere arkadaşlarımla giderim.	1	2	3	4	5
15. Arkadaşlarım ihtiyaç duyduklarında bana danışırlar.	1	2	3	4	5
16. Arkadaşlık ilişkilerime önem veririm.	1	2	3	4	5
17. Derslerle ilgili soruları yanıtlamakta istekli davranırım.	1	2	3	4	5
18. Yeni ders konularını zorlanmadan öğrenebileceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
19. Başarılı bir öğrenciyim.	1	2	3	4	5
20. Sınavlara iyi hazırlanırım.	1	2	3	4	5

21. Ödevlerimi öğrenme hevesiyle yaparım.	1	2	3	4	5
22.Ders sonrasında da öğrendiklerim üzerinde düşünürüm.	1	2	3	4	5
23. Derste öğrendiklerimi arkadaşlarımla tartışırım.	1	2	3	4	5
24. Dersleri dikkatle dinlerim.	1	2	3	4	5
25. Başkalarının yardımı olmadan ödevlerimi yapabilirim.	1	2	3	4	5
26. Ödevlerimle gurur duyarım.	1	2	3	4	5
27. Dersi derste öğrenirim.	1	2	3	4	5
28. Akademik başarımdan memnunum.	1	2	3	4	5
29. Derslerde sorulan zor soruları yanıtlayabilirim.	1	2	3	4	5
30. Derslerde yeni bir şeyler öğrenmeyi önemli bulurum.	1	2	3	4	5
31. Derslerle ilgili bilgilerimin yeterliğine güvenirim.	1	2	3	4	5
32. Ders konularını çeşitli kaynaklardan araştırırım.	1	2	3	4	5



EK 6. Güçler ve Güçlükler Anketi

	Doğru Değil	Biraz Doğru	Kesinlikle Doğru
1. Diğer insanlara iyi davranmaya çalışıyorum. Duygularını önemsiyorum			
2. Huzursuzum, uzun süre hareketsiz kalamam			
3. Çok fazla baş ağrısı, mide ağrısı veya hastalığım var			
4. Genellikle başkalarıyla paylaşıyorum (yemek, oyun, kalem vb.)			
5. Çabuk sinirlenirim ve sık sık öfke kontrolümü kaybederim			
6. Genellikle kendi başıma olurum. Genellikle yalnız oynarım veya yalnız takılırım.			
7. Genellikle söylediğim gibi yaparım			
8. Çok endişeleniyorum			
9. Birisi incinirse, üzülürse veya hasta hisse derse yardımcı olurum			
10. Sürekli hareket etme ihtiyacındayım, kıpır kıpırım			
11. Bir ya da daha fazla arkadaşım var			
12. Çok mücadele ediyorum. Diğer insanların istediğimi yapmasını sağlayabilirim			
13. Genellikle mutsuz ya da ağrılıyım			
14. Yaşımdaki diğer insanlar, genellikle benim gibi			
15. Kolayca dikkatim dağılır, konsantre olmakta zorlanıyorum			
16. Yeni durumlarda gerginim. Güvenimi kolayca kaybederim			
17. Küçük çocuklara karşı kibarım			
18. Sık sık yalan söylemek ya da aldatmakla suçlanıyorum			
19. Diğer çocuklar ya da gençler beni seçiyor ya da zorbalık yapıyor			
20. Sık sık başkalarına yardım etmeye gönüllü olurum (ebeveynler, öğretmenler, çocuklar)			
21. Bir şey yapmadan önce düşünüyorum			
22. Benim olmayan şeyleri evden, okuldan veya başka bir yerden alıyorum			
23. Yetişkinlerle kendi yaşımdaki insanlardan daha iyi geçiniyorum			
24. Çok korkum var, kolayca korkuyorum			
25. Yaptığım işi bitiriyorum. Dikkatim iyi			

	Hayır	Evet- küçük zorluklar	Evet- kesin zorluklar	Evet- ciddi zorluklar
Genel olarak, aşağıdaki alanlardan bir veya daha fazlasında zorluk çektiğinizi düşünüyor musunuz? Duygular, konsantrasyon, davranış veya diğer insanlarla başa çıkabilme?				

"EVET" li yanıtlardan birini işaretlediyseniz, lütfen bu zorluklarla ilgili aşağıdaki soruları yanıtlayın:

Bu zorluklar ne kadar süredir var?

- ☐ Bir aydan az ☐ 1-5 ay
☐ 6-12 ay ☐ Yıldan fazla

Zorluklar seni üzüyor yada kaygılandırıyor mu?

- ☐ Hiç değil ☐ Sadece biraz ☐ Çok fazla ☐ Çok çok fazla

Zorluklar aşağıdaki alanlarda günlük yaşamınıza engel oluyor mu?

- Ev Hayatı

- ☐ Hiç değil ☐ Sadece biraz ☐ Çok fazla ☐ Çok çok fazla

- Arkadaşlıklar

- ☐ Hiç değil ☐ Sadece biraz ☐ Çok fazla ☐ Çok çok fazla

- Sınıf Öğrenimi

- ☐ Hiç değil ☐ Sadece biraz ☐ Çok fazla ☐ Çok çok fazla

- Boş Zaman Etkinlikleri

- ☐ Hiç değil ☐ Sadece biraz ☐ Çok fazla ☐ Çok çok fazla

- Zorluklar etrafınızdakileri (aile, arkadaşlar, öğretmenler vb.) etkiliyor mu?

- ☐ Hiç değil ☐ Sadece biraz ☐ Çok fazla ☐ Çok çok fazla

EK 7. Normallik Dosyaları

Ölçek	Alt Ölçek	Test	Grup	Kolmogorov-Smirnova			Betimsel İstatistikler			
				İst.	SS.	P	Çarpıklık	Std	Basıklık	Std
ODKÖ	-	Ön Test	Deney	.087	24	.200*	.202	.472	-.107	.918
			Kontrol	.152	20	.200*	.795	.512	-.095	.992
		Son Test	Deney	.117	24	.200*	.245	.472	-.162	.918
			Kontrol	.174	20	.113*	.910	.512	.035	.992
		İzleme	Deney	.115	24	.200	.379	.472	-.686	.918
UCLA	-	Ön Test	Deney	.156	24	.133*	1,194	.472	.951	.918
			Kontrol	.243	20	.003	2,031	.512	4,950	.992
		Son Test	Deney	.136	24	.200*	1,285	.472	1,865	.918
			Kontrol	.230	20	.007	1,946	.512	4,306	.992
		İzleme	Deney	.176	24	.053*	1,044	.472	.527	.918
ESKÖ	ODK	Ön Test	Deney	.139	24	.200*	.444	.472	-1,105	.918
			Kontrol	.151	20	.200*	.756	.512	-.258	.992
		Son Test	Deney	.150	24	.170*	.252	.472	-.430	.918
			Kontrol	.238	20	.004	.740	.512	-.722	.992
		İzleme	Deney	.149	24	.182*	.603	.472	-.599	.918
	G-SKHD	Ön Test	Deney	.102	24	.200*	.327	.472	-.550	.918
			Kontrol	.296	20	.000	1,778	.512	2,663	.992

		Son Test	Deney	,202	24	,012	1,272	,472	2,255	,918
			Kontrol	,208	20	,023	1,066	,512	-,550	,918
		İzleme	Deney	,211	24	,007	,327	,472	-,550	,918
	Y-SKHD	Ön Test	Deney	,142	24	,200*	,232	,472	-1,230	,918
			Kontrol	,208	20	,024	,838	,512	-,317	,992
		Son Test	Deney	,138	24	,200*	-,027	,472	-1,003	,918
			Kontrol	,226	20	,009	,682	,512	-1,223	,992
		İzleme	Deney	,142	24	,200*	,281	,472	-,920	,918

Ölçek	Alt Ölçek	Test	Grup	Kolmogorov-Smirnova			Betimsel İstatistikler			
				İst.	SS..	P	Çarpıklık	Std	Basıklık	Std
ESKÖ	ESKÖ	Ön Test	Deney	,125	24	,200*	,329	,472	-,830	,918
			Kontrol	,248	20	,002	1,113	,512	,149	,992
		Son Test	Deney	,128	24	,200*	,337	,472	-,348	,918
			Kontrol	,184	20	,076*	,696	,512	-1,041	,992
		İzleme	Deney	,177	24	,051*	,363	,472	-1,062	,918
YAÖ	SOSYAL	Ön Test	Deney	,200	24	,014	-,809	,472	-,376	,918
			Kontrol	,219	20	,013	-1,366	,512	1,325	,992
		Son Test	Deney	,113	24	,200*	-,412	,472	-,149	,918
			Kontrol	,163	20	,171*	-1,069	,512	,277	,992
		İzleme	Deney	,159	24	,121*	-,332	,472	-,428	,918

	AKADEMİK	Ön Test	Deney	,116	24	,200*	-,396	,472	-,703	,918
			Kontrol	,109	20	,200*	-,237	,512	-,586	,992
		Son Test	Deney	,148	24	,187*	-,212	,472	-1,159	,918
			Kontrol	,186	20	,067*	-,237	,512	-,586	,992
		İzleme	Deney	,114	24	,200*	-,381	,472	,487	,918
	Tüm ölçek	Ön Test	Deney	,157	24	,130*	-,304	,472	-1,372	,918
			Kontrol	,135	20	,200*	-,157	,512	-,893	,992
		Son Test	Deney	,136	24	,200*	-,103	,472	-1,371	,918
			Kontrol	,151	20	,200*	-1,404	,512	3,796	,992
		İzleme	Deney	,122	24	,200*	-,139	,472	-,122	,918
GGA	Duygusal Sorunlar	Ön Test	Deney	,250	24	,000	,955	,472	,591	,918
			Kontrol	,147	20	,200*	,513	,512	-,786	,992
		Son Test	Deney	,166	24	,088*	,014	,472	-,757	,918
			Kontrol	,201	20	,033	,580	,512	-1,073	,992
		İzleme	Deney	,206	24	,010	,885	,472	,184	,918
	Davranış Problemleri	Ön Test	Deney	,189	24	,027	,683	,472	,039	,918
			Kontrol	,161	20	,188*	-,242	,512	-,291	,992
		Son Test	Deney	,169	24	,074*	,068	,472	-,286	,918
			Kontrol	,190	20	,057*	,522	,512	-,134	,992
		İzleme	Deney	,156	24	,136*	-,212	,472	-,637	,918

	Hiperaktivitedikkatsizlik	Ön Test	Deney	,122	24	,200*	,342	,472	,023	,918
			Kontrol	,144	20	,200*	,975	,512	2,479	,992
		Son Test	Deney	,177	24	,051*	,352	,472	,561	,918
			Kontrol	,150	20	,200*	-,044	,512	-,758	,992
		İzleme	Deney	,109	24	,200*	,267	,472	-1,028	,918

				Kolmogorov-Smirnova			Betimsel İstatistikler			
Ölçek	Alt Ölçek	Test	Grup	İst.	SS..	Ölçek	Çarpıklık	Std	Basıklık	Std
GGA	Akran İlişkileri	Ön Test	Deney	,211	24	,007	,761	,472	,500	,918
			Kontrol	,177	20	,099*	,992	,512	,428	,992
		Son Test	Deney	,199	24	,015	1,008	,472	1,129	,918
			Kontrol	,224	20	,009	1,304	,512	1,876	,992
		İzleme	Deney	,172	24	,065*	,478	,472	-,622	,918
	Sosyal Davranışlar	Ön Test	Deney	,171	24	,069*	-,337	,472	-,977	,918
			Kontrol	,251	20	,002	-2,027	,512	4,515	,992
		Son Test	Deney	,257	24	,000	-,931	,472	-,208	,918
			Kontrol	,240	20	,004	-,986	,512	-,182	,992
		İzleme	Deney	,192	24	,022	-,483	,472	-,867	,918
	Toplam Güçlük	Ön Test	Deney	,143	24	,200*	,976	,472	1,659	,918
			Kontrol	,109	20	,200*	-,005	,512	-,811	,992
		Son Test	Deney	,179	24	,045	-,340	,472	-,820	,918

			Kontrol	,134	20	,200*	,219	,512	-1,233	,992
		İzleme	Deney	,168	24	,079*	,387	,472	-,689	,918
SPDD	Bakış	Ön Test	,286	24	,000	,286*	,279	,472	-1,083	,918
		Son Test	,243	24	,001	,243*	-,703	,472	-,581	,918
	Ses Kalitesi	Ön Test	,196	24	,018	,196*	-,341	,472	-,458	,918
		Son Test	,334	24	,000	,334*	-,839	,472	-,485	,918
	Uzunluk	Ön Test	,222	24	,004	,222*	-,426	,472	-,438	,918
		Son Test	,270	24	,000	,270*	-,995	,472	,566	,918
	Rahatsızlık	Ön Test	,301	24	,000	,301*	,674	,472	-1,230	,918
		Son Test	,215	24	,006	,215*	-,676	,472	-,513	,918
	Konuşma Akışı	Ön Test	,183	24	,036	,183*	-,068	,472	-1,287	,918
		Son Test	,274	24	,000	,274*	-,718	,472	-,683	,918

EK 8. Anne Baba Bilgilendirilmiş Onam Formu



ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ANNE-BABA BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Sevgili Anne Baba,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Psikolojisi Bilim Dalı'nda "*Ergenlerde Süper Yaşam Becerileri Eğitim Programının Türkiye'de Çevrimiçi Uygulanması*" adlı bir araştırma yürütmekteyiz. Bu araştırmanın amacı altıncı, yedinci, dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayarak, öğrencilerin psikolojik yılmazlık özelliklerinin güçlendirilmesidir. Yürütülecek olan program; altıncı, yedinci, dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencileri ile haftada bir kez birer saat olmak üzere toplamda 8 hafta sürecektir. Programda sağlıklı yaşam, özsaygı, düşünce-duygu-davranış arasındaki ilişki, stresle başa çıkma, ilişkiler ve sosyal beceriler, problem çözme ve gelecek ile ilgili hedefler konuları ele alınacaktır. Program öncesi araştırmacı tarafından her bir öğrenciye 2 dakikalık video çekimi yapılacaktır. Video çekiminde öğrenciden kendini tanıtmayı, hangi özelliklerinin olduğunu anlatması istenecektir. Yaşam becerileri programı uygulandıktan sonra, aynı öğrencilere, video çekimi tekrarlanarak programdan ne kadar yararlandıkları sorulacaktır. Ayrıca program öncesi ve sonrası Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği, Ergenler için Yeterlik Algısı Ölçeği, Demografik Anket, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği, UCLA Yalnızlık Ölçeği, Güçler ve Güçlükler Anketi uygulanacaktır. Bu ölçekler için çocuğunuzdan yaklaşık olarak 35 dakika ayırması istenmektedir. Bu nedenle çocuğunuzun araştırmaya katılımına ihtiyaç duymaktayız.

Katılmasına izin verdiğiniz takdirde, çocuğunuz ölçeği okulda ders saatinde dolduracaktır. Çocuğunuzun yanıtlayacağı soruların onun psikolojik gelişimine olumsuz etkisi olmayacağından emin olabilirsiniz. Çocuğunuzun dolduracağı ölçeklerde yanıtları kesinlikle **gizli tutulacaktır** ve bu yanıtlar yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Çocuğunuzun bu çalışmada yer alması tümüyle sizin isteğinize ve onayınıza bağlıdır. Bu formu imzaladıktan sonra çocuğunuz araştırmada yer almayı

reddetme ya da başladıktan sonra yarıda bırakma hakkına sahiptir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız, araştırmacıya e-posta adresi ve numaralı telefondan ulaşabilirsiniz.

Saygılarımızla,

Doç. Dr. Neslihan Güney Karaman, Uzm. Meltem Tercan Özyurt

Ankara Üniversitesi Eğitim Psikolojisi Bilim Dalı

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki kararınızı aşağıdaki seçeneklerden size en uygun geleni işaretleyerek belirtiniz ve bu formu çocuğunuzla okula geri gönderiniz.

A. Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak çocuğumun katılımcı olmasına;

☐ izin veriyorum

☐ izin vermiyorum

B. Çocuğumun çalışmayı istediği zaman yarıda kesip bırakabileceğini biliyorum ve verdiği bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını;

☐ kabul ediyorum

☐ kabul etmiyorum

EK 9. Aydınlatılmış Onam Formu (Öğrenci)

Aydınlatılmış Onam Formu



Araştırmanın adı: Ergenlerde Süper Yaşam Becerileri Eğitim Programının Türkiye’de Çevrimiçi Uygulanması

Sevgili Öğrencim,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Psikolojisi Bilim Dalı doktora programında Doç. Dr. Neslihan Güney Karaman danışmanlığında bir tez çalışması yürütmekteyim. Tezim kapsamında planlanmış olan yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Bu araştırmanın amacı altıncı, yedinci, dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayarak, öğrencilerin psikolojik yılmazlık özelliklerinin güçlendirilmesidir. Yürütülecek olan program; altıncı, yedinci, dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencileri ile haftada iki kez birer saat olmak üzere toplamda 4 hafta sürecektir. Programda sağlıklı yaşam, özsaygı, düşünce-duygu-davranış arasındaki ilişki, stresle başa çıkma, ilişkiler ve sosyal beceriler, problem çözme ve gelecek ile ilgili hedefler konuları ele alınacaktır. Program öncesi araştırmacı tarafından her bir öğrenciye tek tek 2’şer dakikalık video çekimi yapılacaktır. Video çekiminde öğrenciden kendini tanıtmayı, hangi özelliklerinin olduğunu anlatması istenecektir. Yaşam becerileri programı uygulandıktan sonra, aynı öğrencilere, video çekimi tekrarlanarak programdan ne kadar yararlandıkları sorulacaktır. 20 öğrenci araştırmaya alınacaktır. Ayrıca program öncesi ve sonrası ortalama 35 dakika süren Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği, Ergenler için Yeterlik Algısı Ölçeği, Demografik Anket, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği, UCLA Yalnızlık Ölçeği, Güçler ve Güçlükler Anketi uygulanacaktır.

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan  ekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır. Program sırasında kişisel bilgileriniz gizli tutulacak ve herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şaışsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi  zg r irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

 mza/ Tarih

 mza/ Tarih

Katılımcının/ların adı/soyadı

Araştırmacının adı/soyadı

Meltem Tercan  zyurt

EK 10. Aydınlatılmış Onam Formu (Öğretmen)

Aydınlatılmış Onam Formu



Araştırmanın adı: Ergenlerde Süper Yaşam Becerileri Eğitim Programının Türkiye’de Çevrimiçi Uygulanması

Sayın Öğretmen,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Psikolojisi Bilim Dalı doktora programında Doç. Dr. Neslihan Güney Karaman danışmanlığında bir tez çalışması yürütmekteyim. Tezim kapsamında planlanmış olan yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Bu araştırmanın amacı; altıncı, yedinci, dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayarak, öğrencilerin psikolojik yılmazlık özelliklerinin güçlendirilmesidir. Ayrıca bu araştırma ile öğretmenlerin, öğrenciler arasında yaşadıkları sorunlarda etkili müdahale yöntemleri konusunda bilgilenmeleri de amaçlanmaktadır. Araştırma iki aşamalı olarak gerçekleştirilecektir. Birinci aşamada ilk grubu, altıncı, yedinci, dokuzuncu ve onuncu sınıfa derse giren on öğretmen oluşturacaktır. Bu on kişi araştırmaya katılmak isteyen gönüllü öğretmenlerden seçilecektir. Yürütülecek olan program; öncelikle 2 günlük bir psikoeğitim ile gönüllü öğretmenlere tanıtılacak, programın öğrencilere uygulanmasının ardından gönüllü öğretmenlerin, programın içeriğine ilişkin görüşleri alınacaktır. ***Araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanacak olan program; haftada bir kez birer saat olmak üzere toplamda 8 hafta sürecektir.*** Programda sağlıklı yaşam, özsaygı, düşünce-duygu-davranış arasındaki ilişki, stresle başa çıkma, ilişkiler ve sosyal beceriler, problem çözme ve gelecek ile ilgili hedefler konuları ele alınacaktır.

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı

tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır. Program sırasında kişisel bilgileriniz gizli tutulacak ve herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi zgr irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

İmza/ Tarih

İmza/ Tarih

Katılımcının/ların adı/soyadı

Araştırmacının/ların adı/soyadı

EK 11. Bilgilendirilmiş Onam Formu (Öğrenci)



ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sevgili Öğrencim,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Psikolojisi Bilim Dalı'nda, yürütmekte olduğum doktora tezimde öğrencilerde yaşam becerilerinin geliştirilmesi kapsamında süper yaşam becerileri eğitim programı incelenmektedir. Bu araştırmanın amacı altıncı, yedinci, dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayarak, psikolojik yılmazlık özelliklerinin güçlendirilmesidir. Yürütülecek olan program haftada iki kez her biri bir saat ve toplamda 4 hafta sürecektir. Programda sağlıklı yaşam, özsaygı, düşünce-duygu-davranış arasındaki ilişki, stresle başa çıkma, ilişkiler ve sosyal beceriler, problem çözme ve gelecek ile ilgili hedefler konuları ele alınacaktır. Program öncesi araştırmacı tarafından sizlere tek tek 2'şer dakikalık video çekimi yapılacaktır. Video çekiminde sizden kendinizi tanıtmanız, hangi özelliklerinizin olduğunu anlatmanız istenecektir. Yaşam becerileri programı uygulandıktan sonra, video çekimi tekrarlanarak programdan ne kadar yararlandığınızı sorulacaktır. Ayrıca program öncesi ve sonrası ortalama 35 dakika süren Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği, Ergenler için Yeterlik Algısı Ölçeği, Demografik Anket, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği, UCLA Yalnızlık Ölçeği, Güçler ve Güçlükler Anketi uygulanacaktır. Dolduracağınız anketlerde yanıtlarınız kesinlikle **gizli tutulacaktır** ve bu yanıtlar yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu çalışmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddetme ya da başladıktan sonra yarıda bırakma hakkına sahipsiniz.

Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya

e-posta adresi ve numaralı cep telefonundan ulaşabilirsiniz.

Saygılarımızla,

Doç. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN, Uzm. Meltem TERCANÖZYURT

Eğitim Psikolojisi Bilim Dalı

Ankara Üniversitesi

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz);

☐ **Kabul Ediyorum** ☐ **Kabul Etmiyorum**

EK 12. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 21/06/2021
Toplantı Sayısı : 11
Karar Sayısı : 241

241- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Meltem Tercan Özyurt'un** "Ergenlerde Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesi: Süper Yaşam Becerileri Eğitim Programı" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Meltem Tercan Özyurt'un** "Ergenlerde Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesi: Süper Yaşam Becerileri Eğitim Programı" başlıklı tezi ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

EK 13. Enstitü Araştırma İzin Yazısı



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Enstitü Sekreterliği
ÖĞRENCİ İŞLERİ



Sayı : 98761816-302.08.01-E.1206
Konu : Meltem TERCAN ÖZYURT'un
Uygulama İzni Hk.

06.03.2020

ANKARA İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlg : Meltem Tercan ÖZYURT'un 04.03.2020 tarihli başvurusu.

Enstitümüz Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Eğitim Psikolojisi Doktora Programı öğrencisi Meltem TERCAN ÖZYURT Doç.Dr.Neslihan Güney KARAMAN danışmanlığında yürüttüğü "Ergenlerde Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesi: Süper Yaşam Becerileri Eğitim Programı" konulu tez çalışması kapsamında Ankara İlinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ekli dilekçede belirtilen okullardan veri toplamak istemektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçen öğrenciye yapacağı tez çalışması için gereken iznin verilmesi hususunda gereğini saygılarımla arz ederim.

e-imzadır

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ
Müdür

Ek : Dilekçe ve Ekleri (1 Takım)

Not: 3870 sayılı Elektronik İmza Kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bölge Teşkilatı Kodu : 063500002 Bölge Teşkilatı Adresi : <http://www.ankara.gov.tr/ankara-universitesi>
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çubuk Yurdu 06590,
Çubuk/Ankara /ANKARA
Telefon No: 0312 362 99 05 / 5322 Bölge Gazetesi No: 0312 362 73 97
e-posta: obn@yokulacikim.ankara.edu.tr internet adresi : -

Bölge içi iletişim SÜKÜN
Bilgisayar İşlemesi
Telefon No: 0312 362 99 05-
5324



EK 14. Öğrenciler İçin Broşür

Sevgili Öğrenciler,

Süper Yaşam Becerileri programına katılmak ister misiniz?

“Süper Yaşam Becerileri Programı” genç bireylerin

<i>kendine daha çok güvenen</i>	
	<i>sorunlarla daha etkili bir şekilde başa çıkabilen</i>
<i>daha olumlu düşünen</i>	
	<i>başka insanların karşısında bir şeyler yaparken kendine daha çok güvenen</i>

bireyler olması için beceriler geliştirmek üzere tasarlanmıştır.

Gelin birlikte bu programı hayatınıza katalım!

Nasıl bir program mı?

Programın amacı; **dokuzuncu sınıf öğrencilerinin** yaşam becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayarak, öğrencilerin **psikolojik yılmazlık** özelliklerinin güçlendirilmesidir.

Yürütülecek olan program; dokuzuncu sınıf öğrencileri ile haftada bir kez 45'er dakika olacak ve toplamda 8 hafta sürecektir.

Programda;

Sağlıklı yaşam,

Özsaygı,

Düşünce-duygu-davranış arasındaki ilişki,

Stresle başa çıkma,

İlişkiler ve sosyal beceriler,

Problem çözme

Gelecek ile ilgili hedefler konuları ele alınacaktır.

Program öncesi her bir öğrenciye tek tek 2'şer dakikalık video çekimi yapılacaktır. Video çekiminde öğrenciden kendini tanıtmayı, hangi özelliklerinin olduğunu anlatması istenecektir. Süper Yaşam Becerileri programı uygulandıktan sonra, aynı öğrencilere, video çekimi tekrarlanarak programdan ne kadar yararlandıkları sorulacaktır.

Ayrıca program öncesi ve sonrası ortalama 45 dakika süren ergenler Demografik Anket, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği, UCLA Yalnızlık Ölçeği, Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği, Yeterlilik Algısı Ölçeği ve Güçler ve Güçlükler Anketi uygulanacaktır.

Programa katılın! Hayata daha özgüvenle bakın!



SÜPER YAŞAM BECERİLERİ

KATILIM SERTİFİKASI

Sayın: • • • • •

Orjinal ismi Super Skills for Life - Adolescent (Essau & Ollendick 2013) olan, Ergenleri için Süper Yaşam Becerileri programını başarıyla tamamlamıştır.

Doç.Dr.Neslihan Güneş Karaman Ankara Üniversitesi Eğitim Psikolojisi Bilim Dalı Öğretim Üyesi SSL Programının Türkiye Koordinatörü	Meltem Tercan Özyurt Uzman Eğitim Psikoloğu Program Uygulayıcısı	Hilal Erdoğ Başkent Üniversitesi Özel Ayşeabla Okulları Genel Müdürü Kurucu Temsilcisi
---	--	---

EK 16. Pilot Çalışma Bulguları

PILOT ÇALIŞMA BULGULARI – ÖN-SON TEST SONUÇLARI

Bu bölümde pilot çalışmanın deney ve kontrol grubunun ön ve son test sonuçları yer almaktadır.

Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğine İlişkin Bulgular (ODKÖ)

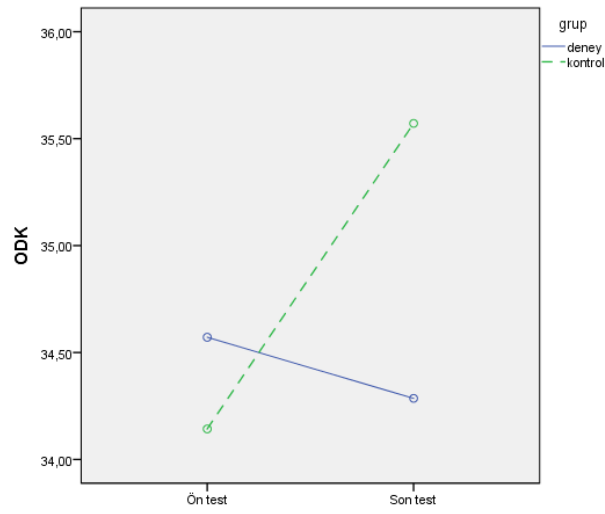
Tablo 12 ve Şekil 10 birlikte incelendiğinde deney grubunda, uygulanan program öncesi olumsuz değerlendirme korkusu puan ortalamalarının uygulanan program sonrasında hafif bir azalma eğilimi gösterdiği ($\bar{X}_{\text{deney_ön}}=34.57$, $\bar{X}_{\text{deney_son}}=34.29$); kontrol grubunda ise uygulanan program sonrasında olumsuz değerlendirme korkusu puanlarında hafif bir artış ($\bar{X}_{\text{kontrol_ön}}=34.14$, $\bar{X}_{\text{kontrol_son}}=35.57$) olduğu görülmektedir. Bu ön test son test puanları birbirlerine çok yakın olup hem deney hem de kontrol grubunda istatistiksel olarak farklılaşmamıştır ($Z_{\text{deney}}=-0.000$, $p=1.000$; ($Z_{\text{kontrol}}=-1.701$, $p=0.089$). Ayrıca Şekil 11’de de görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ($U=18.500$, $p=0.442$); son test puan ortalamalarının ön teste puan ortalamalarına nazaran daha fazla farklılaştığı ancak bu farkın da istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($U=21.500$, $p=0.701$) görülmektedir.

ODKÖ açısından da ölçüm grup etkileşimi istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=23.000$, $p=0.844$). Yani uygulanan program öncesi ve sonrası deney ve kontrol gruplarındaki olumsuz değerlendirme korkusu puanlarındaki değişim deney ve kontrol grubunda istatistiksel bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 12

Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğinin Ortak Etkiye İlişkin Mann Whitney U testi Sonuçları

	Grup	Ort	Ss.	U	P
ODKÖ - ÖN	Deney	34.57	14.2	23.000	0.844
	Kontrol	34.14	6.6		
	Toplam	34.36	10.7		
ODKÖ - SON	Deney	34.29	10.5		
	Kontrol	35.57	5.9		
	Toplam	34.93	8.2		



Şekil 10. ODKÖ Deney-Kontrol Grubu Ön-Son Test

UCLA Yalnızlık Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 13 ve Şekil 11 birlikte incelendiğinde deney grubunda, uygulanan program öncesi yalnızlık puan ortalamalarının uygulanan program sonrasında hafif bir düşme eğilimi gösterdiği ($\bar{X}_{\text{deney_ön}}=17.71$, $\bar{X}_{\text{deney_son}}=17.14$); kontrol grubunda tam tersi uygulanan program sonrasında yalnızlık puanlarında bir artış ($\bar{X}_{\text{kontrol_ön}}=12.29$, $\bar{X}_{\text{kontrol_son}}=14.29$) olduğu görülmektedir. Bu farklılık deney grubunda istatistiksel olarak anlamlı değilken ($Z_{\text{deney}}=-0.271$, $p=0.786$) kontrol grubunda anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($Z_{\text{kontrol}}=-2.388$, $p=0.017<0.05$). Ayrıca Şekil 12’de de görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıyken $U=6.500$, $p=0.021<0.05$); son test puan ortalamalarının birbirine yaklaştığı ve farkın istatistiksel anlamlılığını kaybettiği ($U=17.000$, $p=0.335$) görülmektedir.

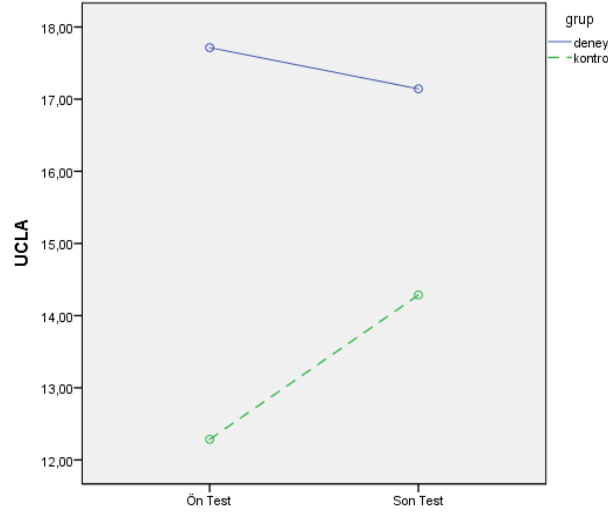
UCLA Yalnızlık Ölçeği açısından da ölçüm grup etkileşimi istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=16.000$, $p=0.272$). Yani uygulanan program öncesi ve sonrası deney ve kontrol gruplarındaki yalnızlık puanları arasındaki farkların ortalamaları da anlamlı bir değişim göstermemiştir.

Grup ayrımı yapılmaksızın tüm öğrencilerin UCLA yalnızlık ölçeği ön test puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{ön}}=15.00$) ile son test puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{son}}=15.71$) arasındaki fark da istatistiksel olarak anlamlı değildir ($Z=-1.340$, $p=0.180$).

Tablo 13

UCLA Yalnızlık Ölçeğinin Ortak Etkiye İlişkin Mann Whitney U testi Sonuçları

	Grup	Ort	Ss.	U	P
UCLA - ÖN	Deney	17.71	4.0	16.000	0.272
	Kontrol	12.29	3.0		
	Toplam	15.00	4.4		
UCLA - SON	Deney	17.14	5.3		
	Kontrol	14.29	2.4		
	Toplam	15.71	4.2		



Şekil 11. UCLA, Deney-Kontrol Grubu Ön-Son Test

Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeğine İlişkin Bulgular (ESKÖ)

Tablo 14 ve Şekil 12a birlikte incelendiğinde deney grubunda, uygulanan program öncesi sosyal kaygı puan ortalamalarının uygulanan program sonrasında bir düşme eğilimi gösterdiği ($\bar{X}_{\text{deney_ön}}=50.43$, $\bar{X}_{\text{deney_son}}=44.00$); kontrol grubunda tam tersi uygulanan program sonrasında sosyal kaygı puanlarında hafif bir artış ($\bar{X}_{\text{kontrol_ön}}=47.00$, $\bar{X}_{\text{kontrol_son}}=48.14$) olduğu görülmektedir. Deney grubunun uygulanan program sonrasında uygulanan program öncesine göre sosyal kaygı puanlarındaki düşüş istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($Z_{\text{deney}}=-1.992$, $p=0.046<0.05$). Kontrol grubunda son test puanlarında görülen artış da istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir. ($Z_{\text{kontrol}}=-2.060$, $p=0.039<0.05$).

Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ) açısından da ölçüm grup etkileşimi de istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($U=8.000$, $p=0.033<0.05$). Yani uygulanan program öncesi ve sonrası deney grubundaki öğrencilerin sosyal kaygı puanlarındaki değişim, uygulanan program öncesi ve sonrası kontrol gruplarındaki öğrencilerin sosyal kaygı puanlarındaki değişimden anlamlı derecede farklıdır. Dolayısıyla deney grubundaki öğrencilere uygulanan uygulanan program öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerini anlamlı derecede düşürmüştür.

ESKÖ boyutları bazında incelendiğinde sadece Yeni Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma (Y-SKHD) alt ölçeğinde ölçüm grup etkileşimi istatistiksel

olarak anlamlı çıkmıştır ($U=3.000$, $p=0.005<0.05$). Şekil 12d’de de görüldüğü üzere uygulanan program sonrasında uygulanan programa katılan grubun (deney) katılmayan gruba (kontrol) göre yeni sosyal durumlarda korku ve huzursuzluk duyma durumu anlamlı derecede düşmüştür. Dolayısıyla uygulanan program öğrencilerin yeni durumda korku ve huzursuzluk hissetmelerini önleyici bir etki sağlamıştır.

Öte yandan Şekil 12b ve Tablo 14’de de görüldüğü üzere olumsuz değerlendirilme korkusu son test puanları hem deney hem de kontrol grubunda ön test puanlarına göre düşüş göstermiştir. Deney grubunda bu düşüşün kontrole kıyasla daha dramatik olduğu da görülmektedir. Ancak deney ve kontrol gruplarının ön test son test puanları arasındaki değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($U=14.000$, $p=0.169$). Dolayısıyla her ne kadar uygulanan program sonrası uygulanan programı alan öğrencilerin olumsuz değerlendirme korkusu işlem öncesine göre kontrol grubundakilere kıyasla daha fazla düşüş göstermiş olsa da deney grubundaki bu düşüş kontrol grubundaki düşüşten istatistiksel olarak farklılaşmamıştır.

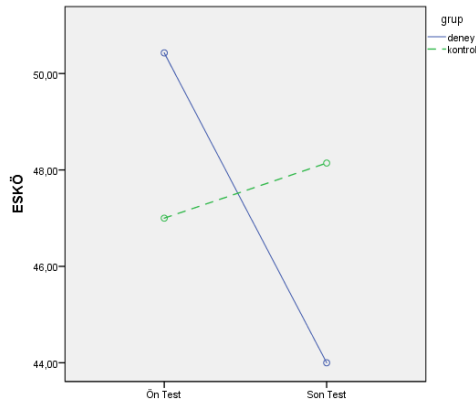
Genel Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde ise deney grubunda (Şekil 14c) uygulanan program sonrası G-SKHD puanlarında bir düşüş olduğu görülmektedir ancak bu düşüş istatistiksel olarak anlamlı değildir ($Z_{deney}=-0.768$, $p=0.443$). Kontrol grubunda ise G-SKHD ya ilişkin son test puanlarında ön teste göre anlamlı olmayan bir artış vardır ($Z_{kontrol}=-1.890$ $p=0.059$). G-SKHD puanlarında deney ve kontrol gruplarının zamana bağlı ölçümleri arasındaki fark da istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=17.500$, $p=0.361$).

Tablo 14

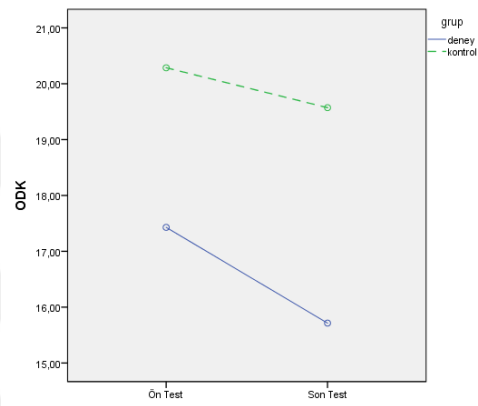
Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeğinin Ortak Etkiye İlişkin Mann Whitney U testi Sonuçları

		Grup	Ort	Ss.	U	P
ESKÖ	ESKÖ – ÖN	Deney	50.43	18.1	8.000	0.033*
		Kontrol	47.00	12.4		
		Toplam	48.71	15.0		
	ESKÖ – SON	Deney	44.00	15.1		
		Kontrol	48.14	11.7		
		Toplam	46.07	13.2		
ODK	ODK – ÖN	Deney	17.43	9.1	14.000	0.169
		Kontrol	20.29	6.0		
		Toplam	18.86	7.5		
	ODK – SON	Deney	15.71	7.5		
		Kontrol	19.57	5.9		
		Toplam	17.64	6.8		

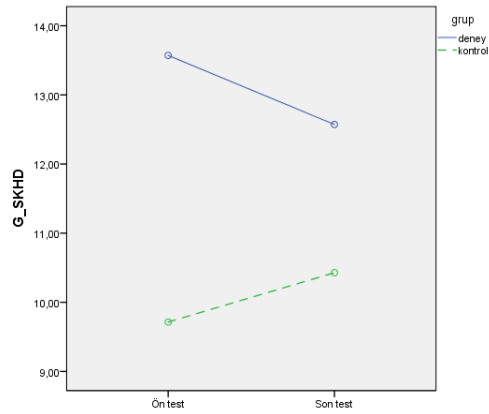
G-SKHD	G-SKHD-ÖN	Deney	13.57	5.0	17.500	0.361
		Kontrol	9.71	3.6		
		Toplam	11.64	4.6		
	G-SKHD-SON	Deney	12.57	4.0		
		Kontrol	10.43	3.6		
		Toplam	11.50	3.8		
Y-SKHD	Y-SKHD-ÖN	Deney	19.43	5.7	3.000	0.005*
		Kontrol	17.00	4.0		
		Toplam	18.21	4.9		
	Y-SKHD-SON	Deney	15.71	4.5		
		Kontrol	18.14	3.9		
		Toplam	16.93	4.3		



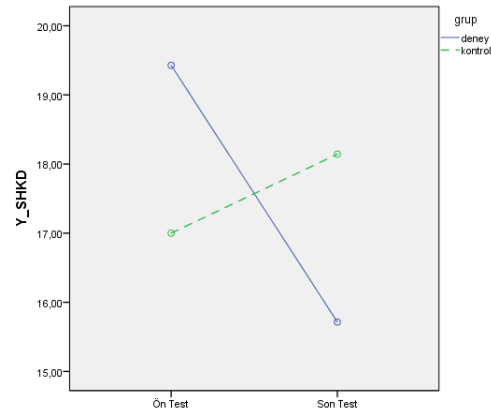
Şekil 12a. ESKÖ Deney-Kontrol Grubu Ön-Son Test



Şekil 12b. ESKÖ-ODK Deney-Kontrol Grubu Ön-Son Test



Şekil 12c. ESKÖ-G-SKHD Deney-Kontrol Grubu Ön-Son Test



Şekil 12d. ESKÖ-Y-SKHD Deney-Kontrol Grubu Ön-Son Test

Ergenler İçin Yeterlilik Algısı Ölçeğine İlişkin Bulgular (YAÖ)

Tablo 15 ve Şekil 13a birlikte incelendiğinde deney grubunda, uygulanan program öncesi yeterlik algısı puan ortalamalarının uygulanan program sonrasında bir düşme eğilimi gösterdiği ($\bar{X}_{\text{deney_ön}}=117.14$, $\bar{X}_{\text{deney_son}}=114.00$); kontrol grubunda tam tersi uygulanan program sonrasında yeterlik algısı puanlarında hafif bir artış ($\bar{X}_{\text{kontrol_ön}}=116.29$, $\bar{X}_{\text{kontrol_son}}=116.86$) olduğu görülmektedir. Hem deney hem de kontrol gruplarında yeterlik algısına ilişkin ön test ve son test puanlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir ($Z_{\text{deney}}=-1.185$, $p=0.236$; $Z_{\text{kontrol}}=-0.426$, $p=0.670$).

Ayrıca Şekil 14a'da da görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ($U=22.000$, $p=0.749$); son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarına nazaran daha fazla farklılaştığı ancak bu farkın da istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($U=23.000$, $p=0.848$) görülmektedir.

Yeterlik Algısına ilişkin ölçüm grup etkileşimi incelendiğinde de istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=17.500$, $p=0.370$). Yani uygulanan program öncesi ve sonrası deney grubundaki öğrencilerin yeterlik algısı puanlarındaki değişim, uygulanan program öncesi ve sonrası kontrol gruplarındaki öğrencilerin yeterlik algısı puanlarındaki değişimden anlamlı derecede farklılaşmamaktadır.

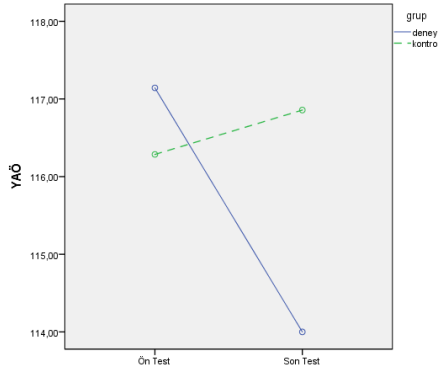
Tablo 15

Yeterlik Algısı Ölçeğinin Ortak Etkiye İlişkin Mann Whitney U testi Sonuçları

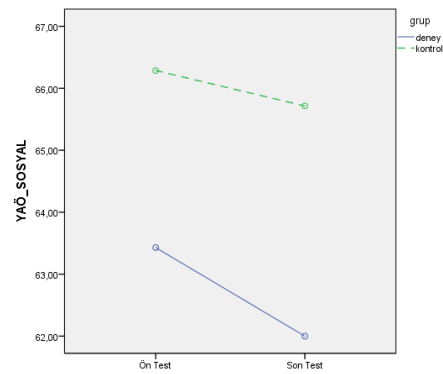
		Grup	Ort	Ss.	U	P
YAÖ	YAÖ – ÖN	Deney	117.14	18.9	17.500	0.370
		Kontrol	116.29	18.4		
		Toplam	116.71	17.9		
	YAÖ – SON	Deney	114.00	18.8		
		Kontrol	116.86	16.9		
		Toplam	115.43	17.2		
YAÖ-SOSYAL	YAÖ - SOSYAL – ÖN	Deney	63.43	8.0	24.500	1.000
		Kontrol	66.29	6.3		
		Toplam	64.86	7.1		
	YAÖ-SOSYAL-SON	Deney	62.00	8.0		
		Kontrol	65.71	4.9		
		Toplam	63.86	6.6		
YAÖ_AKADEMİK	YAÖ-AKADEMİK – ÖN	Deney	53.71	13.6	14.500	0.200
		Kontrol	50.00	15.1		
		Toplam	51.86	13.9		
	YAÖ-AKADEMİK – SON	Deney	52.00	12.7		
		Kontrol	51.14	14.8		
		Toplam	51.57	13.3		

Yeterlik algısı ölçeğinin alt boyutları bazında incelendiğinde (Şekil 13b ve 13c) hem sosyal yeterlik algısı hem de akademik yeterlik algısına ilişkin ön test ve son test puanları hem deney grubu için hem de kontrol grubu için anlamlı olarak değişmemiştir (Sosyal Yeterlik : $Z_{deney}=-0.736$, $p=0.462$; $Z_{kontrol}=-0.604$, $p=0.546$; Akademik Yeterlik ($Z_{deney}=-0.848$, $p=0.369$; $Z_{kontrol}=-1.633$, $p=0.102$). Benzer şekilde hem sosyal hem de akademik yeterlik puanlarının gruplar arası ön test puanları (Sosyal Yeterlik: $U=20.000$, $p=0.564$, Akademik Yeterlik: $U=18.000$, $p=0.406$) ve gruplar arası son test puanları Sosyal Yeterlik: $U=19.000$, $p=0.480$, Akademik Yeterlik: $U=20.500$, $p=0.609$) da istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır.

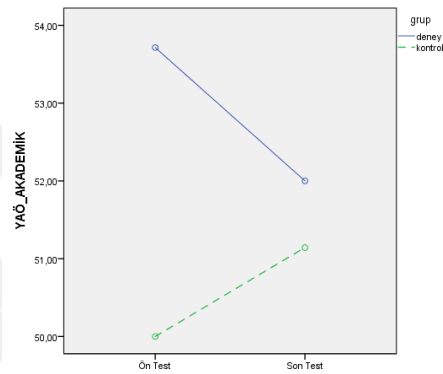
Yeterlik Algısının boyutları olan sosyal yeterlik algısı ve akademik yeterlik algısına ilişkin ölçüm grup etkileşimi incelendiğinde de istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($U_{sosyal\ yeterlik}=24.500$, $p=1.000$; $U_{akademik\ yeterlik}=14.500$, $p=0.200$).



Şekil 13a. YAÖ Deney-Kontrol Grubu Ön-Son Test



Şekil 13b. YAÖ-SOSYAL Deney-Kontrol Grubu Ön-Son Test



Şekil 13c. YAÖ-AKADEMİK Deney-Kontrol Grubu Ön-Son Test

Güçler ve Güçlükler Anketine İlişkin Bulgular (GGA)

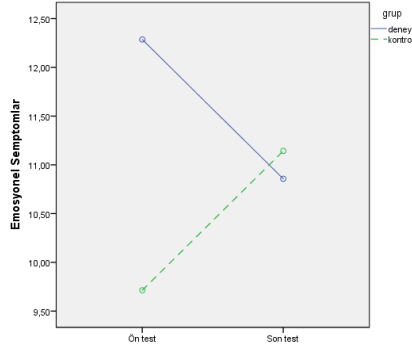
Tablo 16’de güçler ve güçlükler anketinin ölçek puanlarına ilişkin ortalamalar, Şekil 14a’da da deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puan değişimlerine ilişkin grafiklere yer verilmiştir.

Güçler ve Güçlükler anketinin duygusal sorunlar ölçeğinin ölçüm grup etkileşiminin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($U=1.000$, $p=0.002<0.05$). Yani uygulanan program öncesi ve sonrası deney grubundaki öğrencilerin duygusal sorunlar puanlarındaki değişim, uygulanan program öncesi ve sonrası kontrol gruplarındaki öğrencilerin duygusal sorunlar puanlarındaki değişimden anlamlı derecede farklıdır. Dolayısıyla deney grubundaki öğrencilere uygulanan program öğrencilerin duygusal sorunlar puanlarını anlamlı derecede düşürmüştür.

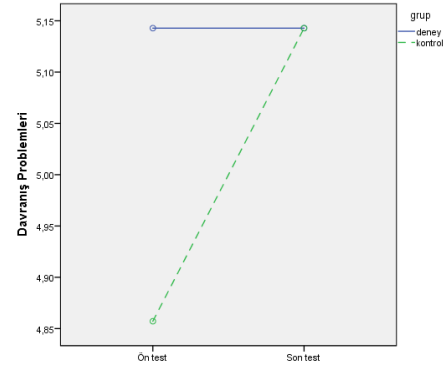
Güçler ve güçlükler anketinin diğer alt ölçekleri davranış problemleri, hiperaktivite dikkatsizlik, akran ilişki sorunları ve sosyal davranışlar puanlarının ölçüm ve grup etkileşimi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($U_{\text{davranış_problemleri}}=19.500$, $p=0.476$; $U_{\text{hiperaktivite_dikkatsizlik}}=13.000$, $p=0.131$; $U_{\text{akran_ilişki_sorunları}}=21.500$, $p=0.686$; $U_{\text{sosyal_davranış}}=12.000$, $p=0.104$). Dolayısıyla bu alt boyutlarda uygulanan program alt ölçek puanlarında bir değişime sebep olmamıştır (Şekil 14b, 14c, 14d, 14e).

Tablo 16

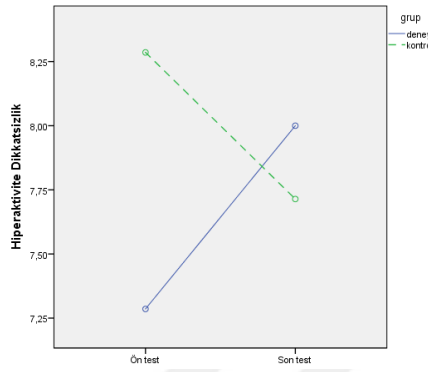
<i>Güçler ve Güçlükler Anketinin Ortak Etkiye İlişkin Mann Whitney U testi Sonuçları</i>						
		Grup	Ort	Ss.	U	P
Duygusal sorunlar	ÖN	Deney	12.29	2.2	1.000	0.002*
		Kontrol	9.71	2.1		
		Toplam	11.00	2.4		
	SON	Deney	10.86	2.4		
		Kontrol	11.14	1.6		
		Toplam	11.00	2.0		
Davranış Problemleri	ÖN	Deney	5.14	1.1	19.500	0.476
		Kontrol	4.86	1.2		
		Toplam	5.00	1.1		
	SON	Deney	5.14	1.2		
		Kontrol	5.14	0.7		
		Toplam	5.14	0.9		
Hiperaktivite dikkatsizlik	ÖN	Deney	7.29	1.5	13.000	0.131
		Kontrol	8.29	2.1		
		Toplam	7.79	1.8		
	SON	Deney	8.00	1.5		
		Kontrol	7.71	2.4		
		Toplam	7.86	1.9		
Akran İlişki Sorunları	ÖN	Deney	7.43	0.8	21.500	0.686
		Kontrol	7.86	1.1		
		Toplam	7.64	0.9		
	SON	Deney	7.86	0.9		
		Kontrol	8.00	1.4		
		Toplam	7.93	1.1		
Sosyal Davranışlar	ÖN	Deney	19.14	2.9	12.000	0.104
		Kontrol	18.14	1.9		
		Toplam	18.64	2.4		
	SON	Deney	19.29	3.1		
		Kontrol	17.00	1.0		
		Toplam	18.14	2.5		



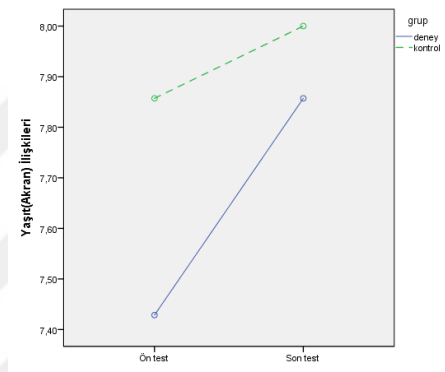
Şekil 14a. GGA- Duygusal sorunlar



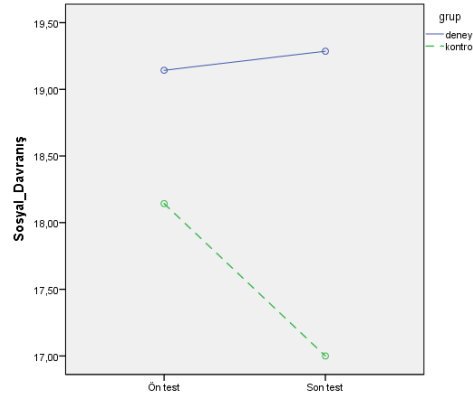
Şekil 14b. GGA- Davranış Problemleri



Şekil 14c. GGA- Hiperaktivite dikkatsizlik



Şekil 164. GGA- Akran İlişki Sorunları



Şekil 14e. GGA-Sosyal Davranışlar

Pilot Çalışma Sosyal Performansın Davranışsal Ölçülmesine İlişkin Bulgular (Video Değerlendirmesi)

Tablo 17 değerlendirildiğinde öğrencilerin uygulanan program öncesi alınan sosyal performansın davranışsal ölçülmesine yönelik puan ortalamalarının uygulanan

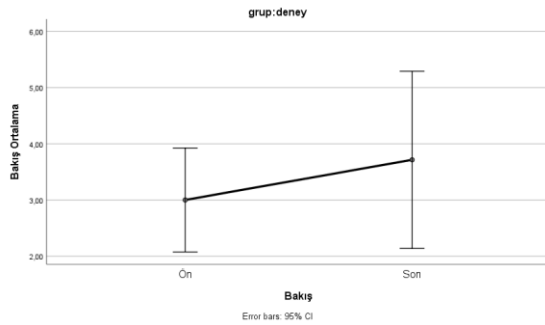
program sonrasında yükseldiği görülmektedir. Öğrencilerin uygulanan program öncesi ve sonrası ses kalitesi ve rahatsızlık özelliklerine ilişkin puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, ($z=-2.271$, $p<0.05$; $z=-2.456$, $p<0.05$). Öte yandan öğrencilerin kameraya bakışı, konuşmanın uzunluğu ve konuşma akışı özellikleri yapılan uygulanan program sonucunda anlamlı derecede yükselmemiştir, ($z=-1.667$, $p<0.05$; $z=-0.557$, $p<0.05$; $z=-1.000$, $p<0.05$). Buna göre uygulanan program öğrencilerin kamera karşısında konuştukları sırada ses kalitesinde ve konuşurken duydukları rahatsızlık davranışlarında anlamlı bir iyileşmeye sebep olmuştur (Şekil 15a, 15b, 15c, 15d, 15e).

Tablo 17

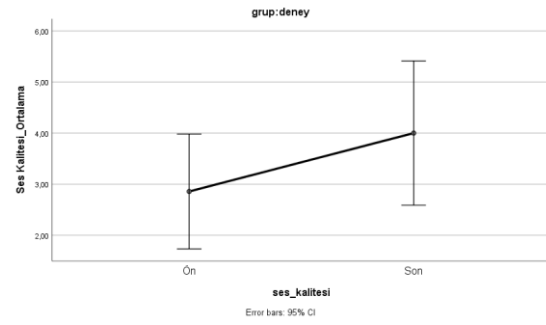
Sosyal Performansın Davranışsal Ölçülmesine İlişkin Z testi Sonuçları

Test	Ölçüm	N	Ort	Ss.	Sıra Ort.	Z	P
Bakış	Ön	7	3.00	1.0	3.00	-1.667	0.096
	Son	7	3.71	1.7	3.60		
Ses Kalitesi	Ön	7	2.86	1.2	0.00	-2.271	0.023*
	Son	7	4.00	1.5	3.50		
Uzunluk	Ön	7	3.71	1.1	3.50	-0.557	0.557
	Son	7	4.00	1.5	2.17		
Rahatsızlık	Ön	7	2.43	1.5	0.00	-2.456	0.014*
	Son	7	4.14	1.5	4.00		
Konuşma Akışı	Ön	7	3.43	1.1	6.00	-1.000	0.317
	Son	7	3.86	1.6	3.00		

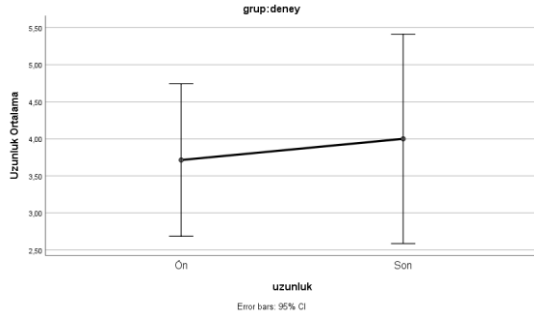
* $p<0.05$



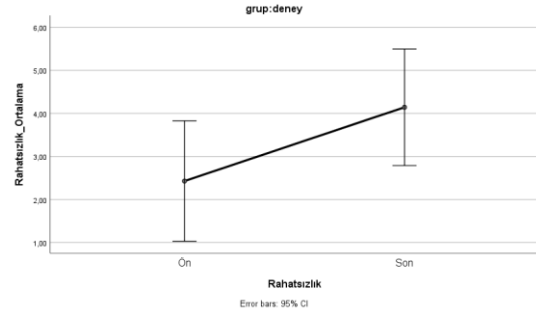
Şekil 15a. Pilot Grup, Sosyal Performansın Davranışsal Ölçülmesi (Video Değerlendirmesi) Bakış



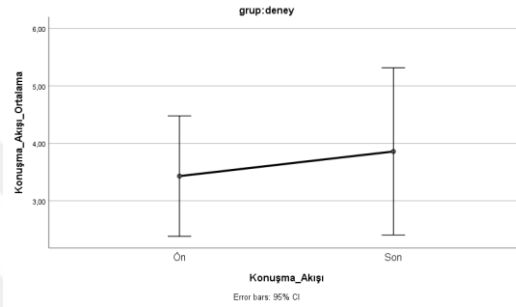
Şekil 15b. Pilot Grup, Sosyal Performansın Davranışsal Ölçülmesi (Video Değerlendirmesi) Ses Kalitesi



Şekil 15c. Pilot Grup, Sosyal Performansın Davranışsal Ölçülmesi (Video Değerlendirmesi) Uzunluk



Şekil 15d. Pilot Grup, Sosyal Performansın Davranışsal Ölçülmesi (Video Değerlendirmesi) Rahatsızlık



Şekil 15e. Pilot Grup, Sosyal Performansın Davranışsal Ölçülmesi (Video Değerlendirmesi) Konuşma Akışı

PILOT ÇALIŞMA BULGULARI – ÖN-SON-İZLEME TESTİ SONUÇLARI

Bu bölümde sadece pilot çalışmanın deney grubunun ön-son ve 6 ay sonraki izleme ölçümlerinden çıkan sonuçlar yer almaktadır.

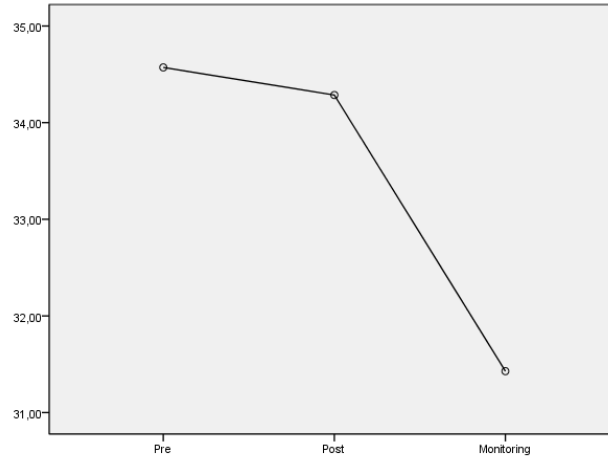
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğine İlişkin Bulgular (ODKÖ)

Öğrencilerin uygulanan program öncesi ($\bar{X}$ =34.57) ve sonrası ($\bar{X}$ =34.29) olumsuz değerlendirilme korkusu puan ortalamaları birbirine yakinken, izleme testinde ($\bar{X}$ =31.43) hafif bir düşüş olduğu görülmektedir. ANOVA sonuçları, öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu ön test, son test ve izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir ($p>0.05$).

Tablo 18

Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Tekrarlı Ölçüm ANOVA Sonuçları

	Ölçek	Ortalama	Std. Sapma	F	P
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği	Ön Test	34.57	14.3	1.782	.210
	Son Test	34.29	10.5		
	İzleme	31.43	13.1		



Şekil 16. Pilot Çalışma Grubunun, ODK Ölçeği, Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçları Grafiği

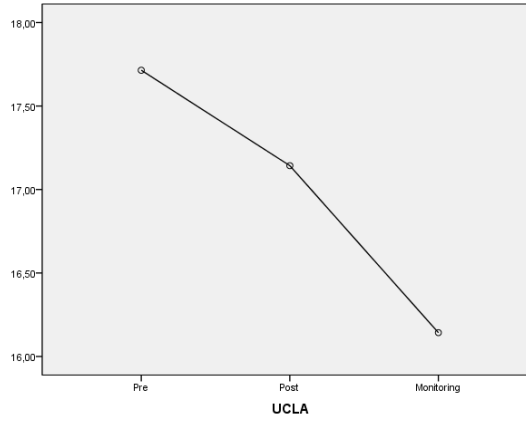
UCLA Yalnızlık Ölçeğine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin uygulanan program öncesi ($\bar{X} = 17.71$) ve sonrası ($\bar{X} = 17.14$) puan ortalamaları birbirine yakın iken, izleme testinde ($\bar{X} = 16.14$) bir miktar azalma olduğu görülmektedir. Şekil 17'de ön testten izleme testine doğru hafif bir düşüş olmasına rağmen, ANOVA sonuçları öğrencilerin ön test, son test ve izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($p > 0.05$).

Tablo 19

UCLA Yalnızlık Ölçeği Tekrarlanan Ölçüm ANOVA Sonuçları

	Ölçek	Ortalama	Std. Sapma	F	P
UCLA	Ön test	17.71	4.0	0.707	0.512
	Son Test	17.14	5.3		
	İzleme	16.14	4.8		



Şekil 17. Pilot Çalışma Grubunun, UCLA Yalnızlık Ölçeği, Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçları Grafiği

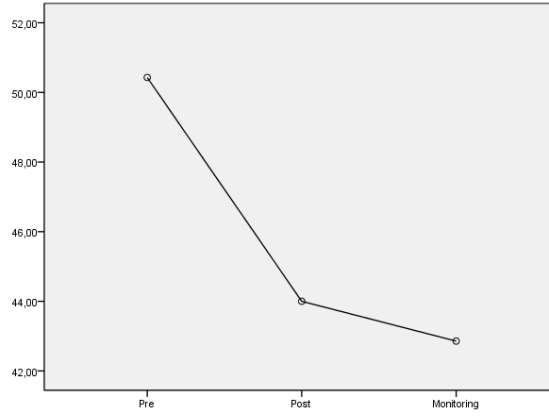
Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeğine İlişkin Bulgular (ESKÖ)

Tablo 20 öğrencilerin sosyal kaygı puanlarının ön testten izleme testine kadar düşme eğiliminde olduğunu göstermektedir (ön=50.43, son=44.00, izleme =42.86). Öte yandan bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$). Başka bir deyişle, zaman noktası ölçümleri arasındaki puan farklılıkları, ölçülen özellik açısından önemli bir farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde, ESKÖ'nün Olumsuz Değerlendirme Korkusu (ODK) ve Genel Sosyal Kaçınma ve Sıkıntı Duyma (G-SKHD) alt boyutlarında ön testten izleme testine doğru puan ortalamasında bir miktar düşüş olduğu görülmüştür. Ancak bu düşüş istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$). ESKÖ'nün Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Sıkıntı Duyma (Y-SKHD) alt boyutunda uygulanan program ve sonrası testlerde dramatik bir düşüş olmasına rağmen, gene bu fark istatistiksel olarak anlamlılık düzeyine çok yaklaşmış ancak anlamlılık düzeyinin üzerinde kalmıştır ($p=0.007$).

Tablo 20

Ergenlerde Sosyal Kaygı Ölçeği Tekrarlanan ANOVA Sonuçları

	Ölçek	Ortalama	Std. Sapma	F	P
Ergenlerde Sosyal Kaygı (ESKÖ)	Ön Test	50.43	18.1	2.281	0.145
	Son Test	44.00	15.1		
	İzleme	42.86	17.1		
Olumsuz Değerlendirme Korkusu (ODK)	Ön Test	17.43	9.1	0.877	0.441
	Son Test	15.71	7.5		
	İzleme	16.57	7.4		
Genel Sosyal Kaçınma ve Sıkıntı (G-SKHD)	Ön Test	13.57	5.0	1.814	0.205
	Son Test	12.57	4.0		
	İzleme	11.00	3.9		
Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Sıkıntı (Y-SKHD)	Ön Test	19.43	5.7	3.354	0.070
	Son Test	15.71	4.5		
	İzleme	15.29	6.1		



Şekil 18. Pilot Çalışma Grubunun, ESKÖ Ölçeği, Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçları Grafiği

Yeterlilik Algısı Ölçeğine İlişkin Bulgular (YAÖ)

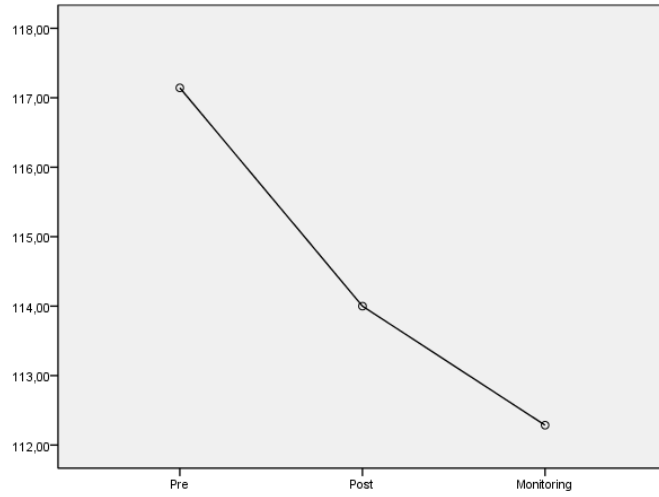
Tablo 21 öğrencilerin yeterlilik algısı ölçeği puanlarının ön testten izleme testine doğru düşme eğiliminde olduğunu göstermektedir (ön=117.14, son=114.00, izleme=112.29). Öte yandan, bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$). Başka bir deyişle, zaman noktası ölçümleri arasındaki puan farklılıkları, ölçülen özellik açısından önemli bir farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde, YAÖ-Sosyal ve YAÖ-

Akademik alt boyutlarının ön test, son test ve izleme test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 21

Yeterlilik Algısı Ölçeği Tekrarlı Ölçüm ANOVA Sonuçları

	Ölçek	Ortalama	Std. Sapma	F	p
YAÖ	Ön Test	117.14	18.9	1.396	.285
	Son Test	114.00	18.8		
	İzleme	112.29	14.8		
YAÖ-Sosyal	Ön Test	63.43	8.0	1.443	.274
	Son Test	62.00	8.0		
	İzleme	60.57	4.4		
YAÖ-Akademik	Ön Test	53.71	13.6	.758	.490
	Son Test	52.00	12.7		
	İzleme	51.71	11.1		



Şekil 19. Pilot Çalışma Grubunun, YAÖ Ölçeği, Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçları Grafiği Ön-Son-İzleme

Güçler ve Güçlükler Anketine İlişkin Bulgular (GGA)

Tablo 22 ön test son test ve izleme için GGA'nin tekrarlanan Ölçüm ANOVA sonuçlarını göstermektedir. Uygulanan programdan sonra öğrencilerin duygusal sorunlar ortalama puanları istatistiksel olarak anlamlı olarak azalmıştır ($p<0.028$). Ayrıca son test ve izleme testi puan ortalamaları arasındaki farklar istatistiksel olarak

farklılaşmamış; bu nedenle, öğrencilerin duygusal sorunları, uygulanan programdan sonra bir süre sabit kalmıştır.

Öğrencilerin uygulanan program öncesi ($\bar{X} = 5.14$) ve sonrası ($\bar{X} = 5.14$) davranış problemleri puan ortalamaları aynı iken, izleme testinde ($\bar{X} = 4.29$) bir miktar azalma olduğu görülmektedir. ANOVA sonuçları, öğrencilerin davranış problemlerinin ön test, son test ve izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($p > 0.05$).

Öğrencilerin ortalama Hiperaktivite/Dikkatsizlik puanları, uygulanan programdan sonra biraz artmış; ancak bir süre sonra ön test ile aynı düzeye gerilemiştir (ön=7.28, son=8.00, izleme =7.43). Dalgalanan puan farklılıkları istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > 0.05$).

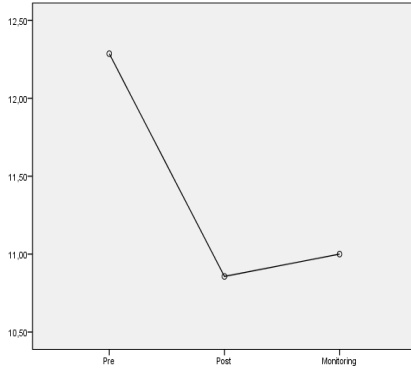
Öğrencilerin akran ilişki sorunlarına ilişkin ön test, son test ve izleme testi puan ortalamaları birbirine oldukça yakındır (ön=7.43, son=7.86, izleme=7.43) ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p > 0.05$).

Öğrencilerin sosyal davranışlar ön test, son test ve izleme puan ortalamaları birbirine oldukça yakındır (ön=19.14, son=19.29, izleme=19.29) ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p > 0.05$).

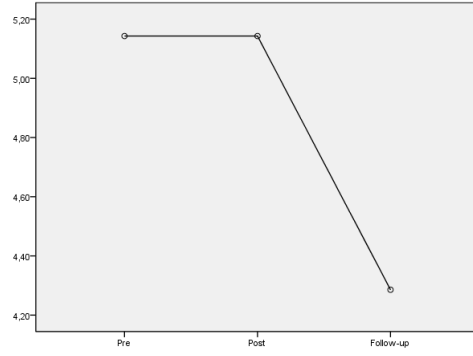
Tablo 22

Güçler ve Güçlükler Anketi Tekrarlı Ölçüm ANOVA Sonuçları

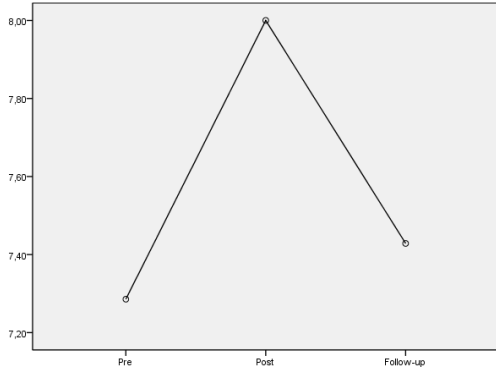
	Ölçek	Ortalama	Std. Sapma	F	P
Duygusal sorunlar	Ön Test	12.29	2.2	4.875	.028*
	Son Test	10.86	2.4		
	İzleme	11.00	1.9		
Davranış Problemleri	Ön Test	5.14	1.1	2.842	.098
	Son Test	5.14	1.2		
	İzleme	4.29	1.0		
Hiperaktivite/Dikkatsizlik	Ön Test	7.29	7.3	.783	.479
	Son Test	8.00	8.0		
	İzleme	7.43	7.4		
Akran İlişkisi	Ön Test	7.43	0.8	.563	.584
	Son Test	7.86	0.9		
	İzleme	7.43	1.0		
Sosyal Davranışlar	Ön Test	19.14	2.9	.018	.982
	Son Test	19.29	3.1		
	İzleme	19.29	3.3		



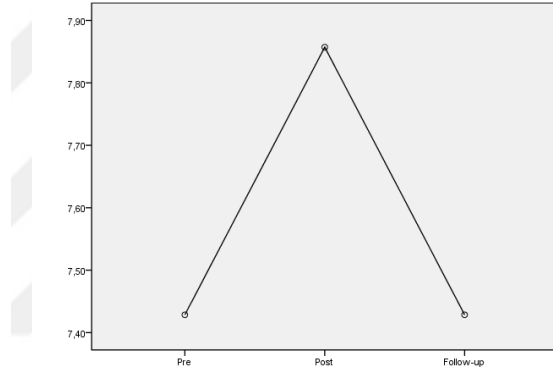
Şekil 20a. Pilot Çalışma Grubunun, GGA -Duygusal sorunlar, Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçları Grafiği Ön-Son-İzleme



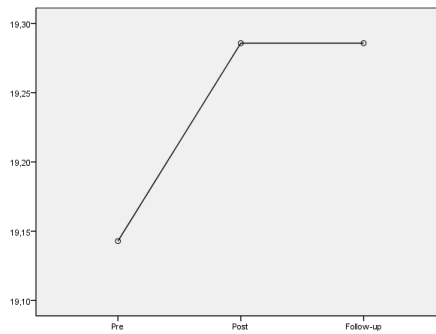
Şekil 20b. Pilot Çalışma Grubunun, GGA - Davranış Problemleri, Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçları Grafiği Ön-Son-İzleme



Şekil 20c. Pilot Çalışma Grubunun, GGA Hiperaktivite/Dikkatsizlik, Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçları Grafiği Ön-Son-İzleme



Şekil 20d. Pilot Çalışma Grubunun, GGA - Akran İlişkisi, Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçları Grafiği Ön-Son-İzleme



Şekil 20e. Pilot Çalışma Grubunun, GGA- Sosyal Davranışlar, Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçları Grafiği Ön-Son-İzleme

EK 17. Pilot Çalışma Grubu Öğrenci Yorumları

Pilot Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Programın İşleyen Ve İşlemeyen Yönleri Hakkındaki Düşünceleri

Süper Yaşam Becerileri-Ergenler Programının pilot çalışmasına katılan öğrencilerden programın bitiminden beş ay sonra programın işleyen ve işlemeyen yönleri hakkında neler düşündükleri sorulduğunda şu yanıtlar alınmıştır.

E. A.

Benim için bu programın faydası;

-Özgüvenimi arttırdı, bu dünyada bir eşim olmadığı için biricik olduğumu ve bu nedenle önce kendimi severek yaşamam gerektiğini öğretti.

-Stresle nasıl başa çıkarım, bunun yollarını öğretti.

-İnsanlarla ilişkilerimi nasıl düzenlemem gerektiğini ve bir sorunda nasıl davranmam/davranmamam gerektiğini öğretti.

Benim için yetersiz yanları;

-Hiçbir yetersiz yanı yok :)

D. A.

Program dahilinde birçok şey öğrendim ancak bazılarını günlük hayatımda rahatça uygularken bazıları daha zor oldu. Örneğin özellikle sınav zamanları, öğrendiğimiz nefes egzersizleri ile kendimi rahatlatırdım ve sorunlarla daha rahat başa çıkmak için planlı davrandım. Ancak belki de pandemi dolayısıyla tamamen uygulayamadığım şeylerden biri uyku düzenim ve egzersiz yapmak oldu, bence bu döneme denk gelmese onları da yapabilirdim. Ancak özetle program süresince öğrendiğim neredeyse çoğu şeyi hayatımın birçok noktasında uyguladım ve ciddi anlamda işe yaradıklarını gözlemledim.

D. C.

Süper yaşam becerilerinde işime yarayan birçok bilgi öğrendim ve kullanıyorum.

Özellikle nefes egzersizleri ve kendimizi sevdiğimiz bir yerde hayal etme yöntemleri çok hoşuma gitti. Ama bence bu programda öğrendiğimiz her şey hayatımızın her

yönünde işimize yarayacak önemli bilgilerdi. Bunların yanında programı okul arkadaşlarımla birlikte yapmış olmam ve program sırasında her hafta yeni ve önemli bilgiler öğreneceğimi bilmek beni huzurlu hissettirdi! Bize kattığınız her şey için çok teşekkür ederiz.

Ö. E.

Bu program sayesinde stres ile nasıl baş edilir, duygularımız ve düşüncelerimiz birbirini nasıl etkiler e bu aldığımız kararlara ne kadar yön verir, stres altında nasıl kararlar verilebilir ve nasıl bir yol çizmeliyiz onu bize açıklıyor.

Bu program ile nefes alma teknikleri, hayal kurarak stres azaltma ve strese neden olan şeylerden nasıl kurtuluruz gibi birçok şey işe yaradı.

Ancak bazı yöntemler ideal insanları örnek aldığı için biraz az kapsamlı. Örneğin iletişim nasıl kurulur bunu anlatıyor ancak karşımızdaki ideal bir insanmış gibi varsayım yapıyor yani bu insan agresifken ne yapılmalı bilemiyorum.

Tek eksiklik bence buydu ve çoğunluğu bana çok yardımcı oldu böyle bir programa dahil olduğum ve bana çok güzel anlattığınız için teşekkür ederim.

D. Ç.

Girdiğim bu programda öncelikli olarak sağlıklı bir yaşam sürmenin nelere bağlı olduğunu, daha sağlıklı bir yaşam için neler yapılması gerektiğini tecrübe ettim. Benim yaşımda bir insanın günde kaç saat uyuması gerektiği ve beslenme hakkında daha kapsamlı bilgi edindim. Hayatın neredeyse her alanında yaşayabileceğimiz stresle başa çıkma yollarını, negatif ve pozitif düşüncelerin neler olduğunu ve negatif düşünceler karşısında nasıl davranmam gerektiğini, yeni bir arkadaş ortamına ya da bir topluluğa girdiğimde nasıl daha rahat davranabileceğim gibi konularda tüyolar verilmesi üzerine bilgi edindim. Bu da programın çok yararlı olduğunu bana göstermiş oldu. Ayrıca programa katıldığım arkadaşlarımda bu gibi durumlarda neler yapabileceğini öğrenmiş olmak empati duygumu güçlendirdi. Bununla birlikte yeni arkadaşlar edinmemi ve daha güçlü insan ilişkileri kurmamı sağladı.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Ergenlerde Süper Yaşam Becerileri Eğitim Programının Türkiye’de Çevrimiçi Olarak Uygulanması” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 13-Mar-2023 03:50PM (UTC+0300)
Gönderim Numarası	: 2036133449
Sayfa Sayısı	: 102
Sözcük Sayısı	: 24803
Karakter Sayısı	: 177031
Benzerlik Oranı	: % 8
Savunma Tarihi	: 13.02.2023

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: MELTEM TERCAN

Tarih: 15.11.2022

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı: Meltem Tercan

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Eğitimde Psikolojik Hizmetler	Ankara Üniversitesi	1990
Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi ve Planlaması/ Eğitim Hukuku	Ankara Üniversitesi	1995
Doktora	Eğitim Psikolojisi	Ankara Üniversitesi	2023

İş Deneyimi

Ünvan	Görev Yeri	Yıl
Şube Müdürü	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı	2018-2013
Proje Danışmanı	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı	2013-2012
Proje Danışmanı ve Uzman Psikolojik Danışman	Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü	2010-2007
Öğretim Görevlisi	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi	2009-2007
Uzman Psikolojik Danışman	Pozitif Değişim Psikolojik Danışmanlık ve Eğitim Merkezi	2013-2001
Uzman Psikolojik Danışman (Psikolojik Danışma Merkezi Kurucusu)	Atılım Üniversitesi	2003-2001
Öğretim Görevlisi (Psikolojik Danışma Merkezi Kurucusu)	Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi Hazırlık Okulu	2001-1997
Psikolojik Danışman	Milli Eğitim Bakanlığı	1997-1993