

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENMENİN ERGENLERDE İYİ
OLUŞA ETKİSİNİN BÜTÜNCÜL OLARAK
İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

FURKAN KAŞIKCI

**ANKARA
AĞUSTOS, 2022**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENMENİN ERGENLERDE İYİ
OLUŞA ETKİSİNİN BÜTÜNCÜL OLARAK
İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

FURKAN KAŞIKCI

DANIŞMAN: PROF. DR. SELAHİDDİN ÖĞÜLMÜŞ

**ANKARA
AĞUSTOS, 2022**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Furkan KAŞIKCI adlı öğrencinin hazırladığı “Sosyal Duygusal Öğrenmenin Ergenlerde İyi Oluşa Etkisinin Bütüncül Olarak İncelenmesi” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri 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. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ	
Üye	Prof. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN	
Üye	Prof. Dr. Galip YÜKSEL	
Üye	Doç. Dr. Mehmet Ertuğrul UÇAR	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Eylem Gökçe CENGİZ	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 29/08/2022 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. İlhan YALÇIN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

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

(İmza)

Furkan KAŞIKCI

ÖZET

SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENMENİN ERGENLERDE İYİ OLUŞA ETKİSİNİN BÜTÜNCÜL OLARAK İNCELENMESİ

KAŞIKCI, Furkan

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

Ağustos, 2022, xiv + 160 Sayfa

Bu araştırmanın amacı ergenlerde sosyal duygusal öğrenmenin iyi oluşa olan etkisinin bütüncül bir biçimde incelenmesidir. Bu kapsamda araştırma sürecinde iki farklı çalışma yürütülmüştür. İlk çalışmada ergenlerin öz düzenleme becerilerini ölçebilmek için “Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği”nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirme sürecinde ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri için toplam 643 ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerden veri toplanmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizlerinde “Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği”nin tek boyutlu ve 11 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında yürütülen bir diğer çalışmada ise aile katılımı, akran ilişkileri, öz düzenleme becerileri ile iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenmenin aracı rolü sınanmıştır. Bu çalışma kapsamında ise ortaöğretim düzeyinde öğrenim görmekte olan toplam 1110 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği”, “Ergenlerde Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği”, “Akran İlişkileri Ölçeği”, “Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği” ve “EPOCH İyi Oluş Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Bu bağlamda öncelikle ilgili alanyazına dayalı ölçme modeli kurulmuş ve kurulan modelin doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öz düzenleme, akran ilişkileri ve aile katılımının sosyal duygusal öğrenmeyi pozitif ve anlamlı bir biçimde yordadığı ve sosyal duygusal öğrenmenin, aile katılımı, akran ilişkileri, öz düzenleme becerileri ile iyi oluş arasındaki ilişkiye aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Duygusal Öğrenme, Ergen, Öz Düzenleme, İyi Oluş, Aracılık

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF SOCIAL EMOTIONAL LEARNING ON WELL-BEING WITH A HOLISTIC APPROACH IN ADOLESCENTS

KAŞIKCI, Furkan

Dissertation, Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

August 2022, xiv + 160

The aim of this research is to examine the effect of social emotional learning on well-being in adolescents in a holistic way. In this context, two different studies were carried out during the research process. In the first study, it was aimed to develop the "Self-Regulation Scale for Adolescents" in order to measure the self-regulation skills of adolescents. During the development process, data were collected from a total of 643 high school students for the validity and reliability analyzes of the scale. In the validity and reliability analyzes, it was concluded that the "Self-Regulation Scale for Adolescents" is a valid and reliable measurement tool consisting of 11 items and one dimension. In another study conducted within the scope of the research, an intermediary model including social emotional learning, parent engagement, peer relations, self-regulation skills and well-being was tested. Within the scope of this study, data were collected from a total of 1110 students studying at high school. The data of the study were collected using the "Personal Information Form", "Self-Regulation Scale for Adolescents", "Social Emotional Learning Scale for Adolescents", "Peer Relationship Scale", "Perceived Parent and Teacher Academic Engagement Scale" and "EPOCH Well-Being Scale". In this context, first of all, a measurement model based on the relevant literature was established and it was concluded that the established model was confirmed. In addition, it was concluded that self-regulation, peer relations and parent engagement predicted social emotional learning positively and significantly, and social emotional learning mediated the relationship between parent engagement, peer relations, self-regulation skills and well-being.

Key Words: Social Emotional Learning, Self-Regulation, Adolescent, Well-Being, Mediation

ÖNSÖZ

Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini ekolojik bir perspektiften değerlendirmeyi amaç edinen bu araştırmanın ilgili alanyazına katkı sağlaması temennisiyle.

Doktora eğitimim sürecinde gerek akademik gerekse de sosyal yaşamımda ilgi, destek ve emeğini benden esirgemeyen; eğitim psikolojisi alanında marka bir değer olan saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş'e minnettarım. Hayatıma kattıkları için teşekkür ederim.

Ne zaman ve ne için olursa olsun kapısını her zaman çaldığımda gülümsemesini ve heyecanını benimle her zaman paylaşan, doktora sürecimin her aşamasına rehberlik eden, akademik kimliğimi yapılandıran Prof. Dr. Neslihan Güney Karaman'a hayatıma kattığı güzellikler için teşekkür ederim.

Tezimin yapılanma sürecinde tanıştığım ve kendisini tanımaktan büyük keyif duyduğum ve tezimin gelişmesinde önemli katkılar sağlayan değerli hocam Doç. Dr. Mehmet Ertuğrul Uçar'a çok teşekkür ederim.

Tez savunma sürecinde tanıdığım ve yoğunluklarına rağmen tezimi büyük bir titizlikle inceleyen kıymetli hocalarım Prof. Dr. Galip Yüksel'e ve Dr. Öğr. Üyesi Eylem Gökçe Cengiz'e yapıcı, nazik ve bilimsel tavırları için çok teşekkür ederim.

Ayrıca akademik gelişimimde katkısı ve emeği olan Ankara Üniversitesi Eğitim Psikolojisi Anabilim Dalı'ndaki tüm hocalarıma, araştırmamı yapılandırma sürecinde emeği geçen tüm hocalarıma ve arkadaşlarıma, çalışmama katılan tüm katılımcılara teşekkür ederim.

Evlatları olmaktan gurur duyduğum, babam Hayati Kaşıkçı ve annem Hayati Kaşıkçı'ya; her zaman beni benden daha çok düşünen abim Gürkan Kaşıkçı'ya hayatıma kattıkları anlam ve üzerimdeki tarifsiz emekleri için sonsuz teşekkür ederim.

Lisans eğitimimden bu yana beni her zaman destekleyen ve birçok fedakarlıkla iyi günde kötü günde “evet” sözünün arkasında sonuna kadar duran sevgili eşim Merve Zaferoğlu Kaşıkçı'ya hayatıma kattığı anlam için teşekkür ederim.

Son olarak ismini henüz koyamasa da dünyaya gelmesine sayılı günler kalan oğluma baba olma duygusuna bana yaşatacağı için teşekkür ederim.

Aileme...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLOLAR DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
KISALTMALAR/SİMGELER.....	xiv
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	6
Önem.....	7
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	9
Aile Katılımı.....	9
Akran İlişkileri.....	9
Öz Düzenleme.....	9
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri.....	9
İyi Oluş.....	10
BÖLÜM 2.....	11
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
İyi Oluş.....	11
İyi Oluş Teorileri.....	14
Hedonik Yaklaşım.....	14
Eudaimonik Yaklaşım.....	15
Hedonik ve Eudaimonik Yaklaşım Arasındaki Farklılıklar.....	17
İyi Oluşa İlişkin Diğer Psikolojik Kuramlar.....	19
Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	19
Öz Belirleme Kuramı.....	19
Organizma Entegrasyon Teorisi.....	20
Seligman'ın İyi Oluş Teorisi.....	20
Ryff'in İyi Oluş Teorisi.....	23
İyi Oluşa İlişkin Kültürel Etkiler.....	23
Doğu Kültürlerin Mutluluğa Bakışı.....	24
Batı Kültürlerin Mutluluğa Bakışı.....	25
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri.....	26
Sosyal Duygusal Gelişim.....	26
Sosyal Duygusal Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi.....	28
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Tanımı.....	32
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Teorileri.....	38

Vygotsky'nin Sosyo Kültürel Kuramı.....	38
Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi	39
Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Teorisi	39
Bronfenbrenner'ın Sosyo-Ekolojik Modeli.....	40
Sosyal Duygusal Öğrenmeyi Destekleyen Beyin Araştırmaları	43
Sosyal Duygusal Öğrenme Programları	44
Okul Topluluğunun Bakımı (Caring School Community)	45
4R Programı (The 4Rs Program).....	45
RULER	45
Alternatif Düşünme Stratejilerini Teşvik Etme (PATHS)	46
Öz Düzenleme.....	47
Öz Düzenlemenin Tanımı.....	47
Öz Düzenleme Boyutları	48
Davranışsal Düzenleme	49
Duygu Düzenleme	50
Bilişsel Düzenleme	50
Öz Düzenlemenin Bileşenleri	51
Öz Düzenlemeye İlişkin Teoriler.....	52
Nörobiyolojik Kuram.....	52
Psikanalitik Kuram	53
Davranışçı Kuram.....	53
Bilişsel Gelişim Kuramı.....	54
Sosyal Öğrenme Kuramı.....	54
Bilgi İşleme Kuramı.....	55
Kültürel Tarihsel Gelişim Kuramı	55
Ailenin Okula Katılımı	56
Aile Katılımının Tanımı.....	56
Çok Boyutlu Yapı Olarak Aile Katılımı	57
Okul Merkezli Aile Katılımı.....	58
Ev Merkezli Aile Katılımı	58
Epstein'ın Aile-Okul Katılımı Modeli.....	59
Hoover-Dempsey ve Sandler Ebeveyn Katılım Modeli	62
Akran İlişkileri	64
BÖLÜM 3	67
YÖNTEM	67
ÇALIŞMA I.....	67
Araştırmanın Modeli.....	67
Çalışma Grupları.....	67
Çalışma Grubu 1	68
Çalışma Grubu 2	68
Çalışma Grubu 3	69
Verilerin Toplanması	70
Verilerin Çözümlemesi	70

ÇALIŞMA II.....	73
Araştırmanın Modeli.....	73
Evren ve Örneklem	73
Veri Toplama Araçları	76
Kişisel Bilgi Formu.....	76
Akran İlişkileri Ölçeği	76
Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği	77
Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği	77
Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği.....	78
EPOCH Ölçeği.....	78
Verilerin Toplanması	79
Verilerin Çözümlemesi	79
BÖLÜM 4.....	81
BULGULAR VE YORUMLAR	81
ÇALIŞMA I.....	81
Ergenleri için Öz Düzenleme Ölçeği Geçerlilik Çalışmaları.....	81
Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	81
Madde Ayırt Ediciliği	85
Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	88
Ölçüm Değişmezliği	90
Ergenleri için Öz Düzenleme Ölçeği Güvenirlik Çalışmaları	91
ÇALIŞMA II.....	95
Kayıp Veri Analizi.....	95
Uç Değer Analizi	95
Normal Dağılım Analizleri	95
Tanımlayıcı İstatistiksel Analizler	96
Çoklu Bağlantı Problemi (Multicollinearity).....	97
Ölçüm Modelinin Testi	97
Aracılık Analizlerinin Test Edilmesi	102
Akran ilişkileri ile iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenmenin aracılığı	102
Akran İlişkilerine Yönelik Bootstrapping İşlemi.....	105
Anne baba okula katılım ile iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenmenin aracılığı	106
Anne Babanın Okula Katılımına Yönelik Bootstrapping İşlemi.	108
Öz düzenleme ile iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenmenin aracılığı	109
Öz Düzenlemeye Yönelik Bootstrapping İşlemi.	111
Yorumlar.....	112
Akran ilişkileri ile iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenmenin aracılığına ilişkin bulguların yorumlanması	112
Aile katılımı ile iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenmenin aracılığına ilişkin bulguların yorumlanması	116

Öz düzenleme ile iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenmenin aracılığına ilişkin bulguların yorumlanması	120
BÖLÜM 5.....	123
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	123
Sonuçlar	123
Öneriler	124
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	124
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	126
KAYNAKLAR.....	127
EKLER	150
EK1.Kişisel Bilgi Formu	151
EK 2. Akran İlişkileri Ölçeği (Örnek Maddeler).....	152
EK 3. Algılanan Anne Baba Katılım Ölçeği (Örnek Maddeler).....	153
EK 4. Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği (Örnek Maddeler)	154
EK 5. EPOCH İyi Oluş Ölçeği (Örnek Maddeler)	155
EK 6. Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği (Örnek Maddeler).....	156
EK 7. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	157
EK 8. Etik Kurul İzni	158
BENZERLİK BİLDİRİMİ	159
ÖZGEÇMİŞ.....	160

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Çalışma Grubu 2'ye İlişkin Demografik Bilgiler.....	69
Tablo 2. Çalışma Grubu 3'e İlişkin Demografik Bilgiler.....	70
Tablo 3. Araştırmanın Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Demografik Bilgiler	75
Tablo 4. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları	82
Tablo 5. Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri, Açıklanan Varyanslar ve Madde Test Toplam Korelasyonları	85
Tablo 6. Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeğinin Madde Tepki Kuramı Tahminleri	86
Tablo 7. Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeğinin Uyum İyiliği İndeksleri.....	89
Tablo 8. Cinsiyete Göre Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği'nin Ölçüm Değişmezliği	91
Tablo 9. Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar	92
Tablo 10. Tanımlayıcı İstatistikler ve İlişkiler	96
Tablo 11. Modelde Yer Alan Değişkenlere İlişkin Kısaltmalar	98
Tablo 12. Ölçüm Modeline İlişkin Uyum İndeks Değerleri.....	100
Tablo 13. Ölçüm Modeline İlişkin Parametre Tahminleri	101
Tablo 14. Akran ilişkileri ile İyi Oluş Arasındaki İlişkide Sosyal Duygusal Öğrenmenin Aracılığına İlişkin Model Uyum İndeksleri	103
Tablo 15. Akran ilişkileri ile İyi Oluş Arasındaki İlişkide Sosyal Duygusal Öğrenmenin Aracılığına İlişkin Bootstrapping Sonuçları	105
Tablo 16. Anne Babanın Okula Katılımı ile İyi Oluş Arasındaki İlişkide Sosyal Duygusal Öğrenmenin Aracılığına İlişkin Model Uyum İndeksleri.....	106
Tablo 17. Anne Babanın Okula Katılımı ile İyi Oluş Arasındaki İlişkide Sosyal Duygusal Öğrenmenin Aracılığına İlişkin Bootstrapping Sonuçları	108
Tablo 18. Öz Düzenleme ile İyi Oluş Arasındaki İlişkide Sosyal Duygusal Öğrenmenin Aracılığına İlişkin Model Uyum İndeksleri	109
Tablo 19. Öz Düzenleme ile İyi Oluş Arasındaki İlişkide Sosyal Duygusal Öğrenmenin Aracılığına İlişkin Bootstrapping Sonuçları	111

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Hedonik ve Eudaimonik Kurama Yönelik Farklılıklar	18
Şekil 2. PERMA ve EPOCH Modeli.....	22
Şekil 3. Sosyal Duygusal Öğrenme Modeli.....	34
Şekil 4. OECD Temelli Sosyal Duygusal Beceriler	36
Şekil 5. Bronfenbrenner'ın Sosyo-Ekolojik Modeli	42
Şekil 6. Epstein okul, aile ve toplum katılım modeli.....	60
Şekil 7. Aile, okul ve toplum arasındaki ortaklığı ve işbirliği için Epstein'in katılım çerçevesi	61
Şekil 8. Hoover-Dempsey ve Sandler Ebeveyn Katılım Modeli.....	63
Şekil 9. AFA Sonucu Ortaya Çıkan Öz-Değer Grafiği	84
Şekil 10. Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği'nin madde karakteristik eğrisi (ICC)	87
Şekil 11. Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği'nin DFA Modeli (modifikasyonsuz).....	88
Şekil 12. Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği'nin DFA Modeli (nihai model)	90
Şekil 13. Ölçüm Modeli.....	99
Şekil 14. Akran ilişkileri ile İyi Oluş Arasındaki İlişkide Sosyal Duygusal Öğrenmenin Aracılığına İlişkin Model	104
Şekil 15. Anne Babanın Okula Katılımı ile İyi Oluş Arasındaki İlişkide Sosyal Duygusal Öğrenmenin Aracılığına İlişkin Model	107
Şekil 16. Öz Düzenleme ile İyi Oluş Arasındaki İlişkide Sosyal Duygusal Öğrenmenin Aracılığına İlişkin Model	110

KISALTMALAR/SİMGELER

SEL	Sosyal Duygusal Öğrenme [Social Emotional Learning]
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı [Organization of Economic Cooperation and Development]
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı [Programme for International Student Assessment]
TALIS	Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi [Teaching and Learning International Survey]
CASEL	Akademik Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği [Collaborative for Academic Social and Emotional Learning]
ASCD	Denetleme ve Müfredat Geliştirme Derneği [Association for Supervision and Curriculum Development]
NCSEAD	Ulusal Sosyal, Duygusal ve Akademik Gelişim Komisyonu [National Commission on Social, Emotional, and Academic Development]
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MTK	Madde Tepki Kuramı
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırma sürecinin problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

Problem

Toplumların mevcut kültürel birikimlerini artırma ve bu birikimi gelecek kuşaklara aktarmada önemli role sahip bir kurum olan eğitim, dijitalleşme ve küreselleşmenin de etkisiyle günümüzde ciddi bir değişim sürecine girmiştir. Bu yoğun değişim eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü açık bir sistem olarak ifade edilen okula ve okulun yapısına da yansımaktadır. Açık bir sistem olan okul birbirini etkileyen ve birbirine bağlı olan öğelerden oluşmakta ve sürekli değişim ve dönüşüm geçirerek dinamik kalmaktadır. Bu dinamizm okulun yapısında birtakım değişimleri zorunlu kılmaktadır. Ancak bu değişimlere rağmen okul eğitim öğretim süreçlerinin gerçekleştiği en önemli sosyal çevrelerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

Okul öncesi eğitim süreçleri de dikkate alındığında öğrencinin gününün büyük bir kısmını geçirildiği sosyal bir çevre olan okulda öğrenciler çeşitli yaşantıları ilk kez deneyimlemekte ve yeni öğrenmeler elde etmektedirler. Okulda elde edilen bu deneyim ve öğrenmeler öğrencilerin davranışsal, duygusal ve bilişsel gelişimde önemli etkiler bırakmaktadır. Ayrıca okul öğrencileri sadece akademik alanda değil aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerini de etkilemektedir. Halihazırda günümüzde akademik başarı odaklı geleneksel okul yapısı yerine; öğrencinin bütün yönleriyle gelişmesini amaçlayan öğrenci kişilik hizmetlerini pedagojik pratikleri yoğun bir şekilde etkilemektedir (Yeşilyaprak, 2013).

Ayrıca günümüzde sadece akademik başarı odaklı okul sistemleri öğrenci ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalmakta ve böylece öğrencilerin akademik gelişimleri ile ilgili sorunların yanında sosyal ve duygusal problemler yaşayabilmeleri olası bir durum olmaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları problemler ise onların iyi oluşlarını

ciddi düzeyde etkilemektedir. İyi oluşun öğrencilerin şimdi ve gelecekteki yaşam kalitesi ve başarısı üzerinde kalıcı bir etkiye sahip olduğu bilgisinden hareketle; iyi oluşu olumsuz etkileyebilecek risk faktörlerinin detaylı bir biçimde incelenerek başa çıkmaya yönelik planlamaların yapılması ve iyi oluşu destekleyen koruyucu faktörlerin belirlenmesi önemli bir problem durumu olarak ifade edilebilir.

Ülkemizde uygulanan eğitim sisteminin temel yasal dayanağı olan 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda Türk Milli Eğitim Sisteminin genel amaçları arasında a) “ Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” ve b) “Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmak.” amaçları yer almaktadır. Ancak hem eğitim bilimleri, eğitim psikolojisi ve psikolojik danışma ve rehberlik alanlarında yapılan ve öğrencilerin iyilik hallerini odağa alan akademik çalışmalar hem de uluslararası değerlendirme kuruluşlarınca yapılan sınav ve değerlendirmeler ülkemiz okul çağındaki çocukların iyilik hallerine ilişkin olarak bu hedeflerle tutarlı bilgiler sunmamaktadır.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organization of Economic Cooperation and Development, OECD) tarafından finanse edilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (The Programme for International Student Assessment, PISA) 2018 yılında yapmış olduğu testte yer alan ve katılımcı ülke olarak ülkemiz okullarının da yer aldığı öğrencinin iyi olma hali anketi incelendiğinde iyi olmanın iki temel boyutta (psikolojik ve bilişsel) ve dört alt boyutta (yaşam memnuniyeti, duygular, öz yeterlilik ve başarısızlık korkusu ve gelişimsel zihniyet) incelendiği görülmektedir. Bu bağlamda yaşam memnuniyeti açısından OECD ülkelerindeki öğrencilerin %67'si yaşamlarından memnun olduğunu ifade ederken buna karşın Türkiye’de bu oran %44 olarak belirlenmiştir. Ayrıca tüm okul türlerinde öğrencilerin yarısından fazlası yaşamından memnun olmadığını belirtmiş ve ortalama memnuniyet puanının altında kalmıştır. Bir diğer iyi oluş göstergelerinden birisi olan duygular alt boyutunda OECD ülkelerine kıyasla Türkiye’deki öğrenciler daha seyrek olumlu duygular hissetmektedir.

Benzer şekilde OECD tarafından 2018 yılında finanse edilen ve katılımcı ülkelerdeki eğitim politikalarını ve bu politikaların okul uygulamalarındaki yansımalarını öğretmen ve okul müdürleri gözünden inceleyen Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (Teaching and Learning International Survey, TALIS) sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrencilerin iyi olma halinin önemli olduğuna dair inançlarının OECD ülke ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir.

Özetle bu sonuçlar ülkemiz okullarında öğrenim gören öğrencilerin iyilik halleri konusunun üzerinde daha fazla düşünülmesi gereken önemli bir problem olduğunu ve bu konu ile ilgili çalışmalar yapılması gereğinin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu durum öğrencilerin iyi oluş halleri üzerinde koruyucu faktörlerin belirlenmesi açısından önemli bir problem durumu olarak değerlendirilebilir.

Günümüze kadar psikoloji alanında insanların yaşadıkları istenmeyen durumları tanımlama ve bu istenmeyen durumlara yönelik çözümler üretmeye yönelik çalışmalar yürütülmüştür. Ancak uzun yıllar psikoloji bilimini etkisi altına alan patoloji ve tedavi odaklı yönelim insanoğlunun pasif bir varlık olarak değerlendirilmesine ve böylece sadece zarar gören ya da problem yaşayan hasta bireylere odaklanmasına neden olmuştur. (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2014).

Alan yazında patoloji ve tedavi odaklı yönelimin yoğun bir şekilde kabul edildiğini ancak sağlıklı olma halini bundan daha fazla olduğunu ileri süren pozitif psikoloji yaklaşımı, patoloji ya da sorun odaklı yaklaşımın tersine, bireyin olumlu özelliklerine odaklanmış ve başa çıkma becerileri noktasında bireylerde var olan potansiyellerin kullanılması gerekliliğini savunmuştur (Moneta, 2014). Benzer şekilde pozitif psikolojiye önemli katkılar sunan Seligman ve Csikszentmihalyi (2014) ise psikolojinin sadece zayıflıklarla ya da olumsuzluklarla ilgilenmemesi gerektiğini ayrıca bireylerin güçlü yanlarıyla da ilgilenilmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Bu kapsamda çocuk ve ergenlerin olumsuz yaşam koşullarına karşı dayanmalarına yardımcı olan faktörlerin incelenmesi ve bu faktörlerin güçlendirilmesi yönünde önleme ve müdahale odaklı çalışmaların arttığı görülmektedir. Ayrıca geleneksel zekâ (IQ) kavramının ön planda olduğu patoloji ve sağaltım odaklı dönemin aksine Salovey ve Mayer'in (1990) ve ardından Goleman'ın (1996) IQ'nun eş değeri olan duygusal zekâ (EQ) kavramını ön plana çıkarması, duyguların insan davranışları üzerinde etkili olduğu anlayışını geliştirerek sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik çalışmaların başlamasına ve ilerlemesine katkı sağlamıştır. Bu bağlamda son yıllarda ise karmaşık sorunları çözmeyi

ve sorumlu kararlar almayı kolaylaştıran yaratıcı düşünme, gelişmeye açıklık, öz yönetim, ekip çalışmalarına yatkınlık, zaman yönetimi, etkili iletişim gibi becerilerle kapsayan *sosyal ve duygusal öğrenme* becerilerinin gittikçe önem kazandığı görülmektedir.

İlgili alan yazında sosyal duygusal öğrenme becerileri ilk ilgili olarak çocuk ve ergenlerin gelişim süreçlerinde risk oluşturabilecek olan ortamları ve davranışları ele alan çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda ise çocuklar arasındaki saldırgan davranışlar, okul terki, devamsızlık, erken yaşta cinsel deneyim, madde bağımlılığı ya da suça yönelme gibi riskli davranışlara yönelik müdahale programları geliştirilmiştir.

Sosyal duygusal öğrenme becerileri, çocukların kendi duygularını yönetme, başkalarının duygularını fark etme, sorumlu kararlar verme ve diğerleri ile olumlu ilişki kurma gibi becerileri kapsayan süreçler olarak tanımlanmaktadır (Weissberg ve Cascarino 2013). Ayrıca sosyal duygusal öğrenme becerilerinin duygusal zekâ, duygu düzenleme, iletişim becerileri, öz farkındalık, sosyal farkındalık, iletişim becerileri gibi bireyin günlük yaşamında ve gelişim sürecinde kritik öneme sahip olan beceriler ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir (Ashdown ve Bernard, 2012; Davis, Solberg, de Baca ve Gore, 2014).

Özellikle ABD’de başlayan sosyal duygusal öğrenme çalışmalarında önemli bir otorite olan Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL) sosyal duygusal öğrenmeyi, tüm gençlerin ve yetişkinlerin sağlıklı kimlikler geliştirmek, duyguları yönetmek, kişisel ve toplu hedeflere ulaşmak, başkaları için empati hissetmek ve göstermek, destekleyici ilişkiler kurmak, sorumlu kararlar almak ve sürdürmek için bilgi, beceri ve tutumları edindiği ve uyguladığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (CASEL, 2022). Temel olarak kişinin kendisinin ve çevresindekilerin duygularının farkına varması olarak tanımlanabilecek olan Sosyal Duygusal Öğrenme CASEL’in geliştirdiği ve bu araştırma kapsamında da kullanılacak olan yaklaşıma göre 5 temel yeterliği içermektedir. Bu beş temel yeterlik alanı “Öz Farkındalık”, “Öz Yönetim”, “Sosyal Farkındalık”, “İlişkisel Beceriler” ve “Sorumlu Karar Verme” olarak belirlenmiştir.

Son yıllarda sosyal duygusal öğrenme becerileri birçok faktörün etkileşimi sonucunda ortaya çıkan ve bireylerin yaşamlarını ciddi manada etkileyen bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Bu durumdan hareketle bireylerin sosyal duygusal öğrenme becerileri birçok psiko-sosyal faktörün etkisiyle ve gelişimsel birikimlerle

ortaya çıkan bir yapı olarak değerlendirilebilir. Sosyal bilimler alanında bireyin davranış örüntülerinin ve gelişimlerinin açıklanmasında Bronfenbrenner'in *Sosyo-Ekolojik Kuramı* sosyal duygusal öğrenme becerilerinin açıklanması, anlaşılması, yordanması ve kontrol edilmesinde önemli bir bakış açısı sunmaktadır.

Bronfenbrenner Sosyo-Ekolojik Kuramı'nda bireylerin davranış örüntülerini sadece tek bir kaynağa dayalı olarak açıklamanın yeterli olmayacağı bunun yerine doğrudan ya da dolaylı etkileşim halinde olduğu diğer veri kaynakları ile açıklanması gerektiğini ileri sürmektedir. Ayrıca Bronfenbrenner (1979) bütüncül bağlamı temel alan bir modelin sahip olması gereken beş temel özellikten bahsetmektedir. Bu özellikler:

- ✓ Birçok faktör bireylerin davranışları üzerinde önemli etkiye sahip olup bu faktörler birbiri ile etkileşim halindedir. Bu kapsamda bireylerin davranış nedenlerinin iyi bir biçimde incelenebilmesi için etki eden bu faktörlerin birbirleri arasındaki ilişkinin de incelenmesi gerekmektedir.
- ✓ Bireyin davranışları üzerinde önemli etkiye sebep olan çevre çok boyutlu bir yapıya sahiptir.
- ✓ Bireyin doğrudan ya da dolaylı bir biçimde etkileşim halinde olduğu aile, okul, akran, kültür gibi çevrelerin birey davranışı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu dolayısıyla bütüncül modellerde sadece bireysel özellikler değil bunun yanı sıra yukarıda ifade edilen çevrelerinde değerlendirilmesi gerekliliği ileri sürülmüştür.
- ✓ Bütüncül modellerde incelenmesi gereken bir diğer husus ise birey çevre arasındaki etkileşimin karşılıklı olmasıdır. Diğer bir ifadeyle birey çevreyi; çevre bireyi karşılıklı bir biçimde etkilemektedir.
- ✓ Bütüncül modellerde bireyin davranışlarına etki eden doğrudan ya da dolaylı çevreye ilişkin unsurların sayısının artırılması önemli görülmektedir.

Bronfenbrenner'in (1979) bütüncül bir modelin bağlamsal anlamda sahip olması gerektiğini söylediği bu beş özellik de göz önüne alındığında güncel alan yazında sıklıkla çalışılan ve bireylerin potansiyellerini kullanmasında ve yaşamdan tatmin almasında önemli bir kavram olan *sosyal ve duygusal öğrenme* becerilerini tam olarak anlaşılması, açıklanması, yordanması ve kontrol edilmesi isteniyorsa sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bütüncül olarak incelenmesinin faydalı olacağı söylenebilir.

Buradan hareketle bu araştırma öğrencilerin sosyal duygusal öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu düşünülen eğitim sürecine ilişkin bütüncül faktörleri ve bu faktörler ile birlikte sosyal duygusal öğrenme becerisinin iyi oluşa olan etkisini bütüncül olarak inceleme amacını taşımaktadır. Araştırma kapsamında bireylerin potansiyellerini kullanmasında önemli bir beceri olan sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde etkili olan faktörler; öğrencilerin kendileri ile ilgili bireysel özellikleri, akran ilişkileri ve ailenin okula katılımı olarak sınıflandırılmaktadır. Bu kapsamda eğitim sürecine ilişkin bireysel özelliklerden aile katılımına kadar bireyin etkileşim halinde olduğu ve birey üzerinde etkili olan faktörler araştırma kapsamına dahil edilmeye çalışılmıştır.

Özetle alan yazında yer alan bilgilere dayalı olarak bireyin eğitim yaşantısında önemli rolü olan; aile katılımı, arkadaşlık ilişkileri ve öz düzenleme becerilerinin sosyal duygusal beceriler ve iyi oluşları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca bireylerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin de iyi oluşları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Buradan hareketle sosyal duygusal öğrenme becerileri ile iyi oluş üzerinde etkili olabileceği düşünülen sosyo-ekolojik değişkenlerin bütüncül bir model dahilinde test edilmesi bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı ergenlerde sosyal duygusal öğrenme beceri, aile katılımı, akran ilişkileri, öz düzenleme becerileri ve iyi oluşu içeren aracı bir model sınamaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları incelenmiştir.

1. Ergenlerin öz düzenleme aile katılımı akran ilişkileri, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyi oluş düzeyleri nasıldır?
2. Ergenlerin aile katılımı, akran ilişkileri, öz düzenleme becerileri, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyi oluş puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Aile katılımı ile iyi oluş arasındaki ilişkiye sosyal duygusal öğrenme becerileri aracılık etmekte midir?
4. Akran ilişkileri ile iyi oluş arasındaki ilişkiye sosyal duygusal öğrenme becerileri aracılık etmekte midir?
5. Öz düzenleme becerileri ile iyi oluş arasındaki ilişkiye sosyal duygusal öğrenme becerileri aracılık etmekte midir?

Önem

İlgili alan yazın incelendiğinde öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik müdahale içerikli çalışmalara rastlanmaktadır. Ancak bu araştırmalar incelendiğinde sosyal duygusal becerilerin anlaşılmasında bireyin kendisi ve okul çevresi ile ilgili diğer faktörleri de içeren bir modelin olmadığı görülmektedir.

Ayrıca ilgili alanyazında yapılan çalışmaların genellikle öğrencilerdeki okul terki, madde bağımlılığı, zorbalık gibi istenmeyen durumları önlemeye ya da azaltmaya yönelik sosyal duygusal öğrenme becerilerini programları kapsamında olduğu görülmektedir. Bu durum teorik boyutta yapılacak olan bu çalışmanın bir diğer önemli bir boyutu olarak ifade edilebilir.

Bütüncül modellerde sadece bir davranış, durumu, olguyu ya da fenomeni açıklamaya çalışmak yerine bu değişkenler arasındaki etkileşiminde ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilişkin kurulan bütüncül modelde değişkenlerin birbirleri ile olan ilişkisinin ya da etkileşiminin incelenmesi bu araştırmanın önemli yanlarından biridir.

Araştırma ile sosyal duygusal öğrenmenin bütüncül olarak değerlendirilmesinin yanında sosyal duygusal becerilerin bireylerin iyi oluş hallerine olan katkısı da incelenmektedir. Alan yazında sosyal duygusal öğrenmenin iyi oluş hali ile olan ilişkisini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Ancak sosyal duygusal beceriler üzerinde etkili olduğu düşünülen eğitim-öğretim ortamına ilişkin faktörlerin bütüncül olarak incelendiği ve bu faktörlerin katkısı ile meydana gelen sosyal duygusal öğrenmenin iyi oluşa etkisinin bütüncül olarak incelendiği bir çalışmaya rastlanamamıştır. Buradan hareketle bu çalışmada sosyal duygusal öğrenmenin çeşitli faktörler ile bir arada olarak iyi oluşa etkisinin incelenecek olması araştırmanın önemli bir katkısını oluşturmaktadır.

Yapılan alanyazın incelemesinde sosyal duygusal öğrenmenin iyi oluşa etkisinin eğitim öğretim sürecindeki öğrenci dışındaki diğer faktörleri de içeren bir modelde, bütüncül olarak incelendiği bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Özetle bu çalışmada öncelikle eğitim öğretim sürecindeki öğrenci dışındaki diğer faktörlerin sosyal duygusal öğrenme ile ilişkisinin incelenmesinin sosyal duygusal öğrenmenin bütüncül olarak anlaşılmasına katkı sağlayacağı ve önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma gerek sosyal duygusal öğrenme ile iyi oluş arasındaki ilişkinin saptanması gerekse de öğrenciler ile ilgili diğer faktörlerin sosyal duygusal öğrenmeye ne düzeyde katkı sağladığını test etmesi bakımından önemlidir. İlgili faktörler arasındaki ilişkinin ortaya konulması sosyal duygusal öğrenme becerilerinin arttırılması ya da geliştirilmesi bakımından önemli bir birikim sağlayacağı düşünülmektedir.

Son olarak sosyal duygusal öğrenme becerilerine etki eden faktörlerin ekolojik bir perspektiften bütüncül bir biçimde incelenmesi eğitim alanında psikolojik hizmet sunan uzmanlara bilgi verici nitelikte olacaktır. Nitekim okul psikolojik danışmanlarına öğrencilerin sosyal ve duygusal açıdan sağlıklı olmalarına ve iyilik hallerini korumalarına yönelik misyonlar yüklenmektedir. Bu kapsamda bu araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin iyi olma hallerini geliştirmeye yönelik programların planlanması, geliştirilmesi ve uygulanması bakımından önemli bir kaynak olarak düşünülmektedir.

Ayrıca bu araştırma kapsamında test edilen modelin önemli bir değişkeni olan öz düzenleme becerilerini ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Alanyazında ergenler düzeyinde öz düzenleme becerilerinin ölçülmesine yönelik bir ölçme aracına önemli bir ihtiyacın olduğu düşünüldüğünde ilgili ölçme aracının alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma zaman bakımından 2021-2022 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırmadan elde edilen veriler 2021-2022 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan ve araştırmanın örneklem grubunu oluşturan okullarda öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.
3. Araştırma süreci 10. ve 11. sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Araştırma sürecinde sosyal duygusal öğrenmenin iyi oluşa etkisini incelemek amacıyla çeşitli değişkenler ele alınmış ve bu kapsamda söz konusu değişkenlerin tanımları aşağıda verilmiştir.

Aile Katılımı

Aile katılımı, ebeveynlerin çocuklarının eğitimi adına sergilediği gözlemlenebilir davranış ve eylemler olarak tanımlanmaktadır (Peston, MacPhee ve O'Keefe, 2018; Sebastian, Moon ve Cunningham, 2017).

Akran İlişkileri

Akran ilişkileri, kişinin akranlarıyla sosyal ya da kişisel ilişki kurması ya da herhangi bir problem durumunda akranlarıyla kurduğu ilişkilerle kendisini desteklenmesi olarak tanımlanmaktadır (Schneider, 2016).

Öz Düzenleme

Öz düzenleme bireylerin içinde bulunduğu ortama ve duruma göre davranışlarının esnekliğini ve uyarlanabilirliğini büyük ölçüde arttırabileceği ve davranışlarını bu durumlara göre ayarlamasını sağlayan yapı olarak tanımlanmaktadır (Baumeister ve Vohs, 2007).

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Sosyal duygusal öğrenme, tüm gençlerin ve yetişkinlerin sağlıklı kimlikler geliştirmek, duyguları yönetmek, kişisel ve toplu hedeflere ulaşmak, başkaları için empati hissetmek ve göstermek, destekleyici ilişkiler kurmak, sorumlu kararlar almak ve sürdürmek için bilgi, beceri ve tutumları edindiği ve uyguladığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (CASEL, 2022).

İyi Oluş

İyi oluş, hayatı olumlu bir biçimde değerlendirmek ve iyi hissetmek olarak tanımlanmaktadır (Hupper, 2014).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde tez kapsamına ele alınan iyi oluş, sosyal duygusal öğrenme becerileri, öz düzenleme, aile katılımı ve akran ilişkileri kavramlarına ilişkin kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

İyi Oluş

Tarihsel olarak ruh sağlığı alanındaki olumlu işlevsellik çalışmaları bakıldığında psikolojik rahatsızlıklar üzerine yapılan çalışmalara kıyasla daha azdır. Bu durumun önemli bir nedeni olarak iyi oluşun varlığı yerine psikolojik hastalıkların bulunmamasının ruh sağlığının yerinde olduğu anlayışının hâkim olması gösterilebilir. Ancak bu durum bireylerde var olan potansiyeli yok saymaya ve iyi olma ihtiyacını destekleyecek olan koruyucu faktörlerin göz ardı edilmesine yol açabilir. Bu bağlamda Pozitif Psikoloji yaklaşımı, gerçek anlamda sağlıklı olmanın patoloji odaklı yaklaşımın öne sürdüğü psikolojik probleminin olmaması durumundan farklı olduğunu ileri sürmektedir (Geerling ve diğerleri, 2020; Moneta, 2014; Ryff ve Singer, 1996).

Pozitif psikoloji yaklaşımında birey, patoloji odaklı yaklaşımın aksine en kötü yaşam olaylarında bile başa çıkmaya, değişen çevreye uyum sağlamaya çalışan psikososyal bir varlık olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu bağlamda Seligman ve Csikszentmihalyi (2014) tarafından ileri sürülen aşağıdaki görüşleri pozitif psikoloji yaklaşımını özetler niteliktedir.

“Psikoloji sadece patoloji, zayıflıklar ve zarar üzerine yapılan çalışmalardan ibaret değildir, bunların yanında erdem ve güçlü yanların çalışılmasını da kapsar. Terapi ise sadece bozuk olanı tamir etmek, yolunda gitmeyen düzeltmek değil, en iyiye doğru yönlendirip beslemektir. Psikoloji hastalık veya sağlık kapsamında tıp alanının altında yer alan küçük bir bölüm değil; iş, eğitim, içgörü, sevgi, gelişim ve oyun gibi birçok farklı boyutu içeren kapsamlı bir alandır.” (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2014)

Pozitif psikoloji yaklaşımı bireylerin pozitif yaşantı sağlamalarına üç farklı perspektiften (geçmiş, şimdi ve gelecek) odaklanmaktadır. Geçmiş, iyi oluş, yaşam doyumu ve rahatlığı; şimdi, mutluluk ve akışı; gelecek ise iyimserlik, umut ve azim gibi kavramları içermektedir. Bu duruma ek olarak Pozitif Psikoloji yaklaşımı bireylerin pozitif yaşantılarını zaman perspektifine ayırdığı gibi bu yaşantıları üç farklı düzeye ayırmaktadır.

1. Öznel Devre: Bireylerin geçmiş ve şimdide yaşadıkları ile gelecekte yaşayacakları olumlu yaşantıları içermektedir.
2. Bireysel Devre: Yetenek ve bilgelik gibi kavramları içererek iyi insan olma özelliğine odaklanmaktadır.
3. Grup Devresi: Özgecilik ve hoşgörü gibi kavramları içererek pozitif kuruluşlara, topluluklara ve vatandaşlığa odaklanmaktadır.

Gerek pozitif psikolojinin zaman perspektifi ayrımından gerekse de zaman perspektifindeki yaşantıların devrelere ayrılması bakımından pozitif psikoloji yaklaşımında iyi oluş kavramı önemli bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Satici, 2016). Bu bağlamda iyi oluş kavramı fiziksel iyi oluş, psikolojik iyi oluş, yaşam memnuniyeti, iş doyumu ve topluma katkı gibi çeşitli yönlerde değerlendirilmiştir (Cooke, Melchert ve Connor, 2016). Bu durum ise iyi oluş kavramının tanımına ilişkin genel bir fikir birliğinin olmamasına yol açmaktadır (Dodge, Daly, Huyton ve Sanders, 2012). Ancak en basit ifadeyle iyi oluş, hayatı olumlu bir biçimde değerlendirmek ve iyi hissetmek olarak tanımlanabilir (Hupper, 2014).

Tarihsel olarak, iyi oluşu açıklamak için iki ana yaklaşım bulunmaktadır (Henderson ve Knight, 2012). Bu yaklaşımlardan ilki, mutluluğu vurgulayan hedonik yaklaşımdır. İyi oluşu açıklamakta, düşük olumsuz duygulanım, yüksek olumlu duygulanım ve yaşam doyumunu kullanmaktadır (Henriques, Kleinman ve Asselin, 2014). Henderson ve Knight (2012) hedonik yaklaşımın iyi oluşu açıklamada aşağıdan yukarıya doğru bir yöntemi tercih ettiğini bildirmektedir. Bu bağlamda haz, herhangi bir iyi oluş durumuna veya ilişkisine (örneğin, iş veya evlilik) yol açan bir mekanizma olarak anlaşılmakta ve bireyler haz almaya yönelik ihtiyaçlarını karşıladıklarında hedonik iyi oluş süreci diğer belirlenmiş ihtiyaçları kapsayacak şekilde genişler ve en nihayetinde yaşam doyumuna yol açmaktadır.

İyi oluşu açıklamada kullanılan bir diğer yaklaşım ise Eudaimonik yaklaşım ise olumlu psikolojik işleyişi ve insan gelişimini vurgulamaktadır (Henriques vd., 2014). Henderson ve Knight (2012) kişinin doğuştan gelen potansiyellerini fark etmesini ve anlamlı yaşam hedeflerinin peşinde koşmasını Eudaimonik iyi oluş ile ilişkilendirmektedir. Genel olarak eudaimonik iyi oluş, kişisel gelişimi ve hayatın anlamını vurgulamaktadır (Garcia-Alandete, 2015). Hedonik iyi oluşun aksine eudaimonik iyi oluş haz ile mutluluğun aynı olmayacağını iyi oluşun kişinin erdemler ile ilişkili olduğunu savunmaktadır (Deci ve Ryan, 2012).

Hem hedonik hem de eudaimonik iyi oluş birbiriyle oldukça ilişkilidir, ancak birçok yönden ayırt edilebilirler. Bazı etkinlikler yalnızca hedonik olarak deneyimlenirken, bazıları yalnızca eudaimonik olarak deneyimlenir. Henderson ve Knight (2012) eudaimonik eylemler için iyi oluşun nihai sonuçlarının bireyin mutluluk ve memnuniyet durumu olduğunu ifade etmiştir. Hedonik iyi oluş zevk; eudaimonik iyi oluş ise erdemli bir hayat sürmek olarak kavramsallaştırılabilir. İfade edilmeye çalışıldığı gibi iyi oluş kavramının birçok operasyonel tanımı olabilir. Bir diğer ifadeyle iyi oluş kavramının tanımlamasında ortak bir görüş birliği bulunmamaktadır. Sosyolojik yaklaşımlar nesnel olma eğilimindeyken, psikolojik yaklaşımlar ise daha çok öznel deneyimlere dayanmaktadır (Hupper ve So, 2013; La Placa, McNaught ve Knight, 2013).

Bradburn (1969), psikolojik bir yaklaşıma dayalı olarak iyi oluşu tanımlamaya çalışarak bireylerin olumsuz duygulanımdan daha fazla olumlu duygulanımlara sahip olduğu durumda psikolojik iyi oluşunun yüksek olacağını ya da olumsuz duygulanımın olumlu duygulanımdan daha baskın olduğu durumda iyi oluşunun düşük olacağını ileri sürmektedir. Bu bağlamda Bradburn (1969) iyi oluşun temel yapısını dikkate almadığı için Ryff (1989; 2014) tarafından eleştirilmiş ve iyi oluşun özerklik, yaşam amacı, başkalarıyla olumlu ilişkiler, potansiyelin farkına varma ve kendini kabul etme gibi temel yapılardan oluştuğunu ifade etmiştir.

Alanyazında genel kabul gören dinamik süreç olarak tanımlanan iyi oluş kavramı bireyin çevresindeki nesnel faktörler ile kendisine yönelik algılamalarını içeren öznel ve psikolojik faktörleri temsil etmektedir (Dodge ve diğerleri, 2012). Gelir, barınma, eğitim ve sosyal ağlar gibi nesnel faktörler ve sağlık, iyimserlik ve benlik saygısı gibi öznel ve psikolojik faktörler, insanların nasıl hissettiklerini ve

işlevselliklerini etkilemekte ve bu durum ise iyi oluşu temsil etmektedir (Sonnentag, 2015).

Sonuç olarak iyi oluş, farklı disiplinlerden araştırmacılar tarafından farklı şekillerde kavramsallaştırılmaktadır. Aslında pek çok kavramsallaştırma, yeterli psikolojik işleyişin nasıl oluştuğuna dair farklı açıklamalarda bulunmuştur. Ancak iyi oluş en iyi hem hedonik hem de eudaimonik yönleri içeren çok boyutlu bir fenomen olarak tanımlanabilir (Kokko, Korkalainen, Lyyra ve Feldt, 2013). Bu bağlamda bir sonraki bölümde iyi oluşu açıklamaya yönelik alanyazında kabul gören teorilere yer verilmiştir.

İyi Oluş Teorileri

İlgili alanyazında iyi oluşu açıklamaya yönelik çeşitli teorik perspektifler yer almaktadır. Bu bağlamda Hedonik ve Eudaimonik yaklaşımları alanyazında sıklıkla iyi oluşun kavramsallaştırılmasında kullanılmaktadır.

Hedonik Yaklaşım

Hedonik bakış açısı normalde zevk alma, acıdan kaçınma ve yaşam doyumu olarak tanımlanır. Diener ve Tov (2012) haz ve keyif deneyimlerinin iyi oluşu yansıtan güçlü göstergeler olduğunu belirtmişlerdir. İyi oluşu, hedonik zevk veya mutluluk olarak tanımlama Antik Yunan dönemine kadar dayanmaktadır (Yonezawa, 2012). Bu bağlamda M.Ö. 4. Yüzyıl Yunan filozofu olan Aristippus, maksimum miktarda zevki deneyimlemenin yaşamın amacı olduğunu belirtmektedir. Mutluluğun iyi bir yaşam için temel unsur olduğunu varsaymış ve bu nedenle iyi oluşa hedonik bir bakış açısı sağlamıştır (Yonezawa, 2012). İngiliz filozof Bentham ise insanlığın acı ve zevk olmak üzere iki ana faktör tarafından kontrol edildiğini belirterek hedonizmin en basit biçimini tanımlamaktadır (Binder, 2014). Bentham'ın hedonik bakış açısına ek olarak John Stuart Mill üçüncü bileşen olarak zevk kalitesini eklemiştir. Bu sayede bazı zevklerin diğerlerinden daha değerli olduğu hedonik bakış açısını ileri sürmüştür.

Hedonik yaklaşım iyi oluşu anlama ve açıklamada genel olarak öznel değerlendirmeleri ön plana çıkarmaktadır (Henderson ve Knight, 2012). Bir başka

ifadeyle hedonik yaklaşım bireyin öznel deneyimlerinin yaşam kalitesini belirleyeceğini savunmaktadır. Bu durum alanyazında *öznel iyi oluş* kavramı olarak değerlendirilmekte ve tanımlanmaktadır. Bu bağlamda öznel iyi oluş kavramı, bireylerin kendi iyilik hallerini belirlemede yine kendilerinin en iyi belirleyici oldukları fikrine dayanmaktadır.

Öznel iyi oluş, bireyin iş, evlilik, aile ilişkileri ya da diğer alanlarda olumlu bir duygulanım hissetmenin ya da olumsuz bir duygulanımın olmamasının sonucunda ortaya çıkan memnuniyet hali olarak tanımlanabilir. Banavathy ve Choudry (2014), ihtiyaçların anında karşılanmasının mutluluk getirdiğini belirterek öznel iyi oluşun yüksek olmasında ihtiyaçların karşılanmasını ön plana çıkarmıştır.

Hedonik yaklaşımın önemli temsilcilerinden olan Edward F. Deiner, bireyin iyilik halini tanımlamada bilişsel ve duygusal süreçlere odaklanmıştır. Bu bağlamda Diener, Inglehart ve Tay (2013) öznel iyi oluşu, pozitif duygulanımın ve yaşam doyumunun sıklıkla deneyimlenmesi ve bunun aksine negatif duygulanımın ise olumlu duygulanıma göre daha az deneyimlenmesi durumu olarak tanımlamaktadır. Bu iyi oluş modeli yukarıda da ifade edildiği gibi hazzı arama ve acıdan kaçma temel düşüncesine sahip olan hedonik yaklaşımın uzantısı olarak değerlendirilmekte ve bireyin iyiliğinin belirleyicisinin yine kendisinin olduğu düşüncesine dayanmaktadır (Gallagher, Lopez ve Preacher, 2009).

Öznel iyi oluşla ilgili araştırmalar, bireylerin genel mutluluk düzeylerini ölçmeyi amaçladığı görülmektedir. Bu durum olumlu sosyal ilişkiler, etkili karar verme gibi olumlu duygulanımları içerdiği gibi depresyon, kaygı gibi olumsuz duygulanımları da içermektedir (Hupper ve So, 2013). Bir diğer ifadeyle öznel iyi oluş yaşam kalitesini ifade eden bir mekanizma olup daha çok nesnel göstergelerin tanımlayıcısı olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda sadece öznel iyi oluş, iyi oluşun ölçüsü olarak değerlendirilmesinin yanlış olabileceği düşünülmektedir (Stone ve Mackie, 2014).

Eudaimonik Yaklaşım

Eudaimonik iyi oluş, kişinin kendi potansiyellerini fark edip kullanması yoluyla yaşam kalitesini arttırması olarak tanımlanabilir (Vittersø, 2013). Bu kavramsallaştırma, eudaimonik iyi oluşun sadece bir sonuç değil devam eden bir

süreç olduğu anlamına gelebilir. Benzer şekilde Baumeister, Vohs, Aaker ve Garbinsky (2013) eudaimonik yaklaşım çerçevesinde iyi oluşu, mutluluğun bir ifadesi olarak tanımlamakta ve iyi oluşu mutluluktan daha kapsamlı bir yapı olarak değerlendirmektedirler.

Hedonik yaklaşıma benzer şekilde Eudaimonik yaklaşımda Antik Yunan dönemine kadar dayandırılabilir (Mao, Roberts, Pagliaro, Csikszentmihalyi ve Bonaiuto, 2016). Antik Yunan filozoflardan Aristoteles ve Platon eudaimonik yaklaşıma katkıda bulunmuştur (Grinde, 2012). Aristoteles, iyi oluş konusunu inceleyen ve eudaimonik kavramını ortaya atan ilk filozof olarak düşünülebilir (Mao vd., 2016). Bu noktada adalet, nezaket, cesaret ve dürüstlük gibi erdemleri eudaimonik ile ilişkili olduğunu bildirmekte ve bu erdemlerin bireylerin ihtiyaçlarını karşılama için davranışların bir parçası haline getirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Henderson ve Knight, 2012). Tüm bu durumlara ek olarak Aristoteles, Nicomachean Ethics adlı eserinde zevk ile iyi yaşam (yaşam kalitesinin) arasında farklılıkların olduğunu ileri sürmektedir (Henderson ve Knight, 2012).

Aristoteles, eudaimonik davranışın nihai amacının hedonik haz olduğunu kabul etmesine rağmen iyi yaşamın hedonik hazdan daha anlamlı ve daha kapsamlı olduğunu savunmaktadır (Henderson ve Knight, 2012). Aristoteles iyi yaşamın ayırt edici özelliğinin, bireyin hem kendisi için hem de toplum için anlamlı hedeflere ulaşma potansiyelini geliştirmek olduğuna inanmaktadır (Jonas, 2016). Kısacası Aristoteles'in eudaimonik yaklaşımı, kişinin mutlu olup olmadığına değil, neden mutlu olduğuna odaklanmaktadır (Henderson ve Knight, 2012).

Ryff'in psikolojik iyi oluş yaklaşımı, eudaimonik iyi oluşun en iyi bilinen teorilerinden biridir (Dodge vd., 2012). Ryff, eudaimonic yaklaşımın öznel iyi oluş perspektifini tamamlayıcı bir yaklaşım olarak düşünmektedir. Ayrıca öznel iyi oluşun yalnızca mutluluk ve yaşam doyumuna odaklandığını, ancak olumlu psikolojik işleyişin önemli yönlerini ihmal ettiğini ileri sürmüştür (Benjamin, Heffetz, Kimball ve Szembrot, 2014). Ryff (1989; 2014)'e göre psikolojik iyi oluş kendini kabul, yaşam amacı, özerklik, başkalarıyla olumlu ilişkiler, kişisel gelişim ve çevresel hakimiyet olmak üzere altı boyuttan oluşmaktadır.

Eudaimonik yaklaşım, temel olarak kişinin yaşama yönelik anlamlılık halini ön plana çıkarmaktadır (Baumeister vd., 2013). Bu bağlamda anlamlılık, kişinin yaşam amaçlarını bilişsel ve duygusal olarak değerlendirilmesiyle ölçülebilir. Bu

bilişsel ve duygusal değerlendirmelerdeki tutarlılık kişinin anlamlı bir yaşam sürmesine bir diğer ifadeyle iyi oluşa katkı sağlayacaktır. Yüksek düzeydeki anlamlı bir yaşamın daha uzun süreli iyi oluşa etki ettiğine dair alanyazında çalışmalar bulunmaktadır. Bu kapsamda Lewis, Kimiecik, Horn, Zulling ve Ward (2014) tarafından yapılan çalışmada, hedonik arayışın kısa vadeli etki sağladığını ancak uzun vadeli etkilerin ise yaşam amacını bulmaya yönelik olan eudaimonik faaliyetlere bağlı olduğunu rapor etmişlerdir. Yaşam anlamına vurgu yapan benzer bir çalışmada ise benlik kavramı ile yaşam anlamı arasındaki ilişki çalışılmış ve yaşam anlamının benlik anlayışına bağlı olduğunu kişinin benlik farkındalığı arttıkça yaşamdaki anlamının da arttığına yönelik kanıtlar sunulmuştur (Schlegel, Vess ve Arndt, 2012).

Hedonik ve Eudaimonik Yaklaşım Arasındaki Farklılıklar. Hedonik ve eudaimonik yaklaşıma yönelik ayırım araştırmacılar arasında tartışılmaya devam etmektedir. Hedonik perspektif, kişinin anda almış olduğu haz kavramına odaklanmıştır (Henderson ve Knight, 2012). Buna karşın, eudaimonik perspektif, bireyin anlamlı hedefler peşinde koşmasına ve işlevde bulunmasına odaklanmıştır (Disabato, Goodman, Kashdan, Short ve Jarden, 2016).

Huta ve Waterman'ın (2014), hedonik ve eudaimonik iyi oluşların yüksek oranda ilişkili olduğunu, ancak tüm hedonik zevklerin eudaimonik yaşamdan kaynaklanmadığını savunmaktadır. Anić ve Tončić (2013) hedonik bakış açısının mutluluğa giden yolun bireyin keyifli anlarını en üst düzeye çıkarmak olduğunu ancak eudaimonik yaklaşım, bireyin tüm potansiyelini kullanarak işlevde bulunması olduğunu savunmaktadır.

Eudaimonik davranışların hedonik zevke yol açabileceğine ve hedonik zevkin eudaimonik sonuçlara yol açtığına dair alanyazında tartışmalar bulunmaktadır. Yukarıda ifade edildiği gibi Huta ve Waterman (2014) eudaimonik iyi oluşun hedonik iyi oluşa eşlik ettiğini belirtmiştir. Bu duruma ek olarak Huta ve Waterman (2014) eudaimonik iyi oluşun hedonik iyi oluş olmadan da deneyimlenebileceğini öne süren bazı araştırmalara rağmen (Vittersø ve Sørholt, 2011) hedonik ve eudaimonik iyi oluşun birbirlerini dışlayan yapılar olmadığını aralarında karşılıklı ilişkilerin olduğunu bildirmişlerdir.

Henderson ve Knight (2012) hedonik ve eudaimonik iyi oluş arasında ayırım yapmaya çalışmanın yararsız ve potansiyel olarak iyi oluş kavramına zarar verebileceğin savunmaktadırlar. Oishi, Kesebir, Eggleston ve Miao (2014) ise alanyazında hedonik yaklaşıma yönelik çalışmaların fazlalığı bu yönelimin çoğunlukla kabul edildiği anlamına gelmemesi gerektiğini bildirmişlerdir. Bu duruma yönelik olarak eudaimonik yaklaşımın bilimsel olarak kanıtlanmasının zor olması, hedonik yaklaşımın daha nesnel bir biçimde fark edilebilir olması ve hedonik yaklaşımın eudaimonik yaklaşımdan daha önce çalışılmaya başlanması gibi açıklamalar getirmişlerdir. Huta ve Waterman (2014) ise, hedonik iyi oluşun eudaimonik iyi oluş ile yüksek oranda ilişkili olduğunu ancak bireylerin eudaimonik iyi oluş ile herhangi bir bağlantısı olmadan hedonik zevke sahip olabileceği savunmaktadır. Sonuç olarak gerek hedonik gerekse de eudaimonik iyi oluşa yönelik farklı görüşler aslında iyi oluş kavramının daha fazla çalışılmasına dair katkı sağlamaktadır. Aşağıdaki Şekil 1’de Seaborn, Pennefather ve Fels (2015) tarafından önerilen iki temel teori arasındaki farklılıklar ifade edilmeye çalışılmıştır.



Şekil 1. Hedonik ve Eudaimonik Kurama Yönelik Farklılıklar

İyi oluş fenomenini açıklamaya yönelik yukarıda verilen teorilere ek olarak; aşağıda iyi oluş ile ilişkilendirilen kuramlara yer verilmiştir.

İyi Oluş İlişkin Diğer Psikolojik Kuramlar

İlgili alanyazında Hedonik ve Eudaimonik yaklaşımlara ek olarak iyi oluşun tanımlanmasında çeşitli kuramlardan faydalanılmaktadır.

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Maslow'un fizyolojik, güvenlik, sevgi/aidiyet ve saygınlık olmak üzere dört temel ihtiyaç ileri sürmüştür (Noltemeyer, Bush, Patton ve Bergen, 2012). İhtiyaç piramidinin en üst kısmında ise kendini gerçekleştirme bulunmaktadır. Birey ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra bir arayış ya da deneyim içerisinde kendisini hissetmektedir. Bu durum ise bireyin kendisini bu dünyanın bir parçası ve kendi kendine yetebilen bir varlık olarak hissetmesine olmasına yol açmaktadır. Bu bağlamda teori, Csikszentmihalyi'nin akış kavramına benzetilebilir. Akış deneyimi bireyin o esnada yaptığı işe dikkatini odaklaması ve bu sayede potansiyelini tam olarak ortaya koyması hali olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda kendini gerçekleştirme kavramı iyi oluş ile yakından ilişkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Öz Belirleme Kuramı

Öz Belirleme Kuramı, Deci ve Ryan'ın içsel motivasyon üzerine yaptığı çalışmalar sonucunda ortaya oluşturulmuştur (Deci ve Ryan, 2012). Deci ve Ryan (2012) özerklik, yetkinlik ve ilişkili olmanın insanlar için önemli psikolojik faktörler olduğunu iddia etmişlerdir. Bu ihtiyaçların karşılanması, içsel hedefe ulaşma ve iyi oluş arasındaki ilişkiyi geliştirdiğini bildirmişlerdir. Bu durumu destekler nitelikte Molix ve Nichols (2013) tarafından yapılan bir çalışmada güçlü içsel motivasyona sahip bireylerin iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu ve toplum ile ilişkisi içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Öz Belirleme Kuramı savunucuları bireylerin amaçlarına ulaşma nedenlerini anlamının son derece önemli olduğunu vurgulamaktadırlar (Mann, De Ridder ve Fujita, 2013).

Organizma Entegrasyon Teorisi

Organizma Entegrasyon Teorisi, öz belirleme kuramının bir alt teorisidir. Özerklik, yeterlilik ve ilişkili olmanın temel psikolojik ihtiyaçlar olduğunu savunmaktadır. Entegrasyon kavramı organizmayı sınırlayan onu çevreden ayıran özellikler ağı olarak tanımlanmaktadır. Organizma entegrasyon teorisi ise, içsel motivasyon, motivasyonsuzluk ve dışsal motivasyon kavramlarına odaklanmakta ve dışsal motivasyon ne kadar içselleştirilirse, kişinin o kadar özerk olacağını savunmaktadır. Bu alt kuram, içselleştirme sürecinde ilişkili olma ve özerklik yetkinliklerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda ilişkili olmaya yönelik olarak Aunola, Vijaranta, Lehtinen ve Nurmi (2013) tarafından yapılan çalışmada okulla ilgili olumlu düşünceleri içselleştiren çocuklarda aileleri ile daha ilişkili olduklarını ve kendilerini daha fazla özerk hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak bu içselleştirme durumu bireylerin iyi oluşlarını önemli katkılar sağlamaktadır.

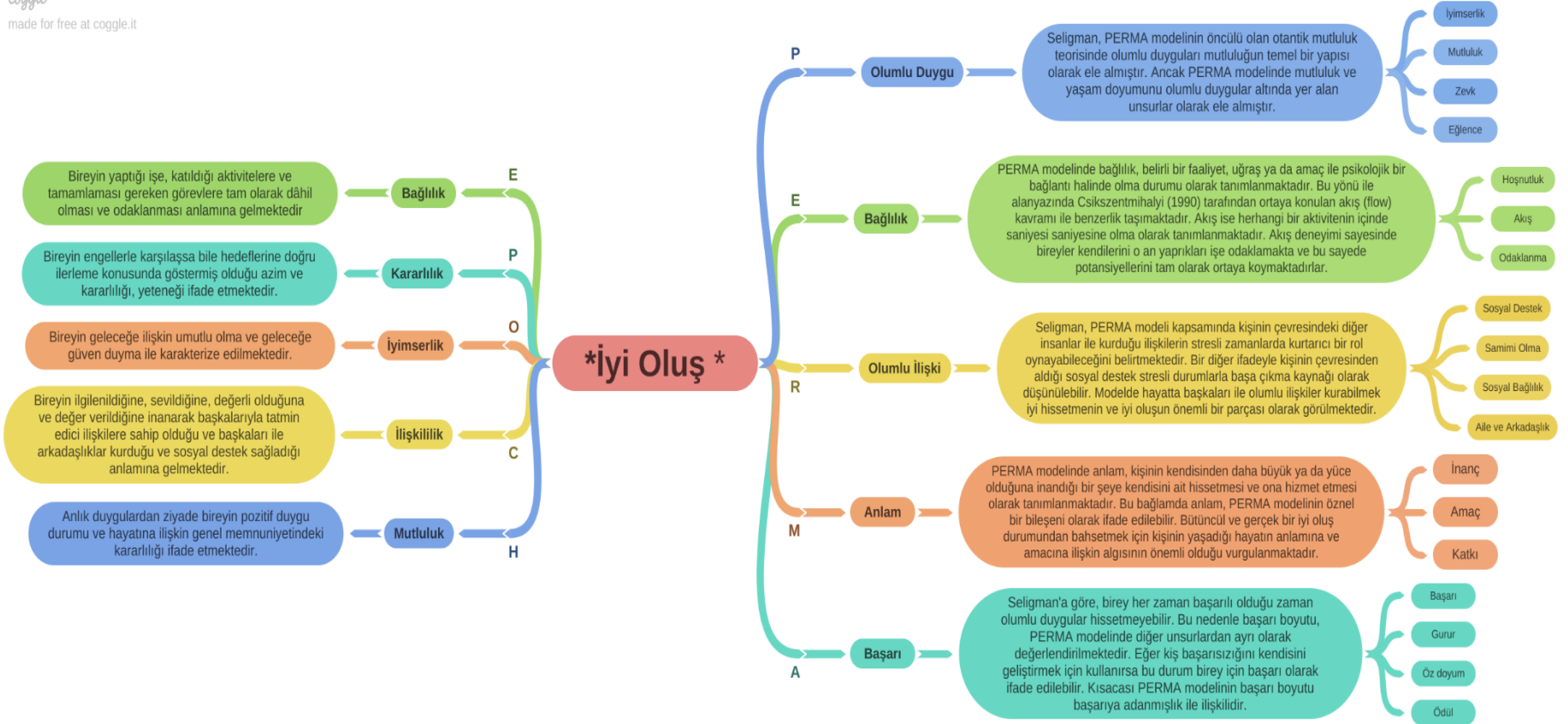
Seligman'ın İyi Oluş Teorisi

Seligman'ın iyi oluş teorisi, mutluluğun yalnızca dışsal, anlık zevklerden kaynaklanamayacağını savunmaktadır. Teori başlangıçta olumlu duygu, bağlılık ve anlam boyutlarını içeriyordu (Seligman, 2011). Aslında bu boyutlar alanyazında Otantik mutluluk teorisi olacakta bilinmektedir. Seligman zaman içerisinde modelin iyi oluşu doğru bir biçimde tanımlayabilmesi için olumlu ilişki ve başarı boyutlarını eklemiştir (Seligman, 2011). Teori artık insan gelişiminin çok yönlü doğasını yansıtmak için mutluluk yerine iyi oluş kavramını vurgulamaktadır.

Modelin ilk bileşeni olan *P: Olumlu Duygular (Positive Emotions)*, mutluluğun bireye sağladığı hazzı ifade eder. Modelde olumlu duygular bağlamında mutluluk, haz, neşe, rahatlık gibi duygular üzerine odaklanılmaktadır (Butler ve Kern, 2016). İkinci bileşen olan *E: Bağlılık (Engagement)*, kurum ve aktivitelere psikolojik olarak bağlanma ile karakterize edilmektedir. Bağlanma, ilgili alan yazında zaman zaman akış kavramıyla da ifade edilebilmekte ve belirli bir faaliyete, kuruma ya da amaca ilişkin derin bir psikolojik bağlılık içinde olma olarak karakterize edilmektedir (Khaw ve Kern, 2014). Bir diğer ifadeyle yüksek düzeyde bağlanma kendini, Csikszentmihalyi'nin akış kavramında da ifade ettiği gibi bireyin kendini zamanın nasıl geçtiğini anlayamayacak

kadar bir işe kaptırması durumunu betimlemektedir (Butler ve Kern, 2016). PERMA modelinin üçüncü bileşeni olan *R: Olumlu ilişkiler (Positive Relationship)*, bireylerin diğerleri ile sosyal açıdan ilişki kurmasını ve bu ilişkiyi sürdürmesini içermektedir (Butler ve Kern, 2016). Dördüncü boyut olan *M: Anlam (Meaning)*, bireyin kendisini bir şeye ait hissetmesini ve bu şeye ulaşmak için çabalamasını ifade etmektedir. İyi oluş modelinin son bileşeni olan *A: Başarı (Accomplishment)* ise amaçlara doğru ilerlemeyi, günlük aktiviteleri yerine getirebilmeyi ve başarı duygusuna sahip olmayı ifade etmektedir. Son yıllarda Kern (2021), PERMA modeline sağlık boyutunu eklemiş ve refahı altı boyutlu bir yapı (PERMAH) olarak değerlendirmiştir. Alanyazındaki çalışmalar iyi oluşun fiziksel sağlık (Veenhoven, 2008) ve ruh sağlığı (Lyubomirsky, Sheldon ve Schkade, 2005) üzerinde olumlu etkileri olduğunu destekler niteliktedir.

Seligman (2011) iyi oluş modeli genel olarak yetişkinler üzerinde test edilmiştir. Diğer bir ifadeyle PERMA modelindeki iyi oluş kavramsallaştırılması daha çok yetişkinler için yapılmıştır. Alanyazındaki bu eksiklikten yola çıkarak Kern, Benson, Steinberg ve Steinberg (2016) tarafından PERMA modelinin ergenlik dönemine ilişkin uyarlanma çalışmaları yapılmıştır. Şekil 2’de bu iki modele yönelik karşılaştırmalara yer verilmiştir.



Şekil 2. PERMA ve EPOCH Modeli

Ryff'in İyi Oluş Teorisi

Eudaimonik yaklaşımın önemli temsilcilerinden olan Ryff ve arkadaşları iyi oluşun altı faktörünü tanımlamışlardır. Bu faktörler birbiri ile ilişkili ancak birbirinden bağımsız yapılardır. Bu faktörlere sahip olan kişilere ilişkin özellikler aşağıda verilmiştir (Gallagher vd., 2009).

1. *Özerklik*: Kendi standartlarına göre ya da bağımsız bir biçimde hareket ederler.
2. *Çevresel Uсталık*: Çevresindeki imkanları iyi bir biçimde fark edip bu fırsatlardan faydalanmaya yönelik hareket ederler.
3. *Kişisel Büyüme*: Sürekli büyüme ve gelişmeye yönelik fırsatları ararlar.
4. *Başkalarıyla Pozitif İlişkiler*: Diğer insanlar ile tatmin edici ve güvene dayalı ilişkiler kurarlar.
5. *Yaşamdaki Amaç*: Hayatlarına dair anlamlı amaç/hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşmaya yönelik hareket ederler.
6. *Kendini Kabul*: Kendi kişilik özelliklerine yönelik olumlu tutum sergilerler.

Ryff (1989; 2014) iyi oluşu genel anlamda psikolojik iyi oluş olarak ifade etmektedir. Yukarıda ifade edilen altı temel faktörün psikolojik iyi oluşun merkezinde yer alan özellikler olduğunu ifade etmektedir.

İyi oluş fenomenini açıklanmasında her ne kadar kuramsal açıklamalara yer verilmiş olsa da alanyazında iyilik hallerinin kültürel süreçlerle yakından ilişkili olduğuna dair çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu bağlamda aşağıda iyi oluş fenomeninin Doğu ve Batı kültürlerinde nasıl anlamlandırıldığına dair bilgilere yer verilmiştir.

İyi Oluşa İlişkin Kültürel Etkiler

İnsanların değerlerini ve davranışlarını şekillendiren temel unsurlardan biri kültür olarak ifade edilebilir. Bu noktada kültür, iyi oluş kavramının yorumlanması ve kullanımı üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir (McMahan, Ryu ve Choi, 2014). Bu durumu destekler nitelikte Agarwala ve diğerleri (2014) kültürün, bireylerin iyi oluş kavramlarını ve anlamını etkilediğini ileri sürmektedir. Chebotareva (2015) ise benliğin öznel iyi oluş ile kültürü birbirine bağlayan bir yapı olduğunu ileri sürmektedir. Bir diğer ifadeyle benlik sosyal çevre ile etkileşim kurmaya ve bu sayede kişinin iyi oluş

anlamına katkı sağlamaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde iyi oluş kavramı üzerinde kişisel özelliklere ek olarak kültürel özelliklerinde etkisini araştırmaya yönelik eğilimlerin arttığı görülmektedir.

Tay ve Diener (2011)'in farklı kültürlerde insan ihtiyaçlarına yönelik yaptıkları araştırmada sosyal normların insanların kişilik özelliklerini etkilediği sunucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Keller (2012) ise kavramların farklı kültürlerde farklı bir biçimde anlaşılabilirliğini öne sürmektedir. Bu durumu destekler nitelikte Barkema, Chen, George, Luo ve Tsui (2015) ise Doğu ve Batı kültürleri arasında iyi oluşa yönelik anlamlandırmanı farklı olduğunu öne sürmektedir. Bireysel mutluluğa odaklanan öznel iyi oluş daha çok Batı kültürlerinde baskın bir görüş olmasına rağmen toplulukçu Doğu kültürlerinde bu durum daha çok toplum için mutluluk olarak değerlendirilmekte ve ahlaki değerler ön plana çıkmaktadır.

Doğu Kültürlerin Mutluluğa Bakışı

Doğu Asya kültürleri incelendiğinde genel olarak hâkim olan benlik yapısı birbirine bağımlı benlik yapısı olup bu durum sosyal yönelimli davranışlar sergilemeye yol açmaktadır. Ayrıca Doğu Asya kültürlerinde bireyin etkileşim halinde olduğu herhangi bir sosyal gruba karşı sorumlulukları yerine getirmesi önemli bir durum olarak değerlendirilmektedir (Lee, Leung ve Kim, 2014). Benzer şekilde Uchida ve Ogihara (2012) ise Doğu Asya kültürlerinde benliğin ilişkisel yapıya dayalı oluştuğunu ve bireylerin ihtiyaçlarının sosyal gruplarda etkileşime girerek karşılandığı gözlenmektedir (Uchida ve Ogihara, 2012). Bu durum ise genel anlamda benlik algılamalarının ve sosyal ilişkilerinin insanların günlük aktivitelerine ya da iyi oluş algılamalarına nasıl etki ettiğini göstermektedir.

Doğu Asya kültürlerinde benlik kavramı, bireysel niteliklerden ziyade kişinin sosyal ilişkileri içerisinde şekillenmekte ve anlamlandırılmaktadır. Birçok Doğu Asya kültüründe kişisel çıkarların yerine toplumun çıkarları ön plana çıkmaktadır (Joshnloo, 2014). Bir diğer ifadeyle sosyal olarak kabul edilen ya da arzulanan davranışları sergilemek Doğu Asya kültürlerinde yaşayan kişilerin temel bir özelliği olarak değerlendirilmektedir (Uchida ve Ogihara, 2012).

Doğu Asya kültürlerinde sosyal yönelimli olma aslında öznel iyi oluşun kolektif bir biçimde değerlendirildiğini ve bireyin kendini gerçekleştirme için sosyal

uyumunun önemli bir unsur olduğunun göstergesi olarak değerlendirilebilir (Cheon ve diğerleri, 2013; Uchida ve Ogihara, 2012). Rudy ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan kültürel karşılaştırma çalışmasında kültürel farklılıkların çocukların etkinliklere katılma yönelimlerini etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Bu bağlamda Asya kültürünün hakim olduğu çocuklar Amerikalı çocukların aksine grup aktivitelerinin olduğu etkinlikleri seçmelerine rağmen Amerikalı çocuklar daha çok kişisel aktiviteleri seçtikleri sonucuna ulaşmışlardır. Elde edilen bu bulgu aslında kültürel özelliklerin kişilerin psikolojik ihtiyaçlarını ve davranışlarını düzenlediği ya da etkilediği fikrini destekler niteliktedir (Hupper ve So, 2013).

Oishi, Graham, Kesebir ve Galinha (2013) tarafından yapılan bir çalışmada ise katılımcılara yöneltilen “mutluluk nedir?” sorusu incelenmiştir. Çinli öğrenciler kendilerine iyi gelen ve sosyal yaşamlarını dengelemeye fırsat sağlayan durumu mutluluk olarak tanımlarken Amerikalı öğrenciler hayatın en önemli değerinin mutluluk olduğunu, şimdiki zamana odaklanılması gerektiğini ve bu duruma engel olan sosyal kısıtlamalara karşı olduklarını bildirmişlerdir.

Batı Kültürlerin Mutluluğa Bakışı

Doğu kültürünün aksine Batı kültürlerinde genel olarak hakim olan benlik yapısı bağımsız benlik olup birey merkezli bir anlayış ön plandadır. Bu durum kendini gerçekleştirmeye dayalı bir benlik kurgusu olarak değerlendirilebilir (Joshnloo, 2014). Batı kültürlerinde iyi oluş kavramı, insan doğasının ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmekte ve bu durumun herkesin kendi sorumluluğunda olduğunu ifade etmektedir.

Özellikle Amerikan kültürü, bireysel çıkarların öne çıktığı ve kişisel başarının ödüllendirildiği bir kültür olarak karakterize edebilir (Steele ve Lynch, 2013) ve Doğu kültürlerinin aksine bireysel çabayı ve başarıyı ödüllendirmeyi teşvik eden Batılı kültürler iyi oluş kavramını bu çerçevede değerlendirmektedir. Diener ve Diener (1995) tarafından yapılan bir kültürlerarası karşılaştırmada yaşam doyumu ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin bireyci kültürlerde daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Topluluk normlarını ön plana alan Doğu kültürlerinin aksine, Batı kültürlerinde insanlar, ne kadar memnun olduklarını değerlendirirken kendi deneyimlerini referans almaktadırlar. Bireyci toplumlarda sık sık hoş duygulara sahip olmak, yaşam doyumunun önemli bir yordayıcısı olarak ifade edilmektedir. Buna karşılık toplulukçu

toplumlarda yaşam doyumu sosyal normlara uygunluk ile değerlendirilmektedir (Uchida ve Ogiwara, 2012).

Sonuç olarak iyi oluş bireylerin yaşamlarından memnun olması ve olumlu deneyimleri daha fazla yaşaması olarak kavramsallaştırılabilir. Bu baēlamda bir sonraki bölümde araştırmanın bir diēer önemli deēiřkeni olan ve bireylerin iyilik hallerine ciddi düzeyde katkı sunduēu düşünülen sosyal duygusal ērenme becerilerine yer verilmiştir.

Sosyal Duygusal ērenme Becerileri

Bu bölümde sosyal duygusal ērenme becerisinin daha iyi bir biçimde anlaşılabilmesi için öncelikle sosyal duygusal gelişimden bahsedilmiştir.

Sosyal Duygusal Gelişim

Sosyal duygusal gelişim, doēumla başlayan ve yaşam boyu devam eden bireyin cinsiyete özgü rollerin kazanımı, sosyal, duygusal ve kişilik gibi süreçleri kapsayan gelişim alanıdır. Bu baēlamda gelişim evreleri buyunca sosyal duygusal açıdan birçok beceri elde edilmekte ve bu beceriler birbiri üzerine inşa edilmektedir (Berk, 2015).

Bebek ve anne arasındaki ilişki, bebeēin ihtiyaçlarının düzenli bir biçimde, zamanında ve yeterli bir biçimde karşılanması anne bebek arasındaki güvenli baēlanmanın oluşmasında etkili olabilmektedir. Bu doērultuda saēlıklı bir biçimde baēlanma geliştiren bebek temel güven duygusunu kazanmaktadır. Bu durum ise bebeēin baēımsızlařmaya başlamasına olanak saēlamaktadır (Santrock, 2012). Bebeklik döneminde temel güven duygusunu kazanan çocuklar, ilk çocukluk dönemlerinde çevresindekilerle ilişki kuran girişimci bir yaklaşım sergilemektedirler. Bu dönemdeki çocuklar aynı zamanda kendilerini ve başkalarını anlama açısından da gelişim göstermektedirler. Ayrıca bu dönemde çocukların kendi duygularını fark etme, anlama, tanıma, ifade etme ve sosyalleşme açısından kritik bir dönemdir. ocuk akranlarıyla kurduēu ilişkiler sayesinde sosyal duygusal gelişim açısından yeni kazanımlar elde eder (Landy, 2009; Santrock, 2012).

Son ocukluk döneminde ise daha önce çevresi ile ilişkiler kurmaya başlayan ocuk bu dönemde duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol etmeye yönelik öz düzenleme becerilerinde artış gözlenmektedir. Ayrıca ocuk daha önce merak

duygusunu gidermeye yönelik yaşantılar deneyimlemesi sonucunda bu dönemde girişimci ve üretken olma konusunda daha isteklidir. Duygusal açıdan ise son çocukluk döneminde çocuklar aynı anda birden fazla duygunun deneyimlenebileceğini ve duyguları manipüle etme yeteneği kazanır. Diğer bir ifadeyle olumsuz bir duygudurum deneyimlemesi durumunda gelişen öz düzenleme becerisi sayesinde bu duyguyu bastırabilir ya da farklı bir alana yönlendirebilir. Ek olarak duygularını yönetme becerisi bu dönemdeki çocuklara stresle aktif başa çıkma becerilerini desteklemektedir (Berk, 2015; Landy, 2009; Santrock, 2012).

Ergenlik döneminde ise sosyal duygusal gelişim bakımından kimlik kazanımının olduğu bir dönem olarak değerlendirilmektedir. Daha önceki gelişimsel dönemlerde temel güven duygusu kazanmış, duygularının farkında olan ergen bu dönemde akran ilişkileri merkezli sağlıklı sosyal ilişkiler kurmakta ve bu durumda aslında ergenin özerk davranmasına ve sorumlu kararlar almasında önemli bir rol oynamaktadır (Damon, Lerner ve Eisenberg, 2006; Pressley ve McCormick, 2006).

Sosyal duygusal gelişim alanının gelişim dönemlerinde ön plana çıkan özelliklerine ek olarak, bu gelişim alanının daha iyi anlaşılması için bağlanma, sosyal etkileşim, öz kontrol, ilişki kurma, model alma ve taklit etme süreçlerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda sağlıklı bir sosyal duygusal gelişim için **bağlanma** önemli bir süreç olarak ifade edilebilir. Bağlanma çocuğun hayatında önemli olan insanlarla kurduğu güçlü duygusal ilişki olup bu ilişki bireylerin kendilerini rahat hissetmesini sağlamaktadır (Gürol ve Polat, 2012). Bebeğin annesine ya da bakımını üstlenen kişiye güvenli bağlanması ilerleyen süreçlerde sosyal duygusal gelişim açısından destekleyici bir unsur olarak ifade edilebilir. Bebeğin ihtiyaçlarının düzenli ve yeterli bir biçimde karşılanması bağlanma süreçlerine katkı sunduğu kadar bebeğin **sosyal etkileşimine** de önemli katkılar sunmaktadır (Williams ve Chard, 2019). Sosyal etkileşim süreçleri bebeklerin duygu ifadeleri anlama becerileri açısından kritik bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu noktada anne baba ya da bakıcılar sosyal etkileşim yoluyla bebeklere duyguları öğretme konusunda önemli bir rol oynarlar (Elliot ve diğerleri, 2014).

Sonuç olarak insanoğlunun doğumundan ölümüne kadar geçen sürede sosyal ve duygusal açıdan gelişim göstermesi beklenmektedir ve bu kapsamda bir takım kritik dönemler söz konusudur. Ancak bu kritik dönemlerin getirdiği gelişim görevlerinin karşılanabilmesi için bağlanma, duygu tanıma ya da sosyal etkileşim gibi bir takım

süreçler önemli bir rol oynamaktadır. Bu kapsamda son yıllarda bireylerin duygularını tanıma, ifade etme, başkalarıyla etkili iletişim kurma, sorumlu kararlar alma gibi süreçleri içeren sosyal duygusal öğrenme kavramı ön plana çıkmaktadır. Aşağıda sosyal duygusal öğrenmeye ilişkin tarihsel gelişim, tanımlar ve teorik altyapılara yer verilmiştir.

Sosyal Duygusal Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi

Eğitim sistemlerinin çocukları bir bütün olarak değerlendirmesi ve her yönüyle geliştirmesi Platon'a kadar uzanan önemli bir beklenti olarak değerlendirilebilir. Çocukları gerek akademik (fen, matematik, sosyal alanlar) gerekse de beden eğitimi, sanat eğitimi ya da değerler eğitimi gibi süreçlere dahil etmek onların potansiyellerinin ortaya çıkmasına yol açacaktır. Bu bağlamda 1960'ların sonlarında çocuk psikiyatristi James Comer, Yale Tıp Okulu'nun Çocuk Çalışma Merkezi'nde "Comer School Development Program" adlı bir program pilot uygulamasına başladı (Yale School of Medicine, 2018). Program kapsamında ağırlıklı olarak düşük sosyoekonomik düzeye ve akademik başarıya sahip olan öğrenciler üzerine odaklanılmış ve öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını belirlemek ve daha sonra karşılamak için okul yöneticileri, öğretmen, ebeveyn ve ruh sağlığı uzmanlarından oluşan bir ekip kurulmuştur. Uygulanan program bir süre sonra değerlendirilmiş ve okuldaki öğrencilerin akademik başarılarının ve davranış sorunlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer ifadeyle öğrencilerinin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını ve akademik ihtiyaçlarını ele alan okullarda, problem davranışların azaldığını ve akademik performansın arttığını, öğrencileri daha bilgili, sorumlu ve toplum tarafından kabul gören üyeleri haline geldiği sonucuna ulaşılmıştır (Elias ve diğerleri, 1997).

1987'de Yale Üniversitesi'nde profesör olan Roger Weissberg ve New Haven Devlet Okullarında eğitimci ve Yale Üniversitesi mezunu olan Timothy Shriver, ebeveynleri, öğretmenleri, öğrencileri ve araştırmacıları içine alan bir çalışma gerçekleştirdiler (Weissberg Shriver, Sharmistha ve DeFalco, 1997). Bu bağlamda ilk olarak bölge düzeyinde Sosyal Gelişim Departmanı'nın kurulması sağlandı. Bu departmanın amacı öğrencilerin uyuşturucu kullanımına, genç yaşta hamileliğe ve okul başarısına yol açan riskli durumları araştırmaktı (Weissberg ve diğerleri, 1997). Bu kapsamda her sınıf düzeyinde sosyal gelişim becerilerine yönelik uygulanan Sosyal

Gelişim Müfredatı öğrencilerin riskli davranış sergileme oranlarını azalttığı sonucuna ulaşılar.

Sosyal Duygusal Öğrenme kavramı ilk olarak 1994 yılında Fetzer Enstitüsü ve Daniel Goleman ile birlikte bir grup araştırmacının iş birliği ile yapılan ve çocuklarda olumlu gelişimi destekleyen ve okul temelli programlara duyulan ihtiyacı ele alan toplantıda ifade edilmiştir (CASEL, 2018). Bu bağlamda toplantıda sosyal duygusal öğrenmeye yönelik ilk resmi oluşum olan Sosyal ve Duygusal Öğrenmeyi Geliştirmek için İş birliği (Collaborative to Advance Social and Emotional Learning) olarak revize edildi. Ancak ilerleyen aşamalarda oluşum Akademik Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning; CASEL) kuruldu. Sosyal duygusal öğrenmeye yönelik önemli bir kuruluş olan CASEL ilk olarak uyuşturucu kullanımını önleme, şiddeti önleme, cinsel eğitim ve karakter eğitimi gibi programların devlet okullarında uygulanmasına yönelik çalışmaların yapılmasını amaçladı (CASEL, 2018).

1995 yılında Daniel Goleman'ın Duygusal Zekâ: Neden IQ'dan daha Önemli? (Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ) adlı kitabının yayınlanmasıyla birlikte, sosyal duygusal öğrenme kavramı ön plana çıkmaya başladı. Goleman duygusal zekâ teorisinde, karakter inşa eden becerilerin kesinlikle kalıtsal özellikler olmadığını, ancak öğretilebileceğini savunmaktadır. Buradan hareketle sosyal duygusal öğrenme becerilerinin herkes tarafından kazanılabileceğini ileri sürmektedir.

1997 yılında CASEL ve Denetleme ve Müfredat Geliştirme Derneği (ASCD) tarafından okul öncesi ile lise dönemi arasındaki öğrencilere yönelik olarak Sosyal ve Duygusal Öğrenmeyi Destekleme: Eğitimciler için Kılavuzlar (Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators) kitabının yayınlanması sosyal duygusal öğrenme programlarının yaygın bir biçimde kullanılmasının yolunu açmıştır (Elias ve diğerleri, 1997). Bu bağlamda ilk olarak sosyal duygusal öğrenme becerilerinin öğrencilerin akademik başarıları ve problemli davranışları üzerindeki etkilerine yönelik çalışmalar dikkate değer bir biçimde artmış ve Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger (2011) tarafından 270.000'den fazla öğrencinin katıldığı 213 çalışma meta analiz yöntemiyle incelenmiştir. Sonuç olarak sosyal duygusal öğrenme becerileri temelli programların uygulandığı okullardaki öğrencilerin diğer okullara göre anlamlı düzeyde akademik başarısının yüksek olduğu buna karşın problem davranışlarında azalma olduğu bildirilmiştir. Ayrıca sosyal duygusal öğrenme

becerilerinin öğrencilerin akademik başarısını yaklaşık %11'ini açıkladığı sonucuna ulaşmıştır.

2015 yılında Amerikan Halk Sağlığı Dergisi'nde yayınlanan bir başka çalışma, genç yetişkinlerde sosyal duygusal öğrenme ile eğitim, istihdam, suç faaliyeti ve zihinsel sağlık arasında önemli ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ayrıca sosyal duygusal öğrenmenin ekonomiye etkisi son zamanlarda tartışılmakta olup bu bağlamda ekonomist Clive Belfield tarafından yürütülen çalışma, sosyal duygusal öğrenme becerilerine yatırılan her 1 doların gelecekte 11 dolar yatırım getirisinin olacağını ifade etmiştir (Clayton, 2017; Dusenbury ve Weissberg, 2017, Jones ve Kahn, 2017).

ABD tarafından uygulamaya konulan ve devlet okullarındaki sosyal duygusal öğrenmeyi destekleyen hükümleri içeren Akademik, Sosyal ve Duygusal Yasası (Academic, Social, and Emotional Learning Act, 2011) öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik önemli bir yasal adım olup bu yasa her eyalette uygulamaya yönelik olarak Her Öğrenci Başarılı Olur Yasası (Every Student Succeeds Act, 2015) ile desteklenmiştir (CASEL, 2018).

Tüm bu gelişmelere ek olarak dünyanın en karmaşık sorunlarından bazılarını ele almak için tarafsız düşünce liderlerini ve akademisyenleri bir araya getiren Aspen Enstitüsü tarafından 2016 yılında Ulusal Sosyal, Duygusal ve Akademik Gelişim Komisyonu (National Commission on Social, Emotional, and Academic Development, NCSEAD) kurulmuştur (CASEL, 2018). Sosyal duygusal öğrenme ile ilgili önemli temsilcilerin yer aldığı oluşumda 2019 yılında, devletler için politika ve uygulamaya yönelik araştırma ve önerilerin ana hatlarını çizen Risk Altındaki Bir Milletten Umutlu Bir Millete (From a Nation at Risk to a Nation at Hope) raporu yayınlandı.

Türkiye’de ise sosyal duygusal öğrenmeye yönelik çalışmaların son yıllarda ivme kazındığı görülmektedir. Bu bağlamda 2017 ve 2018 yıllarında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülen program geliştirme çalışmalarında program ilkelerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilişkili olarak karşılaşılan sorunlarla başa çıkmaya yönelik hazırlandığı ifade edilebilir (MEB, 2018). Ayrıca her iki program geliştirme çalışmasında değerler eğitimi programlardaki ilkelerin temelini oluşturmuş ve bu kapsamda milli, manevi ve evrensel olmak üzere toplam 10 başlık belirlenmiştir.

Ek olarak 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile sosyal duygusal öğrenme becerileri ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda kanunun ikinci fıkrasında *Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve*

karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek; üçüncü fırfasında ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak amaç olarak ifade edilmiştir. Genel olarak düşünüldüğünde iki ve üçüncü fırfada yer alan amaç ifadelerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin birçok özelliğini karşıladığı ifade edilebilir.

Ayrıca 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi incelendiğinde sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilişkilendirilebilecek hedef kazanımlar görülmektedir. Bu kapsamda (i) *her çocuğun ilgi, yetenek ve mizacı doğrultusunda eğitimden kariyere uzanabilmesi ve potansiyelini gerçekleştirme imkânına kavuşması; (ii) her çocuğun özyeterlilik duygusu ve iradesinin gelişmesi, öğrenmeyi sevmesi, bilgiyi toplumsal değere dönüştürebilmesi ve (iii) her çocuğun kendini tanıması, insani, millî, manevi değerleri ile donanımının gelişmesi ve çevre duyarlılığını içselleştirmesi* amaçları sosyal duygusal öğrenme becerilerini içeren hedef kazanımlar olarak değerlendirilebilir. 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi kapsamında yaygınlaştırılması planlanan Tasarım – Beceri Atölyelerinin öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirebileceği bir alan olarak değerlendirilebilir. Son olarak Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları Daire Başkanlığı tarafından 2020 yılında önerilen *Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri için Bir Model Önerisi* çalışması yürütölmektedir.

Ek olarak 2020 yılında Milli Eğitim bakanlığı tarafından yürütölen sınıf rehberlik programı yenileme çalışmasında okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim/lise kademelerinde sınıf rehberlik etkinlikleri Yüksel ve Dulkadir (2020)’in editörlüğünde yeniden oluşturulmuştur. Bu yenileme çalışmasında öğrencilerin güçlü yönlerinin geliştirilmesi ve gelecekte yaşanabilecek olası bir sorun karşısında bu güçlü yönlerin koruyucu bir faktör olarak işlev görmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda akademik, kariyer ve sosyal duygusal gelişim alanlarının amaçları, yeterlikleri ve kazanımları belirlenmiştir. Sosyal duygusal gelişim alanı kapsamında öğrencilerin; (i) kendilerini tanımaları, duygularını anlamaları ve yönetmeleri, kişilerarası sağlıklı ilişkiler geliştirmeleri için gerekli bilgi, tutum ve davranışları edinmeleri, (ii) kararlar vermeleri, amaçlar oluşturmaları, amaçlara ulaşmak için gerekli

önlemleri almaları ve bu yönde çaba göstermeleri ve (iii) kişisel güvenliğini sağlamaları ve yaşam becerileri geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Ek olarak sosyal duygusal gelişim alanı her sınıf rehberlik etkinliklerinin yaklaşık 2/3'ünü oluşturduğu söylenebilir. Bu program Türkiye'de ilk defa sosyo-duygusal gelişimi bağımsız bir gelişim alanı olarak ele alması açısından önemli bir durum olarak ifade edilebilir.

Sonuç olarak sosyal duygusal öğrenme becerisi kavramının hem yurtdışı hem de yurtiçindeki çalışmalarda oldukça ivme kazandığı söylenebilir. Öğrencilerin akademik başarısını arttırmak misyonuna ek olarak son yıllarda okullarda sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik önemli adımların atıldığı görülmektedir. Bu durum sosyal duygusal öğrenmenin çeşitli şekillerde tanımlamasına yol açmıştır. Aşağıda sosyal duygusal öğrenmenin çeşitli perspektiflerde nasıl tanımlandığına yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Tanımı

İlgili alanyazın incelendiğinde sosyal duygusal öğrenme kavramını açıklamaya yönelik çeşitli tanımlamalara rastlanmaktadır. Bu durum sosyal duygusal öğrenme alanının artan bir biçimde çalışılmasına bağlanabilir. İlk kavramsallaştırmalarda SDÖ, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini bir bütün olarak ele alan ve bu sayede yaşamlarında başarılı olmasını sağlayan beceriler olarak ifade edilmiştir (Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg, 2007). Genel anlamda ise sosyal duygusal öğrenme insan hayatının sosyal ve duygusal yönlerini anlama ve kavrama süreci olarak tanımlanmakta ve bu süreç 3 basamakta açıklanmaktadır (Cohen, 2001). Bunlar;

- ✓ Sosyal ve duygusal alanlara yönelik karşılaştığımız bilgileri okuma, anlama ve analiz etme.
- ✓ Elde edilen bilgiler kişilerarası problemleri çözmede ya da sosyal hayatta kullanma.
- ✓ Günlük hayatta sosyal ve duygusal öğrenme alanında öğrenen bir birey olma.

Zins ve Ellias (2007) sosyal ve duygusal öğrenmeyi bireyin duygularını tanıması ve yönetmesi, sorunlarını etkili bir biçimde çözmesi ve çevresi ile etkili bir biçimde iletişim kurma becerisi olarak tanımlamıştır. Benzer biçimde Weissberg, Durlak,

Domitrovich ve Gullotta (2015) sosyal duygusal öğrenmeyi bireylerin bilgi, tutum ve becerilerini geliştiren ve olumlu ilişkiler kurmasını sağlayan beceriler olarak tanımlamıştır. Bu beceriler duygu farkındalığı ve yönetimi, başkalarıyla iş birliği içerisinde hareket edebilmeyi, empati kurabilmeyi, problemleri ile olumlu bir biçimde başa çıkabilmeyi ve diğerlerine saygı duymayı içermektedir.

Weissberg ve Cascarino (2013) tarafından sosyal duygusal öğrenme, çocukların kendi duygularını yönetme, başkalarının duygularını fark etme, sorumlu kararlar verme ve diğerleri ile olumlu ilişki kurma gibi becerileri kapsayan süreçler olarak tanımlanmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri: duygusal zeka, duygu düzenleme, iletişim becerileri, öz farkındalık, sosyal farkındalık, iletişim becerileri gibi bireyin günlük yaşamında ve gelişim sürecinde kritik öneme sahip olan becerileri içermektedir (Ashdown ve Bernard, 2012; Davis vd., 2014).

Özellikle ABD’de başlayan sosyal duygusal öğrenme çalışmalarında önemli bir otorite olan Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL) sosyal duygusal öğrenmeyi, tüm gençlerin ve yetişkinlerin sağlıklı kimlikler geliştirmek, duyguları yönetmek, kişisel ve toplu hedeflere ulaşmak, başkaları için empati hissetmek ve göstermek, destekleyici ilişkiler kurmak, sorumlu kararlar almak ve sürdürmek için bilgi, beceri ve tutumları edindiği ve uyguladığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (CASEL, 2022). Temel olarak kişinin kendisinin ve çevresindekilerin duygularının farkına varması olarak tanımlanabilecek olan sosyal duygusal öğrenme CASEL’in geliştirdiği ve bu araştırma kapsamında da kullanılacak olan yaklaşıma göre 5 temel yeterliği içermektedir. Bu beş temel yeterlik alanı “*Öz Farkındalık*”, “*Öz Yönetim*”, “*Sosyal Farkındalık*”, “*İlişkisel Beceriler*”ve “*Sorumlu Karar Verme*” olarak belirlenmiştir. Sosyal Duygusal Öğrenme parametrelerini tanımlamak için çeşitli çerçeveler ortaya atılmıştır (Jennings & Greenberg, 2009; Jones & Bouffard, 2012). Bu kapsamda CASEL temelli ve Weissberg, Durlak, Domitrovich ve Gullotta (2015) tarafından ileri sürülen Sosyal Duygusal Öğrenme Modeli Şekil 3’te verilmiştir.

ve bu hedefleri doğrultusunda planlama ve yönetme becerisine, öz disiplin ve öz motivasyona sahip olma gibi nitelikler gösterilebilir (CASEL, 2017).

Sosyal Farkındalık

Farklı kültür ve geçmişe sahip olan bireylerde dahil olmak üzere bireylerin başkalarının bakış açısının farkında olma ve başkaları ile duygudaşlık kurma yeterliği olarak tanımlanabilir. Ayrıca sosyal farkındalık başkalarına saygı duyma, bireylerin davranışları altında yatan kültürel süreçleri anlama, aile, okul ve toplumun kaynaklarını destekleme ile ilişkilidir. Sosyal farkındalığın alt başlıkları olarak farklı bakış açılarını anlamak, diğerleri ile duygudaşlık kurmak, farklılıklara ve başkalarına saygı duymak gibi nitelikler gösterilebilir (CASEL, 2017).

İlişkisel Beceriler

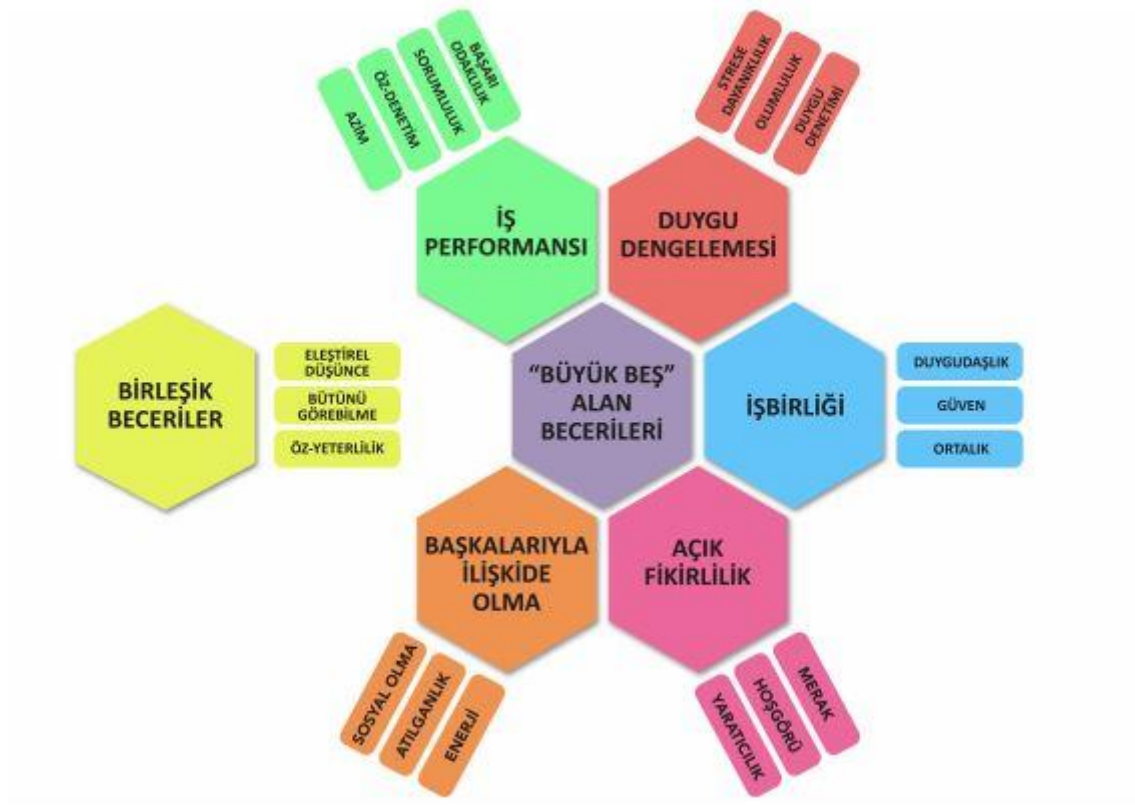
Bireyin farklı kültür ve geçmişe sahip olan kişiler ile sağlıklı ve yapıcı bir ilişki kurma ve sürdürme yetkinliği olarak tanımlanabilir. İlişkisel beceriler sosyal katılım, etkili iletişim, sosyal baskıya karşı dayanma, olumlu çatışma çözme becerileri ile ilişkilidir. İlişkisel becerilerin alt başlıkları olarak iletişim, sosyal katılım, ilişki kurma ve takım çalışması gibi nitelikler gösterilebilir (CASEL, 2017).

Sorumlu Karar Verme

Bireyin sosyal ilişkilerinde ve davranışlarında etik kuralları, sosyal normları ve güvenlik kaygılarını dikkate alarak sağlıklı bir şekilde seçim yapabilme yetkinliğidir. Sorumlu karar verme becerileri bireyin kendisi ve başkalarının iyiliğini dikkate alarak karar vermeyi, durum analizi yapmayı, öz eleştiri yapmayı ve etik sorumlulukları dikkate almayı içermektedir. Sorumlu karar verme becerilerinin alt başlıkları olarak kişinin sorunlarını tanıması, durum analizi yapması, sorun çözme, değerlendirme, geri bildirim alma ve izleme becerilerine sahip olması gibi nitelikler gösterilebilir (CASEL, 2017).

CASEL'in sosyal duygusal öğrenme becerileri modeline ek olarak OECD tarafından teknolojiye ilerlemeler ve küreselleşen iletişim ağlarının ortaya çıkardığı ihtiyaçlar doğrultusunda çocuk ve ergenler için sosyal duygusal öğrenme becerilerinin önemine dikkat çeken bir rapor hazırlamıştır (OECD, 2015). Ayrıca 2017-2020 yılları arasında sosyal duygusal becerilerin eğitim politikalarına katkı sağlaması amacıyla bir çağrıya çıkmış ve çağrı sonucunda hazırlanan raporda sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ölçülmesine yönelik 5 özellik ve bu özelliklere bağlı olarak 15 temel sosyal duygusal öğrenme becerisi ve 15 beceriyi etkileyen birleşik beceriler rapor

edilmiştir. Bu kapsamda OECD (2015)temelli Sosyal Duygusal Beceriler Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4. OECD Temelli Sosyal Duygusal Beceriler

OECD (2015) temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri kapsamında ifade edilen 5 temel yeterlik alanı ve alt başlıkları aşağıda açıklanmaktadır.

İş Performansı

İş performansı temel yeterlik alanı bireyin kendisi için yüksek standartlar belirlemesi ve bu hedefe ulaşması için çok çalışmasını içeren *başarı odaklı* olmayı; taahhütlerini yerine getirmesini içeren *sorumluluk* bilincinde olmayı; bireylerin hedeflerine ulaşmak için mevcut dikkat dağıtıcı şeylerden kaçınması ve acele etmeden dikkatli davranmasını içeren *öz denetim* sahibi olmayı; faaliyetleri sonlandırana kadar sürdürmeyi ve dikkat dağıtıcı unsurlara karşı koyarak iş bitirmeyi içeren *azimli* olmayı kapsamaktadır (OECD, 2015).

Duygu Düzenleme

Duygu düzenleme temel yeterlik alanı bireylerin problemleri sakın bir şekilde    zmesinde ve stresli bir durumda iyi performans göstermesinde önemli bir alt beceri olan *strese dayanıklılığı*; kişinin kendisi ve çevresi için olumlu duygulara sahip olmasını içeren *iyimserliği*; çatışma durumunda duygularını yönlendirme ve etkili bir şekilde ba a çıkma stratejileri uygulamasında önemli olan *duygu kontrolünü* kapsamaktadır (OECD, 2015).

   birliği

   birliği temel yeterlik alanı bireylerin başkalarının duygularına değer vermede önemli rolü olan *empati* kurmayı; diğer insanların niyetlerinden   phelenmemeyi ve iyi niyetli olduklarını içeren *güven* duygusunu ve diğerleri ile uyum içinde yaşamayı ve uzlaşma eğiliminde olmayı içeren *ortaklığı* içermektedir (OECD, 2015).

Açık Fikirlilik

Açık fikirlilik temel yeterlik alanı bireylerin alanlarıyla ilgili fikirlere ilgi duymasında ve yeni ürünler ke fetmelerinde önemli bir rol oynayan *merak* duygusunu; farklı bakış açılarına açık olma ve çeşitliliğe değer verme konusunda *ho g r l * olmayı; özgün öngörülere sahip olmayı içeren *yaratıcılığı* içermektedir (OECD, 2015).

Başkalarıyla  li kide Olma

Başkalarıyla  li kide olma temel yeterlik alanı sosyal bağlantı kurma, sürdürme ve takım çalışmasına eğilimli olmayı içeren *sosyal olmayı*; bireylerin duygularını ve düşüncelerini güvenle ifade etmesi ve diğer insanların yönlendirmelerine ihtiyaç duymaması bağlamında önemli rol oynayan *atılganlığı* ve *enerjik* olmayı içermektedir (OECD, 2015).

Birleşik Beceriler

OECD (2015) raporunda 5 temel sosyal duygusal öğrenme becerileri ve 15 alt becerilerle birlikte bu be  temel beceriyi etkileyen birleşik becerilere yer verilmiştir. Birleşik beceriler bireylerdeki görevi yerine getirme ve hedefe ulaşma konusundaki inanç olarak * z yeterlik*; bilgiyi değerlendirme ve yorumlama becerisi olarak *eleştirel düşünce*; bireylerin duygu ve düşüncelerinin farkında olması ve yansıtması bağlamında *bütünü görebilme / algılayabilme* becerilerinden oluşmaktadır (OECD, 2015).

Sosyal duygusal öğrenmeyi açıklamaya çalışan gerek CASEL gerekse de OECD modelleri halihazırda alanyazındaki birçok teorik altyapıdan etkilenmiştir. Örneğin sosyal duygusal öğrenmenin kavramsalla tırılmasında CASEL ekolojik perspektiften;

OECD ise kişilik özelliklerinden etkilenmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki sosyal duygusal öğrenmenin kavramsallaştırılmasında sıklıkla atıfta bulunulan teoriklere yer verilmiştir.

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Teorileri

Bu bölümde Lev Vygotsky ve Albert Bandura, Barry Zimmerman ve Deci ve Ryan tarafından ileri sürülen ve sosyal duygusal öğrenme ile ilişkilendirilebilen teorilere yer verilmiştir. Genel olarak teorisyenler sosyal duygusal etkileşimin öğrenme ve gelişim üzerinde önemli etkileri olduğunu savunmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki teorilerin incelenmesinin sosyal duygusal öğrenmenin anlaşılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Vygotsky'nin Sosyo Kültürel Kuramı

Vygotsky'nin teorik çerçevesinin ana teması, sosyal etkileşimin bilişin gelişiminde temel bir rol oynadığı yönündedir. Bu bağlamda sosyo kültürel kuram, bilişsel işlevlerin sosyal etkileşimlerin ürünü olarak ortaya çıktığını ve öğrenmenin sadece öğrenenler tarafından yeni bilgilerin özümsemesi yoluyla değil sosyal bağlamı da dikkate alınmasıyla gerçekleşebileceğini savunmaktadır (Vygotsky, 1978). Bu yönüyle Piaget'in bilişsel gelişim yaklaşımından farklılaşmaktadır.

Vygotsky'nin teorisinin bir diğer özelliği ise bilişsel gelişim potansiyelinin Yakınsal Gelişim Bölgesi'ne bağlı olduğu fikridir. Bu bağlamda çocuklar sosyal davranışlarla meşgul olduklarında Yakınsal Gelişim Bölgesi'nin gelişebileceğini ve çocuğun tam sosyal etkileşim halinde olduğunu ifade etmektedir. Bu durumun yetişkin birisinin rehberliği ya da akran iş birliği ile elde edilebileceğini savunmaktadır (Vygotsky, 1978). Sosyo Kültürel Kuram'da bu durum Daha Bilgili Öteki kavramı ile ilişkilendirilebilir. Daha Bilgili Öteki kavramı, çocuğun belirli bir görev, süreç ya da kavramla ilgili olarak kendisinden daha fazla yeteneğe sahip birisi ile etkileşim kurması yoluyla bilişsel gelişimini olumlu yönde etkileyeceğini karşılamaktadır.

Vygotsky'nin Yakınsal Gelişim Bölgesi ve Daha Bilgili Öteki kavramları eğitimcilerin sınıftaki sosyal duygusal öğrenme müdahale programlarını yürütmek için kullandıkları stratejilerde önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda Yakınsal Gelişim Bölgesi ve Daha Bilgili Öteki kavramları işbirlikçi öğrenmenin temelini oluşturarak

öğrenme ortamlarında akran modellemelerinin kullanılmasını desteklemektedir. Ayrıca Öğrenci – öğretmen ilişkisini destekleyerek öğrenmeyi daha etkili hale getirmektedir.

Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi

Bireyin çevresindeki insanların davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözlemleyip model almasını odaklanan Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi, bilginin model alma yoluyla daha rahat öğrenebileceğini ileri sürmektedir (Bandura, 1973; 1977). Sosyal öğrenme teorisi eğitim süreçlerinde sıklıkla kullanılan davranış modelleme yönteminin temelini oluşturmaktadır. Teori son yıllarda ise öz yeterlik kavramı ile öğrenme süreçleri arasındaki ilişkiye odaklanmış olup ilgili değişkenlerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkili olan dikkat, motivasyon ya da hafıza gibi kavramlarla ilişkisini ortaya koymaya çalışmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri bağlamında ise öğrencilerin model alma yoluyla sosyal duygusal öğrenme becerilerini kazanabileceği bu sayede okul sonrası sosyal duygusal öğrenme becerilerinde model almanın kullanılması gerekliliği öne sürülmüştür.

Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Teorisi

Vygotsky ve Bandura'nın çalışmalarını genişleten Zimmerman (1989), öğrenmenin davranışsal, bilişsel, duygusal, metabilişsel ve motivasyonel yönlerini içeren modern öz düzenlemeli öğrenme teorisini geliştirmiştir. Zimmerman'ın öz düzenlemeli öğrenme modeli üç aşamadan oluşur. Bunlar (i) öngörü, (ii) performans ve (iii) kendini yansıtırma aşamalarıdır. Öngörü aşaması öz düzenlemeli öğrenme için hazırlık aşaması olup bu aşamada öğrenci öğrenme hedefi oluşturmaktadır. Bu aşamada öğrenme hedefi belirlenirken stratejik planlama yapılmalı ve öğrenci ayrıca kendi yeterlilikleri ve kendisinden beklenen öğrenme çıktıları hakkında kendi kendini motive etme inançlarına sahip olmalıdır (Zimmerman, 2002).

İkinci aşama Performans aşamasıdır ve öz düzenlemeli öğrenme için temel bir adım olarak ifade edilmektedir. Bu aşamanın temel amacı öğrencinin kendi öğrenme sürecini otokontrol süreci ile yönetmesidir. Bir diğer ifadeyle öğrencinin ilk aşamada oluşturduğu öğrenme stratejilerinden yola çıkarak öğrenme sürecini kontrol etmesi ve kendini gözlemlemesini ifade etmektedir. Bu sayede öğrenci öğrenme stratejilerini

değerlendirmekte işe yaramayan öğrenme stratejilerini değiştirebilmektedir (Zimmerman, 2002). Son aşama ise öz yansıtma aşaması olup bu aşama tamamlanmadan öğrenme sürecinin tamamlanmayacağını ifade etmektedir. Bu aşamada birey öğrenme sürecindeki başarı ya da başarısızlıkları üzerine analizler yaparak kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmektedir. Sonuç olarak sosyal duygusal öğrenme programlarının temel odak noktası olan bireylere yönelik öğrenme stratejileri bu kuram bağlamında değerlendirilebilir. Hazırlık aşamasında bireyin öğrenme stratejilerinin doğru bir biçimde belirlenmesi sosyal duygusal öğrenmeye yönelik uygulanan programların daha etkili olmasına yol açacaktır.

Bronfenbrenner'ın Sosyo-Ekolojik Modeli

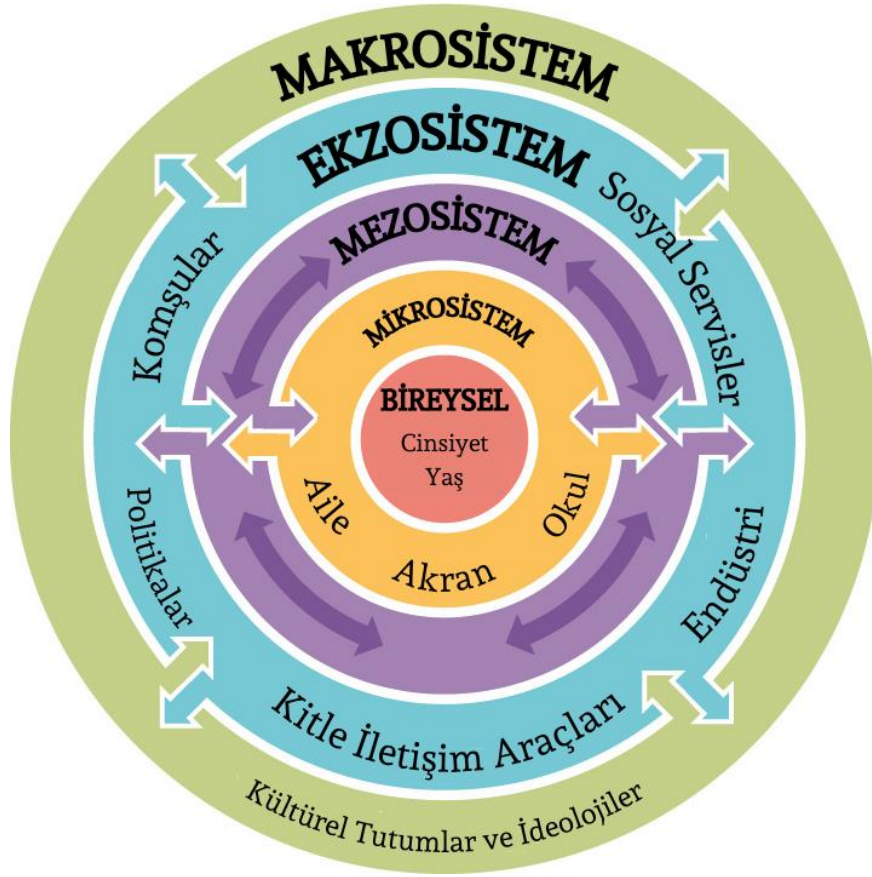
Ekoloji terimi, 1873 yılında Ernest Haeckel adlı bir Alman evrimci ve zoolog tarafından geliştirilmiştir (Tudge, Gray ve Hogan, 1997). Bu bağlamda Tudge ve diğerleri (1997) ekolojiyi, organizma ve çevrenin birbiriyle ilişkisinin incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Çevrenin insan gelişimi üzerindeki etkilerine yönelik ilk çalışmalar Schwabe ve Bartholomai (1870) tarafından Almanya'daki mahallelerin çocukların gelişimini nasıl etkilediğine ilişkin yapılmıştır (Tudge vd., 1997). 20. yüzyılda Urie Bronfenbrenner, ekolojinin insan yaşamını ve gelişimini etkilediğine dair çalışmalar yapmış ve Sosyo-Ekolojik Modeli ortaya atmıştır.

Bronfenbrenner'ın Sosyo-Ekolojik Modeli çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin zaman geçirdikleri bağlamdan ya da yakın çevresinden ayrı düşünülemeyeceğini bu unsurlardan etkilenebileceğini savunmaktadır (Brackett Elbertson ve Rivers, 2015; Bronfenbrenner ve Morris, 1998). Bronfenbrenner'ın Sosyo-Ekolojik Modeli insan gelişimini etkileyen beş sistem tanımlamaktadır. Bunlar: (i) mikrosistem, (ii) mezosistem, (iii) ekzosistem, (iv) makrosistem ve ilk dört sistemle toplu olarak etkileşime giren ve toplumsal olayları içeren (v) kronosistem'dir (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner ve Morris, 1998).

Bronfenbrenner, sosyo-ekolojik kuramında bireysel özellikleri diğer sistemlerin merkezine koyarak bu sisteme *organizma* ya da *birey* adını vermiştir. Bu bağlamda karşılıklı bir biçimde bireysel özellikler diğer sistemlerdeki performansı; diğer sistemler ise bireysel özellikleri etkilemektedir. *Mikrosistem* ise bir çocuğun evini veya okulunu içerebilen yakın ortamları içine almaktadır. Bronfenbrenner'e (1986) göre, bu iki

mikrosistem (ev ve okul) içinde meydana gelen süreçler birbirinden bağımsız olmadığını evde meydana gelen herhangi bir olayın çocuğun okuldaki ilerlemesini etkileyebileceğini ifade etmektedir. Ayrıca ev ve okul gibi mikrosistemler arasındaki karşılıklı ilişki, Bronfenbrenner'ın sosyo-ekolojik sistemler teorisine göre *mezosistem* olarak ifade edilmektedir. Çocuğun okul ve ev ortamlarından oluşan mezosistem, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini etkilemektedir (Brackett ve diğerleri, 2015; Bronfenbrenner, 1979).

Ekzosistem, çocukların dolaylı olarak dahil olduğu mikrosistemleri ifade etmektedir. Bir diğer ifadeyle çocuklar ekzosistemin doğrudan katılımcıları olmasalar bile yine de bu düzeyde alınan kararlardan etkilenmektedirler (Bronfenbrenner 1979). Örneğin, çocuğun sosyal ve duygusal ihtiyaçları karşılamak amacıyla ebeveyn-öğretmen iş birliği, ekzosistem'i ifade etmektedir. Bronfenbrenner (1979) ekolojik teorisindeki dördüncü sistem, çocuğun toplumundaki sosyo-ekonomik, dini ve kültürel süreçlerde çocuğu çevreleyen değerler, normlar ve inançlar seti olarak tanımlanan *makrosistem*'dir (Bronfenbrenner, 1979). Makrosistemler, diğer sistemler arasındaki gelişimi etkileyerek çocuğun deneyimlerini yorumlama biçimini etkilemektedir (Garbarino, 2017). Makrosistemin diğer sistemleri etkilediğine yönelik Bubolz ve Sontag (2009) tarafından yapılan bir çalışmada düşük gelirli ailelerdeki gençlerin, orta ve yüksek gelirli ailelerden gelenlere göre sosyal ve duygusal öğrenme faaliyetlerine daha az katılma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda düşük sosyoekonomik düzey çocuğun makrositemini olumsuz etkilemekte bu durum ise ebeveyn-öğretmen iş birliğinin sınırlı olmasına bir diğer ifadeyle ekzosistemin olumsuz etkilenmesine yol açmaktadır. Sonuç olarak bu olumsuzluk çocukların sosyal ve duygusal öğrenme gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Sistemler arasındaki ilişki Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Bronfenbrenner'ın Sosyo-Ekolojik Modeli

Bronfenbrenner (1979), sosyal çevrenin bireyin gelişim sürecini desteklemesi için ortamlarda bulunması gereken iki tür önerme olduğunu öne sürmüştür. Bu iki önerme şunlardır:

Önerme 1. Birincil gelişimsel bağlam olarak ifade edilen ve çocuğun, henüz edinmediği bilgi ve beceriye sahip olan ve doğrudan ilişki halinde olduğu kişilerle birlikte olduğu giderek daha karmaşık etkinliklerin deneyimlendiği ve olumlu bir duygusal ilişkinin geliştirildiği bağlamdır.

Önerme 2. İkincil gelişimsel bağlam olarak ifade edilen ve çocuğa birincil gelişimsel bağlamlarda öğrendiği etkinliklere katılması için fırsat, kaynak ve teşvikin verildiği, başka bir kişinin aktif katılımı veya doğrudan rehberliği olmadan etkinliklerin deneyimlendiği bağlamdır (Bronfenbrenner, 1979).

Bronfenbrenner'ın sosyo-ekolojik modeline göre, çocuklara gelişimlerine yardımcı olan bu bağlamlarda öğrenme fırsatı verilmesi esastır. Bu fırsatların verilmemesi durumunda gelişimsel olarak ilerlemesinin zor olduğu ifade edilmektedir.

Ayrıca Bronfenbrenner, çocukların geliştirmeye çalıştıkları becerileri onlara öğretebilecek kişilerin olmasını vurgulamaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ile bağlantılı olarak Williams ve diğerleri (2014), ekolojik modelin, sosyal politika ve sistemlerin anlaşılmasına ve çocukların çeşitli faktörler arasındaki etkileşimi açıklayarak nasıl öğrendiğine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Durlak ve diğerleri (2011) ise çocuğun ekolojik deneyimlerini onun sosyal duygusal öğrenme becerileri, davranışları, tutumları ve akademik performansındaki sonuçlarla ilişkilendirerek benzer bulgular elde etmiştir.

Sosyal duygusal öğrenmenin kavramsallaştırılmasında psikolojik süreçlere ek olarak son yıllarda fizyolojik süreçlere odaklanılmış ve bu bağlamda beyin temelli araştırmalar hız kazanmıştır. Bu kapsamda aşağıda sosyal duygusal öğrenmenin açıklanmasında beyin temelli araştırmalara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Sosyal Duygusal Öğrenmeyi Destekleyen Beyin Araştırmaları

Sinirbilim ve psikoloji dahil olmak üzere birçok alandaki ilerlemeler, son 15 yılda sosyal duygusal öğrenmedeki çalışmaları ileriye taşımıştır. Alanyazındaki çalışmalar beynin yaşam boyunca büyümeye ve değişmeye devam ettiğini ve bu nöroplastisitenin travma yaşayan öğrencileri iyileştirmek için sosyal duygusal öğrenmenin önemini ortaya koymaktadır (Tovar-Moll ve Lent, 2016). Bu durumu kanıtlar niteliğinde Bradberry ve Greaves, (2009) tarafından duygusal zekadaki değişikliklere bağlı olarak beyindeki fiziksel farklılıkların meydana geldiğine dair beyin haritası çıkarılmıştır.

Goleman (1996; 2006), her bireyde duygusal ve rasyonel olmak üzere iki yapı tanımlamaktadır. Bu iki yapı, bir bireyin etrafındaki dünyayı işlemeye yardımcı olmak için iş birliği içinde çalışmakta ve çoğu durumda kolayca iletişim kurmaktadır. Duyguların yoğun bir biçimde yaşandığı bir durumda rasyonel yapı etkisini kaybederek duygusal yapı yürütücü işlevleri kontrol etmekte ve rasyonel bir biçimde düşünmeden bireyin hareket etmesine yol açmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri duygusal olarak daha yetkin bireyleri amaçladığı için sosyal duygusal öğrenmenin öğrencinin akademik ve kişisel başarısını doğrudan etkilemesi beklenmektedir.

Beyin araştırmaları ve sosyal duygusal öğrenme üzerine yapılan bir diğer çalışmada ise Zins ve diğerleri, (2007) üst biliş ve kişilerarası becerilere yönelik

faaliyetlerin insanların öğrenme ve başkalarıyla etkileşim kurma şeklini değiştirebileceği sonucuna ulaşmışlardır. Nörobilimdeki araştırmalar ise travmaya yönelik eğitim uygulamalarının ve travma yaşayan öğrencilere yönelik sosyal duygusal becerilerin geliştirilmesinin travmanın etkisini azaltacağını ifade etmektedir (Carello ve Butler, 2015).

Son yıllarda sosyal duygusal öğrenme becerileri alanındaki çalışmalar incelendiğinde yoğun bir biçimde sosyal duygusal öğrenme programlarının istenmeyen durumları azaltmadaki etkisinin çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca alanyazında sosyal duygusal öğrenme becerileri programları geliştirme çabalarının da yoğun olduğu söylenebilir. Bu durum gerek alanda sıklıkla kullanılan sosyal duygusal öğrenme becerileri programlarının tanıtılmasını gerekse de program geliştirme çalışmasında dikkat edilmesi gereken hususların ifade edilmesi açısından önemlidir. Aşağıda buna ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Sosyal Duygusal Öğrenme Programları

Durlak ve diğerleri (2011) tarafından başarılı bir sosyal duygusal öğrenme programlarını ortak özelliklerini belirlemeye yönelik bir meta-analiz çalışmasında bu durum “**SAFE**” kısaltması ile kodlanmıştır. Bu bağlamda **S**, programın birbirinin üzerine inşa edilen bir etkinlik dizisine sahip olmasını; **A**, öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek için aktif öğrenme stratejilerini kullanmalarını; **F**, bir veya daha fazla sosyal ve duygusal beceri geliştirmek için harcanan odaklanmış zamanı; **E** ise genel anlamda olumlu gelişmeyi hedeflemekten ziyade, belirli sosyal duygusal öğrenme becerilerini hedeflemesini içermektedir. Bu özellikler, kanıta dayalı sosyal duygusal öğrenme becerileri programlarının ortak özellikleri olarak ifade edilmektedir (Taylor, Oberle, Durlak ve Weissberg, 2017).

Bu bölümde gerek yurtiçinde gerekse de yurtdışında öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik kullanılan sosyal duygusal öğrenme programları hakkında bilgi verilmiştir.

Okul Topluluğunun Bakımı (Caring School Community)

Okul çapında topluluk oluşturan, öğrencilerin sosyal becerilerini ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştiren ve disiplin konusunda dönüştürücü bir duruş sağlayan kapsamlı, araştırmaya dayalı bir sosyal ve duygusal öğrenme programıdır. Program anaokulundan 6. Sınıfa kadar olan okul çağındaki çocuklar için tasarlanmış kanıta dayalı bir SEL (Sosyal Duygusal ğrenme) programıdır. Tüm bir eğitim ğretim yılı boyunca uygulanan programın bireysel, aile, okul ve akran olmak üzere dört temel bileşeni bulunmaktadır. Bu programa katılan çocuklarda akademik performans artışı, olumlu sosyal davranışlarda artış, davranış problemlerinde azalma ve duygusal sıkıntıda azalma görülmektedir (CASEL, 2013).

4R Programı (The 4Rs Program)

4Rs programı, empati, topluluk oluşturma, çatışma çözme ve iş birliği gibi kritik becerilerin geliştirilmesine yardımcı olmak için anaokulundan 8. sınıfa kadar devam eden okul çağındaki çocuklar için tasarlanmış kanıta dayalı bir SEL programıdır. Bu kapsamda her sınıfın bir eğitim ğretim yılı boyunca kendisine ait sosyal duygusal öğrenme programı bulunmaktadır. Programın bireysel ve aile olmak üzere iki bileşeni bulunmaktadır. Bireysel bileşen sınıf içerisindeki ders etkinliklerini içerirken; aile bileşen sınıfta öğretilen öğrenme materyalini pekiştirmeyi içermektedir. Bu programa katılan çocuklar, davranış riski taşıyan öğrenciler için iyileştirilmiş akademik performans, artan olumlu sosyal davranış, azalan davranış sorunları ve düşük duygusal sıkıntı göstermiştir (CASEL, 2013).

RULER

RULER programı, anaokulundan 8. sınıfa kadar devam eden okul çağındaki çocuklar için tasarlanmış kanıta dayalı bir SEL programıdır (RULER, 2019). Kısaltma olarak **R**, kendinde ve başkalarında duyguları tanımak; **U**, duyguların nedenlerini ve sonuçlarını anlamak; **L**, duyguları nüanslı bir kelime dağarcığıyla etiketlemek; **E**, duyguları kültürel normlara ve sosyal bağlama uygun olarak ifade etmek ve **R**, duyguları yardımcı stratejilerle düzenlemek anlamına gelmektedir (RULER, 2019). Bu program sadece öğrencileri değil aynı zamanda öğretmenleri ve aileleri de

hedeflemektedir. İlk yıl, program öğretmenlerin eğitimi ile başlar, ardından sınıf programının uygulanmasıyla devam eder. Son aşamada hedefler okul müfredatına dahil edilir. Aile üyeleri ise sosyal duygusal öğrenme hedeflerini evde çocukları ile öğrenmekte ve teşvik etmektedir. RULER programına katılan öğrencilerin katılmayan öğrencilere göre daha yüksek akademik puanlar ve SEL yetkinliği elde ettiğini sonucuna ulaşılmıştır (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson ve Salovey, 2012).

Alternatif Düşünme Stratejilerini Teşvik Etme (PATHS)

PATHS programı, anaokulundan 6. sınıfa kadar devam eden okul çağındaki çocuklar için tasarlanmış kanıta dayalı bir SEL programıdır (PATHS, 2019). Barışçıl çatışma çözümü, duygu düzenleme, empati ve sorumlu karar verme konusunda öğrenciler eğitilir (CASEL, 2013). Dersler, sosyal problem çözme, duygusal farkındalık ve kendini kontrol etmeyi ve duyguları ifade etmeyi içermektedir. Ayrıca PATHS programı kelime dağarcığını geliştirme, duyguları anlama, engelleyici kontrolü artırma ve davranış problemlerini azaltma ile de ilişkilendirilmektedir (Greenberg, Kusche ve Riggs, 2004). Bu programa katılan çocuklar akademik performansta artış, olumlu sosyal davranışta artış, davranış problemlerinde azalma ve duygusal sıkıntıda azalma gözlenmiştir (CASEL, 2013).

Ekolojik perspektiften değerlendirildiği zaman bireyin kendi özellikleri davranışın meydana gelmesinde önemli bir etki oluşturmaktadır. Bu çalışmada ise bireyin kendisine ilişkin özellik olarak öz düzenleme becerisi tercih edilmiştir. Aşağıda öz düzenleme becerisine ilişkin detaylı açıklamalara yer verilmiştir.

Öz Düzenleme

Bu bölümde Sosyo-Ekolojik kuram perspektifinden değerlendirilen öz düzenleme kavramına ilişkin tanımlamalara ve öz düzenleme teorilerine yer verilmiştir.

Öz Düzenlemenin Tanımı

Ergenlik döneminde ergenlerin gerek çevresi gerekse de kendi özellikleri kimlik edinme sürecinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda ergenlerin öz düzenleme becerileri ergenlik döneminde kendileri ile ilgili önemli kararlar alınmasında önemli bir beceri olarak değerlendirilmektedir. Steinberg (2015) öz düzenleme becerilerinin ergenlik döneminde kimlik edinme, sağlıklı akran ilişkileri kurma ve akademik başarı elde etmede önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Ergenlik dönemi yetişkinliğe geçiş öncesinde bilişsel, duygusal ve davranışsal kararların alındığı bir dönem olarak değerlendirilmektedir. Bu dönemde ergen alacağı kararlarda ailesiyle, öğretmeniyle ya da akran grubu ile çatışma halinde olabilir ve bu çatışmalar ergende çelişkilerin oluşmasına yol açmaktadır. Diğer bir açıdan ise ergenlik sürecinde gelişim devam ettiği için bu gelişim sürecinde ergen ailesi, öğretmeni ya da akran grubunun talepleri karşısında karar vermekte zorlanabilir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde öz düzenleme becerileri ergenlerin karar alması noktasında önemli bir yere sahiptir (Gestsdottir ve Lerner, 2008; Raffaelli, Crockett ve Shen, 2005). Öz düzenleme açısından ergenlik döneminin bir diğer önemli yönü ise ergenlik dönemi beyin esnekliğinin en çok olduğu ikinci dönem olarak değerlendirmekte ve öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi için kritik bir dönem olarak düşünülmektedir (Steinberg, 2015).

Baumeister ve Vohs (2007) göre öz düzenleme kişinin davranışlarını değiştirme kapasitesi olarak tanımlanmıştır. Bu sayede bireylerin içinde bulunduğu ortama ve duruma göre davranışlarının esnekliğini ve uyarlanabilirliğini büyük ölçüde arttırabileceği ve davranışlarını bu durumlara göre ayarlamasını sağlar. Bir diğer tanımda ise öz düzenleme duyguların, düşüncelerin ve davranışların düzenlenmesini içeren çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanmaktadır (McClelland, Ponitz, Messersmith ve Tominey, 2010). Benzer bir biçimde Thompson (2009) öz düzenlemeyi, kişinin davranışını, bilişini, dikkatini ve duygularını yönetme ve izleme yeteneği olarak

tanımlanmıştır. Genel olarak, öz düzenleme, eylemleri ve tepkileri değiştirme veya engellemeye yönelik kasıtlı bir girişim olarak tanımlanır (Barkley, 2016).

Wills, Walker, Mendoza ve Ainette (2006) öz düzenlemeyi bireylerin kendilerini gözlemleme yoluyla davranışlarını kontrol ederek çevresiyle en uygun düzeyde ilişki kurmasını sağlayan bilişsel, davranışsal ve duygusal becerileri kapsayan bir yapı olduğunu belirtmektedir. Bireylerin öz düzenleme kapasiteleri seçim yapma ve planlama, karar verme ve sorumluluk alma gibi durumlarda ön plana çıkmakta ve bu durumların temelini oluşturmaktadır (Bronson, 2019). Ayrıca okul sürecinde öğrencilerin sıklıkla karşılaştıkları okula hazır olmak akademik başarı elde etme, problem çözme ve akran ilişkilerinde önemli bir beceri olarak değerlendirilmektedir (Torres, 2011). Bireyler öz düzenleme becerileri sayesinde herhangi bir durum ya da bağlamdaki şartları fark ederek duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol edebilmekte ve düzenleyebilmektedir.

Öz düzenlemesi gelişmiş çocukların sosyal anlamda yeterli, arkadaşları tarafından sevilen, akademik başarı ve sınıf içi etkinliklere katılma oranlarının yüksek olduğu görülmektedir (Graziano, Reavis, Keane ve Calkins, 2007; Macklem, 2008). Buna karşın öz düzenlemeleri düşük olan çocukların genellikle davranış problemleri gösterdikleri rapor edilmiştir.

İlgili alanyazında öz düzenleme becerilerinin genel bir özellik mi yoksa boyutlu bir yapı olarak mı değerlendirilmesine yönelik tartışmalar devam etmektedir. Bu noktada aşağıda bu tartışmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Öz Düzenleme Boyutları

İlgili alanyazın incelendiğinde öz düzenleme iki ana yapı üzerinde çalışılmaktadır. İlk yapı öz düzenlemenin, duygusal ve davranışsal öz düzenleme gibi bileşenler arasında açık bir ayrım olmaksızın genel bir yeterlilik olduğunu varsayımı üzerine kuruludur (Berkman, Graham ve Fisher, 2012; Kopp, 2002; Muraven ve Baumeister, 2000). Bu perspektiften bakıldığında, öz düzenleme, davranışsal, duygusal ve bilişsel alanlarda genel bir yeterlilik olarak kabul edilmektedir (Berkman vd., 2012; Muraven ve Baumeister, 2000). Ergenlerin genel öz düzenleme becerilerini ölçmeye yönelik ölçüm araç geliştirme sürecinde bu yaklaşım kabul edilmiştir. İkinci yapıda ise öz düzenleme, davranışsal düzenleme (behavioral regulation), duygusal düzenleme

(emotional regulation) ve bilişsel düzenleme (cognitive regulation) olmak üzere üç ana boyuttan oluşmaktadır (Cicchetti ve Tucker, 1994; McClelland ve diğerleri, 2010; Naragon-Gainey, McMahon ve Chacko, 2017; Shields ve Cicchetti, 1997).

Aşağıda davranışsal, duygusal ve bilişsel öz düzenlemeye yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

Davranışsal Düzenleme

Davranış düzenlemesi, bireylerin dürtüsel bir biçimde hareket etmeyerek bir davranışı ortaya koymadan önce düşünmesini ve davranışı planlamasına imkan sağlayan mekanizma olarak tanımlamaktadır (Carver ve Scheier, 2016; Ponitz, McClelland, Matthews ve Morrison, 2009). Benzer şekilde Hoyle (2010) ise davranışsal öz düzenleme boyutunda hazzı erteleme, çaba gerektiren kontrol, dürtü kontrolü, engelleyici kontrol ve dürtüsellik olmak üzere beş boyuttan incelenebileceğini ifade etmiştir.

Hazzı erteleme boyutu amaca ulaşmak amacıyla anlık hazların ertelenmesini içermektedir. Bu durum yaş ile pozitif yönlü bir ilişki göstermekte olup yaş arttıkça hazzı erteleme davranışlarındaki sıklığında arttığı görülmektedir. Bu bağlamda 1960’larda Mischel tarafından yapılan ünlü “Marshmallow Deneyi” hazzı erteleme konusunda önemli bir çalışma olarak değerlendirilebilir. Deneyin temel amacı kısa ve uzun sürede elde edilebilecek haz tercihlerine ilişkin değerlendirilmelerin yapılması ve kısa ve uzun süreli hazzı tercih eden kişiler arasındaki özelliklerin tespit edilmesidir. Deneyden elde edilen sonuçlar doğrultusunda hazzı erteleyebilen çocukların uzun vadede daha başarılı oldukları, daha iyi bir kariyere sahip oldukları ve ruh sağlıklarının diğer gruba göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşıldı. Bu durum hazzı erteleme davranışının önemini ortaya koymaktadır.

Çaba gerektiren kontrol boyutu öz düzenlemenin oluşmasında temel bir boyut olarak değerlendirilmektedir. Çünkü çocuk çaba gerektiren kontrol becerisi sayesinde dikkatini odaklayabilmektedir. Halihazırda yürütücü işlevlerin bir parçası olarak değerlendirilen çaba gerektiren kontrol düşünce ve duyguların istemli bir şekilde kontrol altında tutulmasında ve yeni davranışların planlanmasında önemli bir boyut olarak değerlendirilmektedir (Eisenberg ve Spinrad, 2004). Engelleyici kontrol boyutu, istenen davranışların sergilenmesi için istenmeyen davranışlara engel olma becerisi

olarak ifade edilmektedir (Carver ve Scheier, 2016). Örneğin çocuğun yönergeleri takip etmesi, istenmedik bir davranışı sergilemeyi durdurması ya da tehlikeli durumlarda dikkatli davranabilmesi engelleyici kontrol ile ilişkilidir (Ertürk Kara, Güler Yıldız & Fındık, 2018). Dürtü kontrolü ise davranış ve dürtü arasındaki uyumsuzluğu giderememe gibi durumları içermektedir (Eisenberg, Liew ve Pidada, 2004). Davranışsal öz düzenlemenin son boyutu olan dürtüsellik boyutu ise planlamadan ve düşünmeden bir eylemde bulunmayı ifade etmektedir ve çaba gerektiren kontrol arttıkça dürtüsellik düzeyinin azaldığı görülmektedir (Hoyle, 2010; Eisenberg ve Spinrad, 2004; Toner, Holstein ve Hetherington, 1997).

Duygu Düzenleme

Duygu düzenlemesi, bireylerin bağlama uygun bir biçimde sosyal ilişki kurabilmesi, duygusal yoğunluğunu ve duygularını kolay bir biçimde ifade etmesi olarak tanımlanmaktadır (Kropp, 2002). Yaşamın ilk yıllarından itibaren hızlı bir biçimde gelişmekte olan duygu düzenleme, olumlu ya da olumsuz durumlarda bireyin duygusal tepkilerini başlatma, sürdürme ve gerektiğinde değiştirmeyi içermektedir (Bridges ve Grolnick, 1995; Eisenberg, Spinrad ve Eggum, 2010).

İlgili alanyazın incelendiğinde engelleyici kontrol ile duygusal düzenleme arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Duygusal anlamda yoğunluk yaşayan birey engelleyici kontrol sayesinde uygun olan tepkilere karar verilmekte ve bu sayede birey uygun olmayan tepkilerinin önüne geçebilmektedir (Eisenberg ve Spinrad, 2004). Bu durumdan hareketle duygusal düzenleme bakımından problem yaşayan bireylerin problem davranışları daha fazla sergileyebileceği ve bu açıdan davranış düzenlemesi için duygu düzenlemesinin önemli bir durum olduğu söylenebilir.

Bilişsel Düzenleme

İlgili alanyazın incelendiğinde bilişsel düzenleme dört bileşenden oluşmaktadır. Bunlar (i) yürütücü dikkat, (ii) dikkati düzenleme, (iii) işleyen bellek ve (iv) yürütücü işlevlerdir. Dikkati düzenleme boyutu, dikkati dağıtabilecek uyaranlar olmasına rağmen dikkatini odaklayabilmeyi ve amaçlı bir davranışta bulunmaya hazır olmayı ve dikkatini sürdürmeyi içermektedir (Blair ve Razza, 2007). Yürütücü dikkat boyutu, üst düzey

dikkat becerisi olarak tanımlanmakta ve dikkatin odaklanabilmesine ve gerektiğinde yön değiştirmesine yardımcı olmaktadır (Eisenberg ve Spinrad, 2004). İşleyen bellek ise amaca yönelik bir davranış sergilenirken ihtiyaçlar doğrultusunda dikkati düzenlemektedir. (Hofmann, Friese, Schmeichel ve Baddeley, 2016). Yürütücü işlevler, tüm gelişim alanlarından etkilenmekte ve davranışları engelleme, tepkileri kısıtlama ya da erteleme, amaç belirleme, amaca yönelik davranış sürdürme, yönlendirme, planlaya ve organize etme becerilerini içermektedir (Ertürk Kara, Güler Yıldız ve Fındık, 2018; Singer ve Bashir, 1999). Davranışsal düzenlemenin alt bileşenlerinden olan çaba gerektiren kontrol ile yürütücü işlevler alanyazında birbirleri yerine benzetilse de çaba gerektiren kontrol becerileri daha çok duygu odaklı davranışları düzenlemeye yardımcı olurken yürütücü işlevler daha çok bilişsel becerileri düzenlemektedir (Ertürk Kara, Güler Yıldız ve Fındık, 2018).

Alanyazındaki bir diğer eğilim ise öz düzenleme becerilerini boyutsal olarak değerlendirmek yerine bileşenleri olan genel bir yapı olarak değerlendirme yönündedir. Bu bağlamda öz düzenlemenin bileşenlerine ilişkin yapılan açıklamalar aşağıda yer verilmiştir

Öz Düzenlemenin Bileşenleri

Baumeister, Heatherton ve Tice (1994) öz düzenleme üzerine yaptıkları başlangıç çalışmalarında öz düzenlemenin 3 bileşenli bir yapı (standartlar, izleme ve irade) olduğunu vurguladılar. Ancak Baumeister ve Vohs (2007) öz düzenlemenin 3'lü bileşenine ek olarak dördüncü bileşen olarak motivasyonu eklemiştir.

Öz düzenlemenin ilk bileşeni standartlar (standards). Öz düzenleme, davranışları bazı standartlara uygun hale getirmek için değişiklik anlamına gelmektedir ve etkili bir öz düzenleme, açık ve iyi tanımlanmış bir hedef gerektirir. Belirsiz, tutarsız veya çelişen standartlar, öz düzenlemeyi zorlaştırır. Diğer bir ifadeyle standartlar bileşeni arzu edilen davranış olarak tanımlanabilir. İkinci bileşen ise izleme (monitoring). Bir davranışın sonuçlarını izlemeden düzenlemek zor bir durum olarak değerlendirilmektedir. Kişinin arzu edilen davranışları (standartları) uygulamadan önceki durumların ve davranışların incelenmesi olarak kavramsallaştırılmaktadır. Öz düzenlemenin izleme bileşeni kişinin kendisini ya da benliğini arzu edilen davranışlarla (standartlar) karşılaştırmasını sağlayarak arzu edilen davranışlar karşısında benliğin yetersiz kalması durumunda öz

düzenleme mekanizmasını kullanarak benliğin düzenlenmesinde rol almaktadır. Üçüncü bileşen ise irade (willpower). Öz düzenleme gücü olarak ifade edilen irade dürtüleri kontrol etmek amacıyla önemli bir rol üstlenmektedir. Muraven ve Baumeister (2000) öz düzenlemenin bir güç ya da enerji gibi işleyen ve daha sonra geçici olarak tükenen sınırlı bir kaynağa bağlı olduğunu ifade etmekte ve bu durumun ego tükenmesine yol açtığını ifade etmektedir. Son olarak öz düzenlemenin dördüncü bileşeni motivasyon (motivation). Kişinin hedefe ulaşmak veya standardı karşılamak için motive olmasıdır. Motivasyon bileşeni öz düzenleme için kritik bir bileşen olup kişinin diğer 3 bileşene sahip olsa bile (standartların belirgin olması, izlemenin etkili olması ve irade kaynağının yüksek olması) hedefe ulaşmayı umursamaması ya da motive olmaması öz düzenleme başarısızlığına yol açmaktadır (Baumeister ve Vohs, 2007).

Yukarıda ifade edilen ve öz düzenleme becerilerinin kavramsallaştırılmasında kullanılan boyutsal ifadeler alanyazındaki birçok kuramdan etkilenmiştir. Aşağıdaki bölümde öz düzenleme becerilerinin tanımlanmasında alanyazında sıklıkla başvuru alan kuramsal alt yapılara yer verilmiştir.

Öz Düzenlemeye İlişkin Teoriler

Bu bölümde öz düzenleme becerilerinin kavramsallaştırılmasında alanyazında sıklıkla başvuru alan teorik açıklamalara yer verilmiştir.

Nörobiyolojik Kuram

Bir davranışı engellemenin engellenecek olan eylemi gerçekleştirmekten daha zor olduğu insan doğasının gizemlerinden birisi olarak değerlendirilebilir. Beynin öz düzenlemeyi sağlamadaki önemi, sinirbilimciler ve nöropsikologlar için uzun zamandır ilgi çekmiş ve öz düzenlemeyi inceleyen diğer disiplinlerin çoğu (örneğin, gelişim psikolojisi, eğitim psikolojisi, sosyal psikoloji), altta yatan nedenlerle ilgili olarak uzun süredir öz düzenlemenin gerçekleşmesine izin veren sinir mekanizmaları bilmeyerek çalışmalarına devam etmişlerdir. Sinirbilimciler motor ve bilişsel kontrolün altında yatan beyin mekanizmalarını uzun süredir, genellikle “yürütücü işlev” başlığı altında incelediler. Ancak son yıllarda nörologlar ve nöropsikologlar, davranışın palanlanması

ve düzenlenmesinde beynin, özellikle frontal kortekse odaklandılar ve birçok nöropsikolog prefrontal korteksi öz düzenleme teorilerinin merkezine koydu (Fuster, 2015; Jarvie, 1954).

Prefrontal kortekst, organizmaların davranışlarını dış taleplere ve iç hedeflere göre uyarlanabilir bir şekilde ayarlamasına olanak tanıyan yürütücü işlev (örneğin, çalışan belleği, yanıt engelleme, dikkat seçimi, karar verme, planlama) kapsamına giren bir dizi zihinsel işlemi destekler (Miller ve Cohen, 2001). Prefrontal korteks, beynin diğer bölgelerinden farklı olarak, davranış oluşturma ve modüle etme ile ilgili çok çeşitli sistemlerle bağlantılar paylaşması bakımından benzersizdir.

Prefrontal korteksin, davranışı organize etmede ve kontrol etmede kritik bir rol oynadığına dair kanıt, 19. yüzyılın ortalarına kadar uzanmaktadır. Bu bağlamda prefrontal korteksi zarar gören hastalarda sosyal normlara duyarsız bir biçimde hareket etme ve davranışlarını organize edememe gibi öz düzenleme başarısızlıkları sıklıkla rastlanmaktadır (Heatherton ve Wagner, 2011).

Psikanalitik Kuram

Psikanalitik yaklaşımına göre öz düzenleme, bireyin uyarılmışlık düzeyinin kontrol edilebilmesini ifade etmektedir. Bu bağlamda kişiliğin mantıksal yönünü ifade eden ego; id ve süperegö arasındaki çatışmayı savunma mekanizmalarını kullanarak süperegö lehine dengelemesi öz düzenleme olarak ifade edilmektedir. Psikanalitik yaklaşıma göre temel görev, dürtüleri kontrol edebilmek ve gerçek dünya ile baş edebilecek potansiyele sahip ego geliştirmektir (Bronson, 2019; Gailliot, Mead ve Baumeister, 2008). Psikanalitik yaklaşıma göre öz düzenleme egonun olgunlaşmasına paralel bir biçimde gelişmektedir.

Davranışçı Kuram

Davranışçı yaklaşıma göre öz düzenleme, öğrenilmiş bir davranıştır ve bireyin öz denetim elde etmesini ifade etmektedir. Bu bağlamda çocuk ödöl değeri olan hedefleri seçmekte, kendisinin ya da başkasının belirlediği yönergeleri takip etmekte, kendi davranışlarını izlemekte ve bu durumu tekrar ederek ödölle ulaşarak öz pekiştirme

yapmaktadır. Bu bağlamda ödül ve deneyim hedeflere ulaşılması bakımından etkili olmaktadır (Bronson, 2019).

Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget öz düzenlemeyi zekâ ve etki olmak üzere iki boyutlu bir yapı olarak incelemiştir. Zekâ boyutundaki öz düzenlemeyi, düşünce ve davranışların bilinçli bir biçimde yönlendirerek problem çözme davranışlarının oluşması olarak ifade etmiştir. Etki boyutundaki öz düzenlemeyi ise irade, istek ve duygu kontrolü olarak ele almıştır. Bilişsel gelişim kuramına göre çocuklarda düşünce ve davranış yönlendirme, duygu ve isteklerini düzenleme becerisi geliştikçe öz düzenleme becerileri de bu duruma uyumlu bir biçimde gelişecektir (Fox ve Riconscente, 2008). Ayrıca Piaget'e göre öz düzenleme çözümleme yoluyla dengeyi sağlamaktır ve davranışlar bilişsel yetenekler ile düzenlenebilir. Bronson (2019) çocukların bilişsel gelişim dönemlerinden bir diğerine geçtikçe öz düzenleme becerilerinin olumlu bir biçimde etkileneceği ve gelişeceğini bildirmiştir.

Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramında öz düzenleme öz etki kavramı ile açıklanmaktadır. Yaşantılar yoluyla bireyin davranışlarını motive etme işlevi öz etki olarak tanımlanmaktadır. Öz etkiye sahip olan bireyler öğrenme faaliyetleri için dışsal etkilere ihtiyaç duymamaktadırlar. Öz düzenleme mekanizması ise duygusal öz tepkiden oluşmakta ve davranışların kişinin kendisi tarafından izlenmesine ve değerlendirmesine yol açmaktadır (Bandura, 1991).

Davranışçı öğrenme kuramından etkilenen sosyal öğrenme kuramı çocuğun hem dürtü ve alışkanlıkları yoluyla içsel olarak kendini düzenlediği hem de çevreden gelen pekiştirmeler yoluyla dışsal olarak kendini düzenlediğini varsaymaktadır. Bandura ise öğrenmenin pekiştirme yoluyla değil gözlem yoluyla sağlandığını ifade etmektedir. Bu bağlamda birey çevresinde gözlemlediği davranışların sonuçlarından yola çıkarak davranışları değerlendirmektedir. Gözlemlenen davranışların ödüllendirilmesi durumunda kişi kendisinin daha fazla bu yönde düzenlemektedir (Bronson, 2019).

Bilgi İşleme Kuramı

Bilgi işleme kuramına göre öz düzenleme, bireyin kurallara, planlara ve stratejilere uymasını sağlayan yürütücü işlevlerin gelişmesi yoluyla olmaktadır. Bu bağlamda çocuklar çevresindekilerle etkileşime girerek bilgilerini aktif bir biçimde kodlamakta, organize etmekte ve gerekli değişiklikleri yaparak gerekli durumlarda tekrar kullanmaktadırlar (Bronson, 2019).

Kültürel Tarihsel Gelişim Kuramı

Kültürel tarihsel gelişim kuramına göre öz düzenleme, toplumdaki değerler ile bireyin ihtiyaçları arasındaki dengeyi sağlayan yapı olarak tanımlanmaktadır. Vygotsky'e göre kontrol etme isteği doğuştan gelse de öz düzenleme yaşanan sosyal çevreden etkilenmektedir. Vygotsky öz düzenlemenin gerçekleşebilmesi için gerekli olan temel aracın dil olduğunu ve düşünce ve davranışların istemli bir biçimde kontrol edilebilmesinin içsel konuşmalar sayesinde olduğunu savunmaktadır (Bronson, 2019).

Ekolojik perspektiften değerlendirildiği zaman bireyin doğrudan etkileşim halinde olduğu çevrelerin birbirleri arasındaki ilişkiler herhangi bir davranışın anlamlandırılmasında önemli bir konumdadır. Bu çalışmada ise bu bağlamda ergenlerin günlük hayatta doğrudan etkileşim halinde olduğu aile ve okul arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan ailenin okula katılım olgusu tercih edilmiştir. Aşağıda ailenin okula katılımına ilişkin detaylı açıklamalara yer verilmiştir.

Ailenin Okula Katılımı

Bu bölümde Sosyo-Ekolojik kuram perspektifinden değerlendirilen ailenin okula katılımına ilişkin tanımlamalara ve katılım modellerine yer verilmiştir.

Aile Katılımının Tanımı

Eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü en önemli çevre olan okullarda öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesinde birinci derece sorumlular olarak değerlendirilmektedir. Ancak değişen eğitim paradigması ile öğrencilerin eğitim süreçlerinden sorumlu olan tek grubun öğretmen olmadığını bunun yerine okul, aile ve toplum olarak sorumlulukların paylaşılması gerekliliği fikri ön plana çıkmıştır (Lindberg, 2014). Bir başka ifade ile okulun hedeflerine ulaşması, öğrencilerin akademik başarısının artırılması ve en nihayetinde eğitim kalitesinin artırılabilmesinde okul ve öğretmenin tek başına yeterli olamayacağı bunun yerine ailelerin eğitim sürecine aktif bir biçimde katılması yoluyla elde edilebileceği söylenebilir (Lindberg, 2014).

Alanyazında bu durum aile katılımı (parental involvement) olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde aile katılımı teriminin birçok farklı biçimde tanımlandığı görülmektedir. Ancak genel anlamda aile katılımı, ebeveynlerin çocuklarının eğitimi adına sergilediği gözlemlenebilir davranış ve eylemler olarak tanımlanmaktadır (Preston ve diğerleri, 2018; Sebastian, Moon ve Cunningham, 2017). Benzer şekilde Kim ve diğerleri (2018), ebeveynlerin çocuklarının akademik ve gelişimsel başarısını etkilemek için öğretmenle kurdukları etkileşim süreci olarak tanımlamışlardır.

Alanyazında aile ve öğretmen arasındaki olumlu ilişkilerin aile katılımı için önemli bir bileşen olduğu ve bu durumun öğrenci başarısına olumlu etki sunduğuna dair araştırmalar bulunmaktadır (Adams, Harris ve Jones, 2016; Gulevska, 2018). Benzer sonuçlara ulaşan Leddy (2019) öğretmenler ve ebeveynler arasında kurulan olumlu ilişkinin sınıftaki müfredat faaliyetlerini, öğrencilerin okul içerisindeki girişimlerini ve okul aile arasındaki iş birliğini olumlu bir biçimde etkilediğini ifade etmektedir.

Son yıllarda ebeveyn katılımının sadece akademik odaklı olmadığı bunun yerine daha genel perspektif ile değerlendirilmesi gerektiğine dair yönelimin hız kazandığı

görülmektedir. Bu bağlamda PISA, ebeveyn katılımını geniş perspektiften değerlendirmiş ve ebeveynlerin çocuklarının gelişimlerine katkı sunmak amacıyla okul ya da diğer çevrelerde yapılan etkinliklere ya da aktivitelere gönüllü bir biçimde paydaş olmaları olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Lindberg (2014) öğrencilerin akademik ya da kişisel gelişimini desteklemeye yönelik sadece okul ve ailenin yeterli olmayacağını toplumsal kaynaklarında eğitim öğretim süreçlerinde öğrenciyi desteklemek amacıyla kullanılması gerektiğini ileri sürmüştür.

Çok Boyutlu Yapı Olarak Aile Katılımı

Son yıllarda yapılan çalışmalar aile katılımının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğuna dair artış göstermektedir (Ogg ve Anthony, 2019; Rapheal ve Varghese, 2018). Bu bağlamda aile katılımı ailenin eğitim sürecine yönelik inançları, çocukta beklentileri ve akademik süreçlere katılımı gibi uygulamalar dahilinde çok boyutlu bir biçimde değerlendirilmektedir (Choi, Chang, Kim ve Reio, 2015; Toren ve Seginer, 2015).

Park, Stone ve Holloway (2017) ebeveyn katılımını üç boyutta değerlendirmektedir. Bunlar (i) kamu yararına yönelik ebeveyn katılımı, (ii) öğrenciye yönelik ebeveyn katılımı ve (iii) ağ oluşturmaya yönelik ebeveyn katılımı boyutlarıdır. Kamu yararına yönelik ebeveyn katılımı velilerin okul kermeslerine katılımını ya da okulu iyileştirmeye yönelik eylemlerini içermektedir. Öğrenciye yönelik ebeveyn katılım boyutu ise velilerin okuldaki öğrenciye yönelik olan ebeveyn öğretmen konferansları gibi faaliyetlere katılımını ve bu sayede öğrencinin dolaylı ve olumlu bir biçimde etkilenmesine yönelik eylemleri içermektedir. Son olarak ağ kurma boyutu ise velilerin diğer veli ve okullar ile etkileşim kurmasına yönelik eylemleri içermektedir.

Ancak alan yazında aile katılımının genel kabul gören *okul merkezli aile katılımı* ve *ev merkezli aile katılımı* sınıflandırmaları görülmektedir (Chung, Lee, Lee ve Lee, 2015; Epstein, 1995; Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997; Watson, Sanders-Lawson, ve McNeal, 2012; Magwa ve Mugari, 2017). Bu bağlamda aşağıda okul merkezli aile katılımı ve ev merkezli aile katılımına yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

Okul Merkezli Aile Katılımı

Son yıllarda okul ve aile arasındaki ilişkiyi ya da etkileşimi güçlendirmeye yönelik ciddi çalışmaların olduğu ve buna yönelik okullarda faaliyet planlarının yapıldığı görülmektedir. Bu durum alanyazında okul merkezli aile katılımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul merkezli aile katılımı okul aile birliğine üyelik, öğretmen aile konferansları gibi etkinlikleri içermektedir (Thompson, Herman, Stormont, Reinke ve Webster-Stratton, 2017).

Okul merkezli aile katılımı, ebeveynlerin çocuklarının akademik performansını artırmak için tasarlanmış programların ya da etkinliklerin oluşturulmasında yer almasına ve bu sayede öğrenme ortamlarının tasarlanmasında söz hakkı sahibi olmalarına yol açmaktadır (Park ve diğerleri, 2017). Bu durum ise öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasındaki sosyal bağların geliştirilmesi ve sürdürülmesine ve bu sayede okullarda daha az sayıda disiplin vakalarının görülmesine etki etmektedir.

Ev Merkezli Aile Katılımı

Ebeveynlerin ev merkezli katılımı, çocukların öğrenme tutum ve davranışlarını vurgulamakta ve ebeveynlerin çocuklarının akademik ilerlemelerini desteklemek için onları desteklemeye yönelik etkinlikleri içermektedir. Bu kapsamda çocuklara ev ödevlerinde yardım etme, tamamladıkları ödevleri değerlendirme ve eğitimdeki ilerlemelerini izleme faaliyetleri ev merkezli aile katılımı olarak değerlendirilmektedir (Benner, Boyle ve Sadler, 2016).

Ev merkezli aile katılımı, çocukların akademik başarılarının ebeveynlerinin sorumluluğunda olduğuna dair inancı arttırdığı için kendi kaderini tayin teorisi ile ilişkilendirilmektedir (Benner vd., 2016). Epstein ve diğerleri (2019), ev merkezli ebeveyn katılımının, çocukların hem okuma hem de yazma süreçlerinde daha yüksek akademik puanlarla ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ek olarak, bu tür katılım, çocukları öğrenmede ısrarcı olmasını ve sınıf çalışmalarına katılmaya motive etmektedir. Benzer biçimde Wang ve Sheikh-Khalil (2014), evde ebeveyn rehberliğinde çocuklara bir öğrenme ortamının sağlanmasının çocukların akademik performansını olumlu yönde etkilediğini bildirmişlerdir.

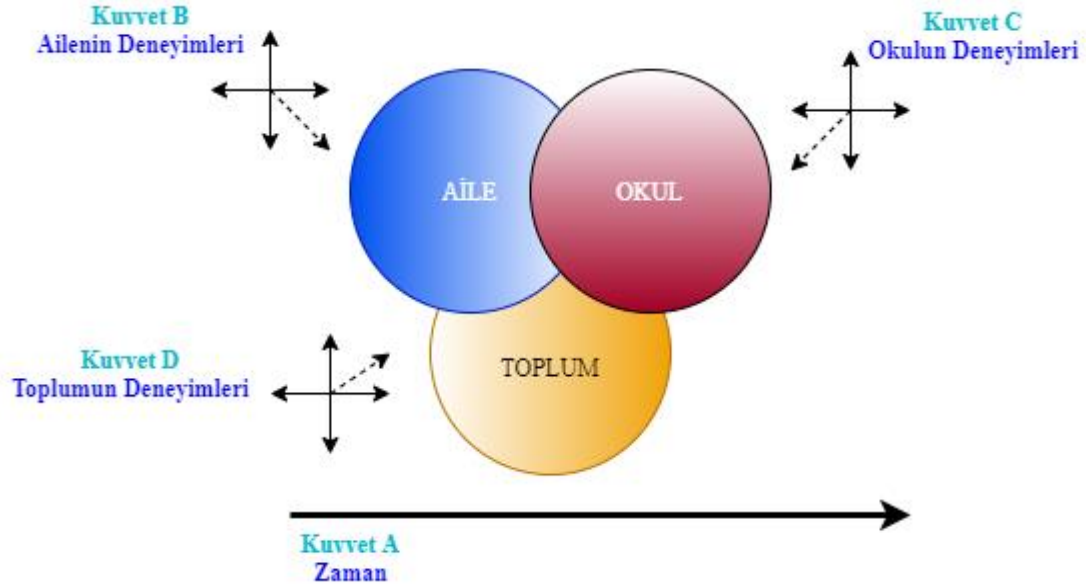
Epstein'in Aile-Okul Katılımı Modeli

Aile katılım kavramının en önemli temsilcilerinden biri olan Epstein (2010) aile katılımını ailelerin ve okulların (i) ayrı sorumlulukları, (ii) ortak sorumlulukları ve (iii) ardışık sorumlulukları olmak üzere üç farklı bir biçimde tanımlamaktadır.

Aile ve okulların ayrı sorumlulukları olduğunu savunan bakış açısında aileler ve okullar arasındaki çatışma ve rekabet vurgulanmaktadır. Diğer bir ifadeyle bu bakış açısına göre okul ve ailenin farklı görev ve sorumluluklara sahip olduğunu ve bu sorumlulukların bağımsız bir biçimde yerine getirilmesi gerekliliğini savunmaktadır (Epstein, 2010). Bu bağlamda ailelerin ve okulların ayrı sorumlulukları bakış açısı birbirinden ayrı olan okul ve aile kurumlarının ve bu duruma bağlı olarak ebeveyn ve öğretmenlerin birbirlerinden ayrı olarak görev ve sorumluluklarını getirmeleri durumunda ilgili kurumun (okul – aile) hedef ve sorumlulukları daha verimli bir biçimde yerine getirilebileceğini ifade etmektedir.

Ailelerin ve okulların ayrı sorumlulukları bakış açısının yerine ortak sorumlulukların olduğunu varsayan bakış açısı ailelerin ve okulların iş birliği ve koordinasyon içerisinde olmasını vurgulamaktadır. Bir diğer ifadeyle bu bakış açısı çocuğun sosyalleşmesi ve eğitimi için okul ve ailenin iletişim halinde olmasını ve iş birliğini teşvik etmektedir (Epstein, 2010). Ailelerin ve okulların ardışık sorumlulukları bakış açısı ise çocuk gelişim aşamalarındaki kritik dönemlere vurgu yapmaktadır. Bir diğer ifadeyle bu bakış açısı bireyin ilk gelişim yıllarında ailelerin üstlendiği görev ve sorumlulukları okula ve öğretmene devretmektedir (Epstein, 2010).

Ailelerin ve okulların ortak sorumlulukları olduğuna dair ileri sürülen bakış açısına dayalı olarak Epstein (1995; 2010) ev ve okul arasındaki ortak sorumlulukları vurgulamak amacıyla Şekil 6'da verilen kesişen kümeler diyagramını kullanmaktadır. Diyagram okul, aile ve toplum olmak üzere üç küreden oluşmakta ve öğrenci gelişimi üzerinde önemli rol oynayan bileşenleri temsil etmektedir. Aile, okul ve toplum yapılarının kesişme dereceleri ise zaman, okul, aile ve toplum deneyimleri olmak üzere dört kuvvet tarafından kontrol edilmektedir.



Şekil 6. Epstein okul, aile ve toplum katılım modeli

Epstein (2010), çok boyutlu bir biçimde öne sürdüğü katılım modelinde 6 farklı katılım uygulaması tanımlamıştır.

Ebeveynlik

Bir çocuğun öğrenmesini destekleyen ve aynı zamanda ailesel ve kültürel dinamikleri öğrenme ortamına aktaran bir ev ortamı, Epstein'ın ebeveyn katılım modelinin ebeveynlik bileşenini oluşturmaktadır (Newman, Northcutt, Farmer ve Black, 2019). Ebeveynlerin oluşturdukları ev ortamı, inançları, değerleri ve ebeveyn tutumları ile bir bütün dahilinde çocukların akademik süreçlerini desteklemeyi içermektedir.

İletişim Kurma

Okulların veli bilgilendirme kapsamında değerlendirilebilecek olan iletişim kurma bileşeni okul etkinlikleri, programları ve çocuklarının akademik ilerlemeleri hakkında diyalog kurma süreçlerini içermektedir (Epstein ve diğerleri, 2002). Bu bağlamda iletişim kurma bileşenine göre okullar, ebeveynlerin erişebileceği ve anlayabileceği basitleştirilmiş ve ulaşılabilir bilgiler sunmalı ve ebeveynler, eğitimciler tarafından kullanılan iletişim taktiklerinden ilişki kurmaya açık olmalıdır.

Gönüllülük

Gönüllülük bileşeni ebeveynlerin, okul etkinliklerine, kutlamaların organizasyonuna veya çocuklara fayda sağlayacak her türlü müfredat dışı etkinliklere katkıda bulunmasını içermektedir (Epstein ve diğerleri, 2002).

Evde Öğrenme

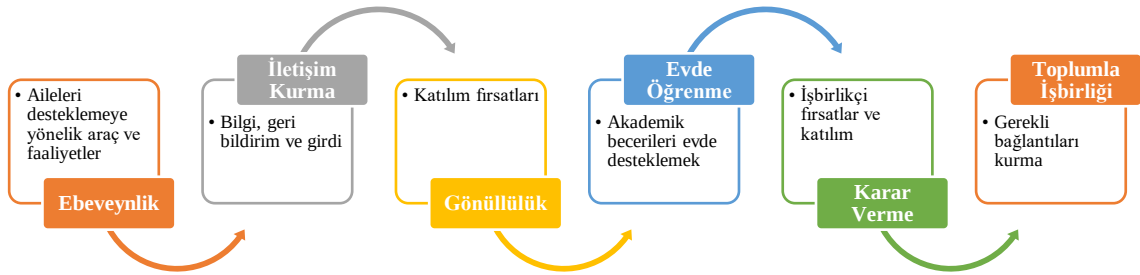
Evde öğrenme bileşeni okul personelinin, ebeveynlerin çocuklarına evdeyken bilgilerini geliştirmeleri ve artırmaları konusunda yardımcı olmalarına yönelik etkinlikler (örneğin, ev ödevlerinde yardım) oluşturmasına yönelik çabalarını içermektedir. Epstein ve diğerleri (2002), bu etkinliklerin ev ortamında öğrenci veli etkileşimini arttırmasının yanında öğretmen ve veli arasındaki etkileşimi arttıracağını ifade etmektedir. Bu sayede veli çocuğunun okulda yapacağı işler hakkında bilgi sahibi olacaktır.

Karar Verme

Bu katılım türünde ebeveynler okuldaki karar alma mekanizmalarında önemli birer paydaş olarak görev almakta ve okul aile birliklerine katılım sağlamaktadırlar (Epstein ve diğerleri, 2002).

Toplumla İş birliği

Toplumla iş birliği katılım türü ise okullar ya da ailelerin öğrencilerin kişisel ya da sosyal gelişimlerini desteklemek amacıyla toplumsal fırsatları fark ederek eğitim öğretim süreçlerine dahil etmesine yönelik faaliyetleri kapsamaktadır (Epstein ve diğerleri, 2002).

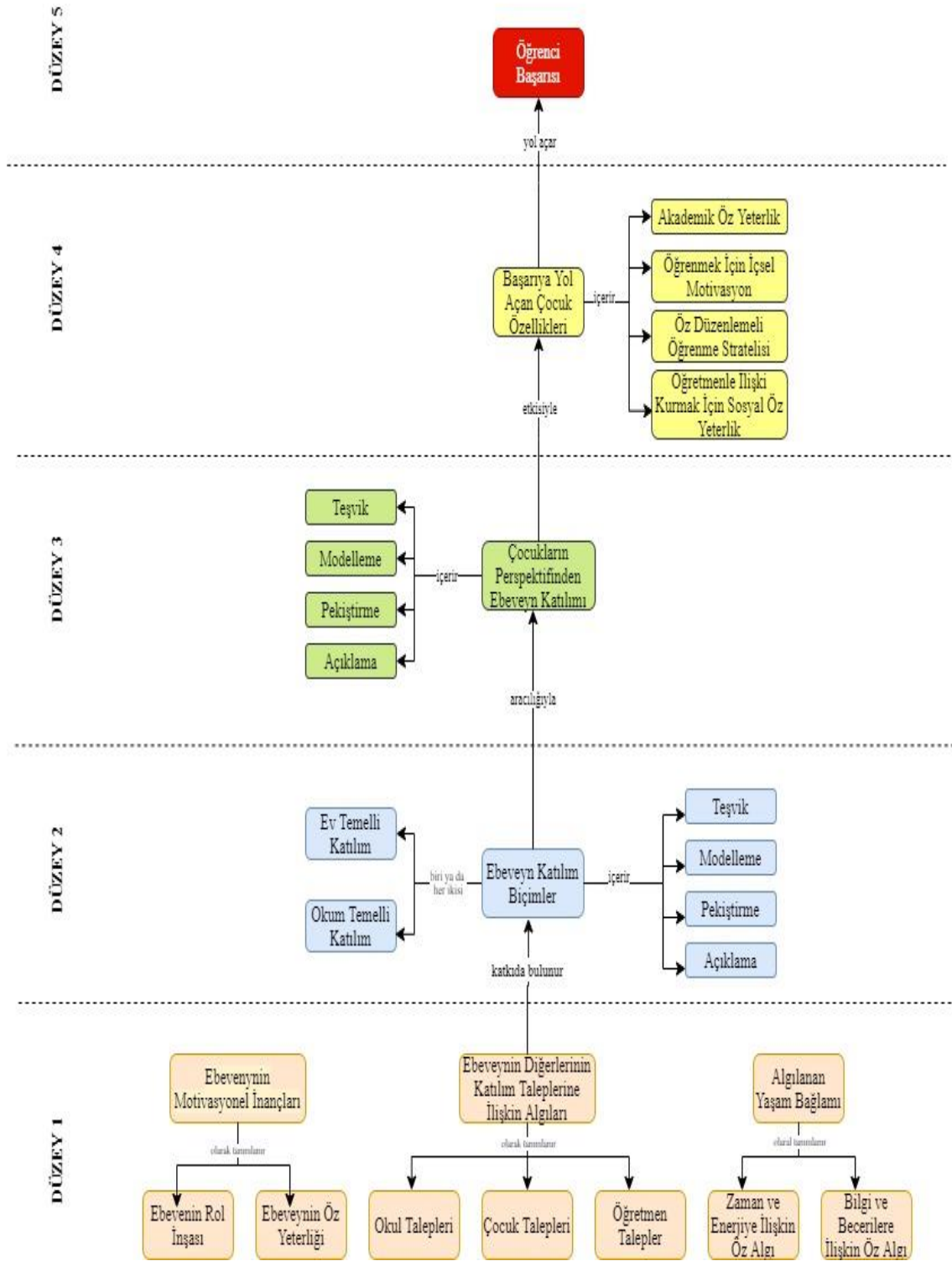


Şekil 7. Aile, okul ve toplum arasındaki ortaklığı ve iş birliği için Epstein'in katılım çerçevesi

Hoover-Dempsey ve Sandler Ebeveyn Katılım Modeli

Hoover-Dempsey ve Sandler (1995; 1997; 2005) ebeveyn katılım modeli, ebeveyn katılımı sürecinin tamamını ve çocuğun akademik başarısı ile ilişkili değişkenleri içermektedir. Bu modelde, ebeveynlerin katılımı ile ilgili algıları ve inançları, ebeveyn katılım davranışlarına katkıda bulunur ve daha sonra çocuklarının inançlarını, algılarını ve öğretmenlerle ilgili becerilerini etkiler ve çocuğun akademik başarı düzeyine yol açar. Modelin en güncel versiyonu (Hoover-Dempsey ve diğerleri, 2005) ebeveyn katılım sürecinde beş düzeyi içermektedir. Ailenin okula katılımını beş aşamalı olarak kavramsallaştıran ve temel olarak (i) Aileler neden dahil oluyor (ve olmuyor)? (ii) Aileler dahil olduklarında ne yaparlar? ve (iii) Aile katılımı öğrenci çıktılarında nasıl olumlu bir fark yaratır? sorularına cevap aramaktadır.

Hoover-Dempsey ve diğerleri (2005) modelinin birinci aşaması üç yapı içerir; bu yapılardan ilki ebeveynlerin motivasyonel inançlarına odaklanır ve katılım için rol inşasını ve ebeveynin öz yeterliliğini içerir. İkinci yapı, velilerin okul, öğretmen veya öğrenci taleplerine ilişkin algılarıdır. Üçüncü yapı ise algılanan yaşam bağlamına odaklanır ve ebeveynin zamana/enerjisine ve bilgi/becerisine ilişkin öz algısını içerir. Modelin ikinci aşaması ebeveyn katılımı biçimlerini ve katılım faaliyetleri sırasında ebeveynler tarafından kullanılan öğrenme mekanizmalarını içermektedir. Ebeveyn katılımı biçimleri okul temelli ve ev temelli katılım biçimi olmak üzere iki sınıflandırma yapılmaktadır. Ebeveynler tarafından kullanılan öğrenme mekanizmaları arasında teşvik, modelleme, pekiştirme ve açıklama yer almaktadır. Üçüncü aşama ebeveynler tarafından kullanılan öğrenme mekanizmalarının öğrenci açısından algılamasını içermektedir. Dördüncü aşamada akademik başarıya yönelik öğrenci inançları ve son aşamada akademik başarı yer almaktadır. Bu model Şekil 8’de yer almaktadır.



Şekil 8. Hoover-Dempsey ve Sandler Ebeveyn Katılım Modeli

Ailenin okula katılımına ek olarak ergenlerin günlük hayatını büyük bir kısmının geçirildiği çevre olan akran ilişkileri bu çalışmanın bir diğer önemli değişkeni olarak belirlenmiştir. Ergenlik dönemindeki bireylerin akran ilişkilerinin ön planda olması ve

ergenin alacağı kararlarda akran çevresinin önemli bir belirleyici olması açısından bütüncül modellerde akran ilişkilerinin tercih edilmesi önemli bir ön koşul olarak değerlendirilebilir.

Akran İlişkileri

Psikososyal bir varlık olan insanoğlu, başkalarıyla ilişki kurmaya ya da herhangi bir problem durumunda çevresindeki bireylerle kurduğu ilişkilerle kendisini desteklenmeye programlanmıştır (Schneider, 2016). Bir diğer ifadeyle birey, yaşamın ilk yıllarından itibaren sosyalleşme ihtiyaı ile karşı karşıya gelmekte ve bu durum gelişimsel bir ihtiyaç olarak değerlendirilmektedir. Bu ihtiyaın sağlıklı bir biçimde karşılanması durumunda ise birey sosyal, duygusal ve psikolojik açılardan olumlu bir biçimde etkilenecektir (Trawick Smith, 2013; Wang Hatzigianni Shahaecian Murray ve Harrison., 2016).

Gelişimsel bağlamda değerlendirildiğinde akran ilişkileri anlamının gelişim dönemlerine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu kapsamda Hartup ve Stevens (1997) ocukluk döneminde kurulan ilişkilerin oyun oynama ve birlikte vakit geçirme; ergenlik döneminde sosyalleşme ve kendi kimliğini bulma; genç yetişkinlik döneminde iş ve ebeveynlik son olarak yaşlılık dnenimde ise yoldaşlığı ifade etmektedir.

Ergenlik dönemi yetişkin rollerinin kazanılmaya başlandığı ve bireyin yakın çevresi ile kurduğu ilişkilerde birtakım değişimlerin olduğu gelişimsel bir dönem olarak değerlendirilmekte ve bu dönemde akran ilişkileri bireyin gelişim süreci üzerinde önemli bir aktör olarak dikkat çekmektedir. Ergen gününün büyük bir kısmını arkadaş veya arkadaş grubu ile geçirmekte ve bu durum ise aileden ziyade akran gruplarının ergen davranışları üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Trickett, ve Susman, 1988). Hartup (1996) ergenlik dönemindeki olumlu akran ilişkilerinin özerklik kazanma ve sosyal beceriler edinme gibi katkıları olduğunu ifade etmektedir. Genel olarak akranları ile olumlu ilişkilere sahip olan ergenlerin psikolojik, sosyal ve duygusal açıdan daha sağlıklı gelişimsel süreçlere sahip olduğu söylenebilir (Dykas, Ziv ve Cassidy, 2008).

Alanyazın incelendiğinde ergenlik döneminde akran ilişkilerinde  önemli gelişme olduğu görülmektedir (Brown, 2004; Steinberg, 2007). Birincisi, ergenlerin akranları ile geçirdikleri srenin fazla olması durumu olarak değerlendirilmektedir. Bu

bağlamda ergenler günün büyük bir bölümünü akranları ile geçirmekte daha az kısmını ise ailesiyle geçirmektedir. İkinci gelişme, ergenin aile denetimi olmadan bağımsız bir biçimde hareket etmesi ve daha çok işlevde bulunmasıdır. Üçüncü gelişme ise ergenin karşı cins akranlarıyla etkileşim içerisine girmesidir. Bukowski, Buhrmester ve Underwood (2011) ise akran ilişkilerinin önemini temelde üç bakış açısı ile sunmaktadır. Bunlar;

1. İlk bakış açısı sosyal öğrenme süreçleri bağlamında akran ilişkilerini değerlendirmekte ve davranış değişikliklerine yol açabileceğini vurgulamaktadır.
2. İkinci bakış açısı akranlarla geçirilen süre ile ilgili olup bu süre bireyin kendi özelliklerinin farkına varması ve sosyalleşmesi için önemli fırsatların olduğunu vurgulamaktadır.
3. Üçüncü bakış açısı ise gelişimsel bağlamda değerlendirme olup çocukluk döneminde kurulan olumlu akran ilişkilerinin bireyin yetişkinlik dönemine uyumunu kolaylaştırdığını savunmaktadır.

Dunphy (1972) ergenlik dönemindeki akran ilişkilerini gelişimsel bağlamda değerlendirmiştir. Bu kapsamda her gelişim döneminde farklı arkadaşlık ilişkilerinin olduğu ve bu durumda arkadaşlık kalitesi ve düzeyine etki ettiği ileri sürülmektedir. Dunphy (1972) gelişimsel bağlamda arkadaşlık ilişkilerini beş temel aşamada incelemektedir. Bu bağlamda ilk aşamada ergen hemcinslerinde oluşan ve kısmen daha küçük diğer gruplardan soyutlanmış olan kalabalık öncesi dönemi deneyimlemektedir. İkinci aşamada ergen akran ilişkileri ön planda olup hemcinsleri ile etkileşim kurmaktadır. Üçüncü aşamada ergen karşı cins akranlarını yer aldığı gruplara katılmaktadır. Dördüncü aşamada ergen hem kalabalık gruplar hem de karşı cins akranlarını yer aldığı gruplarda yakın ilişkiler geliştirmektedir. Modelin son aşamasında ise ergen için yakın ilişkiler ön plana çıkmaktadır.

Dunphy (1972) ergenlik dönemindeki akran ilişkilerini çan eğrisine benzetmektedir. Erken ergenlik döneminde kalabalık grupların az olduğu, izole ve cinsiyet açısından homojen grupların varlığından söz edilirken; orta ergenlikte kalabalık grup sayısının fazlaştığı ve cinsiyet açısından heterojenleşmenin arttığı görülmektedir. Geç ergenlikte ise kalabalık grup üye sayıları azalması yoluyla yakın ilişkiler önem kazanmaktadır.

Sonuç olarak ergenlik döneminde akran ilişkilerinin işlevi ve amacı çeşitlilik göstermektedir. Ancak ergenin bu dönemin gelişimsel görevlerini yerine getirme ve kendisini bir birey olarak kabul görebilmesi için akran ilişkilerinin rolü çok önemlidir. Olumlu bir biçimde kurulan akran ilişkilerinin ergenin kimlik gelişiminde, sosyal becerilerinde ve stresli durumlarla baş etmesinde önemli katkılar sunacağı ifade edilebilir.

İlgili alanyazın bir bütün olarak değerlendirildiğinde, bu araştırmanın odak katılımcı grubunun içinde bulunduğu dönem olan ergenlik döneminin yetişkinliğe geçiş öncesinde kritik kararların alındığı bir dönem olduğu ifade edilebilir. Bu kritik dönemde ergen alacağı kararlarda ailesiyle, öğretmeniyle ya da akran grubu ile atılan ya da uyum sağlayan profil sergileyebilir. Bu değişen durumun ise ergenin iyi oluşunu etkileyeceği düşünülebilir. Bu noktada ise son yıllarda ergenlerin değişen şartlara ya da durumlara uyumunu sağlamada sosyal duygusal öğrenme ön plana çıkmaktadır. Bu çerçevede ilgili alanyazın değerlendirildiğinde sosyal duygusal öğrenmenin öz düzenleme, akran ilişkileri ve aile katılımı ile iyi oluş arasındaki ilişkiye aracılık etmesi beklenmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölüm *Çalışma I* ve *Çalışma II* olarak ikiye ayrılmıştır. Bu kapsamda *Çalışma I* araştırma kapsamında geliştirilen “Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeğinin” geliştirme sürecini kapsamaktadır. Bu bağlamda ölçme aracı geliştirme sürecinde kullanılan aşamalara aşağıda yer verilmiştir.

ÇALIŞMA I

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma sürecinde “Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeğinin” geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda bu araştırma ölçek geliştirme çalışmasıdır.

Çalışma Grupları

Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeğinin geliştirilme aşamasında 3 farklı çalışma grubu kullanılmıştır. Bu kapsamda çalışma grubu 1 ölçeğin pilot uygulaması için, çalışma grubu 2 ölçeğin asıl uygulamasını ve çalışma grubu 3 ölçeğin zamana göre tutarlı sonuçlar verip vermediğini test etmek için kullanılmıştır. Çalışma gruplarına ilişkin detaylı bilgiler aşağıda verilmiştir.

Çalışma Grubu 1

Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeğinin geliştirilme aşamasında araştırmacılar tarafından oluşturulan madde havuzunun lise öğrencilerinin düzeyine uygunluğunu değerlendirmek, anlaşılmayan ya da öğrenciler tarafından yanlış anlaşılan maddeleri belirlemek amacıyla 30 kişilik öğrenci grubuna uygulama yapılmıştır. Bu bağlamda araştırmacılar tarafından oluşturulan madde havuzundaki ölçek maddeler öğrencilere sorularak anlaşılabilirlik düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerden elde edilen geri bildirimler doğrultusunda bazı maddelerin anlaşılabilirliğini arttırmaya yönelik öğrenci önerileri değerlendirilmiş araştırmanın kapsamına uygun bir biçimde maddeler revize edilmiştir.

Ek olarak ölçeğin madde havuzunun oluşturulması aşamasında öz düzenlemenin, duygusal ve davranışsal öz düzenleme gibi bileşenler arasında açık bir ayrım olmaksızın genel bir yeterlilik olduğunu varsayımı üzerine durulmuştur (Berkman vd., 2012; Kopp, 2002; Muraven ve Baumeister, 2000). Bu perspektiften bakıldığında, öz düzenleme, davranışsal, duygusal ve bilişsel alanlarda genel bir yeterlilik olarak kabul edilmektedir (Berkman vd., 2012; Muraven ve Baumeister, 2000). Ergenlerin genel öz düzenleme becerilerini ölçmeye yönelik madde havuzunun oluşturulması aşamasında bu yaklaşım kabul edilmiştir.

Çalışma Grubu 2

Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeğinin geliştirilme sürecinin ikinci aşamasında ölçeğin yapı geçerliliğine test etmek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve ölçeğin cinsiyet açısından ölçüm değişmezliği çalışmaları yürütülmüştür. Çalışma Grubu 2’de yer alan katılımcılardan elde edilen veriler bu bağlamda kullanılmıştır. Bu grupta yer alan katılımcılar, Erzurum ili 5 farklı resmi ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf ve okul bilgilerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubu 2'ye İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	f (n = 454)	Yüzde
Cinsiyet		
Kadın	324	71.4
Erkek	130	28.6
Yaş		
15	167	36.8
16	155	34.1
17	132	29.1
Sınıf		
Hazırlık	18	4
9. Sınıf	159	35
10. Sınıf	163	35.9
11. Sınıf	114	25.1
Okul Türü		
Anadolu Lisesi	320	70.5
Fen Lisesi	29	6.4
Sosyal Bilimler Lisesi	25	5.5
İmam Hatip Lisesi	30	6.6
Meslek Lisesi	50	11

Çalışma Grubu 3

Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeğinin geliştirilme sürecinin son aşamasında ise asıl uygulamada elde edilen sonuçların zamana göre tutarlı sonuçlar olup olmadığını tespit etmeye yönelik test tekrar test güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bu grupta yer alan katılımcılar, Erzurum ili 2 farklı resmi ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf ve okul bilgilerine ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Çalışma Grubu 3'e İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	f (n = 159)	Yüzde
Cinsiyet		
Kadın	92	57.9
Erkek	67	42.1
Yaş		
16	87	54.7
17	64	40.3
18	8	5
Sınıf		
10. Sınıf	97	61
11. Sınıf	62	39
Okul Türü		
Fen Lisesi	70	44
Anadolu Lisesi	89	56

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama sürecine başlamadan önce ilk olarak Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun 18.02.2021 tarih ve 02/08 sayılı kararı ile araştırma onayı alınmıştır. Ölçek geliştirme sürecinin pilot (Çalışma Grubu 1) ve yapı geçerliliğini test etme uygulamaları (Çalışma Grubu 2) yasal prosedürler takip edilerek (Covid-19 pandemisi ve okullarda yüz yüze eğitimin olmaması nedeniyle) online olarak toplanmıştır. Ölçeğin zamana göre tutarlı sonuçlar verip vermediğini test etmek amacıyla yapılan test tekrar test uygulaması ise yüz yüze toplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Ölçek geliştirme sürecinin pilot (Çalışma Grubu 1) ve yapı geçerliliğini test etme uygulamaları (Çalışma Grubu 2) kapsamında katılımcılara sunulan soruların her biri bir cevap gerektirdiğinden eksik veri olasılığı baştan kaldırılmıştır. Ayrıca veri analizine başlamadan önce yapılan normallik analizleri bağlamında araştırma sürecine katılan 17 kişinin parametrik koşulları ihlal ettiği tespit edilerek veri setinden çıkarılmıştır. Bu bağlamda uç değer, çoklu normallik, doğrusallık ve çoklu bağlantı analizleri yapılmıştır. Ayrıca çok değişkenli normallik analizi çarpıklık ve basıklık değerlerini dikkate alınmış ve elde edilen verilerin çok değişkenli normalliği sağladığı doğrulanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde verilerin analizi için SPSS 22.0 ve Mplus 8.0 programları

kullanılmıştır. Ölçeğin örtük yapısını ve model uyumunu test etmek amacıyla sırasıyla Açımlayıcı Faktör Analizi ile Doğrulamalı Faktör Analizi yapılmıştır. Ayrıca Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği'nin ayırt ediciliği, güçlüğü ve bilgilendiriciliği Madde Tepki Kuramı (MTK) kullanılarak incelenmiştir. MTK klasik test teorilerine göre daha bireysel ve madde düzeyinde analizler yaparak ayırt ediciliği daha ön plana çıkarmaktadır (Chalmers, 2012). Bu kapsamda Dereceli Yanıt Modeli (Graded Response Model, GRM) kullanılarak gerçekleştirilen analizde her madde için madde karakteristik eğrisi (ICC) hesaplanmıştır.

Ayrıca Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeğinin DFA modelinde cinsiyet ölçüm değişmezliğini değerlendirmek için Bialosiewicz, Murphy ve Berry (2013) tarafından önerilen çok gruplu bir analiz gerçekleştirilmiştir. Bu noktada ölçüm değişmezliği daha fazla kısıtlama ile adım adım yapılmıştır. İlk aşamada, Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeğinin tek boyutlu yapısını hem erkekler hem de kadınlar için test etmek için herhangi bir kısıtlama olmaksızın bir biçim değişmezliği modeli tahmin edilmiştir. İkinci adımda, Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeğinin hem erkekler hem de kadınlar için benzer faktör yüklerine sahip olduğunu test etmek için bir metrik değişmezlik modeli tahmin edilmiştir. Son aşamada, madde kesişimlerinin eşit olup olmadığı madde kesişim (skaler) değişmezlik modeli test edilmiştir. Ölçüm değişmezliğini yorumlamak için ΔCFI ve $\Delta RMSEA$ hesaplanmış olup Cheung ve Rensvold'a (2002) göre ΔCFI ve $\Delta RMSEA$ 'nın değişimi 0,01'den küçük veya buna eşit olmalı kriteri dikkate alınmıştır.

ÇALIŞMA II

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma sürecinde ergenlerde ailenin okula katılımı, akran ilişkisi, öz düzenleme, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyi oluş arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu bağlamda araştırma ilişkisel desende (correlational research) bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012) göre ilişkisel desen, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkiyi derinlemesine analiz etmek amacıyla kullanılmaktadır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırma sürecinin evreni 2021- 2022 eğitim öğretim yılında Erzurum'da merkez ilçelerde (Yakutiye, Palandöken ve Aziziye) öğretim faaliyetlerini devam ettiren resmi ortaöğretim kurumlarındaki öğrenciler ile sınırlıdır. Bu kapsamda araştırmanın evreni Yakutiye ilçesinde 12943; Palandöken ilçesinde 8945 ve Aziziye ilçesinde 3265 ortaöğretim öğrencisi olmak üzere toplam 25153 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sürecinde bütün evrene ulaşmak zaman ve maliyet gerektirdiğinden bütün evrene ulaşılamamış olup evreni temsil edebilecek yapıda örneklem ile yürütülmüştür. Örnekleme sürecinde tabakalı seçkisiz örnekleme (stratified random sampling) yöntemi kullanılmıştır. Fraenkel ve diğerleri (2012) göre tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi, evren içerisinde yer alan tabakaların evrende yer alma oranı dikkate alınması yoluyla evreni daha iyi temsil etmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda tabakalı seçkisiz örnekleme yönteminde evrende yer alan okul türleri (Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi, Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesi) temel tabaka olarak değerlendirilmiş ve her tabakanın evren içerisindeki oranı dikkate alınarak araştırma verisi toplanmıştır. Bu sayede araştırma evrenini oluşturan her ilçedeki farklı okul türleri dikkate alınarak araştırma verisi toplanmış ve araştırma sonuçlarının sağlıklı bir biçimde elde edilmesi sağlanmıştır.

Araştırmanın örneklem grubu belirlenmesi aşamasında ilk olarak Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma evrenini oluşturan üç merkez ilçede yer alan ortaöğretim seviyesinde öğrenim gören 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sayısı alınmıştır. Bir sonraki aşamada ise araştırmada kullanılacak olan modelin test edilmesine yönelik örneklem büyüklüğü hesaplanmıştır. Bu bağlamda örneklem büyüklüğü hesaplanırken Kline (2015) tarafından önerilen kriter dikkate alınmıştır.

Kline (2015) yapısal eşitlik modellemelerinde büyük örneklem sayısı ile çalışılmasını ve model karmaşıklıkça örneklem sayısının buna bağlı olarak artırılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu kapsamda Kline (2015) modeldeki parametre sayısını kriter değerle olarak alınması gerektiğini bildirmektedir. Araştırma modeli parametre sayısı bakımından incelendiğinde örtük ve gizlenen değişkenler arasındaki yol sayısı (26), hata varyansı (20) ve bağımsız değişkenler arasındaki kovaryans sayısı (3) olmak üzere toplam 49 parametreden oluşmaktadır.

Kline (2015) göre sağlıklı bir biçimde model denenmesi için kriter olarak modelde yer alan parametre sayısının 20 ya da en az 10 katı kadar örneklem grubuna sahip olunması gerektiğini bilgisinde hareketle araştırma sürecinde 980 kişilik bir örnekleme ihtiyaç duyulduğu değerlendirilmiş ve eksik ya da uç değer veriler dikkate alınarak toplam 1110 sayıdaki öğrenciye ulaşılmıştır.

Araştırmanın örneklem grubu oluşturulurken birtakım sınırlamalar yapılmıştır. Bu kapsamda sınıf düzeyi açısından 9 ve 12. sınıf öğrencileri araştırma dışında bırakılarak araştırma verileri 10. ve 11. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerden alınmıştır. 9. sınıf öğrencilerinin kapsam dışında bırakılmasının nedenleri şunlardır:

1. 9. sınıf öğrencilerinin henüz ortaöğretim sistemine yeni dahil olmaları ve Covid-19 tedbirleri kapsamında 8. Sınıfta uzaktan eğitim yoluyla eğitim öğretim süreçlerine devam etmeleri öğrencilerin okula uyumlarını olumsuz etkileyebileceği şeklinde değerlendirilmiştir.
2. Araştırma sürecinde kullanılan değişkenlerden birisi olan akran ilişkilerinden bahsedebilmek amacıyla öğrencilerin en az 1 yıl etkileşim içerisinde olması gerekmektedir. Bu bakımdan araştırma sürecinde daha geçerli bilgiler almak amacıyla kapsam dışında tutulmuştur.

Araştırma kapsamında 12. sınıf öğrencilerinin kapsam dışında bırakılmasının nedenleri ise şunlardır:

1. Bilindiği üzere 12. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler TYT ve AYT sınavlarına hazırlık aşamasında olup bu kapsamda araştırma sürecine katılma isteklerinin düşük olacağı şeklinde değerlendirilmiştir.
2. Sınav hazırlık sürecinde olmaları nedeniyle öğrencilerle yaklaşık 20 dakikalık uygulamaların yapılması okul yönetimi tarafından uygun görülmeceği için 12. sınıf öğrencileri kapsam dışında bırakılmıştır.

Sonuç olarak araştırma sürecine katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf ve okul bilgilerine ilişkin bilgiler aşağıdaki Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Araştırmanın Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Demografik Bilgiler

Değişken	f (n = 1110)	Yüzde
Cinsiyet		
Kadın	550	49.5
Erkek	560	50.5
Yaş		
14	136	12.3
15	396	35.7
16	444	40.0
17	134	12.1
Sınıf		
10. Sınıf	681	61.4
11. Sınıf	429	38.6
Okul Türü		
Anadolu Lisesi	506	45.6
Fen Lisesi	103	9.3
Sosyal Bilimler Lisesi	113	10.2
İmam Hatip Lisesi	136	12.3
Meslek Lisesi	155	14
Spor Lisesi	52	4.7
Güzel Sanatlar Lisesi	45	4.1

Veri Toplama Araçları

Ergenlerin sosyal duygusal öğrenmesinin iyi oluş üzerindeki etkisini bütüncül bir biçimde test eden bu çalışmada aşağıdaki ölçme araçları kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırma sürecine katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf ve okul türü bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Akran İlişkileri Ölçeği

Akran ilişkileri ölçeği, ergenlerin arkadaş ilişkilerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek Bukowski, Hoza ve Boivin (1994) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanma süreci ise Erkan-Atik, Esen-Çoban, Çok, Doğan ve Güney-Karaman (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek orijinal formunda toplam 23 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır.

Türk kültürüne uyarlama aşamasında ölçeğin orijinal formuna uygun bir biçimde 5 alt boyut (birliktelik, çatışma, yardım, koruma, yakınlık) ve toplam 22 maddelik bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin uyarlama sürecindeki geçerliliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlara göre ölçek Türk kültürüne iyi düzeyde uyum göstermiştir. ($\chi^2/sd = 3.83$; GFI = .88; NNFI = .95; CFI= .96 ve RMSEA= .07). Ölçeğin yapı geçerliliğine ek olarak ölçüm güvenirliğini test etmek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu bağlamda ölçeğin tamamı için .85; birliktelik ve çatışma alt boyutları için .66, yardım alt boyutu için .86, koruma alt boyutu için .71 ve yakınlık alt boyutu için .83 Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Bu araştırma sürecinde akran ilişkileri ölçeğinin güvenirliği test etmek amacıyla Cronbach Alpha (α) ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin eşit olmaması durumunda son yıllarda sıklıkla kullanılan McDonald (ω) değerleri hesaplanmış ve sırasıyla .90 ve .91 olarak bulunmuştur.

Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği

Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği, araştırmaya katılan öğrencilerin anne babalarının okula katılımlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek Régner, Loose ve Dumas (2009) tarafından geliştirilen ölçek Dünder (2014) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır.

Türk kültürüne uyarlama sürecinde ise orijinal forma uygun bir biçimde 4 alt boyut ve toplam 16 maddeli bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin uyarlama sürecinde geçerliliğini test etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin iyi düzeyde uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2/sd = 2.28$; AGFI = .90; GFI = .93; CFI= .95; RMSEA= .06 ve SRMR = .05). Ölçeğin yapı geçerliliğine ek olarak güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu bağlamda ölçeğin tamamı için .89; algılanan anne-baba akademik izleme ve destek alt boyutları için .79, algılanan öğretmen akademik izleme ve destek alt boyutları için .83 Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Bu araştırma sürecinde algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım ölçeğinin güvenilirliği test etmek amacıyla Cronbach Alpha (α) ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin eşit olmaması durumunda son yıllarda sıklıkla kullanılan McDonald (ω) değerleri hesaplanmış ve sırasıyla .86 ve .87 olarak bulunmuştur.

Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin öz düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği araştırma sürecinde geliştirilmiş ve ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliğine ilişkin bilgiler ilgili bölümde detaylı bir biçimde verilmiştir.

Ölçek farklı bir örneklem üzerinde uygulandığı için Cronbach Alpha (α) ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin eşit olmaması durumunda son yıllarda sıklıkla kullanılan McDonald (ω) değerleri tekrardan hesaplanmış ve Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeğinin her iki güvenilirlik değeri .88 olarak bulunmuştur.

Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği

Ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenme ölçeği, araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek Totan (2018) tarafından CASEL standartları doğrultusunda geliştirilmiştir. Ölçek toplam 23 madde ve öz farkındalık, sosyal farkındalık, öz yönetim, sorumlu karar verme ve ilişki kurma olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ayrıca ölçeğin 5 maddelik kısa formu da bulunmaktadır.

Geliştirme sürecinde ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda madde faktör yüklerinin .26 ile .81 arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise ölçeğin iyi düzeyde uyum verdiği sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2/sd = 3.30$; AGFI = .97; GFI = .99; RMR= .003 ve SRMR = .003). Ölçeğin yapı geçerliliğine ek olarak güvenirliğini test etmek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu bağlamda ölçeğin tamamı için .92; öz farkındalık alt boyutu için .76, sosyal farkındalık alt boyutu için .70, öz yönetim alt boyutu için .73, sorumlu karar verme alt boyutu için .83, ilişki kurma alt boyutu için .74 ve kısa form için .79 Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Bu araştırma sürecinde ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenme ölçeğinin güvenirliği test etmek amacıyla Cronbach Alpha (α) ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin eşit olmaması durumunda son yıllarda sıklıkla kullanılan McDonald (ω) değerleri hesaplanmış ve sırasıyla .78 ve .79 olarak bulunmuştur.

EPOCH Ölçeği

EPOCH ölçeği, araştırmaya katılan öğrencilerin iyi oluş düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek, Kern ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilmiş olup Demirci ve Ekşi (2015) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek Seligman (2011) tarafından önerilen iyi oluş modelini ergenlerde ölçmeye yönelik tasarlanmıştır.

Orijinal formda ölçek 5 alt boyut (bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik, mutluluk) ve toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Demirci ve Ekşi (2015) tarafından ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu bağlamda ölçeğin iyi düzeyde uyum verdiği sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2/sd = 2.38$; NFI = .96; NNFI = .98; CFI= .98; IFI = .98; RFI = .97; RMSEA= .07 ve SRMR = .05).

Ölçeğin yapı geçerliliğine ek olarak güvenirliğini test etmek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu bağlamda ölçeğin tamamı için .95; bağlılık ve iyimserlik alt boyutları için .84, kararlılık alt boyutu için .72, ilişkililik ve mutluluk alt boyutları için .88 Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Bu araştırma sürecinde de Cronbach Alpha (α) ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin eşit olmaması durumunda son yıllarda sıklıkla kullanılan McDonald (ω) değerleri hesaplanmış ve EPOCH ölçeğinin her iki güvenirlik değeri .90 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama sürecine başlamadan önce ilk olarak araştırma kapsamında kullanılacak ölçekleri geliştiren ya da uyarlayan araştırmacılardan kullanım izni talep edilmiştir. Bir sonraki aşamada ise araştırmanın etik kurallara uygunluğunun ispat edilmesi amacıyla Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun 18.02.2021 tarih ve 02/08 sayılı kararı ile araştırma onayı alınmıştır. Araştırma etik kurul izninin alınması sonrasında araştırma sürecine dahil edilen okullarda veri toplama süreçlerinin yürütülmesi için Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 23.02.2021 tarih ve 21122392 sayılı kararı kapsamında uygulama izni alınmıştır. Yasal izin süreçlerinin tamamlanması sonrasında araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla kullanılacak olan ölçekler araştırmanın kullanışlılık ve görünüş geçerliliğini arttırmak amacıyla optik form formatına çevrilmiş araştırmacı tarafından eğitim ve öğretim faaliyetleri aksatılmayacak bir biçimde yüz yüze ve sınıf ortamında kâğıt kalem testi biçiminde uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Veri çözümleme aşamasında SPSS 22.0 ve Mplus 8.0 programları kullanılmıştır. Araştırmanın veri analiz süreci çok aşamalı bir biçimde yapılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak araştırma verilerinin parametrik testlere uygun olup olmadığını incelemek amacıyla çok değişkenli normallik analizleri yapılmıştır. Araştırma verilerinin normalliği değerlendirilirken uç değer, çoklu normallik, doğrusallık ve çoklu bağlantı analizleri yapılmıştır. Ayrıca çok değişkenli normallik analizi çarpıklık ve basıklık

değerlerini dikkate alınmış ve bu işlem sonucunda çok değişkenli normalliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir sonraki aşamada ise öncelikle kurulan modelin değişkenlerine ilişkin olarak ölçme modeli test edilmiştir. Araştırma sürecinde yer alan tüm değişkenlerle oluşturulan ölçme modeli doğrulandıktan sonra ikinci aşamada her bir bağımsız değişken için aracılık modelleri kurulmuştur. Son aşamada ise aracılık modellerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri desteklemek amacıyla Bootstrapping yöntemi kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölüm *Çalışma I* ve *Çalışma II* olarak ikiye ayrılmıştır. Bu kapsamda *Çalışma I* araştırma kapsamında geliştirilen “Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği”ne ilişkin bulgulara yer verilmiştir. *Çalışma II* de ise araştırma sürecinde kurulan modele ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bulgular

ÇALIŞMA I

Ergenleri için Öz Düzenleme Ölçeği Geçerlilik Çalışmaları

Bu bölümde Ergenleri için Öz Düzenleme Ölçeği’nin yapı geçerliliğine yönelik olarak Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulamalı Faktör Analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği’ne ilişkin ilk olarak madde havuzu oluşturulup madde havuzuna ilişkin alan uzmanlarından uzman görüşü alınmıştır. Bir sonraki aşamada ise pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında ölçeğe son halini verilip yap geçerliliğini test etmek amacıyla açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu amaçla ilk olarak katılımcılardan elde edilen verilerin açıklayıcı faktör analizine uygunluğunu değerlendirilmiştir. Bu bağlamda örneklem büyüklüğü, değişkenler arasındaki ilişkinin gücü, Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett testleri incelenmiştir. Alanyazında örneklem büyüklüğü konusunda çeşitli kriterler olmakla birlikte Tabacknick ve Fidell (2015) en az 300 katılımcının olması gerektiğini ileri sürmektedir. Örneklem büyüklüğüne yönelik bir diğer yaklaşım ise Nunnally (1978) tarafından

önerilen katılımcıların ölçek maddelerine olan oranı olarak ifade edilmekte ve her maddeye 10 katılımcı şeklinde hesaplanmaktadır. Sonuç olarak araştırmacılar hem Tabachnick ve Fidell (2015) hem de Nunnally (1978) tarafından önerilen örneklem büyüklüğünün üzerine çıkarak bu çalışmayı yürütmüştür (n= 454).

Katılımcılardan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğuna dair bir diğer kriter ise maddelerin gücüdür. Tabachnick ve Fidell (2015) maddeler arasındaki ilişkisi .30'dan büyük olan katsayılar için korelasyon matrisinin incelenmesi gerektiğini ifade ederek bu düzeyin üzerinde az sayıda madde varsa faktör analizi için uygun olmayabileceğini ileri sürmektedirler. Bu bağlamda maddelere ilişkin korelasyon matrisi incelendiğinde .30 üzeri korelasyona sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmede kullanılan bir diğer ölçüt ise Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett testleridir. Bu kapsamda verilerin faktör analizine uygun olarak kabul edilebilmesi için Bartlett testinin anlamlı; KMO değerinin ise .6'dan yüksek olması iyi bir faktör analizine uygun veri olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

	χ^2	df	p
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	-	-	.915
Bartlett Küresellik Testi	2304.839	55	.000

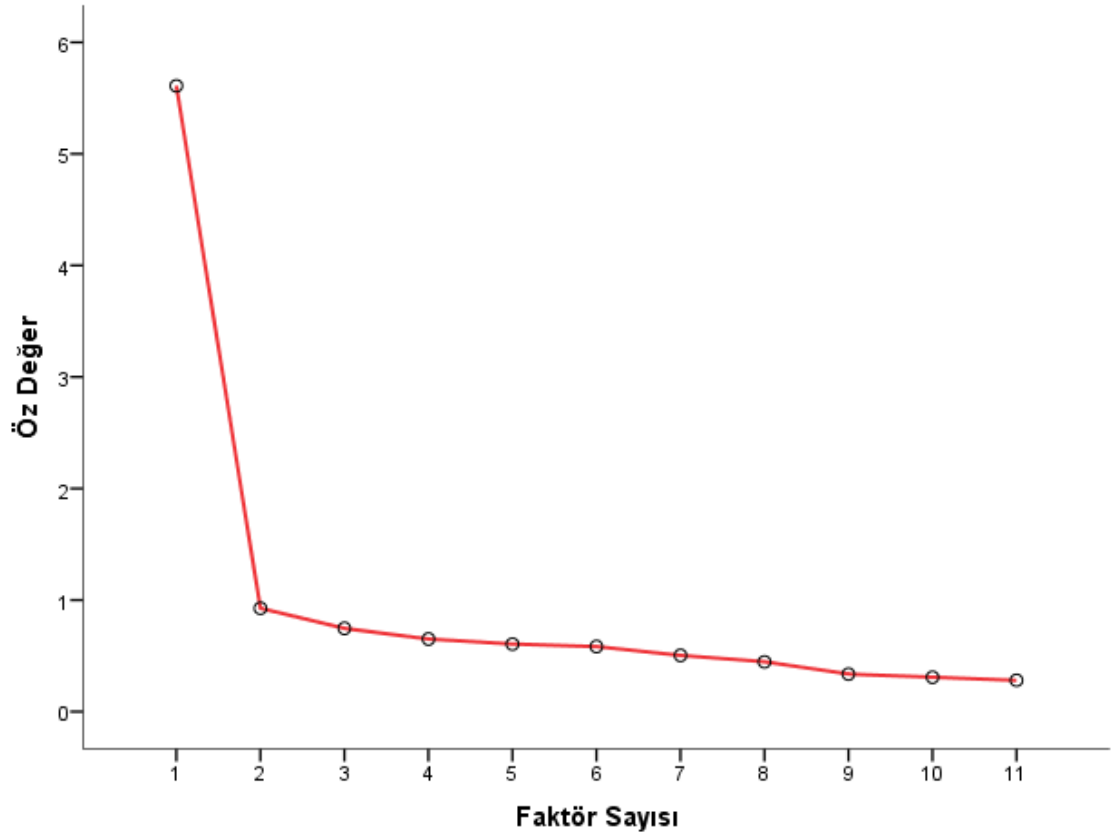
Tablo 4 incelendiğinde Veri seti ile yapılan analizler sonucunda KMO değeri .915; Bartlett testi yaklaşık χ^2 değeri ise 2304.839 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. KMO değerinin .60'tan yüksek olması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Katılımcılardan elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğu belirlendikten sonra ölçek formunda yer alan maddelerin hangi faktör altında toplandığını tespit etmek amacıyla tüm maddeler serbest bırakılarak analiz edilmiştir. Ayrıca faktör çıkarma yöntemi olarak "Principal Axis Factoring" tercih edilmiştir. Ölçek formunda yer alan maddelerin ilişkili olduğu değerlendirildiği için eğik döndürme tekniklerinden Direct Oblimin ($\delta = 0$) döndürme yöntemi kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2015).

Araştırma kapsamında açımlayıcı faktör analizi aşamasında değerlendirile kriterler ise aşağıda sunulmuştur (Tabachnick ve Fidell, 2015; Field, 2005).

- Faktör çıkarma aşamasında Kaiser kriteri dikkate alınmıştır. Bu kapsamda öz değeri (eigenvalue) 1'in üzerinde olan faktör değerlendirmek amacıyla daha fazla incelenmiştir.
- Faktör çıkarma aşamasında Catell yamaç testi incelenmiştir. Bu testte faktörlerin öz değerlerinin her biri grafik üzerinde gösterilerek faktör kırılma noktalarına odaklanılmaktadır.
- Bir maddenin belli bir faktör altında toplanabilmesi için madde faktör yük değerinin .40 düzeyinin altında olmaması gerekmektedir.
- Tek bir faktöre yük vermeyip bir den fazla faktöre yük veren maddelerin hangi faktör altında olduğunu değerlendirmek amacıyla faktör yükleri arasındaki farkın en az .10 olmalıdır. Diğer bir ifadeyle birden fazla faktöre yük veren maddelerin faktörler arasındaki farkın .10'dan düşük olması durumunda ilgili madde herhangi bir faktör altında değerlendirilmemelidir.
- Herhangi bir faktörün oluşması için en az 3 maddenin ilgili faktöre yük vermesi ve oluşan faktörün açıklanan toplam varyansa en az %5'lik katkı sağlaması gerekmektedir.

Açımlayıcı faktör analizinde ilk olarak .40 düzeyinde faktör yükü vermeyen maddeler aşamalı bir biçimde veri setinden çıkarılmış ve her aşamada maddelerin ilişkili olduğu düşünüldüğü için eğik döndürme yöntemlerinden Direct Oblimin ($\delta = 0$) döndürme yöntemi kullanılarak analiz tekrarlanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ise öz değeri (eigenvalue) 1'in üzerinde olan tek faktörlü ve toplam 11 maddeli bir yapı elde edilmiştir. Ayrıca tek faktörlü yapıyı desteklemek amacıyla Catell yamaç testi incelenmiş ve elde edilen grafik Şekil 9'da sunulmuştur.



Şekil 9. AFA Sonucu Ortaya Çıkan Öz-Değer Grafiği

Şekil 9 incelendiğinde kırılma noktasının 1 numaralı faktörde çok güçlü olduğu ancak bunun aksine diğer faktör numaralarında kırılma gücünün az olduğu görülmektedir. Bu durum açıklayıcı faktör analizinde elde edilen tek faktörlü yapıyı destekler niteliktedir. Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği'nin yapı geçerliliğine ilişkin elde edilen madde faktör yükleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri, Açıklanan Varyanslar ve Madde Test Toplam Korelasyonları

Madde No	Maddeler	Boyut	MTK*
M5	Herhangi bir problem durumunda çözüm yolları üretebilirim.	.702	.629
M20	Zorluklar hedeflerime ulaşma konusunda beni yıldırmaz.	.722	.648
M23	Günlük hayatta hissettiğim duyguların farkında olurum.	.703	.629
M42	Olumlu duygularımı kolaylıkla ifade edebilirim.	.555	.477
M46	Doğru davranışlara karar verebilirim.	.771	.705
M47	Herhangi bir problem durumunda mantıklı kararlar veririm.	.713	.638
M50	Bir problemin çözümü için birden fazla çözüm yolu düşünebilirim.	.765	.696
M52	Hedeflerime ulaşmak için ilerlemelerimi izlerim.	.793	.731
M64	Hedeflerime ulaşmamda yararlı olacak bilgileri zihnimde tutabilirim.	.707	.635
M65	Herhangi bir hedefe ulaşmak için planlar yaparım.	.717	.647
M66	Herhangi bir eylemin sonuçlarını düşünmede başarılı olurum.	.679	.604
Öz Değer		5.61	
Açıklanan Toplam Varyans		51.00	

* MTK = Düzeltilmiş Madde-Test Toplam Korelasyonu

Tablo 5 incelendiğinde açımlayıcı faktör analizi sonucunda tek faktörlü yapının ergenlerin öz düzenleme becerisini ölçmeye yönelik olduğu görülmektedir. Bu kapsamda ergenlerin genel öz düzenleme becerilerini ölçmeye yönelik hazırlanan ölçeğin ergenlerin öz düzenleme becerilerine ilişkin varyansın %51'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin öz düzenleme becerilerindeki toplam açıkladığı varyansa ek olarak madde faktör yükleri incelenmiş ve madde faktör yükleri .555 ile .793 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır (bakınız Tablo 5). Bu durum ölçeğin maddelerinin ölçekte kalmasında herhangi bir sakınca olmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

Madde Ayırt Ediciliği

Ölçek geliştirme sürecinde ayrıca ölçekte yer alan maddelerin madde geçerliliğine sahip olmasına yönelik analizler yapılmıştır. Bu kapsamda Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği'nin madde geçerliliğini incelemek için düzeltilmiş madde-test toplam korelasyonları incelenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin madde test toplam korelasyon değerlerinin .477 ile .731 arasında değişiklik gösterdiği sonucuna

ulaşılmıştır. Madde test toplam korelasyon değerinin .30'dan yüksek olması ölçek maddelerinin ölçülmek istenilen özelliği ölçtüğü bir diğer ifadeyle maddelerin geçerli olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Field, 2005).

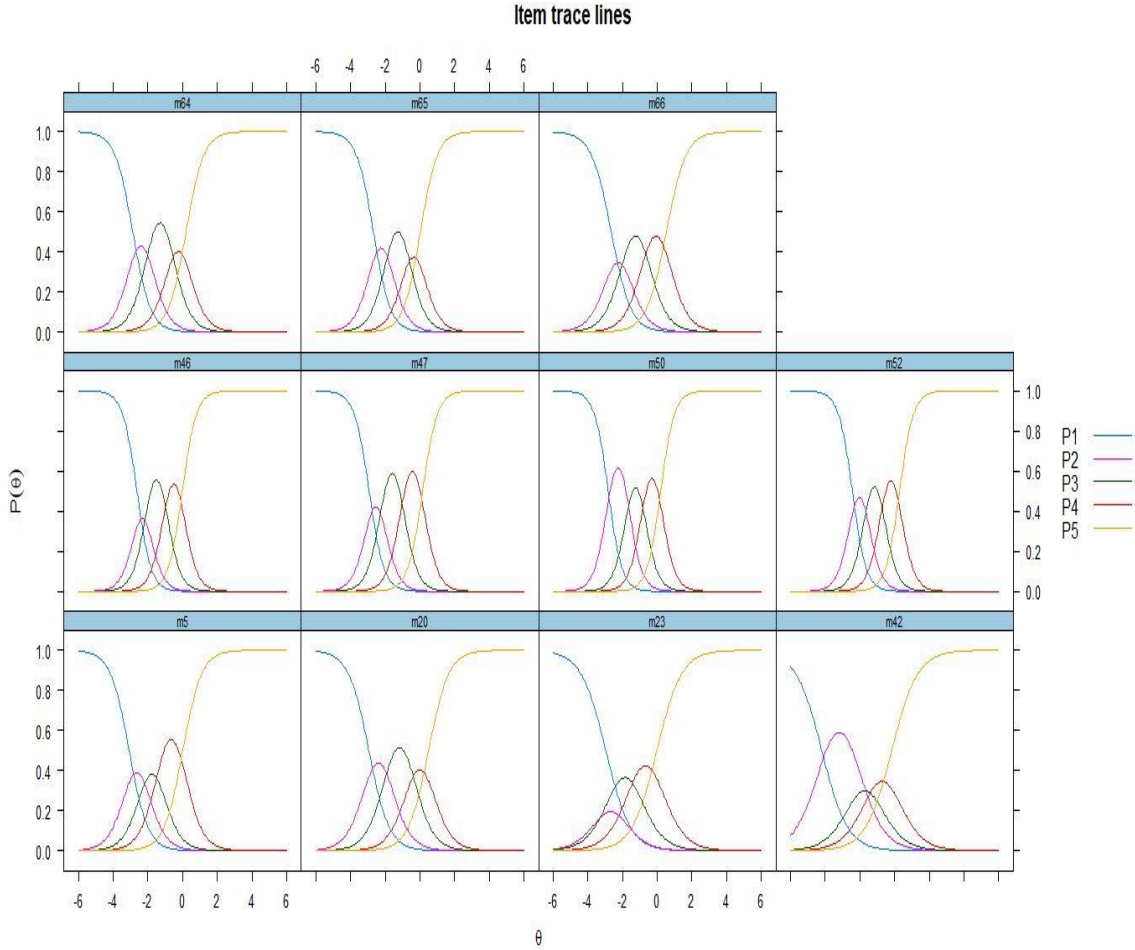
Ayrıca Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği'nin faktöriyel yapısı belirlendikten sonra, ölçeğin ayırt ediciliği, güclüğü ve bilgilendiriciliği Madde Tepki Kuramı (MTK) kullanılarak incelenmiştir. MTK klasik test teorilerine göre daha bireysel ve madde düzeyinde analizler yaparak ayırt ediciliği daha ön plana çıkarmaktadır (Chalmers, 2012). Bu kapsamda Dereceli Yanıt Modeli (Graded Response Model, GRM) kullanılarak gerçekleştirilen analizde her madde için madde karakteristik eğrisi (ICC) hesaplanmıştır. Maddelerin ayırt ediciliğine yönelik olarak Baker (2001) tarafından önerilen kriterler dikkate alınmış ve α değeri 1'den yüksek olması durumunda maddenin yüksek düzeyde ayırt ediciliğe sahip olduğuna karar verilmiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar Şekil 10 ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeğinin Madde Tepki Kuramı Tahminleri

	Parametreler				
	α	b_1	b_2	b_3	b_4
m5	1.859	5.704	4.062	2.456	-0.043
m20	1.708	5.019	3.139	0.861	-0.853
m23	1.402	4.162	3.371	1.838	0.025
m42	1.337	5.611	2.903	1.665	0.221
m46	2.458	6.442	4.926	2.415	0.027
m47	2.357	6.887	5.094	2.395	-0.363
m50	2.542	7.190	4.309	2.025	-0.552
m52	2.511	6.105	4.067	1.759	-0.716
m64	1.949	5.570	3.734	1.295	-0.401
m65	2.049	5.483	3.699	1.511	-0.056
m66	1.763	4.681	3.240	1.152	-0.939

Tablo 6 incelendiğinde her maddenin α değerinin 1'den yüksek olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Baker (2001) göre maddelerin ayırt edici geçerliliğe sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca her madde için madde karakteristik eğrisi (ICC) hesaplanmış ve Şekil 10'da sunulmuştur.



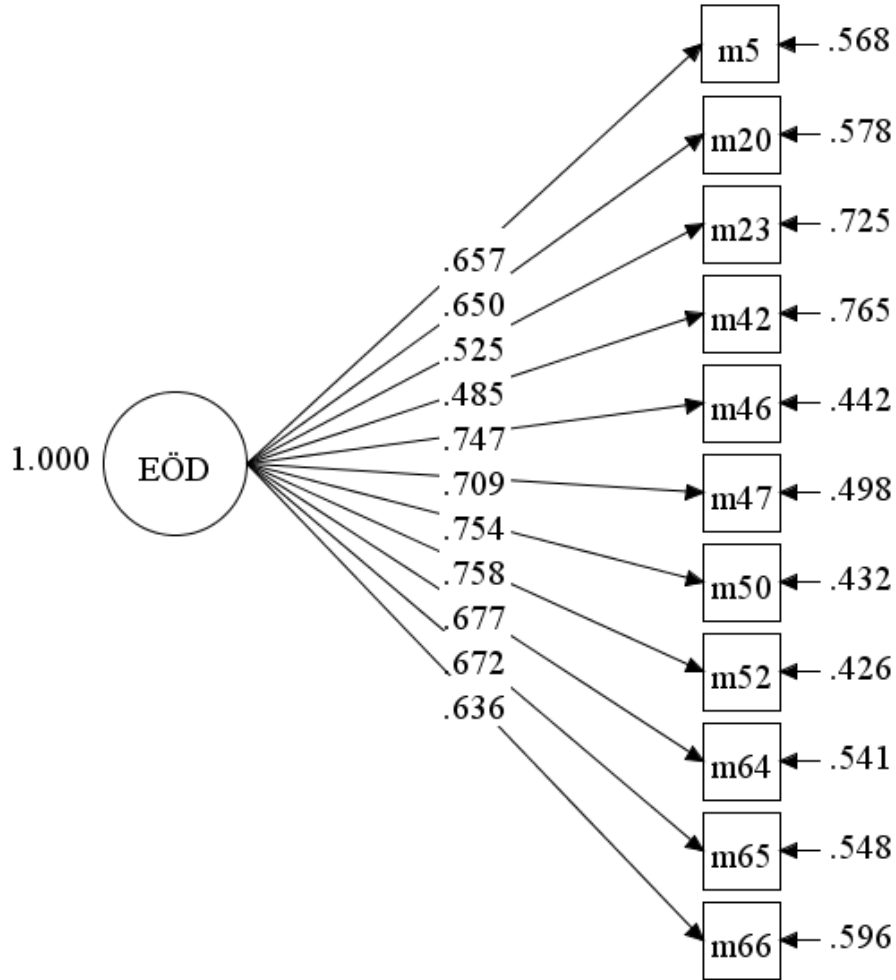
Şekil 10. Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği'nin madde karakteristik eğrisi (ICC)

Şekil 10 incelendiğinde, Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği'ni oluşturan maddelerin madde karakteristik eğrileri incelendiğinde maddelerin öz düzenleme becerilerini temsil ettiği söylenebilir. Bu bağlamda “Günlük hayatta hissettiğim duyguların farkında olurum.” maddesindeki 2. düzey likert tipinin iyi düzeyde ayırt ediciliği temsil etmediği görülmektedir. Bu durum araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin içinde bulundukları ergenlik döneminin özelliği olan olumlu benlik algısı ile ilişkilendirilebilir. Diğer bir ifadeyle ilgili maddedeki 2.düzye kategoriyi ergenler diğer kategorilere göre daha az işaretlemişlerdir. Ancak likert tipi ölçme araçları

incelendiğinde ölçeği oluşturan her maddenin aynı düzeyde likert tipi ölçümlendiği için ilgili maddedeki 2.düzye kategori ölçekten çıkarılmamıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği'nin yapı geçerliliği test edilmesine ek olarak açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konulan yapının doğrulanıp doğrulanmadığını saptamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizine ilişkin model Şekil 11 ve uyum iyiliği indeks değerleri Tablo 7'de sunulmuştur.



Şekil 11. Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği'nin DFA Modeli (modifikasyonsuz)

Tablo 7.

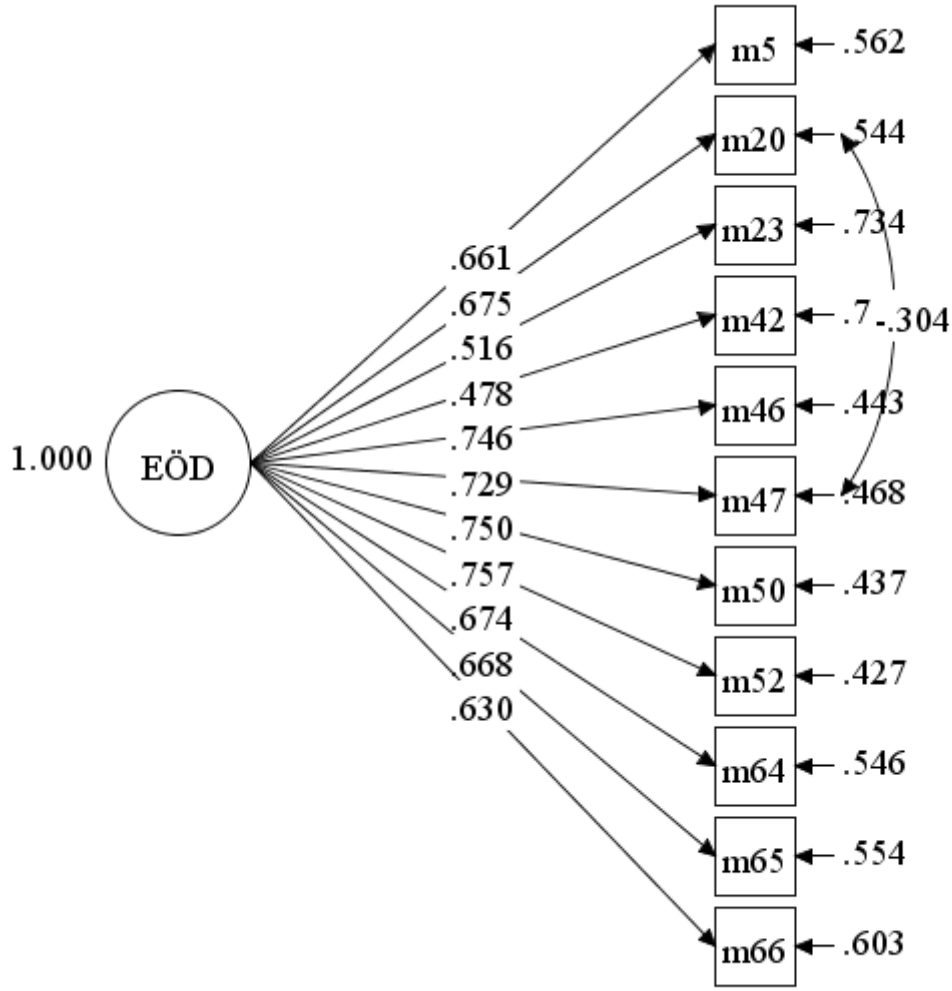
Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeğinin Uyum İyiliği İndeksleri

	χ^2	Sd	χ^2 / Sd	RMSEA	SRMR	CFI	TLI
Modifikasyon Öncesi	227.818	44	5.17	.096	.044	.91	.89
Modifikasyon Sonrası	195.949	43	4.55	.089	.041	.93	.91

Şekil 11 ve Tablo 7’de ilk olarak modifikasyon uygulanmadan kurulan model ve uyum iyiliği indeksleri verilmiştir. Kurulan modele ilişkin olarak modifikasyon uygulanmadan elde edilen uyum iyiliği indeks değerleri; $\chi^2 / Sd = 5.17$; CFI = .91; TLI = .89; SRMR = .044; RMSEA = .096 [%90 CI:.084- .108] olarak hesaplanmıştır. Uyum iyiliği değerlerine yönelik kriterler incelendiğinde; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012) Ki-Kare /Serbestlik Derecesinin 5 ve daha düşük oranlarda olmasının kabul edilebilir uyumu ifade ettiğini; Marcoulides ve Schumacker (2001) RMSEA değerinin .05 ile .08 arasında almış olduğu değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğunu; Tabachnick ve Fidell (2013) SRMR değerinin .08’den daha küçük değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu; Raykov ve Marcoulides (2006) CFI ve TLI değerlerinin .90 üzerinde olmasının kabul edilebilir düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Sonuç olarak Tablo 6 incelendiğinde kurulan modifikasyonsuz modelin uyum iyiliği indekslerini arttırmaya yönelik birbiri ile ilişkili olan maddeler arasındaki modifikasyon önerileri incelenmiştir.

Model uyum iyiliğine katkı sağlayacağı düşünülen Madde 11 (Zorluklar hedeflerime ulaşma konusunda beni yıldırmaz) ile Madde 27 (Herhangi bir problem durumunda mantıklı kararlar veririm) arasında önerilen modifikasyon önerisi dikkate alınmıştır. Maddeler incelendiğinde hem Madde 11 hem de Madde 27’nin herhangi bir zorluk ya da engel durumuna ilişkin ifadeleri içerdiği için öğrenciler tarafından benzer maddeler olarak anlaşılmış olabilir. Bu nedenle Madde 11 ve Madde 27’nin hata terimleri arasında kovaryans çizilerek modifikasyon gerçekleştirilmiş ve elde edilen uyum indeks değerleri Tablo 6’da verilmiştir. Modifikasyon sonrası elde edilen uyum iyiliği indeks değerleri; $\chi^2 / Sd = 4.55$; CFI = .93; TLI = .91; SRMR = .041; RMSEA = .089 [%90 CI:.076- .101] olarak hesaplanmıştır.

Sonuç olarak, modifikasyon sonrası uyum iyiliği değerleri incelendiğinde kurulan modelin iyi düzeyde uyum gösterdiği ve modelin doğrulandığı şeklinde yorumlanabilir. Şekil 12’de nihai modele yer verilmiştir.



Şekil 12. Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği'nin DFA Modeli (nihai model)

Ölçüm Değişmezliği

Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği'nin DFA modelinde cinsiyet ölçüm değişmezliğini değerlendirmek için Bialosiewicz ve diğerleri (2013) tarafından önerilen çok gruplu bir analiz yapılmıştır. Ölçüm değişmezliği daha fazla kısıtlamayla adım adım yapılmıştır. İlk aşamada, Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği'nin tek boyutlu yapısını hem erkekler hem de kadınlar için test etmek için herhangi bir kısıtlama olmaksızın bir konfigürasyon değişmezliği modeli test edilmiştir. İkinci adımda, Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği'nin hem erkekler hem de kadınlar için benzer faktör yüklerine sahip olduğunu test etmek için bir metrik değişmezlik modeli test edilmiştir.

Son aşamada ise madde kesişimlerinin eşit olup olmadığı skaler değişmezlik modelini ile test edilmiştir. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

<i>Cinsiyete Göre Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği’nin Ölçüm Değişmezliği</i>							
Model	χ^2/sd	CFI	RMSEA	SRMR	ΔCFI	$\Delta RMSEA$	$\Delta SRMR$
Configural Değişmezlik	3.91	.87	.113	.076			
Metric Değişmezlik	3.91	.87	.113	.076	0.000	0.000	0.000
Scalar Değişmezlik	3.76	.87	.110	.077	0.000	0.003	0.001

Tablo 8 incelendiğinde ölçüm değişmezliğini yorumlamak için ΔCFI ve $\Delta RMSEA$ ’nın hesaplandığı görülmektedir. Bu bağlamda ölçüm değişmezliğine karar vermek için Cheung ve Rensvold (2002)’e göre ΔCFI ve $\Delta RMSEA$ bir önceki değişmezlik modeli ile arasındaki değişimi 0,01’den küçük veya buna eşit olmalıdır. Bu bağlamda ölçeğin hem erkek hem de kadınlarda aynı yapıyı ölçtüğü bir diğer ifadeyle cinsiyet açısından ölçüm değişmezliğine sahip olduğu söylenebilir.

Ergenleri için Öz Düzenleme Ölçeği Güvenirlik Çalışmaları

Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği’nin güvenirlik çalışmaları kapsamında 2 farklı çalışma grubu değerlendirilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizlerinin uygulandığı çalışma grubunun güvenilir nitelikte olup olmadığı üç farklı hesaplama yöntemi ile incelenmiştir. Bu amaçla ilk olarak ölçeğin iç tutarlılığına kanıtlar sağlayan Cronbach Alpha Katsayısı(α) hesaplanmıştır. Bir sonraki hesaplama yönteminde ise ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin eşit olmaması durumunda son yıllarda sıklıkla kullanılan McDonald Omega Güvenirlik Katsayısı (ω) hesaplanmıştır. Son olarak Cronbach Alpha Katsayısından (α) daha iyi bir alternatif olarak kabul edilen (Kline, 2015), Birleşik Güvenirlik (CR) değeri hesaplanmıştır. Cronbach alfa maddelerin tek bir faktöre yüklendiğini varsayarak maddelerin faktör yüklerinin aynı olduğunu sayıltısı ile hesaplama yapmaktadır. Cronbach alfa bir faktördeki maddeler arasındaki korelasyona dayalı olarak ölçme yaparak maddelerin hata varyanslarının aynı olduğunu varsaymaktadır. Buna karşın CR ölçütü faktördeki maddelerin standardize yol katsayıları ile hata varyanslarını dikkate alarak hesaplama yaptığından DFA modelleri

için CR değeri Cronbach alfadan daha elverişli bir güvenilirlik indeksi olarak kabul edilmektedir. Bu kapsamda ölçeğin güvenilirliğine ilişkin ulaşılan sonuçlara Tablo 9’da ulaşılmaktadır.

Tablo 9.

Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği’nin Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar

	Cronbach Alpha (α)	McDonald Omega Güvenirlik (ω)	CR
Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği	.90	.89	.89

Tablo 9 incelendiğinde, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .90 olduğu görülmektedir. Bir psikolojik ölçme aracının güvenilirliğinin olabilmesi için Creswell (2012) Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .70’in üzerinde olmasını yeterli bir kesme puan olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin güvenilirliğini desteklemek amacıyla yapılan McDonald Omega Güvenirlik (ω) katsayısı ise .89 olarak bulunmuştur. Bu kapsamda McDonald (1999) güvenirlğın .70’in üzerinde olmasının yeterli bir puan olduğunu ifade etmektedir. Ek olarak ölçeğin güvenilirliğini test etmeye yönelik son yıllarda eğitim bilimleri alanında sıklıkla kullanılan Birleşik Güvenirlik (CR) değeri hesaplanmış ve .89 olarak bulunmuştur. Gürbüz (2017) CR değerinin .70’ten yüksek olmasının ölçeğin güvenilir olduğunu göstergesi olarak değerlendirmektedir.

Ölçeğin zamana göre güvenilirliğini test etmek amacıyla ayrıca test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Çalışma Grubu 3 ile yürütülen test tekrar test yönteminde toplam 159 öğrenciye uygulanmıştır. Bir sonraki aşamada ise ölçek 4 hafta ara ile aynı öğrencilere uygulanmış ve iki ölçüm arasındaki ilişki incelenmiştir. İlk ölçümde yer alan 1 öğrenci ikinci ölçüme katılmadığı için 158 öğrenci ile test tekrar test uygulaması yürütülmüştür. Ölçeğin ilk uygulaması ile ikinci uygulaması arasındaki ilişki .78 olarak bulunmuştur.

Elde edilen sonuçlar gerek Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının gerekse de McDonald Omega Güvenirlik ve CR değerlerinin istenilen kriter değerinde olduğu ve ölçeğin zamana göre tutarlı sonuçlar verdiği şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak bu araştırma kapsamında geliştirilen Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği toplam 11 madde ve tek bir boyutlu yapı ile desteklendiği ve öz düzenleme becerilerindeki varyansın %51’ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. 5’li likert tipinde öz

bildirime dayalı bir biçimde doldurulan ölçekte ters madde bulunmayıp minimum 11 maksimum 55 puanın alınmaktadır. Özetle “Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği”nin ortaöğretim öğrencileri örnekleminde kabul edilebilir tatmin edici psikometrik özellikler gösterdiği tespit edilmiştir.

ÇALIŞMA II

Kayıp Veri Analizi

Araştırma kapsamında katılımcılardan elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra ilk olarak kayıp veri analizi yapılmıştır. Bu kapsamda kriter olarak Tabachnick ve Fidell (2015) tarafından öne sürülen %5’lik dilim dikkate alınmış ve veri setinde yer alan maddelerin %5’ini boş bırakan katılımcıların formları veri setinden çıkarılmıştır. Araştırma sürecinde toplam 1143 öğrenciye ulaşılmış olup kayıp veri kapsamında toplam 13 katılımcı veri setinden çıkarılmıştır. Ayrıca kabul edilebilir sınır olarak kabul edilen %5’in altındaki ölçek bataryalarına aritmetik ortalama yoluyla değer atanmıştır. Bu sayede analiz sonucunun olumsuz etkilenmesinin önüne geçilmiştir.

Uç Değer Analizi

Veri analizi aşamasında uç değerlerden kaynaklı problemlerin önüne geçilebilmesi amacıyla uç değer analizleri yapılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak tek değişkenli uç değer analizlerinden histogram grafikleri ve z puanları hesaplanmıştır. İkinci aşamada ise çok değişkenli uç değerlere ilişkin Mahalanobis ve Cook’s uzaklık değerleri incelenmiştir. Sonuç olarak veri setinden toplam 20 katılımcıya ait ölçek bataryası ayıklanmıştır.

Normal Dağılım Analizleri

Araştırma kapsamında katılımcılardan elde edilen verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanmıştır. Veri setinin normal dağılıma sahip olduğuna dair önemli bir bilgi sunan basıklık ve çarpıklık katsayılarını değerlendirmede ± 2 değeri kriter olarak kabul edilmiştir (George ve Mallery, 2010). Bu bağlamda araştırma kapsamındaki değişkenlere ilişkin basıklık katsayılarının -.89 ile -.48 arasında değiştiği; çarpıklık katsayılarının -.10 ile .52 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma

kapsamındaki değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları Tablo 10’da verilmiştir.

Tanımlayıcı İstatistiksel Analizler

Araştırma kapsamında öncelikle kurulan modelde yer alan değişkenlerin betimsel istatistikleri ve ilgili değişkenler arasındaki ilişkilerin yönünü ve düzeyini belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Tanımlayıcı İstatistikler ve İlişkiler

Değişken	1	2	3	4	5
1. Akran İlişkileri	-	.21**	.14**	.30**	.21**
2. Anne Baba Okula Katılım		-	.20**	.28**	.43**
3. Öz Düzenleme			-	.24**	.35**
4. Sosyal Duygusal Öğrenme				-	.38**
5. İyi Oluş (EPOCH)					-
$\bar{X}$	80.8	32.5	41.5	19.9	82.5
Ss	15.4	6.06	8.26	3.11	14.7
Min.	28.00	11.00	14.00	5.00	20.00
Max.	110.00	40.00	69.00	25.00	100.00
Skewness	-.62	-.76	-.89	-.48	-.55
Kurtosis	-.10	.01	.28	.52	.07
Cronbach Alpha	.90	.86	.88	.78	.90
Mc Donald Omega	.91	.87	.88	.79	.90

** p<.01

Tablo 10 incelendiğinde, ergenlerin akran ilişkileri puan ortalaması 80.8 ($\pm$ 15.4), anne babanın okula katılım puan ortalaması 32.5 ($\pm$ 6.06), öz düzenleme puan ortalaması 41.5 ($\pm$ 8.26), sosyal duygusal öğrenme puan ortalaması 19.9 ($\pm$ 3.11) ve iyi oluş puan ortalaması 82.5 ($\pm$ 14.7)’dir. Diğer bir ifadeyle minimum ve maksimum değerler dikkate alındığında araştırmaya katılan ergenlerin akran ilişkileri, anne baba okula katılım, öz düzenleme, sosyal duygusal öğrenme ve iyi oluş puanları açısından iyi düzeyde oldukları söylenebilir.

Ek olarak akran ilişkileri, ailenin okula katılımı, öz düzenleme, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyi oluş değişkenleri arasında genel anlamda pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda araştırmanın bağımlı/bağımsız değişkeni olan sosyal duygusal öğrenme becerileri ile akran ilişkileri arasında $r(1110) = .30$; ailenin okula katılımı arasında $r(1110) = .28$; öz düzenleme arasında $r(1110) = .25$ ve iyi oluş arasında $r(1110) = .38$ pozitif yönlü düşük ve orta düzeyde ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Ayrıca araştırmanın bağımlı değişkeni olan iyi oluş ile akran ilişkileri arasında $r(1110) = .21$; ailenin okula katılımı arasında $r(1110) = .43$ ve öz düzenleme arasında $r(1110) = .32$ pozitif yönlü düşük ve orta düzeyde ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Çoklu Bağlantı Problemi (Multicollinearity)

Çok değişkenli istatistiklerde değişkenler arasındaki ilişkinin yüksek olması çoklu bağlantı problemi olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda değişkenler arasındaki ilişkinin .90'dan düşük olması, Tolerance değerinin .10'dan yüksek olması ve varyans şişirme faktörü (VIF) değeri ise 10'dan küçük olması çoklu bağlantı probleminin olmadığını göstergesi olabilir (Kline, 2015).

Yukarıda ifade edilen kriterler incelendiğinde değişkenler arasındaki ilişkinin .13 ile .48 arasında, yordanan değişken olarak EPOCH için tolerance değerlerinin .83 ile .912 arasında ve varyans şişirme faktörü (VIF) değerlerinin ise 1.08 ile 1.26 arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırma sürecinde yer alan değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı söylenebilir.

Ölçüm Modelinin Testi

Kline (2015) göre ölçüm modelinde, modelde yer alan örtük değişkenlerin gözlenen değişkenler tarafından geçerli bir biçimde ölçülüp ölçülmediği test edilmektedir. Ayrıca modelde yer alan değişkenlerin birbirleri ile uyumlu bir yapı olum olmadığına dair bulgular sunmaktadır. Şimşek (2007) göre yapıya eşitlik modellemesinde öncelikle söz konusu değişkenlere ilişkin geçerli ölçümlerin yapıldığına önemli kanıtlar sunan ölçüm modeli yapılmalı bir sonraki aşamada ise yapısal model uygulanmalıdır. Bu kapsamda öncelikle değişkenlere ilişkin ölçüm modeli test edilmiş olup bir sonraki aşamada araştırma kapsamında kurulan aracılık

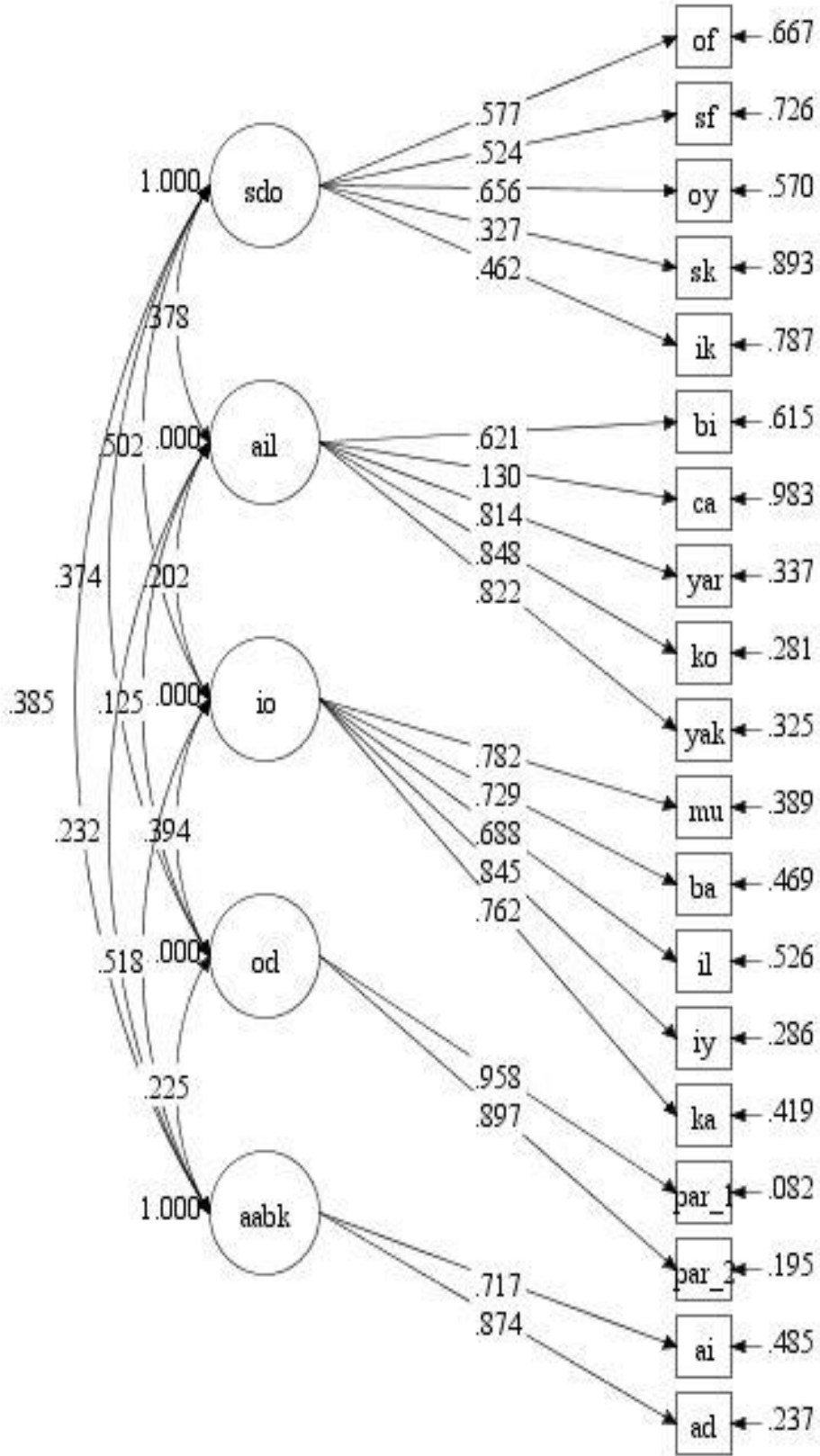
modelleri test edilmiştir. Ölçüm modelinde ve aracılık modellerinde kullanılan değişkenlere ilişkin kısaltma bilgileri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Modelde Yer Alan Değişkenlere İlişkin Kısaltmalar

Örtük Değişken	Gözlenen Değişken	Kısaltma
Akran İlişkileri (ail)	Birliktelik	Bi
	Çatışma	Ca
	Yardım	yar
	Koruma	Ko
	Yakınlık	yak
Anne Baba Okula Katılım(aabk)	Algılanan anne-baba akademik izleme	Ai
	Algılanan anne baba akademik destek	Ad
Öz Düzenleme(od)	Ölçek toplam 11 madde ve tek boyutlu bir yapıya sahiptir.	par_1 par_2
Sosyal Duygusal Öğrenme(sdo)	Öz farkındalık	Of
	Sosyal farkındalık	Sf
	Öz yönetim	Oy
	Sorumlu karar verme	Sk
	İlişki kurma	İk
İyi Oluş(io)	Bağlılık	Ba
	Kararlılık	Ka
	İyimserlik	İy
	İlişkililik	İl
	Mutluluk	Mu

Tablo 11 incelendiğinde test edilecek olan ölçüm modelinde toplam 5 gözlenen değişken ve 19 örtük değişken bulunmaktadır. Katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda kurulan ölçüm modelinin kabul edilebilir düzeyde uyum verdiği sonucuna ulaşılmıştır [$\chi^2/df = 5.34$; GFI = .92; AGFI = .90; CFI =.92; RMSEA = .063; SRMR = .052]. Elde edilen sonuçlar Şekil 13 ve Tablo 12’de sunulmuştur.



Şekil 13. Ölçüm Modeli

Tablo 12.

Ölçüm Modeline İlişkin Uyum İndeks Değerleri

χ^2/df	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA	SRMR
5.34	.92	.90	.91	.92	.063	.052

Şekil 13 ve Tablo 12’de verilen değerlere ek olarak yapısal eşitlik modellemesinde modele ilişkin parametre değerlerinin incelenmesi bir diğer önemli çıktı olarak düşünülebilir. Bu sayede modeldeki değişkenler arasındaki ilişki ve değişkenlerin yordama gücü ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda kurulan ölçüm modelinde yer alan yollar incelenmiştir. Kurulan ölçüm modeline ilişkin olarak standartlaştırılmamış ve standartlaştırılmış regresyon katsayıları, standart hatalar, t değerleri ve modeldeki yolların anlamlılığına ilişkin değerleri içeren tahminler Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13.

Ölçüm Modeline İlişkin Parametre Tahminleri

			Standardize Edilmemiş		Standard ize Edilmiş		
			β	S.E.	β	C.R.	p
Birliktelik	←	Akran İlişkileri	1.000		.621		
Çatışma	←	Akran İlişkileri	.184	.046	.130	4.029	***
Yardım	←	Akran İlişkileri	1.942	.092	.815	21.052	***
Koruma	←	Akran İlişkileri	1.640	.076	.848	21.523	***
Yakınlık	←	Akran İlişkileri	1.979	.094	.821	21.148	***
Algılanan anne-baba akademik izleme	←	Anne Baba Okula Katılım	1.000		.724		
Algılanan anne baba akademik destek	←	Anne Baba Okula Katılım	1.245	.081	.865	15.360	***
Parsel 1	←	Öz Düzenleme	1.000		.960		
Parsel 2	←	Öz Düzenleme	.926	.038	.896	24.539	***
Öz farkındalık	←	Sosyal Duygusal Öğrenme	1.000		.607		
Sosyal farkındalık	←	Sosyal Duygusal Öğrenme	.918	.074	.513	12.321	***
Öz yönetim	←	Sosyal Duygusal Öğrenme	1.248	.088	.670	14.181	***
Sorumlu karar verme	←	Sosyal Duygusal Öğrenme	.698	.100	.262	6.997	***
İlişki kurma	←	Sosyal Duygusal Öğrenme	1.011	.096	.416	10.518	***
Bağlılık	←	İyi Oluş	1.000		.729		
Kararlılık	←	İyi Oluş	1.113	.045	.784	24.671	***
İyimserlik	←	İyi Oluş	1.356	.051	.858	26.630	***
İlişkililik	←	İyi Oluş	1.020	.051	.636	19.912	***
Mutluluk	←	İyi Oluş	1.281	.055	.742	23.329	***

Tablo 13 incelendiğinde, test edilen ölçüm modelinden istatistiksel olarak anlamsız herhangi bir yol olmadığı görülmektedir. Ayrıca modelde yer alan gözlenen değişkenlerin ilgili örtük değişkene yeterince yük verdiği bir diğer ifadeyle gözlenen değişkenlerin örtük değişkenleri geçerli bir biçimde ölçtüğü görülmektedir.

Sonuç olarak araştırma problemi doğrultusunda hem uyum iyiliği değerleri hem de modelde yer alan değişkenlere ilişkin çeşitli parametreler değerlendirildiğinde kurulan ölçüm modelinin doğrulandığı söylenebilir. Bu sayede ölçüm modelinin doğrulanma aşaması sonrasında aracılık modellerinin test edilmiştir.

Aracılık analizlerinin test edilmesi aşamasında araştırma kapsamında akran ilişkileri, anne babanın okula katılımı ve öz düzenleme becerileri ile iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenmenin aracılığına ilişkin olarak ilgili değişkenlerin

tamamını içeren tek modellenli aracılık modeli tercih edilmemiş bunun yerine aracılık modeli her değişken için ayrı ayrı kurulmuştur.

Aracılık Analizlerinin Test Edilmesi

Araştırma sürecinin bir diğer önemli bulgusu ise akran ilişkileri, anne baba okula katılımı ve öz düzenleme ile iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenmenin aracılığına ilişkindir. Bu kapsamda akran ilişkileri, anne baba okula katılım ve öz düzenleme ile iyi oluşa ilişkin olarak 3 farklı aracılık modeli kurulmuştur.

Akran ilişkileri ile iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenmenin aracılığı

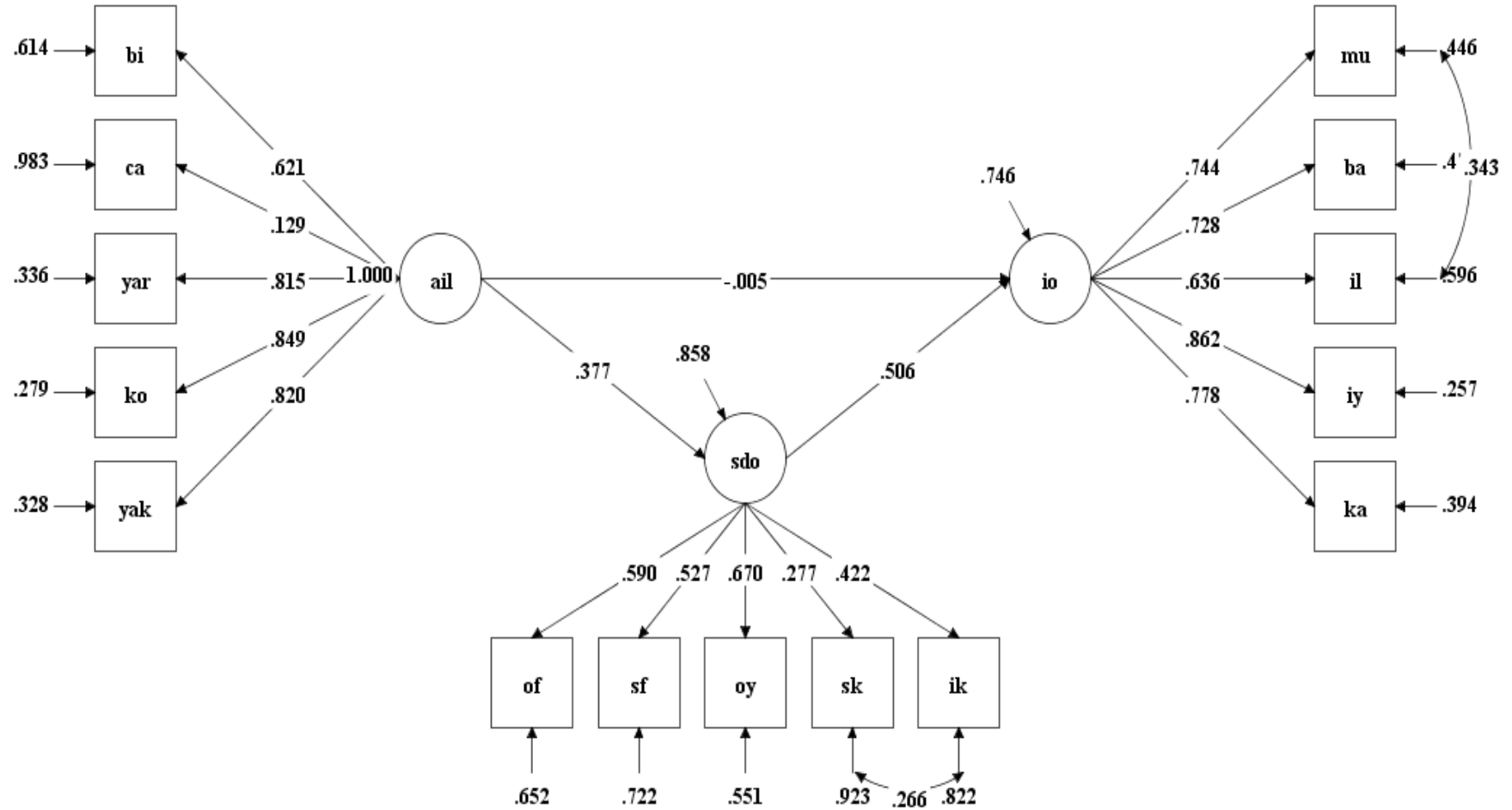
Akran ilişkileri ile iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenmenin aracılığını test etmek amacıyla 3 model kurulmuştur. Bu bağlamda ilk olarak akran ilişkileri ile iyi oluş arasındaki ilişki incelenmiştir (Model I). Model 1’de akran ilişkilerinin iyi oluş üzerindeki yordayıcı etkisinin anlamlı olduğu ($\beta = .19$, $t = 5.59$, $p < .01$) sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Tablo 14 incelendiğinde kurulan modelin uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Akran ilişkileri ile iyi oluş arasındaki yordama düzeyi saptandıktan sonra modele aracı değişkenler eklenmiş ve akran ilişkilerinden iyi oluşa giden yol kaldırılmıştır (Model II). Bu aşamadaki modelin uyum iyiliği indeksleri ele alındığında, tüm değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir (bkz. Tablo 14). Son olarak akran ilişkileri ile iyi oluş arasındaki ilişkide aracı değişkenin olduğu model kurulup akran ilişkileri ile iyi oluş arasındaki yol çizilmiştir (Model III). Sosyal duygusal öğrenmenin aracı olduğu modelin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde tüm değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir (bkz. Tablo 14). Akran ilişkilerinden iyi oluşa çizilen yolun istatistiksel olarak anlamlı bulunmaması aracık ilişkisinin olduğunu göstermektedir ($\beta = -.00$, $t = -.13$, $p > .01$).

Tüm uyum indeks değerleri dikkate alındığında akran ilişkileri ile iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenmenin aracılık rolünün olduğu söylenebilir. Şekil 14’te aracı modele ilişkin yol diyagramı verilmiştir.

Tablo 14.

*Akran ilişkileri ile İyi Oluş Arasındaki İlişkide Sosyal Duygusal Öğrenmenin
Aracılığına İlişkin Model Uyum İndeksleri*

Model	χ^2	df	GFI	CFI	NFI	TLI	RMSEA	SRMR
Model I	243.66	33	.96	.96	.95	.94	.076	.051
Model II	439.01	86	.94	.94	.93	.93	.061	.051
Model III	438.99	85	.94	.94	.94	.93	.061	.051



Şekil 14. Akran ilişkileri ile İyi Oluş Arasındaki İlişkide Sosyal Duygusal Öğrenmenin Aracılığına İlişkin Model

Akran İlişkilerine Yönelik Bootstrapping İşlemi. Akran ilişkileri ile iyi oluşları arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenmenin aracı rol oynayıp oynamadığını test etmek amacıyla kurulan yapısal modele ek olarak değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkileri saptamak amacıyla bootstrapping yöntemi kullanılmıştır. Bootstrapping yönteminde katılımcılardan elde edilen verilerden yola çıkarak rastlantısal olarak belirlenen sayıda (n=10.000) yeniden örnekleme yoluyla yeni bir veri seti oluşturulmakta ve analizler tekrar edilmektedir. Elde edilen dolaylı ve doğrudan etkilerin yorumlanması aşamasında ise %95 güven aralığı dikkate alınmış ve bu güven aralığının alt ve üst sınırının 0 (sıfır)'ı kapsayıp kapsamamasına dikkat edilmiştir (Hayes, 2013). Bu bağlamda kurulan aracılık modeline ilişkin dolaylı ve doğrudan etkiler Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15.

Akran ilişkileri ile İyi Oluş Arasındaki İlişkide Sosyal Duygusal Öğrenmenin Aracılığına İlişkin Bootstrapping Sonuçları

			Doğrudan Etki			Dolaylı Etki		
			%95 BIAS			%95 BIAS		
			β	Lower	Upper	β	Lower	Upper
Aİ	→	SDO	.38	.31	.45	-	-	-
SDO	→	İO	.51	.42	.59	-	-	-
Aİ	→	İO	-.00	-.07	.10	.19	.14	.25

Tablo 15 incelendiğinde sosyal duygusal öğrenme üzerine akran ilişkilerinin ($\beta = .38$) ve iyi oluş üzerinde sosyal duygusal öğrenmenin ($\beta = .51$) dolaylı etkisinin de anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca akran ilişkilerinin iyi oluş üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu dolayısıyla da sosyal duygusal öğrenmenin akran ilişkileri ile iyi oluş arasındaki ilişkiye aracılık ettiği görülmektedir ($\beta = .19$, %95 BCA CI [.14, .25]).

Anne baba okula katılım ile iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenmenin aracılığı

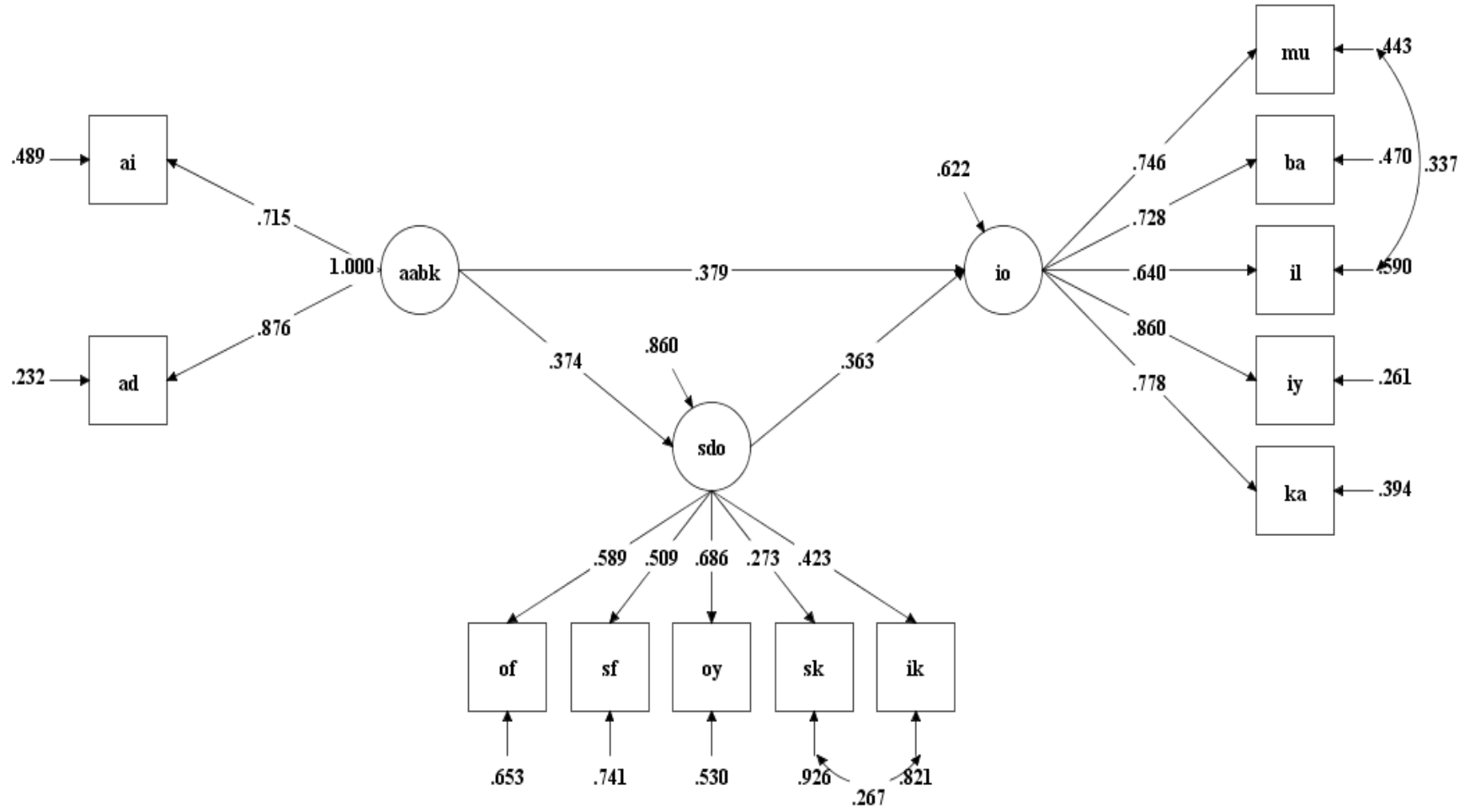
Anne babanın okula katılımı ile iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenmenin aracılığını test etmek amacıyla 3 model kurulmuştur. Bu bağlamda ilk olarak anne babanın okula katılımı ile iyi oluş arasındaki ilişki incelenmiştir (Model I). Model 1’de anne babanın okula katılımının iyi oluş üzerindeki yordayıcı etkisinin anlamlı olduğu ($\beta = .50$, $t = 17.32$, $p < .01$) sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Tablo 16 incelendiğinde kurulan modelin uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Anne babanın okula katılımı ile iyi oluş arasındaki yordama düzeyi saptandıktan sonra modele aracı değişkenler eklenmiş ve anne babanın okula katılımından iyi oluşa giden yol kaldırılmıştır (Model II). Bu aşamadaki modelin uyum iyiliği indeksleri ele alındığında, tüm değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir (bkz. Tablo 16). Son olarak anne babanın okula katılımı ile iyi oluş arasındaki ilişkide aracı değişkenin olduğu model kurulup anne babanın okula katılımı ile iyi oluş arasındaki yol çizilmiştir (Model III). Sosyal duygusal öğrenmenin aracı olduğu modelin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde tüm değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir (bkz. Tablo 16). Anne babanın okula katılımından iyi oluşa çizilen yolun β değerinin .50’den .37’ye düşmesi aracık ilişkisinin olduğunu göstermektedir ($\beta = .37$, $t = 9.67$, $p < .01$).

Tüm uyum indeks değerleri dikkate alındığında anne babanın okula katılımı ile iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenmenin aracılık rolünün olduğu söylenebilir. Şekil 15’te aracı modele ilişkin yol diyagramı verilmiştir.

Tablo 16.

Anne Babanın Okula Katılımı ile İyi Oluş Arasındaki İlişkide Sosyal Duygusal Öğrenmenin Aracılığına İlişkin Model Uyum İndeksleri

Model	χ^2	df	GFI	CFI	NFI	TLI	RMSEA	SRMR
Model I	97.236	12	.98	.98	.97	.96	.08	.02
Model II	337.013	50	.94	.93	.91	.91	.07	.06
Model III	236.394	49	.95	.96	.93	.94	.05	.04



Şekil 15. Anne Babanın Okula Katılımı ile İyi Oluş Arasındaki İlişkide Sosyal Duygusal Öğrenmenin Aracılığına İlişkin Model

Anne Babanın Okula Katılımına Yönelik Bootstrapping İşlemi. Anne babanın okula katılımı ile iyi oluşları arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenmenin aracı rol oynayıp oynamadığını test etmek amacıyla kurulan yapısal modele ek olarak değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkileri saptamak amacıyla bootstrapping yöntemi kullanılmıştır. Bootstrapping yönteminde katılımcılardan elde edilen verilerden yola çıkarak rastlantısal olarak belirlenen sayıda (n=10.000) yeniden örnekleme yoluyla yeni bir veri seti oluşturulmakta ve analizler tekrar edilmektedir. Elde edilen dolaylı ve doğrudan etkilerin yorumlanması aşamasında ise %95 güven aralığı dikkate alınmış ve bu güven aralığının alt ve üst sınırının 0 (sıfır)'ı kapsayıp kapsamamasına dikkat edilmiştir (Hayes, 2013). Bu bağlamda kurulan aracılık modeline ilişkin dolaylı ve doğrudan etkiler Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17.

Anne Babanın Okula Katılımı ile İyi Oluş Arasındaki İlişkide Sosyal Duygusal Öğrenmenin Aracılığına İlişkin Bootstrapping Sonuçları

			Doğrudan Etki			Dolaylı Etki		
			%95 BIAS			%95 BIAS		
			β	Lower	Upper	β	Lower	Upper
AABK	→	SDO	.37	.30	.45	-	-	-
SDO	→	İO	.36	.28	.44	-	-	-
AABK	→	İO	.38	.31	.44	.13	.09	.18

Tablo 17 incelendiğinde sosyal duygusal öğrenme üzerine anne babanın okula katılımının ($\beta = .37$) ve iyi oluş üzerinde sosyal duygusal öğrenmenin ($\beta = .36$) dolaylı etkisinin de anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca anne babanın okula katılımının iyi oluş üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu dolayısıyla da sosyal duygusal öğrenmenin anne babanın okula katılımı ile iyi oluş arasındaki ilişkiye aracılık ettiği görülmektedir ($\beta = .13$, %95 BCA CI [.09, .18]).

Öz düzenleme ile iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenmenin aracılığı

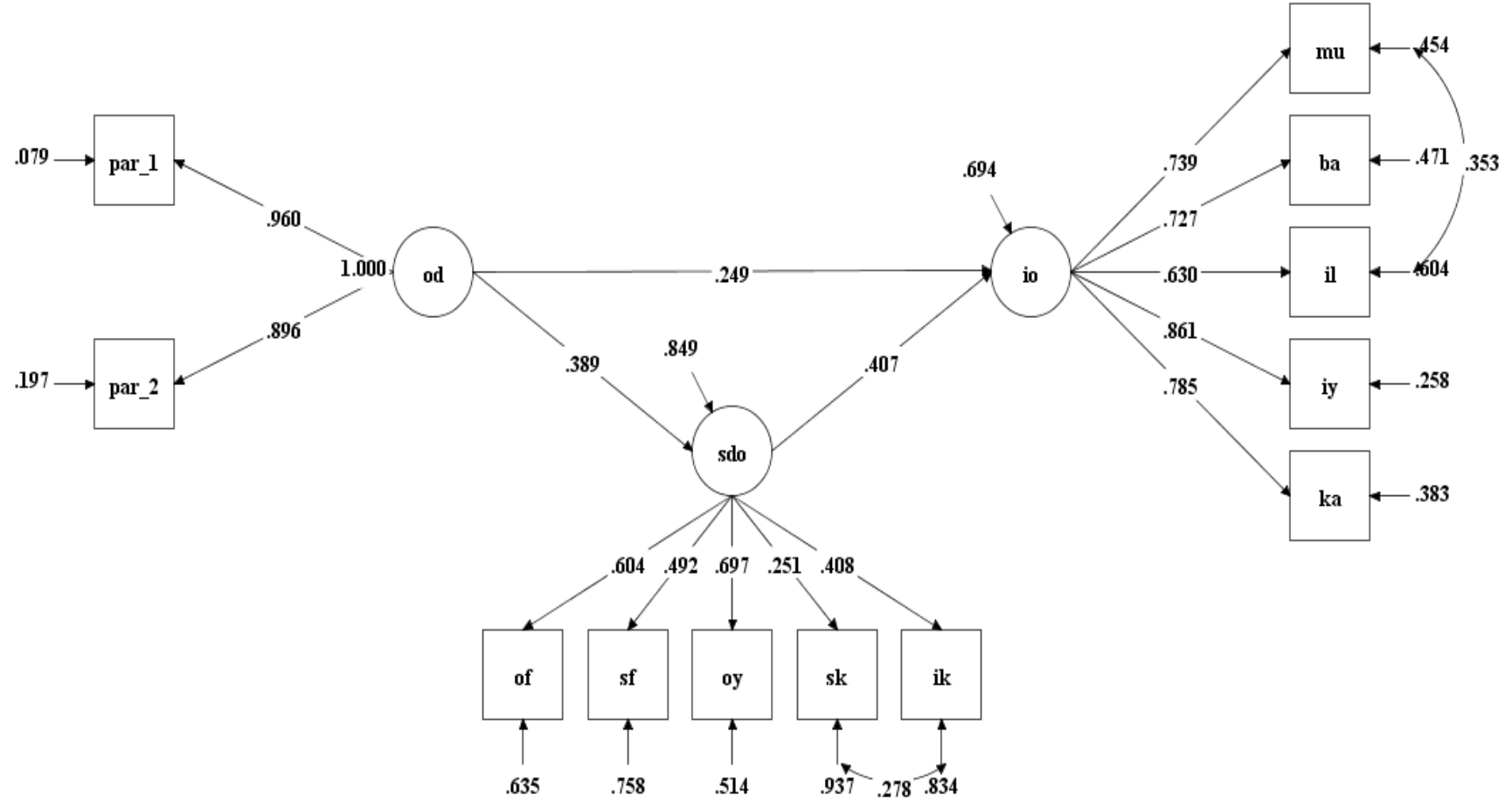
Öz düzenleme ile iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenmenin aracılığını test etmek amacıyla 3 model kurulmuştur. Bu bağlamda ilk olarak öz düzenleme ile iyi oluş arasındaki ilişki incelenmiştir (Model I). Model 1’de öz düzenlemenin iyi oluş üzerindeki yordayıcı etkisinin anlamlı olduğu ($\beta = .40$, $t = 14.09$, $p < .01$) sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Tablo 18 incelendiğinde kurulan modelin uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Öz düzenleme ile iyi oluş arasındaki yordama düzeyi saptandıktan sonra modele aracı değişkenler eklenmiş ve öz düzenlemeden iyi oluşa giden yol kaldırılmıştır (Model II). Bu aşamadaki modelin uyum iyiliği indeksleri ele alındığında, tüm değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir (bkz. Tablo 18). Son olarak öz düzenleme ile iyi oluş arasındaki ilişkide aracı değişkenin olduğu model kurulup öz düzenleme ile iyi oluş arasındaki yol çizilmiştir (Model III). Sosyal duygusal öğrenmenin aracı olduğu modelin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde tüm değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir (bkz. Tablo 18). Öz düzenlemeden iyi oluşa çizilen yolun β değerinin .40’tan .25’e düşmesi aracık ilişkisinin olduğunu göstermektedir ($\beta = .25$, $t = 7.46$, $p < .01$).

Tüm uyum indeks değerleri dikkate alındığında öz düzenleme ile iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenmenin aracılık rolünün olduğu söylenebilir. Şekil 16’da aracı modele ilişkin yol diyagramı verilmiştir.

Tablo 18.

Öz Düzenleme ile İyi Oluş Arasındaki İlişkide Sosyal Duygusal Öğrenmenin Aracılığına İlişkin Model Uyum İndeksleri

Model	χ^2	df	GFI	CFI	NFI	TLI	RMSEA	SRMR
Model I	101.180	12	.97	.98	.98	.96	.08	.02
Model II	293.795	50	.94	.95	.93	.94	.06	.05
Model III	244.547	49	.95	.96	.94	.95	.06	.04



Şekil 16. Öz Düzenleme ile İyi Oluş Arasındaki İlişkide Sosyal Duygusal Öğrenmenin Aracılığına İlişkin Model

Öz Düzenlemeye Yönelik Bootstrapping İşlemi. Öz düzenleme ile iyi oluşları arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenmenin aracı rol oynayıp oynamadığını test etmek amacıyla kurulan yapısal modele ek olarak değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkileri saptamak amacıyla bootstrapping yöntemi kullanılmıştır. Bootstrapping yönteminde katılımcılardan elde edilen verilerden yola çıkarak rastlantısal olarak belirlenen sayıda (n=10.000) yeniden örnekleme yoluyla yeni bir veri seti oluşturulmakta ve analizler tekrar edilmektedir. Elde edilen dolaylı ve doğrudan etkilerin yorumlanması aşamasında ise %95 güven aralığı dikkate alınmış ve bu güven aralığının alt ve üst sınırının 0 (sıfır)'ı kapsayıp kapsamamasına dikkat edilmiştir (Hayes, 2013). Bu bağlamda kurulan aracılık modeline ilişkin dolaylı ve doğrudan etkiler Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19.

Öz Düzenleme ile İyi Oluş Arasındaki İlişkide Sosyal Duygusal Öğrenmenin Aracılığına İlişkin Bootstrapping Sonuçları

			Doğrudan Etki			Dolaylı Etki		
			%95 BIAS			%95 BIAS		
			β	Lower	Upper	β	Lower	Upper
OD	→	SDO	.38	.30	.44	-	-	-
SDO	→	İO	.40	.32	.48	-	-	-
OD	→	İO	.25	.18	.32	.15	.11	.20

Tablo 19 incelendiğinde sosyal duygusal öğrenme üzerine öz düzenlemenin ($\beta = .38$) ve iyi oluş üzerinde sosyal duygusal öğrenmenin ($\beta = .40$) dolaylı etkisinin de anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öz düzenlemenin iyi oluş üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu dolayısıyla da sosyal duygusal öğrenmenin öz düzenleme ile iyi oluş arasındaki ilişkiye aracılık ettiği görülmektedir ($\beta = .15$, %95 BCA CI [.11, .20]).

Yorumlar

Bu bölümde, araştırma kapsamında ergenlerin akran ilişkileri, anne babanın okula katılımı ve öz düzenleme becerileri ile iyi oluşları arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenme becerilerin aracılığına yönelik elde edilen sonuçların kuramsal bilgilere ve ilgili çalışmalara dayalı olarak tartışılmasına yer verilmiştir. Bu bağlamda üç farklı aracılık modeli kurulmuş ve aracılık analizlerine ilişkin sonuçlar üç başlık altında tartışılmıştır.

Akran ilişkileri ile iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenmenin aracılığına ilişkin bulguların yorumlanması

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, akran ilişkileri ile iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenme aracı rol oynadığını ortaya koymuştur. Araştırma sürecinin kuramsal temelini oluşturan **sosyo-ekolojik kuramın** perspektifinden bakıldığında pek çok psikolojik çıktılar (örneğin, iyi oluş gibi) etkileşimli sistemlerin ürünüdür. Öğrencilerin ruh sağlığının önemli göstergelerinden birisi olan iyi oluş gerek bireysel gerekse de öğrencinin doğrudan ya da dolaylı etkileşim halinde olduğu çevreden önemli düzeyde etkilenmektedir. Öğrencinin çevresi ile olan etkileşim örüntüsü ne kadar sağlıklı ve geliştirici olursa mental sağlığının da o kadar yerinde olacağına dair çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Newland, 2015; Pempek ve McDaniel, 2016). Ayrıca sosyo ekolojik yaklaşım bireysel, sosyal, kültürel veya çevresel etkiyi temsil eden koruyucu ya da risk faktörlerini organize etmeye yönelik alanyazına önemli katkılar sunmaktadır (Sallis, Owen ve Fisher, 2008). Ergenlik döneminde bu etkileşim bireysel özellikleri ve akran ilişkilerini yoğun bir biçimde içermektedir (Long, Zucca ve Sweeting, 2021). Akran ilişkileri ise ekolojik yaklaşım perspektifinde mikrosistem için önemli bir bilgi kaynağı olarak değerlendirilmektedir. Bronfenbrenner ve Ceci (1994) göre çocukların doğrudan etkileşim halinde olduğu aile ve okul gibi bağlamlar çocukların gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Akran ilişkileri yaşamın hemen her döneminde önemli olmasına rağmen özellikle hızlı bir değişim sürecinin yaşandığı ergenlik döneminde daha fazla ön plana çıkmakta ve kimlik kazanımında önemli katkılar sunmaktadır (Marcia, 1980).

Ergenlik dönemi, yetişkin rollerinin kazanılmaya başlandığı ve bireyin yakın çevresi (aile, akran ya da okul gibi) ile ilişkilerinin değişime uğradığı bir dönem olarak

ifade edilebilir. Bu değişim süreci ise ergenlerin aile denetiminden uzaklaşmasına ve ortak ilgilerin paylaşıldığı akran gruplarına yönelmesine ve bu gruplar tarafından onaylanma ihtiyacına yol açmaktadır. Diğer bir ifadeyle ergenlerin sosyal açıdan etkileşim kurmasında kolaylaştırıcı olması ve olumsuz duygu durumlarına karşı koruyucu bir rol üstlenmesi açısından akran ilişkileri ergenlik döneminin önemli bir tamamlayıcısı olarak ifade edilmektedir (Vitaro, Boivin ve Bukowski, 2011; Waterman, 1982).

Akran ilişkileri ergenleri koruyucu ve geliştirici bir yapısının aksine bazı durumlarda risk faktörü olarak değerlendirilmektedir (Steinberg, 2007). Yukarıda da sunulduğu üzere sağlıklı ve geliştirici akran ilişkilerine sahip olma ruh sağlığı üzerinde koruyucu bir role sahipken; yıkıcı ve suça yönelik akran ilişkileri ise önemli bir risk faktörü olarak değerlendirilmektedir. Örneğin, ergenlik döneminden akran ilişkilerinin sorunlu olması intihar davranışları da dahil olmak üzere ergen üzerinde birçok uyumsuzluğuna yol açmaktadır (Cohen ve Prinstein 2006; Prinstein 2002; Kaminski ve Fang, 2009). Bu noktada alanyazındaki çalışmalar, ergenlik döneminde kurulan akran ilişkilerinin niteliği ergenlerin kendilerine yönelik değerlendirmelerini önemli derecede etkilediği ve bu durumunda iyi oluşa katkı sağladığına dikkat çekmektedir (Rubin, Bukowski ve Parker, 2006). Bu durumu destekler nitelikte Lippman, Moore ve McIntosh (2011) akran ilişkilerinin iyi oluşun en önemli göstergelerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Alanyazın incelendiğinde ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim gibi kademelerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin önemli psikolojik göstergesi olarak ifade edilebilecek olan iyi oluşları ile akranları ilişkiler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalar görülmektedir (Brown ve Larson, 2009; McMahon, Creaven ve Gallagher, 2020; Williams ve Anthony, 2015). Casas (2011) tarafından uluslararası düzeyde yapılan bir çalışmada 39 farklı ülkeden katılımcıların iyi oluşlarını etkileyen en önemli göstergelerden birisi olarak akran ilişkilerinin olduğu bildirilmiştir. Benzer şekilde Chen, Wang ve Zhao (2021) tarafından yapılan boylamsal bir çalışmada ise akran ilişkilerinin iyi oluş üzerindeki etkisini incelemiş ve akran ilişkilerinin iyi oluşu önemli ölçüde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Sonuç olarak gerek alanyazındaki çalışmalar gerekse de bu çalışma kapsamında ulaşılan sonuçlar birbirini destekler niteliktedir. Akran ilişkilerinin iyi oluş üzerindeki yordayıcı etkisi öğrencilerin ait olma ihtiyaçlarını karşılamaları ile açıklanabilir. Baumeister ve Leary (1995), ait olma ihtiyacının, insanların hayatta kalma için doğal

seçilimle uyarlanmış temel, yaygın ve doğuştan gelen bir insan arzusu olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazındaki alışmalar ait olma ihtiyacı ile iyi oluş arasında yüksek oranda ilişki olduğunu göstermektedir (Steptoe, Owen, Kunz-Ebrecht ve Brydon, 2004). Kişinin aidiyet statüsündeki artışlar olumlu duygusal tepkilerle ilişkilendirilirken, kişinin aidiyet statüsündeki düşüş olumsuz tepkilerle ilişkilidir (Baumeister ve Leary, 1995). Yakın akran ilişkilerine sahip olmak veya destekleyici bir sosyal ağın parçası olmak bireyin başa çıkma becerilerini olumlu yönde etkilemekte ve bu durumda stresli bir durumla başa çıkma akran ilişkilerinin önemli bir tampon görev görebileceği şeklinde değerlendirilmektedir (Cohen, Sherrod ve Clark, 1986). Ancak bu durumun aksine, sosyal gruplardan dışlanma, depresyon (Hoyle ve Crawford, 1994), yalnızlık ve düşük iyi oluş ile ilişkilendirilmektedir (Steptoe vd., 2004).

Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli bulgu ise akran ilişkilerinin sosyal duygusal öğrenmeyi anlamlı yönde yordamasıdır. Bu bağlamda alanyazındaki genel eğilim sosyal duygusal öğrenme programlarının olumlu akran ilişkilerini teşvik ettiği yönündedir ve bu durum ergenlerin arkadaşlıklara verdiği değer göz önüne alındığında özellikle lise öğrencileri arasında önemli olarak görülmektedir (Bear, 2020). Öğrencilerin birbirlerine saygılı davranmaları birbirlerini kabul etmeleri olumlu okul iklimi için kritik bir bileşendir. Bear (2020) olumlu akran ilişkilerinin sosyal duygusal destek sağlandığı sınıflarda ya da okullarda daha belirgin olduğu ifade etmektedir. Yakın zamanda Nickerson, Fredrick, Allen ve Jenkins (2019) tarafından yapılan bir çalışmada ise bu durumu destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmış ve sosyal duygusal öğrenme programlarının etkililiği konusunda akran ilişkilerinin önemli bir faktör olduğu bildirilmiştir. Benzer şekilde Long ve diğerleri (2020) ise sosyal duygusal öğrenme programlarının öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerini geliştirebileceğini vurgulamakta ve bu durumun ise iyi oluşlarına olumlu etki sunabileceğini ileri sürmektedir.

Araştırma sürecinde kurulan modelde akran ilişkilerinin, iyi oluş üzerinde var olan etkisinin sosyal duygusal öğrenmenin etkisiyle ortadan kalktığı gözlenmektedir. Bu bulgu akran ilişkilerinin ergenler için ciddi düzeyde sosyal destek sağlaması ile ilişkilendirilebilir. şevıkov, Machckov, Wright, Ddkov ve ern (2015) tarafından yapılan bir çalışmada ergenlerin sosyal destek bakımından desteklenmesinde akran ilişkilerinin önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sayede ergenlerin zorbalık gibi okul ikliminde istenmeyen durumlarla başa çıkma akran ilişkilerini

kullanarak sosyal destek kaynaklarını güçlendirebileceğini bildirmişleridir. Benzer şekilde sosyal duygusal öğrenmenin ilişkisel beceriler ana yeterlilik alanının bireyin farklı geçmiş ve kültüre sahip olan kişilerle sağlıklı ve yapıcı ilişkilerin kurulmasına yönelik etkilerinin olması ergenlerin sosyal destek sağlamaları yönünde önemli bir beceri olarak değerlendirilebilir (Harlacher ve Merrell, 2010). Bu bağlamda öğrencilerin takım çalışması, işbirliği, başkalarına saygı duyma, sosyal katılım gibi becerilerinin desteklenmesi için yapılan müdahaleler akran ilişkilerini güçlendirmekte ve bu durumda nihayetinde öğrencilerin iyilik hallerini desteklemektedir.

Ayrıca Rose ve Rudolph (2006) tarafından yapılan bir çalışmada akran ilişkilerinin öğrencilerin stresle başa çıkmasında önemli bir koruyucu faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle ergenlik döneminin kimlik arayışının ergenler üzerindeki önemli bir stresör olması bilgisinden hareketle bu dönemdeki ergenlerin kimlik kazanımı gibi kritik gelişim görevlerini yerine getirmede akran ilişkileri ön plandadır. Benzer şekilde sosyal duygusal öğrenmenin öz yönetim ana yeterlilik alanında ise stresle başa çıkmaya yönelik becerilerin desteklenmesi dikkat çekici bir durumdur. Bu sayede öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışlarını başarılı bir biçimde yönetme becerisinin kazandırılması yoluyla stresle başa çıkma süreçleri desteklenmektedir.

Ergenlik dönemindeki bireylerin gelecekle ilgili kararlar vermesi beklenen bir durumdur ve ergen bu kararların sağlıklı bir biçimde vermek için arayış içerisindedir. Bu durumda akran ilişkileri ergenin kendisi ve geleceğiyle ilgili kararların alınmasında önemli bir belirleyicidir. Bu noktada sosyal duygusal öğrenme kişinin sorunlarını tanımasına, durum analizi yapmasına ve etik kuralları dikkate alarak karar vermesine yardımcı olmaktadır. Akran ilişkilerinin ergenin karar verme mekanizmalarındaki etkisini bu sayede etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle sosyal duygusal öğrenme becerilerinin öz yönetim, sosyal farkındalık ve sorumlu karar verme ana yeterlilik alanlarındaki alt becerilerin (takım çalışması, iş birliği, sorun analizi, dürtü kontrolü, etkili iletişim) desteklenmesi aslında akran ilişkilerinin ergenlerin iyilik hali üzerindeki etkisini içermektedir. Bu nedenle modele sosyal duygusal öğrenmenin girmesiyle akran ilişkileri ile iyi oluş arasındaki yordayıcılık etkisi kaybolmaktadır. Bu durum aslında ergenlerdeki akran ilişkisi ile iyilik hali arasındaki ilişkinin büyük bir kısmının sosyal duygusal öğrenme tarafından açıklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak öğrencilerin iyi oluş düzeyleri üzerinde sosyal duygusal öğrenmenin etkisinin akran ilişkilerinden daha fazla etkili olduğunu işaret etmektedir. Diğer bir ifade ile sosyal duygusal öğrenmenin artmasıyla öğrencilerin iyi oluşlarının yükselebileceği söylenebilir.

Aile katılımı ile iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenmenin aracılığına ilişkin bulguların yorumlanması

Araştırma sürecinde elde edilen bir diğer bulgu ise ailenin okula katılımı ile iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenme aracı rol oynadığı yönündedir. Elde edilen bulgulara araştırmanın kuramsal temelini oluşturan **sosyo-ekolojik kuramın** perspektifinden bakıldığında okullarda yüksek düzeyde aile katılımının olması öğrencinin akademik başarısı üzerinde olumlu bir etki oluşturmaktadır (Kocayörük, 2016; Rogers, Theule, Ryan, Adams ve Keating, 2009). Ayrıca Bronfenbrenner, (1994) ileri sürdüğü ekolojik sistemde bir çocuğun erken öğrenmelerinden en önemli yapının aile olduğunu savunmaktadır. Sosyo ekolojik kuramda öne sürülen her bir sistemin diğer sistemlerle olan ilişkisi de önemli görülmektedir. Bu bağlamda sadece sistemler arasındaki ilişkilerinden çocuğun gelişimini önemli düzeyde etkilediği düşünülmektedir (Santrock, 2012). Bu bağlamda aile ve okul gibi her iki sistem arasındaki etkileşimin kalitesi bireyin gelişimine önemli katkılar sunmaktadır. Bir diğer ifadeyle elde edilen bu bulgular sosyo-ekolojik kuramın varsayımlarını destekler niteliktedir.

Ergenlik döneminin sağlıklı bir biçimde geçirilmesinde aile katılımının önemli bir rol oynadığına dair alanyazında çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Bean ve arkadaşları, 2020; Cookston ve Finlay, 2006; DePlanty, Coulter-Kern ve Duchane, 2007). Diğer bir ifadeyle ailenin ergenlerin okul yaşamına dahil olup olmaması, onların kişisel ve sosyal gelişimlerini ve akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir (Harris ve Goodall, 2008). Ergenlik dönemindeki aile katılımının önemine ilişkin yapılan bir diğer çalışmada ise ergenlik dönemindeki ebeveynlerin katılımının ergenlerin stresle nasıl başa çıkacaklarını, fiziksel ya da zihinsel sağlığı nasıl koruyacaklarını öğrenmelerine yardımcı olabileceğine odaklanmış ve algılanan aile katılımının yüksek olması durumunda ergenlerin stresle başa çıkma becerilerini daha aktif bir biçimde kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır (Hasumi, Ahsan, Couper, Aguayo ve Jacobsen, 2012). Bu duruma ek olarak aile katılımı ergen ruh sağlığı üzerinde önemli bir

yordayıcı değişken olup ergen iyi oluşu üzerinde önemli bir rol oynamaktadır (Cripps ve Zyromski, 2009). Bu noktada ailenin okula katılımı öğrencilerin eğitim yaşantılarında karşılaşılabilecekleri çeşitli sorunlar ya da başarısızlık için önemli bir koruyucu rol oynayabileceğini şeklinde değerlendirilebilir.

Aile katılımı ile iyi oluşu arasındaki ilişki değerlendirildiğinde bireyin ilk sosyalleştiği alanının aile olduğu gerçeği dikkat çekmektedir. Çocukluk döneminde birey çevresindekilerin kendisine yönettiği tepkiler doğrultusunda bir çıkarım elde etmekte ve bu durum nihayetinde kendi benlik kavramının oluşturulmasına yol açmaktadır (Gibson ve Jefferson, 2006). Ergenlik döneminde ise birey ebeveynlerinden ayrılarak ve akranlarıyla kaynaşmayı arayarak alternatif bir gerçeklik aramaya başlamaktadır (Bossard ve Boll, 1966). Bu noktada ergenin ebeveynleri ile deneyimledikleri ilişki, kendilerine yönelik tutumlarını ve akranlarıyla kuracakları ilişkilerin kalitesinin önemli bir yordayıcısı olarak düşünölmektedir (Wilkinson, 2004). Benzer şekilde Bireda ve Pillay (2017) tarafından yapılan bir çalışmada yüksek düzeyde ebeveyn katılımı ergenlerin sosyalleşme, okula uyum, benlik sayısı ve iyi oluşu önemli düzeyde etkilediği sonucuna ulaşmışlarıdır.

Ayrıca alanyazındaki iyi oluş kavramına ilişkin tanımlama farklılıkları dolayısıyla bazı çalışmalar pozitif duygu, negatif duygu ve yaşam doyumunu ile iyi oluşu kavramsallaştırmışlardır. Bu bağlamda ise Yap ve Baharudin (2016) tarafından bir çalışmada ergenlerde aile katılımı ile pozitif duygu ve yaşam doyumunu arasında pozitif yönlü; negatif duygu ile negatif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle ergenlerde aile katılımının artması pozitif duygulanımın ve yaşam doyumun artmasına yol açmaktadır. Suldo ve Huebner (2006), yaşam doyumunu çok düşük, ortalama ve çok yüksek olan bireyleri inceleyerek ebeveyn katılımının, ergenlerin iyi olma hali üzerindeki önemine dair kanıtlar bulmuşlardır. Elde ettikleri sonuçlar, ebeveyn katılım düzeyinin, her üç ergen grubu için de farklı olduğunu ve daha fazla katılımın daha yüksek memnuniyetle ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmacılar yüksek düzeyde yaşam doyumunu için ebeveyn katılımının gerekli bir faktör olduğunu ve yüksek memnuniyet grubundaki ergenlerin %92'den fazlası ortalamanın üzerinde ebeveyn katılımına sahip olduğunu bildirmiştir.

Sonuç olarak gerek alanyazındaki çalışmalar gerekse de bu araştırma sonuçları değerlendirildiğinde ailenin okula katılımı öğrencinin okula bağlılığını, pozitif duygularını ve yaşam doyumlarını olumlu bir biçimde etkilediği söylenebilir. Bu

bağlamda ailenin yüksek düzeyde okula katılım sağlaması öğrencilerin olumlu duygulanımlarını arttırarak iyi oluşlarını da önemli düzeyde etkilediği ifade edilebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli bulgu ise aile katılımının sosyal duygusal öğrenmeyi anlamlı yönde yordamasıdır. Aile katılımı üzerine yapılan çalışmalarda genel eğilim aile katılımının öğrencilerin akademik başarı ile ilişkili olması yönündedir (Dearing, Kreider, Simpkins ve Weiss, 2006; Fan ve Chen, 2001). Ancak son yıllarda yapılan çalışmalar aile katılımı ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiye odaklanmıştır (El Nokali, Bachman ve Votruba-Drzal, 2010; Fantuzzo, McWayne ve Perry, 2004; Iruka, Winn, Kingsley ve Ortodoksou, 2011; Rimm-Kaufman, Pianta, Cox ve Bradley, 2003). Örneğin El Nokali ve diğerleri (2010) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmen ya da okulla iş birliği yapmak gibi durumları kapsayan okula katılım düzeyi arttıkça öğrencilerdeki sosyal duygusal öğrenme becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Iruka ve diğerleri (2011) tarafından yapılan bir çalışmada ise daha yüksek düzeyde aile katılımının daha gelişmiş sosyal beceriler, daha az davranış sorunu ve daha iyi sosyal duygusal beceri ile bağlantılı olduğu ileri sürülmüştür. Araştırma sürecinde aile katılımının, iyi oluş üzerinde var olan etkisinin sosyal duygusal öğrenmenin etkisiyle azaldığı gözlenmektedir. Bu bulgu sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ana yeterlilik alanları olan öz farkındalık, öz yönetim ve ilişki becerileri ile açıklanabilir.

Öz farkındalık becerisi kişinin kendisini gerçekçi bir biçimde tanıması ile yakından ilişkilidir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri desteklenen çocukların aile ilişkileri incelendiğinde aileler çocuklarının sosyal yaşamını geliştirmeye yönelik olanaklar sağladığı görülmektedir (Roy ve Giraldo-García, 2018). Sosyal açıdan desteklenme ergenin kendi özelliklerini tanıması noktasında önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir. Diğer bir ifadeyle sosyal yaşamı desteklenmesi ergenin kendi potansiyellerini fark etmesine, duygularını tanımasına ve bu sayede olumsuz duygudurum ile başa çıkmasına fırsat sunacaktır (Vahedi ve Nikdel, 2011). Bu durum öz farkındalığa yönelik bir diğer önemli unsur olan duyguları tanımak ile ilişkilendirilebilir. Öz farkındalık becerilerinin ergenlerin anne baba katılımlarındaki birçok süreci kapsamı bakımından anne baba katılımı ile iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenme becerilerinin aracılığı daha anlamlı bir durum olarak ifade edilebilir.

Öz yönetim becerisi sosyal duygusal öğrenmenin ana becerilerinden birisi olarak değerlendirilmekte ve hedef yönelimlilik ile yakından ilişkilendirilmektedir. Bu noktada ergenin okuldaki görev ve sorumluluklarının anne babası tarafından takip edilmesi hedef koyma alt becerisi ile desteklemektedir. Anne babanın okuldaki süreçlere katılımının yüksek olması ergenin akademik ve kişisel hedefler koymasına ve bu hedefleri gerçekleştirmek amacıyla öz motivasyona sahip olmasına yol açabilir. Halihazırda ilgili alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde anne baba katılımının ergenlerin motivasyon süreçlerine önemli düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Fan ve Williams, 2010; Gonzalez-DeHass, Willems ve Holbein, 2005). Hedefe ulaşma açısından önemli bir motivasyona sahip olma bireylerin stresle başa çıkma ve problem çözme becerilerini yoğun bir biçimde kullanmasına yol açacaktır. Bu bağlamda anne babanın ergenin günlük okul hayatının nasıl geçtiği konusunda bilgi sahibi olması karşılaşılabilecek olası stresörler açısından önlemler alınmasına ve bu sayede iyilik hallerinin desteklenmesini sağlayacaktır.

İlişkisel beceriler açısından değerlendirildiğinde aile katılımının iş birliği gerektiren süreçleri içermesi ergenin çevresiyle olan ilişkilerini de etkilemektedir. Okul aile iş birliğinin sağlıklı bir biçimde kurulması ergenin ailesinin iş birliğine yönelimliliği ile yakından ilişkilidir (Baek ve Bullock, 2015). Bu sayede ergen birliğine dayalı ilişki kurma süreçlerinin yoğun bir biçimde aile içerisinde deneyimlemektedir. Bu durum ise ergenin çevresi ile etkin bir ilişki kurmasına ve takım çalışmalarında aktif olmasına yol açmaktadır. Ayrıca bağlantılı olarak alanyazındaki birçok çalışma iş birliği ve takım çalışmasına eğilimli olanların liderlik ve sorumlu karar verme özelliklerinin de önemli düzeyde etkilendiği sonucuna ulaşmıştır (Reevy, Chamberlain ve Stein, 2013; Ruiz-Gallardo, López-Cirugeda ve Moreno-Rubio, 2012). Aile katılımının sosyal duygusal öğrenme becerilerindeki birçok faktör ile yakından ilişkili olması; diğer bir ifadeyle sosyal duygusal öğrenme becerilerinin aile katılımının önemli bir bölümünü kapsayıcı özellikte olması aile katılımı ile iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenmenin modele dahil edilmesiyle var olan yordayıcı ilişkinin azaltılmasına yol açmasına önemli bir sebep olarak gösterilebilir.

Bu bulgu öğrencilerin iyi oluş düzeyleri üzerinde sosyal duygusal öğrenmenin etkisinin aile katılımından daha fazla etkili olduğunu işaret etmektedir. Diğer bir ifade ile sosyal duygusal öğrenmenin artmasıyla öğrencilerin iyi oluşlarının yükselebileceği söylenebilir.

Gerek alanyazındaki çalışmalar gerekse de bu araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar değerlendirildiğinde aile katılımının öğrencilerin iyi oluş düzeylerine sosyal duygusal öğrenme yoluyla önemli düzeylerde doğrudan ya da dolaylı bir biçimde katkı sunduğu söylenebilir.

Öz düzenleme ile iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenmenin aracılığına ilişkin bulguların yorumlanması

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, öz düzenleme ile iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenme aracı rol oynadığını ortaya koymuştur. Elde edilen bulgulara araştırmanın kuramsal temeli olan **sosyo-ekolojik kuramın** perspektifinden bakıldığında çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Blair ve Raver (2015) göre öz düzenleme ekolojik bağlamlar tarafından şekillendirilen bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla her çocukta farklı düzeylerde gelişen öz düzenlemenin farklılığı demografik nedenlerle açıklandığı gibi çocuğun içinde yaşadığı çevre ile de ilişkilendirilmektedir (Welsh, Miller, Kooken, Chafouleas ve McCoach, 2016). Bu perspektiften bakıldığında öz düzenleme becerisi, bireyin gelişimini devam ettirdiği sosyo kültürel bir çevre olan aile ve okulun yapısından etkilenmektedir. Bu bağlamda elde edilen bulguların sosyo-ekolojik kuramın varsayımları ile tutarlı olduğu söylenebilir.

Çocuklarda ve ergenlerde istenmeyen davranışlar (antisosyal davranış, madde kullanımı gibi) üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde bu istenmeyen davranışların ortaya çıkmasında öz düzenleme becerilerinin önemli bir belirleyici olduğu görülmektedir (Hirschi, 2004; Wills ve Dishion, 2004). Bu durumu destekler nitelikte Dishion ve Patterson (2006) tarafından yapılan bir çalışmada düşük düzeyde öz düzenlemeye sahip ergenlerin genel olarak akran etkisine karşı daha savunmasız oldukları ve bu durumunda riskli akran gruplarında istenmeyen sonuçlar meydana getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada ailenin öz düzenleme becerilerinin eğitim yaşantılarında karşılaşılabilecekleri çeşitli sorunlar ya da başarısızlık için önemli bir koruyucu rol oynayabileceğini söylenebilir.

Öz düzenleme ile iyi oluş arasındaki ilişki incelendiğinde, Baumeister ve Vohs (2003) tarafından öz düzenleme becerileri iyi oluşun ayrılmaz bir parçası olarak ifade edilmektedir. Bu durum öz düzenleme becerilerinin kişinin davranışlarını düzenleyerek olumlu duygulanıma ulaşması ile açıklanabilir. Ayrıca Baumann, Kaschel ve Kuhl

(2007), öz düzenlemesi yüksek olan bireylerin stresli bir olaya karşı gösterdiği tepkilerin daha kontrol altında olduğunu bu durumda bireylerin iyi oluşları üzerinde olumlu etki sağladığını savunmaktadır. Bu durumu destekler nitelikte Baumann, Kaschel ve Kuhl (2005) tarafından yapılan bir çalışmada öz düzenleme becerilerinin zayıf olması, olumsuz duygu durumlarının kalıcılığını arttırdığı ve dolayısıyla iyi oluşun olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Belirli hedeflere ulaşmak için davranışı kasıtlı olarak kontrol etme yeteneği, bireylerin görevlerine konsantre olmalarına, sıkıntı ve hayal kırıklığı gibi olumsuz deneyimlerle başa çıkmalarına ve sosyal durumlarda uygun davranmalarına yardımcı olur (Eisenberg vd., 2004). Yüksek düzeyde öz düzenlemeye sahip bireyler, uzun vadeli veya belirli bir hedefi araştırmak amacıyla ihtiyaçlarına direnme ve kısa vadeli tatminlerden kaçınma iradesine sahip olabilirler (Gökçearslan, Mumcu, Haşlaman ve Çevik, 2016). Örneğin, Coyne, Stockdale ve Summers (2019) tarafında yapılan 3 yıllık boylamsal bir çalışmada katılımcıların her ölçümdeki öz düzenleme becerileri ile depresyon ve anksiyete düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle katılımcıların öz düzenleme becerileri arttıkça depresyon ve anksiyete düzeyleri düşmekte ve öz düzenleme becerisi önemli bir koruyucu faktör olarak tampon görev üstlenmektedir. Sonuç olarak öz düzenlemesi yüksek olan ergenlerin okula ilişkin görev ve sorumlulukları uygun seçimleri doğrultusunda daha rahat yerine getirebileceği ve bu sayede stresli bir durumda daha rahat başa çıkma becerilerini kullanabileceği beklenmektedir.

Bu araştırma sürecinden elde edilen bir diğer önemli bulgu ise öz düzenlemenin sosyal duygusal öğrenmeyi anlamlı yönde yordamasıdır. Öz düzenleme becerisi doğası gereği stresle başa çıkma, dürtüleri kontrol etme, kişinin kendisini motive etmesi ve bu sayede kişisel ya da akademik hedefleri doğrultusunda çalışması gibi süreçleri kapsamaktadır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri ise özellikle öz yönetim boyutunda farklı durumlarda bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını başarılı bir şekilde düzenleme ve dengeleme yetkinliği süreçlerini içermektedir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde ise öz düzenleme becerileri ile sosyal duygusal öğrenme arasında güçlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Özellikle sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan programlarda öğrencilerin yüksek düzeyde öz düzenleme becerilerine sahip olması sosyal duygusal öğrenme becerilerini pozitif bir biçimde yordamaktadır (Dusenbury ve Weissberg, 2017). Benzer şekilde Arslan (2018)

tarafından yapılan bir çalışmada ise öz düzenleme becerileri sosyal duygusal öğrenme becerilerini anlamlı ve pozitif yönlü bir biçimde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öz düzenleme becerileri dikkati toplama, dürtüleri kontrol etme ve hazzı erteleme yeteneği de dahil olmak üzere çeşitli bileşenlerden oluşmaktadır (McKown, Gumbiner, Russo ve Lipton, 2009). İlgili bileşenler sosyal duygusal öğrenmenin öz yönetim boyutu ile yakından ilişkilidir. Halihazırda kişilerin dürtülerini kontrol edebilmesi, duygu, düşünce ve davranışlarını başarılı bir biçimde dengeleyebilmesi öz yönetimin alt becerileri olarak ifade edilebilir. Diğer bir ifadeyle öz yönetim kişinin seçim yapma aşamasında ön plana çıkmaktadır. Öz düzenleme ise hedef yönelimlilik ile ilişkili olup kişinin hedef belirleme, hedeflere ulaşmak için plan yapma ve stratejiler geliştirme gibi süreçleri içermektedir (Werner ve Milyavskaya, 2019). Öz yönetim becerilerindeki birçok özelliği kapsayan öz düzenleme becerileri çatı bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Diğer bir ifadeyle öz yönetim becerilerini mümkün kılan çoğu zaman öz düzenleme becerileridir. Bu durum ise sosyal duygusal öğrenmenin ana yeterlilik alanlarından birisi olan öz yönetimin öz düzenleme ile iyi oluş arasındaki ilişkiye aracılık etmesini açıklamaktadır.

Öz düzenleme becerisi yüksek olan bireylerin duygularını kontrol etme ve yönetme becerilerinin yüksek olması sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ana yeterlilik alanı olan öz farkındalık ile de ilişkilendirilebilir. Öz farkındalık yeterlilik alanı bireylerin duygu ve düşüncelerinin farkında olmasına ve bu sayede duygu ve düşüncelerinin davranışlarına nasıl etki ettiğini farkına varmasına olanak sağlamaktadır. Bu durum ise öz düzenleme becerisinin birey üzerindeki etkisinin bir kısmını ifade etmektedir. Ek olarak öz düzenleme becerilerini kullanmak kişinin kendisi hakkında gerçekçi bir algıya sahip olması ile ilgilidir ve bu durum da öz farkındalık becerisi ile yakından ilişkilidir. Diğer bir ifadeyle sosyal duygusal öğrenmenin birçok boyutu öz düzenleme ile yakından ilişkilidir ve öz düzenlemenin birçok becerisini kapsar niteliktedir. Bu durum ise öz düzenleme ile iyi oluş arasındaki ilişkinin sosyal duygusal öğrenmenin modele girmesiyle azalmasını açıklar niteliktedir.

Sonuç olarak araştırma sürecinde kurulan modelde öz düzenleme becerilerinin, iyi oluş üzerinde var olan etkisinin sosyal duygusal öğrenmenin etkisiyle azaldığı gözlenmektedir. Bu bulgu öğrencilerin iyi oluş düzeyleri üzerinde sosyal duygusal öğrenmenin etkisinin öz düzenleme becerilerinin daha fazla etkili olduğunu işaret etmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar özetlenmiş olup elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

Araştırma kapsamında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Araştırma kapsamında ergenlere yönelik geliştirilen “Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği”nin ortaöğretim öğrencileri örnekleminde kabul edilebilir tatmin edici psikometrik özellikler gösterdiği tespit edilmiştir.
2. Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği tek boyut ve 11 maddeden oluşan likert tipinde bir ölçektir.
3. Araştırma sürecinde elde edilen veriler doğrultusunda akran ilişkileri ile sosyal duygusal öğrenme ve iyi oluş arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca akran ilişkileri hem sosyal duygusal öğrenmeyi hem de iyi oluşu anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
4. Araştırma sürecinde elde edilen veriler doğrultusunda aile katılımı ile sosyal duygusal öğrenme ve iyi oluş arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aile katılımı hem sosyal duygusal öğrenmeyi hem de iyi oluşu anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
5. Araştırma sürecinde elde edilen veriler doğrultusunda öz düzenleme becerileri ile sosyal duygusal öğrenme ve iyi oluş arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öz düzenleme becerileri hem sosyal duygusal öğrenmeyi hem de iyi oluşu anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
6. Araştırma sürecinde sosyal duygusal öğrenme becerisi iyi oluş üzerinde pozitif yönde, doğrudan ve anlamlı yordayıcı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

7. Araştırma sürecinde akran ilişkileri ile iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenmeni aracı bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.
8. Araştırma sürecinde aile katılımı ile iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenmeni aracı bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.
9. Araştırma sürecinde öz düzenleme becerileri ile iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenmeni aracı bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara dayalı olarak eğitim bilimleri alanında çalışan araştırmacılara ve uygulayıcılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur. Bu sayede elde edilen sonuçların gelecekte çalışmalara ayna tutması amaçlanmıştır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmanın alanyazına özgün katkılarından ilki ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin öz düzenleme becerilerini ölçmeye yönelik ölçme aracının geliştirilmesidir. Bu bağlamda ilgili alanyazında ergenlerin öz düzenleme becerilerini ölçmeye yönelik bir ölçme aracının olmayışı değerlendirildiğinde geliştirilen ölçme aracının diğer kademelere de uyarlanarak alanyazına katkı sunması beklenmektedir.
2. Sosyal duygusal öğrenme becerileri gerek alanyazındaki çalışmaları gerekse de bu araştırma sürecinde elde edilen bulguları destekler nitelikte eğitim öğretim sürecindeki istenmedik olumsuz çıktılara ilişkin koruyucu bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda gelecek araştırmalarda sosyal duygusal öğrenme becerilerinin okula uyum, okul bağlılığı, motivasyon, öğrenci öğretmen ilişkisi, akademik mükemmeliyetçilik, akademik öz yeterlik gibi olumlu çıktılarla ya da okul tükenmişliği, eğitim stresi, okul terki, okula uyum problemleri, öğrenci devamsızlığı, okul reddi gibi istenmeyen durumlarla ilişkisini ortaya koymaya yönelik çalışmaların yürütülmesi sosyal duygusal öğrenme alanyazına katkı sunacaktır.

3. Araştırma kapsamında elde edilen veriler Erzurum ilinde ve 2021-2022 eğitim öğretim yılında öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır. Bu açıdan elde edilen verilerin genellenebilirliğini arttırmaya yönelik farklı kademe ve konumlarda ikamet eden öğrencilerle araştırma süreci tekrardan yürütülebilir.
4. Araştırma sürecinde kurulan model sadece Türkiye’de öğrenim görmekte olan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Gerek iyi oluş kavramının kültürel olarak farklı algılanması gerekse de sosyal duygusal öğrenmenin Türkiye’de yeni çalışılan bir alan olması nedeniyle kurulan model kültürlerarası karşılaştırma yapmak amacıyla farklı ülkelerde öğrenim gören öğrencilerle tekrar test edilebilir.
5. Bu araştırma süreci sadece nicel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde kurulan model derinlemesine analiz sağlamak amacıyla nitel araştırma desenleri ile desteklenerek tekrar uygulanabilir.
6. Bu araştırma sürecinde kesitsel bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu bağlamda gelecekteki araştırmacılar tarafından ilgili modelin boylamsal bir biçimde test edilmesi alanyazında önemli katkılar sağlayacaktır.
7. Araştırma süreci değişken merkezli olarak yürütülmüştür. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yapısı dikkate alındığında gelecekteki araştırmacılar öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme örüntülerini daha iyi tanımlamak amacıyla kişi odaklı yaklaşımlar tercih edilebilir.
8. Araştırma sürecinde elde edilen veriler ergenlerin öz bildirimine dayalıdır. Bu kapsamda sosyal duygusal öğrenme becerilerinin daha ayrıntılı bir biçimde incelenmesi amacıyla veri kaynaklarının (aile, okul, akran gibi) çeşitlendirilmesi önerilmektedir.
9. Sosyal duygusal öğrenmenin ergenlerdeki öğrenmeye yönelik isteği arttırabileceği düşünüldüğünden bundan sonraki çalışmalara öğrenmeye psikolojisi ile sosyal duygusal öğrenme becerilerini arasındaki ilişkiyi incelemesi önerilmektedir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre akran ilişkileri öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde önemli düzeyde etkilidir. Bu bağlamda öğrencilerin akran ilişkilerini geliştirmek amacıyla etkili iletişim kurma ve akran danışmanlığı gibi çalışmalar yapılabilir.
2. Akran ilişkilerinin ön planda olduğu ergenlik döneminde öğrencinin öğretmeniyle ya da öğretmenin öğrencisi ile kurduğu ilişki önemli düzeyde öğrencileri etkilemektedir. Bu bağlamda okul psikolojik danışmanları tarafından öğretmenlere yönelik etkili iletişim çalışmaları yapılabilir.
3. Araştırma sürecinden elde edilen bir diğer sonuç ise aile katılımının öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde etkisinin olmasıdır. Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde ergenlik döneminin daha çok akran merkezli olması nedeniyle aile katılımı konusunda sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür. Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenmeleri üzerinde önemli etkileri olan özellikle sosyal duygusal öğrenme programlarında önemli bir paydaş olan ailelerin okula katılımı ile ilgili daha fazla çalışmanın yapılması ilgili alanyazına ciddi katkılar sağlayabilir.
4. Sosyal duygusal öğrenme üzerindeki aile katılımının yordayıcı etkisi düşünüldüğünde okul psikolojik danışmanlarının ergen-ebeveyn ilişkisini desteklemeye yönelik müşavirlik çalışmaları yürütmesi önerilmektedir.
5. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre öz düzenleme becerileri öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde önemli düzeyde etkilidir. Bu bağlamda alanda çalışan okul psikolojik danışmanları, öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli uygulamalar planlayabilir ve uygulayabilirler.
6. Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak özellikle CASEL tarafından uygulanan sosyal duygusal öğrenme becerileri programlarının Türk kültürüne uyarlanması önerilmektedir.
7. Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik okul temelli psiko-eğitimlerden, bireysel rehberlikten ve grup rehberliği etkinliklerinden yararlanılabilir.

KAYNAKLAR

- Adams, D., Harris, A., & Jones, M. S. (2016). Teacher-parent collaboration for an inclusive classroom: Success for every child. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 58- 72.
- Agarwala, M., Atkinson, G., Fry, B. P., Homewood, K., Mourato, S., Rwcliffe, J. M., Milner-Gulland, E. J. (2014). Assessing the relationship between human wellbeing and ecosystem services: A review of frameworks. *Conservation and Society*, 12(4), 437–499. doi:10.4103/0972-4923.155592
- Anić, P., & Tončić, M. (2013). Orientations to happiness, subjective well-being and life goals. *Psychological Topics*, 22(1), 135–153. doi:159.947.5.072-057.875
- Arslan, S. (2018). Social emotional learning and self-regulation: The mediating role of critical thinking. *International Journal of Learning and Change*, 10(2), 101-112.
- Ashdown, D. M., & Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children?. *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 397-405.
- Aunola, K., Vijaranta, V., Lehtinen, E., & Nurmi, J. E. (2013). The role of maternal support of competence, autonomy and relatedness in children's interests and mastery orientation. *Learning and Individual Difference*, 25, 171–177. doi:10.1026/j.lindif.2013.02.002
- Baek, J., & Bullock, L. M. (2015). Evidence-based parental involvement programs in the United States of America and Korea. *Journal of Child and Family Studies*, 24(6), 1544-1550. doi: 10.1007/s10826-014-9958-8
- Baker, F. B. 2001. *The basics of item response theory (2nd ed)*, College Park, MD: University of Maryland, ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation
- Banavathy, V. K., & Choudry, A. (2014). Understanding happiness: A vedantic perspective. *Psychological Studies*, 59(2), 141–152. doi:10.1007/s12646-013-0230-x
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191 215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)

- Barkema, H. G., Chen, X., George, G., Luo, Y., & Tsui, A. (2015). West meets east: New concepts and theories. *Academy of Management Journal*, 58(2), 460–479. doi:10.5465/amj.2015.4021
- Barkley, R. A. (2016). Attention-deficit/hyperactivity disorder and self-regulation: Taking an evolutionary perspective on executive functioning. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (p. 301–323). The Guilford Press.
- Baumann N., Kaschel R., & Kuhl J. (2005). Striving for unwanted goals: Stress-dependent discrepancies between explicit and implicit achievement motives reduce subjective well-being and increase psychosomatic symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 781–799.
- Baumann N., Kaschel R., & Kuhl J. (2007). Affect sensitivity and affect regulation in dealing with positive and negative affect. *Journal of Research in Personality*, 41, 239–248.
- Baumeister R. F., & Vohs K. D. (2003). Self-regulation and the executive functioning of the self. In Leary M. R., & Tangney J. P. (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 197–217). New York: Guilford Press.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. Academic Press.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., Aaker, J. L., & Garbinsky, E. N. (2013). Some key differences between a happy life and a meaningful life. *The Journal of Positive Psychology*, 8(6), 505–516. doi:10.1080/17439760.2013.830764
- Baumeister, R.F. & Vohs, K.D. (2007), Self-regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 115-128. doi: [10.1111/j.1751-9004.2007.00001.x](https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00001.x)
- Bean, M. K., Caccavale, L. J., Adams, E. L., Burnette, C. B., LaRose, J. G., Raynor, H. A., ... & Mazzeo, S. E. (2020). Parent involvement in adolescent obesity treatment: a systematic review. *Pediatrics*, 146(3).
- Bear, G. G. (2020). *Improving school climate: Practical strategies to reduce behavior problems and promote social and emotional learning*. Routledge Taylor & Francis Group
- Benjamin, D. J., Heffetz, O., Kimball, M. S., & Szembrot, N. (2014). Beyond happiness and satisfaction: Toward well-being indices based on stated preference. *American Economic Review*, 104(9), 2698–2735. doi:10.1257/aer.104.9.2698

- Benner, A. D., Boyle, A. E., & Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of Youth Adolescence*, 45, 1053-1064. doi:10.1007/s10964-016-0431-4
- Berk. L., (2015). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa*. Nobel, Ankara.
- Berkman, E. T., Graham, A. M., & Fisher, P. A. (2012). Training self-control: A domain-general translational neuroscience approach. *Child Development Perspectives*, 6(4), 374–384. doi: [10.1111/j.1750-8606.2012.00248.x](https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00248.x)
- Bialosiewicz, S., Murphy, K., & Berry, T. (2013, October). *An introduction to measurement invariance testing: Resource packet for participants* [Demonstration session]. American Evaluation Association, Washington. <http://comm.eval.org/HigherLogic/System/DownloadDocumentFile.ashx?DocumentFileKey=63758fed-a490-43f2-8862-2de0217a08b8>
- Binder, M. (2014). Subjective well-being capabilities: Bridging the gap between the capability and subjective, well-being research. *Journal of Happiness Studies*, 15(5), 1197–1217. doi:10.1007/s10902-013-9471-6
- Bireda, A. D., & Pillay, J. (2017). Perceived parental involvement and well-being among Ethiopian adolescents. *Journal of Psychology in Africa*, 27(3), 256-259.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711-731.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in Kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647–663. doi :10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x
- Bossard, J. H. S., & Boll, E. S. (1966). *The sociology of child development* (4th ed.). New York: Harper and Row
- Brackett, M. A., Elbertson, N. A., & Rivers, S. E. (2015). Applying theory to the development of approaches to SEL. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and practice* (pp. 20-32).
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 219–236. doi: [10.1177/0734282911424879](https://doi.org/10.1177/0734282911424879)
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2009). *Emotional Intelligence 2.0*. TalentSmart.
- Bradburn, N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago, IL: Aldine Publishing Co.
- Bridges, L. J., & Grolnick, W. S. (1995). The development of emotional self-regulation in infancy and early childhood. In N. Eisenberg (Ed.), *Review of personality and social psychology*, 15. *Social development* (p. 185–211). Sage Publications.

- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 45(1), 1-5.3-1820. <https://doi.org/10.1177/1359105319888278>
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, pp. 993-1028. New York: John Wiley
- Bronson, M. B. (2019). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. Guilford Press.
- Brown, B. B. (2004). Adolescents' relationships with peers. R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 363-394). New Jersey: Wiley & Sons Inc.
- Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Contextual influences on adolescent development* (pp. 74-103). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002004>
- Bubolz, M. M., & Sontag, M. S. (2009). *Human ecology theory*. In *Sourcebook of Family Theories and Methods* (pp. 419-450). Boston, MA: Springer. <https://www.springer.com/gp/book/9780306442643>
- Bukowski, W. M., Buhrmester, D., & Underwood, M. K. (2011). Peer relations as a developmental context. In M. K. Underwood & L. H. Rosen (Eds.), *Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence* (pp. 153-179). Guilford Press.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre and early adolescence: The development and psychometric properties of the Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 471-84. doi: 10.1177/0265407594113011
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48. doi: 10.5502/ijw.v6i3.526
- Carello, J., & Butler, L. D. (2015). Practicing what we teach: Trauma-informed educational practice. *Journal of Teaching in Social Work*, 35(3), 262-278. doi: 10.1080/08841233.2015.1030059

- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2016). *Self-regulation of action and affect*. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (p. 3–21). Guilford Press.
- Casas, F. (2011). Subjective social indicators and child and adolescent well-being. *Child Indicators Research*, 4(4), 555-575.
- CASEL (2022). *Preparing youth for the workforce of tomorrow: Cultivating the social and emotional skills employers demand*. <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/06/Preparing-Youth-for-the-Workforce-of-Tomorrow-Final.pdf> adresinden erişildi
- Chalmers, R. P. (2012). mirt: A multidimensional item response theory package for the R environment. *Journal of Statistical Software*, 48, 1-29.
- Chebotareva, E. (2015). Cultural specifics of life values and subjective well-being. *Mediterranean Journal of Social Science*, 6(2 S5), 301–307. doi:10.5901/mjss.2015.v6n2s5p301
- Chen, Y., Wang, L., & Zhao, J. (2021). Peer relationship profiles in rural Chinese adolescents: Longitudinal relations with subjective well-being. *Journal of Health Psychology*, 26(11), 180
- Cheon, B. K., Im, D. M., Harada, T., Kim, J. S., Mathur, V. A., Scimeca, J. M., Chiao, J. Y. (2013). Cultural modulation of the neural correlates of emotional pain perception: The role of other-focusedness. *Neuropsychologia*, 5(7), 1177–1186. doi:10.1016/j.neuropsychologia.2013.03.018
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indices for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 233-255. doi: 0.1207/S15328007SEM0902_5
- Choi, N., Chang, M., Kim, S., & Reio, T. G. (2015). A structural model of parent involvement with demographic and academic variables. *Psychology in the Schools*, 52, 154-167. doi:10.1002/pits.21813
- Chung, G. H., Lee, H., Lee, J., & Lee, K. (2015). A mediational model of school involvement, knowledge about a child's school life, and parental efficacy among South Korean mothers. *Journal of Child and Family Studies*, 24(4), 899-908. doi: 10.1007/s10826-014-9900-0
- Cicchetti, D., & Tucker, D. (1994). Development and self-regulatory structures of the mind. *Development and Psychopathology*, 6(4), 533–549. doi: [10.1017/S0954579400004673](https://doi.org/10.1017/S0954579400004673)
- Clayton, V. (2017, March 30). The psychological approach to educating kids. *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/education/archive/2017/03/the-social-emotional-learning-effect/521220/>

- Cohen, G. L., & Prinstein, M. J. (2006). Peer contagion of aggression and health risk behavior among adolescent males: An experimental investigation of effects on public conduct and private attitudes. *Child Development*, 77(4), 967-983.
- Cohen, J. (2001). Social and emotional education: core concepts and practices. In J. Cohen (Ed.), *Caring classrooms intelligent schools the social emotional education of young children* (pp. 3-29). New York and London: Teachers College Press.
- Cohen, S., Sherrod, D. R., & Clark, M. S. (1986). Social skills and the stress-protective role of social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 963–973. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.50.5.963>
- Collaboration for Academic, Social, and Emotional Learning. (2018). *What is SEL? Collaboration for Academic, Social, and Emotional Learning*. <https://casel.org/what-is-sel/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2017). Key implementation insights from the collaborating districts initiative. <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2017/06/CDI-Insights-Report-May.pdf> adresinden erişildi.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *CASEL program guide: Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Retrieved from <https://casel.org/guide/>
- Cooke, P. J., Melchert, T. P., & Connor, K. (2016). Measuring well-being: A review of instruments. *The Counseling Psychologist*, 44(5), 730–757. doi:10.1177/0011000016633507
- Cookston, J. T., & Finlay, A. K. (2006). Father Involvement and Adolescent Adjustment: Longitudinal Findings from Add Health. *Fathering: A Journal of Theory, Research & Practice about Men as Fathers*, 4(2).
- Coyne, S. M., Stockdale, L., & Summers, K. (2019). Problematic cell phone use, depression, anxiety, and self-regulation: Evidence from a three year longitudinal study from adolescence to emerging adulthood. *Computers in Human Behavior*, 96, 78-84.
- Cripps, K., & Zyromski, B. (2009). Adolescents' psychological well-being and perceived parental involvement: Implications for parental involvement in middle schools. *RMLE Online*, 33(4), 1-13.
- Çokluk, Ö. S., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, S. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Damon, W., Lerner, R. M., & Eisenberg, N. (Eds.). (2006). *Handbook of child psychology, social, emotional, and personality development*. John Wiley & Sons.

- Davis, A., Solberg, V. S., de Baca, C., & Gore, T. H. (2014). Use of social emotional learning skills to predict future academic success and progress toward graduation. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 19(3-4), 169-182.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98, 653-664
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory in health care and its relations to motivational interviewing: A few comments. *International Journal Behavioral Nutrition & Physical Activity*, 9(1), 24. doi:10.1186/1479-5868-9-24
- Demirci, İ., & Ekşi, F. (2015). Ergenler için beş boyutlu iyi oluş modeli: EPOCH ölçeği'nin Türkçe formunun geçerliği ve güvenirliği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 9-30.
- DePlanty, J., Coulter-Kern, R., & Duchane, K. A. (2007). Perceptions of parent involvement in academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 100(6), 361-368.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross cultural correlates of life satisfaction and selfesteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653-663. doi:10.1037/10022-3514.68.4.653
- Diener, E., & Tov, W. (2012). National accounts of well-being. In K. C. Land, A. C. Michalos, & M. J. Sirgy (Eds.), *Handbook of social indicators and quality of life research* (pp. 137-156). New York, NY: Springer Publishing Co.
- Diener, E., Inglehart, R., & Tay, L. (2013). Theory and validity of life satisfaction scales. *Social Indicators Research*, 112, 497-527. doi:10.1007/s11205-012-0076-y
- Disabato, D. J., Goodman, F. R., Kashdan, T. B., Short, J. L., & Jarden, A. (2016). Different types of well-being? A cross-cultural examination of hedonic and eudaimonic well-being. *Psychological Assessment*, 28(5), 471-482. doi:10.1037/pas0000209
- Dishion, T. J., & Patterson, G. R. (2006). The development and ecology of antisocial behavior. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology*. New York: Wiley.
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Well-Being*, 2(3), 222-235. doi:10.5502/ijw.v2.i3.4
- Dunphy, D. C. (1972). Peer group socialization. *Socialisation in Australia*, 200217.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi: 0.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

- Dusenbury, L., & Weissberg, R. P. (2017). Social emotional learning in elementary school: Preparation for success. *The Education Digest*, 83(1), 36.
- Dündar, Ş. (2014). Algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 369-382.
- Dykas, M. J., Ziv, Y., & Cassidy, J. (2008). Attachment and peer relations in adolescence. *Attachment & Human Development*, 10(2), 123-141. doi: 10.1080/14616730802113679
- Eisenberg, N., Liew, J., & Pidada, S. U. (2004). The longitudinal relations of regulation and emotionality to quality of Indonesian children's socioemotional functioning. *Developmental Psychology*, 40(5), 790-804. doi: 10.1037/0012-1649.40.5.790
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495-525. doi: 10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S. A., ... & Thompson, M. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development*, 75(1), 25-46.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child development*, 81(3), 988-1005.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elliot, R. L., Campbell, L., Hunter, M., Cooper, G., Melville, J., McCabe, K., ... & Loughland, C. (2014). When I look into my baby's eyes... Infant emotion recognition by mothers with borderline personality disorder. *Infant Mental Health Journal*, 35(1), 21-32.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/partnerships: *Phi Delta Kappa*, 76, 701-712.
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 81-96. doi:10.1177/003172171009
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., ... & Williams, K. J. (2019). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J., Sanders, M., Simon, B., Salinas, K., Jansorn, N., & Van Voorhis. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Erkan-Atik, Z., Esen-Çoban, A., Çok, F., Doğan, T. ve Güney-Karaman, N. (2014). Akran ilişkileri ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 433-446.
- Ertürk Kara, H. G., Güler Yıldız, T., & Fındık, E., (2018). *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme, izleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74. doi: 10.1080/01443410903353302
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1–22.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., & Perry, M. A. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33, 467–480.
- Field, J. (2005). *Social capital and lifelong learning*. Bristol: Policy Press.
- Fox, E., & Riconscente, M. (2008). Metacognition and self-regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20(4), 373–389. doi: [10.1007/s10648-008-9079-2](https://doi.org/10.1007/s10648-008-9079-2)
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill Companies.
- Fuster, J. (2015). *The prefrontal cortex*. Academic Press.
- Gailliot, M. T., Mead, N. L., & Baumeister, R. F. (2008). Selfregulation. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality psychology: Theory and research* (pp. 472– 491). Guilford Pres
- Gallagher, M. W., Lopez, S. J., & Preacher, K. J. (2009). The hierarchical structure of well-being. *Journal of Personality*, 77(4), 1025-1050. doi: 10.1111/j.1467-6494.2009.00573.x
- Garbarino, J. (2017). *Children and Families in the Social Environment: Modern Applications of Social Work*. Location: Routledge. doi: [10.4324/9781315081397](https://doi.org/10.4324/9781315081397)
- Garcia-Alandete, J. (2015). Does meaning in life predict psychological well-being? *The European Journal of Counselling Psychology*, 3(2), 89–98. doi:10.5964/ejcop.r3i2.27
- Geerling, B., Kraiss, J. T., Kelders, S. M., Stevens, A. W., Kupka, R. W., & Bohlmeijer, E. T. (2020). The effect of positive psychology interventions on well-being and psychopathology in patients with severe mental illness: A systematic review and meta-analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 15(5), 572-587.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference 17.0 Update*. Pearson Education

- Gestsdottir, S., & Lerner, R. M. (2008). Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation. *Human Development*, 51(3), 202-224.
- Gibson, D. M., & Jefferson, R. N. (2006). The effect of perceived parental involvement and the use of growth-fostering relationships on self-concept in adolescents participating in GEAR UP. *Adolescence*, 41, 111-125
- Goleman, D. (1996). Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. *Learning*, 24(6), 49-50.
- Goleman, D. (2006). The socially intelligent. *Educational Leadership*, 64(1), 76-81.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123. doi: 10.1007/s10648-005-3949-7
- Gökçearslan, Ş., Mumcu, F. K., Haşlaman, T., & Çevik, Y. D. (2016). Modelling smartphone addiction: The role of smartphone usage, self-regulation, general self-efficacy and cyberloafing in university students. *Computers in Human Behavior*, 63, 639-649.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.002
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., & Riggs, N. (2004). The PATHS curriculum: Theory and research on neurocognitive development and school success. In J. E. Zins, R. P. Weisberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 170-188). Teachers College Press.
- Grinde, B. (2012). *The biology of happiness*. New York, NY: Springer Publishing Co. doi:10.1007/978-94-007-4393-9
- Gulevska, V. (2018). Teachers' perceptions of parental involvement in primary education. *Teaching Innovations*, 31, 134-140. doi:10.5937/inovacije10801134G
- Gurbuz, S., & Sahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri -felsefe-yöntem-analiz* (4. ed.). Ankara: Seçkin.
- Gürol, A., & Polat, S. (2012). The effects of baby massage on attachment between mother and their infants. *Asian Nursing Research*, 6(1), 35-41. doi:10.1016/j.anr.2012.02.006
- Harlacher, J. E., & Merrell, K. W. (2010). Social and emotional learning as a universal level of student support: Evaluating the follow-up effect of strong kids on social and emotional outcomes. *Journal of Applied School Psychology*, 26(3), 212-229. doi: 10.1080/15377903.2010.495903

- Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50, 277-289.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1–13.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121 (3), 355.
- Hasumi, T., Ahsan, F., Couper, C. M., Aguayo, J. L., & Jacobsen, K. H. (2012). Parental involvement and mental well-being of Indian adolescents. *Indian Pediatrics*, 49(11), 915-918.
- Hayes, A. F. (2015). An index and test of linear moderated mediation. *Multivariate Behavioral Research*, 50(1), 1-22. doi: 10.1080/00273171.2014.962683
- Hayes, A. F., & Preacher, K. J. (2014). Statistical mediation analysis with a multicategorical independent variable. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 67(3), 451-470. doi: 10.1111/bmsp.12028
- Heatherton, T. F., & Wagner, D. D. (2011). Cognitive neuroscience of self-regulation failure. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(3), 132–139. doi: [10.1016/j.tics.2010.12.005](https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.12.005)
- Henderson, L. W., & Knight, T. (2012). Integrating the hedonic and eudemonic perspective to more comprehensively understand wellbeing and pathways to wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 196–221.
- Henriques, G., Kleinman, K., & Asselin, C. (2014). The nested model of well-being: A unified approach. *Review of General Psychology*, 18(1), 7–18. doi:10.1037/a0036288
- Hirschi, T. (2004). Self-control and crime. In R. Baumeister & K. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. (pp. 537–552). New York: Guilford Press.
- Hofmann, W., Friese, M., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2016). working memory and self-regulation. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (p. 204–225). Guilford Press.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42. doi:10.3102/00346543067001003
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 310–331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3.

- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106, 105-130.
- Hoyle, R. H. (2010). Personality and self-regulation. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (p. 1–18). Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781444318111.ch1>
- Hoyle, R. H., & Crawford, A. M. (1994). Use of individual-level data to investigate group phenomena: Issues and strategies. *Small Group Research*, 25(4), 464–485. <https://doi.org/10.1177/1046496494254003>
- Hupper, F. A. (2014). The state of wellbeing science: Concepts, measures, interventions, and policies. In F. A. Hupper & C. L. Cooper (Eds.), *Wellbeing: A complete reference guide: Interventions and policies to enhance wellbeing* (Vol. IV, pp. 1–50). Oxford, England: Wiley Rockwell.
doi:10.1002/9781118539415.wbwell036
- Hupper, F. A., & So, T. C. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837–861. doi:10.1007/s11205-011-9966-7
- Huta, V., & Waterman, A. S. (2014). Eudaimonia and its distinction from hedonia: Developing a classification and terminology for understanding conceptual and operational definitions. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1425–1456.
doi:10.1007/s10902-013-9485-0
- Iruka, I., Winn, D., Kingsley, S., & Orthodoxou, Y. (2011). Links between parentteacher relationships and kindergartners' social skills. *The Elementary School Journal*, 111, 387–408.
- Jarvie, H. F. (1954). Frontal lobe wounds causing disinhibition. A study of six cases. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*, 17, 14–32. <https://doi.org/10.1136/jnnp.17.1.14>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jonas, M. E. (2016). Plato's anti-Kohlbergian program for moral education. *Journal of Philosophy of Education*, 50(2), 206–217. doi:10.1111/1467-9752.12201
- Jones, S. & Kahn, J. (2017, September 13). *The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development*. National Commission on Social, Emotional, and Academic Development & The Aspen Institute.
https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/2018/03/FINAL_CDSEvidence-Base.pdf?_ga=2.162703999.236181975.1606587644-1401812777.1606587644
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies and commentaries. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33.

- Joshanloo, M. (2014b). Eastern conceptualizations of happiness: Fundamental differences with Western views. *Journal of Happiness Studies*, 15(2), 475–493. doi:10.1007/s10902-013-9431-1
- Kaminski, J. W., & Fang, X. (2009). Victimization by peers and adolescent suicide in three US samples. *The Journal of Pediatrics*, 155(5), 683-688.
- Keller, H. (2012). Autonomy and relatedness revisited: Cultural manifestations of universal human needs. *Child Development Perspectives*, 6(1), 12–18. doi:10.1111/j.1750-8606.2011.00208.x
- Kern M. L. (2021). PERMAH: A useful model for focusing on wellbeing in schools. In Allen K.-A., Furlong M., Vella-Brodrick S., & Suldo S. (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools*, Third Edition. Routledge.
- Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A. & Steinberg, L. (2016). The EPOCH measure of adolescent well-being. *Psychological Assessment*, 28(5), 586-597.
- Khaw, D., & Kern, M. L. (2015). A cross-cultural comparison of the PERMA model of wellbeing. *Undergraduate Journal of Psychology and Berkley*, 8, 10–23.
- Kim, Y. A., An, S., Kim, H. C. L., & Kim, J. (2018). Meaning of parental involvement among Korean immigrant parents: A mixed-methods approach. *The Journal of Educational Research*, 111, 127-138. doi:10.1080/00220671.2016.1220355
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Kocayörük, E. (2016). Parental involvement and school achievement. *International Journal of Human and Behavioral Science*, 2(2), 1-7.
- Kokko, K., Korkalainen, A., Lyyra, A., & Feldt, T. (2013). Structure and continuity of well-being in mid-adulthood: A longitudinal study. *Journal of Happiness Studies*, 14(1), 99–114. doi:10.1007/s10902-011-9318-y
- Kopp, C. B. (2002). Commentary: The codevelopments of attention and emotion regulation. *Infancy*, 3(2), 199–208. https://doi.org/10.1207/S15327078IN0302_5
- La Placa, V., McNaught, A., & Knight, A. (2013). Discourse on wellbeing in research and practice. *International Journal of Wellbeing*, 3(1), 116–125. doi:10.5502/ijw.v3il.7
- Landy, S. (2009). *Pathways to competence: Encouraging healthy social and emotional development in young children*. Paul H Brookes Publishing.
- Lee, H. I., Leung, A. K., & Kim, Y. (2014). Unpacking East-West differences in the extent of self-enhancement from the perspective of face versus dignity culture. *Social and Personality Psychology Compass*, 8(7), 314–327. doi:10.1111/spc3.12112

- Lewis, P., Kimiecik, J., Horn, T., Zulling, K. J., & Ward, R. M. (2014). Can becoming my self influence my health?: Exploring the effects of a eudaimonic-enhancement process on psychological initiatives of well-being and physical activity. *Applied Research in Quality of Life*, 9(3), 643–665. doi:10.1007/s11482-013-9263-5
- Lindberg, E. N. A. (2014). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin aile katılımı ile ilgili görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1339-1361.
- Lippman, L. H., Moore, K. A., & McIntosh, H. (2011). Positive indicators of child well-being: A conceptual framework, measures, and methodological issues. *Applied Research in Quality of Life*, 6, 425–449. <https://doi.org/10.1007/s11482-011-9138-6>
- Lo, Y., Mendell, N. R., & Rubin, D. B. (2001). Testing the number of components in a normal mixture. *Biometrika*, 88(3), 767-778. <https://doi.org/10.1093/biomet/88.3.767>
- Long, E., Zucca, C., & Sweeting, H. (2021). School climate, peer relationships, and adolescent mental health: A social ecological perspective. *Youth & Society*, 53(8), 1400-1415.
- Long, E., Zucca, C., Sweeting, H. (2020). School climate, peer relationships, and adolescent mental health: A social ecological perspective. *Youth & Society*, 1-16. <https://doi.org/10.1177/0044118X20970232>
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111-131. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111>
- Macklem, G. L. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. Springer Science.
- Magwa, S., & Mugari, S. (2017). Factors affecting parental involvement in the schooling of children. *International Journal of Academic Research and Reflection*, 5(1), 74-81.
- Mann, T., De Ridder, D., & Fujita, K. (2013). Self-regulation of health behavior: Social psychological approaches to goal setting and goal striving. *Health Psychology*, 32(5), 487–498. doi:10.0037/a0028533
- Mao, Y., Roberts, S., Pagliaro, S., Csikszentmihalyi, M., & Bonaiuto, M. (2016). Optimal experience and optimal identity: A multinational study of the associations between flow and social identity. *Frontiers in Psychology*, 7, 67. doi:10.3389/fpsyg.2016.00067
- Marcoulides, G. A., & Schumacker, R. E. (Eds.). (2001). *New developments and techniques in structural equation modeling*. Psychology Press.

- McClelland, M. M., Ponitz, C. C., Messersmith, E. E., & Tominey, S. (2010). Self-regulation: Integration of cognition and emotion. In W. F. Overton & R. M. Lerner (Eds.), *The handbook of life-span development, Vol. 1. Cognition, biology, and methods* (p. 509–553). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470880166.hlsd001015>
- McDonald, R.P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Hillsdale: Erlbaum.
- McKown, C., Gumbiner, L. M., Russo, N. M., & Lipton, M. (2009). Social-emotional learning skill, self-regulation, and social competence in typically developing and clinic-referred children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(6), 858–871. doi: 10.1080/15374410903258934
- McMahan, E. A., Ryu, S., & Choi, I. (2014). Lay conceptions of well-being among undergraduate students from the United States and South Korea: Culture-level differences and correlates. *Social Indicators Research*, 119, 321–339. doi:10.1007/s11205-013-0476-7
- McMahon, G., Creaven, A. M., & Gallagher, S. (2020). Stressful life events and adolescent well-being: The role of parent and peer relationships. *Stress and Health*, 36(3), 299–310.
- MEB (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu*. Ankara
- Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of Neuroscience*, 24, 167–202. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.24.1.16>
- Moilanen, K. L. (2007). The adolescent self-regulatory inventory: The development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(6), 835–848.
- Molix, L. A., & Nichols, C. P. (2013). Satisfaction of basic psychological needs as a mediator of the relationship between community esteem and well-being. *International Journal of Wellbeing*, 3(1), 20–34. doi:10.5502/ijw.v3i1.2
- Moneta, G. B. (2014). *Positive psychology: A critical introduction*. London: Palgrave Macmillan
- Morgan, G. B. (2015). Mixed mode latent class analysis: An examination of fit index performance for classification. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 22(1), 76–86. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.935751>
- Muraven, M., & Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin*, 126(2), 247–259. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.2.247>
- Naragon-Gainey, K., McMahon, T. P., & Chacko, T. P. (2017). The structure of common emotion regulation strategies: A meta-analytic examination. *Psychological Bulletin*, 143(4), 384–427. <https://doi.org/10.1037/bul0000093>

- Newland, L. A. (2015). Family well-being, parenting, and child well-being: Pathways to healthy adjustment. *Clinical Psychologist*, 19(1), 3-14.
- Newman, N., Northcutt, A., Farmer, A., Black, B. (2019). Epstein's model of parental involvement: Parent perceptions in urban schools. *Language Teaching and Educational Research*, 2(2), 81-100. <https://doi.org/10.35207/late.559732>
- Nickerson, A. B., Fredrick, S. S., Allen, K. P., & Jenkins, L. N. (2019). Social emotional learning (SEL) practices in schools: Effects on perceptions of bullying victimization. *Journal of School Psychology*, 73, 74-88.
- Noltemeyer, A., Bush, K., Patton, J., & Bergen, D. (2012). The relationship among deficiency needs and growth needs: An empirical investigation of Maslow's theory. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1862–1867. doi:10.1016/j.chilyouth.2012.05.021
- Nylund, K. L., Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling*, 14(4), 535–569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>
- Ogg, J., & Anthony, C. J. (2019). Parent involvement and children's externalizing behavior: Exploring longitudinal bidirectional effects across gender. *Journal of School Psychology*, 73, 21-40. doi:10.1016/j.jsp.2019.02.002
- Oishi, S., Graham, J., Kesebir, S., & Galinha, I. C. (2013). Concepts of happiness across time and cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(5), 559-577. doi:10.1177/0146167213480042
- Oishi, S., Kesebir, S., Eggleston, C., & Miao, F. F. (2014). A hedonic story has a transmission advantage over a eudaimonic story. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(6), 2153–2166. doi:10.1037/a0038013
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing: Paris.
- Park, S., Stone, S. I., & Holloway, S. D. (2017). School-based parental involvement as a predictor of achievement and school learning environment: An elementary school-level analysis. *Children and Youth Services Review*, 82, 195-206. doi:10.1016/j.chilyouth.2017.09.012
- PATHS Program. (2019). *Introduction to the PATHS Program*. Retrieved Ekim, 2021, from <https://pathsprogram.com/>
- Pempek, T. A., & McDaniel, B. T. (2016). Young children's tablet use and associations with maternal well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 25(8), 2636-2647.
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 605.

- Pressley, M., & McCormick, C. B. (2006). *Child and adolescent development for educators*. Guilford Press.
- Preston, J. P., MacPhee, M. M., & O’Keefe, A. R. (2018). Kindergarten teachers’ notions of parent involvement and perceived challenges. *McGill Journal of Education*, 53, 546-566.
- Prinstein, M. J. (2002) Social factors: peer relationships. *Evaluating and Treating Adolescent Suicide Attempters: From Research to Practice*, 1st edn. (eds A. Spirito & J. C. Overholser), pp. 191–213. Academic Press, Boston.
- Raffaelli, M., Crockett, L. J., & Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 54-76.
- Rapheal, J., & Varghese, P. K. (2018). School-wise differences in parental educational involvement. *Indian Journal of Health and Well-being*, 9, 956-963. doi:10.13140/RG.2.2.10145.45925
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2006). On multilevel model reliability estimation from the perspective of structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 13(1), 130-141. doi: 10.1207/s15328007sem1301_7
- Reevy, G. M., Chamberlain, C. J., & Stein, J. (2013). Identifying Collaboration, teamwork, and leadership practices on campus. *Currents in Teaching & Learning*, 6(1), 4-17.
- Régner, I., Loose, F. & Dumas, F. (2009). Students’ perceptions of parental and teacher academic involvement: Consequences on achievement goals. *European Journal of Psychology of Education*, 24 (2), 263-277.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., Cox, M. J., & Bradley, R. H. (2003). Teacher-rated family involvement and children’s social and academic outcomes in kindergarten. *Early Education and Development*, 14, 179–198.
- Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., & Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement: Evidence for mediating processes. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 34-57.
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98. doi: 10.1037%2F0033-2909.132.1.98
- Roy, M., & Giraldo-García, R. (2018). The Role of parental involvement and social/emotional skills in academic achievement: Global perspectives. *School Community Journal*, 28(2), 29-46.

- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 571–645). New York: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0310>
- Rudy, D., Sheldon, K. M., Li, Y., Kamble, S., Bi, X., & Palermo, F. (2015). Who chooses best? Explaining the interactive effect of culture and decision maker on children's intrinsic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46(4), 461–488. doi:10.1177/0022022115572684
- Ruiz-Gallardo, J. R., López-Cirugeda, I., & Moreno-Rubio, C. (2012). Influence of cooperative learning on students' self-perception on leadership skills: A case study in science education. *Higher Education Studies*, 2(4), 40-48.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. doi:10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28. doi:10.1159/000353263
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65(1), 14-23 <https://doi.org/10.1159/000289026>
- Sallis, J., Owen, N., & Fisher, E. (2008). Ecological models of health behavior. In K. Glanz, B. Rimer, & K. Viswanath (Eds.), *Health behavior and health education: Theory, research, and practice* (pp. 465–486). Jossey-Bass.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik* (D. M. Siyez, Çev. Ed.). Ankara: Nobel
- Satıcı, S. A. (2016). *Üniversite öğrencilerinin affetme, intikam, sosyal bağlılık ve öznel iyi oluşları: Farklı yapısal modellerin denenmesi üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Schlegel, R. J., Vess, M., & Arndt, J. (2012). To discover or to create: Metaphors and the true self. *Journal of Personality*, 80(4), 969–993. doi:10.1111/j.1467-6496.2011.00752.x
- Schneider, B. (2016). *Childhood friendships and peer relations: Friends and enemies*. New York: Routledge Taylor and Francis.
- Schwabe, H., & Bartholomai, F. (1870). Der Vorstellungskreis der Berliner Kinder beim Eintritt in die Schule. *Berlin und seine Entwicklung: Städtisches Jahrbuch für Volkswirtschaft und Statistik: Vierter Jahrgang*.

- Seaborn, K., Fels, D. I., & Pennefather, P. (2015b). Eudaimonia in human factors research and practice: Foundations and conceptual framework applied to older adult populations. *Proceedings of the ICT4AgeingWell 2015 Conference on Information and Communication Technologies for Ageing Well and e-Health* (pp. 313–318), Setúbal, Portugal: SCITEPRESS. doi: 10.5220/ 0005473003130318
- Sebastain, J., Moon, J., & Cunningham, M. (2017). The relationship of school-based parental involvement with student achievement: A comparison of principal and parent survey reports from PISA 2012. *Educational Studies*, 43, 123-146. doi:10.1080/03055698.2016.1248900
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 279-298). Springer, Dordrecht.
- Ševčíková, A., Macháčková, H., Wright, M. F., Dědková, L., & Černá, A. (2015). Social support seeking in relation to parental attachment and peer relationships among victims of cyberbullying. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 25(2), 170-182. doi 10.1017/jgc.2015.1
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906–916. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.906>
- Singer, B. D., & Bashir, A. S. (1999). What Are Executive Functions and Self-Regulation and What Do They Have to Do With Language-Learning Disorders?. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30(3), 265–273. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.3003.265>
- Slovák, P., & Fitzpatrick, G. (2015). Teaching and developing social and emotional skills with technology. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 22(4), 1-34.
- Sonnentag, S. (2015). Dynamics of well-being. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2, 261–293. doi:10.1146/annurevpsych-032414-111347
- Steele, L. G., & Lynch, S. M. (2013). The pursuit of happiness in China: Individualism, collectivism, and subjective well-being during China's economic and social transformation. *Social Indicator Research*, 114(2), 441–451. doi:10.1007/s11205-012-0154-1
- Steinberg, L. (2015). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*: Houghton Mifflin Harcourt.
- Steinberg, S. (2007). *Ergenlik*. (F. Çok, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.

- Step toe, A., Owen, N., Kunz-Ebrecht, S. R., & Brydon, L. (2004). Loneliness and neuroendocrine, cardiovascular, and inflammatory stress responses in middle-aged men and women. *Psychoneuroendocrinology*, 29(5), 593–611. [https://doi.org/10.1016/S0306-4530\(03\)00086-6](https://doi.org/10.1016/S0306-4530(03)00086-6)
- Stone, A. A., & Mackie, C. (2014). *Subjective well-being: Measuring happiness, suffering, and other dimensions of experience*. Washington, DC: National Academies Press. doi:10.17226/18548
- Suldo, S.M., & Huebner, E.S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 179–203.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6.b.). New Jersey: Pearson.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Experimental designs using ANOVA*. Belmont, CA: Thomson/Brooks/Cole.
- Tay, L., & Diener, E., (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(2), 354–365. doi:10.1037/a0023779
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J., & Weissberg, R. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.
- Thompson, A. M., Herman, K. C., Stormont, M. A., Reinke, W. M., & Webster-Stratton, C. (2017). Impact of incredible years® on teacher perceptions of parental involvement: A latent transition analysis. *Journal of School Psychology*, 62, 51-65. doi:10.1016/j.jsp.2017.03.003
- Thompson, R. A. (2009). Doing what doesn't come naturally. *Zero to Three Journal*, 30(2), 33-39.
- Toner, I., Holstein, R., & Hetherington, E. (1977). Reflection-Impulsivity and Self-Control in Preschool Children. *Child Development*, 48(1), 239-245. <https://doi.org/10.2307/1128904>
- Toren, N. K., & Seginer, R. (2015). Classroom climate, parental educational involvement, and student school functioning in early adolescence: A longitudinal study. *Social Psychology Education*, 18, 811-827. doi:10.1007/s11218-015-9316-8
- Torres M (2011). *Understanding self-regulation, links to school readiness, and implications for intervening with high-risk children*. (Publication No. 3483744) [Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

- Totan, T. (2018). Ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48).
- Tovar-Moll, F., & Lent, R. (2016). The various forms of neuroplasticity: Biological bases of learning and teaching. *Prospects*, 46(2), 199-213. <https://doi.org/10.1007/s11125-017-9388-7>
- Trawick-Smith, J. (2013). *Early childhood development: A multicultural perspective*. Pearson Higher Ed.
- Trickett, P. K., & Susman, E. J. (1988). Parental perceptions of child-rearing practices in physically abusive and nonabusive families. *Developmental Psychology*, 24, 270-276. doi:10.1037/0012-1649.24.2.270
- Tudge, J., Gray, J., & Hogan, D. M. (1997). Ecological perspectives in human development: A comparison of Gibson and Bronfenbrenner. *Comparisons in Human Development: Understanding Time and Context*, 72, 105.
- Uchida, Y., & Ogihara, Y. (2012). Personal or interpersonal construal of happiness: A cultural psychological perspective. *International Journal of Wellbeing*, 2(4), 354–369. doi:10.5502/ijw.v2.i4.5
- Vahedi, M., & Nikdel, H. (2011). Emotional intelligence, parental involvement and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 331-335. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.10.065
- Veenhoven, R. (2008). Healthy happiness: Effects of happiness on physical health and the consequences for preventive health care. *Journal of Happiness Studies*, 9(3), 449-469. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9042-1>
- Vitaro, F., Boivin, M., & Bukowski, W. M. (2011). The role of friendship in child and adolescent psychosocial development. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relations, and groups* (pp. 570-571). NY: The Guilford Press.
- Vittersø, J. (2013). Feelings, meanings, and optimal functioning: Some distinctions between hedonic and eudaimonic well-being. In A. S. Waterman (Ed.), *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (pp. 39–55). Washington, DC: American Psychology Association.
- Vittersø, J., & Sørholt, Y. (2011). Life satisfaction goes with pleasure and personal growth goes with interest: Further arguments for separating hedonic and eudaimonic well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 6(4), 326–335. doi:10.1080/17439760.2011.584548
- Vygotsky, L. S. (1978). Socio-cultural theory. *Mind in Society*, 6, 52-58.
- Wang C, Hatzigianni M , Shahaecian A, Murray E, Harrison L (2016). The Combined Effects of Teacher – Child and Peer Relationships on Children's SocialEmotional Adjustment. *Journal of School Psychology*, 59: 1–11.

- Wang, M. T., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school?. *Child Development*, 85(2), 610-625.
- Waterman, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 18(3), 341- 358. doi: 10.1037/0012-1649.18.3.341
- Watson, G. L., Sanders-Lawson, E. R., & McNeal, L. (2012). Understanding parental involvement in American public education. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2, 41-50
- Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). Academic learning+ social-emotional learning= national priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8-13.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.
- Weissberg, R. P., Shriver, T. P., Sharmistha, B., & DeFalco, K. (1997). Creating a districtwide social development project. *Educational Leadership*. 54(8), 37–39
- Welsh, M. E., Miller, F. G., Kooken, J., Chafouleas, S. M., & McCoach, D. B. (2016). The kindergarten transition: Behavioral trajectories in the first formal year of school. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(4), 456-473.
- Werner, K. M., & Milyavskaya, M. (2019). Motivation and self-regulation: The role of want-to motivation in the processes underlying self-regulation and self-control. *Social and Personality Psychology Compass*, 13(1), e12425. doi: 10.1111/spc3.12425
- Wilkinson, R. B. (2004). The role of parental and peer attachment in the psychological health and self-esteem of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 479–493.
- Williams, B., & Chard, G. (2019). The usefulness of the Evaluation of Social Interaction in a mother and baby mental health unit. *British Journal of Occupational Therapy*, 82(9), 582-587. doi: 10.1177/0308022619835399
- Williams, L. R., & Anthony, E. K. (2015). A model of positive family and peer relationships on adolescent functioning. *Journal of Child and Family Studies*, 24(3), 658-667.
- Williams, P., Sheridan, S., & Sandberg, A. (2014). Preschool—an arena for children’s learning of social and cognitive knowledge. *Early Years*, 34(3), 226-240. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09575146.2013.872605?scroll=top&needAccess=true>

- Wills, T. A., & Dishion, T. J. (2004). Temperament and adolescent substance use: A transactional analysis of emerging self-control. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 69–81.
- Wills, T. A., Walker, C., Mendoza, D., & Ainette, M. G. (2006). Behavioral and emotional self-control: Relations to substance use in samples of middle and high school students. *Psychology of Addictive Behaviors*, 20(3), 265–278. <https://doi.org/10.1037/0893-164X.20.3.265>
- Yale School of Medicine Child Study Center. (2018). *Comer school development program*. <https://medicine.yale.edu/childstudy/communitypartnerships/comer>
- Yap, S. T., & Baharudin, R. (2016). The relationship between adolescents' perceived parental involvement, self-efficacy beliefs, and subjective well-being: A multiple mediator model. *Social Indicators Research*, 126(1), 257-278.
- Yeşilyaprak, B. (2013). *21.yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri*. Nobel Yayın Dağıtım
- Yonezawa, S. (2012). Socratic courage in Plato's Socratic dialogues. *British Journal of the History of Philosophy*, 20(4), 645–665. doi:10.1080/0960878.2012.679784
- Yüksel, G., ve Dulkadir, K. (2020). *Millî eğitim bakanlığı sınıf rehberlik programı (okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim/lise)*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17143025_SINIF_REHBERL_YK_PROGRAMI_2020.pdf adresinden erişildi.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17(2/3), 191–210. doi:10.1080/10474410701413145

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Arkadaşlar,

Elinizdeki bu ölçekler, lise öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenmenin iyi oluşa etkisinin bütüncül olarak incelenmesini ve gelecekteki uygulamalar için önerilerde bulunmayı amaçlamaktadır. Vereceğiniz samimi bilgiler araştırmanın doğru sonuçlar üretmesi açısından oldukça önemlidir. Lütfen her ölçeğin başında verilen yönergeyi dikkatlice okuyunuz ve ölçeğin araçlarındaki maddelere ilişkin sormak istediğiniz herhangi bir konu olduğunda uygulamacıya sormaktan çekinmeyiniz.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

Doktora Öğrencisi: Arş. Gör. Furkan KAŞIKCI

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara

Sizin için uygun olan seçeneğin içini **kurşun kalem veya koyu renkli bir tükenmez kalem** ile karalayınız. Ölçekler optik okuyucu ile okunacağı için lütfen işaretlemeyi doğru bir biçimde yapınız.

Doğru: ● Hatalı: ✓ ✗ /



Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz	Öğrenim Gördüğünüz Okul Türü	Sınıfınız
Kız ○	Fen Lisesi ○	9. Sınıf ○
Erkek ○	Anadolu Lisesi ○	10. Sınıf ○
	Sosyal Bilimler Lisesi ○	11. Sınıf ○
	Güzel Sanatlar Lisesi ○	12. Sınıf ○
Yaşınız		
14 ○	Spor Lisesi ○	
15 ○	Meslek Lisesi ○	
16 ○	İmam Hatip Lisesi ○	
17 ○		
18 ○		
19 ve üzeri ○		

EK 2. Akran İlişkileri Ölçeği (Örnek Maddeler)

	Tamamen Doğru Değil	Doğru Olabilir	Genellikle Doğru	Çok Doğru	Tamamen Doğru
1. Arkadaşım ve ben bütün boş zamanlarımızı birlikte geçiririz.	①	②	③	④	⑤
2.	①	②	③	④	⑤
3.	①	②	③	④	⑤
4.	①	②	③	④	⑤
5.	①	②	③	④	⑤
6. Arkadaşıma yapmamasını söylediğim halde beni kızdırabilir veya canımı sıkabilir.	①	②	③	④	⑤
7. Arkadaşım ve ben çok tartışırız.	①	②	③	④	⑤
8. Arkadaşım ve ben birçok şey hakkında aynı fikirde değiliz.	①	②	③	④	⑤
9.	①	②	③	④	⑤
10.	①	②	③	④	⑤
11.	①	②	③	④	⑤
12. Eğer diğer çocuklar beni rahatsız ederse arkadaşım bana yardım edecektir.	①	②	③	④	⑤
13. Eğer bir çocuk, başımın derde girmesine sebep olursa arkadaşım beni savunacaktır.	①	②	③	④	⑤
14.	①	②	③	④	⑤
15.	①	②	③	④	⑤
16.	①	②	③	④	⑤
17. Eğer arkadaşım ve ben kavga edersek ya da ağız dalaşı yaparsak “özür dilerim” deriz ve her şey yoluna girer.	①	②	③	④	⑤
18.	①	②	③	④	⑤
19.	①	②	③	④	⑤
20.	①	②	③	④	⑤
21. İyi bir iş yaptığımda arkadaşım benim için mutlu olur.	①	②	③	④	⑤
22. Bazen arkadaşım benim için bir şeyler yapar ve kendimi özel hissederim.	①	②	③	④	⑤

EK 3. Algılanan Anne Baba Katılım Ölçeği (Örnek Maddeler)

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyor	Tamamen Katılıyor
1. Annem ve babam okul ile ilgili işlerimde elimden gelenin en iyisini yapıp yapmadığımı kontrol ederler.	①	②	③	④	⑤
2.	①	②	③	④	⑤
3.	①	②	③	④	⑤
4. Annem ve babam ev ödevlerimi yapıp yapmadığımı takip ederler.	①	②	③	④	⑤
5.	①	②	③	④	⑤
6. Annem ve babam yüksek notlar aldığımda beni takdir ederler.	①	②	③	④	⑤
7.	①	②	③	④	⑤
8. Annem ve babam ev ödevlerimi yapmam için bana tavsiyelerde bulunurlar.	①	②	③	④	⑤

EK 4. Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği (Örnek Maddeler)

	Hiç Doğru Değil	Doğru Değil	Kısmen Doğru	Doğru	Tamamen Doğru
1.	1	2	3	4	5
2.	1	2	3	4	5
3.	1	2	3	4	5
4.	1	2	3	4	5
5.	1	2	3	4	5
6.	1	2	3	4	5
7.	1	2	3	4	5
8. Zor bir durumla karşılaştığımda üstesinden gelmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
9.	1	2	3	4	5
10.	1	2	3	4	5
11. Çevremde yardıma ihtiyacı olan birisi olduğunda onu fark ederim.	1	2	3	4	5
12.	1	2	3	4	5
13.	1	2	3	4	5
14. Bir sorunla karşılaştığımda o sorunu anlayarak değerlendirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
15.	1	2	3	4	5
16.	1	2	3	4	5
17.	1	2	3	4	5
18. Başkalarının görüşleri benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
19.	1	2	3	4	5
20. Birileriyle sorun yaşadığımda, her iki tarafında kazanacağı çözümler bulurum.	1	2	3	4	5
21.	1	2	3	4	5
22.	1	2	3	4	5
23.	1	2	3	4	5

EK 5. EPOCH İyi Oluş Ölçeği (Örnek Maddeler)

	Hiçbir Zaman	Bazen	Sıklıkla	Çoğu Zaman	Her Zaman
1.	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
3. Geleceğim hakkında iyimserim.	1	2	3	4	5
4. Mutlu hissederim.	1	2	3	4	5
5.	1	2	3	4	5
6. Çok eğlenirim.	1	2	3	4	5
7. Kendimi yaptığım işe tamamen kaptırırım.	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
9. Ödevlerimi bitirene kadar başka bir şeyle ilgilenmem.	1	2	3	4	5
10. Bir sorun yaşadığımda benimle ilgilenecek birileri vardır.	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
12. Yeni bir şeyler öğrendiğimde zamanın nasıl geçtiğini anlamam.	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
14. Hayatımda beni gerçekten önemseyen insanlar var.	1	2	3	4	5
15. İyi şeyler yaşayacağımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
17. Bir şey için plan yaptığımda o plana uyarım.	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
19. Çalışkan bir insanım.	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5

EK 6. Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği (Örnek Maddeler)

	1 -----	2 -----	3 -----	4 -----
	U. Değil			T. Uy
1. Herhangi bir problem durumunda çözüm yolları üretebilirim.	①	②	③	④
2.	①	②	③	④
3. Zorluklar hedeflerime ulaşma konusunda beni yıldırmaz.	①	②	③	④
4.	①	②	③	④
5. Günlük hayatta hissettiğim duyguların farkında olurum.	①	②	③	④
6. Olumlu duygularımı kolaylıkla ifade edebilirim.	①	②	③	④
7.	①	②	③	④
8. Herhangi bir problem durumunda mantıklı kararlar veririm.	①	②	③	④
9. Bir problemin çözümü için birden fazla çözüm yolu düşünebilirim.	①	②	③	④
10.	①	②	③	④
11. Hedeflerime ulaşmak için gerekli olan aşamaları takip edebilirim.	①	②	③	④
12. Hedeflerime ulaşmamda yararlı olacak bilgileri zihnimde tutabilirim.	①	②	③	④
13.	①	②	③	④
14. Herhangi bir eylemin sonuçlarını düşünmede başarılı olurum.	①	②	③	④

EK 7. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-36648235-605.01-21122392
Konu : Anket Uygulama İzni
(Ayşe ÇAMLI- Pınar KAŞIKÇI)

29.02.2021

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgili: a) Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi'nin 05.02.2021 tarihli ve E45859 sayılı yazısı.
b) Ankara Üniversitesi Rektörlüğü'nün 09.02.2021 tarihli ve E.31660 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamının 18.02.2021 tarihli ve E.20915915 sayılı onayı yazısı.

İlgili yazılar gereği; 1) Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beslenme ve Diyetetik Terli Yüksek Lisans Öğrencisi (195331107) Ayşe ÇAMLI'nın; *Erzurum İlinde Ortaokul Öğrencilerinde Yeme Bozukluklarının Görülme Sıklığı ve Sosyal Madde Kullanımı ile İlişkisi* konulu çalışması ile,

2) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Psikolojisi Doktora Programı Öğrencisi Pınar KAŞIKÇI'nın, Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ danışmanlığında; *"Sosyal Duygusal Öğrenmenin Ergenlerde İyi Olup ve Akademik Başarıya Etkisinin Bütünsel Olarak İncelenmesi"* konulu anket uygulama izni talebinin kabulüne ilişkin 18.02.2021 tarihli ve E.20915915 sayılı Valilik Onayı yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Millî Eğitim Müdürü

EK 8. Etik Kurul İzni

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :18.02.2021
Toplantının Sayısı :02

Karar-08: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikoloji Anabilim Dalında Danışmanlığını Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ'ün yürüttüğü Arş. Gör. Furkan KAŞIKCI'nın "Ergenlerde Sosyal Duygusal Öğrenmenin İyi Oluşa ve Akademik Başarıya Etkisinin Bütüncül Olarak İncelenmesi" başlıklı doktora tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk-onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü.

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenın "Ergenlerde Sosyal Duygusal Öğrenmenin İyi Oluşa ve Akademik Başarıya Etkisinin Bütüncül Olarak İncelenmesi" isimli tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Sosyal Duygusal Öğrenmenin Ergenlerde İyi Oluşa Etkisinin Bütüncül Olarak İncelenmesi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 08.09.2022
Gönderim Numarası	: 1895109511
Sayfa Sayısı	: 134
Sözcük Sayısı	: 28500
Karakter Sayısı	: 198733
Benzerlik Oranı	: 9
Savunma Tarihi	:29.08.2022

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Furkan KAŞIKCI

Tarih: 08.09.2022

İmza:.....

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Furkan KAŞIKCI

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Rehber Öğretmen	Milli Eğitim Bakanlığı	2015-2018
Araştırma Görevlisi	Atatürk Üniversitesi	2018 - Devam

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Eğitim Bilimleri / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Atatürk Üniversitesi	2011- 2015
Yüksek Lisans	Eğitim Bilimleri / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Atatürk Üniversitesi	2016- 2017
Doktora	Eğitim Bilimleri / Eğitim Psikolojisi	Ankara Üniversitesi	2017– Devam

Yayınlar:

Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

1. Peker A., & Kaşıkçı, F. (2022). Do positivity and sensitivity to cyber-bullying decrease cyber-bullying?. *Acta Educationis Generalis*, 12(2), 90-111., doi: 10.2478/atd-2022-0016

2. Kaşıkcı F., & Peker, A. (2022). The mediator role of resilience in the relationship between sensation-seeking, happiness and subjective vitality. *International Journal of Contemporary Educational Research*, doi: 10.33200/ijcer.985610
3. Kaşıkcı F., & Özhan, M. B. 2021). Prediction of academic achievement and happiness in middle school students: The role of social-emotional learning skills. *i.e.: inquiry in education*, 13(2), 1-22. Retrieved from: <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol13/iss2/15>

Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

1. Kaşıkcı, F., Denli, Ö. S., & Karaman, N. G. (2021). Gençlerde sosyal medya bağımlılığı ve sosyal dışlanma: Öz-Kontrolün aracılık rolünün değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 147-159. Retrieved from: <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/368>
2. Kaşıkcı, F. (2020). Üniversite yaşamına uyum ile iyi oluş arasında kişilik özelliklerinin aracı rolü. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 155, 3445-3466. doi: 10.47423/TurkishStudies.43683