ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
PROGRAMI

ERGENLERDE POZİTİF GENÇ GELİŞİMİNİN BİREYSEL VE OKUL İLE İLGİLİ FAKTÖRLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

RAGIP ÜMİT YALÇIN

ANKARA
MART, 2021


ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI

ERGENLERDE POZİTİF GENÇ GELİŞİMİNİN BİREYSEL VE OKUL İLE İLGİLİ FAKTÖRLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

RAGIP ÜMİT YALÇIN

DANIŞMAN: PROF. DR. İLHAN YALÇIN

ANKARA
MART, 2021

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Ragıp Ümit YALÇIN adlı öğrencinin hazırladığı "Ergenlerde Pozitif Genç Gelişiminin Bireysel ve Okul İle İlgili Faktörler Açısından İncelenmesi" başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı'nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	Jüri Üyeleri	İmza
Başkan	Prof. Dr. Şerife IŞIK	.....
Üye	Prof. Dr. Serap NAZLI	.....
Üye	Prof. Dr. İlhan YALÇIN	.....
Üye	Doç. Dr. Meliha TUZGÖL DOST	.....
Üye	Doç. Dr. Gökhan ATİK	.....

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 26/03/2021 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise …/…/20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKCİ

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 yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Ragıp Ümit YALÇIN

ÖZET

ERGENLERDE POZİTİF GENÇ GELİŞİMİNİN BİREYSEL VE OKUL İLE İLGİLİ FAKTÖRLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YALÇIN, Ragıp Ümit
Doktora Tezi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. İlhan YALÇIN
Mart 2021, xv + 141 sayfa

Bu araştırmanın genel amacı, öğrenci ve okul kaynaklı faktörlerin, pozitif genç gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesidir. İlişkisel araştırma deseni ile yürütülen bu araştırmada öğrenci ve okul değişkenlerini içeren iki düzeyli hiyerarşik lineer modelleme (HLM) analizi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi ise, Erzurum il merkezinde bulunan 29 okuldan ve bu okullardan tesadüfi olarak seçilen 2372 lise öğrencisinden oluşmaktadır. HLM analizi sonucunda elde edilen bulgular, lise öğrencilerinin pozitif genç gelişimi düzeyindeki farklılıkların % 6'sının okullara ilişkin değişkenlerden; kalan % 94'ünün ise öğrencilere ilişkin bireysel değişkenlerden kaynaklandığını göstermektedir. Öğrenci düzeyi değişkenlerinden, cinsiyetin erkek olması, spor ile ilgili hobiye sahip olma, okula davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılık ve olumlu gelecek beklentileri gibi değişkenler lise öğrencilerinin pozitif genç gelişim düzeyini artırmaktadır. Bununla birlikte, anne babanın dışında başka bir yerde yaşamak gibi diğer öğrenci düzeyi değişkenleri ise pozitif genç gelişimi düzeyini azaltmaktadır. Öğrenci düzeyi değişkenlerinin haricinde, okul düzeyi değişkenlerinden, okulun fiziki olanaklarının fazla olması ve toplam önleyici rehberlik çalışmalarının fazla olması gibi değişkenlerin lise öğrencilerinin pozitif genç gelişim düzeylerini artırdığı bulunmuştur. Düzeyler arasında etkileşim sonuçları ise şöyledir; fiziki olanakların fazla olduğu okullarda, okula davranışsal bağlılığı yüksek olan öğrencilerin pozitif genç gelişim düzeyi, okula davranışsal bağlılığı düşük olan öğrencilere göre daha fazladır. Ayrıca uygulanan toplam önleyici rehberlik çalışmasının fazla olduğu okullarda, okula bilişsel bağlılığı yüksek olan öğrencilerin pozitif genç gelişim düzeyi, okula bilişsel bağlılığı düşük olan öğrencilere göre daha fazladır.

Anahtar Sözcükler: Pozitif genç gelişimi, öğrenci ve okul düzeyi faktörleri, hiyerarşik lineer modelleme, lise öğrencileri, önleyici rehberlik

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT IN ADOLESCENTS REGARDING INDIVIDUAL AND SCHOOL-RELATED FACTORS

YALÇIN, Ragıp Ümit
Dissertation, Program of Guidance and Psychological Counseling
Supervisor: Prof. Dr. İlhan YALÇIN
March 2021, xv + 141 Pages

The purpose of this study is to investigate the effect of student- and school-based factors on positive youth development. In this study conducted with correlation design, two-level hierarchical linear modeling (HLM) analysis, which is student and school variables, was used. The study sample is composed of 29 schools in the centre of Erzurum and 2372 high school students, who were randomly selected from these schools. The findings obtained as a result of the HLM analysis show that 6% of the differences in the level of high school students' positive youth development result from school-related variables, whereas the remaining 94% result from individual variables related to students. Student level variables such as being a male, having a sports-related hobby, behavioral, emotional and cognitive school engagement, and a hopeful future expectation increase positive youth development. However, student level variables such as living somewhere away from parents reduce the level of positive youth development. In addition, school level variables such as schools' having more physical resources and more total preventive guidance actions increase positive youth development. The results regarding the interaction between the levels are as fallow; at the schools where better physical conditions exist, the students who have a high level of behavioral school engagement have a higher level of positive youth development than those having a low level of behavioral engagement. Furthermore, at schools where total preventive guidance actions are implemented much, the students who have a high level of cognitive engagement to school also have a higher level of positive youth development when compared to those who have a low level of cognitive engagement to school.

Key Words: Positive youth development, student-school level factors, hierarchic linear model, high school students, preventive guidance

TEŞEKKÜR

Lise öğrencilerinin pozitif genç gelişim düzeylerinin bireysel ve okul ile ilgili özellikler ile ilişkisini, bütüncül olarak incelemeyi amaç edinmiş olan bu araştırmanın alanyazına katkı sağlamasını temenni ederim.

Öncelikle, bu araştırmanın her aşamasında bana destek veren, sabır ve titizlikle bilgilerini benimle paylaşan, zor zamanlarımda beni motive eden ve yanımda olduğunu her zaman hissettiren danışmanım Prof. Dr. İlhan YALÇIN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Emekleri benim için çok değerliydi. Diğer taraftan tez izleme sürecimde bana her zaman büyük katkı veren ve pozitif enerjileriyle beni sürekli motive eden Prof. Dr. Şerife IŞIK ve Prof. Dr. Serap NAZLI'ya ayrıca teşekkür etmek isterim. Yine bu süreçte yer alarak beni onurlandıran ve nazik ve titiz yaklaşımlarıyla çalışmama değer katan Doç. Dr. Meliha TUZGÖL DOST ve Doç. Dr. Gökhan ATİK hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. Bu çalışma sürecinde aktif olarak yer almasa da doktora eğitimim sürecinde bana büyük katkılar sunan Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK hocama teşekkürü bir borç bilirim. Yine kendilerinden ders alarak çok şey öğrendiğim Prof. Dr. Metin PİŞKİN, Prof. Dr. Seher SEVİM ve Doç. Dr. Ergül DEMİR hocalarıma çok teşekkür ederim.

Sadece doktora eğitim sürecinde değil hayatımın tüm aşamasında bana destek veren, beni ben yapan tüm iyi değerlerimi kazanmamda büyük emekleri olan değerli babam ve annem Sadettin YALÇIN ve Firdevs YALÇIN'a minnettarlığımı özellikle belirtmek isterim. Yine kendileriyle gurur duyduğum ve hayatımın her aşamasında bana destek olan sevgili meslektaşım ve kız kardeşim Psikolojik Danışman Hatice Seda YALÇIN ve eğitimi biter bitmez çok başarılı bir doktor olacağına inandığım diğer kız kardeşim Sena YALÇIN'a minnettarım.

Kendisi de bir akademisyen olarak yaşadığım tüm zorlukları fazlasıyla hisseden ve bana her zaman destek olan hayatımdaki en iyi dönüm noktası olarak adlandırdığım sevgili eşim Mücella SAVAŞ YALÇIN'a ve bu süreçte aramıza katılarak sevgisiyle bize her türlü zorluğu unutturan, çalışmak için her kapandığımda kapı arkasında bana "Baba baba…" diye bağıran ve zamanından çaldığım için her zaman pişmanlık hissedeceğim çok değerli oğlum Ali Aras'a çok çok minnettarım. Ayrıca eşimin ve benim doktora eğitimi sürecindeki zorlu yolculukları saat fark etmeksizin kolaylaştıran, otagar ve

havalimanında bizi karşılayan ve uğurlayan ve bu yıl içerisinde COVİD-19 sebebiyle kaybettiğimiz değerli ilim insanı kayınpederim Haydar SAVAŞ'a ayrıca minnettarım. Ruhu Şad olsun…

Son olarak hayatımın her aşamasında bana destek olan ve isimlerini tek tek sayamayacağım kadar sayıları fazla olan tüm aile fertlerime ve dostlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Aileme…

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ ... iii
ÖZET ... iv
ABSTRACT ... v
TEŞEKKÜR ... vi
TABLOLAR DİZİNİ ... xii
ŞEKİLLER DİZİNİ ... xiv
KISALTMALAR/SİMGELER ... xv
GİRİŞ ... 1
Problem Durumu ... 1
Araştırma Problemi ve Amaç ... 8
Alt Problemler ... 8
Araştırmanın Önemi ... 10
Sayıltılar ... 13
Sınırlılıklar ... 14
Tanımlar ... 14
BÖLÜM 2 ... 15
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ... 15
Pozitif Genç Gelişimi Nedir? ... 15
Pozitif Genç Gelişiminin Tarihsel Perspektifi ... 16
Pozitif Genç Gelişiminde Yaklaşımlar ... 20
Benson'un 40 Gelişim Alanı Yaklaşımı ... 20
Catalano'nun 18 Pozitif Genç Gelişim Alanı Yaklaşımı ... 22
Sosyal Duygusal Öğrenme Modeli ... 23
Pozitif Genç Gelişiminde Lerner'in 5C Modeli ... 25
Pozitif Genç Gelişiminde Ekolojik Bakış Açısı ... 27
Pozitif Genç Gelişiminde Okul Faktörü ... 30
Pozitif Genç Gelişiminde Bireysel Faktörler ... 32
Okula Bağlılık ... 32
Olumlu Gelecek Beklentileri ... 34
Demografik Özellikler ... 36

BÖLÜM 3 39
YÖNTEM 39
Araştırmanın Modeli 39
Evren ve Örneklem 40
Veri Toplama Araçları 43
Öğrenci Demografik Bilgi Formu 43
Okul Demografik Bilgi Formu 44
Pozitif Genç Gelişim Ölçeği Kısa ve Çok Kısa Formu ve Türkçeye Uyarlanması 44
Çalışma Grubu 45
Geçerlik Çalışmaları 46
Çeviri Geçerliği. 46
Dil Geçerliği. 47
Yapı Geçerliği 48
Kısa Form Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi. 49
Kısa Form İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi. 52
Çok Kısa Form Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi. 54
Çok Kısa Form İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi. 56
Ölçüt Geçerliği. 58
Güvenirlik Analizleri 58
Test Tekrar Test Uygulaması. 59
Alt-Üst %27'lik Grup Karşılaştırması. 59
İç Tutarlık ve Yapısal Güvenirlik Analizleri. 60
Okula Bağlılık Ölçeği 62
Olumlu Gelecek Beklentileri Ölçeği 63
Veri Toplama Süreci 63
Verilerin Analizi 64
Araştırma Kapsamında Kurulan Hiyerarşik Lineer Modeller 65
Rassal Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli (Null Model) 65
Rassal Katsayılar Modeli (Random Coefficients) 67
Kesişim ve Eğimlerin Bağımlı Değişken Olduğu Model (Full Model) 68
Araştırma Kapsamında Kurulan HLM Modellerine İlişkin Ön Analizler ve Varsayımlar 69
BÖLÜM 4 72
BULGULAR VE YORUMLAR 72
Betimsel Bulgular 72
Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 74
İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 76
Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 88

BÖLÜM 5 97
SONUÇLAR VE ÖNERİLER 97
Sonuçlar 97
Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Sonuçlar 97
İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Sonuçlar 98
Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Sonuçlar 98
Öneriler 100
Okul Rehberlik Servisine Öneriler 100
Okuldaki Öğretmenler ve Yöneticilere İlişkin Öneriler 101
Politika Yapıcılara Öneriler; 102
Araştırmacılara Öneriler; 102
KAYNAKÇA 104
EKLER 125
EK 1. Öğrenci Demografik Bilgi Formu 126
EK 2. Okul Demografik Bilgi Formu 127
EK 3. Pozitif Genç Gelişimi Ölçeği Uyarlama İzin Yazışması 128
EK 4. Pozitif Genç Gelişimi Ölçeği Çeviri Geçerliliği Onlu Puantaj Formu Örneği 129
EK 5. Pozitif Genç Gelişimi Ölçeği 130
EK 6. Okula Bağlılık Ölçeği 132
EK 7. Olumlu Gelecek Beklentileri Ölçeği 133
EK 8. Etik Kurul Onayı 134
EK 9. MEB Uygulama İzni Onayı 135
EK 10. Düzey 1 Hatalarına İlişkin Normal Dağılım Çıktıları 136
EK 11. Düzey 1 Varyansların Homojenliğine İlişkin Çıktı 137
EK 12. Düzey 2 Hataların Normalliğine İlişkin Çıktı 138
BENZERLİK BİLDİRİMİ 139
ÖZGEÇMİŞ 140

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo **Sayfa**

Tablo 1 Benson'un 40 Gelişim Alanı 21
Tablo 2 Araştırmanın Öğrenci ve Okul Örneklemine İlişkin Demografik Bilgiler 42
Tablo 3 Ölçeğin Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler 45
Tablo 4 Ölçeğin Kısa Formunun Dil Geçerliği İçin Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları 47
Tablo 5 Ölçeğin Çok Kısa Formunun Dil Geçerliği İçin Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları 47
Tablo 6 Ölçeğin Kısa Formunun Toplam ve Alt Boyutlar Arası Korelasyon Analizi Sonuçları 48
Tablo 7 Ölçeğin Çok Kısa Formunun Toplam ve Alt Boyutlar Arası Korelasyon Analizi Sonuçları 49
Tablo 8 Ölçeğin Kısa Formu Birinci Düzey DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri 50
Tablo 9 Ölçeğin Kısa Formu İkinci Düzey DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri 52
Tablo 10 Ölçeğin Kısa Formu Birinci Düzey DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri 54
Tablo 11 Ölçeğin Çok Kısa Formu İkinci Düzey DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri 56
Tablo 12 Ölçüt Geçerliğine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları..... 58
Tablo 13 Test Tekrar Test Uygulamasına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları..... 59
Tablo 14 Üst-Alt %27'lik Grup Karşılaştırmasına İlişkin t Testi Sonuçları 60
Tablo 15 İç Tutarlık ve Yapısal Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler..... 61
Tablo 16 İç Tutarlık ve Yapısal Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler..... 62
Tablo 17 Öğrenci Düzeyine Ait Bağımsız Değişkenler 68
Tablo 18 Okul Düzeyine Ait Bağımsız Değişkenler 69
Tablo 19 Düzey 1 Hatalarına İlişkin Artık Değerlerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri 70
Tablo 20 Birinci Düzey Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları 71
Tablo 21 Betimsel Bulgular..... 73

Tablo 22 Rassal Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli Sabit Etki Sonuçları 74
Tablo 23 Rassal Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli Rastgele Etkiler Sonuçları 74
Tablo 24 Rassal Katsayılar Modeline İlişkin Sabit ve Rastgele Etki Sonuçları..... 77
Tablo 25 Birinci (Öğrenci) Düzey Rassal Katsayılar İçin Güvenirlik Değerleri 80
Tablo 26 Modeller Arası Sapma (Deviance) Değerleri..... 82
Tablo 27 Full Modele İlişkin Sabit ve Rastgele Etki Sonuçları 89
Tablo 28 Modeller Arası Sapma Değerleri..... 92

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil **Sayfa**

Şekil 1. Araştırmada incelenecek olan okul ve öğrenci düzeyi değişkenleri 9

Şekil 2. 4 Yapraklı Yonca Modeli 19

Şekil 3. Lerner'in 5C Modeli ve Alt Gelişim Alanları 26

Şekil 4. Pozitif Genç Geliştirme Yapısının Özü 28

Şekil 5. Lerner'in Pozitif Genç Gelişimine ilişkin kuramsal yaklaşımı 29

Şekil 6. Ölçeğin Kısa Formu İçin Birinci Düzey DFA Analizi Standartlaştırılmış Katsayılar Çıktısı 51

Şekil 7. Ölçeğin Kısa Formu İçin İkinci Düzey DFA Analizi Standartlaştırılmış Katsayılar Çıktısı 53

Şekil 8. Ölçeğin Çok Kısa Formu İçin Birinci Düzey DFA Analizi Standartlaştırılmış Katsayılar Çıktısı 55

Şekil 9**.** Ölçeğin Çok Kısa Formu İçin İkinci Düzey DFA Analizi Standartlaştırılmış Katsayılar Çıktısı 57

Şekil 10. Null ve Rassal Modellere İlişkin R^2 Değerleri 81

Şekil 11. Rassal Katsayılar Modeli Kavramsal İlişki Ağı 87

Şekil 12. Full Model Kavramsal İlişki Ağı 96

KISALTMALAR/SİMGELER

PGG	Pozitif Genç Gelişimi
HLM	Hiyerarşik Lineer Modeller
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
OECD	İktisadi İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
ICC	Sınıf İçi Korelasyon Değeri
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla, araştırmanın problem durumu, araştırma problemi ve amaç, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar ile ilgili başlıklara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Çocuk ve ergenlerin anlaşılmasında sorunları vurgulayan patolojik yaklaşımlar, çocuk ve ergenleri sorunun kendisi ya da soruna yol açan bir birey olarak tanımlamaktadır. Bu durum, gençlerin gelişim dönemlerinde sahip oldukları potansiyellerini ve yeteneklerini göz ardı etme riskini ortaya çıkarmaktadır. Günümüzde bu riski azaltmak için çocuk ve gençlerin, gelişimsel süreci göz önünde bulundurulmakta ve onların güçlü yanlarına, yeteneklerine ve potansiyellerine vurgu yapan çalışmalar giderek artmaktadır. Böylece çocuk ve gençleri "sorun" olarak değerlendiren fikirler yerine, geliştirilmesi gereken "kaynak" ve "değerli bir varlık" olarak gören fikirler daha fazla önem kazanmaya başlamıştır (Shek ve Merrick, 2015). Bu önem doğrultusunda, 21. yüzyılın ilk yarısı ile birlikte Amerikan gençliğini konu edinen yeni bir vizyon ve farklı bir bakış açısı ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu vizyon ise Pozitif genç gelişimi olarak adlandırılmaktadır. Gençlerin pozitif yönde gelişmesini amaçlayan bu vizyon, temelinde çocuk ve ergen gelişim psikolojisi, sosyoloji, tıp, halk sağlığı ve eğitim gibi birçok çalışma alanını içerisinde barındırmaktadır (Lerner, Dowling ve Anderson, 2003). Tüm bu çalışma alanlarının ortak noktası, her gencin başarılı ve sağlıklı bir gelişim potansiyeline sahip olması ve bu potansiyel doğrultusunda pozitif gelişim kapasitesinin artırılması gerekliliğine dayanmaktadır (Lerner vd., 2005).

Alanyazın incelendiğinde çocuk ve gençlerin var olan pozitif gelişim düzeylerinin nasıl artırılacağı ve bu gelişim özelliğinin ilişkili olduğu kavramlar ile ilgili olarak çeşitli görüş ve bakış açıları bulunmaktadır (Bowers, Geldhof, Johnson, Lerner ve Lerner, 2014). Bu bakış açılarının ortak özelliği göz önünde bulundurulduğunda, çocuk ve gençlerin gelişim sürecindeki risklerini azaltmak için, bireyin kendisi, toplum, okullar, aileler ve akranlar gibi birçok koruyucu faktör ön plana çıkmaktadır. Bu faktörler ile ilgili

alınan önlemlerin, uzun vadede pozitif genç gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Catalano, Mazza, Harachi, Abbott, Haggerty ve Fleming, 2003). Pozitif genç gelişiminin bakış açısı incelendiğinde gençlerin potansiyel risk davranışlarının azaltılması ve iyi oluşlarının artırılması gibi kazanımlar bu sürecin gelişimsel başarısı olarak değerlendirilmektedir (Benson vd., 2006; Lerner vd., 2010; Park, 2004).

Günümüzde gençlerin riskli davranışları ve iyi oluş düzeyleri ile ilgili araştırma konuları oldukça popüler olmaya devam etmektedir. İntihar düşünceleri, madde ve alkol kullanımı, sağlıksız beslenme alışkanlıkları, şiddet ve zorbalık, depresyon ve anksiyete gibi konu başlıkları, üzerinde çalışılan risk davranışlarına örnek olarak gösterilebilir (Mortier vd., 2018; Sadeghirad, Duhaney, Motaghipisheh, Campbell ve Johnston, 2016; Tanner-Smith ve Lipsey, 2015; Werner-Seidler, Perry, Calear, Newby ve Christensen, 2017; Yeager, Fong, Lee ve Espelage, 2015). Dolayısıyla, bu tür risklerin ortaya çıkmadan önlenmesi için yapılacak olan çalışmalar, gençlerin gelişim görevlerini yerine getirmelerine ve etkin yetişkin davranışları kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Terzi, 2013). Okulların rehberlik ve psikolojik danışma servisleri, uyguladıkları önleyici rehberlik çalışmaları ile bu konuda önemli bir görev üstlenmektedirler. Özellikle okullarda gelişimsel rehberlik modeli içinde tasarlanan Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programları (KGRP), bireylerin gelişimsel görevlerini gerçekleştirmeye dönük koruyucu ve önleyici etkinlikleri içermektedir (Nazlı, 2016). Bu yüzden pozitif genç gelişiminin önleyici ve koruyucu yaklaşımlardan oluşan genel yapısı, hem okullardaki gelişimsel rehberlik anlayışı içerisinde tasarlanan önleyici çalışmaları desteklemekte hem de alanyazında belirtilen bu risk faktörlerine ilişkin bütüncül ve kapsamlı bir önleyici yaklaşım stratejisi sunmaktadır (Schwartz vd., 2010).

Öte yandan gençlerin riskli davranışlarının azaltılmasının yanında iyi oluş düzeylerindeki artış pozitif genç gelişiminin bir başka gelişimsel başarısı olarak gösterilmektedir (Lerner vd., 2005). Dünya genelinde gençlerin iyi oluş düzeyleri ile ilgili elde edilen en kapsamlı araştırmalardan biri olan PISA'nın (2018) öğrenci iyi oluş raporu, öğrencilerin yaşam memnuniyeti ile ilgili önemli veriler sunmaktadır. Bu rapora göre, öğrenci yaşam memnuniyeti sıralamasında Türkiye'nin de içerisinde bulunduğu, Şili, Çekya, Yunanistan, İrlanda, Kore, Japonya, Polanya, Slovenya, Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Krallık gibi ülkeler, OECD ülkelerinin ortalamasının altında puan almıştır. Bu ülkeler içerisindeki en düşük puan ortalaması ise Türkiye'ye aittir. Bu sonuçlara göre, başta Türkiye olmak üzere adı geçen diğer ülkelerin, gençlerin iyi oluşunu

destekleyen araştırmalara ve eğitim politikalarına daha fazla gereksinim duyduğu açıktır. Buradan yola çıkarak iyi oluş ile ilgili alanyazın incelendiğinde gençlerin iyi oluş düzeylerini artırmak için pozitif psikolojik müdahalelerin etkililiği üzerinde duran çalışmaların varlığı dikkat çekmektedir (Bolier, Haverman, Westerhof, Riper, Smit ve Bohlmeijer, 2013; Sin ve Lyubomirsky, 2009; Shoshani ve Steinmetz, 2014). Bu durum, önleyici temelli bir yapıya sahip olan pozitif genç gelişim yaklaşımları ile örtüşmektedir. Dolayısıyla gençlik gelişiminde önleyici temelli müdahalelerin gençlerin gelişiminde önemli bir yer edindiği sonucuna varılmaktadır.

Pozitif genç gelişiminin sonuçları dikkate alındığında gençlerin pozitif gelişim kapasitesini oluşturan yeterlilik alanlarının neler olduğu ve hangi güçlü yönlerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu başka bir araştırma konusudur. Alanyazında pozitif genç gelişimi, bir süreç dahilinde geniş ve bütüncül bir bakış açısıyla ifade edilmektedir (Chen, Wiium ve Dimitrova, 2018). Bu yaklaşımın önemli kavramsallaştırmalarından biri de Lerner ve diğerlerinin (2005) geliştirdiği 5C modelidir. 5C modeli, gençlik geliştirme programlarında yer alan uygulayıcılar, ebeveynler ve gençlerin kendileri için "başarılı bir gençlik" olgusunu tanımlamaktadır (Bowers, Li, Kiely, Brittian, Lerner ve Lerner, 2010). Bu kuramsal yaklaşıma verilen adın, 5C olarak kısaltılmasının nedeni ise, pozitif genç gelişiminde, geliştirilmesi istenen beş alanın İngilizce alanyazındaki baş harflerinden oluşmasıdır. Bu gelişim alanları; yeterlilik, güven, ilişkiler, karakter ve son olarak duyarlılık olmak üzere farklı alt boyutlardan oluşmaktadır (Lerner vd., 2005). Sözü edilen 5C yaklaşımı içerisinde yeterlilik (competence) boyutu akademik, sosyal ve fiziksel alanda gençlerin pozitif eylemlerini tanımlamaktadır. Güven (confidence) boyutunda ise, gençlerin özgüven duygusunu besleyen gereksinimler bulunmaktadır. Bir başka boyut olan ilişkilerde (connection) ise aile, komşular, okul ve akranlarla olan sağlıklı ve olumlu ilişkilere odaklanılmaktadır. Karakter (character) boyutunda ise sosyal vicdan geliştirme, değer çeşitliliğinin sağlanması, davranış yönetimi ve kişisel değerler oluşturma gibi çeşitli alt gelişim alanlarının gelişimi temsil edilmektedir. Son olarak duyarlılık (caring) boyutunda ise gençlerin sempatik ve empatik eğilimlerinin desteklenmesine ilişkin gereksinimler bulunmaktadır (Lerner vd., 2005).

Pozitif genç gelişimi ile ilgili alanyazın incelendiğinde, 5C modelinin diğer yaklaşımlara göre daha yaygın kullanıldığı görülmektedir. 5C modelinin diğerlerine göre sahip olduğu en büyük fark ise ampirik açıdan desteklenmeye daha uygun olmasıdır.

Ayrıca bu ampirik kanıtlara bağlı olarak bu yaklaşımın avantajlarından bir diğeri ise, geçerli ve güvenilir ölçüm araçlarına sahip olmasıdır (Geldhof vd., 2014).

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkılarak pozitif genç gelişimi fikrinin, hızla büyüyen bir araştırma dizisini kapsadığı ve tüm bunlar için geniş bir çatı görevi gördüğü ifade edilebilir. Pozitif genç gelişimini konu edinen ve sayıları giderek artan bu araştırmalar, psikolojik kuramlar, eğitim ve sosyal politika gibi çeşitli alanlar ve bu konudaki geleceğe yönelik diğer araştırmalar için gözlemlenebilir sonuçlar sunmaktadır (Benson vd., 2006; Damon, 2004). Pozitif genç gelişimi ile ilgili yapılan araştırmalar gözden geçirildiğinde kesitsel araştırmaların yanı sıra birçok araştırmanın boylamsal düzeyde yürütüldüğü ve bu çalışmalarda, pozitif genç gelişimi ile ilgili yapılan uygulamaların sonuçlarının gözlemlendiği söylenebilir. Bu araştırmalardan elde edilen bazı sonuçlara göre, ortaokul örneklemindeki gençlerin, lise örneklemindeki gençlere göre daha fazla pozitif gelişimsel özellik gösterdikleri bulunmuştur (Roehlkepartain, Benson, ve Sesma, 2003; Scales, Sesma, ve Bolstrom, 2004). Ayrıca, pozitif genç gelişim düzeylerinin, gençlerin ırk ve etnik yapısına bağlı olarak büyük farklılıklar göstermediği bulunan sonuçlar arasındadır (Bean, Bush, Mckenry ve Wilson 2003; Sesma ve Roehlkepartain, 2003). Yapılan başka bir boylamsal bir çalışmada ise pozitif genç gelişiminin riskli davranışları ve depresyonu negatif yönde yordadığı gözlemlenirken; ideolojik bakış açısı kazanma, yardım etme davranışı, liderlik ve hizmet etme davranışı gibi özellikleri ise pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur (Jelicic, Bobek, Phelps, Lerner ve Lerner, 2007).

Pozitif genç gelişimi ile ilgili alanyazında ulaşılan bazı ilişkisel çalışmalarda ise pozitif genç gelişimi ile ilgili farklı değişkenler üzerinden bir dizi sonuç elde edilmiştir. Örneğin, Rachel ve Daniel'in (2012) ilişkisel model üzerinden yaptığı bir çalışmada, öğrencilerin pozitif genç gelişim puanlarının, yaşam doyumunu pozitif yönde yordadığı, problemli davranışları ise negatif yönde yordadığı belirlenmiştir. Lise öğrencileri üzerinde yapılan bir diğer ilişkisel model çalışmasında, pozitif genç gelişiminin 5C modelindeki, yeterlilik, güven ve ilişki alt boyutları, okul gücü değişkeni ile okul memnuniyeti arasındaki ilişkide aracı bir rol üstlenmiştir (Ardal, Holsen, Diseth ve Larsen, 2017). Lise örnekleminde yapılan bir başka araştırmada ise öğrencilerin öz yönetim stratejilerinin, olumlu gençlik gelişimlerini ve akademik canlılık düzeylerini pozitif yönde yordadığı bulunmuştur. (Bakhshaee, Hejazi, Dortaj ve Farzad, 2017).

Öte yandan pozitif genç gelişimini destekleyen unsurlar arasında ekolojik faktörlerin önemine vurgu yapan çeşitli görüşler bulunmaktadır (Benson, 2003; Catalono, Hawkins, Toumbourou, 2008). Ekolojik bakış açısına göre, insan gelişimi aile, okul, toplum, dini çevre ve diğer sosyal paydaşlar gibi birçok bağlamın etkisi altında şekillenmektedir (Bronfenbrenner, 1979). Bu yüzden ekolojik bakış açısı gençlerle ilgili yapılacak olan çalışmalar için önemli bir kuramsal çerçeve oluşturmaktadır. Aynı zamanda bu bakış açısı pozitif genç gelişim modellerini de etkilemiştir. Etkilenen bu modellerden biri de 5C'dir. Lerner ve diğerleri (2005) 5C modelinin kaynaklarını ve çıktılarını vurgulayan kuramsal bir yaklaşım ortaya koymuşlardır. Bu yaklaşımda, okula bağlılık, olumlu gelecek beklentileri, kurumlar, sosyal ilişkiler, bireysel özellikler ve kaynaklara ulaşım gibi değişkenler, gençlerin güçlü yanları ve ekolojik kaynakları olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca bu yaklaşımda tarif edilen gençlerin güçlü yönleri ve ekolojik kaynaklar, pozitif genç gelişimindeki 5 gelişim alanının önemli bir yordayıcısı olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla mevcut araştırmada, Lerner ve diğerlerinin (2005) kuramında destekleyici bir faktör olarak tanımlanan ekolojik ve bireysel değişkenlerin, pozitif genç gelişimi üzerindeki açıklayıcı rolü beraber incelenmeye çalışılmıştır.

Ekolojik değişkenler içerisinde değerlendirilen ve araştırma değişkenlerini oluşturan ilk grup değişkenler okul ile ilgili özelliklerdir. Lerner ve diğerleri (2005) okulları, bir ekolojik kaynak olan kurumlar başlığı altında değerlendirmektedir. Bu yüzden, okullar ve sahip olduğu özellikler pozitif genç gelişimini etkileyen ekolojik kaynakların bir parçası olarak görülmektedir (Benson vd., 2006). PISA'nın (2018) raporu incelendiğinde, öğrencilerin okulda kendilerini yalnız hissetmeleri, okulda ayda birkaç kez zorbalığa maruz kalmaları gibi bazı okula özgü risk faktörlerinde, Türkiye OECD ortalamasının üstünde bir puan almıştır. Bu durum, Türkiye açısından risk faktörlerinin engellenmesine yönelik okul ve okula ilişkin değişkenlerin incelenmesini gerekli kılmaktadır. Özellikle bu rapor sonucunda Türkiye bu konuda ileriye dönük politikalar geliştirmiştir. Örneğin, MEB 2019-2023 stratejik planında okullara ilişkin fiziksel özelliklerin eksikliğine değinilmiş ve öğrencilerin sosyal ve kültürel gelişimi için okul bahçesi gibi okula ait fiziki olanakların çok amaçlı tasarlanması hedef olarak belirlenmiştir. Bu hedefin ilk adımı olarak, 2019-2020 eğitim-öğretim yılından itibaren akademik başarı, fiziksel olanak ve insan kaynağı gibi başlıklarda okullar arasındaki farkları kapatmak için "okul profilini değerlendirme" adı altında yeni bir çalışma başlatılmıştır. Okullara ilişkin farklılaşmalara değinen bu politikalar dikkate alındığında,

pozitif genç gelişim özelliklerinde okula ilişkin değişkenlerin katkısını incelemek daha da önemli hale gelmektedir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde bir ekolojik kaynak olarak okullar ve pozitif genç gelişimi arasındaki ilişkileri inceleyen çeşitli araştırmalar mevcuttur. Gomez ve Ang (2007), yaptıkları araştırmada pozitif genç gelişimini desteklemek için okuldaki personelin pozitif olmasının, fiziksel olanakların geliştirilmesinin ve öğrenciye sunulan fırsatların artırılmasının önemini vurgulamışlardır. Benzer şekilde, alanyazında pozitif genç gelişiminde okulun önemine vurgu yapan farklı çalışmalar da bulunmaktadır (Atkiss, Moyer, Desai ve Roland, 2011; Taylor, Oberle, Durlak ve Weissberg, 2017).

Bireysel değişkenler ise ikinci grup değişkenleri oluşturmaktadır. Bu değişkenler içerisinde, okula bağlılık ve olumlu gelecek beklentileri diğer değişkenlere göre daha fazla ön plana çıkmaktadır. Özellikle öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ve pozitif-negatif duygularına ilişkin değerlerin, uluslararası raporlarda gözlemlenen birer değişken olduğu görülmektedir. Örneğin PISA'nın (2018) raporu incelendiğinde Türkiye, okula yabancılaşma ve kendini dışlanmış hissetme gibi okul bağlılığına ilişkin bazı başlıklarda OECD'ye üye ülkelerin ortalamasının üstünde bir puan almıştır. Bu rapor sonucunda, Türkiye'deki öğrencilerin okula bağlılık düzeyinin yeterli seviyede olmadığı görülmektedir. Bu yüzden, okula bağlılık değişkeni ile pozitif genç gelişimini beraber incelemenin alanyazın açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde, PISA'nın (2018) raporunda Türkiye; mutluluk, canlılık, neşeli ve sevinçli olma gibi olumlu duyguları içeren ve aynı zamanda olumlu gelecek beklentilerini şekillendiren değişkenlere ilişkin başlıklarda OECD ülkelerin ortalamasının altında bir puan almıştır. Dolayısıyla okula bağlılık değişkeninde olduğu gibi, olumlu gelecek beklentileri ve pozitif genç gelişimini beraber incelemek alanyazın açısından önemlidir. Ayrıca okula bağlılık ve olumlu gelecek beklentileri kuramsal açıdan da, pozitif genç gelişimi ile ilişkili bulunmaktadır. Örneğin Lerner ve diğerleri (2005) olumlu gelecek beklentileri ve okula bağlılığın, pozitif genç gelişimini doğrudan etkileyen bireysel faktörler olabileceğini belirtmişlerdir. Bu yaklaşımı destekler nitelikte, alanyazında okula bağlılık ve olumlu gelecek beklentileri ile pozitif genç gelişimi arasıdaki ilişkiye değinen çeşitli araştırmalar mevcuttur. Schmid, Phelps ve Lerner (2011), yaptıkları boylamsal bir çalışmada, olumlu gelecek beklentilerinin, pozitif genç gelişiminin pozitif yönlü bir yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır. Li, Zhang, Liu, Arbeit, Schwartz, Bowers ve Lerner (2011) ise yaptıkları boylamsal bir çalışmada pozitif genç gelişimdeki önemli bir sonuç

çıktısı olan risk faktörleri ve okula bağlılığın negatif ilişkili olduğunu bulmuş ve bu sonuca bağlı olarak okula bağlılık ve pozitif genç gelişimi arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu değişkenlerin dışında alanyazında pozitif genç gelişimi ile ilişkileri araştırılan bireye özgü bazı demografik değişkenler bulunmaktadır. Cinsiyet farklılığı bu değişkenlere örnek olarak gösterilebilir. Årdal, Holsen, Diseth ve Larsen (2018), pozitif genç gelişiminde, yeterlilik, güven, karakter, ilişkiler ve duyarlılık alt boyutlarında elde edilen toplam puanların kız ve erkeklerde faklılaştığını bulmuşlardır. Demografik değişkenlere başka bir örnek de bireyin bulunduğu yaş aralığı ve öğrenim gördüğü sınıf düzeyidir. Bowers, Li, Kiely, Brittian, Lerner ve Lerner (2010), yaş aralığındaki değişime bağlı olarak, pozitif genç gelişimindeki alt boyutlarına ait toplam puanların farklılaştığını bulmuşlardır. Benzer şekilde, Roehlkepartain ve diğerleri (2003), pozitif genç gelişimine yönelik toplam puanın sınıf düzeyine göre farklılaştığını belirlemişlerdir. Gençlerin kiminle beraber yaşadığı ve bunun pozitif genç gelişimi ile olan ilişkisi, alanyazında araştırılan bir başka demografik değişkendir. Kaniušonytė ve Žukauskienė (2018), yaptıkları araştırmada destekleyici anne baba tutumu, anne baba ile olan iletişim gibi değişkenlerinin pozitif genç gelişimi ile ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar anne ve babası ile beraber yaşamanın, pozitif genç gelişimdeki avantajlarını temsil etmektedir. Bir başka demografik değişken ise sosyo ekonomik düzeydir. Ye, Wen, Wang ve Lin (2020), Çin'de yaptıkları bir araştırmada sosyo-ekonomik düzeyin yüksek olmasının, pozitif genç gelişimi ile olumlu yönde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Gençlerin sahip olduğu hobiler de, alanyazında pozitif genç gelişimi ile ilişkisi araştırılan değişkenlerden bir başkası olmuştur. Krnjaic (2020), yaptığı araştırmada, gençlerin bir hobiye sahip olmasının, pozitif genç gelişimlerini ve iyi oluşlarını destekleyen bir özellik olduğunu vurgulamaktadır. Son olarak pozitif genç gelişimi ile ilişkisi incelenen değişkenlerden biri de spor yapmadır. Bean ve Forneris (2016) yaptıkları bir deneysel çalışmada, belli bir program dahilinde hazırlanmış fiziksel aktivite ve spor etkinliklerinin pozitif genç gelişimini anlamlı bir şekilde etkilediğini bulmuştur. Alanyazında pozitif genç gelişimi ile ilişkisi belirlenen her bir demografik değişkenin Türkiye örnekleminde de ilişkili olabileceği düşünülmüş ve araştırmaya dahil edilmiştir.

Özetle gençlerin pozitif gelişim düzeylerinin artırılması ve önleyici çalışmalara daha fazla yer verilmesi, riskli davranışların engellenmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Son yıllarda pek çok ülkede önem verilen pozitif genç gelişimine yönelik araştırmaların,

Türkiye'deki alanyazında da ele alındığı görülmektedir (Kabakçı, 2013; Kaya, 2012; Kulaksız, 2011; Kutsal, 2018; Özbay, 2017; Özbay, Tomar, Eşici, Büyüköztürk ve Aydoğan, 2018). Ancak pozitif genç gelişiminin unsurlarının daha net anlaşılabilmesi için bu konu ile ilgili daha fazla betimsel ve ilişkisel çalışmaya gereksinim duyulmaktadır. Ayrıca kuramsal önermeler doğrultusunda farklı değişkenlerin pozitif genç gelişimi ile ilişkisini incelemek gerekmektedir. Lerner ve diğerlerinin (2005) önerdiği modeldeki bireyin ekolojik kaynakları ve bireysel özelliklerinin, pozitif genç gelişimi ile ilişkisine odaklanan ve ilgili değişkenleri beraber inceleyen araştırmalara daha fazla gereksinim duyulmaktadır. Bu yüzden, bu araştırmada pozitif genç gelişimi ile ilişkili olabilecek ve alanyazında önemli görülen okula ilişkin değişkenler ve bireye özgü değişkenler beraber ele alınmıştır.

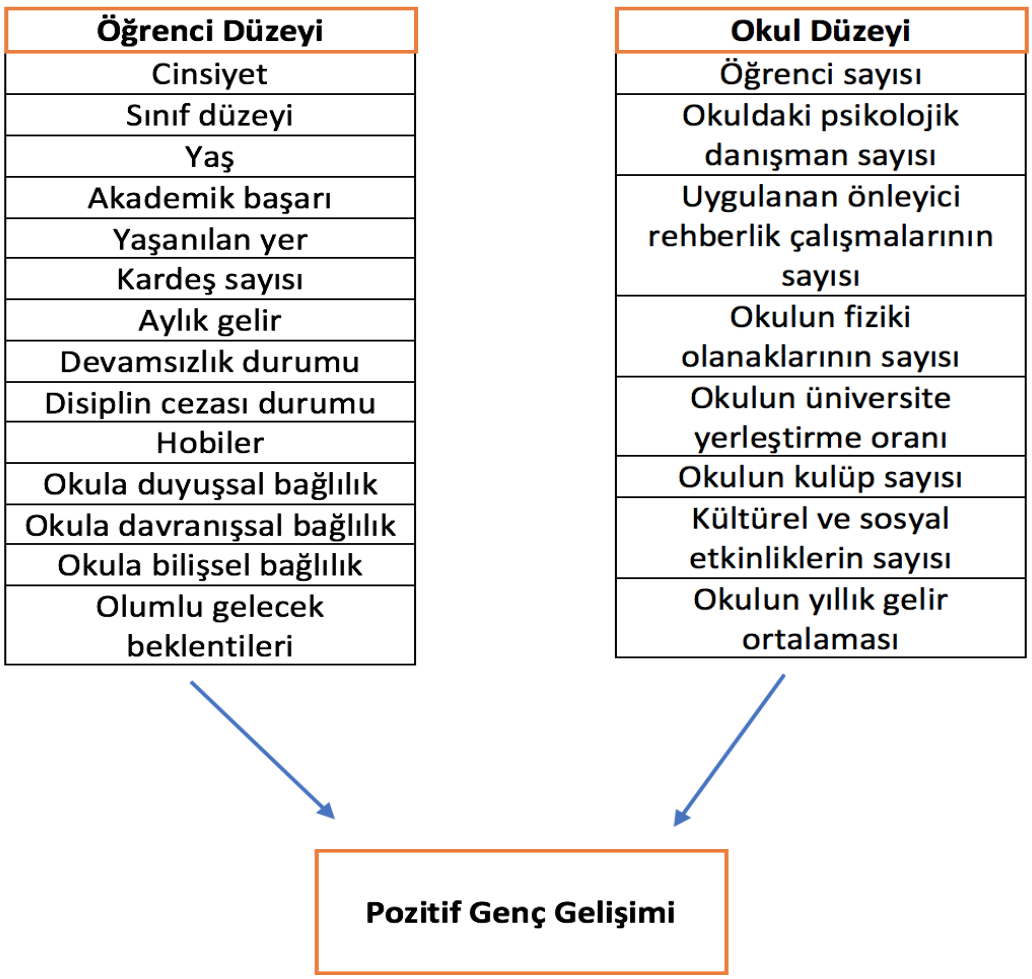
Araştırma Problemi ve Amaç

Pozitif özelliklere sahip genç bireylerin yetiştirilmesi sürecine birçok faktör katkıda bulunmaktadır. Bu faktörlerin içerisinde yer alan önemli değişkenlerden biri bireyin kişisel özellikleri ile ilgili iken, bir diğeri ise bireyin içerisinde bulunduğu öğrenme ortamını oluşturan okullardır. Buna bağlı olarak bu çalışmada lise öğrencilerinin bireysel özelliklerinin (cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, akademik başarı, yaşanılan yer, kardeş sayısı, aylık gelir, devamsızlık durumu, disiplin cezası alıp almama durumu, hobiler, okula duyuşsal bağlılık, okula davranışsal bağlılık, okula bilişsel bağlılık, olumlu gelecek beklentileri) ve okul ile ilgili özelliklerinin (öğrenci sayısı, okuldaki psikolojik danışman sayısı, uygulanan önleyici rehberlik çalışmalarının sayısı, okulun fiziki olanaklarının sayısı, okulun üniversite yerleştirme oranı, okulun gerçekleştirmiş olduğu kültürel ve sosyal etkinliklerin sayısı, okulun toplam öğrenci kulübü sayısı, okulun yıllık gelir ortalaması) öğrencilerin pozitif genç gelişim düzeyi ile ilişkisi incelenmiştir. Belirlenen bu amaç doğrultusunda "Okul ve öğrenci düzeyindeki farklılıklar öğrencilerin pozitif genç gelişim düzeylerinde anlamlı bir değişime yol açmakta mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu çerçevede araştırmanın alt problemleri aşağıdaki başlıkta sunulmuştur.

Alt Problemler

1. Okullar arasında, lise öğrencilerinin pozitif genç gelişim düzeyleri ile ilgili anlamlı bir fark var mıdır?

2. Öğrenci düzeyindeki değişkenler (*cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, akademik başarı, yaşanılan yer, kardeş sayısı, aylık gelir, devamsızlık durumu, disiplin cezası alıp almama durumu, hobiler, okula duyuşsal bağlılık, okula davranışsal bağlılık, okula bilişsel bağlılık, olumlu gelecek beklentileri*) pozitif genç gelişimini yordamakta mıdır?
3. Okul düzeyindeki değişkenler (*Öğrenci sayısı, okuldaki psikolojik danışman sayısı, uygulanan önleyici rehberlik çalışmalarının sayısı, okulun fiziki olanaklarının sayısı, okulun üniversite yerleştirme oranı, okulun gerçekleştirmiş olduğu kültürel ve sosyal etkinliklerin sayısı, okulun toplam öğrenci kulübü sayısı, okulun yıllık gelir ortalaması*) pozitif genç gelişimi ile ilişkili olan öğrenci düzeyindeki değişkenler ile birlikte pozitif genç gelişimini yordamakta mıdır?



Şekil 1. Araştırmada incelenecek olan okul ve öğrenci düzeyi değişkenleri

Araştırmanın Önemi

Dünya genelinde birçok ülkede, olumlu özelliklere sahip bir gençlik yetiştirmek amacıyla, gençlerin güçlü yönlerine odaklanılan ve onları potansiyel risklerden korumaya yönelik çeşitli politikalar üretilmekte ve bununla ilgili araştırmalara giderek daha fazla önem verilmektedir. Türkiye yaklaşık 12 milyon genç nufüsu ile Avrupa Birliği üye ülkelerininin tümünden daha fazla genç nufüsa sahiptir. Bu durum gençlere yönelik politikaları önemli hale getirmektedir (TÜİK, 2019). Bu politikalar çerçevesinde Türkiye Bakanlar Kurulu kararı ile Ulusal Gençlik ve Spor Politikası Belgesi (2012) adıyla bir kanun hükmünde kararname yayınlamıştır. Bu politika belgesine göre, gençlerin toplumsal yapının her alanına etkin bireyler olarak katılımı amaçlanmakta ve sahip oldukları beceri ve yeteneklerin ortaya çıkarılması vazgeçilmez bir unsur olarak görülmektedir. Ayrıca bu politika belgesinde gençlik politikalarının tamamı, gençleri ihmal ve istismardan koruyan araçlar bütünü olarak tanımlanmıştır. Bu politikanın gençler üzerindeki alt politika alanları; hayat boyu öğrenme, aile, etik-insani değerler, bilim-teknoloji, kültürlerarası diyalog, istihdam-girişimcilik-mesleki eğitim, dezavantajlı gençler, sağlık, demokratik katılım-yurttaşlık bilinci, kültür-sanat, serbest zamanların değerlendirilmesi ve son olarak gönüllü faaliyetler olmak üzere 13 başlıktan oluşmaktadır. Bu başlıkların birçoğunun paydaşları içerisinde Millî Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu ve üniversiteler yer almaktadır. Gençlerin önemli bir zaman diliminin eğitim öğretim sürecinde geçtiği düşünüldüğünde, bu paydaşlara, gençlerin sağlıklı ve pozitif yönde gelişmeleri için büyük görevler düşmektedir.

Bu doğrultuda, Millî Eğitim Bakanlığı gençler ile ilgili politikalarını uygularken, bünyesinde örgütlediği rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri önemli bir yer tutmaktadır. Bu hizmetler bir model temelinde kurgulanmış, eğitim ve öğretimde bütünleştirilerek Türkiye geneline yayılmıştır. Tarihsel süreçte farklı modeller ortaya çıksa da günümüzde Türkiye'deki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde, gelişimsel rehberlik anlayışı benimsenmiştir. Bu anlayışa göre öğrencilerin, daha işlevsel olmaları için onlara çeşitli yeterlilikler kazandırılmasına gereksinim vardır. Diğer bir ifade ile gelişimsel rehberlik anlayışında, gençlerin yaşam kariyer gelişiminin desteklenmesine odaklanılmalıdır (Nazlı, 2016).

Gelişimsel rehberlik anlayışı tedavi edici, önleyici ve kriz yaklaşımlarını içine alan bütüncül bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın en önemli özelliği, problem ortaya çıkmadan önleyici çalışmaların yapılmasının daha sağlıklı olacağı düşüncesidir. Bu

nedenle, okullarda önleyici ve aynı zamanda öğrencilerin gelişimini destekleyici yaklaşımlar daha fazla desteklenmeye başlanmıştır (Gysbers ve Henderson, 2001). Gelişimsel rehberlik anlayışının bu yönü dikkate alındığında, öğrencilerin gelişimlerini destekleyen ve onların olumlu yönlerinin geliştirilebilir olduğunu vurgulayan yaklaşımlardan biri de, pozitif genç gelişimi yaklaşımıdır (Lerner, 2005).

Son zamanlarda popülerliği artan pozitif genç gelişim yaklaşımı, kendi içerisinde pek çok koruyucu faktörü barındırmaktadır (Benson ve Saito, 2000). Bu yönüyle mevcut gelişimsel rehberlik anlayışının ilkeleri ile örtüşmektedir. Pozitif genç gelişiminin önceliği gençlerin yaşam becerilerini geliştirmektir. Bu gelişimin sonucunda gencin, toplumun sağlıklı bir üyesi olması amaçlanmaktadır (Benson vd., 2006). Bu yaklaşım sayesinde, gençlerin potansiyel risk davranışlarının önlenmesi ve iyi oluş düzeylerinin artırılması için kapsamlı akademik çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Türkiye'deki alanyazın gözden geçirildiğinde pozitif genç gelişimini konu alan çeşitli akademik çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların bir kısmı lisansüstü tezlerden oluşurken (Kabakçı, 2013; Kaya, 2012; Kulaksız, 2011; Özbay, 2017), bir kısmı da proje ve makalelerden (Özbay vd., 2018; Özbay, 2013; Terzi, 2013) oluşmaktadır. Pozitif genç gelişiminin öğrenci ve okul değişkenleri ile ilişkisinin beraber ve ayrı ayrı ele alındığı bu araştırma, Türkiye'de var olan alanyazının genişletilmesine yardımcı olacaktır. Nitekim MEB'in (2020) güncel rehberlik planları incelendiğinde, rehberlik program yapısında hedef olarak, kök değerler, karakter güçleri ve 21. yüzyıl becerileri gibi çeşitli üst başlıklar belirlendiği görülmektedir. Bu durum pozitif genç gelişiminin temel yapısı ile birebir örtüşmektedir. Bu açıdan ele alındığında Türkiye örnekleminde lise öğrencilerinin pozitif genç gelişim özelliklerinin çeşitli boyutlarıyla değerlendirilmesinin, rehberlik programlarına da katkı sunması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Pozitif genç gelişiminin boyutlarını tanımlamaya çalışan ve bu boyutları etkileyen faktörler ve sonuçlar ile ilgili bir kuramsal yaklaşım oluşturan Lerner ve diğerleri (2005), bu yaklaşımda, pozitif genç gelişimini etkileyen ekolojik faktörlerin önemini vurgulamışlardır. Ekolojik faktörlerin içerisinde bulunan ve gençlerin en çok zaman geçirdiği yaşam alanlarından biri de okullardır. Pozitif genç gelişiminin betimlenmesinde, gencin öğrenim gördüğü okulun özellikleri de önemli bir yordayıcı değişken olabilir. Okul ile ilgili değişkenlerin, gençlerin bireysel özellikleri ile beraber etkilerini araştırmak için çok düzeyli hiyerarşik doğrusal modeller gibi ileri istatistiksel analizlerin kullanılması önem arz etmektedir. Bu araştırmada, iki düzeyli hiyerarşik doğrusal model

kullanılarak pozitif genç gelişimi kavramının, okul ve bireysel özellikleri içeren çok boyutlu yapısını daha net ortaya çıkarmak ve Lerner ve diğerlerinin (2005) bu konudaki yaklaşımının bir kısmını doğrulamak amaçlanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde pozitif genç gelişiminin ekolojik faktörler ile ilişkisini inceleyen çalışmalar mevcuttur (Taylor vd., 2002; Theokas ve Lerner, 2006; Urban, Lewin-Bizan ve Lerner, 2009; Urban, Lewin-Bizan ve Lerner, 2010; Youngblade, Theokas, Schulenberg, Curry, Huang ve Novak, 2007). Bu yüzden Türkiye örnekleminde de pozitif genç gelişiminin ekolojik değişkenler ile ilişkisini inceleyen çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Buna bağlı olarak bu çalışmada pozitif genç gelişimi ile ilişkili olabilecek okul ile ilgili faktörler ve bireysel faktörler beraber ele alınarak bu değişkenlerin pozitif genç gelişimindeki rolü ortaya konmaya çalışılmıştır.

Öte yandan risk davranışlarının en çok görüldüğü yaş grubunu ergenler oluşturmaktadır (Kurt ve Ergene, 2017). Türkiye'de ergen yaş grubunun yoğun olarak öğrenim gördüğü öğretim tabakasını da liseler oluşturmaktadır. Dolayısıyla pozitif genç gelişim düzeyinin artmasının, riskli davranışları azaltmadaki rolü düşünüldüğünde, Türkiye'de lise örnekleminde çalışmanın, bu araştırmanın alanyazındaki betimsel değerini artıracağı düşünülmektedir. Ayrıca lise öğrencilerinin pozitif genç gelişim düzeylerini ortaya koymak açısından, okul ile ilgili faktörler ve bireysel faktörlerin beraber ele alınması bu çalışmanın özgün yanını oluşturmaktadır.

Bu çalışmada, bireysel değişkenler içerisinde; cinsiyet, yaş, akademik başarı, yaşanılan yer, kardeş sayısı, aylık gelir, hobiler, okula bağlılık ve olumlu gelecek beklentileri ile ilgili değişkenler kullanılmıştır. Okul ile ilgili değişkenler içerisinde ise; öğrenci sayısı, psikolojik danışman sayısı, uygulanan önleyici rehberlik çalışmalarının sayısı, okulun fiziki olanaklarının sayısı, okulun üniversite yerleştirme oranı, kültürel ve sosyal etkinliklerin sayısı ve okulun yıllık gelir ortalaması gibi değişkenler kullanılmıştır. Bu değişkenler seçilirken yukarıda açıklanan kuramsal önermeler ve alanyazındaki araştırma bulguları temel alınmıştır. Buna bağlı olarak tüm bu değişkenlerin lise örnekleminde pozitif genç gelişim düzeyi ile ilişkili olup olmayacağına ilişkin bilgileri ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu sayede elde edilen bulguların alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın bireysel düzeydeki değişkenlerinden elde edilen bilgilerin diğer betimsel çalışmalara ışık tutacağı ve pozitif genç gelişimi ile ilgili programların tasarlanması, yürütülmesi ve uygulanması için araştırmacılara ve alandaki uygulayıcılara

katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı şekilde, araştırmanın okul düzeyinden elde edilecek verilerin, Millî Eğitim Bakanlığı'nın, okullardaki şartların ve olanakların iyileştirilmesine yönelik hedeflerine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda gelişimsel ve önleyici rehberlik anlayışının okullarda daha iyi uygulanabilmesi için yeni politikalar geliştirilmesine yardım edeceği düşünülmektedir.

Pozitif genç gelişim yaklaşımlarının en büyük sınırlılığı sistemsel bir yapıdan oluşmasıdır. Ancak bu yaklaşımlardan biri olan 5C modelinin diğer modellere göre en büyük avantajı amprik açıdan değerlendirmeye uygun olması ve buna yönelik geçerli ve güvenilir ölçüm araçlarına sahip olmasıdır (Geldhof vd., 2014). Bu çalışmada 5C modelinin, yeterlilik, güven, ilişkiler, karakter ve ilgi boyutlarını ölçmek için Geldhof ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilmiş bir ölçeğin uyarlaması yapılmış olup, Türkiye'de gelecekte bu konuda çalışmak isteyen diğer araştırmacılar için bir ölçme aracının kazandırılması planlanmıştır. Bu açıdan çalışmanın, pozitif genç gelişimi ile ilgili yapılacak araştırmaların artırılmasına katkı sunması beklenmektedir.

Sonuç olarak Türkiye'deki gençlik politikalarının gözden geçirilmesi ve bu konuda önleyici çalışmalara daha fazla ağırlık verilmesi, gençlerin psikolojik sağlığı açısından önemli bir unsurdur. Pozitif genç gelişiminin önleyici ve gelişimsel avantajları göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye özelinde bu konuda daha fazla çalışma yapmaya gereksinim vardır.

Bu çalışmada, öncelikle lise örneklemindeki pozitif genç gelişim düzeyinin betimlenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca ekolojik bir faktör olan okula ilişkin özellikler ve bireysel özellikleri içeren iki farklı veri düzeyinin ayrı ayrı ve beraber olmak üzere pozitif genç gelişimini ne derecede yordadığı araştırılmıştır.

Sayıltılar

1. Araştırma kapsamında kullanılan psikolojik ölçme araçları ve demografik bilgi formları, ölçmeyi amaçladıkları özellikleri yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olacak şekilde ölçtükleri varsayılmaktadır.
2. Araştırmanın okul düzeyinde yer alan değişkenlere ilişkin veriler okul yönetiminden ve rehberlik servisinden elde edildiği için, bu değişkenlere ilişkin kayıtların düzenli olarak tutulduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Erzurum il merkezindeki Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerinde öğrenim gören lise öğrencileri ve bu liselerin özellikleri ile sınırlıdır.
2. Ekolojik kaynaklar düşünüldüğünde verilerin sadece öğrenci ve okul düzeyinden elde edilmesi bu araştırmanın bir sınırlılığıdır.
3. Genç grubunu temsilen üniversite ve ortaokul öğrenim düzeyindeki öğrencilerden veri toplanmamış olması bu araştırmanın başka bir sınırlılığıdır.

Tanımlar

Pozitif Genç Gelişimi: Pozitif genç gelişimi, gelişim çağındaki tüm gençleri destekleyerek olumlu yönde gelişimleri için onlara, olanaklar ve fırsatlar sunmaktadır. Bu sayade onların öz yeterlilik düzeyinin artırılması, aidiyet duygusunun geliştirilmesi, topluma faydalı bir birey olmaları ve psikolojik sağlamlıklarının artırılmasını hedefleyen, olumluya ve güce odaklanan ve bunların sonucunda da gençlerin mutlu ve sağlıklı birer yetişkin olmalarınını amaçlayan kuramsal bir bakış açısıdır (Lerner vd., 2005).

Okula Bağlılık: Okul ile ilgili okul içinde ve dışındaki etkinliklere katılma, okulun hedeflerine değer verme ve kendini okul ile özdeşleştirme olarak tanımlanmaktadır (Fredricks, 2011).

Olumlu Gelecek Beklentileri: Bireylerin kişisel gelecekleri ile ilgili olumlu beklenti ve tutumlarının toplamı olarak tanımlanmaktadır (Schmid, Phelps ve Lerner, 2011).

Hiyerarşik Doğrusal Model (HLM): HLM analizi belirli bir hiyerarşik seviye içindeki ilişkiler veya hiyerarşik düzeyler arasındaki ilişkilerin eş zamanlı incelenmesine olanak sağlayan bir analiz yöntemidir (Raudenbush ve Bryk, 2002).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmaları içeren başlıklar sırasıyla sunulmuştur.

Pozitif Genç Gelişimi Nedir?

Uzun yıllar boyunca çocuk ve genç psikolojisi alanında yapılan çalışmalarda çocuk ve gençlerin problemleri ya da problemli davranışlarına odaklanılmıştır. Ancak bu yaklaşım zamanla yerini başka bir paradigmaya bırakmıştır (Shek ve Merrick, 2015). Özellikle 21. yüzyılın başlarında gençlik gelişimini konu alan araştırmaların giderek artması, gençlerin güçlü yönlerini vurgulayan ve bu güçlü yönlerin gelişimini hedefleyen çeşitli kuramlar ve kavramlar ortaya çıkarmıştır (Lerner, Dowling ve Anderson, 2003). Bunlardan birine pozitif genç gelişim yaklaşımı örnek olarak gösterilebilir.

Pozitif genç gelişimi, gençlik alanında farklı uygulama biçimleri ya da teorilerini içerisinde barındıran genel bir yaklaşım tarzıdır (Silbereisen ve Lerner, 2007). Alanyazın incelendiğinde pozitif genç gelişimi için çeşitli tanımlamaların olduğu görülmektedir. Lerner (2005) pozitif genç gelişimini, tüm gençlerin yeteneklerine, güçlü yönlerine, ilgi alanlarına ve potansiyellerine odaklanan sistematik bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Ayrıca Butts, Bazemore ve Meroe (2010), pozitif genç gelişimini, gençlik için gerekli yaşam becerilerini içeren, bireyin ergenlikten yetişkinliğe doğru başarılı bir şekilde geçmelerine yardım eden kapsamlı bir süreç olarak tanımlamışlardır. Domon (2004) ise, pozitif genç gelişimini, gençlerin potansiyellerini ortaya çıkarmaya yarayan ve bu potansiyellerini daha verimli kullanılabilmesine odaklanan, bunun sonucunda da gençlerin iyi oluşunu artıran bir müdahale biçimi olarak tanımlamıştır.

Pozitif genç gelişimi ile ilgili tanımlar karşılaştırıldığında aşağıda sıralanan altı ilke, pozitif genç gelişimi ile ilgili, bütün bu kavram ve tanımlamamaların bir sentezini oluşturmaktadır (Benson, Scales, Hamilton ve Sesma, 2006). Bu ilkeler;

1. Bütün gençler pozitif bir şekilde büyüme ve gelişme için, içsel bir kapasiteye sahiptir.
2. Gençler, gelişimlerini destekleyen ilişkiler, kaynaklar ve çevresel etkilere maruz kalmaları sonucunda onlar için olumlu bir gelişimsel süreç ortaya çıkar.
3. Gençlerin, birden fazla ve zengin içerikli ilişkilere, kaynaklara ve çevresel etmenlere dahil olmaları, pozitif gelişim için daha iyi sonuçlar elde edilmesine katkı sağlar.
4. Farklı ırk, cinsiyet, etnik grup ya da farklı sosyo-ekonomik koşullardan bir araya gelen gençler için bu durumlar, önemli bir gelişimsel değer olarak değerlendirilmelidir. Bu gelişimsel değerlerin teşvik edilmesi önemlidir. Ancak bunu yaparken kullanılan stratejiler ve taktikler, sosyal konuma bağlı olarak değişiklikler gösterebilir.
5. Toplum, pozitif genç gelişimi için kritik ve önemli bir sistemdir.
6. Gençler kendi gelişimlerini ve diğer gençlerin olumlu gelişimini sağlarken bu konuda yetersiz kalabilecek tüm kaynaklar, ilişkiler ve çevresel etmenler için büyük bir role sahiptirler.

Özetle pozitif genç gelişiminin, gençlik yıllarını önceleyerek, bireyin yaşam boyu olumlu gelişim özelliklerini destekleyen bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Aşağıdaki başlıkta ise pozitif genç gelişiminin tarihsel süreçteki değerlendirmelerine yer verilmektedir.

Pozitif Genç Gelişiminin Tarihsel Perspektifi

Gelişim psikolojisi ile ilgili alanyazın gözden geçirildiğinde pozitif genç gelişimi yaklaşımının geçmişte geleneksel olarak "gençlik gelişimi" olarak tanımlandığı görülmektedir (Huebner, 1995). Tarihsel süreçte yaşanan tanımsal farklılaşmanın en önemli sebebi, gençlik gelişimindeki odak noktasıdır. Alanyazında özellikle 1900'lü yılların ortalarına kadar insan gelişimindeki araştırma ve yaklaşımların daha çok problem odaklı genel bir görüşe sahip olduğu bilinmektedir (Shek, Sun ve Merrick, 2013). Bu durum gençlik gelişimine de etki eden genel bir paradigmadır. Ancak 1990'lı yılların başında bu anlayış yerini farklı bir bakış açısına bırakmıştır. Bu bakış açısının temelinde; gençlerin olumlu gelişimsel potansiyellerini belirlemek ve gençlik gelişimindeki dışsal ve çevresel kaynaklı sorunlar yerine, bizzat gençlerin kendilerine odaklanan ve sorunların nedensellikleri yerine değişim sürecini ön plana çıkaran bir anlayış bulunmaktadır. Özetle

gençlerin başlı başına bir sorun olarak görülmesi yerine, potansiyellerinden yararlanılan birer kaynak olarak görülmesi şeklinde dönüşen yeni bir anlayış ortaya çıkmıştır (Benson, Scales, Hamilton ve Sesma, 2007).

Bu dönüşüm sürecinin altında yatan ve bu süreci hızlandıran temel faktör, gençlere yönelik uygulanan çeşitli politikalar ve tarihsel süreçteki önleyici çalışmalardır. Özellikle 2. Dünya savaşının getirdiği travmalar ve buna bağlı olarak artan gençlik sorunları ve suç oranları, 1950'li yılların başlangıcında Amerika Birleşik Devletleri'nde bu konuların çözümüne ilişkin mali fonlar oluşturulmasına sebep olmuştur. 1970'li yıllar ile birlikte bu soruna yönelik çözüm arayışları, yerini daha kapsamlı bir anlayış olan önleyici çalışmalara bırakmıştır (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak ve Hawkins, 2004). Bu önleyici politikaların 1990'lı yılların başlangıcında, pozitif genç gelişim yaklaşımları ve politikalarının gelişmesine aracılık ettiği söylenebilir.

Pozitif genç gelişim yaklaşımları, gençlerin yaşam becerilerini artırmaya yönelik temel çalışmalar üzerine odaklanmaktadır. Pozitif genç gelişim yaklaşımlarının bu yapısı sorun odaklı önleyici çalışmaların kapsamını daha bütünsel ve sistemik bir yapıya dönüştürmüştür. Bu durum, 1990 yılından sonra pozitif genç gelişimine yönelik programların ve amprik çalışmaların artmasına yardım etmiştir. (Benson vd., 2006).

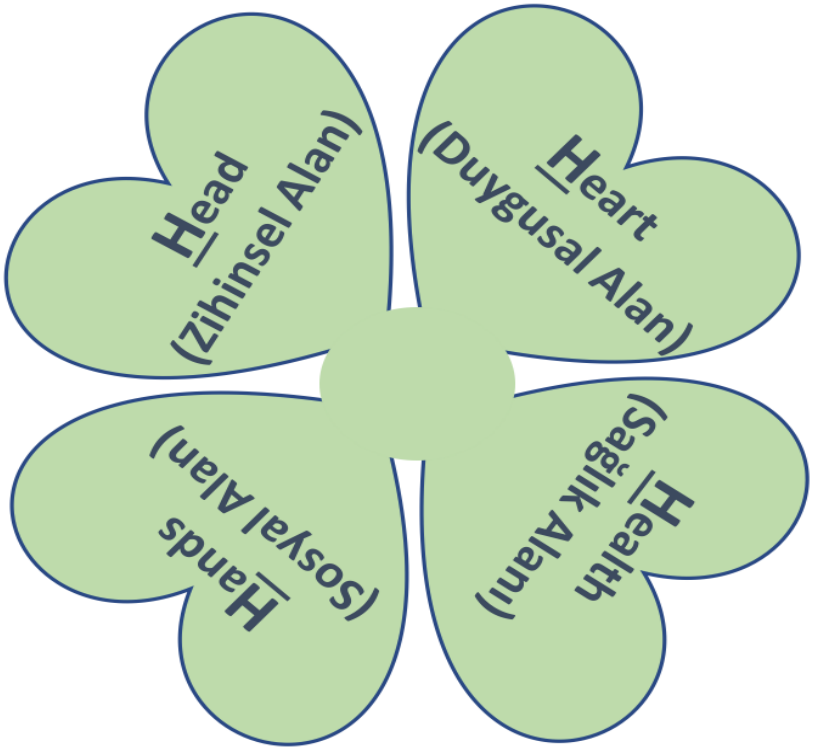
Bu yıllardan sonra pozitif genç gelişim çalışmalarının, özellikle Amerika Birleşik Devletleri'ndeki farklı eyaletler ve enstitüler aracılığıyla giderek daha fazla yaygınlaşan bir yapısı oluşmuştur (4-H Organizasyonu, 2020). Bu yapının temelinde gençlik kulüpleri ve buna benzer eğitim odaklı organizasyonlar önemli bir görev üstlenmiştir. Bu tür kulüp ve organizasyonların içerisinde uygulanan, geçmişi 1900'lü yılların başlarına kadar uzanan 4-H programların içeriği yavaş yavaş pozitif genç gelişimi yaklaşımlarını temsil etmeye başlamıştır (Bossaer, 2009). 4-H İngilizce'de "HEAD" (Baş-zihinsel), "HEART" (Kalp-Duygusal), "HAND" (El-Sosyal) ve "HEALTH" (Sağlık) sözcüklerinin baş harflerini temsil eden dört gelişim alanını temel almaktadır (Norman ve Jordan, 2006). Aynı zamanda bu dört gelişim alanının yaklaşım tarzlarına göre kendi içerisinde farklı alt gelişim alanları bulunmaktadır (Geldhof, Bowers ve Lerner, 2013; Hamilton, 2014). Ancak tüm 4-H programlarının odağında ön plana çıkan bazı unsurlar bulunmaktadır. Bu unsurlar Oregon State Üniversitesi (2018) tarafından dört başlıkta tanımlanmıştır. Bunlar;

1. *Gençlerin potansiyelleri doğrultusunda harekete geçmelerini kolaylaştırmak:* 4-H uygulamalarında, gençlerin sahip olduğu bireysel ilgi ve tutkuları

canlandırmaya ve bunlarla ilgili olarak potansiyelleri doğrultusunda harekete geçmelerini kolaylaştırmaya odaklanılır. Örneğin bir gencin hayvanlara ya da bilgisayar programlarına olan ilgisini artırmak için gençlerin bireysel özelliklerine uygun 4-H programları kullanılır. Ayrıca programın yardımıyla bu ilginin keşfedilmesi ve geliştirilmesi için fırsat verilir.

2. *Etkin bir program oluşturma:* Etkili bir 4-H programı, fiziksel ve duygusal açıdan bireyi güvene alacak şekilde tasarlanmalıdır. Gençlerin kendilerini iyi hissetmeleri, aidiyet duygusu içerisinde olmaları ve öğrenme, beceri ustalık geliştirmeye fırsat sunacak şekilde yapılandırılmış olmaları gerekmektedir. Günümüzde 4-H programları gençlerin, liderlik, kimlik gelişimi ve topluma entegre olma gibi konuları ile ilgilenmekte ve bu yönde büyüme ve değişim göstermektedir.
3. *Gelişimsel ilişkilerin oluşturulması:* 4-H programında çalışan personel ve gençler arasında, pozitif yönde ve destekleyici bir ilişki kurulması, gençlik gelişimi için kritik bir önem taşımaktadır. Çünkü gençler, gelişim süreci boyunca değişimlere açıktır. Gelişim sürecinde gençlerin kurduğu ilişkiler büyüme sürecinde onlara olumlu yönde destek sağlar. Bu sayede gençler ve yetişkinler arasında giderek artan bir güç paylaşımı teşvik edilir.
4. 4-*H programlarına katılım için gençleri teşvik etmek:* Programın hedeflerine ulaşması ve etkililiği için, gençlerin programlara birden çok kez ve tam katılımı önemlidir. Bunun için, gençler aktif ve düzenli olarak, yerel, ulusal, hatta uluslararası düzeyde genişletilmiş 4-H programlarına katılarak yeni öğrenme fırsatlarını elde etmeleri için teşvik edilmelidir (Oregon State Üniversitesi, 2018).

Amerika Birleşik Devletleri resmi 4-H organizasyonu zamanla ülke genelindeki tüm 4-H modellerini temsil eden genel bir örgüt konumuna gelmiştir. 4-H çalışmalarına dört yapraklı yonca modeli denilmesinin nedeni ise bu organizasyonun kullandığı yonca logosudur (4-H Organizasyonu, 2020). Dört yapraklı yonca modeli ve gelişim alanlarına ilişkin grafik Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. 4 Yapraklı Yonca Modeli

Günümüzde 4-H programlarının misyonu, yaygın eğitim yoluyla gençlerin uygulamalı deneyimsel öğrenme ve yaşam becerilerinin geliştirilmesi ve bunun sonucunda gençlerin sorumlu birer vatandaşlar haline gelmelerine yardımcı olmak şeklinde tanımlanmaktadır (Seevers, Graham ve Conklin, 2007). Hali hazırda Amerika Birleşik Devletleri federal hükümetleri 4-H ulusal genel merkezi, askeri kurumlar ve çeşitli üniversitelere bağlı enstitüler aracılığıyla 4-H program çalışmaları devam etmektedir. Eyaletler ve kurumların bulundukları yerel bölge gençliğine yönelik politikaları farklılık gösterse de, tüm bu kurumların ortak amacı, gençlerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri becerileri elde etmeleri ve küresel düzeyde karşılaşabilecekleri sorunlara çözüm üretebilme ve yeni yaşantılara uyum sağlamaya yönelik psiko-eğitimsel ve psiko-sosyal programlar tasarlamaktır (Youth.gov, 2020; 4-H Organizasyonu, 2020). Bu programların daha çok sivil toplum örgütlenmeleri aracılığıyla, Amerika kıtasının diğer ülkeleri, Avrupa, Afrika ve bazı Arap ülkelerinde de yürütüldüğü görülmektedir (4-H Organizasyonu, 2020).

Pozitif genç gelişimi çalışmalarında tarihsel süreçte ve günümüzde 4-H programlarının önemli bir yer tuttuğu söylenilebilir. Ancak pozitif genç gelişimi yaklaşımlarında ulusal 4-H uygulamalarının içerisinde değerlendirilen ya da onlardan

bağımsız olarak gelişmiş daha spesifik kavramsallaştırmaları içeren çeşitli popüler yaklaşımlar ve araştırmalar bulunmaktadır (Shek vd., 2019). Bu yaklaşımlar, Benson'un 40 gelişim alanı yaklaşımı (Benson, 2003), Catalano'nun 18 pozitif genç gelişim alanı yaklaşımı (Catalano vd., 2004), sosyal duygusal öğrenme modeli (Tolan, Ross, Arkin, Godine ve Clark, 2016) ve son olarak Lerner'in 5C modelinden (Lerner vd., 2005) oluşmaktadır. Bu yaklaşımlara ilişkin kuramsal bilgiler aşağıdaki başlıklarda sunulmuştur.

Pozitif Genç Gelişiminde Yaklaşımlar

Bu başlıkta pozitif genç gelişimi yaklaşımlarından Benson'un 40 gelişim alanı yaklaşımı, Catalano'nun 18 pozitif genç gelişim alanı yaklaşımı, sosyal duygusal öğrenme modeli ve Lerner'in 5C modelllerine ilişkin kuramsal açıklamalara değinilmiştir.

Benson'un 40 Gelişim Alanı Yaklaşımı

Benson'un 40 gelişim alanı yaklaşımı, gençlerin potansiyelleri doğrultusunda yeterli bir gelişim süreci için onların, bireysel güçlü yönleri, mevcut fırsatları ve dışsal destekleri arasındaki uyuma odaklanan ekolojik bir perspektiften türetilmiştir (Benson, 2003; Shek, Dou, Zhu ve Chai, 2019). Bu perspektif farklı sentez ve önermeler doğrultusunda toplam 40 gelişim alanından oluşmaktadır. Bu gelişim alanlarından 20'si içsel varlıkları temsil ederken, diğer 20'si ise dışsal varlıkları temsil etmektedir (Shek vd., 2019).

Benson (2003), gençlerin dışsal varlıklarını, destek, güçlendirme, sınırlılıklar ve beklentiler ve etkili zaman kullanımı olmak üzere dört boyutta tanımlamıştır. Benson (2003), ayrıca içsel varlıkları da kendi içerisinde öğrenme arzusu, pozitif değerler, sosyal yeterlilikler ve son olarak pozitif kimlik olmak üzere dört boyuta ayırmıştır. İçsel ve dışsal varlıklar olmak üzere toplamda sekiz alt boyutun ise kendi içerisinde farklı boyutları bulunmakta ve 40 gelişim alanının her biri bu alt boyutları temsil etmektedir. Tablo 1'de Benson'un 40 gelişim alanına yönelik bir özetleme bulunmaktadır.

Tablo 1

Benson'un 40 Gelişim Alanı

Dışsal Varlıklar	Destek	1. Aile desteği
		2. Olumlu aile iletişimi
		3. Aile dışındaki diğer yetişkinlerin desteği
		4. Komşu desteği
		5. Destekleyici okul iklimi
		6. Akademik başarıda aile katılımı
	Güçlendirme	7. Gençliğe ilişkin verilen toplumsal değer
		8. Gençliğin toplum içerisindeki faydalı bir rol üstlenmesi
		9. Gençlerin haftada birden fazla kez toplumsal katkı sağlaması
		10. Gençlerin kendini güvende hissetmesi
	Sınırlılıklar ve Beklentiler	11. Aile kuralların varlığı
		12. Okul kuralların varlığı
		13. Komşu kuralların varlığı
		14. Yetişkin bir rol model varlığı
		15. Olumlu yönde akran etkisi
		16. Aile ve Öğretmenlerin daha iyisini yapabileceğine ilişkin beklentiler oluşturması
	Etkili zaman Kullanımı	17. Aktivite yaratmak
		18. Gençlik kulüpleri, spor veya toplumsal organizasyonlara katılmak
		19. Dini aktivitelere katılmak
		20. Arkadaş ortamından bağımsız olarak evde kendine zaman ayırmak
İçsel Varlıklar	Öğrenme Arzusu	21. Başarıya yönelik motivasyon oluşturma
		22. Okula Bağlılık
		23. Ev ödevine ilişkin günlük yeterli zaman ayrılması
		24. Okulda aktif olmak
		25. İlgi duyduğu konularda okumalar gerçekleştirmek için haftalık yeterli zaman ayrılması
	Pozitif Değerler	26. Duyarlılık
		27. Eşitlik ve sosyal adalet duygusu
		28. Dürüstlük
		29. Doğruluk-Yalan söylememe
		30. Sorumluluk
		31. Kötü alışkanlıklardan uzak durmaya yönelik inanç
	Sosyal Yeterlilik	32. İleriye yönelik plan yapma ve karar verme becerileri
		33. Empati, hassas olma ve arkadaşlık becerileri gibi kişiler arası yeterlilikler
		34. Entelektüel olma
		35. Sağlamlık ve olumsuz durumlara karşı dirençli olma
		36. Barışçıl çatışma çözme becerileri
	Pozitif Kimlik	37. Kişisel güç ve otokontrol becerileri
		38. Benlik saygısı
		39. Yaşam amacı oluşturma
		40. İyimserlik ve geleceğe yönelik olumlu bakış açısı

Kaynak: Benson, 2003, s. 27.

Catalano'nun 18 Pozitif Genç Gelişim Alanı Yaklaşımı

Pozitif genç gelişimine ilişkin birçok programın değerlendirilmesi çeşitli bilimsel yaklaşımlar ve değerlendirmeler ışığında, Catalano ve diğerleri pozitif genç gelişim alanları ile ilgili bir tanımlamaya gitmiş ve bu gelişim alanlarını farklı başlıklar altında incelenmişlerdir (Catalano, Hawkins ve Toumbourou, 2008; Catalano vd., 2004; Shek vd., 2019).

Catalono ve diğerlerine (2008) göre pozitif genç gelişimi özelliklerin geliştirilmesi için üzerinde durulması gereken 18 gelişim alanı bulunmaktadır. Bu alanlar ve tanımları aşağıdaki gibi sıralamıştır (Catalono vd., 2008; Catalano vd., 2004; Shek vd., 2019);

1. *Bağlılığı desteklemek;* aile, akranlar, okul, kurumlar ve kültürel ögelere ilişkin duygusal bağlanma durumunun artırılması ile ilişkilidir.
2. *Sağlamlığı desteklemek;* durumsal değişikliklere ve stresli olaylara, esnek bir biçimde uyum sağlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik gelişim alanını tanımlamaktadır.
3. *Sosyal yeterlilik;* belirli sosyal ve kişilerarası hedeflere ulaşmak için gençlerin duyguları, düşünceleri ve eylemleri bütünleştirmesine yardımcı olan bir dizi kişilerarası beceriyi içermektedir.
4. *Duygusal yeterlilik;* gencin kendisindeki ve başkalarındaki duyguları ve duygusal tepkileri belirleme ve bunlara doğru ve mantıklı yanıtlar verme becerisinin artırılması ile ilişkilidir.
5. *Bilişsel yeterlilik;* gencin mantık, analitik düşünme ve soyut akıl yürütme yeteneği de dahil olmak üzere temel akademik ve entelektüel kapasitelerin geliştirilmesi ile ilişkilidir.
6. *Davranışsal yeterlilik;* olumsuz durumlardan uzaklaşmak, başkalarına yardım etmek, olumlu faaliyetlere katılmak, sözlü ve sözsüz iletişim becerilerini geliştirmek gibi birden fazla odağı bulunmaktadır.
7. *Ahlaki yeterlilik;* bir durumun etik, duygusal veya sosyal adalet boyutları açısından değerlendirilmesi ve bunlara yanıt verilmesine ilişkin beceriler ile ilişkilidir.
8. *Özerkliği desteklemek;* özerk düşünebilme, kendi başına karar alabilme ve bu kararları uygulayabilme becerilerin geliştirilmesine yönelik gelişim alanını tanımlamaktadır.

9. *Maneviyatı desteklemek;* gencin inançlarına yönelik değerleri, manevi yönelimleri ve bunların uygulanmasına ilişkin becerileri desteklemek ile ilgili gelişim alanını tanımlamaktadır.
10. *Öz yeterliliği desteklemek;* gencin bağımsız olarak, istediği hedeflere ulaşabilmesine ilişkin algılarının desteklenmesi ile ilişkilidir.
11. *Açıklık ve Pozitif kimliği desteklemek;* Açık ve pozitif kimlik, tutarlı bir benlik duygusunun temelini oluşturmaktadır. Bu gelişim alanı, çocukların farklı sosyal bağlamlar, kültürel gruplar ve cinsiyetler arasında kendi kimliklerini nasıl inşa ettiklerini fark etmeleri ve buna ilişkin verilen destekleri içermektedir.
12. *Geleceğe ilişkin inançları desteklemek;* geleceğe yönelik olumlu beklentiler oluşturmak ve bu beklentiler için umut ve iyimserliğin daimî olarak içselleştirilmesini içeren çabaları tanımlamaktadır.
13. *Olumlu sosyal norm ve davranışların tanınmasını desteklemek;* kültürel ve sosyal çevrenin olumlu yönde istendik davranışlarına yönelik, gençlerin katılımını ve uyumunu destekleyen gelişim alanıdır.
14. *Prososyal katılımın desteklenmesi;* Öğrenme ortamı dışında, topluma yönelik yardım ve hizmetlerin artırılmasına ilişkin alanı tanımlamaktadır.
15. *Prososyal normların desteklenmesi;* toplumsal yasak ve normların benimsenmesi ve bunlara uyumun desteklenmesi ile ilişkilidir.
16. *Pozitif duyguların desteklenmesi;* neşe, memnuniyet vb. olumlu duyguların desteklenmesi ile ilişkilidir.
17. *Yaşam doyumunun desteklenmesi;* arzu edilen durumların varlığı ve olumsuz durumların azlığı ile ilişkili olan yaşam doyumunun artırılması ile ilişkili gelişim alanını tanımlamaktadır.
18. *Karakter güçlerinin desteklenmesi;* Merak, nezaket, minnettarlık, umut, mizah vb. olumlu özellikler karakterin gücünün bileşenlerini oluşturmaktadır. Bu gelişim alanında bu tür karakter güçleri desteklenmektedir.

Sosyal Duygusal Öğrenme Modeli

Sosyal duygusal öğrenme yaklaşımı, çocuk ve gençlerin, olumlu ilişkiler kurması, kendi kararlarını alabilmesi, empati yapabilmesi, olumlu hedefler belirleyip bunlara ulaşabilmesi, duygularını anlaması ve bunları yönetebilmesi için gerekli olan tutum, bilgi

ve becerileri içeren kanıta dayalı programlara verilen genel bir addır (Weissberg, Durlak, Domitrovich ve Gullotta, 2015).

Sosyal duygusal öğrenme modelleri temel uygulanış biçimi açısından okul ve öğrenme ortamı odaklıdır. Bu odak çerçevesinde öncelikle, öğrenciler arasında sosyal işlevselliği, öğrenmeyi ve adaptasyonu geliştirmek gibi okul ve öğrenme ortamı için gerekli olan bir dizi beceriyi ifade etmektedir (Norris, 2003). Alanyazın incelendiğinde, sosyal duygusal öğrenme modellerinin de pozitif genç gelişimi yaklaşımları içerisinde değerlendirildiği görülmektedir (Shek vd., 2019; Tolan vd., 2016). Farklı eğitim yoğunlukları ve temel yetkinliklere verilen göreceli önem açısından düşünüldüğünde, uygulama biçimleri açısından sosyal duygusal öğrenme modelinin çeşitli formatları bulunmaktadır (Wigelsworth, Lendrum, Oldfield, Scott, Ten Bokkel, Tate ve Emery, 2016). Sosyal duygusal öğrenme modeline ilişkin farklı formatlar içerisinde öne çıkanlardan birine CASEL'in (Akademik ve Sosyal Duygusal Öğrenme İşbirliği) (2003), beş temel gelişim alanı üzerinden yaptığı sınıflama gösterilebilir. Bu gelişim alanları aşağıdaki gibidir (CASEL, 2003; Shek vd., 2019);

- *Bireysel farkındalık;* bireyin kendi düşüncelerini, duygularını, inançlarını ve aynı zamanda ilgili güçlü yönlerini ve sınırlarını tarafsız bir şekilde tanımlama yeteneği ile ilgilidir. Bu gelişim alanının içerisinde duyguları tanıma, güçlü yönleri tanıma, öz güven ve öz yeterlilik düzeylerini geliştirme gibi farklı alt gelişim başlıkları bulunmaktadır.
- *Sosyal farkındalık;* Farklı özellik ve yaşantılara sahip diğer insanları anlama ve onlara saygı duyma ve onlara karşı empati gösterme yeteneği ile ilişkilidir. Bu gelişim alanında diğer insanlara karşı saygı, empati vb. duyguların geliştirilmesine odaklanılmaktadır.
- *Bireysel yönetim becerileri;* bireyin farklı durumlarda, düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını düzenleme ve aynı zamanda kendini kişisel hedeflere etkili bir şekilde motive etme kapasitesi ile ilgilidir. Bu gelişim alanının içerisinde stres yönetimi, öz disiplin, öz motivasyon, hedef belirleme ve dürtü kontrolü gibi farklı alt gelişim başlıkları bulunmaktadır.
- *İlişki kurma becerileri;* Başkalarıyla sağlıklı ve yapıcı ilişkiler kurma ve sürdürme yeterliliği ile ilişkilidir. Bu gelişim alanında, iletişim, sosyal katılım, ilişki kurma ve ekip çalışması gibi farklı alt gelişim başlıkları bulunmaktadır.

- *Karar vermede sorumluluk alma becerileri*; Ahlaki standartlara, güvenlik ilkelerine ve sosyal normlara uygun olarak iyi kişisel seçimler yapabilme yeterliliği ile ilişkilidir. Bu gelişim alanında analiz-sentez yapabilme, etik düşünebilme, problem tanımlama ve çözme gibi farklı alt başlıklar bulunmaktadır.

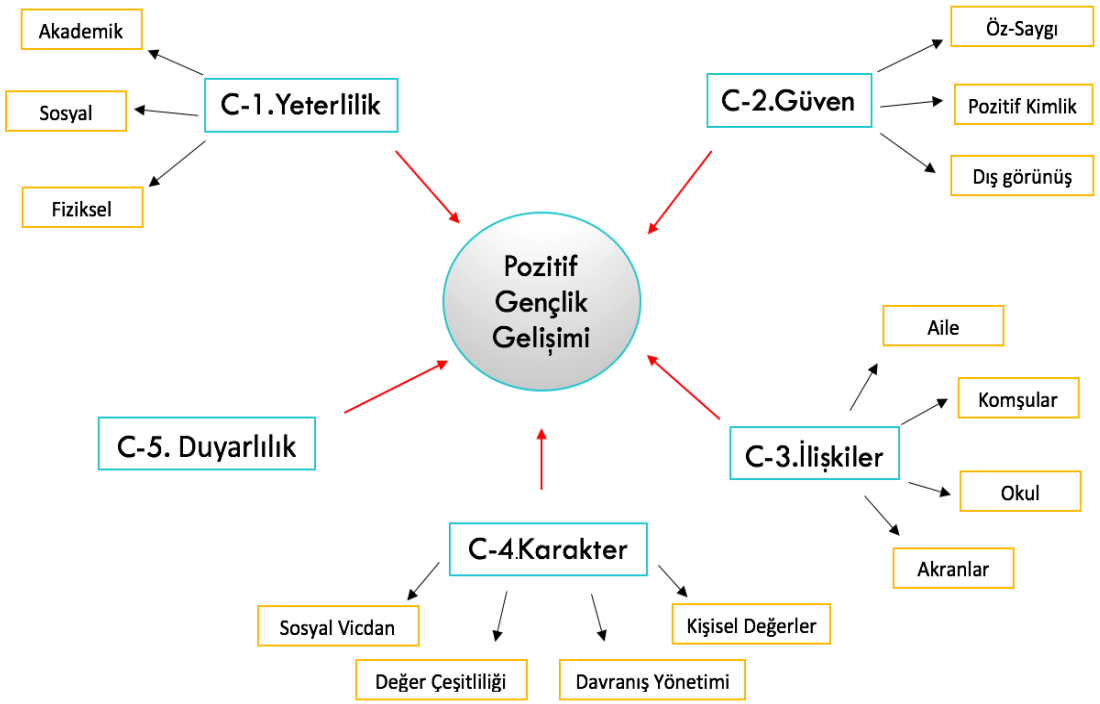
Pozitif Genç Gelişiminde Lerner'in 5C Modeli

Pozitif genç gelişimi yaklaşımları içerisinde kavramsallaştırma ve gelişim alanlarına yönelik ölçüm çalışmalarıyla öne çıkan ve en popüler yaklaşımlardan biri olan Lerner'in (2005) 5C modeli, beş temel gençlik gelişimi alanına odaklanmaktadır. Bu model Lerner başta olmak üzere birçoğu Lerner'in doktora öğrencilerinden oluşan farklı araştırmacıların katkıları ile giderek pozitif genç gelişimi yaklaşımları içerisinde ön plana çıkmaya başlamıştır (Bowers, Geldhof, Johnson, Lerner ve Lerner, 2014). 5C modelinde pozitif yönde gelişim sürecine odaklanılan 5 ana başlık bulunmaktadır. Ayrıca modele verilen ismin, 5C olarak adlandırılmasının temelinde, geliştirilmesi istenen beş alanın İngilizce alanyazındaki baş harfleri bulunmaktadır (Lerner vd., 2005). Bu alanlar yeterlilik (Competence), güven (Confidence), karakter (Character), duyarlılık (Caring) ve son olarak ilişkiler (Connection) başlıklarından oluşmaktadır. (Lerner vd., 2010). Lerner ve diğerleri (2005) bu başlıkları şu şekilde tanımlamışlardır:

- *Yeterlilik (Competence):* Bu başlıkta yeterlilik kavramı içerisinde gençlerin, akademik, sosyal ve fiziksel yetkinlik olmak üzere belirli alanlardaki pozitif eylemlerini tanımlamaktadır. Sosyal yetkinlik alanında, gençlerin kişilerarası ilişkilerindeki çatışma-çözme becerileri temsil edilmektedir. Fiziksel yetkinlik alanında ise gençlerin beden sağlılığına ilişkin bilgi ve beceriler ile diğer fiziksel becerileri temsil edilmektedir. Bunun dışında akademik yetkinlik ise bireyin okul notları, okula devam ve sınavlardaki başarısı ile ilgili bir yetkinlik alanıdır.
- *Güven (Confidence):* Gençlerin özgüven ve özsaygı düzeylerini artırabilmek için onlara çeşitli fırsatlar yaratılması gerekmektedir. Çünkü gençlerin başarı hissini elde edebilmeleri için özgüven ve özsaygı düzeylerinin yüksek olması önemlidir. Bu başlıkta gençlerin kendilerine olan güven duygusunun içerisinde değerlendirilen özsaygı, pozitif kimlik ve dış görünüşe odaklanan farklı alt boyutlar bulunmaktadır.

- *İlişkiler (Connection):* Bu başlıkta ise gençlerin başarılı olabilmeleri için akranları, aileleri, öğrenim gördükleri okullar ve komşular gibi toplumun diğer birimleri ile olumlu bağlantılar geliştirmesi gereken durumlar temsil edilmektedir.
- *Karakter (Character):* Karakter başlığında gençlerin, toplumsal ve kültürel kurallara saygılı olması, doğru davranış standartlarını benimsemesi, doğru ve yanlışı ayırt edebilen ve ahlaki duygulara sahip olması gereken durumlar temsil edilmektedir. Kendi içerisinde sosyal vicdan, kişisel değerler, değer çeşitliliği ve davranış yönetimi gibi farklı alt boyutları bulunmaktadır.
- *Duyarlılık (Caring):* Son olarak, bu başlıkta ise gençlerin çevresindeki diğer insanlara karşı duyarlı olması ve gerektiğinde karşı tarafa empati duygularını yansıtabilmesi ile ilgili durumlar temsil edilmektedir.

Şekil 3'de bu gelişim alanlarını ve alt boyutları gösteren bir grafik sunulmuştur.



Şekil 3. Lerner'in 5C Modeli ve Alt Gelişim Alanları

Pozitif genç gelişimi yaklaşımları içerisinde 5C modelini diğer yaklaşımlardan ayıran bazı avantajlar bulunmaktadır. Bu avantajlardan ilki modele ilişkin çıktıların ölçülebilir olmasıdır. Bu durum 5C yaklaşımının alt yapısına uygun olarak geliştirilmiş programların değerlendirmesini kolaylaştırmakla birlikte, mevcut gelişim özelliklerini ölçmek ve buna ilişkin müdahalelerde bulunmak içinde çeşitli avantajlar sağlamaktadır.

Bu avantajın en önemli nedeni, modele ilişkin gelişim alanlarının ölçülebilmesine olanak veren güvenli ve geçerliliği kanıtlanmış ölçüm araçlarının olmasıdır (Geldhof vd., 2014). Bu durumun getirdiği bir başka avantaj ise, pozitif genç gelişim özelliklerinin başka değişkenler ile ilişkisinin sınanmasına izin vermesi ve bu sayede teorik açıdan pozitif genç gelişimine katkı sağlayacak farklı betimsel çalışmaların ortaya çıkmasına yardım etmesidir. Bu ölçüm sürecinin getirmiş olduğu ve modeli diğer modellerden ayıran son ve en önemli avantaj ise pozitif genç gelişimini oluşturan boyutların dışında genel bir pozitif genç gelişimi puanının alınmasına izin vermesidir (Geldhof vd., 2014; Holsen, Geldhof, Larsen ve Aardal, 2017).

5C modelinin çıktılarının yorumlanmasına ilişkin avantajları göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmada lise öğrencilerinin pozitif genç gelişim özellikleri ile ilişkili olan, okula ilişkin ve bireysel değişkenlerin neler olduğunu belirlemek için pozitif genç gelişimi yaklaşımlarından Lerner'in 5C modeli temel alınmıştır. Ayrıca bu model için Geldhof ve diğerlerinin (2014) geliştirmiş olduğu bir ölçme aracı, bu araştırma çerçevesinde kısa ve çok kısa formu ile birlikte Türkçe'ye uyarlanmıştır.

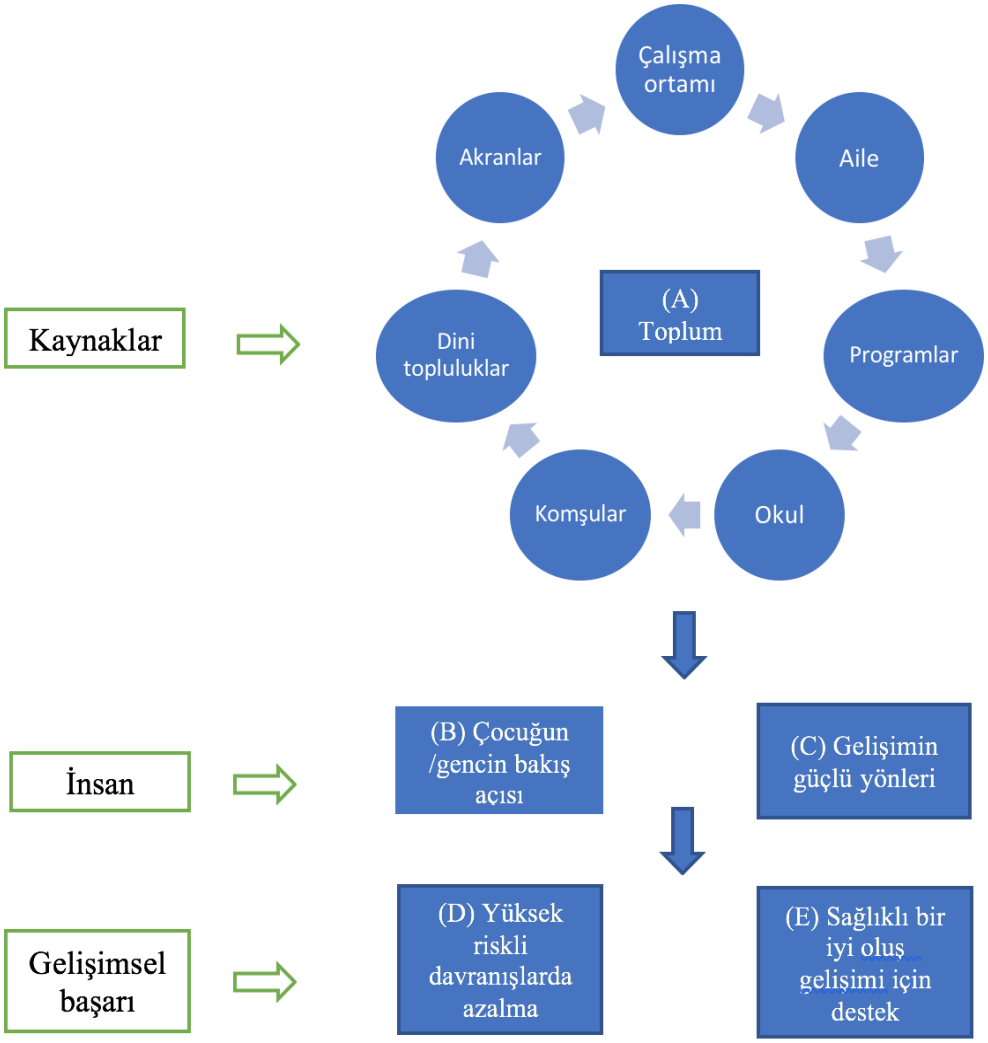
Aşağıdaki başlıkta pozitif genç gelişiminde ekolojik bakış açısı ve buna ilişkin kuramsal yaklaşımlara yer verilmiştir.

Pozitif Genç Gelişiminde Ekolojik Bakış Açısı

Bronfenbrenner'in (1979) ileri sürdüğü ekolojik sistemler yaklaşımı, gelişimsel psikolojiye yeni bir bakış açısı sunmuş ve bu bakış açısı gelişimin sadece kişilerarası bireysel faktörler ile sınırlı kalmayacağını, bunun dışındaki çevresel faktörlerin de insan gelişimini açıklamada önemli bir yer edineceğini savunmuştur. Daha sonra güncellediği biyoekolojik yaklaşım çerçevesinde, Bronfenbrenner gelişimdeki bireysel faktörler ve çevresel faktörlerin etkileşimsel rolünü vurgulamış ve bunların gelişim sürecinde birbiri ile olan ilişkisini inceleyen genel bir yapıyı ortaya koymuştur (Bronfenbrenner ve Morris, 2006).

Brenfenbrenner'in ekolojik kuramı göz önünde bulundurulduğunda, pozitif genç gelişimi yaklaşımlarının birçoğunda da bu bağlam desteklenmekte ve pozitif genç gelişim sürecindeki çevresel etmenlerin üzerinde durulmaktadır. Buna ilk örnek olarak, Benson'ın (2003) pozitif genç gelişiminde 40 gelişim alanı yaklaşımı gösterilebilir. Benson (2003), aile, komşular, okullar, dini topluluklar, gençlik örgütleri vb. ekolojik kaynakların pozitif genç gelişiminde önemli bir kaynak olabileceğini belirtmektedir.

Bu kavramlar arasındaki ilişkiler Şekil 4'te özetlenmiştir. Bu kavramsallaştırmada A, B, C, D ve E harfleri ile adlandırılan her bir değişkenin birbirleriyle olan ilişkisi tanımlanmıştır. Toplumu temsil eden yedi değişken pozitif genç gelişiminin kaynağı olarak görülürken, bireysel bakış açıları ve güçlü yönler ise bireysel faktörler olarak tanımlanmıştır. Kaynak ve bireysel faktörlerin etkileşimi sonucunda ise gelişimsel başarının ürünü olarak riskli davranışlarda azalma ve iyi oluşu destekleyen çıktılar oluşmaktadır (Benson vd., 2006).



Şekil 4. Pozitif Genç Geliştirme Yapısının Özü

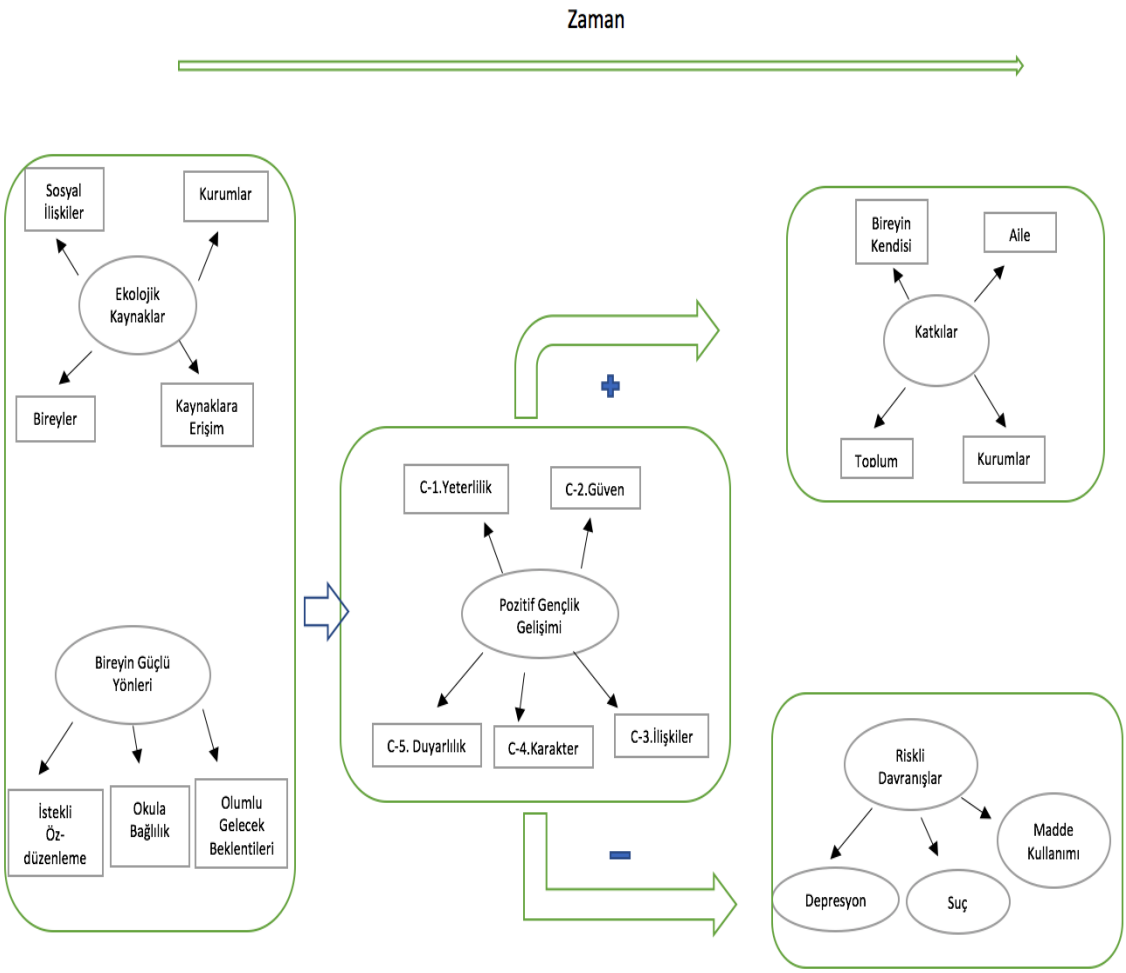
Kaynak: Benson ve diğerleri 2006, s. 897.

Bu şekil incelendiğinde bireyin sahip olduğu toplum ile ilgili kaynaklar A harfi ile başlayan başlığını temsil ederken, bu kaynaklar üzerinden elde ettiği bakış açısı ve güçlü gelişimsel kazanımlar ise B ve C harfi ile başlayan başlıklarını temsil etmektedir.

A, B ve C başlıklarındaki kavramlarının birbirleriyle olan sağlıklı etkileşimi sonucunda ise, D ve E başlıklarındaki gelişimsel başarı ortaya çıkmaktadır (Benson vd., 2006).

Benzer şekilde Catalono ve diğerleri de (2008) kendi kuramsal yaklaşımlarında ekolojik faktörlerin önemine değinmiş ve bu faktörlerin, gelişimsel risklerin azaltılması için gereken politikalara ve önleyici çalışmalara destek veren önemli birer kaynak olabileceğini vurgulamışlardır (Shek vd., 2019).

Pozitif genç gelişiminde ekolojik faktörlerin önemine değinen bir başka yaklaşım ise Lerner ve diğerlerinin (2005) pozitif genç gelişiminde 5C yaklaşımıdır. Bu kuramsal yaklaşımın temelinde pozitif genç gelişiminin beş boyutlu yapısını destekleyen ekolojik değişkenler ve bireysel güçlü yönler bulunmaktadır. Şekil 5'te bu yaklaşımın değişkenlerini gösteren ve detaylandıran bir grafik sunulmuştur.



Şekil 5. Lerner'in Pozitif Genç Gelişimine ilişkin kuramsal yaklaşımı

Kaynak: Bowers, Geldhof, Johnson, Lerner ve Lerner, 2014, s. 861

Şekil 5 incelendiğinde, pozitif genç gelişiminin beş boyutlu yapısını destekleyen ekolojik faktörlerin; sosyal ilişkiler, kurumlar, bireyler ve kaynaklara ulaşım olanaklarından oluşan dört başlıktan oluştuğu görülmektedir (Bowers vd., 2014). Bu başlıklar içerisinde tanımlanan bireyler başlığı; gencin hayatındaki arkadaşlar, öğretmenler, aile bireyleri ve çevredeki diğer kişiler olmak üzere birçok kişiyi kapsayan geniş bir üst başlığı oluşturmaktadır. Aynı şekilde kurumlar ile ilgili başlıkta, gencin içerisinde bulunduğu okullar, kulüpler, sosyal ve dini topluluklar gibi birden fazla olgunun olduğu bilinmektedir (Bowers vd., 2014; Lerner vd., 2005).

Şekil 5'teki grafik incelendiğinde ekolojik faktörler dışında bireyin güçlü yönlerinin de pozitif genç gelişimin desteklediği görülmektedir. Tüm bunların sonucunda ise pozitif genç gelişim çıktıların, riskli davranışlar ve depresyon düzeyinin azalmasına yol açması ve aynı zamanda bireyin kendisi, ailesi, toplum ve çevredeki kurumlara da olumlu katkılar sunması beklenmektedir.

Özetle alanyazında pozitif genç gelişimi yaklaşımların içerisinde ekolojik faktörlerin önemini vurgulayan çeşitli kuramsal yaklaşımlar ve kavramsallaştırmalar bulunmaktadır (Benson vd., 2006; Catalono vd., 2008; Lerner vd., 2005).

Bu araştırmanın amacında ise, Lerner ve diğerlerinin (2005) pozitif genç gelişimini destekleyen 5C kuramsal yaklaşımı temel alınmıştır. Bu yaklaşımdaki ekolojik kaynaklarda, okul ile ilgili faktörler, bireysel özelliklerde ise okula bağlılık, olumlu gelecek beklentileri değişkenleri birer bağımsız değişken olarak araştırmaya dahil edilmiş, ayrıca bazı bireysel demografik özellikler de yine araştırmanın diğer bağımsız değişkenlerini oluşturmuştur. Tüm bu bağımsız değişkenler ile pozitif genç gelişimi arasındaki ilişkileri belirlemek için hiyerarşik temelli düzeyler arası bir araştırma planlanmıştır. Pozitif genç gelişimi ile beraber ele alınan değişkenler aşağıdaki başlıklarda incelenmiş ve bu değişkenlerin alanyazında pozitif genç gelişimi ile olan ilişkilerini konu edinen araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Pozitif Genç Gelişiminde Okul Faktörü

Gelişimsel süreçte, çocuk ve gençlerin yaşamında büyük bir zaman dilimini kapsayan okul, pozitif genç gelişimine ilişkin kuramsal yaklaşımlarda önemi vurgulanan ekolojik bir kaynak olarak değerlendirilmektedir (Benson vd., 2006; Lerner vd., 2005). Tarihsel süreçte gençlik gelişimindeki sorunlar ve bunlara ilişkin getirilen çözümler içerisinde okul faktörü her zaman sürecin bir paydaşı olarak kabul edilmiştir. Bu duruma

örnek olarak, 1970'li yıllardan sonra, üzerinde önemle durulmaya başlanan gençlik sorunları ve bunların çözümüne ilişkin önleyici çalışmaların başlaması gösterilebilir. Bu süreç önleyici çalışmalar için okulu bir uygulama sahasına dönüştürmüştür (Catalano vd., 2004).

Okulların örgütsel yapısı düşünüldüğünde, fiziki yapısı, çevresi ve içerisinde barındırdığı, öğrenciler, öğretmenler, idari ve yardımcı personeller ve bunların dışında dolaylı katılım sağlayan veliler aracılığıyla, paydaşlarını etkileyen ve etkilenen canlı bir kültürü temsil ettiği görülmektedir (Roach ve Kratochwill, 2004; Mac Neil, Prater, Busch, 2009). Bu durum, pozitif genç gelişimi yaklaşımlarında etkisi göz ardı edilemeyecek ve kontrol edilmesi gereken yeni değişkenleri ortaya çıkarmaktadır.

Okullar, gençlerin birden fazla alanda yeterlilik kazanması, kendilerine ilişkin özgüven algıların artırılması, sosyal ilişkilerin geliştirilmesi, karakter değerlerinin geliştirilmesi ve topluma katkıda bulunulması gibi birçok pozitif gelişimsel alanı destekleyen bir ortama dönüştürülebilir (Catalano, Hawkinns, Berglund, Polard ve Arthur, 2002; Lerner, Almerigi, Theokas ve Lerner, 2005). Aynı zamanda okullar bu durumun tam tersi olarak, gençler için risk faktörlerini destekleyen birer ortamı da bünyesinde barındırabilir. Bu durum okullar ve okullara ilişkin özelliklerin pozitif genç gelişimindeki kilit rolünü göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde pozitif genç gelişiminde okulların önemini vurgulayan çeşitli araştırmalar olduğu görülmektedir. Örneğin Gomez ve Ang (2007), pozitif genç gelişimi için okullarda bulunması gereken özellikleri; sağlıklı okul sınırları, güvenli ve duyarlı okul iklimi ve okul personeli için destekleyici bir çevre olarak sıralamışlardır. Sun, Shek ve Siu, (2008), yaptıkları bir vaka çalışmasında okullara ilişkin okul ve sınıf özellikleri, pozitif okul kültürü gibi bazı değişkenlerin pozitif genç gelişimi programlarına olan olumlu etkisini incelemişlerdir. Alanyazında okul temelli müdahale programlarının da pozitif genç gelişimine olumlu katkısı olduğu vurgulanmaktadır. Taylor, Oberle, Durlak ve Weissberg (2017), okul temelli sosyal duygusal öğrenme modeli programlarının pozitif genç gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen bir meta analiz çalışması yürütmüş ve bu programların genel pozitif genç gelişimini olumlu yönde artırdığına ilişkin sonuçları belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Levis ve diğerleri (2016), farklı özelliklere sahip ve 14 farklı şehirde bulunan okullardaki 1170 öğrenci üzerinde uyguladıkları okul temelli sosyal duygusal öğrenme ve karakter geliştirme programı olarak adlandırılan pozitif eylem müdahale programının, genel pozitif genç gelişimine

katkı sağladığını gözlemlemişlerdir. Bu çalışmalara ek olarak Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde, pozitif genç gelişimi temelinde hazırlanan müdahale programlarının etkisini inceleyen bazı araştırma sonuçları bulunmaktadır. Örneğin Özbay (2017), karma desen kullanarak yaptığı bir araştırmada ilkokul öğrencilerine yönelik hazırlanan pozitif genç gelişimi temelli sınıf rehberlik programının, öğrencilerin yaşam becerilerini olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Benzer şekilde Kutsal (2018), kız meslek lisesi öğrencilerine yönelik yaptığı bir deneysel çalışmada, pozitif genç gelişimi kapsamı içerisinde yer alan yaşam becerileri psikoeğitim programının, öğrencilerin yaşam becerilerinin artmasını sağladığını ve problem davranışların ise azalmasına etki ettiğini bulmuştur.

Ayrıca alanyazında yapılan diğer araştırmalarda okulun sahip olduğu çevresel etmenlerin, öğrencilerin akademik başarısını olumlu ya da olumsuz yönde etkilediğine ilişkin çeşitli araştırma sonuçları bulunmaktadır (Gietz ve McIntosh, 2014; Wilson, Abbott, Joireman ve Stroh, 2002). Bu sonuçlar, Lerner ve diğerlerinin (2005) pozitif genç gelişiminde 5C modelinin çıktısı olarak tanımladığı bireyin kendisine olumlu katkılar sağlaması başlığıyla uyum sağlamaktadır.

Özetle okul ile ilgili değişkenler ve pozitif genç gelişimi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, fiziki ve çevresel özellikler, okul kültürü gibi okula ilişkin farklılıkların pozitif genç gelişimi ile ilişkisi incelenen değişkenler olduğu görülmektedir. Ancak alanyazında okula ilişkin değişkenler ve pozitif genç gelişimini beraber inceleyen araştırmalara daha fazla gereksinim duyulduğu açıktır. Aşağıdaki başlıklarda ise pozitif genç gelişimi ile ilişkili olabilecek bireysel değişkenlere yer verilmiştir.

Pozitif Genç Gelişiminde Bireysel Faktörler

Okula Bağlılık

Okula bağlılık temelde okul ile ilgili etkinliklere katılma, okulun hedeflerini benimseme, okul kimliğine değer verme ve okul ile özdeşleşme olarak tanımlanabilir (Fredricks, 2011; Chiu, Pong, Mori ve Chow, 2012). Okula bağlılık kavramı birden fazla tutum, davranış ve duyguların bir araya gelmesi ile oluşan kapsamlı bir bakış açısını içermektedir (Jimerson, Campos ve Greif, 2003). Bu yüzden alanyazında, okula bağlığın birçok faktörden etkilendiği ve bu faktörlerin çeşitli boyutları temsil ederek okula

bağlılığa ilişkin farklı alt boyutlar oluşturduğu vurgulanmaktadır (Guthrie ve Wigfield, 2000; Sirin ve Sirin, 2005). Örneğin Cernkovich ve Giardona (1992), okula bağlılığı yedi alt boyut üzerinden tarif ederken, Appleton, Christenson ve Furlong, (2008), okula bağlılığı iki boyut üzerinden tanımlamışlardır. Alanyazında okula bağlılığı oluşturan boyutlar üzerinde en fazla durulan yaklaşım ise davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere üç boyutlu okula bağlılık yaklaşımıdır (Fredricks, Blumenfeld, Friedel ve Paris, 2005; Stefansson, Gestsdottir, Geldhof, Skulason ve Lerner, 2016; Wang ve Eccles, 2012).

Genel okula bağlılığı tanımlamada kullanılan bu üç boyut aşağıdaki gibi ifade edilmektedir;

- *Okula davranışsal bağlılık;* bir taraftan okul normları ve kurallarına uyma gibi olumlu davranışlar sergilemeye odaklanırken, diğer taraftan devamsızlık yapmama ve istenmeyen davranışlardan uzak durma gibi davranışları içermektedir (Finn, 1989; Fredricks vd., 2005). Okula davranışsal bağlılığı tanımlayan bir başka bakış açısına göre, okuldaki akademik görevlere ve etkinliklere etkin katılım sağlamak başlı başına davranışsal bağlılığı oluşturmaktadır (Fredricks vd., 2005).
- *Okula duyuşsal bağlılık;* öğrencinin okula ve okul personeline ilişkin duygusal tepkileri ile ilişkili olan durumları tanımlanmaktadır (Fredricks vd., 2005). Ayrıca okul ile özdeşleşme ve okul kimliğine ilişkin duygusal ilgileri içeren durumlar da bu başlık altında değerlendirilmektedir (Appleton vd., 2008; Connell ve Wellborn, 1991; Finn, 1989).
- *Okula bilişsel bağlılık;* ödev yapma, derslere ilişkin ön hazırlık, derslerdeki öğrenmeye ilişkin çaba ve buna benzer akademik başarıya etki eden bazı öz-düzenleme becerileri ile ilişkilidir (Archambault, Janosz, Fallu ve Pagani, 2009; Fredricks vd., 2005).

Alanyazın incelendiğinde okula bağlılığın, pozitif genç gelişimi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Özellikle Lerner ve diğerleri (2005), okula bağlılığı, pozitif genç gelişimini etkileyen önemli bir bireysel faktör olarak göstermektedir. Alanyazında bu kuramsal kavramsallaştırmayı destekleyen diğer araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin Li, Bebiroglu, Phelps, Lerner ve Lerner (2008), okula davranışsal ve duygusal bağlılığın, pozitif genç gelişiminin gelişimsel başarıları olarak değerlendirilen, depresyon ve riskli davranışlar ile negatif yönde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Buna benzer bir başka

araştırmada Li ve Lerner (2011), ulusal çapta uygulanan 4-H çalışmasının sonuçlarından elde ettikleri verilerde, okula davranışsal ve duygusal bağlılığın, pozitif genç gelişiminin azaltılmasına yönelik gelişimsel başarı olarak nitelendirdiği değişkenler olan depresyon, suça karışma ve madde kullanımı ile negatif yönde ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Alanyazında yapılan diğer araştırmalarda öğrencilerin okula bağlılığının yüksek olmasının, akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği (Chase, Hilliard, Geldhof, Warren ve Lerner, 2014; Dotterer ve Lowe, 2011; Sciarra ve Seirup, 2008; Wang ve Holcombe, 2010), ayrıca okula bağlılığın az ya da çok olmasının okul terkini olumlu ya da olumsuz yönde etkilediğine ilişkin (Archambault vd., 2009; Janosz, Archambault, Morizot ve Pagani, 2008; Wang ve Fredricks, 2014) çeşitli araştırma sonuçları bulunmaktadır. Bu sonuçlar Lerner ve diğerlerinin (2005) pozitif genç gelişiminde 5C modelinin çıktıları olarak tanımladığı riskli davranışların azaltılması ve bireyin kendisine olumlu katkılar sağlaması başlıkları ile uyum sağlamaktadır.

Özetle okula bağlılık ve pozitif genç gelişimi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, okula bağlılık değişkeninin pozitif genç gelişimini olumlu yönde yordayan bir değişken olduğu görülmektedir. Ancak okula bağlılığın boyutsal yapısı düşünüldüğünde, her bir boyutun pozitif genç gelişimindeki yerini açıklamak için alanyazında daha fazla araştırmaya gereksinim duyulduğu ifade edilebilir.

Olumlu Gelecek Beklentileri

Geleceğe ilişkin beklentiler, bireyin hayatındaki farklı alanları kapsayan, ileriye dönük zihinsel temsillere verilen genel bir addır. Bu zihinsel temsiller, planlama yapma ve hedef belirleme gibi geleceğe yönelik davranışsal ve duygusal taahhütleri içermektedir (Rajendran, 2009). Geleceğe ilişkin beklentilerde geçmiş yaşantıları yorumlamak önemlidir. Geçmişte yaşanılan olumlu ve olumsuz durumlar gelecekteki beklentileri de etkilemektedir (Seginer, 2003). Bu yüzden geleceğe yönelik beklentiler, genel olarak olumlu ve olumsuz olmak üzere iki farklı başlıkta değerlendirilmektedir. Bu beklentilerin olumlu yönde olması bireyin gelişim süreci için çeşitli avantajlar sağlamaktadır. Bu avantajlara örnek olarak bireyin psikolojik sağlamlığının artırılmasına olan katkısı ve psikolojik ve öznel iyi oluşu desteklemesi gösterilebilir (Lerner vd., 2005; Shobe ve Page-Adams, 2001). Ancak bu beklentiler olumsuz yönde geliştiğinde ise beraberinde birçok duygusal, bilişsel ve davranışsal problemler ortaya çıkmakta ve bunun sonucunda da bireyin gelişim süreci olumsuz etkilenmektedir (Iovu, Hărăguş ve Roth, 2018).

Olumlu gelecek beklentilerinde, umut ve iyimserlik gibi pozitif duygular önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle ergenlik döneminde gençlerin benlik saygılarının ve baş etme becerilerinin yüksek olması olumlu gelecek beklentilerinide artıran bir durum olarak görülmektedir (Scmid ve Lopez, 2011). Bunun dışında olumlu gelecek beklentileri etkileyen bireysel farklılıklar da bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde olumlu gelecek beklentilerinin şekillenmesinde cinsiyet farklılığı önemli bir değişken olarak görülmüştür. Örneğin İmamoğlu ve Güler-Edwars (2007), yaptıkları bir araştırmada erkeklerin kızlara göre daha fazla olumlu gelecek beklentilerine sahip olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca sosyo ekonomik düzeyin olumlu gelecek beklentilerini etkilediğine yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Özellikle bu araştırma bulgularında sosyo ekonomik düzeyi yüksek olan gençlerin gelecek beklentilerinin de olumlu yönde olduğuna ilişkin sonuçlar bulunmaktadır (Çam-Çelikel ve Erkorkmaz, 2008; Roberts ve Bengston, 1993).

Gelecek beklentilerini etkileyen değişkenlerin dışında, bu beklentilerin olumlu yönde şekillenmesi özellikle gençlerin kimlik gelişimi için kritik bir durum oluşturmaktadır. Çünkü olumlu gelecek beklentilerine sahip gençlerin, yetişkinliğe geçiş süreci daha başarılı ve kolay olmaktadır (Schmid vd., 2011). Ayrıca olumlu gelecek beklentileri gençlik dönemindeki olumsuz durumlar ve risk faktörlerinin ortaya çıkmasını engelleyebilmektedir (Lerner vd., 2005).

Lerner ve diğerleri (2005), pozitif genç gelişimine ilişkin ortaya koydukları kuramsal yaklaşımda, üzerinde durulan beş gençlik gelişim alanını etkileyen değişkenlerden birinin de olumlu gelecek beklentileri olduğunu vurgulamışlardır. Alanyazın incelendiğinde olumlu gelecek beklentileri ve pozitif genç gelişimi arasındaki ilişkileri inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Schmid, Phelps, Kiely, Napolitano, Boyd ve Lerner (2011), 7. ve 9. sınıf öğrencilerinden oluşan 1273 kişiyle yaptıkları araştırmada olumlu gelecek beklentilerinin, olumlu ve olumsuz gelişimsel çıktıları yordadığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Schmid, Phelps ve Lerner (2011), 7, 8 ve 9. sınıfları ve 1311 öğrenciyi içeren bir örneklem ile yürütülen boylamsal bir çalışmada, olumlu gelecek beklentilerinin, pozitif genç gelişiminin pozitif yönlü bir yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır.

Alanyazında yapılan diğer araştırmalarda gençlerin sahip oldukları olumlu gelecek beklentilerinin düşük ya da olumsuz olması durumunda, depresyon, madde kullanımı, suça karışma, problemli davranış ve intihar gibi riskli davranışların arttığına (Dubow, Arnett, Smith ve Ippolito, 2001; Horwitz, Berona, Czyz, Yeguez ve King, 2017;

Prince, Epstein, Nurius, Gorman-Smith ve Henry, 2019), ayrıca gençlerde olumlu gelecek beklentilerinin yüksek olmasının ise öznel iyi oluş ve mutluluğa olumlu yönde katkı sağladığına (Caprara, Steca, Gerbino, Paciello ve Vecchio, 2006; Eryılmaz, 2011; Shobe ve Page-Adams, 2001) ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır. Bu sonuçlar Lerner ve diğerlerinin (2005) pozitif genç gelişiminde 5C modelinin çıktıları olarak tanımladığı riskli davranışların azaltılması ve bireyin kendisine olumlu katkılar sağlaması başlıkları ile uyum sağlamaktadır.

Özetle olumlu gelecek beklentileri ve pozitif genç gelişimi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, olumlu gelecek beklentilerinin pozitif genç gelişimini yordayan bir değişken olması ve gençlerdeki riskli davranışların ortaya çıkmasını engelleyen bir özelliğe sahip olması gibi sonuçlar, araştırmalardaki temel bulguları oluşturmaktadır. Aynı zamanda bu araştırmaların birçoğunun son on yıllık süreçte yapıldığı ve alanyazındaki güncel eğilimleri yansıttığı görülmektedir.

Demografik Özellikler

Gençlerin içinde bulunduğu şartlar, olumsuz durumlar veya fırsatlar onların gelişim süreçlerini etkileyen önemli bir değişken olabilmektedir. Pozitif genç gelişimine ilişkin alanyazın incelendiğinde, bireye ait bazı özelliklerin pozitif genç gelişiminde etkili olduğuna ilişkin sonuçlar görülmektedir. Bunlardan biri cinsiyet değişkenidir. Örneğin Årdal, Holsen, Diseth ve Larsen (2018), 997 ergen öğrenci ile güçlendirici okul iklimi ve okul doyumu arasındaki ilişkide pozitif genç gelişiminin beş gelişim alanının aracılığını sınadığı çalışmada, aynı zamanda cinsiyet farklılığının aracılığını da değerlendirmişlerdir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlarda, pozitif genç gelişiminin beş gelişim alanının ilişkiler, karakter ve duyarlılık boyutlarında kadınların erkeklerden, güven ve yeterlilik boyutlarında ise erkeklerin kadınlardan daha fazla puan aldıkları ortaya çıkmıştır. Buna benzer şekilde pozitif genç gelişiminde cinsiyete ilişkin farklılıklara değinen başka araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Conway, Heary ve Hogan, 2015; Lerner ve Lerner, 2013; O'Connor, Gardner, Larkin, Pope ve Williams, 2020).

Alanyazında gençlerin sahip oldukları yaş aralığının da pozitif genç gelişimi üzerindeki etkisi, araştırılan konulardan biri olmuştur. Örneğin Bowers, Li, Kiely, Brittian, Lerner ve Lerner (2010), pozitif genç gelişiminin beş gelişim alanı ile ilgili yaptıkları boylamsal bir çalışmada, 920 öğrencinin 8. 9. ve 10. sınıftaki gelişim alanlarına

ilişkin ölçüm değişmezliğini incelemişlerdir. Bu araştırmada öğrencilerin 9. sınıf ölçümlerinde yeterlilik, güven ve ilişkiler boyutların puan ortalamalarında bir önceki seneye göre düşüş gözlemlenmiştir. Ayrıca 10. sınıf ölçümlerinde iki yıl öncesine göre duyarlılık ve karakter boyutlarının puan ortalamalarında bir artış olmuştur. Buna benzer şekilde pozitif genç gelişiminde yaş farklarının etkisine değinen başka araştırma sonuçları da mevcuttur (Geldhof, Bowers, Mueller, Napolitano, Callina ve Lerner, 2014; Shek ve Chai, 2020; Weiss, Bolter ve Kipp, 2016; Zhou, Shek, Zhu ve Dou, 2020).

Alanyazında üzerinde durulan bir başka faktör gençlerin sahip olduğu aile özellikleri ve aile ile olan iletişim biçimidir. Örneğin alanyazında gençler üzerindeki aile desteğinin pozitif genç gelişimine olan olumlu katkısını inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Kaniušonytė ve Žukauskienė, 2018; Smith, Faulk ve Sizer, 2016; Sun ve Shek, 2012). Ayrıca alanyazında öğrencilerin ve ailelerin sahip olduğu sosyo-ekonomik düzey ve pozitif genç gelişim özellikleri arasındaki ilişkilere değinilmektedir. Örneğin Ye, Wen, Wang ve Lin (2020), 1011 Çinli öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmada, sosyo-ekonomik düzeyin pozitif genç gelişimini olumlu yönde etkilediğini bulmuşlardır.

Bunların dışında, alanyazında gençlerin bir hobiye sahip olmasının pozitif genç gelişimini olumlu yönde etkileyen bir değişken olduğu vurgulanmıştır (Krnjaic, 2020). Benzer şekilde, gençlerin spor yapması veya spora ilişkin olanaklara sahip olması da pozitif genç gelişimini etkileyen bir faktör olarak görülmektedir (Perkins ve Noam, 2007). Armour, Sandford ve Duncombe (2013), 2003-2007 yılları arasında yaptıkları bir boylamsal araştırmada, Birleşik Krallık'daki spor ve fiziksel aktivite müdahalelerinin pozitif genç gelişimini desteklediğine ilişkin sonuçlar elde etmişlerdir. Turnnidge, Côté ve Hancock (2014) ise spora katılımın pozitif genç gelişimine olan katkısını vurguladıkları araştırmada aynı zamanda spor müdahalerinin örtük ve açık etkileri üzerinde durmuşlardır. Holt ve diğerleri (2017) ise, sporun pozitif genç gelişimine katkısını araştıran 63 nitel çalışmayı derledikleri bir meta-sentez çalışmasında sporun pozitif genç gelişimine katkılarını tekrar vurgulamışlardır. Bu araştırmaların dışında alanyazında spor ve fiziksel aktivitelerin pozitif genç gelişimine olumlu katkı sağladığını vurgulayan farklı araştırmalar da bulunmaktadır (Danish, Forneris, Hodge ve Heke, 2004; Madsen, Hicks ve Thompson, 2011; Morrissey ve Werner-Wilson, 2005).

Özetle alanyazında pozitif genç gelişimi ile ilişkileri incelenen bireye özgü demografik değişkenlerin, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, aile faktörü, bir hobiye sahip olma, spor yapma ve spora ilişkin olanaklar, fiziksel aktiviteler gibi farklı değişkenlerden

oluştuğu görülmektedir. Özellikle alanyazındaki bu araştırmaların birçoğunun son on yıllık bir süreçte yapıldığı ve güncel olduğu söylenebilir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla, araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ile ilgili başlıklara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada lise öğrencilerinin pozitif genç gelişim düzeyleri, okul ve öğrenci özellikleri tarafından ne kadar etkilendiğinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında genel anlamda "Okul ve öğrenci düzeyindeki farklılıklar öğrencilerin pozitif genç gelişim düzeylerinde bir değişime yol açmakta mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu sorudan yola çıkarak çalışma, iki ya da ikiden fazla değişkenin birbirini etkileyip etkilemediğini ortaya çıkarmak için kullanılan ilişkisel araştırma modeli üzerine kurgulanmıştır (Creswell, 2011). Araştırma kapsamında okul ve öğrenci düzeylerindeki değişimin öğrencilerin pozitif genç gelişim düzeyine etkisini tespit etmek, elde edilen sonuçlara göre bu konuda karşılaştırmalar yapmak ve son olarak ortak genellemelere gitmek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde veri çözümleme tekniği olarak, Çok Düzeyli Hiyerarşik Regresyon Modelleme (HLM) yöntemi kullanılmıştır.

Çevresel etmenler ve insan davranışları arasındaki etkileşimin neden ve sonuçlarını açıklayan birçok dinamik model bulunmaktadır. Aynı zamanda gün geçtikçe karmaşıklaşan bu etkileşim modellerini test etmek için farklı analitik tekniklere ihtiyaç duyulmaktadır (Vancouver, 1997). İnsanlarının çevrelerinden etkilenen ve aynı zamanda bulundukları çevreyi de etkileyen iç içe geçmiş etkileşim yapısı düşünüldüğünde bu yapıyı test etmek için özel olarak geliştirilmiş ve HLM (Hiyerarşik Doğrusal Model) olarak adlandırılan bir analiz tekniği bulunmaktadır (Raudenbush ve Bryk, 2002). HLM, geleneksel regresyonun sahip olduğu sınırlılıkların aksine birbiri ile bağlantılı hiyerarşik verilerin aynı anda analiz edilmesine yardım etmektedir (Kim, Solomon ve Zurlo, 2009). Bu araştırma özelinde kullanılan HLM analizi, lise öğrencilerinin pozitif genç gelişim

düzeylerini etkileyen bireysel etmenler ve okula bağlı çevresel faktörlerinin oluştuğu farklı iki veri setinin birleşik olarak analiz edilmesine olanak vermiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Erzurum il merkezine bağlı merkez ilçelerde (Aziziye-Palandöken-Yakutiye) bulunan 48 lisede öğrenim gören toplam 10273 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evreninin tamamına ulaşmanın zorluğu düşünüldüğünde, evreni temsil edecek bir örneklem seçimine gidilmiştir. Veri toplama sürecinde tüm dünyayla beraber Türkiye'yi de etkisi altına alan COVID-19 salgını ve beraberinde Dünya Sağlık Örgütünün ilan ettiği Pandemi sürecinin getirmiş olduğu zorluklar nedeniyle bu çalışma için çevrimiçi örnekleme yöntemlerine başvurulmaya karar verilmiştir.

Çevrimiçi örnekleme yöntemleri kendi içerisinde olasılıklı ve olasılıksız olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Fricker, 2008). Araştırma soruları dikkate alındığında araştırmanın birbiri etkileyen okul ve öğrenci düzeyindeki değişkenleri bulunmaktadır. Araştırmada bulunan değişkenlerin sağlıklı bir biçimde ölçülebilmesi için öğrenci düzeyinden veri alınırken paralel olarak öğrencinin bulunduğu okullarla ilgili olarak da veriler toplanmıştır. Bu çalışma için olasılıklı çevrimiçi örnekleme yöntemlerinden liste temelli örnekleme çerçevesinin kullanılmasına karar verilmiştir. Liste temelli örnekleme yönteminde, belirli bir seçim süreci kullanılarak örneklem için listelenen ögelerin bir alt kümesi oluşturulur. Daha sonra bu kümelere, e-posta ya da çevrimiçi bağlantı ögeleri ile ulaşılmaya çalışılır (Fricker, 2008).

Bu çalışma için okul türleri ana kümeler olarak temel alınmış ve bu türler için alt kümeleri oluşturan okullar belirlenmiştir. Daha sonra bu okulların alt kümelerini oluşturan sınıflar içerisinden örnekleme dahil edilecek öğrencilere çevrimiçi bir internet bağlantısı gönderilmiştir. Bu bağlantıyı öğrencilere gönderim sürecinde öğretmenlerden ve okul idarecilerinden destek alınmıştır.

Araştırmada örneklem grubu belirlenirken iki temel sınırlamaya gidilmiştir. Bu sınırlamalar aşağıdaki gibidir.

1. Araştırmaya dahil edilen okullar devlet liseleri ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca bu liseler içerisinde yer alan iki Özel eğitim meslek lisesi araştırma kapsamının dışında tutulmuştur.

2. Araştırmanın örneklem grubundaki alt kümeleri oluşturan sınıf düzeyleri belirlenirken 9. ve 10. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler kapsam dışında tutulmuş ve araştırma sadece 11. ve 12. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler üzerinden yürütülmüştür. Bu karara varılmasında etkili olan nedenler aşağıdaki gibidir;

- Veri setinin hiyerarşik yapısı düşünüldüğünde 9. sınıfta öğrenim gören öğrenciler veri toplanırken henüz okul ortamında bulunmamışlardır. Araştırmanın okul üzerinden elde edilen değişkenlerinin öğrenci üzerindeki etkisi düşünüldüğünde bu öğrencilerin okula ilişkin geliştirdikleri yaşantı düzeyi düşüktür. Bu genel nedene bağlı olarak araştırma sonuçlarında gelişebilecek bir yanlılığı engellemek için 9. sınıf düzeyi araştırma dışında tutulmuştur.
- 10. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler de 9. sınıf seviyesindeyken sadece bir eğitim-öğretim yarıyılını okulda geçirmiş ve COVID-19 pandemi sürecinin başlamasıyla uzaktan eğitim yoluyla eğitim öğretim sürecini devam ettirmek zorunda kalmışlardır. Bu durum öğrencilerin okul ile ilgili yeterli seviyede yaşantı geliştirmesini engellemiştir. Ayrıca 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin veri setine dahil edilmemesindeki bir başka neden ise araştırmanın okul ile ilgili değişkenlerinden kaynaklanmaktadır. Araştırmanın okul ile ilgili değişkenlerinden biri son 1 yıl içerisinde okulun rehberlik planında yer alan ve uygulanan önleyici rehberlik çalışmalarıdır. Okulların rehberlik planları incelendiğinde tüm önleyici rehberlik çalışmaların ortak olarak 11 ve 12. sınıf düzeyinde uygulandığı görülmüştür. Bazı önleyici çalışmaların 10. sınıf rehberlik programlarında yer almaması, halihazırda 10. sınıf öğrencileri için araştırma sonuçlarında yanlılık oluşturma olasılığını ortaya çıkarmıştır. Araştırmada örneklem grubu belirlenirken tüm bu nedenlerden ötürü bu iki sınıf düzeyi kapsam dışında bırakılmıştır.

Örneklem düzeyindeki sınırlamalar yapıldıktan sonra Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulup, merkez ilçelerdeki liselerde öğrenim gören öğrencilerin sayıları ve okullara göre dağılımlarını içeren bilgiler elde edilmiştir. Bu bilgiler ışığında 11 veya 12. sınıfı henüz olmayan ve yeni açılmış 3 lise örneklem dışına çıkarılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak çalışma evreninde yer alan lise sayısının toplamı 48'den 45'e düşmüştür.

Araştırmanın bundan sonraki sürecinde çalışma evreninde yer alan tüm liselerin müdürleri ile iletişime geçilmiş ve çalışmanın amacı ve süreci ile ilgili bilgiler verilmiştir. Sonuç olarak, araştırmaya 29 farklı okulda öğrenim gören toplamda 2372 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın öğrenci düzeyi ve okul düzeyi ile ilgili örneklemden elde edilen bilgiler Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2

Araştırmanın Öğrenci ve Okul Örneklemine İlişkin Demografik Bilgiler

Kişisel Bilgilerin Dağılımı		n	%
Sınıf	11	1625	68.5
	12	747	31.5
Cinsiyet	Kız	1392	58.7
	Erkek	980	41.3
Lise Türleri	Anadolu Lisesi	1354	57
	Sosyal Bilimler Lisesi	136	5.7
	İmam-Hatip Lisesi	402	17
	Meslek Lisesi	260	11
	Güzel Sanatlar Lisesi	49	2.1
	Spor Lisesi	48	2
	Fen Lisesi	123	5,2
Toplam		2372	100
Okulların Dağılımı		n	%
Lise Türleri	Anadolu Lisesi	15	51.7
	Sosyal Bilimler Lisesi	2	6.9
	İmam-Hatip Lisesi	5	17.2
	Meslek Lisesi	3	10.3
	Güzel Sanatlar Lisesi	1	3.5
	Spor Lisesi	1	3.5
	Fen Lisesi	2	6.9
Toplam		29	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmanın öğrenci örnekleminde 2372 öğrenci bulunurken, okul örnekleminde ise 29 lise yer almaktadır. Tablo 2'de araştırmanın öğrenci örneklemine ilişkin demografik bilgiler verilirken ayrıca araştırmanın okul örneklemde bulunan 29 okulun türlerine ilişkin bilgiler verilmektedir. Bu tabloya göre araştırma örnekleminde 15 okul ile Anadolu liseleri ilk sırada yer alırken, birer okul ile Spor ve Güzel sanatlar liseleri okul türleri açısından son sıradadır.

Bu araştırma için kullanılacak olan çok düzeyli hiyerarşik model (HLM) analizi için örneklem hacminin büyüklüğü önemli bir kriterdir. Örneklem hacminin büyük olması standart hatanın azalmasına yardım etmekle beraber analizin gücünün artmasına yardım eder. Alanyazında çok düzeyli hiyerarşik modellerin örneklem büyüklüğün ne kadar olması gerektiğine ilişkin kesin bir fikir birliği bulunmamaktadır (Bickel, 2007; Bryk ve Raudenbush, 1992; Cohen, 1998; Hox, Moerbeek ve Van de Schoot, 2017). Bunun dışında De Leeuw ve Kreft (1986) her birinde 30 kişinin olduğu 30 kümenin örneklem büyüklüğü için yeterli olduğunu belirtmiş, Snijders ve Bosker (2011) ise ikinci düzeydeki küme sayısının en az 20 olması gerektiğini bildirmişlerdir. Fein (2000) ise, ikinci düzeyde 10 küme için düşük, 25 küme için orta, 50 küme için büyük örneklem tanımlamasını kullanmıştır. Fein'e (2000) göre basit bir model için birinci düzeydeki toplam kişi sayısı en az 750 kişi olması gerekirken daha karmaşık modellerde bu sayısının en az 1500 kişi olması gerekmektedir. Bu araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışma için ikinci düzeyde 29 okul kümesinin bulunduğu ve birinci düzey için her okul kümesinde en az 35 kişinin bulunduğu 2372 öğrencinin yeterli bir örneklem büyüklüğü olduğu ifade edilebilir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğrenci ve okul olmak üzere iki farklı düzeyden veri toplanmıştır. Okul düzeyindeki veriler için, Okul Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Öğrenci düzeyindeki veriler için Öğrenci Demografik Bilgi Formu, Okula Bağlılık Ölçeği, Olumlu Gelecek Beklentileri Ölçeği ve Pozitif Genç Gelişimi Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Tüm bu veri toplama araçları aşağıdaki başlıklarda sunulmuştur.

Öğrenci Demografik Bilgi Formu

Öğrenci düzeyinde yer alan; cinsiyet, yaş, akademik başarı, yaşanılan yer, kardeş sayısı, aylık gelir, hobiler ile ilgili değişkenleri belirlemek için bir öğrenci demografik bilgi formu geliştirilmiştir. Bu formun geliştirilme aşamasında öncelikle farklı okul türü ve farklı sınıf düzeyindeki 10 öğrenci ile pilot bir çalışma yapılmış ve bu çalışma sonrasında araştırmanın kuramsal alt yapısı gözetilerek demografik bilgi formundaki sorulara son şekli verilmiştir. Bu araştırmada kullanılan öğrenci demografik bilgi formu Ek-1'de yer almaktadır.

Okul Demografik Bilgi Formu

Okul düzeyinde yer alan; öğrenci sayısı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, okuldaki psikolojik danışman sayısı, okulun fiziki olanakları, okulun üniversite yerleştirme oranı, kültürel ve sosyal etkinlikler ve okulun yıllık gelir ortalaması ile ilgili değişkenler için bir okul demografik bilgi formunun geliştirilmiştir. Aynı öğrenci demografik bilgi formunda olduğu gibi farklı türdeki üç lisenin idarecileri ile pilot bir çalışma yapılmış ve bilgi formuna son şekli verilmiştir. Bu forma ek olarak her okulun rehberlik servisinden 2019-2020 eğitim öğretim yarıyılına ait rehberlik planları talep edilmiş ve bu planlarda yıl içerisinde çeşitli nedenlerle gerçekleşmeyen çalışmaların neler olduğunun belirtilmesi istenmiştir. Bu araştırmada kullanılan okul demografik bilgi formu Ek-2'de yer almaktadır.

Pozitif Genç Gelişim Ölçeği Kısa ve Çok Kısa Formu ve Türkçeye Uyarlanması

Bu çalışma için orijinal formu Geldhof ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen Pozitif Genç Gelişim Ölçeği Kısa ve Çok Kısa Ergen Formunun, Türkçeye uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmada uyarlaması gerçekleştirilen ve Geldhof ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen bu ölçek, daha önce geliştirilen Pozitif Genç Gelişim Ölçeği'nin 80 maddeden oluşan uzun formunun bir revizyonudur. Bu revizyondaki amaç ölçeğin madde sayısını azaltarak kullanımını kolaylaştırmak ve yapısal eksikliklerini tamamlamak olarak tanımlanmıştır (Geldhof vd., 2014). Pozitif Genç Gelişim Ölçeği Ergen Formunun orijinal yapısı, eski yapısını korumuş bir biçimde yeterlilik, güven, karakter, duyarlılık ve ilişkiler olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmacılar ölçekten toplam puan almak için ikinci düzey DFA yerine daha gelişmiş bir analiz olan Bifactör yapı kullanmıştır. Ölçeğin 34 maddeden oluşan kısa formu ve aynı maddeler içerisinden ayrılan 17 maddeden oluşan çok kısa formu olmak üzere iki farklı uygulama formatı bulunmaktadır (Geldhof vd., 2014). Ölçeği kullanmayı amaçlayan araştırmacılar, bu formlardan herhangi birini kullanmakta özgür bırakılmıştır. Ölçeğin yapısını doğrulamak için kullanılan faktör analizleri neticesinde elde edilen uyum indeksleri *(x^2* (2,366) = 4178.43, $p < .001$, *RMSEA* = .02, 90% *CI* [.02, .02]*; CFI* = .93, *TLI* = .92 *)* şeklinde raporlaştırılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışması için hesaplanan McDonal's omega katsayıları ise her bir boyut için .73 ile .88 arasında değişmiştir (Geldhof vd., 2014).

Ölçeğin uyarlama sürecinde öncelikle ölçeği geliştiren yazarlardan biri ile irtibata geçilmiş ve uyarlama çalışması için izin alınmıştır. Bu izin yazışması ile ilgili e-posta çıktısı Ek-3'te verilmektedir. Bunun dışında ölçeğin Türkçeye uyarlama sürecindeki belli karar adımlarında, zaman zaman yazarlar ile tekrardan görüş alışverişinde bulunulmuştur. Ölçeğin Türkçeye uyarlama sürecinde kullanılan çalışma grubu ve yapılan geçerlilik ve güvenirlik analizlerine ilişkin detaylı bilgiler ise aşağıdaki başlıklarda verilmiştir.

Çalışma Grubu

Pozitif Genç Gelişim Ölçeği Kısa ve Çok Kısa Ergen formunun Türkçeye uyarlama çalışması kapsamındaki çalışma grubunu Erzurum Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçe merkezinde bulunan ve 12 farklı lisede öğrenim gören 571 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Ölçeğin Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Kişisel Bilgilerin Dağılımı		n	%
Sınıf	9	269	47.1
	10	186	32.5
	11	102	17.8
	12	15	2.6
Cinsiyet	Kız	392	68.6
	Erkek	179	31.4
Lise Türleri	Anadolu Lisesi	400	70
	Sosyal Bilimler Lisesi	66	11.6
	İmam-Hatip Lisesi	13	2.3
	Meslek Lisesi	77	13.5
	Güzel Sanatlar Lisesi	15	2.6
Toplam		571	100

Bu çalışma grubu ile ilgili yapılan çalışmaların detayları "Yapı Geçerliği" başlığında sunulmuştur.

Geçerlik Çalışmaları

Bu başlıkta Geldhof ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen Pozitif Genç Gelişim Ölçeği Ergen formunun Türkçeye uyarlama çalışması kapsamında yapılan geçerlilik ile ilgili çalışma ve analizlere yer verilmiştir. Bu başlıkta yapılan çalışmalar uyarlaması yapılan Pozitif Genç Gelişim Ölçeği Ergen Formunun 34 maddelik hem kısa formu hem de 17 maddelik çok kısa formu için ayrı ayrı tekrar edilmiştir.

Çeviri Geçerliği. Bu araştırma için uyarlanan Pozitif Genç Gelişimi Ölçeğinin çeviri sürecinde alanında uzman 10 kişiyle çalışılmıştır. Ölçeğin çeviri geçerliği süreci dört aşamada tamamlanmıştır. Bu aşamaların oluşturulma sürecinde ise Sousa ve Rojjanasrirat'ın (2011) önerilerinden yararlanılmıştır. Bu aşamalar aşağıdaki gibidir;

1. Aşama. Bu adımda ikisi İngilizce dil uzmanı ve biri iyi derecede İngilizce bilen alan uzmanı olmak üzere üç kişi tarafından ölçek İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir.

2. Aşama. Bu adımda ise elde edilen bu üç çeviri bir araya getirilip 10'lu bir puantaj içeren bir formda birleştirilmiştir (Ek-4). Bu çevirilere puan vermesi için ilk örneklemden farklı olarak yabancı dili çok iyi olan biri alan uzmanı ve diğer ikisi ise İngilizce alan uzmanı olan üç uzman tarafından görülmüştür. Var olan üç çeviri içerisinden % 80 ve üzeri puan alan maddeler üzerinde uzlaşılmış ve tek bir Türkçe Form oluşturulmuştur.

3. Aşama. Bu adımda ölçeğin orijinal formunu daha önce görmemiş iki İngilizce dil uzmanı, üzerinde uzlaşılan Türkçe çeviriyi orijinal formu olan İngilizceye çevirmiştir.

4. Aşama. Bu aşamada çeviri ve geri çeviri aşamasında yer alan dört uzman, geri çevrilmiş maddeler ile orijinal form arasında anlam kayması olup olmadığını incelemiş ve maddelerin birbiri ile örtüştüğü kanaatine varmıştır. Daha sonra iki Türkçe dil uzmanı ölçeğin Türkçe formunu, Türkçe dil geçerliği açısından incelemiş ve uygun olduğu kanaatine varmıştır.

Dil Geçerliği. Bu süreçte ölçeğin dil geçerliliğini belirlemek için İngilizce ve Türkçe eğitim veren özel bir lisede 60 öğrenci için iki hafta aralıkla ölçeğin önce İngilizce Formu daha sonra Türkçe Formu uygulanmıştır. İki hafta aralıkla elde edilen sonuçlar için korelasyon analizi yapılmıştır. Toplam Pozitif Genç Gelişimi ve Yeterlilik, Güven, Karakter, Duyarlılık ve İlişkiler'den oluşan beş alt boyutun birinci ve ikinci uygulama sonuçlarının birbirleri ile olan ilişkilerini belirlemek için yapılan korelasyon analizinin sonuçları Kısa Form için Tablo 4'te, Çok Kısa Form için ise Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Ölçeğin Kısa Formunun Dil Geçerliği İçin Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları

	2. Uygulama Toplam PGG	**2. Uygulama Yeterlilik**	**2. Uygulama Güven**	**2. Uygulama Karakter**	**2. Uygulama Duyarlılık**	**2. Uygulama İlişkiler**
1. Uygulama Toplam PGG	.91**					
1. Uygulama Yeterlilik		.89**				
1. Uygulama Güven			.96**			
1. Uygulama Karakter				.83**		
1. Uygulama Duyarlılık					.82**	
1. Uygulama İlişkiler						.86**

*n=60, ** p< .01*

Tablo 5

Ölçeğin Çok Kısa Formunun Dil Geçerliği İçin Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları

	2. Uygulama Toplam PGG	**2. Uygulama Yeterlilik**	**2. Uygulama Güven**	**2. Uygulama Karakter**	**2. Uygulama Duyarlılık**	**2. Uygulama İlişkiler**
1. Uygulama Toplam PGG	.89**					
1. Uygulama Yeterlilik		.80**				
1. Uygulama Güven			.85**			
1. Uygulama Karakter				.78**		
1. Uygulama Duyarlılık					.71**	
1. Uygulama İlişkiler						.76**

*n=60, ** p< .01*

Tablo 4 ve Tablo 5 incelendiğinde Pozitif Genç Gelişimi Ölçeği Ergen Formunun, hem 34 maddelik Kısa Formu, hem de 17 maddelik Çok Kısa Formu için toplam ve alt boyutlarda Türkçe ve İngilizce formu için yüksek düzeyde ilişkiler belirlenmiştir. Bu sonuç ölçeğin hem kısa formu hem de çok kısa formunun dil geçerliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Yapı Geçerliği. Bu süreçte ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için 571 lise öğrencisinden oluşan çalışma grubuna hem kısa hem de çok kısa formda ayrı ayrı Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu analizlerden önce ilk olarak 571 lise öğrencisinden oluşan veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için her bir maddenin *z* puanları hesaplanıp uç değer kontrolü yapılmış ve herhangi bir uç değere rastlanılmamıştır. Daha sonra çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Bu değerlerin veri setinde -1.5 ile + 1.5 değer aralığında değiştiği gözlenmiştir. Bu analizler neticesine elde edilen sonuçlara göre verilerin normal dağıldığı sonucuna varılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Normallik analizleri yapıldıktan sonra ölçeğin hem kısa formu hem de çok kısa formu için toplam ve alt boyutlar arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Kısa Form için Tablo 6'da, Çok Kısa Form için Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 6

Ölçeğin Kısa Formunun Toplam ve Alt Boyutlar Arası Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6
1.Toplam Kısa PGG	-					
2. Kısa Yeterlilik	.70**	-				
3. Kısa Güven	.78**	.60**	-			
4. Kısa Karakter	.80**	.40**	.53**	-		
5. Kısa Duyarlılık	.55**	.16**	.16**	.44**	-	
6. Kısa İlişkiler	.82**	.50**	.61**	.55**	.25**	-

n=571, ** *p*< .01

Tablo 7

Ölçeğin Çok Kısa Formunun Toplam ve Alt Boyutlar Arası Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6
1.Toplam Çok Kısa PGG	-					
2. Çok Kısa Yeterlilik	.64**	-				
3. Çok Kısa Güven	.74**	.44**	-			
4. Çok Kısa Karakter	.73**	.25**	.43**	-		
5. Çok Kısa Duyarlılık	.55**	.18**	.15**	.32**	-	
6. Çok Kısa İlişkiler	.80**	.42**	.55**	.47**	.24**	-

n=571, ** *p*< .01

Ölçeğin her iki formu için ayrı ayrı birinci düzey ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi önceden belirlenen bir yapının doğruluğunu tanımlamak için gözlenen değişkenlerden yola çıkarak gizil değişken belirlemeye yönelik kullanılan bir istatistiksel yöntem olarak tanımlanmaktadır (Brown, 2006, s. 1-2). Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi gözlenen değişkenlerin bir ya da birden fazla faktör altında toplandığı modeldir. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ise gözlenen değişkenlerin birden fazla faktör altında toplandıktan sonra, bu faktörlerin daha geniş ve kapsayıcı bir faktör altında birleştirme işlemidir (Kline, 2011). Doğrulayıcı faktör analizinde modelin uygunluğunu belirlememize yardım eden birçok uyum parametresi bulunmaktadır. Bu araştırmanın doğrulayıcı faktör analiz süreci için, LISREL 8.51 istatistik paket programı kullanılmış olup, uyum indekslerine dair elde edilen değerler ve Doğrulayıcı faktör analizi ile ilgili detaylar aşağıdaki başlıklarda sunulmuştur.

Kısa Form Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi. Kısa form için gerçekleştirilen birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçme modelinde yer alan göstergelere ait *t* değerlerinin 7.11 ile 21.94 arasında değiştiği ve bu değerlerin .05 düzeyinde anlamlı oldukları belirlenmiştir. Analizlere bağlı olarak ortaya çıkan uyum indeksleri Tablo 8'de standartlaştırılmış katsayılara ilişkin DFA diyagramı Şekil 6'da gösterilmektedir.

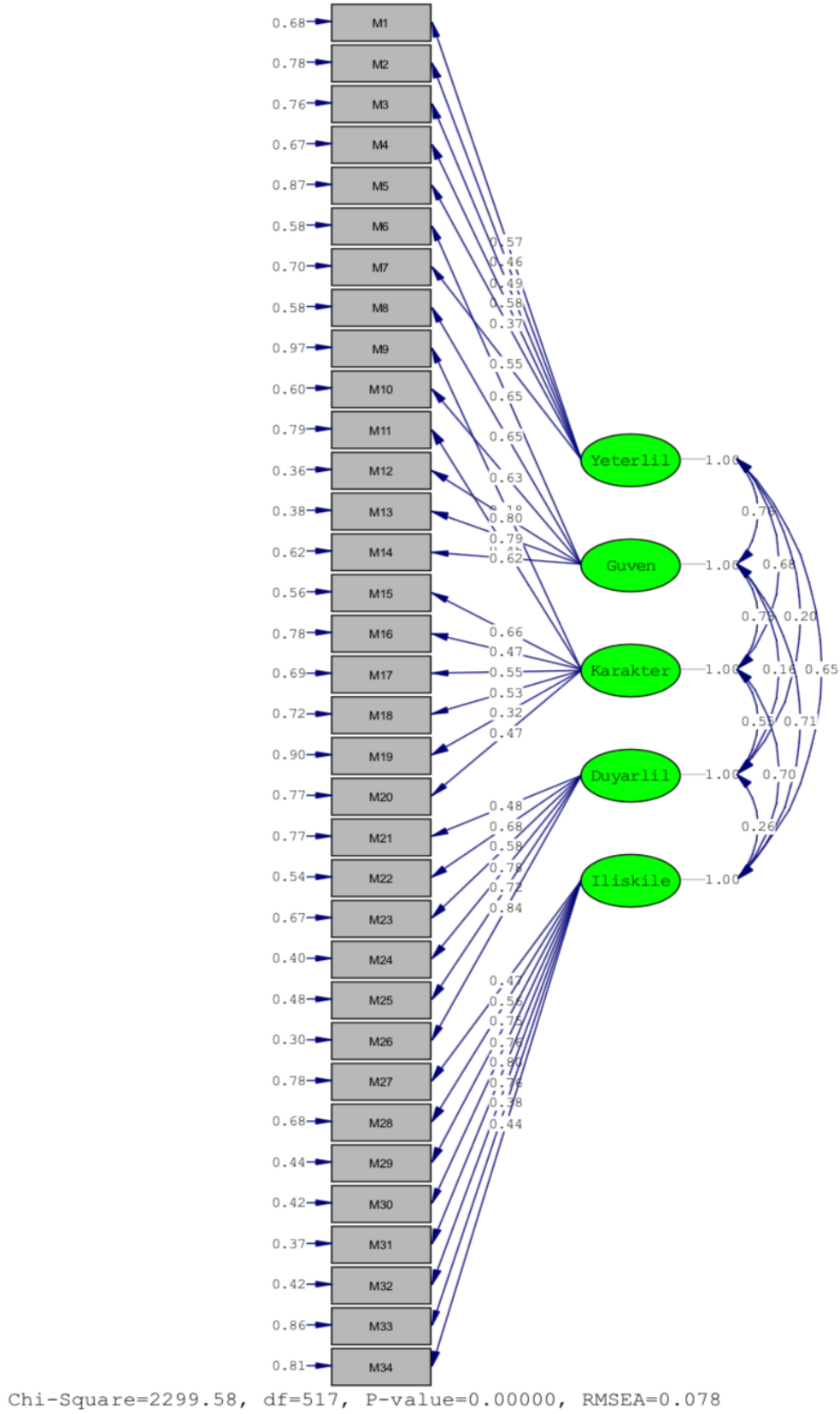
Tablo 8

Ölçeğin Kısa Formu Birinci Düzey DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İndeksi	Hesaplanan Uyum İndeksi
X^2	2299.58
Sd	517
X^2 / Sd	4.44
GFI	.81
NFI	.89
NNFI	.91
CFI	.91
IFI	.91
RMSEA	.078
SRMR	.070

Tablo 8 incelendiğinde ortaya çıkan uyum indeksleri kabul edilebilir uyum düzeyine işaret etmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Schumacker ve Lomax, 2004; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Ölçeğin kısa formu için doğrulayıcı faktör analizi yol diyagramı Şekil 6'da verilmektedir. Diyagram incelendiğinde, faktörlerin maddelerle olan ilişkisini gösteren standartlaştırılmış katsayıların .37 ile .84 arasında olduğu görülmektedir. Bu analizler sonucunda Pozitif Genç Gelişimi Ölçeği Ergen Kısa formunun beş alt boyutundan oluşan yapısının Türkçe formu için geçerli olduğu söylenebilir.



Şekil 6. Ölçeğin Kısa Formu İçin Birinci Düzey DFA Analizi Standartlaştırılmış Katsayılar Çıktısı

Kısa Form İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi. Kısa Form için gerçekleştirilen ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçme modelinde yer alan göstergelere ait *t* değerlerinin 3.64 ile 15.81 arasında değiştiği ve bu değerlerin .05 düzeyinde anlamlı oldukları belirlenmiştir. Analizlere bağlı olarak ortaya çıkan uyum indeksleri Tablo 9'da, standartlaştırılmış katsayılara ilişkin DFA diyagramı Şekil 7'de gösterilmektedir.

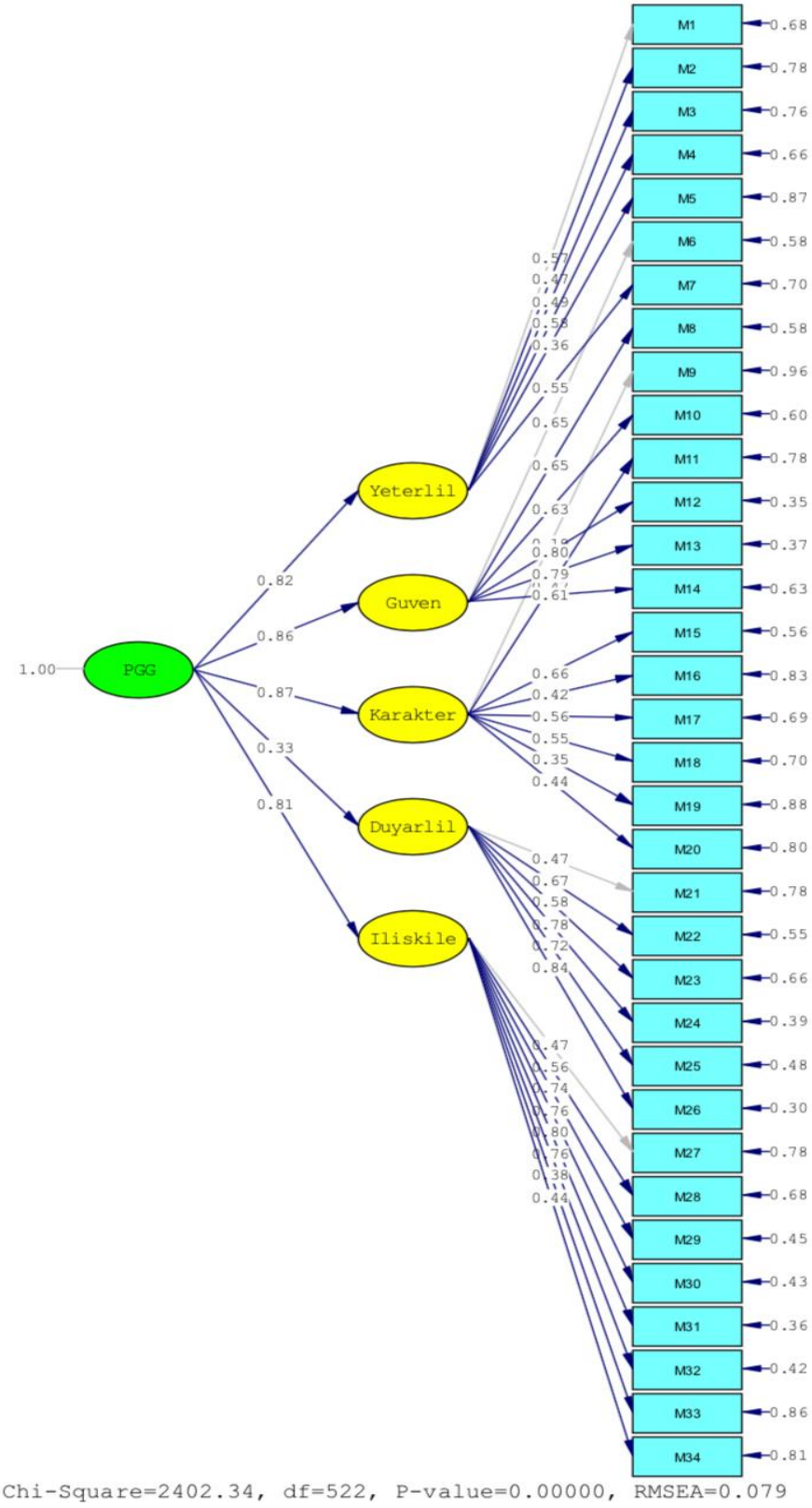
Tablo 9

Ölçeğin Kısa Formu İkinci Düzey DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İndeksi	Hesaplanan Uyum İndeksi
X^2	2402.34
Sd	522
X^2 / Sd	4.60
GFI	.80
NFI	.89
NNFI	.90
CFI	.91
IFI	.91
RMSEA	.079
SRMR	.075

Tablo 9 incelendiğinde ortaya çıkan uyum indeksleri kabul edilebilir uyum düzeyine işaret etmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Schumacker ve Lomax, 2004; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Ölçeğin kısa formu için doğrulayıcı faktör analizi yol diyagramı Şekil 7'de verilmektedir. Diyagram incelendiğinde, faktörlerin maddelerle olan ilişkisini gösteren standartlaştırılmış katsayıların .35 ile .84 arasında olduğu görülmektedir. Bu analizler sonucunda Pozitif Genç Gelişimi Ölçeği Ergen kısa formunun beş alt boyutundan oluşan yapısının Türkçe formu için geçerli olduğu söylenebilir.



Şekil 7. Ölçeğin Kısa Formu İçin İkinci Düzey DFA Analizi Standartlaştırılmış Katsayılar Çıktısı

Çok Kısa Form Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi. Çok Kısa form için gerçekleştirilen birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçme modelinde yer alan göstergelere ait *t* değerlerinin 4.23 ile 19.64 arasında değiştiği ve bu değerlerin .05 düzeyinde anlamlı oldukları belirlenmiştir. Analizlere bağlı olarak ortaya çıkan uyum indeksleri Tablo 10'da, standartlaştırılmış katsayılara ilişkin DFA diyagramı Şekil 8'de gösterilmektedir.

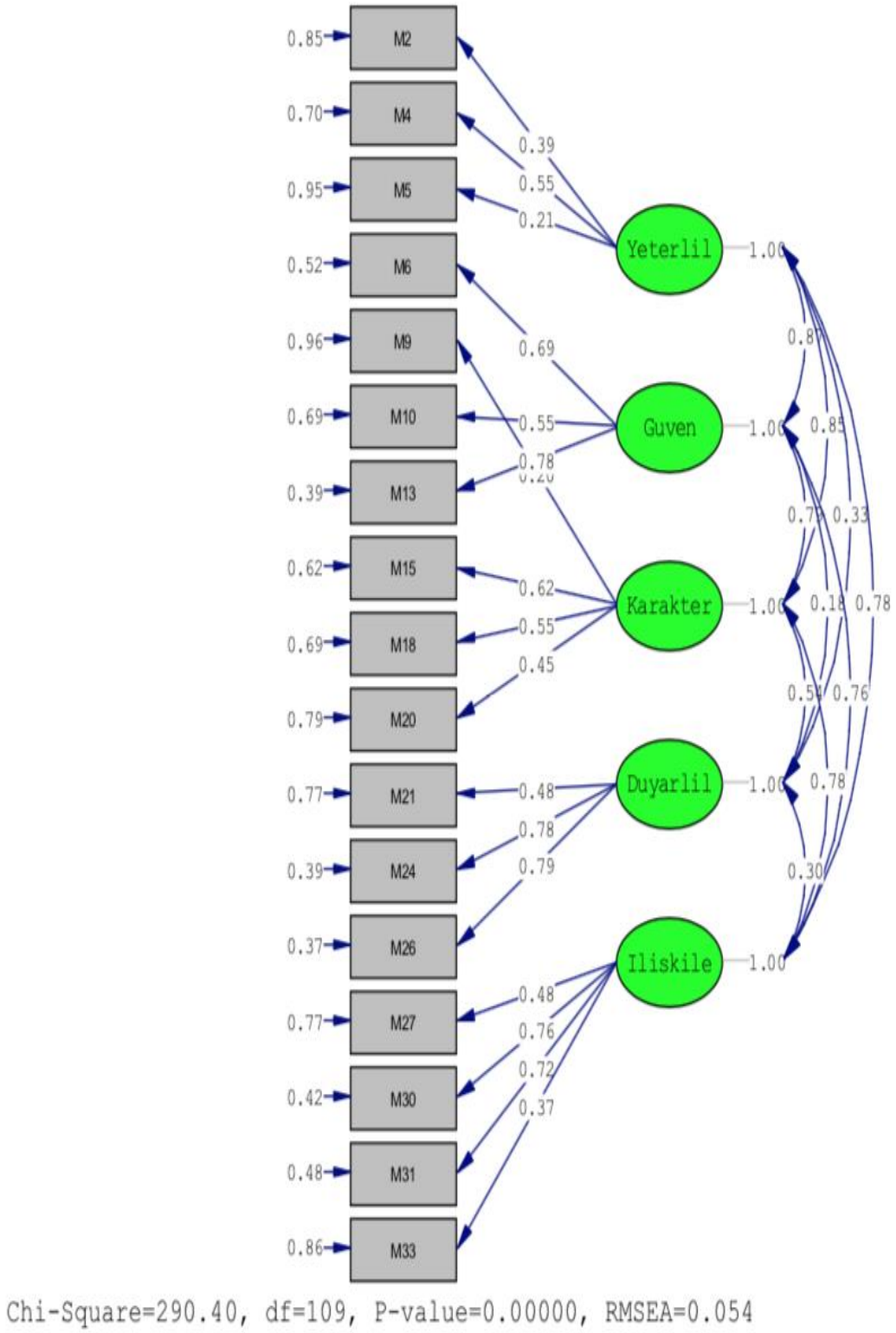
Tablo 10

Ölçeğin Kısa Formu Birinci Düzey DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İndeksi	Hesaplanan Uyum İndeksi
X^2	290.40
Sd	109
X^2 / Sd	2.66
GFI	.94
NFI	.93
NNFI	.95
CFI	.96
IFI	.96
RMSEA	.054
SRMR	.050

Tablo 10 incelendiğinde ortaya çıkan uyum indeksleri kabul edilebilir uyum düzeyine işaret etmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Schumacker ve Lomax, 2004; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Ölçeğin çok kısa formu için doğrulayıcı faktör analizi yol diyagramı Şekil 8'de verilmektedir. Diyagram incelendiğinde, faktörlerin maddelerle olan ilişkisini gösteren standartlaştırılmış katsayıların .21 ile .79 arasında olduğu görülmektedir. Bu analizler sonucunda Pozitif Genç Gelişimi Ölçeği Ergen çok kısa formunun beş alt boyutundan oluşan yapısının Türkçe formu için geçerli olduğu söylenebilir.



Şekil 8. Ölçeğin Çok Kısa Formu İçin Birinci Düzey DFA Analizi Standartlaştırılmış Katsayılar Çıktısı

Çok Kısa Form İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi. Ölçeğin 34 maddelik kısa formunun içerisinden belli maddelerin bir araya gelmesiyle oluşturulan 17 maddelik çok kısa form için gerçekleştirilen ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçme modelinde yer alan göstergelere ait *t* değerlerinin 3.90 ile 14.50 arasında değiştiği ve bu değerlerin .05 düzeyinde anlamlı oldukları belirlenmiştir. Analizlere bağlı olarak ortaya çıkan uyum indeksleri Tablo 11'de, standartlaştırılmış katsayılara ilişkin DFA diyagramı Şekil 9'de gösterilmektedir.

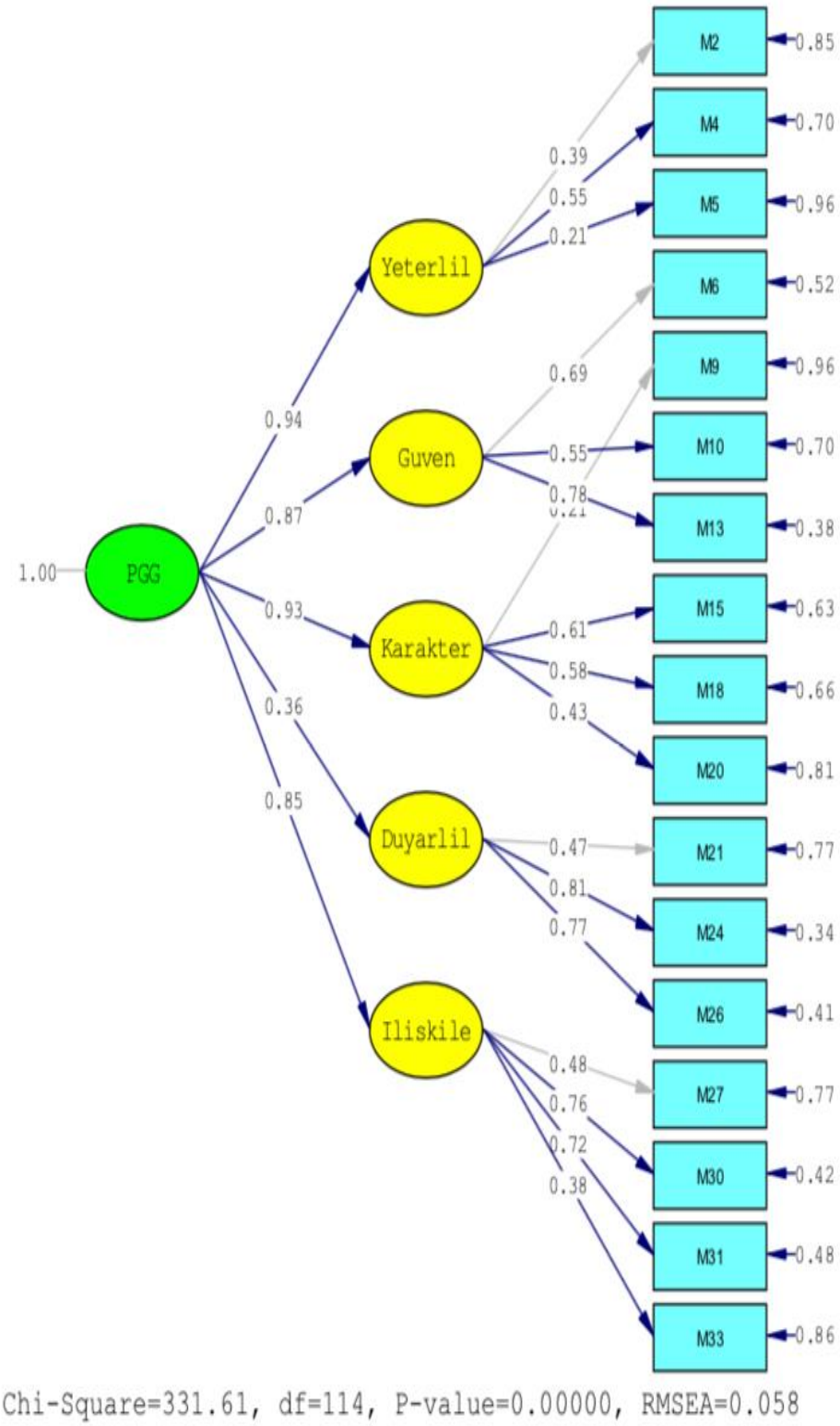
Tablo 11

Ölçeğin Çok Kısa Formu İkinci Düzey DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İndeksi	Hesaplanan Uyum İndeksi
X^2	331,61
Sd	114
X^2 / Sd	2,90
GFI	.94
NFI	.92
NNFI	.94
CFI	.95
IFI	.95
RMSEA	.058
SRMR	.056

Tablo 11 incelendiğinde ortaya çıkan uyum indeksleri kabul edilebilir uyum düzeyine işaret etmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Schumacker ve Lomax, 2004; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Ölçeğin çok kısa formu için doğrulayıcı faktör analizi yol diyagramı Şekil 9'da verilmektedir. Diyagram incelendiğinde, faktörlerin maddelerle olan ilişkisini gösteren standartlaştırılmış katsayıların .21 ile .81 arasında olduğu görülmektedir. Bu analizler sonucunda Pozitif Genç Gelişimi Ölçeği Ergen çok kısa formunun beş alt boyutundan oluşan yapısının Türkçe formu için geçerli olduğu söylenebilir.



Şekil 9. Ölçeğin Çok Kısa Formu İçin İkinci Düzey DFA Analizi Standartlaştırılmış Katsayılar Çıktısı

Ölçüt Geçerliği. Pozitif Genç Gelişimi Ölçeği Ergen formunun (PGG), ölçüt geçerliğini değerlendirmek amacı ile Yıldırım, Boysan ve Kefeli (2018) tarafından uyarlanan Depresyon-Anksiyete-Stres Ölçeği'nin (DASS-21) Depresyon formu kullanılmıştır. Ölçüt geçerliğinde Depresyon alt ölçeğinin kullanılmasındaki amaç kuramsal temele dayanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde Pozitif Genç Gelişim özellikleri ile Depresyon düzeyi arasında negatif yönde bir ilişkiden söz edilmektedir (Holsen, Geldhof, Larsen ve Aardal, 2017; Lerner, Bowers, Geldhof, Gestsdóttir ve DeSouza, 2012; Milot Travers ve Mahalik, 2019; Zhou, Shek, Zhu ve Dou, 2020). Bu yüzden ölçüt geçerliği çalışmasında negatif yönde korelasyon beklentisi ile Depresyon Alt Ölçeği ve Pozitif Genç Gelişim Ölçeği (PGG) arasındaki ilişki, Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ile incelenmiştir. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 12'de gösterilmektedir.

Tablo 12

Ölçüt Geçerliğine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	Depresyon
1. PGG Kısa Form	-.39**
2. PGG Çok Kısa Form	-.39**

n=571, ** *p*< .01

Tablo 12 incelendiğinde Pozitif Genç Gelişimi Ölçeğinin (PGG) hem kısa hem de çok kısa olan her iki formunda Depresyon Alt Ölçeği ile negatif yönde .39 düzeyinde korelasyon gösterdiği görülmektedir. Bu durum ölçeğin kuramsal beklentiler yönünde çalıştığının bir göstergesi olup, aynı zamanda ölçeğe yönelik ölçüt geçerliğinin sağlandığının da bir göstergesidir.

Güvenirlik Analizleri

Bu başlıkta Pozitif Genç Gelişim Ölçeği Ergen formunun Türkçeye uyarlama çalışması kapsamında yapılan güvenirlik ile ilgili çalışma ve analizlere yer verilmiştir. Bu başlıkta yapılan çalışmalar uyarlaması yapılan Pozitif Genç Gelişim Ölçeği Ergen Formunun hem kısa formu hem de çok kısa formu için ayrı ayrı tekrar edilmiştir.

Test Tekrar Test Uygulaması. Bu süreçte 45 lise öğrencisine 15 gün ara ile Pozitif Genç Gelişim Ölçeği (PGG) iki kez ardı ardına uygulanmıştır. Buradaki amaç aynı çalışma grubuna iki farklı zaman diliminde aynı ölçme aracını uygulayarak aradaki tutarlığı incelemektir. İki farklı zaman diliminde ölçek toplam puanlarındaki ilişki, Pearson çarpım momentler korelasyon analizi ile incelenmiştir. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 13'de gösterilmektedir.

Tablo 13

Test Tekrar Test Uygulamasına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	PGG Kısa Form 2. Uygulama	PGG Çok Kısa Form 2. Uygulama
PGG Kısa Form 1. Uygulama	.94**	
PGG Çok Kısa Form 1. Uygulama		.90**

n=45, ** *p*< .01

Tablo 13 incelendiğinde Pozitif Genç Gelişimi Ölçeği'nin kısa formunun birinci ve ikinci uygulamalar arasında pozitif yönde .94 düzeyinde korelasyon gösterdiği görülmektedir. Aynı şekilde çok kısa form içinde birinci ve ikinci uygulamaları arasında pozitif yönde .90 düzeyinde korelasyon bulunmuştur. Bu durum ölçeğin her iki formunda test tekrar test uygulamasında yüksek düzeyde güvenilir ölçüm sonuçlarına sahip olduğunu göstermektedir.

Alt-Üst %27'lik Grup Karşılaştırması. Pozitif Genç Gelişimi Ölçeği Ergen Formunun farklı puanları ayırt edebilmesini değerlendirmek amacıyla üçüncü çalışma grubunda alt ve üst gruptaki %27'lik dilime ait öğrencilerin puan ortalamaları *t* testi ile karşılaştırılmıştır. Analize ilişkin betimsel istatistikler Tablo 14'te gösterilmektedir.

Tablo 14

Üst-Alt %27'lik Grup Karşılaştırmasına İlişkin t Testi Sonuçları

	Grup	*n*	$\bar{X}$	*SS*	*F*	*t*	*p*
Kısa Form Toplam PGG	Üst %27	154	152	5.32	42.98	34.92	.00
	Alt %27	154	113.01	13.40			
Kısa Form Yeterlilik Alt Boyutu	Üst %27	154	26.76	1.55	6.66	43.02	.01
	Alt %27	154	17.14	2.29			
Kısa Form Güven Alt Boyutu	Üst %27	154	28.99	.93	136.90	31.44	.00
	Alt %27	154	18.75	3.93			
Kısa Form Karakter Alt Boyutu	Üst %27	154	35.31	1.72	26.41	32.02	.00
	Alt %27	154	25.12	3.54			
Kısa Form Duyarlılık Alt Boyutu	Üst %27	154	29.75	.43	208.02	35.23	.00
	Alt %27	154	19.10	3.72			
Kısa Form İlişkiler Alt Boyutu	Üst %27	154	37.29	1.33	94.51	33.42	.00
	Alt %27	154	24.74	4.46			
Çok Kısa Form Toplam PGG	Üst %27	154	76.33	2.92	35.54	34.92	.00
	Alt %27	154	56.12	6,55			
Çok Kısa Form Yeterlilik Alt Boyutu	Üst %27	154	13.42	.89	12.35	39.45	.01
	Alt %27	154	8.34	1.32			
Çok Kısa Form Güven Alt Boyutu	Üst %27	154	14.58	.49	127.62	32.52	.00
	Alt %27	154	8.97	2.08			
Çok Kısa Form Karakter Alt Boyutu	Üst %27	154	18.70	.84	43.43	34.51	.00
	Alt %27	154	12.75	1.96			
Çok Kısa Form Duyarlılık Alt Boyutu	Üst %27	154	15.00	.00	295.62	36.28	.00
	Alt %27	154	9.25	1.96			
Çok Kısa Form İlişkiler Alt Boyutu	Üst %27	154	18.50	.86	71.53	32.78	.00
	Alt %27	154	11.91	2.33			

Tablo 14 incelendiğinde ölçeğin toplam ve alt boyutlarının %27 ortalama üst-alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu durum ölçeğin hem kısa hemde çok kısa formu içinde aynı şekilde tekrar etmiştir.

İç Tutarlık ve Yapısal Güvenirlik Analizleri. Pozitif Genç Gelişimi Ölçeği Ergen Formunun iç tutarlılık durumunu belirlemek için Cronbach alfa, yapısal güvenirlik durumunu belirlemek için ise McDonald's omega (ω) değerleri hesaplanmıştır. McDonald's omega (ω) katsayıları çok boyutlu hiyerarşik yapıların güvenirliklerinin belirlenmesinde kullanılan bir yapısal güvenirlik yöntemidir (McDonald, 1985). Pozitif Genç Gelişimi Ölçeğinin beş boyutlu yapısı düşünüldüğünde bu değerin iç tutarlılık katsayısına ek olarak hesaplanması ihtiyacı doğmuştur. Yurdugül'ün (2006) yaptığı çalışmada, Cronbach'ın (α), Armor'un (q), Heise ve Bohrnstedt'ın (ω), Revelle'nin (β) ve McDonald'ın (ω) katsayılarını farklı ölçme yapılarında karşılaştırmış ve benzer şekilde madde faktör yükleri farklılaştığında (ω) katsayısının daha yüksek değer aldığını ve bu katsayının güvenirlik kestirimi olarak kullanılması gerektiği önermiştir. Zinbarg,

Revelle, Yovel ve Li (2005) de benzer şekilde (α), (β) ve (ω) katsayılarını karşılaştırmış ve bu katsayıların eşit olmadığını raporlamışlardır. Gerçekleştirilen analizlere ilişkin katsayılar Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

İç Tutarlık ve Yapısal Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler

	Cronbach alfa	McDonald's omega ω
Kısa Form Toplam PGG	0.90	0.91
Kısa Form Yeterlilik Alt Boyutu	0.71	0.72
Kısa Form Güven Alt Boyutu	0.84	0.85
Kısa Form Karakter Alt Boyutu	0.70	0.73
Kısa Form Duyarlılık Alt Boyutu	0.83	0.84
Kısa Form İlişkiler Alt Boyutu	0.84	0.84
Çok Kısa Form Toplam PGG	0.80	0.82
Çok Kısa Form Yeterlilik Alt Boyutu	0.63	0.65
Çok Kısa Form Güven Alt Boyutu	0.71	0.72
Çok Kısa Form Karakter Alt Boyutu	0.65	0.67
Çok Kısa Form Duyarlılık Alt Boyutu	0.72	0.73
Çok Kısa Form İlişkiler Alt Boyutu	0.67	0.69

Tablo 15 incelendiğinde Pozitif Genç Gelişimi Ölçeği Ergen Formunun her iki formunda hem her bir alt boyut için hem de toplam puanlar için Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları ile ilgili hesaplanan değerler görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde Cranbach alfa iç tutarlık katsayısı için taban alt değerin .70 ve üzeri olmasına yönelik genel bir görüş birliği bulunmaktadır (Creswell, 2011; Field, 2013; Kline, 2011). Ancak ölçeğin çok kısa formunun alt boyutlarından Yeterlilik, Karakter ve İlişkiler'in iç tutarlık alfa katsayıları .70'in altında hesaplanmıştır. Alanyazında bazı kaynaklarda ise .60 - .70 aralığındaki iç tutarlık değerlerinin kuşkulu kabul edilebilir ya da kabul edilebilir düzeyde değerler olduğu belirtilmektedir (Alpar, 2012; Kiliç, 2016; Şencan, 2005). Aynı şekilde alfa değerlerinden daha yüksek sonuçlar veren Omega (ω) değerleri de kabul edilebilir düzeydedir. Bu yüzden ölçeğin her iki formunun iç tutarlık değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı ifade edilebilir.

Okula Bağlılık Ölçeği

Orijinal formu Fredricks, Blumenfeld, Friedel ve Paris (2005) tarafından geliştirilen ölçek, 19 maddeden oluşmakta ve duyuşsal, davranışsal ve bilişsel bağlılık olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Bu 19 maddenin iki tanesi "davranışsal boyutta", bir tanesi ise "duyuşsal boyutta" yer almakta olan toplam üç madde ters kodlanmaktadır. Okula Bağlılık Ölçeği "hiç doğru değil" ve "çok doğru" arasında seçim olanağı sunan beşli Likert formatında hazırlanmış bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek toplam puan ise 19-95 aralığında değişmektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Çengel, Totan ve Çöğmen (2017) tarafından 515 öğrenci üzerinde yapılmış ve orijinaline uygun uygun sonuçlar elde edilmiştir. Uyarlama sürecinde yapılan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum indeksleri ile ilgili rapor edilen sonuçlar; *Ki-Kare İstatistiği (x^2) / Serbestlik Derecesi (df) Oranı*: 4.53, *SRMR:* .050, *CFI:* .96, şeklindedir. Ölçek için hesaplanan iç tutarlılık Cronbach alfa katsayıları "Toplam puan" için .89, "Davranışsal boyut" için .68, "Duyuşsal boyut" için .80 ve "Bilişsel boyut" için .80 bulunmuştur. Aynı şekilde ölçeğin yapı güvenirliği için hesaplanan McDonald omega katsayıları "Toplam puan" için .91, "Davranışsal boyut" için .74, "Duyuşsal boyut" için .83 ve "Bilişsel boyut" için .85 bulunmuştur. Ölçek için yapılan test tekrar test güvenirlik katsayılarına ilişkin korelasyon sonuçları ise, "Toplam puan" için .83, "Davranışsal boyut" için .70, "Duyuşsal boyut" için .78 ve "Bilişsel boyut" için .79 şeklinde bulunmuştur (Çengel, Totan ve Çöğmen, 2017).

Okula Bağlılık Ölçeği için mevcut araştırmanın örneklemini oluşturan 2372 lise öğrencisinin yer aldığı veri seti kullanılarak, iç tutarlık için Cronbach alfa katsayısı, yapı güvenirliği için ise McDonald's omega katsayıları tekrardan hesaplanmıştır. Bu katsayılara ilişkin sonuçlar Tablo 16'da verilmiştir. Ölçeğin örnek maddelerinin bulunduğu çıktı Ek-6'da gösterilmektedir.

Tablo 16

İç Tutarlık ve Yapısal Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler

	Cronbach alfa	McDonald's omega ω
Okula Bağlılık Toplam	0.84	0.86
Okula Davranışsal Bağlılık Boyutu	0.63	0.68
Okula Duyuşsal Bağlılık Boyutu	0.79	0.80
Okula Bilişsel Bağlılık Boyutu	0.77	0.79

Tablo 16 incelendiğinde Okula Bağlılık Ölçeği için iç tutarlık Cronbach alfa katsayısı "Toplam puan" için .84, "Davranışsal bağlılık boyutu" için .63, "Duyuşsal bağlılık boyutu" için .79 ve "Bilişsel bağlılık boyutu" için .77 olarak hesaplanmıştır. Aynı şekilde McDonald's omega katsayısı "Toplam puan" için .86, "Davranışsal bağlılık boyutu" için .68, "Duyuşsal bağlılık boyutu" için .80 ve "Bilişsel bağlılık boyutu" için .79 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değer ışığında, ölçeğin 19 maddeli ve üç alt boyutlu yapısının, araştırma örneklemi için güvenilir olduğu söylenilebilir (Alpar, 2012; Creswell, 2011; Field, 2013).

Olumlu Gelecek Beklentileri Ölçeği

İmamoğlu tarafından geliştirilmiş bu ölçek bireyin geleceğe yönelik olumlu beklentilerinin derecesini ölçmeyi amaçlamaktadır (İmamoğlu, 2001; İmamoğlu ve Güler-Edwars, 2007). Ölçek biri ters kodlanan toplam beş maddeden ve tek alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek "*Hiç Katılmıyorum*" ve "*Tamamen Katılıyorum*" arasında seçim olanağı sunan beşli Likert formatında hazırlanmış bir yapıya sahiptir. Ölçekten alınabilecek toplam puan aralığı 5-25 arasında değişmektedir. Ölçeğin kullanıldığı ve daha önce yapılan araştırmalardaki ölçeğe ait iç tutarlık Cronbach alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla .85 (İmamoğlu, 2001), .91 (İmamoğlu, 2005), .93 (İmamoğlu ve Güler-Edwars, 2007), .87 (Eryılmaz, 2011) ve .81 (Yıldız, 2018) olarak hesaplanmıştır.

Olumlu Gelecek Beklentileri Ölçeğinin bu araştırmanın yürütüldüğü örneklem grubunu oluşturan 2372 lise öğrencisinde güvenirlik düzeyini sınamak için iç tutarlık katsayısı olan Cronbach alfa değeri hesaplanmış ve .84 bulunmuştur. Elde edilen bu değer neticesinde, ölçeğin beş maddeli ve tek alt boyutlu yapısının araştırma örneklemi için güvenilir olduğu söylenilebilir (Creswell, 2011; Field, 2013). Ölçeğin örnek maddeleri Ek-7'de gösterilmektedir.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada ilk olarak Ankara Üniversitesi Etik kurul komisyonundan ve Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli olan uygulama izinleri alınmıştır. Ankara Üniversitesi'nden alınan etik kurul izin belgesi Ek-8'de yer almaktadır. Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan uygulama izni ise Ek-9'da yer almaktadır. Daha sonra 2019-2020 eğitim öğretim yılında uyarlanması planlanan Pozitif Genç Gelişimi

Ölçeği için veri toplanmıştır. Ölçek uyarlama süreci ile ilgili detaylı bilgi, Pozitif Genç Gelişimi Kısa ve Çok Kısa Formu ve Türkçeye uyarlanması başlığında yer verilmiştir. Ölçek uyarlama süreci bittikten sonra araştırmanın öğrenci düzeyindeki değişkenler için hazırlanan ölçme araçlarının, araştırmacı tarafından seçilen liselerde uygulama aşamasına geçilmiştir. Ancak COVID-19 salgını ile ilan edilen küresel pandemi sürecinin getirmiş olduğu zorluklar ve bunun sonucunda okulların yüz yüze eğitime ara vermesi dolayısıyla araştırmanın ana veri toplama yöntemi yeniden planlanmıştır. Bu yeni planlama ile eğitim öğretime uzaktan eğitim yolu ile devam eden 11. ve 12. sınıf öğrencilerine ulaşmak için çevrimiçi örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Bu yeni durum için veri toplama araçları dijital forma dönüştürülmüş ve bu form okul idarecilerinin yardımı ile, öğrencilerin öğretmenler ile ortak etkileşim içerisinde bulunduğu gruplarına gönderilmiştir.

Öğrenci düzeyindeki dijital veri akışı devam ederken, okul düzeyindeki veriler için hazırlanan, veri toplama aracı ile hedeflenen okullar teker teker ziyaret edilmiş ve okul yöneticilerinin bu formu eksiksiz bir biçimde doldurmalarının sağlanması amaçlanmıştır. Yöneticilerin okul bilgi formunu doldurmasından sonra her okulun Rehberlik servisinde çalışan okul psikolojik danışmanları ziyaret edilmiş ve okulun bir yıl önce hazırlanmış rehberlik planı temin edilmiştir. Daha sonra bu planda uygulanmayan ya da eksik bırakılan önleyici çalışmaların belirlenmesinde okul psikolojik danışmanlarından yardım alınmış ve tüm bu işlemler sonucunda veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın ilk aşamasında Pozitif Genç Gelişimi Ölçeği için uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçeğin uyarlama sürecinde dil geçerliği ve ölçüt geçerliği için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Yapısal geçerlik çalışmalarında ise ölçeğin boyutsal yapısını doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmalarında ise test-tekrar-test uygulaması için Pearson momentler çarpım korelasyon analizi yapılmış, %27 üst-alt grup karşılaştırması için *t* testi yapılmış ve son olarak iç tutarlık için ölçeğin Cronbach alfa değerleri, yapısal geçerlik için McDonald's omega değerleri hesaplanmıştır. Tüm bu analizler için SPSS 22, Lisrel 8.1 ve Jamovi istatistik paket programları kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci kısmında ise lise öğrencilerinin bireysel özellikleri ve öğrenim gördükleri okulların özellikleri olmak üzere iki ayrı düzey şeklinde veri

toplanmıştır. Daha sonra okul ve öğrenci düzeyinin pozitif genç gelişimine etkisini ölçmek amacıyla Çok düzeyli hiyerarşik (HLM) model analizi uygulanmıştır. HLM analizi belirli bir hiyerarşik seviye içindeki ilişkiler veya hiyerarşik düzeyler arasındaki ilişkilerin eş zamanlı incelenmesine olanak sağlayan bir analiz yöntemidir (Raudenbush ve Bryk, 2002). Bu araştırmada Çok Düzeyli Hiyerarşik Model (HLM) analizinin kullanılmasındaki temel amaç, öğrencilerin pozitif genç gelişim özelliklerini belirlemede çevresel bir faktör olan okul ile ilgili değişkenlerin etkisini saptamak ve bu etkinin bireysel değişkenler ile beraber bir etki düzeyi oluşturup oluşturmadığını incelemektir. Çok düzeyli hiyerarşik (HLM) model analizlerinde hiyerarşik kategori sayısına göre 2 düzeyli, 3 düzeyli ve 4 düzeyli olmak üzere çeşitli model düzeyleri bulunmaktadır (Raudenbush ve Bryk, 2002). Bu araştırmada öğrencilerin okullarda kümelenme durumu gözetilerek 2 düzeyli HLM modeli tercih edilmiştir. Tercih edilen 2 düzeyli HLM modelinde, öğrencilere ait değişkenler birinci düzeyde, okullara ait değişkenler ise ikinci düzeyde ele alınmıştır. Çok düzeyli hiyerarşik (HLM) model analizi için HLM 6.0 istatistik paket programı kullanılmış olup modele ilişkin öncülleri belirlemek için ise SPSS 22 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Aşağıdaki başlıklarda araştırma sorularını yanıtlayabilmek için kurulan HLM modelleri açıklanmıştır.

Araştırma Kapsamında Kurulan Hiyerarşik Lineer Modeller

Araştırma kapsamındaki sorulara bağlı olarak toplanan veri setlerini analiz etmek için, "Rassal Etkili Tek yönlü ANOVA Modeli (Null Model)", "Rassal Katsayılar Modeli" ve "Kesişim ve Eğimlerin Bağımlı Değişken Olduğu Model (Full Model)" olmak üzere üç farklı HLM modeli kurulmuştur. Bu modeller ile ilgili detaylar aşağıdaki başlıklarda sunulmuştur.

Rassal Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli (Null Model)

Araştırmanın 1. alt problemi olan "*Okullar arasında, lise öğrencilerinin pozitif genç gelişim düzeyleri ile ilgili anlamlı bir fark var mıdır?"* sorusunu açıklamak için bu model kurulmuştur. Bu modelde sadece bağımlı değişken yer almaktadır. Bağımsız değişkenlerin modelde yer almaması nedeniyle alanyazında bu model Null model (Boş

model) olarak da isimlendirilmektedir (Raudenbush ve Bryk, 2002). Modele ilişkin kurulan eşitlik düzeyi aşağıdaki gibidir;

Düzey 1: $Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$

Denklemdeki "Y" Bağımlı değişkeni temsil etmektedir. Bu araştırma için bağımlı değişken Pozitif Genç Gelişim düzeyidir. Denklemdeki "i" öğrencinin bağımlı değişkendeki ölçümünü temsil etmektedir. "j" ise okulların bağımlı değişkendeki ölçümünü temsil etmektedir. Denklemdeki "β_0"da bulunan "j" harfi ise j'ninci okulun ortalama Pozitif genç gelişim düzeyini temsil etmektedir. Son olarak denklemdeki "r_{ij}" ise "j" okulundaki "i" öğrencisine ait hatayı temsil etmektedir (Raudenbush ve Bryk, 2002). Modele ilişkin kurulan ikinci eşitlik düzeyi aşağıdaki gibidir;

Düzey 2: $\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$

Denklemdeki "β_{0j}" Kesişim noktasını göstermektedir. "γ_{00}" tüm verideki Pozitif genç gelişim düzeyinin genel ortalamasını temsil etmektedir. "u_{0j}" ise ikinci düzeye ait denklemin hatasını temsil etmektedir (Raudenbush ve Bryk, 2002). Düzey 2'de yer alan denklemin 1. Düzey denkleminin içerisine yerleştirilmesi ile oluşan birleştirilmiş model ise aşağıdaki gibidir;

Birleştirilmiş model: $Y_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + r_{ij}$

Bu modele göre bağımlı değişken olan Pozitif genç gelişim düzeyi, "γ_{00}" Pozitif genç Gelişim düzeyi genel ortalaması, "r_{ij}" öğrenci düzeyindeki hata ve "u_{0j}" okul düzeyine ait hatanın toplamından oluşmaktadır. Birleştirilmiş modele ilişkin sonuç değişkeni aşağıdaki gibi formüle edilmektedir;

Varyans Formülasyonu: Var = (Y_{ij}) = Var $(u_{0j} + r_{ij}) = \tau_{00} + \sigma^2$

Denklemdeki "τ_{00}" terimi "u_{0j}" teriminin varyansını temsil etmektedir. Bir diğer ifade ile okul düzeyinden gelen hata teriminin varyansını göstermektedir. "σ^2" terimi ise "r_{ij}" terimin varyansını, başka bir deyişle öğrenci düzeyinden gelen hata terimin varyansını göstermektedir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan pozitif genç gelişimindeki varyansın ne kadarının öğrenci düzeyi ile bağlantılı, ne kadarının okul düzeyi ile bağlantılı olduğunu belirlemek için ise sınıf içi korelasyon (ICC-Intra Class Correlation) değerinin hesaplanması gerekmektedir. Aynı zamanda buradan elde edilecek

değerin anlamlılığı ve büyüklüğü araştırmanın HLM ile analizine uygunluğunu belirleyen bir kriterdir (Raudenbush ve Bryk, 2002). Bu değeri hesaplamak için gereken formül aşağıdaki gibidir;

ICC değeri: $p= \tau_{00} / \tau_{00} + \sigma^2$

Rassal Katsayılar Modeli (Random Coefficients)

Araştırmanın 2. alt problemi olan "*Araştırmanın öğrenci düzeyindeki değişkenleri pozitif genç gelişim düzeyini yordamakta mıdır?"* sorusunu açıklamak için bu model kurulmuştur. Bu modelde bağımlı değişkenle beraber, birinci düzeydeki bağımsız değişkenler, başka bir deyişle öğrenci düzeyindeki açıklayıcı değişkenler modele dahil edilmiştir. Modele ilişkin kurulan eşitlik düzeyi aşağıdaki gibidir;

Düzey 1: $Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{ij}(X_{ij}) + r_{ij}$

Denklemde daha önce tanımlanan "Y", "i", "j", "β_{0j}", "r_{ij}" terimlerinden farklı olarak "X_{ij}" terimi eklenmiştir. "X_{ij}" terimi "j" okulundaki "i" öğrenci için açıklayıcı (bağımsız) değişkeni tanımlanmaktadır. Öğrenci düzeyindeki her bir bağımsız değişken için formüle yeni ($\beta_{1j}(X_{ij}) + \beta_{2j}(X_{ij}) + \beta_{3j}(X_{ij})$ ……) eşitlik eklenerek denklem son halini alır. (Raudenbush ve Bryk, 2002). Modele ilişkin kurulan ikinci eşitlik düzeyi aşağıdaki gibidir;

Düzey 2: (Kesişim Modeli-Intercept) $\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$

(Eğim Modeli-Slope) $\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j}$

Öğrenci düzeyindeki her bir bağımsız değişken ($\beta_{1j}(X_{ij}) + \beta_{2j}(X_{ij}) + \beta_{3j}(X_{ij})$ ……) için kesim modeline de yeni bir eğim modeli eklenerek ($\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j} + \beta_{2j} = \gamma_{20} + u_{1j} + \beta_{3j} = \gamma_{30} + u_{1j}$ …….) formül tamamlanmaktadır (Raudenbush ve Bryk, 2002). Araştırmada öğrenci düzeyine ilişkin modele dahil edilen bağımsız değişkenler ve bu değişkenlerin türü Tablo 17'de gösterilmektedir.

Tablo 17

Öğrenci Düzeyine Ait Bağımsız Değişkenler

Değişkenler	Değişken türü
Cinsiyet	Kategorik
Yaş	Sürekli
Aile geliri	Kategorik
Yaşanılan yer	Kategorik
Akademik başarı	Sürekli
Kardeş sayısı	Sürekli
Spor ile ilgili hobiler	Kategorik
Sanat ile ilgili hobiler	Kategorik
Kültürel hobiler	Kategorik
Okula davranışsal bağlılık	Sürekli (Ölçek)
Okula duyuşsal bağlılık	Sürekli (Ölçek)
Okula bilişsel bağlılık	Sürekli (Ölçek)
Olumlu gelecek beklentileri	Sürekli (Ölçek)
Toplam	13 Değişken

Kesişim ve Eğimlerin Bağımlı Değişken Olduğu Model (Full Model)

Araştırmanın 3. alt problemi olan "*okul düzeyindeki değişkenler pozitif genç gelişimi ile ilişkili olan öğrenci düzeyindeki değişkenler ile birlikte poztif gençlik gelişimini yordamakta mıdır?"* sorusunu açıklamak için bu model kurulmuştur. Bu modelde bağımlı değişkenle beraber, birinci düzeydeki bağımsız değişkenler, başka bir deyişle öğrenci düzeyindeki açıklayıcı değişkenler ve ikinci düzeydeki bağımsız değişkenler modele dahil edilmiştir. Modele ilişkin kurulan eşitlik düzeyi aşağıdaki gibidir;

Düzey 1: $Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{ij}(X_{ij}) + r_{ij}$

Denklem daha önce kurulan Rassal katsayılar modelindeki düzey 1 eşitliği ile birebir aynıdır. Modele ilişkin kurulan ikinci eşitlik düzeyi aşağıdaki gibidir;

Düzey 2: (Kesişim Modeli-Intercept) $\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}W_j + u_{0j}$

(Eğim Modeli-Slope) $\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11}W_j + u_{1j}$

Denklemde daha önce Rassal katsayılar modelindeki tanımlanan terimlerinden farklı olarak kesişim ve eğim modeline "Wj" terimi eklenmiştir. "Wj" terimi,

araştırmadaki okul düzeyine ilişkin modele dahil edilen bağımsız değişkenleri temsil ekmektedir (Raudenbush ve Bryk, 2002). Araştırmada okul düzeyine ilişkin modele dahil edilen bağımsız değişkenler ve bu değişkenlerin türü Tablo 18'de gösterilmektedir.

Tablo 18

Okul Düzeyine Ait Bağımsız Değişkenler

Değişkenler	Değişken türü
Psikolojik Danışman sayısı	Sürekli
Öğrenci Sayısı	Sürekli
Okulda bulunan fiziksel olanakların sayısı	Sürekli
Okulda son 1 yılda gerçekleşen kültürel, sosyal ve sportif etkinlik sayısı	Sürekli
YKS yerleştirme yüzdesi	Sürekli
Okuldaki toplam kulüp sayısı	Sürekli
Bir önceki sene gerçekleştirilen toplam önleyici rehberlik çalışmasının sayısı	Sürekli
Toplam	7 Değişken

Araştırma Kapsamında Kurulan HLM Modellerine İlişkin Ön Analizler ve Varsayımlar

Araştırmanın ilk varsayımı olarak değişkenlerin merkezileştirme işlemi yapılmıştır. Araştırma kapsamında öğrenci düzeyinde yer alan ve sürekli olan tüm değişkenler grup ortalamasında merkezileştirilmiştir. Bu düzeydeki kategorik kodlanan değişkenlerde merkezileştirme işlemi yapılmamıştır. Araştırmanın okul düzeyindeki değişkenlerinde de, sürekli olanları genel ortalamada merkezileştirilirken, kategorik kodlanan değişkenlerinde herhangi bir merkezileştirme işlemi yapılmamıştır. HLM modellerinde merkezileştirme işleminin doğru bir şekilde yapılması, yanlış yorumlar ve yanıltıcı sonuçların ortaya çıkmasını engelleyen temel bir faktördür (Hox, Moerbeek ve Van de Schoot, 2017; Raudenbush ve Bryk, 2002).

Araştırmada kurulan HLM modeline ilişkin ikinci varsayım olarak çoklu bağlantı problem durumu incelenmiştir. Araştırmanın öğrenci ve okul düzeyindeki değişkenlerin kendi aralarındaki çoklu bağlantı problemi olup olmadığını belirlemek için Pearson momentler çarpım korelasyon analizi yapılmış ve .90 kriter değer olarak alınmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu kriter değer temel alındığında araştırmanın değişkenleri arasında çoklu bağlantı problemi olmadığı görülmüştür.

Araştırmada kurulan HLM modeline ilişkin bir başka varsayım ise kayıp veri kontrolüdür. Araştırma kapsamında elde edilen veri setinde herhangi bir kayıp veri bulunmamaktadır. Kayıp veri kontrolünden sonra veri setleri üzerinden birinci ve ikinci düzey verilerine ait uç değerler incelenmiştir. Her iki düzey için öncelikle minimum ve maksimum değerleri kontrol edilmiştir. Sonrasında ilgili değişkenlere ait z puanları hesaplanmış ve ± 4 puan aralığı dışında kalan veriler silinmiştir (Hair, Black, Anderson ve Tatham, 2006). İlgili işlem sonucunda birinci düzeyde ilgili puan aralığı dışında kalan sekiz değer veri setinden çıkarılmış, ikinci düzeyde ise herhangi bir uç değere rastlanmamıştır.

Araştırma için son varsayım olarak HLM programı aracılığıyla düzey 1 (bireysel) ve düzey 2'deki (okul) artık değerlerin normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Bu kapsamda Q-Q Plot, histogram ve saçılım grafiği ile betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Artık değerlerdeki düzey 1 hatalarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19

Düzey 1 Hatalarına İlişkin Artık Değerlerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Çarpıklık	Basıklık
l1resid	-.599	1,796

Tablo 19 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2.00 ile + 2.00 aralığında kabul edilebilir sınırlar içerisinde bir değer aldığı görülmektedir. Düzey 1 hataların normal dağıldığım kontrolünde incelenen Q-Q Plot grafiği ve Emprik Bayes (EB) tahminlerine ait histogram grafiği çıktıları ise Ek-10'da sunulmuştur. Bu veriler incelendiğinde düzey 1 artık değerlerin normallik varsayımlarını karşıladığı sonucuna varılmıştır.

Bunun dışında HLM programı aracılığıyla artık değerler için homojenlik testi yapılmış ve varyans homejenliği için saçılım grafiğine bakılmıştır. Homojenlik testine ilişkin sonuçlar Tablo 20'de yer almaktadır. Varyans homojenliğine ilişkin saçılım grafiği ise Ek-11'de yer almaktadır.

Tablo 20

Birinci Düzey Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

	sd	χ^2	*p*
Birinci düzey varyans	21	74.91	.056

Tablo 20 incelendiğinde birinci düzey varyans homojenliği testinin anlamsız olduğu görülmektedir. Tüm bunların sonucunda da verilerin normal dağıldığı ve HLM analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir.

Düzey 2 hatalarının normalliğinin test edilmesi için Mahalonobis uzaklığına (MDIST) karşı örnekleme ilişkin beklenen değerlere (CHIPCT) ait saçılım grafiğine bakılmış ve bu grafik incelendiğinde MDIST ve CHIPCT değerlerinin yayılım derecesinin yaklaşık 45^o olduğu ve çok değişkenli normalliği sağladığı sonucuna varılmıştır. Bu değerlere ilişkin saçılım grafiği Ek-12'de verilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde öncelikle araştırmanın birinci ve ikinci düzeyinde yer alan değişkenlere ilişkin betimsel bulgular verilmiştir. Daha sonra araştırma sorularının her biri için ayrı bir başlıkta olmak üzere, elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorum ve tartışmalar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Betimsel Bulgular

Bu başlıkta araştırma sorularını cevaplamak için analize dahil edilen birinci düzey (öğrenci) ve ikinci düzey (okul) bağımsız değişkenler ve araştırmanın bağımlı değişkeni ile ilgili betimsel bulgular Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Betimsel Bulgular

Değişkenler	**Düzey**	N	X̄	SD	Min.	Maks.
Cinsiyet	Öğrenci Düzeyi	2372	-	.49	1	2
Sınıf Düzeyi	Öğrenci Düzeyi	2372	-	.47	11	12
Yaş	Öğrenci Düzeyi	2372	16.34	.50	15	17
Not ortalaması	Öğrenci Düzeyi	2372	72.29	14.26	35	100
Yaşanılan yer	Öğrenci Düzeyi	2372	-	.32	1	2
Aile Geliri	Öğrenci Düzeyi	2372	-	.79	1	4
Kardeş Sayısı	Öğrenci Düzeyi	2372	3.35	1.29	0	15
Devam Durumu	Öğrenci Düzeyi	2372	-	.61	1	3
Sanat ile ilgili hobiye sahip olma	Öğrenci Düzeyi	2372	-	.48	1	2
Spor ile ilgili hobiye sahip olma	Öğrenci Düzeyi	2372	-	.49	1	2
Uğraşı ile ilgili hobiye sahip olma	Öğrenci Düzeyi	2372	-	.48	1	2
Disiplin cezası alıp almama	Öğrenci Düzeyi	2372	-	.17	1	2
Davranışsal Okula Bağlılık	Öğrenci Düzeyi	2372	20.98	2.79	11	25
Duyuşsal Okula Bağlılık	Öğrenci Düzeyi	2372	18.11	4.22	5	25
Bilişsel Okula Bağlılık	Öğrenci Düzeyi	2372	27.68	5.58	8	40
Olumlu Gelecek Beklentileri	Öğrenci Düzeyi	2372	20.49	3.70	6	25
Okulların Öğrenci Sayısı	Okul Düzeyi	29	561.90	177.6	208	1065
Psikolojik Danışman Sayısı	Okul Düzeyi	29	1.45	.57	1	3
YKS Yerleştirme Yüzdesi	Okul Düzeyi	29	32.13	15.86	0	64
Öğrenci kulübü sayısı	Okul Düzeyi	29	10.48	4.62	2	27
Okul Bütçesi	Okul Düzeyi	29	192690.07	2811232.5	1500	925000
Okulun Sahip Olduğu Fiziki İmkanlarının sayısı	Okul Düzeyi	29	6.90	1.98	4	10
Okulun Düzenlediği Etkinlik Sayısı	Okul Düzeyi	29	8.51	2.77	3	17
Önleyici Rehberlik Çalışmalarının Sayısı	Okul Düzeyi	29	4.45	1.90	1	8
Pozitif Genç Gelişim Düzeyi	Bağımlı Değiş.	2372	131.64	15.61	76	170

Tablo 21 incelendiğinde araştırmanın birinci düzeyi için 2372 öğrencinin analize dahil edildiği, ikinci düzeyi için ise 29 okulun analize dahil edildiği görülmektedir. Araştırmanın birinci düzeyi için 16 bağımsız değişken bulunmaktayken, ikinci düzey için ise sekiz bağımsız değişken bulunmaktadır. Pozitif Genç Gelişimi değişkeni ise araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Tablo 21'de ortalama değerler ile ilgili sütunda, tire "-" işareti bulunan yerlere ait değişkenler kategorik kodlandığı için ortalama hesaplanmamıştır.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan "*Okullar arasında, lise öğrencilerinin pozitif genç gelişim düzeyleri ile ilgili anlamlı bir fark var mıdır?"* sorusunu açıklamak için HLM modellerinden Rassal Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli (Null Model) kurulmuş olup bu modele ilişkin elde edilen sabit etki sonuçları Tablo 22'te yer almaktadır.

Tablo 22

Rassal Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli Sabit Etki Sonuçları

Sabit Etki	*Katsayı*	*Standart Hata(sh)*	*t*	*sd*	*p*
Tüm Okulların Ortalaması, Y_{00}	131,82	.80	164,76	28	< .001

Tablo 22 incelendiğinde, tüm okulların genel pozitif genç gelişimi puan ortalamasının .80 standart hata ve 131.32 kestirim düzeyi ile anlamlı olduğu görülmektedir. Okulların ortalama pozitif genç gelişim düzeyine ait değer aynı zamanda, % 95 olasılıkla 131,82 ± 1.96(.80) = 130.25 ile 133.38 arasında değişmektedir. Modele ilişkin Rastgele etkileri gösteren değerler Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Rassal Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli Rastgele Etkiler Sonuçları

Rastgele Etki	*Standart Hata*	*Varyans Bileşeni*	*sd*	X^2	*p*
Okul Ortalaması, u_{0j}	3,88	15,11	28	162,27	< .001
Düzey 1 etkisi, r_{ij}	15,19	230,78			

Tablo 23 incelendiğinde, tesadüfi etki açısından okulların pozitif genç gelişimi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir (τ_{00} = 15,11, X^2_{28} = 162,27, p= .00). Bir başka ifade ile her okul farklı pozitif genç gelişimi ortalamasına sahiptir. Okullar arasındaki ortalama pozitif genç gelişim düzeyine ait değer ise, % 95 olasılıkla 131.82 ± 1.96(15.11) = 102.20 ile 161.43 arasında değişmektedir. Araştırmanın bu aşamasından sonra, Pozitif genç gelişimi düzeyindeki varyansın ne kadarının öğrenci düzeyi ile bağlantılı, ne kadarının okul düzeyi ile bağlantılı olduğunu belirlemek için sınıf içi korelasyon (ICC-Intra Class Correlation) değeri hesaplanmıştır. Bu hesaplamaya ilişkin eşitlik aşağıdaki gibidir.

ICC değeri: ($p= \tau_{00} / \tau_{00} + \sigma^2$) p= 15,11/ 245,89 = .06

Eşitlik incelendiğinde ICC değerine ilişkin elde edilen sonucun .06 olduğu görülmektedir. Bu değerden elde edilen yorum, okullardaki pozitif genç gelişimi ortalama puanları arasındaki farklılaşmanın %6'sının okul düzeyindeki değişkenlerden kaynaklı olduğu, %94'nün ise öğrenci düzeyindeki değişkenlerden kaynaklı olduğu şeklindedir. Modele ilişkin elde edilen güvenirlik katsayısı ise .81 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen güvenirlik değeri, okulların pozitif genç gelişim ortalama tahminlerinin %81'inin gerçek okul ortalamalarından, %19'unun ise rastgele hatalardan kaynaklandığını göstermektedir.

HLM analizlerinde bundan sonra kurulacak modellere ilişkin sınıf içi korelasyon (ICC-Intra Class Correlation) değerinin büyüklüğü ve anlamlı olması önemlidir. Bu değer 0-1 aralığında yer almaktadır (Raudenbush ve Bryk, 2002). Alanyazın incelendiğinde sınıf içi korelasyon değerinin (ICC) .05 ve üzerinde olması araştırmanın HLM analizine uygunluğu açısından önemli bir kriteri oluşturmaktadır (Peugh, 2010; Pierce, 2010). Bu araştırma için hesaplanan ICC değerinin .06 olması, araştırma için diğer HLM modellerinin kurulmasına olanak vermiştir.

Bu araştırma sorusu için tüm bu bulgular özetlenirse, lise öğrencilerin pozitif genç gelişim düzeylerinde bireysel faktörlerin yanında, öğrenim gördükleri okulların özelliklerinin de etkili olduğu sonucuna varılabilir. Bu durum öğrencilerin hayatındaki önemli bir zaman dilimini okul ve okul çevresinde geçirmesi ile ilişkilendirilebilir. Bu yüzden okula ilişkin özellikler, bireyin gelişim özelliklerini doğrudan etkileme potansiyeline sahiptir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen çeşitli araştırmalar mevcuttur. Theokas ve Lerner (2006), pozitif genç gelişim özellikleri ile ilgili olarak ekolojik faktörlerin etkisini incelemiş ve okulların, aile ve bireyin

çevresindeki diğer kişilerle beraber pozitif genç gelişim özelliklerinde önemli bir belirleyici olduğu sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde okulu içeren çevresel etmenlerin gençlerin gelişiminde etkili olduğunu vurgulayan başka araştırmalar da bulunmaktadır (Eccles vd., 1993; Larson, Eccles ve Gootman, 2004; Perkins, Borden ve Villarruel, 2001; Smith, Faulk ve Sizer, 2016). Bunun dışında Gomez ve Ang (2007), Sun ve Shek (2012) okulların pozitif genç gelişimini desteklemedeki önemini vurgulamışlardır. Ayrıca Debnam, Johnson, Waasdorp ve Bradshaw (2014), yaptıkları araştırmada okul ortamındaki eşitlikçi yaklaşımların pozitif genç gelişiminde etkili bir faktör olduğunu vurgulamaktırlar. PISA (2018) raporu incelendiğinde, Türkiye'de akademik başarı noktasında, bölgelere ve okul türüne göre önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Pozitif genç gelişiminin akademik yeterliliği kapsayan bir boyutu olduğu düşünüldüğünde, okullara ilişkin özelliklerin, pozitif genç gelişimini yordaması beklenen bir durumdur.

Ampirik araştırmaların dışında, araştırma bulgularını destekleyen kuramsal yaklaşımlar da bulunmaktadır. Hamilton, Hamilton ve Pittman (2004) gençlik gelişiminin temelinde bulunan, yedi farklı toplumsal yapıtaşından birini de okullar olarak göstermektedirler. Pianta ve Allen (2008), okul ve sınıf ortamının pozitif genç gelişim çıktılarında güçlü birer etkileyici olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca Lerner ve diğerleri (2005) pozitif genç gelişimi özelliklerini destekleyen ekolojik değişkenler içerisinde, kurumlar ve sosyal ilişkilerin etkilerini kavramsallaştırmışlardır. Dolayısıyla bu kurumlardan biri olan okullar ve bu okulların sosyal ilişkilerdeki yeri düşünüldüğünde, okulların pozitif genç gelişiminde etkili bir boyut olduğu ortaya çıkmaktadır.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "*Öğrenci düzeyindeki değişkenler, lise öğrencilerinin pozitif genç gelişim düzeylerini yordamakta mıdır?"* sorusunu açıklamak için HLM modellerinden Rassal Katsayılar Modeli kurulmuştur. Bu modelde birinci (öğrenci) düzey değişkenlerini, *cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, not ortalaması, yaşanılan yer, aile geliri, kardeş sayısı, devamsızlık durumu, sanat ile ilgili hobiye sahip olma, spor ile ilgili hobiye sahip olma, kültür ile ilgili hobiye sahip olma, disiplin cezası durumu, olumlu gelecek beklentileri ve son olarak okula bağlılığın alt boyutlarını oluşturan davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılık* değişkenleri modele dahil edilmiş olup bu değişkenlerin bağımlı değişken olan pozitif genç gelişimi üzerindeki yordayıcı ilişkisi incelenmiştir.

Birinci düzeydeki değişkenler modele dahil edilirken kuramsal ilişki bağlamında göreceli önem sırası temel alınmıştır. Değişkenleri göreceli önem sırasına göre ekleme stratejisinde, modele kuramsal ilişki düzeyinde en yüksek olan değişkenden başlayarak, tüm değişkenler ileriye doğru teker teker modele dahil edilir. Daha sonra model içerisinde anlamsız bulunan değişkenler modelden çıkarılıp, yerine yenilerinin eklenmesi ve nihai olarak tüm anlamlı değişkenlerin bu şekilde sınanması ile model kurulmuş olur (Hox, Moerbeek ve Van de Schoot, 2017). Bu yüzden bağımlı değişken ile kuramsal ilişkili bulunan tüm değişkenler öncelikli olarak model içine teker teker yerleştirilmiş ve anlamsız olan değişkenler model dışına çıkarılmıştır. Sonuç olarak birinci düzey değişkenlerinden *cinsiyet, öğrencinin yaşadığı yer, spor ile ilgili hobilere sahip olma, davranışsal okula bağlılık, duyuşsal okula bağlılık, bilişsel okula bağlılık ve son olarak olumlu gelecek beklentileri* modelde anlamlı bulunan ve yordayıcı ilişkileri belirlenen değişkenlerdir. Modele ilişkin elde edilen analiz sonuçları Tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo 24

Rassal Katsayılar Modeline İlişkin Sabit ve Rastgele Etki Sonuçları

Sabit Etki	*Katsayı*	*Standart Hata(sh)*	*t*	*sd*	*p*
Tüm Okulların Ortalaması, Y_{00}	125.93	1.94	64.83	28	.001**
Cinsiyet, Y_{10}	2.48	1.03	2.39	28	.023*
Yaşanılan yer, Y_{20}	-2.72	1.11	-2.44	28	.021*
Spor ile ilgili hobiye sahip olma, Y_{30}	3.41	.95	3.56	28	.002**
Davranışsal okula bağlılık, Y_{40}	.47	.19	2.36	28	.025*
Duyuşsal okula bağlılık, Y_{50}	.49	.16	3.06	28	.005**
Bilişsel okula Bağlılık, Y_{60}	.60	.08	7.31	28	.001**
Olumlu gelecek beklentileri, Y_{70}	1.74	.15	11.23	28	.001**

(Devam ediyor)

Tablo 24 (Devam)

Rassal Katsayılar Modeline İlişkin Sabit ve Rastgele Etki Sonuçları

Rastgele Etki	*Standart Hata*	*Varyans Bileşeni*	*sd*	X^2	*p*
Okul Ortalaması, u_{0j}	8.66	75.09	21	52.80	.001**
Cinsiyet, u_{1j}	4.79	23.00	21	96.73	.001**
Yaşanılan yer, u_{2j}	4.81	23.17	21	42.81	.004**
Spor ile ilgili hobiye sahip olma, u_{3j}	4.41	19.46	21	94.09	.001**
Davranışsal okula bağlılık, u_{4j}	.91	.83	21	79.88	.001**
Duyuşsal okula bağlılık, u_{5j}	.77	.60	21	116.92	.001**
Bilişsel okula Bağlılık, u_{6j}	.34	.11	21	47.74	.001**
Olumlu gelecek beklentileri, u_{7j}	.73	.54	21	88.20	.001**
Düzey 1 etkisi, r_{ij}	9.98	99.77			

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

Tablo 24 incelendiğinde, okulların pozitif genç gelişimi ortalama puanları 125. 93'tür. Buna göre bir öğrencinin birinci düzeydeki değişkenleri grup ortalamasına eşit olduğunda bu öğrencinin pozitif genç gelişimi puanı 125.93'tür. Araştırmanın birinci düzeyini oluşturan öğrenci ile ilgili değişkenlerin pozitif genç gelişimi üzerindeki etkisi incelendiğinde, cinsiyet *(Y_{10}*=2.48, *sh*=1.03, *p*<.05*)*, yaşanılan yer *(Y_{20}*=-2.72, *sh*=1.11, *p*<.05*)*, spor ile ilgili hobiye sahip olma, *(Y_{30}*=3.41, *sh*=.95, *p*<.01*)*, davranışsal okula bağlılık *(Y_{40}*=.47, *sh*=.19, *p*<.05*)*, duyuşsal okula bağlılık *(Y_{50}*=.49, *sh*=.16, *p*<.01*)*, bilişsel okula bağlılık *(Y_{60}*=.60, *sh*=.08, *p*<.01*)*, olumlu gelecek beklentileri *(Y_{70}*=1.74, *sh*=.15, *p*<.01*)*, olmak üzere yedi farklı değişkenin öğrencilerin pozitif genç gelişim özelliklerini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Bu değişkenlerden birincisi olan cinsiyet (erkek olma) ve pozitif genç gelişimi düzeyi arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre öğrenci cinsiyetlerinde erkeklerin lehine bir birimlik artış, öğrencilerin pozitif genç gelişimi düzeyinde 2.48 puanlık bir artışa sebep olmaktadır. İkinci yordayıcı değişken olan yaşanılan yer (anne baba dışında birinin yanında yaşama) ve pozitif genç gelişim düzeyi arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre

öğrencinin anne ve babasının dışındaki farklı bir yerde yaşaması lehine bir birimlik artış, öğrencilerin pozitif genç gelişimi düzeyinde 2.72 puanlık bir düşüşe sebep olmaktadır. Üçüncü yordayıcı değişken olan öğrencinin spor ile ilgili hobiye sahip olması ve pozitif genç gelişim düzeyi arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre öğrencinin spor ile ilgili hobiye sahip olması lehine bir birimlik artış, öğrencilerin pozitif genç gelişimi düzeyinde 3.41 puanlık bir artışa sebep olmaktadır. Dördüncü yordayıcı değişken olan öğrencinin okula davranışsal bağlılık düzeyi ve pozitif genç gelişim düzeyi arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre öğrencinin okula davranışsal bağlılık puanındaki bir birimlik artış, öğrencilerin pozitif genç gelişimi düzeyinde .47 puanlık bir artışa sebep olmaktadır. Beşinci yordayıcı değişken olan öğrencinin okula duyuşsal bağlılık düzeyi ve pozitif genç gelişim düzeyi arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre öğrencinin okula duyuşsal bağlılık puanındaki bir birimlik artış, öğrencilerin pozitif genç gelişimi düzeyinde .49 puanlık bir artışa sebep olmaktadır. Altıncı yordayıcı değişken olan öğrencinin okula bilişsel bağlılık düzeyi ve pozitif genç gelişim düzeyi arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre öğrencinin okula bilişsel bağlılık puanındaki bir birimlik artış, öğrencilerin pozitif genç gelişimi düzeyinde .60 puanlık bir artışa sebep olmaktadır. Araştırmanın son ve yedinci yordayıcı değişkeni olan öğrencinin olumlu gelecek beklentileri düzeyi ve pozitif genç gelişim düzeyi arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre öğrencinin olumlu gelecek beklentileri puanındaki bir birimlik artış, öğrencilerin pozitif genç gelişimi düzeyinde 1,74 puanlık bir artışa sebep olmaktadır. Ayrıca Tablo 24 incelendiğinde okullar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (X^2= 52.80, *df*= 236, p=<.01).

Araştırmanın birinci düzeyindeki yordayıcı değişkenlere ilişkin hesaplanan güvenirlik değerleri ise Tablo 25'de gösterilmektedir.

Tablo 25

Birinci (Öğrenci) Düzey Rassal Katsayılar İçin Güvenirlik Değerleri

1. düzey Random katsayılar	*Güvenirlik tahminleri*
Ortalama pozitif genç gelişimi, Y_{00}	.60
Cinsiyet, Y_{10}	.72
Yaşanılan yer, Y_{20}	.59
Spor ile ilgili hobiye sahip olma, Y_{30}	.70
Davranışsal okula bağlılık, Y_{40}	.71
Duyuşsal okula bağlılık, Y_{50}	.79
Bilişsel okula bağlılık, Y_{60}	.58
Olumlu gelecek beklentileri, Y_{70}	.77

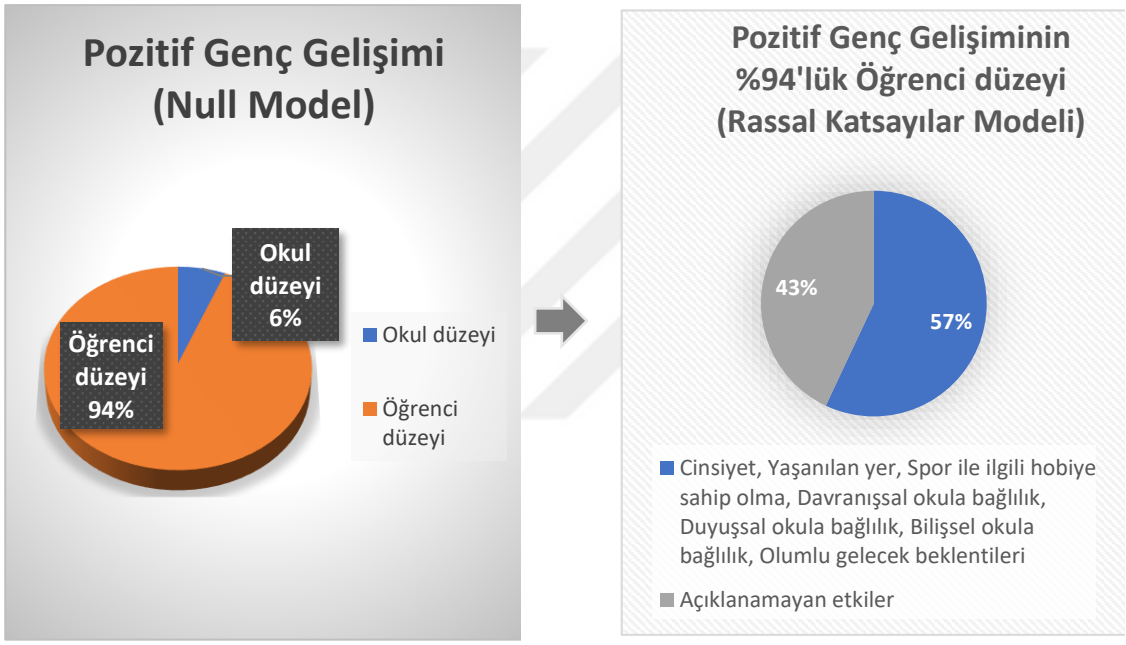
Tablo 25 incelendiğinde ortalama pozitif genç gelişimi için güvenirlik katsayısı .60 olarak hesaplanmıştır. Birinci düzey değişkenler için hesaplanan güvenirlik katsayıları ise .58 ile .79 arasında değişmektedir. Raudenbush ve Bryk'e (2002) göre aşamalı doğrusal modellemelerde .05 üzerinde güvenirliğe sahip değişkenler güvenilir kabul edilmektedir. Bu değer temel alındığında, ortalama pozitif genç gelişimi ve her bir birinci düzey değişkeni için hesaplanan güvenirlik değerleri için elde edilen sonuçlar oldukça yüksektir.

Araştırmanın birinci alt problemini yanıtlamak için daha önce kurulan Rassal Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli (Null Model) için okul içi varyans bileşeni değeri 230.78 bulunmuştur. Araştırmanın ikinci alt problemini yanıtlamak için kurulan Rassal katsayılar modelinde araştırmanın 1. düzeyindeki değişkenler analize dâhil edilmiş ve bu düzeyde model için anlamlı bulunan yedi değişkenin etkisi ile beraber okul içi varyans bileşeni değeri 99.77 olarak bulunmuştur. Modele eklenen birinci düzey değişkenlerin toplam varyansın ne kadarını karşıladığını belirlemede veya bir başka ifade ile modelden elde edilen R^2 değeri için her iki modelden elde edilen varyans değerlerini hesaplamada kullanılan bir eşitlik bulunmaktadır. Bu eşitlik ve elde edilen sonuç aşağıdaki gibidir;

$$\text{Öğrenci düzeyi açılanan varyans } R^2 = \frac{\sigma 2(\text{Null Model}) - \sigma 2(\text{Rassal Katsayılar Modeli})}{\sigma 2(\text{Null Model})}$$

$$\text{Öğrenci düzeyi açılanan varyans } R^2 = \frac{230{,}78 - 99{,}77}{230{,}78} = .57$$

Eşitlikten elde edilen sonuç incelendiğinde daha önce Null modelde hesaplanan ve pozitif genç gelişimi düzeyinde öğrenciden kaynaklı bulunan %94'lük kestirimin, %57'lik kısmı, araştırmanın birinci düzeyinde yordayıcı etkisi belirlenen yedi değişken üzerinden açıklanmaktadır. Bir başka ifade ile pozitif genç gelişimi için öğrenci düzeyinde açıklayıcı değişkenler olan; *Cinsiyet, Yaşanılan yer, Spor ile ilgili hobiye sahip olma, Okula davranışsal bağlılık, Okula duyuşsal bağlılık, Okula bilişsel bağlılık, Olumlu gelecek beklentileri*, öğrenci düzeyindeki varyansın %57'sini açıklamaktadır. Modellerde elde edilen varyansların açıklayıcılığını gösteren grafikler Şekil 10'da gösterilmektedir.



Şekil 10. Null ve Rassal Modellere İlişkin R^2 Değerleri

Şekil 10 incelendiğinde pozitif genç gelişim düzeyinin %94'ünün öğrenciye dayalı bireysel özelliklerden kaynaklandığı görülmektedir. Bu %94'lük kestirimin %57'sinin ise öğrenci düzeyine ait olan yedi değişken ile ilgili olduğu görülmektedir. Tüm bunlardan yola çıkılarak öğrenciye dayalı bireysel özelliklerden *Cinsiyet, Yaşanılan yer, Spor ile ilgili hobiye sahip olma, Okula davranışsal bağlılık, Okula duyuşsal bağlılık, Okula bilişsel bağlılık, Olumlu gelecek beklentileri* olmak üzere yedi değişkenin toplamda pozitif genç gelişim düzeyinin %54'ünü açıkladığı sonucuna varılabilir.

Daha önce kurulan ve boş model olarak adlandırılan Rassal Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli (Null model) ile bu araştırma sorusu için kurulan Rassal Katsayılar

Modelleri arasında bir karşılaştırma yapabilmek için sapma (Deviance) istatistiği ile ilgili değerlerden yararlanılmıştır. Her iki model için hesaplanan sapma değerleri ve kestirilen parametre sayısı Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Modeller Arası Sapma (Deviance) Değerleri

Modeller	*Sapma (Deviance) Değeri*	*Kestirilen parametre sayısı*
Rassal Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli (Null Model)	19685,465	2
Rassal Katsayılar Modeli	17919,852	37

Modeller arası karşılaştırma yapabilmek ve hangi modelin daha uygun olduğuna karar verebilmek için hesaplanan sapma değerleri ve parametre kestirimlerine ait değer Tablo 26'da görülmektedir. Her iki test için sapma değerleri üzerinden hesaplanan Ki-kare değeri 1765.613 bulunmuşken, serbestlik derecesi ise 35 bulunmuştur. Sapma değerleri arasındaki fark ise anlamlı bulunmuştur ($p < .00$). Bu bulgu sonucunda Rassal Katsayılar Modelinin, Rassal Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeline (Null Modele) göre veriye daha uygun olduğu yorumu yapılabilir.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulgular özetlenecek olursa lise öğrencilerinin pozitif genç gelişimi özelliklerini pozitif yönde yordayan öğrenci ile ilgili değişkenler; öğrencinin erkek olması, anne ve babası ile beraber yaşaması, spor ile ilgili hobilerinin olması, öğrenim gördüğü okula davranışsal, duyuşsal ve bilişsel düzeyde bağlı olması ve son olarak olumlu gelecek beklentilerine sahip olması şeklinde bulunmuştur. Modele ilişkin kavramsal ilişki ağını açıklayan grafik Şekil 11'de gösterilmektedir.

Yordayıcı olan bu değişkenlerden ilki cinsiyet değişkenidir. Öğrencinin erkek olması ve pozitif genç gelişimi düzeyi arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Alanyazında bu bulguyu destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır. Özellikle bu araştırmalar içerisinde erkeklerin pozitif genç gelişimindeki güven ve yeterlilik boyutlarından, kadınlara göre daha fazla puan aldıklarını gösteren çeşitli araştırmalar mevcuttur (Årdal, Holsen, Diseth ve Larsen, 2018; Conway, Heary ve Hogan, 2015; Gomez-Baya, Reis ve Gaspar de Matos, 2019; Lerner ve Lerner, 2013). Ancak aynı araştırmalarda, diğer boyutlarda ise kadınların erkeklere göre daha fazla puan aldıkları belirtilmiştir. Bunun dışında O'Connor, Gardner, Larkin, Pope ve Williams (2020),

yüksek performans gerektiren spor aktivitelerini temel alan araştırmalarında, erkeklerin pozitif genç gelişiminin güven ve yeterlilik boyutlarında kadınlara göre daha fazla puan aldığını bulmuşlardır. Ayrıca hem Türkiye hem de yurtdışı alanyazınında pozitif genç gelişimi ile ilgili olarak güven boyutunu tanımlayan özsaygı ve öz-yeterlik gibi kavramlarda, erkeklerin kızlara göre daha fazla puan aldığı görülmektedir (Bilgin, 2017; Chapman ve Werner-Wilson, 2008; Erden, 2019; Muris, 2002; Quatman ve Watson, 2001). Bu araştırmada pozitif genç gelişim düzeyinde erkekler lehine bir sonuç çıkmasının nedeni, pozitif genç gelişim özelliklerinin güven ve yeterlilik boyutunda tüm ortalamayı etkileyecek bir biçimde, erkeklerin kızlara göre daha fazla puan almaları olabilir. Diğer taraftan erkeklerin kızlara göre daha fazla pozitif genç gelişim düzeyi göstermesi, Türkiye'nin toplumsal yapısıyla da ilgili olabilir. Özellikle Türkiye'de, erkeklerin birçok alanda kızlara göre çeşitli avantajlara ve toplumsal desteğe sahip oldukları görülmektedir (Özaydınlık, 2014). Bu avantajlardan biri de toplum tarafından erkeklerin kızlara göre, daha fazla iletişime açık olmaya ve dışa dönük olmaya teşvik edilme olasılığıdır. Bu açıdan bakıldığında pozitif genç gelişiminin alt alanları içerisinde iletişim boyutunun olması, bulguların erkekler lehine farklılaşmasının beklenilen bir sonuç olduğunu göstermektedir. Son olarak pozitif genç gelişiminin önemli bir çıktısı olan yaşam doyumuna ilişkin PISA 2015 ve PISA 2018 raporlarında Türkiye için, erkeklerin yaşam doyumunun kızlara göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu raporlardan elde edilen sonuçlar araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Yordayıcı olan değişkenlerden ikincisi öğrencinin anne ve babasının yanında yaşaması ile ilgilidir. Anne babası ile beraber yaşayan öğrencilerin pozitif genç gelişim puanlarının, anne ve babasının dışındaki diğer yerlerde yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olması, algılanan aile desteği ile açıklanabilir. Türkiye'nin toplulukçu yapısı düşünüldüğünde, ailenin gençler için önemli bir destekleyici unsur olacağı beklenen bir durumdur. Nitekim pozitif genç gelişimi özelliklerinin gelişiminde, bireyin çevresindeki yetişkinlerle ilişkisinin önemi vurgulanmaktadır (Bowers, Johnson, Warren, Tirrell ve Lerner, 2015). Alanyazın incelendiğinde bu araştırma bulgusunu destekler nitelikte pozitif genç gelişiminde ailenin önemini vurgulayan çeşitli araştırmalar bulunduğu görülmektedir (Kaniušonytė ve Žukauskienė, 2018; Smith, Faulk ve Sizer, 2016; Sun ve Shek, 2012; Ward ve Zabriskie, 2011; Youngblade, Theokas, Schulenberg, Curry, Huang ve Novak, 2007). Diğer taraftan, pozitif genç gelişiminin temel çıktılarından biri de risk faktörlerinin azaltılmasıdır. Bu yüzden aile yanında kalmak ve aile desteği almak,

gençlere ilişkin risk faktörlerinin önlenmesi ve kontrolü açısından avantajlı bir durum oluşturmaktadır. Alanyazında aile desteğinin ergenler için koruyucu bir faktör olabileceğine yönelik çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Barrera ve Garrison-Jones, 1992; Sharaf, Thompson ve Walsh, 2009; Wills, Vaccaro ve McNamara, 1992). Bu bulgular pozitif genç gelişiminin kavramsal çerçevesi ile uyum göstermektedir (Lerner vd., 2005). Ancak aile yanında kalmanın bireyin olumsuz gelişim özellikleri gösterme noktasında risk oluşturan yönleri de bulunmaktadır. Örneğin alanyazında aile içi sorunların olmasının, gençlerde olumsuz gelişim özellikleri ve problemli davranışlar oluşturacağına ilişkin sonuçlar bulunmaktadır (Arslan ve Balkıs, 2014; Yaman, 2014). Bu araştırmada ise, gençlerin birçoğunun kendi ailesinin yanında kaldıkları gözlemlenmiştir. Bu yüzden araştırmadaki gençlerin ailelerinin negatif özellikler göstermediği ve daha çok gençlere destekleyici bir görev üstlendiği yorumu yapılabilir. Tüm bunların sonucunda, aile yanında kalmak ve onlarla daha fazla zaman geçirmenin, öğrencilerin sosyal, duygusal ve psikolojik açıdan ailelerinden doğrudan destek almalarını kolaylaştırdığı yorumu yapılabilir. Aynı zamanda bu doğrudan yardım süreci, pozitif genç gelişim özelliklerini destekleyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

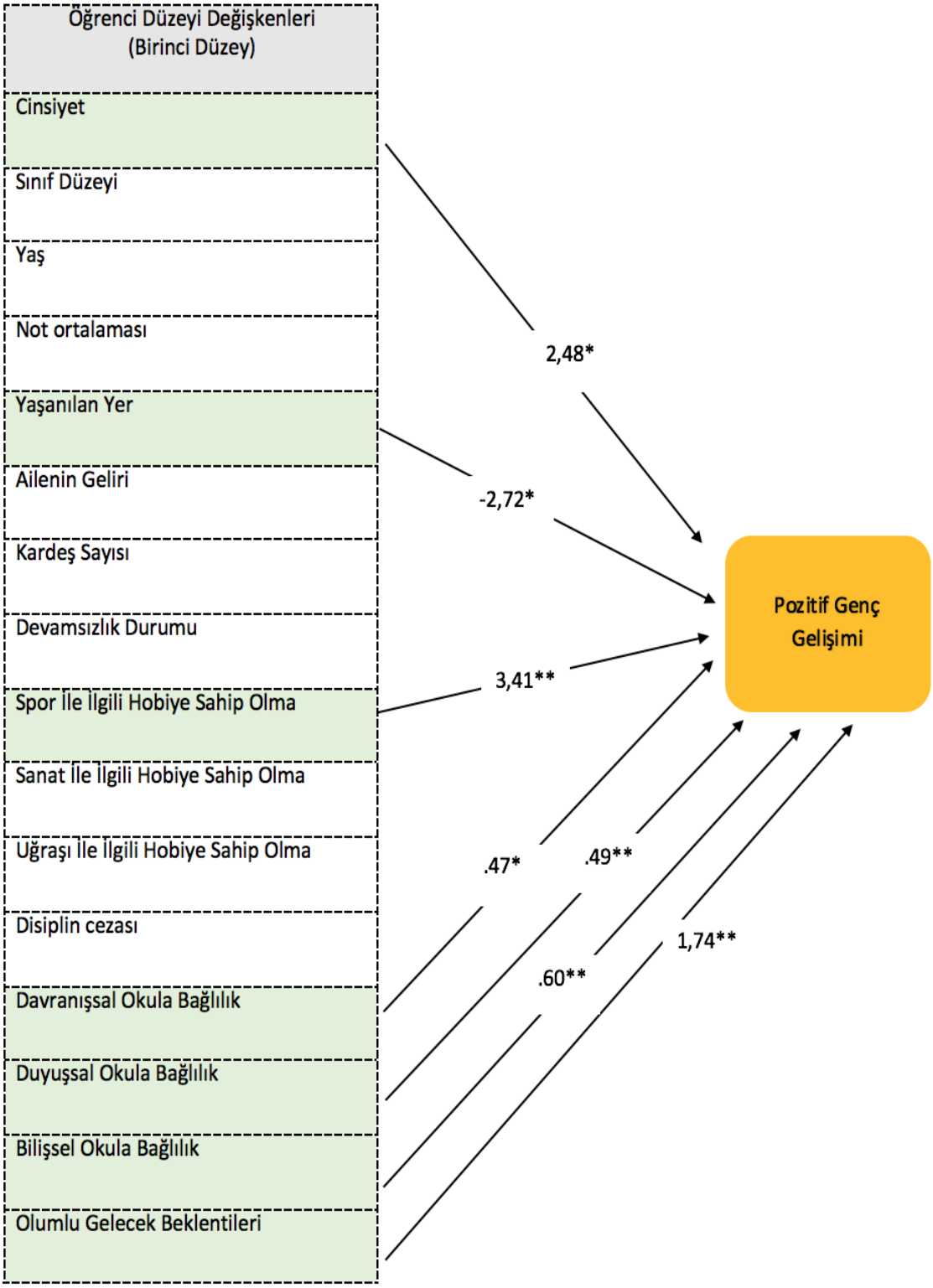
Yordayıcı olan değişkenlerden üçüncüsü öğrencinin spor ile ilgili hobilere sahip olmasıdır. Pozitif genç gelişiminin beş boyutlu yapısı düşünüldüğünde güven ve yeterlilik boyutları, pozitif genç gelişimi ve spor ile ilgili hobiye sahip olma arasındaki ilişkinin açıklanmasına yardım edebilir. Nitekim spor ile ilgili faaliyetler ve buna ilişkin hobiler öğrencilerin özgüven ve öz-yeterlilik duygularının gelişmesi için başlı başına bir destek unsuru olabilir. Bu yoruma, Krnjaic'in (2020), gençlerin serbest zaman dilimlerinde bir hobiye sahip olmalarının, pozitif genç gelişimi ve iyi oluşu destekleyecek bir niteliğinin olduğunu vurgulaması örnek olarak gösterilebilir. Aynı zamanda alanyazında, sporun pozitif genç gelişimine ait ilişkiler ve yeterlilik alt boyutlarını olumlu yönde desteklediğine ilişkin bulgular bulunmaktadır. Örneğin spor ile ilgili faaliyetlerde başarılı olan gençlerin sınıf içerisinde daha popüler olduğu, böylece akranları ile daha iyi ilişkiler geliştirdiği ve bunun sonucunda da sosyal ve fiziksel yeterliliklerinin arttığı vurgulanmıştır (Dunn, Dunn ve Bayduza, 2007; Rubin, Bukowski ve Parker, 2007). Bunların dışında alanyazında spor ve pozitif genç gelişimi arasındaki olumlu ilişkileri inceleyen farklı araştırmalar da mevcuttur (Armour, Sandford ve Duncombe, 2013; Bean ve Forneris, 2016; Bruner vd., 2017; Danish, Forneris, Hodge ve Heke, 2004; Holt vd., 2017; Perkins ve Noam, 2007; Turnnidge, Côté ve Hancock, 2014; Vierimaa, Erickson,

Côté ve Gilbert, 2012). Spor ile pozitif genç gelişimi arasındaki ilişki düşünüldüğünde, öğrencilerin spor ile ilgili hobiye sahip olması, bu iki değişken arasındaki ilişkiyi kolaylaştıracaktır. Bu yüzden alanyazındaki bulguların, araştırma bulguları ile tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir. Diğer taraftan, Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde spor yapan gençlerin riskli davranışlarında azalma olduğunu tespit eden ya da spor yapma ile riskli davranışlar arasında negatif yönlü ilişkiler bulan çeşitli araştırma sonuçları bulunmaktadır (Özdevecioğlu ve Yalçın, 2010; Taştan, 2020). Pozitif genç gelişiminin riskli davranışlardaki önleyici rolü düşünüldüğünde mevcut araştırma örnekleminde spora ilişkin hobi ve pozitif genç gelişimi arasında ilişki çıkması beklenen bir durumdur.

Pozitif genç gelişimindeki dördüncü, beşinci ve altıncı yordayıcı değişkenler ise davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılık olmak üzere okula bağlılığın alt boyutlarıdır. Öğrencilerin davranışsal, duyuşsal ve bilişsel okula bağlılık düzeylerinin yüksek olması, pozitif genç gelişimini pozitif yönde yordayan özellikler olarak görülmektedir. Bu durum öğrencilerin yeterlilik düzeyleri ile açıklanabilir. Nitekim pozitif genç gelişiminin önemli bir bileşeni olan ve sosyal, duyuşsal, mesleki ve akademik yeterliliği temsil eden bir boyutu bulunmaktadır (Lerner vd., 2005). Alanyazın incelendiğinde araştırma bulgularını destekler nitelikte okula bağlılığın pozitif genç gelişimini olumlu yönde yordadığına ilişkin çeşitli araştırmalar mevcuttur (Chase, Warren ve Lerner, 2015; Li, Bebiroglu, Phelps, Lerner ve Lerner, 2008; Li, 2011). Ayrıca alanyazında okula bağlılığın, pozitif genç gelişiminin yeterlilik boyutu ile pozitif yönde ilişkisini gösteren çeşitli araştırmalar mevcuttur (Dotterer ve Lowe, 2011; Li, Lerner ve Lerner, 2010; Li, 2007; Ma, Phelps, Lerner ve Lerner, 2009; Sirin ve Rogers-Sirin, 2004). Diğer taraftan öğrencilerin okula bağlılığının yüksek olması, akranları ve öğretmenleri ile kurdukları olumlu ilişkiler ile bağlantılıdır (Marks, 1998). Öğrencilerin öğretmenler ve akranlar gibi çevresindeki diğer kişiler ile olumlu ilişkiler geliştirmeleri, pozitif genç gelişiminin ilişkiler alt boyutunu da desteklemektedir. Bu yüzden okula bağlılığı yüksek olan öğrencilerin, pozitif genç gelişim düzeylerinin de yüksek olması beklenen bir durumdur. Aynı zamanda alanyazında okula bağlılığın, akademik başarı ile olumlu yönde ilişkili olduğunu vurgulayan ve riskli davranışların azaltılmasında önemli bir yordayıcı olduğunu ifade eden araştırma bulguları bulunmaktadır (Chase vd., 2014; Li vd., 2011). Pozitif genç gelişimindeki riskli davranışların önlenmesi ve bireysel katkılar ile ilgili sonuç çıktıları düşünüldüğünde alanyazındaki bu bulgular, okula bağlılık ve pozitif genç gelişimi arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir. Ampirik araştırmaların dışında, araştırma

bulgularını destekleyen kuramsal bir yaklaşım da bulunmaktadır. 5C kuramsal yaklaşımında, pozitif genç gelişiminin özellikleri beş ana başlıkta toplanmıştır. Ayrıca bu yaklaşımda ergenlerin güçlü yönlerinden biri olarak gösterilen okula bağlılık değişkeninin, pozitif genç gelişimini olumlu yönde desteklediği belirtilmektedir (Lerner vd., 2005). Bu açıdan düşünüldüğünde, araştırma kapsamındaki lise öğrencilerinin okula bağlılık düzeyinin pozitif genç gelişimini pozitif yönde yordamasına ilişkin bulgu, Lerner ve diğerlerinin (2005) kuramsal yaklaşımındaki önermeler ile benzerlik göstermektedir.

Pozitif genç gelişimindeki son yordayıcı değişken ise lise öğrencilerinin sahip oldukları olumlu gelecek beklentileridir. İçerisinde iyimserlik gibi duyguları barındıran bir kavram olan olumlu gelecek beklentileri, ergenlik sürecindeki davranış biçimlerinin şekillenmesine yardım eden bir öncül olarak kabul edilmektedir (Callina, Mueller, Buckingam, Gutierrez, 2015; Yowell, 2000). Dolayısıyla öğrencilerin yüksek seviyede olumlu gelecek beklentilerinin, tutum, davranış ve duygu gibi çeşitli gelişim alanlarına odaklanan pozitif genç gelişimi ile ilişkili olacağı düşünülmüştür. Araştırma bulgularından elde edilen yordayıcı ilişkinin nedeni bu olabilir. Alanyazın incelendiğinde, olumlu gelecek beklentileri ve pozitif genç gelişimi arasındaki ilişkileri inceleyen ve bu araştırma bulgularını destekleyen sonuçlara sahip çeşitli araştırmalar mevcuttur (Bowers, Geldhof, Schmid, Napolitano, Minor ve Lerner, 2012; Forman, Du, Kiely, Carrano ve Lerner, 2009; Schmid, Phelps, Kiely, Napolitano, Boyd ve Lerner, 2011; Schmid, Phelps ve Lerner, 2011). Bunun dışında, alanyazında gelecek beklentilerinin akademik başarıyı artırdığı ve sağlığa zararlı davranışların önlenmesine yardımcı olduğuna ilişkin bulgular bulunmaktadır (Bembenutty ve Karabenick, 2004; Mahon ve Yarcheski, 1994). Bu bulgular pozitif genç gelişiminin sonuç çıktıları ile örtüşmektedir. Ampirik araştırmalara ek olarak 5C modelinde, okula bağlılık ile beraber ergenlerin güçlü yönünü temsil eden diğer bir değişkenin olumlu gelecek beklentileri olduğu belirtilmiştir (Lerner vd., 2005). Buna ek olarak 5C modelinde olumlu gelecek beklentilerinin pozitif genç gelişimi özelliklerini pozitif yönde desteklediği vurgulanmıştır (Lerner vd., 2005). Sonuç olarak bu kuramsal yapının ortaya koyduğu önermelerin, olumlu gelecek beklentileri değişkeni açısından da, araştırmada elde edilen bulgular ile benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.



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

Şekil 11. Rassal Katsayılar Modeli Kavramsal İlişki Ağı

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "*okul düzeyindeki değişkenler pozitif genç gelişimi ile ilişkili olan öğrenci düzeyindeki değişkenler ile birlikte poztif gençlik gelişimini yordamakta mıdır?"* sorusunu açıklamak için HLM modellerinden Kesişim ve Eğimlerin Bağımlı Değişken Olduğu Model (Full Model) kurulmuştur. Bu modelde bağımlı değişken olan pozitif genç gelişimi ile beraber, daha önce Rassal katsayılar modelinde anlamlı bulunan birinci düzeydeki bağımsız değişkenler, başka bir deyişle öğrenci düzeyindeki açıklayıcı değişkenler (*Cinsiyet, Yaşanılan yer, Spor ile ilgili hobiye sahip olma, Okula davranışsal bağlılık, Okula duyuşsal bağlılık, Okula bilişsel bağlılık, Olumlu gelecek beklentileri* ve ikinci düzeydeki bağımsız değişkenler modele beraber dahil edilmiştir.

İkinci düzeyde bulunan bağımsız değişkenler, *Okulun öğrenci sayısı, Psikolojik Danışman Sayısı, Okulun YKS yerleştirme yüzdesi, Öğrenci kulübü sayısı, Okulun bütçesi, Okulun fiziki olanaklarının sayısı, Okulun son bir yıl içerisinde gerçekleştirdiği etkinlik sayısı ve okulun bir öncesi sene uygulamış olduğu önleyici rehberlik çalışmalarının sayısı* olmak üzere toplam sekiz değişken, birinci düzeyde anlamlı bulunan değişkenlerin bulunduğu modele göreceli önem sırasına göre ileriye doğru teker teker atanmıştır. Ayrıca tüm bu değişkenler için grup ortalamalarında merkezileştirme işlemi yapılmıştır. İşlemler sırasında istatistiksel bakımdan anlamsız bulunan değişkenler denklemden çıkarılarak, modele yeni ikinci düzey değişkenler eklenmiştir. Elde edilen nihai modele ilişkin sonuçlar Tablo 27'de gösterilmektedir.

Tablo 27

Full Modele İlişkin Sabit ve Rastgele Etki Sonuçları

Sabit Etki	*Katsayı*	*Standart Hata(sh)*	*t*	*sd*	*p*
Tüm Okulların Ortalaması, Y_{00}	125,71	1,66	75,55	26	.000**
• *Okulun Fiziki İmkanlarının sayısı, Y_{01}*	.77	.29	2,61	26	.015*
• *Toplam Önleyici Rehberlik Çalış, Y_{02}*	1.51	.35	4,23	26	.000**
Cinsiyet, Y_{10}	2,57	1,03	2,49	28	.019*
Yaşanılan yer, Y_{20}	-2,54	1,02	-2,49	28	.019*
Spor ile ilgili hobiye sahip olma, Y_{30}	3,39	.94	3,61	28	.001**
Okula davranışsal bağlılık, Y_{40}	.43	.19	2,24	27	.033*
• *Okulun Fiziki İmkanlarının sayısı, Y_{41}*	.18	.07	2,64	27	.014*
Okula duyuşsal bağlılık, Y_{50}	.50	.16	3,12	28	.005**
Okula bilişsel bağlılık, Y_{60}	.60	.08	7,50	27	.000**
• *Toplam Önleyici Rehberlik Çalış. Y_{61}*	.06	.03	2,26	27	.032*
Olumlu gelecek beklentileri, Y_{70}	1,72	.15	11,47	28	.000**
Rastgele Etki	*Standart Hata(sh)*	*Varyans Bileşeni*	*sd*	*X^2*	*p*
Okul Ortalaması, u_{0j}	7,14	51,05	19	52,62	.000**
Cinsiyet, u_{1j}	4,78	22,86	21	96,78	.000**
Yaşanılan yer, u_{2j}	4,27	18,26	21	42,49	.004**
Spor ile ilgili hobiye sahip olma, u_{3j}	4,35	18,94	21	94,21	.000**
Okula davranışsal bağlılık, u_{4j}	.88	.78	20	65,74	.000**
Okula duyuşsal bağlılık, u_{5j}	.79	.63	21	116,40	.000**
Okula bilişsel bağlılık, u_{6j}	.33	.11	20	51,84	.000**
Olumlu gelecek beklentileri, u_{7j}	.70	.50	21	87,98	.000**
Düzey 1 etkisi, r_{ij}	9,98	99,62			

* p < .05 ** p < .01

Tablo 27 incelendiğinde "Kesişim ve Eğimlerin Bağımlı Değişken Olduğu Modelin" birinci düzeyinde, okulların pozitif genç gelişimi ortalama puanları 125.71'dir. Buna göre bir öğrenci ve okuluna ilişkin modelde yer alan bütün değişkenlerin grup ortalamasına eşit olduğunda bu öğrencinin pozitif genç gelişimi puanı 125.71'dir.

Tablo 27 incelendiğinde, araştırmanın 2. düzeyinde yer alan okul ile ilgili değişkenlerden sadece 2 değişkenin pozitif genç gelişimi üzerinde yordayıcı etkisinin olduğu görülmektedir. Okul ile ilgili istatistiksel açıdan anlamlı bulunan bu değişkenler, okulun fiziki olanaklarının sayısı ($Y_{01.}$ = .77, *sh* = .29, $p < .05$) ve okulun bir önceki sene uygulamış olduğu önleyici rehberlik çalışmalarının sayısıdır ($Y_{02.}$ = 1.51, *sh* = .35, $p < .01$). Bu değişkenlerden ilk yordayıcı değişken olan "*Okulun fiziki olanaklarının sayısı"* değişkeninin puan ortalamalarındaki bir birimlik artış, "*pozitif genç gelişimi düzeyinde*" .77 birimlik bir artışa yol açmaktadır. İkinci yordayıcı değişken olan "*Okulun bir önceki sene uygulamış olduğu önleyici rehberlik çalışmalarının sayısı"* değişkeninin puan ortalamalarındaki bir birimlik artış, "*pozitif genç gelişimi düzeyinde*" 1.51 birimlik bir artışa yol açmaktadır.

Tablo 27 incelendiğinde araştırmanın birinci düzey değişkenleri için "cinsiyet (Y_{10} = 2.57, *sh* = 1.03, $p < .05$), yaşanılan yer (Y_{20}= -2.54, *sh* = 1.02, $p < .05$), spor ile ilgili hobiye sahip olma, (Y_{30} = 3.39, *sh* = .94, $p < .01$), davranışsal okula bağlılık (Y_{40} = .43, *sh* = .19, $p < .05$), duyuşsal okula bağlılık (Y_{50} = .50, *sh* = .16, $p < .01$), bilişsel okula bağlılık (Y_{60} = .60, *sh* = .08, $p < .01$), olumlu gelecek beklentileri (Y_{70} = 1.72, *sh* = .15, $p < .01$)," olmak üzere yedi bağımsız değişkenin, Rassal katsayılar modelinde olduğu gibi bu modelde de pozitif genç gelişimi üzerindeki yordayıcı etkisinin devam ettiği görülmektedir. Ayrıca Tablo 27 incelendiğinde, modele ilişkin varyans bileşenleri için, okul düzeyi bakımından varyansın rastgele etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir (X^2= 51,05, *df* = 19, $p =< .01$).

Tablo 27 incelendiğinde araştırmanın birinci düzey değişkeni olan, "*Davranışsal okula bağlılık"* ile araştırmanın ikinci düzey değişkeni olan "*Okulun fiziki olanak sayısı"* arasında düzeyler arası bir etkileşim meydana gelmiştir. Ayrıca araştırmanın birinci düzey değişkeni olan, "*okula bilişsel bağlılık"* ile araştırmanın ikinci düzey değişkeni olan "*Okulun bir önceki sene uygulamış olduğu önleyici rehberlik çalışmalarının sayısı"* arasında da düzeyler arası bir etkileşim meydana gelmiştir. Düzeyler arası etkileşimin ilk ilişkisi olan, "*okula davranışsal bağlılık"* ve "*Okulun fiziki olanaklarının sayısı"* arasında pozitif düzeyde anlamlı bir etkileşim bulunmaktadır *(Y_{41}=.18, sh=.07, p<.05).*

Dolayısıyla fiziki olanakların fazla olduğu okullarda, öğrencinin okula davranışsal bağlılık düzeyinin de yüksek olduğu ifade edilebilir. Ayrıca fiziki olanakların fazla olduğu okullarda, okula davranışsal bağlılığı yüksek olan öğrencilerin daha fazla pozitif genç gelişimi düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Düzeyler arası etkileşimin ikinci ilişkisi olan "*okula bilişsel bağlılık"* ve "*Okulun bir önceki sene uygulamış olduğu önleyici rehberlik çalışmalarının sayısı"* arasında pozitif düzeyde anlamlı bir etkileşim bulunmaktadır *(Y_{61}=.06, sh=.03, p<.05).* Bu etkileşim, önleyici rehberlik çalışmalarının fazla olduğu okullarda, öğrencinin okula bilişsel bağlılık düzeyi de yüksektir şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca önleyici rehberlik çalışmalarının fazla olduğu okullarda, okula bilişsel bağlılığı yüksek olan öğrencilerin daha fazla pozitif genç gelişimi düzeyine sahip oldukları söylenilebilir.

Kesişim ve eğimlerdeki değişimin ne kadarının ikinci düzey değişkenler tarafından açıklandığını bulabilmek için aşağıdaki eşitlikten yararlanılmıştır.

$$\tau = \frac{\text{Rassal Katsayılar modeli(Hata varyansı)} - \text{Full model (Hata varyansı)}}{\text{Rassal Katsayılar modeli (Hata varyansı)}}$$

Bu eşitlikten yararlanılarak hesaplanan hata varyansı τ = 75.09 – 51.05 / 75.09 = .32'dir. Buna göre okul ortalamaları arasında farkları açıklamak için her iki düzeyden oluşan bu modelin, ikinci düzeydeki rassal hata varyansını .32 azalttığı görülmektedir. Bir başka deyişle öğrencilerin pozitif genç gelişim düzeyi ile ilgili okul farklılıklarının %32'lik kısmının, diğer değişkenler kontrol altında tutulduğunda, modele eklenen ikinci düzey değişkenler olan, okul olanaklarının sayısı ve toplam önleyici rehberlik çalışmasının sayısı ile ilgili değişkenler tarafından açıklandığı görülmektedir. Geriye kalan %68'lik kısım ise açıklanamayan okul düzeyi etkilerini temsil etmektedir. Okul düzeyindeki değişkenlerin toplam varyansın %6'sını açıkladığı düşünüldüğünde burada hesaplanan %32'lik değer pozitif genç gelişimi düzeyine ilişkin toplam varyansın yaklaşık %2'sini açıklamaktadır.

Araştırmada ilk kurulan model olan Null model ile bu araştırma sorusu için kurulan Kesişim ve Eğimlerin Bağımlı Değişken Olduğu Model (Full Model) arasında bir karşılaştırma yapabilmek için sapma istatistiği ile ilgili değerlerden yararlanılmıştır. Her iki model için hesaplanan sapma değerleri ve kestirilen parametre sayısı Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28

Modeller Arası Sapma Değerleri

Modeller	*Sapma (Deviance) Değeri*	*Kestirilen parametre sayısı*
Rassal Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli (Null Model)	19685.465	2
Kesişim ve Eğimlerin Bağımlı Değişken Olduğu Model (Full Model)	17911.8175	37

Modeller arası karşılaştırma yapabilmek ve hangi modelin veriye daha uygun olduğuna karar verebilmek için hesaplanan sapma değerleri ve parametre kestirimlerine ilişkin değer Tablo 28'de görülmektedir. Her iki test için sapma değerleri üzerinden hesaplanan Ki-kare değeri 1774.289 bulunmuşken, serbestlik derecesi ise 35 bulunmuştur. Sapma değerleri arasında fark ise anlamlı bulunmuştur ($p < .00$). Bu sonuç neticesinde Kesişim ve Eğimlerin Bağımlı Değişken Olduğu Modelin (Full Model), Rassal Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeline (Null Modele) göre veriye daha uygun olduğu yorumu yapılabilir. Modele ilişkin nihai kavramsal ilişki ağını açıklayan grafik Şekil 12'de gösterilmektedir.

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulgular özetlenecek olursa lise öğrencilerinin pozitif genç gelişimi özelliklerini pozitif yönde yordayan öğrenci ile ilgili değişkenlerin yanında, okul ile ilgili olarak; *okulun fiziki olanaklarının sayısı ve okulda bir önceki sene uygulanan önleyici rehberlik çalışmalarının sayısı* ikinci düzey için yordayıcı değişkenler olarak belirlenmiştir. Ayrıca ikinci düzeyde yordayıcı özellik gösteren okulun fiziki olanak sayısının çok olması, birinci düzeydeki davranışsal okula bağlılık ile düzeyler arası bir etkileşime girerek ortak bir yordayıcılık etkisi göstermiştir. Buna ek olarak ikinci düzeydeki okulun toplam önleyici rehberlik sayısının çok olması, birinci düzeydeki öğrencinin bilişsel okula bağlılık değişkeni ile düzeyler arası bir etkileşime girerek, pozitif genç gelişimi üzerinde ortak bir yordayıcılık etkisi göstermiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin ilk bulgu, okulun fiziki olanaklarının fazla olmasının, pozitif genç gelişimi üzerindeki olumlu yordayıcılığıdır. Bu bulgu yorumlanırken, okul niteliklerinin öğrenciye sağladığı gelişimsel katma değerin etkisi göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmanın okul ile ilgili verileri toplanırken, okulların fiziki olanaklarına ilişkin gözlemler gerçekleştirilmiştir. Bu gözlemler neticesinde, okuldaki, kantin, kütüphane ve benzeri temel fiziki olanakların dışındaki

farklılaşmalarının daha çok spor salonu, müzik ve resim sınıfı gibi öğrencinin özgüven duygusu ve öz-yeterlik inancını etkileyebilecek ve akademik yeterliklerin gelişmesine olanak verecek ortamlar üzerinde olduğu görülmüştür. Nitekim pozitif genç gelişiminin öğrencilerin akademik, sosyal yeterlilik, özgüven ve öz-yeterlilik inançlarının geliştirilmesini temel alan farklı boyutları bulunmaktadır. Sonuç olarak, okulların fiziki olanakları içerisinde bu tür eğitim ortamlarının daha fazla olması, öğrencilerin pozitif genç gelişimlerini destekleyici bir unsur olabilir. Alanyazın incelendiğinde okullardaki spor faaliyetlerine ilişkin çalışmaların (Camiré, 2014; Holt, Sehn, Spence, Newton ve Ball, 2012) ve müzik, resim eğitimi ile ilgili çalışmaların (Barrett ve Bond, 2015; Elpus, 2013; Ojukwu, 2017) pozitif genç gelişimi ile olumlu ilişkilerini inceleyen araştırmalar mevcuttur. Bu bulgular araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

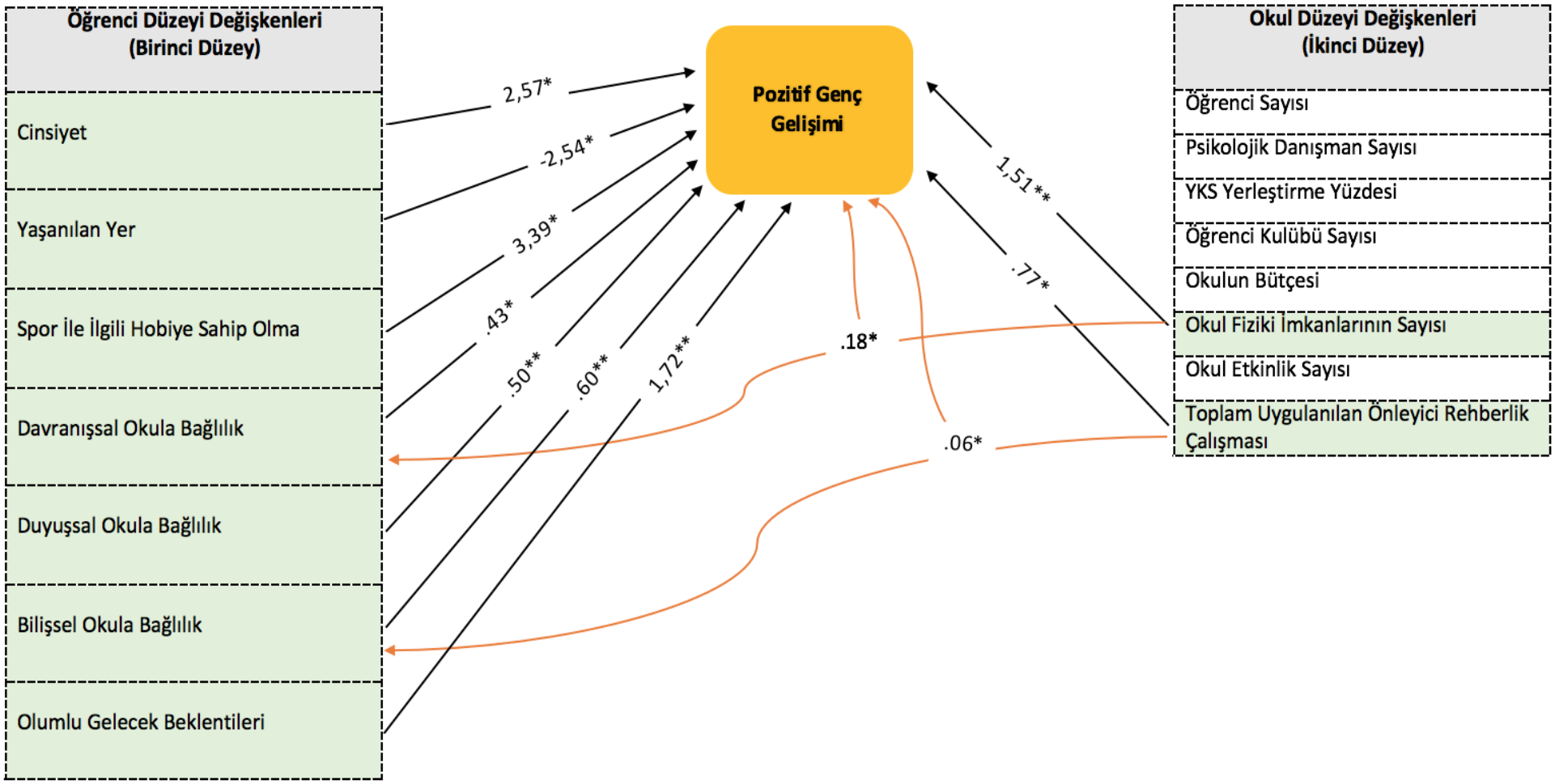
Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bir diğer bulgu, okulun fiziki olanaklarının fazla olması ve öğrencinin okula davranışsal bağlılığının düzeyler arası etkileşime girerek pozitif genç gelişimini yordaması ile ilgilidir. Düzeyler arası etkileşime giren bu değişkenlerin pozitif genç gelişimi ile olan ilişkisi tartışılmıştır. Buna ek olarak bu iki değişkenin birbiri ile olan ilişkisi için, fiziki olanakları daha fazla olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin, okula davranışsal bağlılık düzeylerinin de fazla olacağına yönelik bir yorum yapılabilir. Okula davranışsal bağlılık boyutunda okul ile ilgili etkinliklere katılma gibi öğrenci ile ilişkili davranışsal beklentiler bulunmaktadır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Okullardaki bu tür etkinliklerin farklı formatlarda daha fazla yapılabilmesi için okulun sahip olduğu olanakların sayısı da önemli bir ölçüttür. Bu durum okulun fiziki olanakları ile okula davranışsal bağlılık arasındaki ilişkinin nedenini açıklayabilir. Alanyazında okula davranışsal bağlılık ve okul fiziki olanakların sayısının ilişkisi ile ilgili doğrudan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak okula davranışsal bağlılık ve okul memnuniyetinin pozitif yönde ilişkili olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Elmore ve Huebner, 2010; Wang, Tian ve Huebner, 2019). Okul ile ilgili olanaklara ilişkin öğrenci algıları, okul memnuniyetini tamamlayan boyutlardan biridir (Lodi, Boerchi, Magnano ve Patrizi, 2019). Dolayısıyla okul yaşam kalitesi ve okula bağlılık arasındaki ilişkilerden elde edilen bulgular, araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Sonuç olarak, öğrencilerin okulda bulundukları süreçte, serbest zamanlarını geçirebilecekleri ve sosyalleşebilecekleri alternatif ortamların sayısının fazla olması, öğrencilerin okul sınırlarının dışında yer alan

ortamlara olan ilgisini azaltacaktır. Bu durum neticesinde ise öğrencilerin okula ilişkin davranışsal bağlılık duygularında bir artış meydana gelmesi beklenen bir durumdur.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bir diğer bulgu, okulda bir önceki sene uygulanan önleyici rehberlik çalışmalarının fazla olmasının, pozitif genç gelişimi üzerindeki olumlu yönde yordayıcılığıdır. Okullardaki rehberlik servislerinde uygulanan önleyici çalışmalara ilişkin veriler toplanırken, bu çalışmaların, *ihmal-istismar, akran zorbalığı, öfke ve şiddet, teknoloji-madde-alkol bağımlılığı, devamsızlığı önleme, ölüm ve yasla mücadele, davranış sorunlarını önleme, okuldaki risk farkındalığı* gibi konu başlıklarından oluştuğu görülmüştür. Okullarda bu tür koruyucu ve önleyici çalışmaların fazla olması, bu başlıktaki muhtemel riskli davranışların azalmasına olanak vermektedir. Ayrıca pozitif genç gelişim özelliklerinin genel yapısının, riskli davranışları azaltmaya yönelik bir sonuç çıktısı bulunmaktadır (Lerner vd., 2005). Bu durum okuldaki önleyici rehberlik çalışmalarının sayısının fazla olması ile pozitif genç gelişimi arasındaki ilişkinin açıklanmasına olanak vermektedir. Alanyazın incelendiğinde okullardaki önleyici rehberlik çalışmaların nihai hedefi olan riskli davranışların azaltılması ile pozitif genç gelişimi arasında ilişkileri inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Guerra ve Bradshaw, 2008; Jelicic, Bobek, Phelps, Lerner ve Lerner, 2007; Sun ve Shek, 2012). Dolayısıyla bu ilişkileri inceleyen araştırmalar ile bu araştırmadan elde edilen bulgular tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin son bulgu ise, okulda bir önceki sene uygulanan önleyici rehberlik çalışmalarının fazla olması ve öğrencinin okula bilişsel bağlılığının düzeyler arası etkileşime girerek pozitif genç gelişimini yordaması ile ilgilidir. Düzeyler arası etkileşime giren bu değişkenlerin pozitif genç gelişimi ile olan ilişkisi tartışılmıştır. Buna ek olarak bu iki değişkenin birbiri ile olan ilişkisi için, okulda bir önceki sene uygulanan önleyici rehberlik çalışmalarının daha fazla olduğu okullarda öğrenim gören öğrencilerin, okula bilişsel bağlılık düzeylerinin de fazla olacağına yönelik bir yorum yapılabilir. Öğrencinin, psikososyal uyumu, öğrenme motivasyonu ve öz düzenleme becerilerinin okula bilişsel bağlılığı önemli ölçüde etkilediği belirtilmektedir (Archambault, Janosz, Fallu ve Pagani, 2009; Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Okullardaki yapılan önleyici rehberlik çalışmalarının öğrenci üzerindeki etkisinin artması ve riskli davranışların azalması için öğrencinin öz düzenleme becerileri ve psikososyal uyumu özelinde okula bilişsel bağlılığı önemli bir unsurdur. Bu durum okuldaki önleyici rehberlik çalışmaları ile okula bilişsel bağlılık arasındaki ilişkinin nedenini açıklayabilir.

Alanyazında okula bilişsel bağlılık ve okulda yapılmış olan önleyici rehberlik çalışmalarının sayısının ilişkisini, doğrudan inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak önleyici rehberlik çalışmalarının okuldaki riskli davranışların ortaya çıkmasını engellemeye yönelik amaçsal yaklaşımı düşünüldüğünde, alanyazında riskli davranışlar ile okula bağlılık arasındaki ilişkileri inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Archambault, Janosz, Fallu ve Pagani, 2009; Doll ve Hess, 2001; Dolzan, Sartori, Charkhabi ve De Paola, 2015; Janosz, Archambault, Morizot ve Pagani, 2008; Janosz, LeBlanc, Boulerice ve Tremblay,1997; Sağlam ve İkiz, 2017; Sinclair, Christenson, Evelo ve Hurley, 1998; Şimşek ve Çöplü, 2018; Wang ve Fredricks, 2014). Dolayısıyla riskli davranışlar ve okula bağlılık arasındaki ilişkilerden elde edilen bulgular, araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir.



Şekil 12. Full Model Kavramsal İlişki Ağı

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölüm, araştırma sorularına ilişkin elde edilen sonuçları ve bu sonuçlar sonucunda, okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri servisine, okuldaki yönetici ve öğretmenlere, politika yapıcılara ve araştırmacılara yönelik yapılan önerileri içermektedir.

Sonuçlar

Araştırmanın üç alt probleminden elde dilen bulgulara ilişkin sonuçlar aşağıdaki başlıklarda sıralanmıştır.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmanın birinci sorusu "*Okullar arasında, lise öğrencilerinin pozitif genç gelişim düzeyleri ile ilgili anlamlı bir fark var mıdır?"* şeklindedir. Bu araştırma sorusunu cevaplamak için Hiyerarşik Doğrusal Modellerden (HLM), Rassal Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli (Null Model) kurulmuş ve bu model test edilmiştir. Bu soruya ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

1. Okulların pozitif genç gelişimi puan ortalamaları farkı, istatistiksel açıdan anlamlıdır. Bir başka ifade ile her okul farklı pozitif genç gelişimi ortalamasına sahiptir.
2. Okullardaki pozitif genç gelişimi ortalama puanları arasındaki farklılaşmanın %6'sı okul düzeyindeki değişkenlerden kaynaklanmaktadır. Geriye kalan %94'lük kısmı ise öğrenci düzeyindeki değişkenlerden kaynaklanmaktadır.
3. Modele ilişkin elde edilen güvenirlik katsayısı .81 bulunmuştur. Bu değer, okulların pozitif genç gelişim ortalama tahminlerinin %81'nin gerçek okul ortalamalarından kaynaklandığını, %19'nun ise rastgele hatalardan kaynaklandığını göstermektedir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmanın ikinci sorusu "*Öğrenci düzeyindeki değişkenler, lise öğrencilerinin pozitif genç gelişim düzeylerini yordamakta mıdır?"* şeklindedir. Bu araştırma sorusunu cevaplamak için Hiyerarşik Doğrusal Modellerden (HLM), Rassal Katsayılar Modeli kurulmuş ve bu model test edilmiştir. Bu soruya ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

1. Araştırmanın birinci düzeyini oluşturan öğrenci ile ilgili değişkenlerden, *Cinsiyet, Spor ile ilgili hobiye sahip olma, Davranışsal okula bağlılık, Duyuşsal okula bağlılık, Bilişsel okula bağlılık, Olumlu gelecek beklentileri* olmak üzere altı farklı değişken, öğrencilerin pozitif genç gelişim özelliklerini pozitif yönde *Yaşanılan yer*, değişkeni ise negatif yönde anlamlı şekilde yordamaktadır.
2. Araştırmanın birinci düzeyini oluşturan öğrenci ile ilgili değişkenlerden, *sınıf düzeyi, yaş, not ortalaması, aile geliri, kardeş sayısı, devamsızlık durumu, sanat ile ilgili hobiye sahip olma, kültür ile ilgili hobiye sahip olma, disiplin cezası durumu,* ise pozitif genç gelişimi özelliklerini istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Bu yüzden tüm bu değişkenler modelden çıkartılmıştır.
3. Modele ilişkin yordayıcılığı tespit edilen *Cinsiyet, Yaşanılan yer, Spor ile ilgili hobiye sahip olma, Davranışsal okula bağlılık, Duyuşsal okula bağlılık, Bilişsel okula bağlılık, Olumlu gelecek beklentileri* olmak üzere yedi değişken, toplamda pozitif genç gelişim düzeyinin %54'nü açıklamaktadır.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü sorusu "*okul düzeyindeki değişkenler pozitif genç gelişimi ile ilişkili olan öğrenci düzeyindeki değişkenler ile birlikte pozitif genç gelişimini yordamakta mıdır?"* şeklindedir. Bu araştırma sorusunu cevaplamak için Hiyerarşik Doğrusal Modellerden (HLM), Kesişim ve Eğimlerin Bağımlı Değişken Olduğu Model (Full Model) kurulmuş ve bu model test edilmiştir. Bu soruya ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

1. Araştırmanın ikinci düzeyini oluşturan okul ile ilgili değişkenlerden, *Okulun fiziki olanaklarının sayısı ve Okulun bir önceki sene uygulamış olduğu önleyici rehberlik çalışmalarının sayısı* olmak üzere toplam iki değişken, pozitif genç gelişim özelliklerini pozitif yönde anlamlı şekilde yordamaktadır.

2. Araştırmanın ikinci düzeyini oluşturan okul ile ilgili değişkenlerden, *Okulun öğrenci sayısı, Psikolojik Danışman Sayısı, Okulun YKS yerleştirme yüzdesi, Öğrenci kulübü sayısı, Okulun bütçesi, Okulun son bir yıl içerisinde gerçekleştirdiği etkinlik sayısı* olmak üzere toplam altı değişken ise pozitif genç gelişimi özelliklerini istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Bu yüzden tüm bu değişkenler modelden çıkartılmıştır.
3. Araştırmanın birinci düzeyini oluşturan öğrenci ile ilgili değişkenlerden, *Cinsiyet, Yaşanılan yer, Spor ile ilgili hobiye sahip olma, Davranışsal okula bağlılık, Duyuşsal okula bağlılık, Bilişsel okula bağlılık, Olumlu gelecek beklentileri* olmak üzere yedi farklı değişkenin Rassal katsayılar modelinde olduğu gibi bu modelde de pozitif genç gelişim özelliklerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmüştür.
4. Modele ilişkin ikinci düzeyde yordayıcılığı tespit edilen *Okulun fiziki olanaklarının sayısı ve Okulun bir öncesi sene uygulamış olduğu önleyici rehberlik çalışmalarının sayısı* olmak üzere bu iki değişken, toplamda pozitif genç gelişim düzeyinin %2'sini açıklamaktadır.
5. Araştırmanın birinci düzey değişkeni olan, "*okula davranışsal bağlılık"* ile araştırmanın ikinci düzey değişkeni olan "*Okulun fiziki imkân sayısı"* arasında pozitif yönde düzeyler arası bir etkileşim meydana gelmiştir. Dolayısıyla bu iki değişken pozitif şekilde pozitif genç gelişimini beraber de yordamaktadırlar.
6. Ayrıca araştırmanın birinci düzey değişkeni olan, "*okula bilişsel bağlılık"* ile araştırmanın ikinci düzey değişkeni olan "*Okulun bir önceki sene uygulamış olduğu önleyici rehberlik çalışmalarının sayısı"* arasında da pozitif yönde düzeyler arası bir etkileşim meydana gelmiştir. Dolayısla bu iki değişken pozitif şekilde pozitif genç gelişimini beraber de yordamaktadırlar.

Öneriler

Bu bölümde sonuçlara bağlı olarak okul rehberlik servisinde çalışan psikolojik danışmanlara, okul yöneticileri ve öğretmenlere, politika yapıcılar ile araştırmacılara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Okul Rehberlik Servisine Öneriler

Bu başlıkta okul rehberlik servisinde çalışan psikolojik danışmanlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

1. Okul psikolojik danışmanları, araştırma kapsamında uyarlanan Pozitif Genç Gelişimi Ölçeği'ni kullanarak, çalıştıkları liselerdeki öğrencilerin pozitif genç gelişim özelliklerini belirleyebilir ve bu konuda öğrencilerin gelişimlerine yönelik planlanan rehberlik çalışmalarını yeniden gözden geçirebilirler.
2. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin pozitif genç gelişim düzeyinin yüksek olmasının riskli davranışların ortaya çıkma olasılığını azalttığı görülmektedir. Bu yüzden psikolojik danışmanların birincil önleyici rehberlik çalışmaları için, öğrencilerin pozitif genç gelişim özelliklerini oluşturan, yeterlilik, güven, karakter, duyarlılık ve ilişkiler ile ilgili boyutlarına yönelik psikoeğitim programları geliştirebilirler. Nitekim araştırma bulgularında okuldaki uygulanan önleyici rehberlik çalışmalarının fazla olmasının pozitif genç gelişimini olumlu yönde yordadığı bulunmuştur. Bu ilişki dikkate alındığında pozitif genç gelişimi ile ilgili çalışmalar yapmak, okul rehberlik servisi için başlı başına bir önleyici rehberlik çalışması olabilir.
3. Araştırmadan elde edilen bir başka bulguda, öğrencilerin olumlu gelecek beklentilerine sahip olmalarının pozitif genç gelişim düzeyini artırdığı bulunmuştur. Psikolojik danışmanların öğrencilerin mesleki, sosyal ve akademik açıdan geleceğe yönelik bakış açılarını doğru bir şekilde yönetebilmesi için bu yönde çalışmalar yapması önemlidir. Nitekim araştırma örneklemini de içeren ergenlerin gelişim dönemindeki yeri düşünüldüğünde, mevcut şartları ve gelecek idealleri arasındaki bağlantıyı doğru kurmasına yardım edecek çalışmalar, yıllık planlar içerisinde öncelikli hale getirilebilir.
4. Araştırmadan elde edilen bir başka bulguda, öğrencilerin spor ile ilgili hobilere sahip olmalarının pozitif genç gelişim düzeyini artırdığı bulunmuştur. Ancak

kültürel ve sanatsal hobiler gibi diğer hobilerin pozitif genç gelişimi ile anlamlı bir ilişkisi bulunmamıştır. Bu yüzden öğrencilerin hobilerinin neler olduğunu ayırt etmesi veya bunlara ilişkin çevresel olanakların farkına varması önemlidir. Aynı zamanda Rehberlik servisinin öğrencileri, serbest zaman dilimlerinde hobileri ile bağlantılı aktiviteler yapabilmeleri açısından cesaretlendirmeleri önemlidir. Bunun dışında, okul ortamının öğrencilerin hobilerinin çeşitlenmesine yardım etmesine olanak verecek şekilde düzenlenmesi için idari personelle konsültasyon çalışması yapılabilir.

5. Araştırmadan elde edilen bir başka bulguda ailesinin yanında kalan çocukların, başka bir yerde kalan çocuklara göre pozitif genç gelişimi özelliklerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre öğrencilerin ergenlik sürecinde ailesinden almış olduğu doğrudan destek, pozitif genç gelişimi özellikleri için bir avantaj sağlamaktadır. Bu yüzden sıklıkla ailelere ilişkin konsültasyon çalışmaları yapılmalıdır. Bu çalışmalar neticesinde öğrencinin ailesi ile olan ilişkilerin güçlenmesi ve onlardan aldıkları desteğin seviyesinin artması sağlanabilir.

Okuldaki Öğretmenler ve Yöneticilere İlişkin Öneriler

Bu başlıkta okul idaresinde görevli yöneticilere ve öğretmenlere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

6. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde öğrencinin pozitif genç gelişim düzeyinde bireyin dışında, okulun da etkili bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular sonucunda, fiziki olanakları fazla olan okulların, fiziki olanakları daha az olan okullara göre, öğrencilerinin pozitif genç gelişimi düzeylerinin daha fazla olduğu bulunmuştur. Bu yüzden okul yöneticilerinin öğrencilerin öz-yeterlikleri ve özgüvenlerini artırmalarına yardım etmesi için, spor ve sanat faaliyetlerini uygulayabilecekleri alanlar yaratmaları önemlidir.
7. Araştırmadan elde edilen bulgulardan birinde, öğrencilerin davranışsal, duyuşsal ve bilişsel okula bağlılık düzeyleri artıkça pozitif genç gelişim düzeylerinin de arttığı bulunmuştur. Bu yüzden, okul yöneticilerinin öğrencinin okula bağlılık seviyesini etkileyebilecek değişkenlerin neler olduğunu gözlemlemesi ve buna ilişkin okul kimliği ve iklimini olumlu yönde etkileyebilecek çalışmalar yapmaları önemlidir.

8. Araştırmadan elde edilen başka bir bulguda, önleyici rehberlik çalışması fazla olan okulların, önleyici rehberlik çalışması daha az olan okullara göre, öğrencisinin pozitif genç gelişimini düzeyi daha fazla bulunmuştur. Bu yüzden sınıf rehber öğretmenliği görevi bulunan branş öğretmenlerinin, okulun genel rehberlik planındaki önleyici çalışmalara sınıf rehberlik çalışmaları içerisinde destek vermeleri önemlidir.

Politika Yapıcılara Öneriler;

Bu başlıkta eğitime yönelik politikası ve gençliğe yönelik politika yapıcılara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

9. Araştırma bulgularında okul olanaklarının sayısının fazlalığı ile pozitif genç gelişimi arasında olumlu bir ilişkisi bulunmuştur. Ancak bazı okulların maddi koşullarının, binalarındaki fiziki olanakların artırılması veya iyileştirmesi için yeterli olmadığı görülmektedir. Örneğin her okulun kendine ait bir spor salonu olmamakla birlikte, bazı bölgelerde öğrencilerin daha farklı spor etkinlikleri için yer ve ekipman sıkıntısı yaşadığı görülmektedir. Bu yüzden Gençlik Spor il müdürlüklerine bağlı spor ve kamp tesislerinin koşulsuz ve izinsiz olarak okulların hizmetine sunulması ve öğrenciler için ulaşım kolaylığı sağlanması önerilebilir.

Araştırmacılara Öneriler;

Bu başlıkta ise son olarak bu alanda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

10. Türkiye'de pozitif genç gelişimi ile ilgili yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bunun nedeni olarak, yapının karmaşıklığı ve ölçüm sürecinde bu yapıyı doğrudan ölçen bir ölçeğin bulunmaması gösterilebilir. Bu araştırma sürecinde pozitif genç gelişiminin beş boyutlu yapısını ölçecek bir ölçek uyarlaması yapılmıştır. Bu ölçek pozitif genç gelişimi konusunda çalışmak isteyen diğer araştırmacılar tarafından kullanılabilir.
11. Araştırmada yordayıcılığı belirlenen öğrenciye dayalı değişkenlerin pozitif genç gelişiminin %54'ünü açıkladığı, okula ilişkin değişkenlerin ise pozitif genç gelişiminin %2'sini açıkladığı bulunmuştur. Bu yüzden başka değişkenlerin etkili

olabileceği ve hala açıklanamayan bir oran bulunmaktadır. Araştırmacıların bundan sonra, öz-düzenleme gibi bireysel değişkenlerin yanında, okul dışındaki sosyal ilişkileri içerisine alan aile ve arkadaşlar gibi farklı ekolojik değişkenlerin pozitif genç gelişiminin açıklanmasına yardım edip etmeyeceğine yönelik yeni araştırmalar yapmaları önemlidir.

12. Araştırmada yordayıcılığı belirlenen okula dayalı değişkenlerin, pozitif genç gelişiminin %2'sini açıkladığı görülmüştür. Bu oran %6'lık okul değişkenlerine yönelik açıklayıcılığın yaklaşık üçte birini temsil etmektedir. Bu yüzden araştırmacıların, okul düzeyindeki farklı değişkenlerin pozitif genç gelişiminin açıklanmasına yardım edip etmeyeceğine yönelik yeni araştırmalar yapmaları önemlidir.
13. Bu araştırmanın örneklem grubunu, 11. ve 12. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Gençlik gelişiminin daha erken yaşlarda başladığı dikkate alındığında, araştırmacıların yapacakları yeni araştırmalarda ortaokul seviyesinden başlayarak araştırmanın değişkenlerini boylamsal olarak gözlemlemesi önemlidir.

KAYNAKÇA

4-H Organizasyonu. (2020). Resmi Web Sitesi. 15 Ocak 2020 tarihinde https://4-h.org/about/what-is-4-h/ adresinden alınmıştır.

Alpar, R. (2012). *Spor, Sağlık ve Eğitim Bilimlerinden Örneklerle Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik-Güvenirlik (SPSS'de Çözümleme Adımları ile Birlikte).* Ankara: Detay Yayıncılık

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 36–386. doi: 10.1002/pits.20303

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*, 651–670. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.06.007

Årdal, E., Holsen, I., Diseth, Å., & Larsen, T. (2018). The Five Cs of positive youth development in a school context; gender and mediator effects. *School Psychology International, 39*(1), 3–21. doi: 0.1177/0143034317734416

Armour, K., Sandford, R., & Duncombe, R. (2013). Positive youth development and physical activity/sport interventions: Mechanisms leading to sustained impact. *Physical Education and Sport Pedagogy, 18*(3), 256–281. doi: 10.1080/17408989.2012.666791

Arslan, G. ve Balkıs, M. (2014). Ergenlikte Görülen Problem Davranışlar ve Aile Sorunları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies, 1*(1), 11–23. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/sduijes/issue/20861/223840

Atkiss, K., Moyer, M., Desai, M., & Roland, M. (2011). Positive youth development: An integration of the developmental assets theory and the socio-ecological model. *American Journal of Health Education, 42*(3), 171–180. doi:10.1080/19325037.2011.10599184

Bakhshaee, F., Hejazi, E., Dortaj, F., & Farzad, V. (2017). Self-Management strategies of life, positive youth development and academic buoyancy: A causal model. *International Journal of Mental Health and Addiction, 15*(2), 339-349. doi: 10.1007/s11469-016-9707-x

Barrera, M., & Garrison-Jones, C. (1992). Family and peer social support as specific correlates of adolescent depressive symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology, 20*(1), 1–16. Retrieved from https://link.springer.com/article/10.1007/BF00927113

Barrett, M. S., & Bond, N. (2015). Connecting through music: The contribution of a music programme to fostering positive youth development. *Research Studies in Music Education, 37*(1), 37–54. doi: 0.1177/1321103X14560320

Bean, R. A., Bush, K. R., McKenry, P. C., & Wilson, S. M. (2003). The impact of parental support, behavioral control, and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African American and European American adolescents. *Journal of Adolescent Research, 18,* 523–541. doi: 0.1177/0743558403255070

Bean, C., & Forneris, T. (2016). Examining the importance of intentionally structuring the youth sport context to facilitate positive youth development. *Journal of Applied Sport Psychology, 28*(4), 410–425. doi: 10.1080/10413200.2016.1164764

Benson, P. L. (2003). Developmental assets and asset-building community: Conceptual and empirical foundations. In R.M, Lerner & P. L. Besnon (Eds.), *Developmental assets and asset-building communities* (pp. 19–43). Boston: MA, Springer.

Benson, P. L. & Saito, R.N. (2000). *The scientific foundations of youth development. Youth development: Issues, challenges and directions.* Philadelphia: Public Ventures.

Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma, A. (2006). *Positive youth development: Theory, research, and applications*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review, 16*(1), 35–57. doi: 1040-726X/04/0300-0035/0

Bickel, R. (2007). *Multilevel analysis for applied research: It's just regression!* New York: Guilford Press.

Bilgin, O. (2017). Ergenlerin Özgüven Düzeyi ile Yaşam Amacı ve Diğerleriyle Olumlu İlişkiler Arasındaki İlişki. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 31*(2), 55–66. Erişim adresi: https://194.27.151.52/handle/11413/5469

Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health, 13*(119), 1–20. Retrieved from http://www.biomedcentral.com/1471-2458/13/119

Bossaer, L. V. (2009). *Assessment of Indiana 4-H Youth and their community contribution: Indiana 4-H Study of positive youth development* (Unpublished doctoral dissertation). Purdue University, Indiana, United States.

Bowers, E. P., Geldhof, G. J., Johnson, S. K., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2014). Special issue introduction: Thriving across the adolescent years: A view of the issues. *Journal of Youth and Adolescence, 43*, 859–868 doi: 10.1007/s10964-014-0117-8

Bowers, E. P., Geldhof, G. J., Schmid, K. L., Napolitano, C. M., Minor, K., & Lerner, J. V. (2012). Relationships with important nonparental adults and positive youth development: An examination of youth self–regulatory strengths as mediators. *Research in Human Development, 9*(4), 298–316. doi: 10.1080/15427609.2012.729911

Bowers, E. P., Johnson, S. K., Warren, D. J., Tirrell, J. M., & Lerner, J. V. (2015). Youth–adult relationships and positive youth development. In E. P. Bowers, G. J. Geldhof, S. K. Johson, L. J. Hilliard, R. M. Harshberg, J.V. Lerner & R.M. Lerner (Eds.), *Promoting positive youth development* (pp. 97–120). Switzerland: Springer, Cham.

Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittian, A., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). The five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(7), 720–735. doi: 10.1007/s10964-010-9530-9

Bronfenbrenner U. (1979). Contexts of child rearing: problems and prospects. *American Psychologist, 34*(10), 844–850. doi:10.1037/0003-066X.34.10.844

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). *The Bioecological Model of Human Development: Handbook of Child Psychology*. New York*:* John Wiley&Sons, Inc. 793–828.

Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.

Bruner, M. W., Balish, S. M., Forrest, C., Brown, S., Webber, K., Gray, E., ... & Shields, C. A. (2017). Ties that bond: Youth sport as a vehicle for social identity and positive youth development. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 88*(2), 209-214. doi: 10.1080/02701367.2017.1296100

Bryk, A. S., & Raudenbush, S. W. (1992). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods.* UK: Sage Publications, Inc.

Butts. J. A., Bazemore, G. & Meroe, A. S. (2010). *Positive youth justice: Framing justice interventions using the concepts of positive youth development. Coalition for Juvenile Justice.* Washington DC: DT Kindler Communications.

Callina, K. S., Mueller, M. K., Buckingam, M. H., & Gutierrez, A. S. (2015). Building hop efor positive youth development: Research, Practice, and Policy. In E. P. Bowers, G. J. Geldhof, S. K. Johson, L. J. Hilliard, R. M. Harshberg, J.V. Lerner & R.M. Lerner (Eds.), *Promoting positive youth development* (pp. 97–120). Switzerland: Springer, Cham.

Camiré, M. (2014). Youth development in North American high school sport: Review and recommendations. *Quest, 66*(4), 495–511. doi: 10.1080/00336297.2014.952448

Caprara, G. V., Steca, P., Gerbino, M., Paciello, M., & Vecchio, G. M. (2006). Looking for adolescents' well–being: Self–efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *Epidemiologia E Psichiatria Sociale, 15*(1), 30–43 doi: 10.1017/S1121189X00002013

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of The American Academy of Political and Social Science, 591*(1), 98–124. doi: 10.1177/0002716203260102

Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Berglund, M. L., Pollard, J. A., & Arthur, M. W. (2002). Prevention science and positive youth development: competitive or cooperative frameworks?. *Journal of Adolescent Health, 31*(6), 230–239. doi: 10.1016/S1054-139X(02)00496-2

Catalano, R. F., Mazza, J. J., Harachi, T. W., Abbott, R. D., Haggerty, K. P., & Fleming, C. B. (2003). Raising healthy children through enhancing social development in elementary school: Results after 1.5 years. *Journal of School Psychology, 41*(2), 143–164. doi: 10.1016/S0022-4405(03)00031-1

Catalano, Richard F., Hawkins, David J. & Toumbourou, John W. (2008). Positive youth development in the United States: History, efficacy, and links to moral and character education, in handbook of moral and character education, In Nucci, Larry P. and Narvaez, Darcia (Eds.), *Handbook of moral and character education*, (pp. 1–483). New York: Routledge, N. Y.

Cernkovich, S. A., & Giordano, P. C. (1992). School bonding, race, and delinquency. *Criminology, 30*(2), 261–291. doi: 10.1111/j.1745-9125.1992.tb01105.x

Chapman, E. N., & Werner–Wilson, R. J. (2008). Does positive youth development predict adolescent attitudes about sexuality? *Adolescence, 43*(171), 505. Retrieved from https://search.proquest.com/openview/afa1e6fd14af761b9481619f96d0eb0d/1?cbl=41539&pq-origsite=gscholar

Chase, P. A., Hilliard, L. J., Geldhof, G. J., Warren, D. J., & Lerner, R. M. (2014). Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(6), 884–896. doi: 10.1007/s10964-013-0085-4

Chase, P. A., Warren, D. J., & Lerner, R. M. (2015). School engagement, academic achievement, and positive youth development. In E. P. Bowers, G. J. Geldhof, S. K. Johson, L. J. Hilliard, R. M. Harshberg, J.V. Lerner & R.M. Lerner (Eds.), *Promoting positive youth development* (pp. 57–70). Switzerland: Springer, Cham.

Chen, B. B., Wiium, N., & Dimitrova, R. (2018). Factor structure of positive youth development: Contributions of exploratory structural equation modeling. *Personality and Individual Differences, 124*, 12–15. doi: 10.1016/j.paid.2017.11.039

Chiu, M. M., Pong, S. L., Mori, I., & Chow, B. W. Y. (2012). Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence, 41*(11), 1409 –1425. doi: 10.1007/s10964-012-9763-x

Cohen, M. P. (1998). Determining sample sizes for surveys with data analyzed by hierarchical linear models. *Journal of Official Statistics, 14*(3), 267–275. Retrieved from https://www.scb.se/contentassets/ff271eeeca694f47ae99b942de61df83/determining

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2013). *2013 CASEL guide: Effective Social and Emotional Learning Programs—Preschool and Elementary School Edition.* Chicago, IL: Author.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self–system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self–processes and Development* (Vol. Vol. 23, pp. 43–77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Conway, R. J., Heary, C., & Hogan, M. J. (2015). An evaluation of the measurement properties of the five Cs model of positive youth development. *Frontiers in Psychology, 6*(1941), 1–13. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01941.

Creswell, J. W. (2011). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Dördüncü Baskı). Boston: Pearson Press.

Çam Çelikel, F. ve Erkorkmaz, U. (2008). Üniversite Öğrencilerinde Depresif Belirtiler ve Umutsuzluk Düzeyleri İle İlişkili Etmenler. *Archives of Neuropsychiatry/Noropsikiatri Arsivi, 45*(4), 122–129. Erişim adresi http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=3bc4bb9c-0722-481f-b5cc-a15526365b51%40sessionmgr102

Çengel, M., Totan, T., Çöğmen, S. (2017). Okula Bağlılık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(4), 1820–1837. doi: 0.17240/aibuefd.2017.17.32772-363966

Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 591*(1), 13–24. doi: 10.1177/0002716203260092

Danish, S., Forneris, T., Hodge, K., & Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure Journal, 46*(3), 38–49. doi: 10.1080/04419057.2004.9674365

De Leeuw, J., & Kreft, I. (1986). Random coefficient models for multilevel analysis. *Journal of Educational Statistics, 11*(1), 57–85. doi: 0.3102/10769986011001057

Debnam, K. J., Johnson, S. L., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2014). Equity, connection, and engagement in the school context to promote positive youth development. *Journal of Research on Adolescence, 24(3),* 447–459. doi:10.1111/jora.12083

Doll, B., & Hess, R. S. (2001). Through a new lens: Contemporary psychological perspectives on school completion and dropping out of high school. *School Psychology Quarterly, 16,* 351–356. doi:10.1521/scpq.16. 4.351.19895

Dolzan, M., Sartori, R., Charkhabi, M., & De Paola, F. (2015). The effect of school engagement on health risk behaviours among high school students: Testing the mediating role of self–efficacy. *Procedia–Social and Behavioral Sciences, 205,* 608–613. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.09.091

Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(12), 1649–1660. doi: 10.1007/s10964-011-9647-5

Dubow, E. F., Arnett, M., Smith, K., & Ippolito, M. F. (2001). Predictors of future expectations of inner–city children: A 9-month prospective study. *The Journal of Early Adolescence, 21*(1), 5–28. doi: 10.1177/0272431601021001001

Dunn, J. C., Dunn, J. G., & Bayduza, A. (2007). Perceived athletic competence, sociometric status, and loneliness in elementary school children. *Journal of Sport Behavior, 30*(3), 249–269. doi: 26266567

Eccles JS, Midgley C, Wigfield A, et al. (1993). Development during adoles- cence: the impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48(*2), 90–101. doi: 0.1037/0003-066X.48.2.90

Elmore, G. M., & Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools, 47(*6), 525–537. doi: 10.1002/pits.20488

Elpus, K. (2013). *Arts education and positive youth development: Cognitive, behavioral, and social outcomes of adolescents who study the arts*. Outcome of the Project, funded by National Endowment for the Arts. Nu: 12-3800-7010.

Erden, N. (2019). *Lise Öğrencilerinin Özgüven Düzeyinin İnternet Bağımlılığına Etkisi Üzerine Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Eryılmaz, A. (2011). Ergen Öznel İyi Oluşu ile Olumlu Gelecek Beklentisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Dusunen Adam: Journal of Psychiatry & Neurological Sciences, 24*(3), 209–215. doi: 10.5350/DAJPN2011240306

Fein, M. D. C. (2000). *Comparison of HLM and Mlwin multilevel analysis software packages: a monte carlo investigation into the quality of the estimates.* (Unpublished doctoral dissertation). University of Maryland at College Park, Maryland, United States.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS.* California: Sage.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*, 117–142. doi: 0.3102/00346543059002117

Forman, Y., Du, D., Kiely, M., Carrano, J., & Lerner, R. M. (2009). We're here, we're hopeful, and we can do well: Conceptions and attributes of positive youth development among immigrant youth. *Journal of Youth Development, 4*(1), 20–29. doi: 10.5195/jyd.2009.271

Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory into Practice, 50*(4), 327–335. doi: 10.1080/00405841.2011.607401

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109. doi: 10.3102/00346543074001059

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *In what do children need to flourish?* (pp. 305–321). Boston, MA: Springer Publications

Fricker, R. D. (2008). Sampling methods for web and e-mail surveys. In N.G. Fielding, R.M. Lee & G. Blank (Eds.), *The SAGE handbook of online research methods*, (pp. 195–216). London: Sage

Geldhof, G. J., Bowers, E. P., & Lerner, R. M. (2013). Special section introduction: Thriving in context: Findings from the 4-H study of positive youth development. *Journal* of *Youth and Adolescence, 42*, 1–5. doi: 10.1007/s10964-012-9855-7

Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Schmid, K. L., ... & Lerner, R. M. (2014). Creation of short and very short measures of the five Cs of positive youth development. *Journal of Research on Adolescence, 24*(1), 163–176. doi: 10.1111/jora.12039

Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Callina, K. S., & Lerner, R. M. (2014). Longitudinal analysis of a very short measure of positive youth development. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(6), 933–949. doi: 10.1007/s10964-014-0093-z

Gietz, C., & McIntosh, K. (2014). Relations between student perceptions of their school environment and academic achievement. *Canadian Journal of School Psychology, 29*(3), 161–176. doi: 10.1177/0829573514540415

Gomez-Baya, D., Reis, M., & Gaspar de Matos, M. (2019). Positive youth development, thriving and social engagement: An analysis of gender differences in Spanish youth. *Scandinavian Journal of Psychology, 60*(6), 559–568. doi: 10.1111/sjop.12577

Gomez, B. J., & Ang, P. M. M. (2007). Promoting positive youth development in schools. *Theory into Practice, 46*(2), 97–104. doi: 10.1080/00405840701232752

Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2008* (122), 1–17. doi: 10.1002/cd.225

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 403–422). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2001). Comprehensive guidance and counseling programs: a rich history and a bright future. *Professional School Counseling, 4*(4), 246–256. Retrieved from https://search.proquest.com/openview/528b51c35f95a1b395a539b3f6e465c2/1?cbl=11185&pq-origsite=gscholar

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L., (2006). Multivariate data analysis (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Hamilton, S. F. (2014). On the 4-H study of positive youth development. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(6), 1008–1011. doi: 10.1007/s10964-014-0121-z

Hamilton, S. F., Hamilton, M. A., & Pittman, K. (2004). Principles for youth development. In S. F. Hamilton & H. M. A. Hamilton (Eds.), *The Youth Development Handbook: Coming of Age in American Communities* (pp. 3–22). Thousand Oaks, CA: Sage.

Holsen, I., Geldhof, J., Larsen, T., & Aardal, E. (2017). The five Cs of positive youth development in Norway: Assessment and associations with positive and negative outcomes. *International Journal of Behavioral Development, 41*(5), 559–569. doi: 10.1177/0165025416645668

Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., ... & Tamminen, K. A. (2017). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta–study. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 10*(1), 1–49. doi: 10.1080/1750984X.2016.1180704

Holt, N. L., Sehn, Z. L., Spence, J. C., Newton, A. S., & Ball, G. D. (2012). Physical education and sport programs at an inner city school: Exploring possibilities for positive youth development. *Physical Education & Sport Pedagogy, 17*(1), 97-113. doi: 10.1080/17408989.2010.548062

Horwitz, A. G., Berona, J., Czyz, E. K., Yeguez, C. E., & King, C. A. (2017). Positive and negative expectations of hopelessness as longitudinal predictors of depression, suicidal ideation, and suicidal behavior in high–risk adolescents. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 47*(2), 168–176. doi: 10.1111/sltb.12273

Hox, J. J., Moerbeek, M., & Van de Schoot, R. (2017). *Multilevel analysis: Techniques and applications.* New york, NY: Routledge.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1–55. doi: 0.1080/10705519909540118

Huebner, A. J. (1995). *A constructivist approach to evaluation methodology: Implications for positive youth development* (Unpublished doctoral dissertation). Arizona University, Arizona, United States.

Iovu, M. B., Hărăguş, P. T., & Roth, M. (2018). Constructing future expectations in adolescence: Relation to individual characteristics and ecological assets in family and friends. *International Journal of Adolescence and Youth, 23*(1), 1–10. doi: 10.1080/02673843.2016.1247007

İmamoğlu E. O. ve Güler-Edwards A. (2007). Geleceğe İlişkin Yönelimlerde Benlik Tipine Bağlı Farklılıklar. *Türk Psikoloji Dergisi, 22 (60),* 115-132. Erişim adresi https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320070000m000145.pdf

İmamoğlu, E. O. (2001). *Need for cognition versus recognition: Self and family related correlates*. (Yayımlanmamış makale). ODTÜ, Ankara, Türkiye

İmamoğlu, S. (2005). *Secure Exploration: Conceptualization, types, and relationships with secure attachment, self-construals and other self-related variables.* (Unpublished doctoral dissertation). ODTÜ, Ankara, Türkiye

Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differ- ential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues, 64,* 21–40. doi:10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x

Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence, 26,* 733–762. doi:10.1023/ A:1022300826371

Jelicic, H., Bobek, D. L., Phelps, E., Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2007). Using positive youth development to predict contribution and risk behaviors in early adolescence: Findings from the first two waves of the 4-H Study of Positive Youth Development. *International Journal of Behavioral Development, 31*(3), 263–273. doi: 10.1177/0165025407076439

Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist, 8*(1), 7–27. Retreived from https://link.springer.com/article/10.1007/BF03340893

Kabakçı, Ö., F. (2013). *Karakter Güçleri Açısından Pozitif Gençlik Gelişiminin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Kaniušonytė, G., & Žukauskienė, R. (2018). Relationships with parents, identity styles, and positive youth development during the transition from adolescence to emerging adulthood. *Emerging Adulthood, 6*(1), 42–52. doi: 10.1177/2167696817690978

Kaya, G., N. (2012). *Parenting, Self And Positive Youth Development in Adolescence: A Mediational Model* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Koç Üniversitesi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Kiliç, S. (2016). Cronbach's alpha reliability coefficient. *Psychiatry and Behavioral Sciences, 6*(1), 47–48 doi: 10.5455/jmood.20160307122823

Kim, T. K., Solomon, P., & Zurlo, K. A. (2009). Applying hierarchical linear modeling (HLM) to social work administration research. *Administration in Social Work, 33(*3), 262–277. doi: 0.1080/03643100902987739

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (Third edition).* New York, NY: The Guilford Press.

Krnjaić, Z. (2020). *Hobby Potential for positive youth development and wellbeing*. Outcome of the Project, funded by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia. Nu: 379.8.092

Kulaksız, N. (2011). *Towards Positive Youth Development: Parenting, Autonomy and Relatedness in Context* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Koç Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Kurt, D. G., ve Ergene, T. (2017). Türk Ergenlerde Riskli Davranışların Yordanması. *Eğitim ve Bilim, 42*(189). 137–152. doi: 10.15390/EB.2017.6354

Kutsal, D. (2018). *Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının Kız Meslek Lisesi Öğrencilerinin Yaşam Becerilerine ve Problem Davranışlarına Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Larson, R., Eccles, J., & Gootman, J. A. (2004). Features of positive developmental settings. *Prevention Researcher, 11*(2), 8–13. Retreived from https://eric.ed.gov/?id=EJ791877

Lerner, R. M. (2005). *Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases, workshop on the science of adolescent health and development* Washington, DC: National Academies of Science.

Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2013). *The positive development of youth: Comprehensive findings from the 4-H Study of Positive Youth Development.* Institute for Applied Research in Youth Development Tufts University. Retrieved from: https://sfyl.ifas.ufl.edu/media/sfylifasufledu/broward/docs/pdfs/4h/bulk/Tufts-4-H-Study-of-Positive-Youth-Development.pdf

Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C., & Lerner, J. V. (2005). Positive Youth Development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence, 25* (1), 10–16. doi: 10.1177/0272431604272461

Lerner, R. M., Bowers, E. P., Geldhof, G. J., Gestsdóttir, S., & DeSouza, L. (2012). Promoting positive youth development in the face of contextual changes and challenges: The roles of individual strengths and ecological assets. *New Directions for Youth Development, (135),* 119–128. doi:10.1002/yd.20034

Lerner, R. M., Dowling, E. M., & Anderson, P. M. (2003). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *Applied Developmental Science, 7*(3), 172–180. doi: 10.1207/S1532480XADS0703_8

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., ... & Smith, L. M. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *The Journal of Early Adolescence, 25*(1), 17–71. doi: 10.1177/0272431604272461

Lewis, K. M., Vuchinich, S., Ji, P., DuBois, D. L., Acock, A., Bavarian, N., ... & Flay, B. R. (2016). Effects of the Positive Action program on indicators of positive youth development among urban youth. *Applied Developmental Science, 20*(1), 16–28. doi: 10.1080/10888691.2015.1039123

Li, Y. (2007). *School engagement and academic competence: The roles of individual and contextual assets* (Unpublished doctoral dissertation). Tufts University, Boston, United States.

Li, Y. (2011). School engagement: What it is and why it is important for positive youth development. *In Advances in Child Development and Behavior, 41,* 131–160. doi: 10.1016/B978-0-12-386492-5.00006-3

Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology, 47*(1), 233–247. doi:10.1037/a0021307

Li, Y., Bebiroglu, N., Phelps, E., Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2008). Out-of-school time activity participation, school engagement and positive youth development: Findings from the 4-H study of positive youth development. *Journal of Youth Development, 3*(3), 22–38. doi: 10.5195/jyd.2008.284

Li, Y., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(7), 801–815. doi: 10.1007/s10964-010-9535-4

Li, Y., Zhang, W., Liu, J., Arbeit, M. R., Schwartz, S. J., Bowers, E. P., ve Lerner, R. M. (2011). The role of school engagement in preventing adolescent delinquency and substance use: A survival analysis. *Journal of Adolescence, 34*(6), 1181–1192. doi:10.1016/j.adolescence.2011.07.003

Lodi, E., Boerchi, D., Magnano, P., & Patrizi, P. (2019). High-school satisfaction scale (H-Sat Scale): Evaluation of contextual satisfaction in relation to high-school students' life satisfaction. *Behavioral Sciences, 9*(12), 125–142. doi: 10.3390/bs9120125

Ma, L., Phelps, E., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2009). The development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(5), 628–644. doi: 10.1016/j.appdev.2009.07.006

MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education, 12*(1), 73–84. doi: 10.1080/13603120701576241

Madsen, K. A., Hicks, K., & Thompson, H. (2011). Physical activity and positive youth development: Impact of a school-based program. *Journal of School Health, 81*(8), 462–470. doi: 10.1111/j.1746-1561.2011.00615.x

Mahon, N. E., & Yarcheski, T. J. (1994). Future time perspective and positive health practices in adolescents. *Perceptual and Motor Skills, 79*, 395–398. doi: 10.2466/pms.1994.79.1.395

Marks, G. (1998). Attitudes to school life: Their influences and their effects on achievement and leaving school. *LSAY Research Reports*, *62*(5). 1–17. Retrieved from https://research.acer.edu.au/lsay_research/62

MEB SGB (2019). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 stratejik planı.* 7 Şubat 2021 tarihindehttp://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/31105532_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY__31.12.pdf adresinden alınmıştır.

MEB ÖRGM (2020). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Sınıf Rehberlik Programları.* 8 Şubat 2021 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17143025_SINIF_REHBERLYK_PROGRAMI_2020.pdf adresinden alınmıştır.

McDonald, R. (1985). *Factor Analysis and Related Methods.* NJ: Hillsdale, Erlbaum.

Milot Travers, A. S., & Mahalik, J. R. (2019). Positive youth development as a protective factor for adolescents at risk for depression and alcohol use. *Applied Developmental Science, 7,* 1–10. doi: 10.1080/10888691.2019.1634569

Morrissey, K. M., & Werner-Wilson, R. J. (2005). The relationship between out-of-school activities and positive youth development: an investigation of the influences of communities and family. *Adolescence, 40*(157), 67-85. Retrieved fromhttps://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.567.3812&rep=rep1&type=pd

Mortier, P., Cuijpers, P., Kiekens, G., Auerbach, R. P., Demyttenaere, K., Green, J. G., ... & Bruffaerts, R. (2018). The prevalence of suicidal thoughts and behaviours among college students: a meta-analysis. *Psychological Medicine, 48*(4), 554–565. doi: 10.1017/S0033291717002215

Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences, 32*, 337– 348. doi: 10.1016/S0191-8869(01)00027-7

Nazlı, S. (2016). *Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı*. (6.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Norman, M. N., & Jordan, J. C. (2006). *Targeting Life Skills in 4H.* University of Florida, UF IFAS Extension. Retrieved from http://cdn.4-h.org/wp-content/uploads/2016/02/101.9_Targeting_Life_Skills.pdf

Norris, J. A. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory into Practice, 42*(4), 313–318. doi: 10.1207/s15430421tip4204_8

O'Connor, D., Gardner, L., Larkin, P., Pope, A., & Williams, A. M. (2020). Positive youth development and gender differences in high performance sport. *Journal of Sports Sciences,* 38(11–12), 1399–1407. doi: : 10.1080/02640414.2019.1698001

Organisation for Economic Co-operation and Development (2015). *PISA 2015 Results (Volume III) What School Life Means for Students' Lives* Paris: OECD Publishing. 03.02.2021 tarihinde https://www.oecd-ilibrary.org/sites/acd78851-en/index.html?itemId=/content/publication/acd78851-en adresinden alınmıştır.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2018). *PISA 2018 Results (Volume III) What School Life Means for Students' Lives*, Paris: OECD Publishing. 06.02.2021 tarihinde https://www.oecd-ilibrary.org/sites/acd78851-en/index.html?itemId=/content/publication/acd78851-en adresinden alınmıştır.

Ojukwu, E. V. (2017). Music education: A vehicle for fostering positive youth development. *UJAH: Unizik Journal of Arts and Humanities, 18*(2), 489–506. doi: 10.4314/ujah.v18i2.28

Oregon State University. (2018). 4-H Development Programs. 4 Haziran 2018 tarihinde http://oregon.4h.oregonstate.edu/about/positive-youth-development adresinden alınmıştır.

Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal Cinsiyet Temelinde Türkiye'de Kadın ve Eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 14*(33), 93–112. doi: 10.21560

Özbay, G. (2017). *Pozitif Genç Gelişimi Temelli Sınıf Rehberliği Programının İlkokul Öğrencilerinin Yaşam Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Özbay, Y. (2013). Pozitif Genç Gelişimi. *Eğitimci Dergisi, 21*. 22–25. Erişim adresi: Basılı form

Özbay, Y., Tomar, İ. H., Eşici, H., Büyüköztürk, Ş., ve Aydoğan, D. (2018). *Üstün Yetenekli Çocuklara Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programının Geliştirilmesi.* Tubitak SOBAG Proje, No: 115K458

Özdevecioğlu, M. ve Yalçın, Y. (2010). Spor Tatmininin Sporcularin Stres Ve Saldirganlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *4*(1), 63-76. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1034785

Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*(1), 25–39. doi: 0.1177/0002716203260078

Perkins, D. F., & Noam, G. G. (2007). Characteristics of sports-based youth development programs. *New Directions for Youth Development, 2007*(115), 75–84. doi: 10.1002/yd.224

Perkins, D., Borden, L.M., & Villarruel, F.A. (2001). Community youth development: A partnership for action. *The School Community Journal*, *11*, 7–26. doi:265630846

Peugh, J. L. (2010). A practical guide to multilevel modeling. *Journal of School Psychology, 48*(1), 85–112. doi: 10.1016/j.jsp.2009.09.002

Pianta, R. C., & Allen, J. P. (2008). Building Capacity for Positive Youth Development in secondary school classrooms: Changing teachers' interactions with students. In M. Shinn & H. Yoshikawa (Eds.), *Toward positive youth development: Transforming schools and community programs* (p. 21–39). UK: Oxford University Press.

Pierce, S. J. (2010). *Using geostatistical models to study neighborhood effects: An alternative to using hierarchical linear models.* (Unpublished doctoral dissertation), Michigan State University, Michigan, United States.

Prince, D. M., Epstein, M., Nurius, P. S., Gorman-Smith, D., & Henry, D. B. (2019). Reciprocal effects of positive future expectations, threats to safety, and risk behavior across adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 48*(1), 54–67. doi: 10.1080/15374416.2016.1197835

Quatman, T. & Watson, C. M. (2001). Gender differences in adolescent self-esteem: An exploration of domains. *The Journal of Genetic Psychology, 162*, 93– 117. doi: 10.1080/00221320109597883

Rachel C. F. Sun, & Daniel T. L. Shek. (2012). Positive youth development, life satisfaction and problem behaviour among chinese adolescents in hong kong: A replication. *Social Indicators Research, 105*(3), 541–559. doi:10.1007/s11205-011-9786-9

Rajendran, K. (2009). *Impact of relationship with the caregiver and positive future expectations on behavioral and emotional resilience in adolescents in child welfare* (Unpublished doctoral dissertation). State University of New York at Albany, New York, United States.

Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2. Baskı). London: Sage Publications.

Roach, A. T., & Kratochwill, T. R. (2004). Evaluating school climate and school culture. *Teaching Exceptional Children, 37*(1), 10–17. doi: 10.1177/004005990403700101

Roberts, R. E., & Bengtson, V. L. (1993). Relationships with parents, self-esteem, and psychological well-being in young adulthood. *Social Psychology Quarterly, 56*(4), 263–277. doi: 0.2307/2786663

Roehlkepartain, E. C., Benson, P. L., & Sesma, A. (2003). *Signs of progress in putting children first: Developmental assets among youth in St. Louis Park, 1997–2001*. Minneapolis, MN: Search Institute.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2007). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), W. Damon, & R. Lerner (Series Ed.). *Handbook of child psychology:* (Vol. 3). *Social, emotional and personality development* (pp. 571–645). New York: Wiley

Sadeghirad, B., Duhaney, T., Motaghipisheh, S., Campbell, N. R. C., & Johnston, B. C. (2016). Influence of unhealthy food and beverage marketing on children's dietary intake and preference: a systematic review and meta-analysis of randomized trials. *Obesity Reviews, 17*(10), 945–959. doi: 10.1111/obr.12445

Sağlam, A., & İkiz, F. E. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Şiddet Eğilimleri ile Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Elementary Education Online, 16*(3). 1235–1246. doi: 10.17051/ilkonline.2017.330253

Scales, P. C., Sesma, A., ve Bolstrom, B. (2004). *Coming into their own: How developmental assets promote positive growth in middle childhood*. Minneapolis, MN: Search Institute.

Schmid, K. L., & Lopez, S. J. (2011). Positive pathways to adulthood: The role of hope in adolescents' constructions of their futures. *Advances in Child Development and Behavior, 41*, 69–88. doi: 10.1016/B978-0-12-386492-5.00004-X

Schmid, K. L., Phelps, E., & Lerner, R. M. (2011). Constructing positive futures: Modeling the relationship between adolescents' hopeful future expectations and intentional self regulation in predicting positive youth development. *Journal of Adolescence, 34*(6), 1127–1135. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.07.009

Schmid, K. L., Phelps, E., Kiely, M. K., Napolitano, C. M., Boyd, M. J., & Lerner, R. M. (2011). The role of adolescents' hopeful futures in predicting positive and negative developmental trajectories: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development. *The Journal of Positive Psychology, 6*(1), 45–56. doi: 10.1080/17439760.2010.536777

Schmid, K. L., Phelps, E., & Lerner, R. M. (2011). Constructing positive futures: Modeling the relationship between adolescents' hopeful future expectations and intentional self regulation in predicting positive youth development. *Journal of Adolescence, 34*(6), 1127–1135. doi:10.1016/j.adolescence.2011.07.009

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modelling* (Second edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Schwartz, S. J., Phelps, E., Lerner, J. V., Huang, S., Brown, C. H., Lewin-Bizan, S., . . . Lerner, R. M. (2010). Promotion as prevention: Positive youth development as protective against tobacco, alcohol, illicit drug, and sex initiation. *Applied Developmental Science, 14*(4), 197–211. doi:10.1080/10888691.2010.516186

Sciarra, D. T., & Seirup, H. J. (2008). The multidimensionality of school engagement and math achievement among racial groups. *Professional School Counseling, 11*(4), 1–12, doi: 2156759X0801100402.

Seevers, B., Graham, D., & Conklin, N. (2007). *Education Through Cooperative Extension* (2nd ed.). Ohio, OH: Thomson Delmar Learning.

Seginer, R. (2003). Adolescent future orientation: An integrated cultural and ecological perspective. *Online Readings in Psychology and Culture, 6*(1), 2307–0919. doi: 10.9707/2307-0919.1056

Sesma, A., & Roehlkepartain, E. C. (2003). Unique strengths, shared strengths: Developmental assets among youth of color. *Search Institute Insights and Evidence, 1*(2), 1–13. doi: 921.1259

Sharaf, A. Y., Thompson, E. A., & Walsh, E. (2009). Protective effects of self-esteem and family support on suicide risk behaviors among at-risk adolescents. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 22(*3), 160–168. doi: 10.1111/j.1744-6171.2009.00194.x

Shek, D. T., & Chai, W. (2020). The impact of positive youth development attributes and life satisfaction on academic well-being: A longitudinal mediation study. *Frontiers in Psychology, 11*, 1–14. doi: 10.3389/fpsyg.2020.02126

Shek, D. T., & Merrick, J. (2015). Positive youth development. *International Journal of Child Health and Human Development, 8(*2), 109. doi: 10.1515/ijdhd-2015-0450

Shek, D. T., Dou, D., Zhu, X., & Chai, W. (2019). Positive youth development: current perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics, 10*, 131–141. doi: 10.2147/AHMT.S179946

Shek, D. T., Sun, R. C., & Merrick, J. E. (2013). *Positive Youth Development: Theory, Research and Application.* New York, NY: Nova Science Publishers.

Shobe M. & Page-Adams D. (2001). Assets, future orientation, and well-being: Exploring and extending sherraden's framework. *Journal Of Sociology And Social Welfare 28* (3), 109–127. Retreived from file:///Users/apple/Downloads/28JSocSocWelfare109.pdf

Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies, 15*(6), 1289–1311. doi: 10.1007/s10902-013-9476-1

Silbereisen, R. K., & Lerner, R. M. (2007). Approaches to Positive Youth Development: A View of the Issues. In Silbereisen, R. K., & Lerner, R. M. (Eds.). *Approaches to positive youth development*. London: Sage Publication.

Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology, 65*(5), 467–487. doi: 10.1002/jclp.20593

Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Evelo, D. L., & Hurley, C. M. (1998). Dropout prevention for youth with disabilities: Efficacy of a sustained school engagement procedure. *Exceptional Children, 65*(1), 7–21. doi: 10.1177/001440299806500101

Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2004). Exploring school engagement of middle-class African American adolescents. *Youth & Society, 35*(3), 323–340. doi: 10.1177/0044118X03255006

Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2005). Components of school engagement among African American adolescents. *Applied Developmental Science, 9*(1), 5–13. doi: 10.1207/s1532480xads0901_2

Smith, E. P., Faulk, M., & Sizer, M. A. (2016). Exploring the meso-system: The roles of community, family, and peers in adolescent delinquency and positive youth development. *Youth & Society, 48*(3), 318–343. doi: 10.1177/0044118X13491581

Snijders, T. A., & Bosker, R. J. (2011). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage.

Sousa, V. D., & Rojjanasrirat, W. (2011). Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross-cultural health care research: a clear and user-friendly guideline. *Journal of Evaluation in Clinical Practice, 17*(2), 268–274. doi: 10.1111/j.1365-2753.2010.01434.x

Stefansson, K. K., Gestsdottir, S., Geldhof, G. J., Skulason, S., & Lerner, R. M. (2016). A bifactor model of school engagement: Assessing general and specific aspects of behavioral, emotional and cognitive engagement among adolescents. *International Journal of Behavioral Development, 40*(5), 471–480. doi: 10.1177/0165025415604056

Sun, R. C., & Shek, D. T. (2012). Beliefs in the future as a positive youth development construct: A conceptual review. *The Scientific World Journal, 2012,* 1–8. doi: 10.1100/2012/527038

Sun, R. C., & Shek, D. T. (2012). Positive youth development, life satisfaction and problem behaviour among Chinese adolescents in Hong Kong: a replication. *Social Indicators Research, 105*(3), 541–559. doi: 10.1007/s11205-011-9786

Sun, R. C., Shek, D. T., & Siu, A. M. (2008). Positive school and classroom environment: precursors of successful implementation of positive youth development programs. *The Scientific World Journal, 8,* 1063–1074. doi: 10.1100/tsw.2008.126

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlilik.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Şimşek, H. ve Çöplü, F. (2018). Lise Öğrencilerinin Riskli Davranışlar Gösterme Düzeyleri İle Okula Bağlanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(*1), 18–30. doi: 10.31592/aeusbed.358223

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Sixth edition). New Jersey: Pearson Education.

Tanner-Smith, E. E., ve Lipsey, M. W. (2015). Brief alcohol interventions for adolescents and young adults: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Substance Abuse Treatment, 51,* 1–18. doi: 10.1016/j.jsat.2014.09.001

Taylor, C. S., Lerner, R. M., von Eye, A., Balsano, A. B., Dowling, E. M., Anderson, P. M., ... & Bjelobrk, D. (2002). Individual and ecological assets and positive developmental trajectories among gang and community-based organization youth. *New Directions for Youth Development, 2002*(95), 57–72. doi: 10.1002/yd.16

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (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. doi: 0.1111/cdev.12864

Taştan, S. (2020). *Spor Yapan ve Yapmayan Üniversite Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ve Nomofobi Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, Türkiye.

Terzi, Ş. (2013). Pozitif Genç Gelişimi ve Yılmazlık. *Eğitimci Dergisi*, *21,* 8-16. Erişim adresi: Basılı form

Theokas, C., & Lerner, R. M. (2006). Observed ecological assets in families, schools, and neighborhoods: Conceptualization, measurement, and relations with positive and negative developmental outcomes. *Applied Developmental Science, 10*(2), 61–74. doi: 10.1207/s1532480xads1002_2

Tolan, P., Ross, K., Arkin, N., Godine, N., & Clark, E. (2016). Toward an integrated approach to positive development: Implications for intervention. *Applied Developmental Science, 20(*3), 214–236. doi:10.1080/10888691.2016.1146080

Türkiye İstatistik Kurumu (2019). *İstatistiklerle Gençlik* 27.03.2021 tarihinde https://tuikweb.tuik.gov.tr adresinden alınmıştır

Turnnidge, J., Côté, J., & Hancock, D. J. (2014). Positive youth development from sport to life: Explicit or implicit transfer? *Quest, 66*(2), 203–217. doi: 10.1080/00336297.2013.867275

Ulusal Gençlik ve Spor Politikası Belgesi (2012), *T.C. Resmî Gazete,* 11709, 26.11.2012.

Urban, J. B., Lewin-Bizan, S., & Lerner, R. M. (2009). The role of neighborhood ecological assets and activity involvement in youth developmental outcomes: Differential impacts of asset poor and asset rich neighborhoods. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(5), 601–614. doi: 0.1016/j.appdev.2009.07.003

Urban, J. B., Lewin-Bizan, S., & Lerner, R. M. (2010). The role of intentional self regulation, lower neighborhood ecological assets, and activity involvement in youth developmental outcomes. *Journal of Youth and Adolescence, 39(7),* 783–800. doi:10.1007/s10964-010-9549-y

Vancouver, J. B. (1997). The application of HLM to the analysis of the dynamic interaction of environment, person and behavior. *Journal of Management, 23*(6), 795–818. doi: 0.1016/S0149-2063(97)90030-1

Vierimaa, M., Erickson, K., Côté, J., & Gilbert, W. (2012). Positive youth development: A measurement framework for sport. *International Journal of Sports Science & Coaching, 7*(3), 601–614. doi: 10.1260/1747-9541.7.3.601

Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence, 22*(1), 31–39. doi: 10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x

Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development, 85*(2), 722–737. doi: 10.1111/cdev.12138

Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal, 47*(3), 633–662. doi: 10.3102/0002831209361209

Wang, Y., Tian, L., & Huebner, E. S. (2019). Basic psychological needs satisfaction at school, behavioral school engagement, and academic achievement: Longitudinal reciprocal relations among elementary school students. *Contemporary Educational Psychology, 56*, 130–139. doi: 10.1016/j.cedpsych.2019.01.003

Ward, P. J., & Zabriskie, R. B. (2011). Positive youth development within a family leisure context: youth perspectives of family outcomes. *New Directions for Youth Development, 2011*(130), 29–42. doi: 10.1002/yd.395

Weiss, M. R., Bolter, N. D., & Kipp, L. E. (2016). Evaluation of the first tee in promoting positive youth development: Group comparisons and longitudinal trends. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 87(*3), 271–283. doi: 10.1080/02701367.2016.1172698

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (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). New York, NY: Guilford.

Werner–Seidler, A., Perry, Y., Calear, A. L., Newby, J. M., & Christensen, H. (2017). School-based depression and anxiety prevention programs for young people: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 51*, 30–47. doi: 10.1016/j.cpr.2016.10.005

Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., Ten Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Cambridge Journal of Education, 46*(3), 347–376. doi: 10.1080/0305764X.2016.1195791

Wills, T. A., Vaccaro, D., & McNamara, G. (1992). The role of life events, family support, and competence in adolescent substance use: A test of vulnerability and protective factors. *American Journal of Community Psychology, 20*(3), 349–374. doi: 10.1007/BF00937914

Wilson, B., Abbott, M. L., Joireman, J., & Stroh, H. R. (2002). *The Relations among School Environment Variables and Student Achievement: A Structural Equation Modeling Approach to Effective Schools Research*. A Technical Report For The Washington School Research Center. Retrieved From https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED471085.pdf

Yaman, Ö. M. (2014). Uyuşturucu Madde Bağımlısı Gençlerin Aile İçi İlişkilere Yönelik Görüşleri: Esenler-Bağcılar Örneği. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions, 1*(1), 99–132. doi: 10.15805/addicta.2014.1.1.013

Ye, Z., Wen, M., Wang, W., & Lin, D. (2020). Subjective family socio-economic status, school social capital, and positive youth development among young adolescents in China: A multiple mediation model. *International Journal of Psychology, 55*(2), 173–181. doi: 10.1002/ijop.12583

Yeager, D. S., Fong, C. J., Lee, H. Y., & Espelage, D. L. (2015). Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology, 37*, 36–51. doi: 10.1016/j.appdev.2014.11.005

Yıldırım, A., Boysan, M., & Kefeli, M. C. (2018). Psychometric properties of the Turkish version of the Depression Anxiety Stress Scale-21 (DASS–21). *British Journal of Guidance & Counselling, 46*(5), 582–595. doi: 10.1080/03069885.2018.1442558

Yıldız, E., E. (2018). *Üniversite Öğrencilerinin Geleceğe İlişkin Umutlarının ve Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Youngblade, L. M., Theokas, C., Schulenberg, J., Curry, L., Huang, I. C., & Novak, M. (2007). Risk and promotive factors in families, schools, and communities: A contextual model of positive youth development in adolescence. *Pediatrics, 119* (1), 47–53. doi: 10.1542/peds.2006-2089H

Youth.gov. (2020). Resmi Web Sitesi. 15 Ocak 2020 tarihinde https://youth.gov/feature-article/how-much-do-you-know-about%E2%80%A64-h-and-positive-youth-development adresinden alınmıştır.

Yowell, C. M. (2000). Possible selves and future orientation: Exploring hopes and fears of Latino boys and girls. *Journal of Early Adolescence, 20* (3), 245–280. doi: 0.1177/0272431600020003001

Yurdugül, H. (2006). Paralel, eşdeger ve konjenerik ölçmelerde güvenirlik katsayılarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39* (1), 15–37. Erişim adresi https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/46775/1065.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Zhou, Z., Shek, D. T., Zhu, X., & Dou, D. (2020). Positive youth development and adolescent depression: A longitudinal study based on mainland Chinese high school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(12), 44–57. doi: 10.3390/ijerph17124457

Zinbarg, R. E., Revelle, W., Yovel, I. & Li, W. (2005). Cronbach's α, Revelle's, β and McDonalds ώ: Their relations with each other and two alternative conceptualizations of reliability. *Psychometrika, 70*(1), 1–11. doi: 10.1007/s11336-003-0974-7

EKLER

EK 1. Öğrenci Demografik Bilgi Formu

Sayın Katılımcı,

Bu çalışmada sizden beklenen aşağıda yer alan ifadeleri okumanız ve kendinize en uygun olanı belirtmenizdir. Araştırmada gizlilik içermeyen bazı kimlik bilgilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmadaki sorular dikkatli bir şekilde okunduğunda toplam ayırmanız gereken zaman 10-12 dakika aralığındadır. Lütfen yanıtlarınızı içtenlikle veriniz ve tüm maddeleri yanıtlayınız. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Not: Tüm sorular işaretlendikten sonra "Gönder" butonuna basmayı unutmayınız!

Lütfen okulunuzun ismini yazınız*
.....

Cinsiyetiniz:
Kız ☐
Erkek ☐

Yaşınız:
.....

Geçen seneki akademik başarı ortalamanız (100 üzerinden) *
.....

Sınıfınız:
9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐

Siz dahil kaç kardeşsiniz?
.....

Kiminle yaşıyorsunuz?
Anne ve/veya babamla birlikte ☐
Diğer (Belirtiniz) .....

Geçen yıla ait devamsız gün sayısı? (Yüz yüze eğitim dönemi) *
Hiç yapmadım ☐ 1-4 gün ☐ 5-9 gün ☐ Daha fazla ☐

Ailenizin ortalama yıllık geliri ne kadar?

0-2500 TL ☐ 2501-5000 TL ☐ 5001-7500 TL ☐ 7500 TL ve üzeri ☐

Daha önce disiplin cezası aldınız mı?
Aldım ☐
Almadım ☐

Hangi tür hobilere sahipsiniz? (Birden fazla seçim yapabilirsiniz) *

☐ Herhangi bir hobim yok
☐ Sanatsal hobiler (müzik aleti çalmak, dans etmek, resim yapmak, heykel yapmak, Dikiş ya da nakış yapmak vb.)
☐ Spor ile ilgili hobiler (futbol, basketbol, voleybol, atletizm, vücut geliştirme, vb.)
☐ Uğraşı hobileri (koleksiyon yapmak, gazete ya da dergi okumak, kitap okumak, vb.)
Diğer: ...

EK 2. Okul Demografik Bilgi Formu

Sayın kurum yetkilisi;

Araştırmamızın bir parçası olarak okulunuz ile ilgili bazı bilgileri toplamayı amaçlayan bu formdaki sorulara lütfen içtenlikle cevap veriniz. Bu form için toplam harcayacağınız süre 5-6 dakika aralığındadır.

Saygılar sunar ve iyi çalışmalar dilerim.

Lütfen okulunuzun ismini yazınız*
.....

Okulunuzda bulunan psikolojik danışman (rehber öğretmen) sayısı nedir? (Rakamla belirtiniz) *
.....

Geçen seneki YKS sonrası yerleştirme yüzdeniz nedir?
.....

Okulunuzda son bir yıl içerisindeki aktif olarak faaliyet gösteren öğrenci kulüp sayısı nedir? (Rakamla belirtiniz) *
.....

Okulunuzdaki toplam öğrenci sayısı nedir?
.....

Okulunuzda son bir yıl içerisindeki aktif olarak yapılan sosyal ve kültürel etkinliklerin sayısı? (Rakamla belirtiniz) *
.....

Okulunuzda var olan fiziksel olanakları aşağıdan seçiniz? (Birden fazla seçim yapabilirsiniz) *

Bilgi Teknoloji sınıfı ☐ Fen Laboratuvarı ☐ Teknik Atölye ☐ Yemekhane ☐ Kantin ☐
Müzik sınıfı/odası ☐ Resim sınıfı/odası ☐ Spor salonu ☐ Kütüphane ☐ Konferans salonu ☐

Diğer.....

Okulunuzun son bir yıldaki gelirini rakamla belirtiniz. (Lütfen bu soruyu cevaplarken MEB, okul-aile birliği, bağış vb. gelirleri göz önünde bulundurunuz. Ayrıca pansiyon geliriniz varsa, mutlaka bu rakamı da hesaplamaya dahil ediniz. Bunun dışındaki zaruri harcamalar için MEB ödemelerini gelire eklemenize gerek yoktur.) *

EK 3. Pozitif Genç Gelişimi Ölçeği Uyarlama İzin Yazışması



ragıp ümit yalçın <rgpumtylcn@gmail.com> 30 Mar 2018 Cum 00:33

Alıcı: john.geldhof

Hello Dr. Geldhof, I have read the article about your short and very short Five Cs of PYD. First of all, I congratulate you on your research. I want to see your scale to determine if your scale is suitable for Turkish culture. I am very satisfied if you can send me your scale in detail. After reviewing the scale, I will ask for your permission to adapt.

Best wishes.

Ragıp Ümit YALÇIN

Ankara University (Turkey)
Psychological Counseling Phd Student

Geldhof, John <John.Geldhof@oregonstate.edu> 31 Mar 2018 Cmt 00:06

Alıcı: Edmond, Kristina, ben

Hello,

Thank you for expressing interest in our measure. We have placed all items in the public domain, meaning you are free to use and/or modify the measure as you see fit. Please keep in mind, however, that simply translating the items may be insufficient for capturing PYD in every context. The items may take on a qualitatively different meaning after translation, and it is unlikely that our measure adequately captures 'thriving' in every context. As such, you will need to examine the factorial invariance of your translated measure against data from an American sample before being able to directly compare your results to findings from the 4-H Study. Todd Little (1997, *Multivariate Behavioral Research*) provides an excellent discussion these issues and gives a didactic description of the invariance testing process.

EK 4. Pozitif Genç Gelişimi Ölçeği Çeviri Geçerliliği Onlu Puantaj Formu Örneği

29. I have lots of good conversations with my parents.		
Çeviri 1-	Ailemle iletişimim çok iyidir.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Çeviri 2-	Anne babamla pek çok iyi konuşmam var.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Çeviri 3-	Ailemle çok iyi konuşmalar yaparım.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Alternatif çeviri	Ebeveynlerimle çok iyi iletişimim vardır.	
30. In my family I feel useful and important.		
Çeviri 1-	Aile içinde kendimi faydalı ve önemli hissederim.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Çeviri 2-	Ailemde faydalı ve önemli olduğumu hissederim.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Çeviri 3-	Ailemin içinde kendimi yararlı ve önemli bir kişi olarak hissederim.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Alternatif çeviri		
31. Adults in my town or city make me feel important.		
Çeviri 1-	Kasabamdaki veya şehrimdeki yetişkinler bana kendimi önemli hissettirirler.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Çeviri 2-	Benim kasabamdaki veya şehrimdeki yetişkinler beni önemli hissettirirler.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Çeviri 3-	Yaşadığım şehirdeki yetişkin insanlar bana kendimi önemli hissettirir.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Alternatif çeviri		
32. Adults in my town or city listen to what I have to say.		
Çeviri 1-	Kasabamdaki veya şehrimdeki yetişkinler, söylediklerimi dinlerler.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Çeviri 2-	Benim kasabamdaki veya şehrimdeki yetişkinler ne söyleyeceğimi dinlerler.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Çeviri 3-	Yaşadığım şehirdeki yetişkin insanlar söyleyeceğim şeyleri dinlerler.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Alternatif çeviri	Kasabamdaki veya şehrimdeki yetişkinler ne söylemem gerekiyorsa onu dinlerler.	

How true is each of these statements for you?
Bu ifadelerden her biri sizin için ne kadar doğrudur?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

33. I feel my friends are good friends.		
Çeviri 1-	Arkadaşlarımın iyi insanlar olduklarını düşünürüm.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Çeviri 2-	Arkadaşlarımın iyi arkadaşlar olduklarını hissediyorum.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Çeviri 3-	Sahip olduğum arkadaşlarımın iyi arkadaşlar olduklarını düşünürüm.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Alternatif çeviri		
34. My friends care about me.		
Çeviri 1-	Arkadaşlarım beni önemserler.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Çeviri 2-	Arkadaşlarım benimle ilgilidirler.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Çeviri 3-	Arkadaşlarım beni önemser.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Alternatif çeviri		

EK 5. Pozitif Genç Gelişimi Ölçeği

Aşağıdakilere ne kadar katılıyor veya katılmıyorsunuz?

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin Değilim	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	1	2	3	4	5
1.					
2. Çok sayıda arkadaşım vardır.					
3.					
4. Sınıf çalışmalarında çok iyi performans gösteririm.					
5.					
6. Çoğu zaman kendimle barışığımdır.					
7.					
8.					
9.					
10. Kendi dış görünüşümü gerçekten beğenirim.					
11.					
12. Olduğum gibi olmaktan çok memnunum.					
13.					
14.					
15.					
16. Başka insanların hayatlarını daha iyi hale getirmek için zaman ve para harcarım.					
17.					
18.					
19.					
20. Benden farklı kültürel özellikleri olan insanlarla birlikte olmaktan hoşlanırım.					

Bu ifadelerin her biri sizi ne kadar iyi tarif ediyor?

	Çok az 1	2	3	4	Çok fazla 5
21..					
22. Herhangi bir insanın başına kötü bir şey gelmesi beni rahatsız eder.					
23.					
24.					
25. Arkadaşı olmayan birini görmek beni üzer.					
26.					

Aşağıdakilere ne kadar katılıyorsunuz veya katılmıyorsunuz?

	Kesinlikle Katılmıyoru 1	Katılmıyorum 2	Emin Değilim 3	Katılıyorum 4	Tamamen Katılıyorum 5
27. Okulumda çok fazla destek ve cesaretlendirme görürüm.					
28.					
29. Ebeveynlerimle iletişimim çok iyidir.					
30.					
31.					
32.					

Bu ifadelerin her biri sizin için ne kadar doğru?

	Hiç doğru değil 1	Nadiren doğru 2	Bazen doğru 3	Çoğu zaman doğru 4	Çok doğru 5
33.					
34. Arkadaşlarım beni önemser.					

EK 6. Okula Bağlılık Ölçeği

	Çok doğru	Çoğu zaman doğru	Bazen doğru	Arada sırada doğru	Hiç doğru değil
1. Okuldaki kurallara uyarım.					
2.					
3. Sınıfta işlerimi zamanında tamamlarım.					
4.					
5.					
6.					
7. Okulda olmaktan hoşlanırım.					
8.					
9.					
10.					
11. Okulda başım belaya girer.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18. Okulda canım sıkılır.					
19.					

EK 7. Olumlu Gelecek Beklentileri Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin Değilim	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Kişisel geleceğim konusunda oldukça iyimserim.					
2.					
3.					
4.					
5. Bazı güçlükler olsa da geleceğe iyimser bakıyorum.					

EK 8. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : **23/09/2019**
Toplantı Sayısı : **11**
Karar Sayısı : **327**

327- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Ragıp Ümit Yalçın**'ın "Ergenlerde Pozitif Genç Gelişiminin Bireysel ve Okul ile İlgili Faktörler Açısından İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili 22/07/2019 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Ragıp Ümit Yalçın**'ın "Ergenlerde Pozitif Genç Gelişiminin Bireysel ve Okul ile İlgili Faktörler Açısından İncelenmesi" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

EK 9. MEB Uygulama İzni Onayı

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235-605.01-E.23960639 03/12/2019
Konu : Uygulama İzni
(Ragıp Ümit YALÇIN)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Ankara Üniversitesi Rektörlüğünün 28/11/2019 tarihli ve E.4676 sayılı yazısı.

İlgi yazı gereği, Ankara Üniversitesi Araştırmacılarından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı öğrencisi Ragıp Ümit YALÇIN'ın Doç Dr. İlhan YALÇIN'ın danışmanlığında; *"Ergenlerde Pozitif Genç Gelişiminin Bireysel ve Okul İle İlgili Faktörler Açısından İncelenmesi"* konulu çalışması için ilimize bağlı ek listede isimleri belirtilen okullarda uygulama izni talebinde bulunmuştur.

İlgi yazılar ve ekleri, Bakanlığımızın 12/09/2017 tarihli ve 13610717 (2017/25) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup, *"Araştırmaların, Eğitim Öğretim Faaliyetlerini Aksatmayacak Şekilde"*, komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak, ek listede isimleri belirtilen okullarda uygulama yapılması, yapılan çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi ve çalışmaların bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

İsmail YEŞİLYURT
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
03/12/2019

Önder COŞĞUN
Vali a.
Palandöken Kaymakamı
Vali Yardımcısı V.

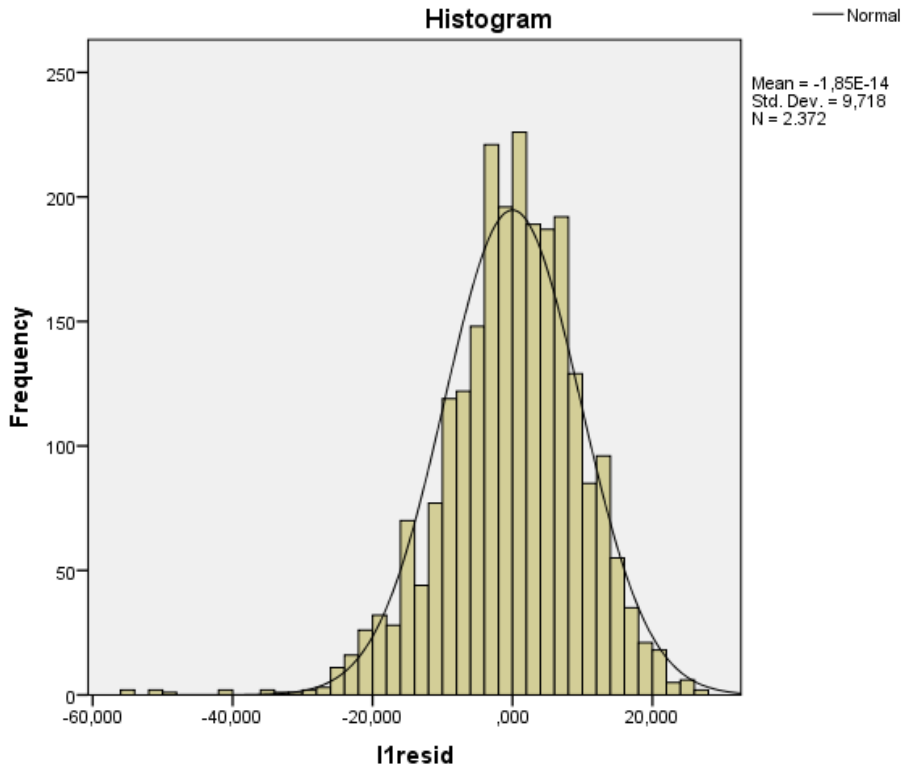
Ek: İlgi Yazı (18 sayfa)

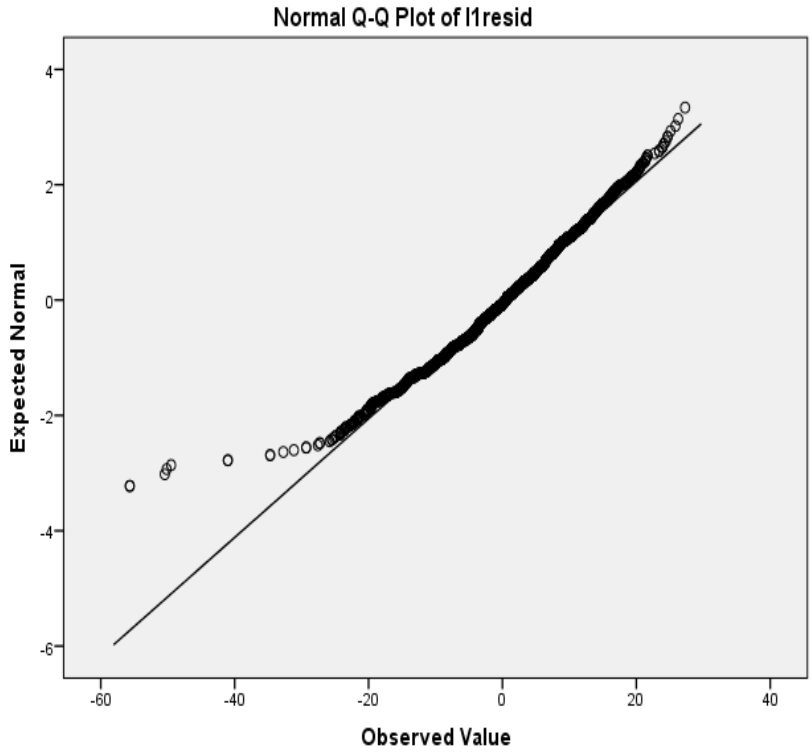
Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ağ: http://erzurum.meb.gov.tr
e-posta: arge25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE Birimi
Tel: (0 442) 234 4800-179
Faks: (0 442) 235 1032

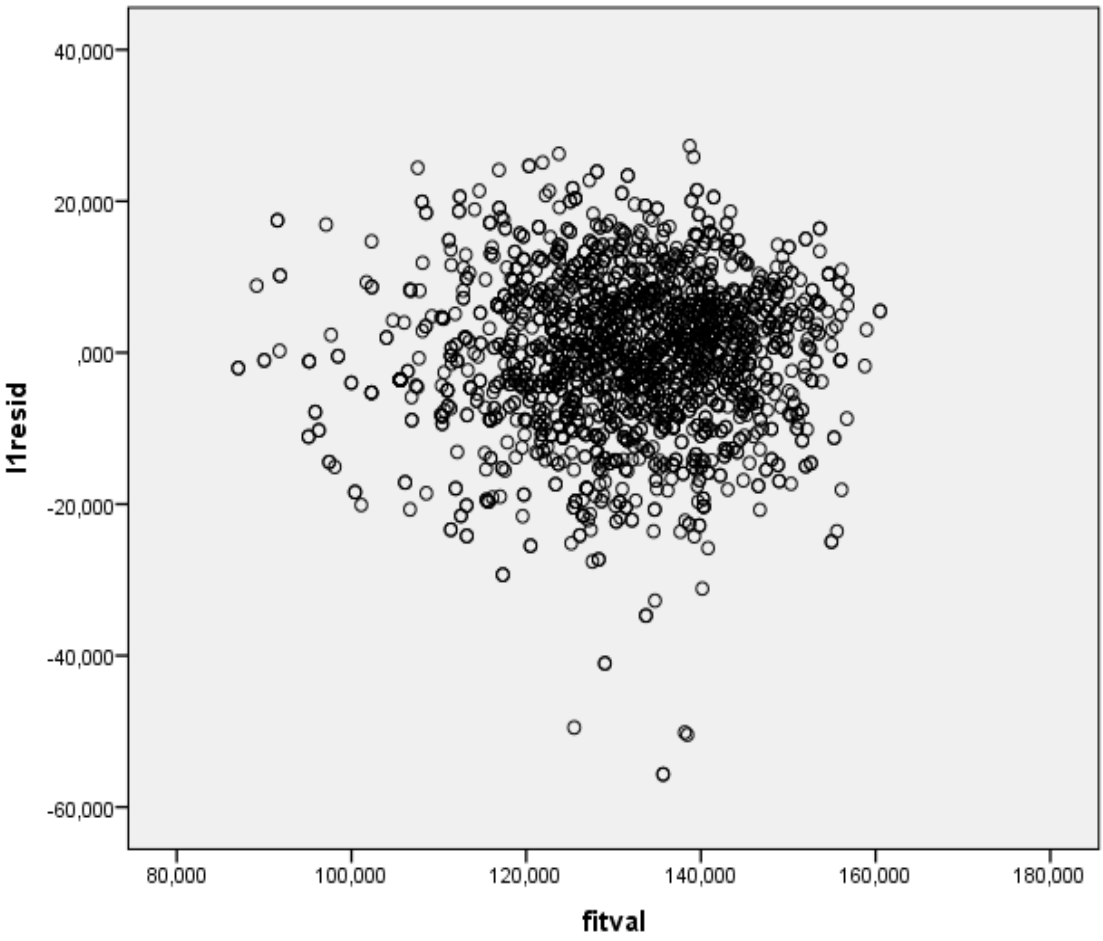
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 92e1-ebe1-35bf-a806-d9de kodu ile teyit edilebilir.

EK 10. Düzey 1 Hatalarına İlişkin Normal Dağılım Çıktıları

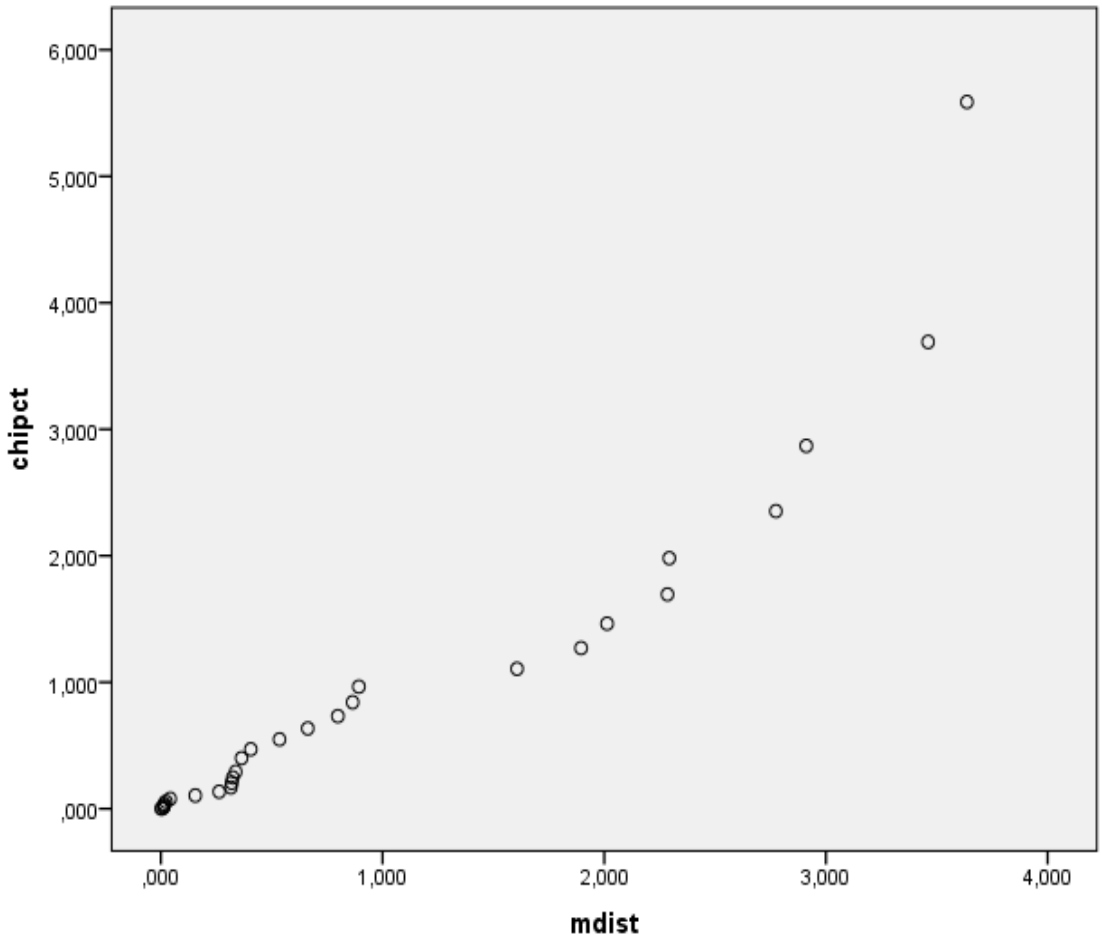




EK 11. Düzey 1 Varyansların Homojenliğine İlişkin Çıktı



EK 12. Düzey 2 Hataların Normalliğine İlişkin Çıktı



BENZERLİK BİLDİRİMİ

"*Ergenlerde Pozitif Genç Gelişiminin Bireysel ve Okul İle İlgili Faktörler Açısından 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	: 03.04.2021
Gönderim Numarası	: 1549641212
Sayfa Sayısı	: 108
Sözcük Sayısı	: 25119
Karakter Sayısı	: 172299
Benzerlik Oranı	: % 5
Savunma Tarihi	: 26.03.2021

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: Ragıp Ümit YALÇIN

Tarih: 03.04.2021

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Ragıp Ümit YALÇIN

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Arş. Gör.	Atatürk Üniversitesi	2013

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İlköğretim Bölümü/Sınıf Öğretmenliği	Erzincan Üniversitesi	2012
Lisans	İktisat /Kamu Yönetimi	Anadolu Üniversitesi	2013
Yüksek Lisans	Eğitim Bilimleri / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Atatürk Üniversitesi	2016

Yayınlar:

a. Makaleler

- Yalçın, R. Ü., & Gençdoğan, B. (2019). Mutluluk saldırganlığın yordayıcısı mıdır? Üniversite öğrencileri ile bir yapısal eşitlik modeli çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, *8*(3), 593–608. http://dx.doi.org/10.30703/cije.510491

b. Bildiriler

- Özdoğan A. Ç., Yalçın R., Ü., Haspolat N. K., Çelik O. (2019). Beliren Yetişkinlerde Depresyon ve Yalnızlık: Tek Başına Olmayı Tercih Etmeninin Aracı Rolü. 20. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi (Antalya/Türkiye) (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)

- Özdoğan, A. Ç., Haspolat, N. K., Çelik, O., Yalçın, R., Ü. (2018). Ergenlerde Reaktif-Proaktif Saldırganlık: Öfke ve Bilişsel Esnekliğin Yordayıcı Rolü. 20. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi (Samsun/Türkiye) (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)

- Aras, E., Peker, A., Yalçın, R. Ü. (2018). Yalnızlık, Dürtüsellik ve Problemli İnternet Kullanımı Arasındaki İlişkiler. X. Internatıon Congress Of Educatıon Research, 87-87. (Nevşehir/Türkiye) (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)

- Peker, A., Yalçın, R. Ü., Karabacak, A., Bilgiz, Ş. (2018). Alanda Çalışanların Bakış Açısıyla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinde Yaşanan Sorunlar. ICES UEBK-2018 (Antalya/Türkiye) (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)

- Peker, A., Yalçın, R. Ü. (2017). The Impact Of Individual Psychological Counseling Practices Made Using Cognitive Behavioral Approach Techniques On Performance Related Disorder. Georgian Turkish International Scientific Conferance (Tbilisi/Georgia) (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)

- Yalçın, R. Ü., Peker A. (2017). Invenstigation of Relations Between Mindfulness and Aggressiveness in University Students. Georgian-Turkish International Scientific Conference (Tbilisi/Georgia) (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)

- Savaş-Yalçın, M., Yalçın, R. Ü., Dilekmen, M., Bilgiz, Ş. (2017). Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Umutsuzluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. International Congress Of Educational Research (Ordu/Türkiye) (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)

- Gençdoğan, B., Yalçın, R. Ü., Özhan, M. B. (2014). "Historical Development of the Art Therapy in the Turkish Society". "Art Therapies in the Contempoary World" İnternational Conference (Moscow/Russia) (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)

c. Kitaplar

- Özel Gereksinimli Çocuklar ve Eğitimi, Bölüm adı:(Bilişsel Öğrenme Özelliklerine Uygun Eğitim İhtiyaçları-II) (2017)., Yalçın R. Ü. Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Editör: Boynikoğlu F., Basım sayısı:3, ISBN:978-975-442-727-1, Türkçe (Ders Kitabı)

- Özel Gereksinimli Çocuklar ve Eğitimi, Bölüm adı:(Bilişsel Öğrenme Özelliklerine Uygun Eğitim İhtiyaçları-I) (2017)., Yalçın R. Ü. Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Editör: Boynikoğlu F., Basım sayısı:3, ISBN:978-975-442-727-1, Türkçe (Ders Kitabı)