ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
PROGRAMI

ERGENLERDE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞUN BİREYSEL VE OKUL İLE İLGİLİ FAKTÖRLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

AHMET ÇAĞLAR ÖZDOĞAN

ANKARA
HAZİRAN, 2021


ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
PROGRAMI

ERGENLERDE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞUN BİREYSEL VE OKUL İLE İLGİLİ FAKTÖRLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

AHMET ÇAĞLAR ÖZDOĞAN

DANIŞMAN: PROF. DR. İLHAN YALÇIN

ANKARA
HAZİRAN, 2021

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Ahmet Çağlar ÖZDOĞAN adlı öğrencinin hazırladığı Ergenlerde Psikolojik İyi Oluşun 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. Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ	……..

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından 24/06/2021 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca …/…/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.

Ahmet Çağlar ÖZDOĞAN

ÖZET

ERGENLERDE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞUN BİREYSEL VE OKUL İLE İLGİLİ FAKTÖRLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

ÖZDOĞAN, Ahmet Çağlar
Doktora Tezi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. İlhan YALÇIN
Haziran, 2021, xvii + 212 Sayfa

Bu araştırmanın genel amacı, öğrenci ve okul kaynaklı özelliklerin, ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bu kapsamda araştırma ilişkisel araştırma modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmada incelenen öğrenci ve okul düzeyindeki değişkenlerin analizinde ise iki düzeyli hiyerarşik lineer modelleme (HLM) analizi kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleminde, Yozgat Merkez ve ilçelerinde bulunan 35 farklı lise ve bu liselerde öğrenim görmekte olan tesadüfi olarak belirlenen 3504 öğrenci yer almaktadır. Araştırmada Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Pozitif Şema Ölçeği, Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği, Arkadaşlık Kalitesi Ölçeği, Akademik Azim Ölçeği, Okul İklimi Ölçeği ve Okul ve Öğrenci Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Akademik Azim Ölçeği, Okul İklimi Ölçeği ve Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği'nin bu çalışma kapsamında Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. HLM analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre; ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeyindeki farklılıklarının %11'inin okula ait özelliklerden kaynaklı olduğu; kalan %89'luk kısmın ise öğrenciye ait özelliklerden kaynaklı olduğu görülmektedir. Öğrenci düzeyi değişkenleri açısından pozitif şema, akademik azim, anne ve babadan algılanan özerklik desteği ve arkadaşlık kalitesinin ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeyi üzerinde pozitif yönlü etkili olduğu görülmektedir. Öğrenci düzeyi değişkenlerine ek olarak okul düzeyi değişkenleri açısından, öğrenci sayısı, psikolojik danışman sayısı, okulun fiziki olanakları, önleyici rehberlik çalışmaları, okul iklimi ve okulun üniversite yerleştirme oranı değişkenlerinin öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerine anlamlı katkı yaptığı belirlenmiştir. Düzeyler arası etkileşim sonuçları açısından bakıldığında ise, pozitif şemalar ile önleyici rehberlik çalışmalarının ve akademik azim ile okul ikliminin düzeyler

arası bir etkileşime girerek öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyini artırdığı görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Psikolojik iyi oluş, öğrenci ve okul düzeyi faktörleri, hiyerarşik lineer modelleme, lise öğrencileri, ergenlik dönemi

ABSTRACT

INVESTIGATION OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN ADOLESCENTS IN TERMS OF INDIVIDUAL AND SCHOOL-RELATED FACTORS

ÖZDOĞAN, Ahmet Çağlar

Dissertation, Department of Guidance and Psychological Counseling

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. İlhan YALÇIN

June 2021, xvii + 212 Pages

This study aims at investigating the effect of student-level and school-level qualities on the level of adolescents' psychological well-being. Within this scope, the study was conducted in line with correlational survey model. Student-level and school-level variables were analysed via two-level hierarchical linear modelling (HLM). The study sample determined via random sampling method was composed of 3504 students that were receiving education at 35 different high schools in the city of Yozgat and its districts. Flourishing Scale, Positive Schema Scale, Perceived Parental Autonomy Support Scale, Friendship Quality Scale, Academic Grit Scale, School Climate Scale and School and Student Demographic Information Form were used in the study. Academic Grit Scale, School Climate Scale and Perceived Parent Autonomy Support Scale were adapted into Turkish within the scope of this study. The results of HLM analysis show that 11% of the difference in adolescents' level of well-being result from some qualities about school, whereas the remaining 89% is caused by students' own qualities. Student-level factors of positive scheme, academic determination, perceived support for autonomy by parents and quality of friendships have a positive effect on adolescents' level of well-being. Besides student-level variables, school-level variables including the number of students, the number of school counselors, schools' physical conditions, preventive guidance activities, school climate and percentage of students entering university at the current school contribute to adolescents' level of well-being significantly. When the interaction between student-level and school-level factors is considered, it is clear that positive schemes and preventive guidance activities get into an inter-level interaction, while a similar inter-level interaction appears between academic grit and school climate, and both these interactions in turn increase students' level of psychological well-being.

Keywords: Psychological well-being, student-level and school-level factors, hierarchical linear modelling, high school students, adolescence

TEŞEKKÜR

"Pozitif olanı artırmaya odaklanmak, en az olumsuz olanı azaltmaya odaklanmak kadar başarılıdır" düşüncesinden yola çıkarak oluşturulmaya başlanmış olan bu çalışmanın, alanyazına katkı sunması en büyük temennimdir.

Öncelikle, tez yazım sürecinde çok yoğun mesaisi içerisinde her zaman yanımda olan, desteğini esirgemeyen, sabır ve titizlikle bilgilerini benimle paylaşan, güler yüzü ile motive eden ve doktora eğitimim içerisinde kendisinden çok şey öğrendiğim danışmanım Prof. Dr. İlhan YALÇIN hocama teşekkürlerimi sunarım. Tez izleme komitemde yer alan ancak sağlık sorunları sebebiyle ayrılmak durumunda olan değerli hocam Prof. Dr. Serap NAZLI'ya, doktora eğitimim boyunca öğrettiği bilgiler ve ayrıca her şeye rağmen tez savunma günümde bizleri yalnız bırakmayarak sağladığı katkılardan dolayı çok teşekkür ederim. Benzer şekilde tez izleme komitemde yer alan ancak sağlık sorunları sebebiyle devam edemeyen Prof. Dr. Tuncay ERGENE hocama tez sürecindeki değerli katkılarından dolayı çok teşekkür ederim. Yine bu süreçte tanıma fırsatı bulduğum ve katılımıyla beni onurlandıran kıymetli hocam Prof. Dr. Şerife IŞIK ve Doç. Dr. Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ'a teşekkürlerimi bir borç bilirim. Ayrıca daha önceden tanıma fırsatı bulduğum, nezakati ve güleryüzü ile desteğini her zaman yakından hissettiğim Doç. Dr. Meliha TUZGÖL DOST hocama kıymetli katkılarından dolayı çok teşekkür ederim. Yine doktora eğitimim içerisinde kendilerinden ders aldığım Prof. Dr. Seher SEVİM, Prof. Dr. Metin PİŞKİN, Doç. Dr. Ergül DEMİR hocalarıma öğrettikleri değerli bilgilerden dolayı çok teşekkür ederim.

Hayatıma anlam katan ve doktora eğitim süreci boyunca desteğini her zaman yakından hissettiğim eşim Tuğba'ya ve biricik kızımız Afra'ya çok çok minnettarım. Özellikle tez yazım sürecinde kendilerini yalnız bıraktığım ama desteklerini her zaman yakından hissettiğim canım ailem iyi ki varsınız…

Hayatımın her aşamasında yer alan ve beni sürekli destekleyen babam Sinan ÖZDOĞAN ve annem Fatma ÖZDOĞAN'a çok çok teşekkür ederim. Kendisinden çok şey öğrendiğim ve her zaman desteğini hissettiğim ablam Pınar ve ailemizin neşesi kardeşim Sudenaz'a ayrıca teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca Ankara'da kaldığım dönemde beni evinde ağırlayan arkadaşım Araş. Gör. Bahadır İNAN ve yine doktora eğitimim boyunca bana her zaman

destek olan, yardımını esirgemeyen arkadaşım Araş. Gör. Erhan ÇETİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yine bu süreçte tanıma fırsatı bulduğum ve doktora eğitimim boyunca en büyük destekcilerimden olan arkadaştan öte kardeşlerim Araş. Gör. Namık Kemal HASPOLAT, Araş. Gör. Oğuzhan ÇELİK ve Araş. Gör. Ragıp Ümit YALÇIN'a çok teşekkür ederim. Ayrıca Ankara Üniversitesi'ndeki bütün arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak hayatımın her aşamasında yanımda olan, desteklerini hissettiğim ve isimlerini tek tek sayamayacağım kadar fazla olan aile fertlerime ve dostlarıma çok teşekkür ederim. Ayrıca eğitim hayatım boyunca kendilerinden çok şey öğrendiğim bütün hocalarıma sonsuz teşekkür ederim.



Aileme…

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ ... iii
ÖZET ... iv
ABSTRACT ... vi
TEŞEKKÜR ... viii
İÇİNDEKİLER ... xi
TABLOLAR DİZİNİ ... xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ ... xvi
BÖLÜM 1 ... 1
GİRİŞ ... 1
Problem ... 1
Amaç ... 9
Alt Problemler ... 9
Önem ... 11
Sayıltılar ... 16
Sınırlılıklar ... 17
Tanımlar ... 17
BÖLÜM 2 ... 19
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ... 19
Pozitif Psikoloji ve Tarihsel Gelişimi ... 19
Pozitif Psikoloji Nedir? ... 22
Psikolojik İyi Oluş ... 24
Psikolojk İyi Oluş İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar ... 29
Jung ve Bireyselleşme Yaklaşımı ... 30
Bühler Temel Yaşam Eğilimleri Yaklaşımı ... 30
Jahoda'nın Psikolojik Sağlık Yaklaşımı ... 32
Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı ... 33
Allport'un Olgunluk Yaklaşımı ... 35
Neugarten Kişilik Değişim Özellikleri ... 36
Maslow'un Kendini Gerçekleştirme Kuramı ... 37
Rogers'ın Tam İşlevsel Birey Yaklaşımı ... 38
Frankl'ın Anlam Arayışı Yaklaşımı ... 40
Psikolojik İyi Oluş ve Ekolojik Kuram ... 42
Psikolojik İyi Oluş ve Okul Faktörü ... 45
Psikolojik İyi Oluş ve Öğrenci Faktörü (Bireysel Özellikler) ... 49
Pozitif Şema ... 49
Arkadaşlık Kalitesi ... 54

Akademik Azim ... 56
Ebeveyn Özerklik Desteği ... 58
Öz Belirleme Kuramı ve Özerklik Desteği ... 58
Demografik Özellikler ... 62
BÖLÜM 3 ... 65
YÖNTEM ... 65
Araştırmanın Modeli ... 65
Evren ve Örneklem ... 65
Veri Toplama Araçları ... 67
Okul İklimi Ölçeği ... 71
Okul İklimi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sayıltılarının Test Edilmesi ... 72
Okul İklimi Ölçeği Uyarlama Çalışmaları ... 73
Okul İklimi Ölçeğinin Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular ... 78
Yüzde 27 Alt-Üst Grup Farkının Manidarlığı ... 78
Algılanan Ebeveyn Özerklik Destek Ölçeği ... 79
Algılanan Ebeveyn Özerklik Destek Ölçeği DFA Sayıltıların Test Edilmesi ... 79
Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeğinin Uyarlama Çalışmaları ... 81
Algılanan Özerklik Desteği Ölçeğinin Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular ... 86
Yüzde 27 Alt-Üst Grup Farkının Manidarlığı ... 86
Ölçüt Geçerliği ... 87
Akademik Azim Ölçeği ... 89
DFA Sayıltıların Test Edilmesi ... 89
Akademik Azim Ölçeği Uyarlama Çalışmaları ... 91
Akademik Azim Ölçeğinin Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular ... 94
Yüzde 27 Alt-Üst Grup Farkının Manidarlığı ... 94
Ölçüt Geçerliği ... 95
Veri Toplama Süreci ... 96
Verilerin Analizi ... 96
Araştırma Kapsamında Kurulan Hiyerarşik Modeller ... 98
1. Seçkisiz Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli ... 98
2. Rassal Katsayılar Modeli ... 99
3. Kesişim ve Eğimlerin Bağımlı Değişken Olduğu Model (Full Model) ... 101
İki Düzeyli HLM Modeline İlişkin Varsayımlar ... 102
BÖLÜM 4 ... 104
BULGULAR VE YORUMLAR ... 104
Betimsel Bulgular ... 104
Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular ... 106
İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ... 109
Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ... 124
BÖLÜM 5 ... 141

SONUÇLAR VE ÖNERİLER 141
Sonuçlar 141
Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Elde edilen Sonuçlar 141
İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Elde edilen Sonuçlar 142
Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Elde edilen Sonuçlar 142
Öneriler 143
Araştırmacılara Yönelik Öneriler 144
Okul Psikolojik Danışmanlarına Yönelik Öneriler 145
Okuldaki Yönetici ve Öğretmenlere Yönelik Öneriler 147
Politika Yapıcılara Öneriler 147
KAYNAKÇA 149
EKLER 191
EK 1. Öğrenci Demografik Bilgi Formu 192
EK 2. Okul Demografik Bilgi Formu 193
EK 3. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği 194
EK 4. Pozitif Şema Ölçeği 195
EK 5. Arkadaşlık Kalitesi Ölçeği 196
EK 6. Okul İklimi Ölçeği Uyarlama İzin Yazışması 197
EK 7. Okul İklimi Ölçeği 198
EK 8. Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği Uyarlama İzin Yazışması 199
EK 9. Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği 200
EK 10. Akademik Azim Ölçeği Uyarlama İzin Yazışması 201
EK 11. Akademik Azim Ölçeği 202
EK 12. Etik Kurul Onayı 203
EK 13. Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Uygulama İzni 204
Ek 14. Düzey 1 Hatalarına İlişkin Normal Dağılım Grafiği 205
EK 15. Düzey 1 Varyansların Homojenliğine İlişkin Çıktı 206
EK 16. Düzey 2 Hataların Normalliğine İlişkin Çıktı 207
BENZERLİK BİLDİRİMİ 209
ÖZGEÇMİŞ 211

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo **Sayfa**

Tablo 1. Psikolojik İyi Oluşu Tanımlamaya Yönelik Farklı Yaklaşımlar 27
Tablo 2. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı ve İlişkili Karakter Güçleri 34
Tablo 3. Araştırmanın Öğrenci Örneklemine İlişkin Demografik Bilgiler 67
Tablo 4. Ölçme Araçlarına Ait Tanımlayıcı Bilgiler 68
Tablo 5. Çalışma Grubuna İlişkin Veriler 74
Tablo 6. Çalışma Grubuna İlişkin Veriler 74
Tablo 7. Başlıca Uyum İndeksleri ve Referans Aralıkları 75
Tablo 8. Değişkenlerden Elde Edilen Model Uyum İyiliği Değerleri 75
Tablo 9. OİÖ için DFA'dan Elde Edilen t Değerleri 78
Tablo 10. Yüzde 27'lik Alt-Üst Grup Farkına Dayalı Bağımsız Örneklem t Testi 79
Tablo 11. Çalışma Grubuna İlişkin Veriler 81
Tablo 12. Başlıca Uyum İndeksleri ve Referans Aralıkları 82
Tablo 13. Lise Öğrenci Grubundaki Değişkenlerden Elde Edilen Model Uyum İyiliği Değerleri 83
Tablo 14. Baba Formu için DFA'dan Elde Edilen t Değerleri 84
Tablo 15. Anne Formu için DFA'dan Elde Edilen t Değerleri 85
Tablo 16. Baba Formu Yüzde 27'lik Alt-Üst Grup Farkına Dayalı Bağımsız Örneklem t Testi 87
Tablo 17. Anne Formu Yüzde 27'lik Alt-Üst Grup Farkına Dayalı Bağımsız Örneklem t Testi 87
Tablo 18. Ölçüt Geçerliği Amacıyla Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Tablosu 88
Tablo 19. Çalışma Grubuna İlişkin Veriler 91
Tablo 20. Çalışma Grubuna İlişkin Veriler 92
Tablo 21. Başlıca Uyum İndeksleri ve Referans Aralıkları 92
Tablo 22. Değişkenlerden Elde Edilen Model Uyum İyiliği Değerleri 93
Tablo 23. OİÖ için DFA'dan Elde Edilen t Değerleri 94
Tablo 24. Yüzde 27'lik Alt-Üst Grup Farkına Dayalı Bağımsız Örneklem t Testi 95
Tablo 25. Ölçüt Geçerliği Amacıyla Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Tablosu 96
Tablo 26. Öğrenci düzeyine ait bağımsız değişkenler 100
Tablo 27. Okul düzeyine ait bağımsız değişkenler 102
Tablo 28. Düzey 1 Hatalarına İlişkin Artık Değerlerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri 103
Tablo 29. Betimsel Bulgular 106
Tablo 30. Seçkisiz Etkili Tek Yönlü Anova Modeli Sabit Etki Sonuçları 106
Tablo 31. Seçkisiz Etkili Tek Yönlü Anova Modeli Rastgele Etki Sonuçları 106

Tablo 32. Rassal Katsayılar Modeline İlişkin Sabit Etki Sonuçları 110
Tablo 33. Rassal Katsayılar Modeline İlişkin Rassal Etki Sonuçları 111
Tablo 34. Öğrenci Düzeyi Rassal Katsayılar İçin Güvenirlik Değerleri 112
Tablo 35. Modeller Arası Sapma (Deviance) Değerleri 113
Tablo 36. Kesişim ve Eğimlerin Bağımlı Değişken Olduğu Modele İlişkin Sabit ve Rastgele Etki Sonuçları 125
Tablo 37. Modellerde Belirlenmiş Olan Sapma (Deviance) Değerleri 128

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil **Sayfa**

Şekil 1. Araştırma Kapsamında İncelenecek Olan Öğrenci ve Okul Düzeyi Modeli 10
Şekil 2. İyi Olmanın Boyutları 23
Şekil 3. Ryff Psikolojik İyi Oluş Modeli 25
Şekil 4. Maslow'un İhtiyaçlar Piramidi 37
Şekil 5. Ekolojik Sistem Modeli 43
Şekil 6. Şema Modellerinin Yapısal Gösterimi 51
Şekil 7. Azim ve Azim Alanlarına Ait Sınıflama 56
Şekil 8. Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Yol Diyagramı 77
Şekil 9. Baba Formuna İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Yol Diyagramı 84
Şekil 10. Anne Formuna İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizine ait Yol Diyagramı 85
Şekil 11. Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Yol Diyagramı 93
Şekil 12. Seçkisiz Katsayılar Modeli Kavramsal İlişki Ağı 124
Şekil 13. Seçkisiz Katsayılar Modeli Kavramsal İlişki Ağı 140

KISALTMALAR/SİMGELER

HLM	Hiyerarşik Lineer Modeller
OECD	İktisadi İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
ICC	Sınıf İçi Korelasyon Değeri
KGRP	Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
CDC	Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla, problem, amaç, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar ile ilgili başlıklara yer verilmiştir.

Problem

Ergenlik, yaşam evreleri içerisinde değişimin hızlı ve zorlayıcı olduğu bir dönemdir (Li, 2016). Ergenlik dönemi içerisinde bulunan kişiler, davranış ve duygularının kontrolünde bazı zorluklar yaşayabilmektedir. Bu özelliği ile ergenlik, gelişim dönemleri içerisinde önemli ve dikkate alınması gereken bir dönem olarak görülmektedir (Babore, Picconi, Candelori ve Trumello, 2014). Gelişimsel olarak bakıldığında bağımsız yaşam becerilerinin gelişiminin yanı sıra, ödev ve sınav gibi giderek artan akademik yük, ergenler için özellikle ön plana çıkan zorluklardır (Suldo, Shaunessy, Thalji, Michalowski ve Shaffer, 2009). Dolayısıyla ergenlik, gelişimsel stres kaynaklarının etkisiyle riskli davranışların en çok görüldüğü dönemdir (Gençtanırım-Kurt ve Ergene, 2017). Ergenlerde yapılan çalışmalar incelendiğinde; sosyal kaygı ve problemli internet kullanımı (Zorbaz ve Tuzgöl-Dost, 2014), aile içi çatışmalar (Marici, 2015), yüksek düzeyde stres (Torsheim ve Wold, 2001), madde kullanımı (Das, Salam, Arshad, Finseklstein ve Bhutta, 2016), şiddet (Werner, 2004), kaygı ve depresyon gibi (Andersen ve Teicher, 2008) psikolojik problemlerin ve davranış sorunlarının yaşandığı görülmektedir.

Riskli davranışlar ve psikolojik problemler için kritik dönem olan çocukluk ve ergenlik, aynı zamanda psikolojik sağlığın gelişimi açısından da kritik bir dönemdir (Sisask vd., 2014). Bu dönem içerisinde yapılan bazı çalışmalar, ergenlerin gelişimsel süreci içerisinde sosyal ve duygusal gelişim, sosyal ilişki kalitesi, aile ilişkileri ve akademik başarı gibi olumlu özellikler gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Benson ve Scales, 2009; Larson, 2011; Park, 2004; Park ve Lee, 2020). Genel olarak bakıldığında ergenler, çocukluğun getirdiği zayıflıklarının ötesinde daha da olgunlaşmışlardır. Küçük

yaş grupları ile karşılaştırıldığında ergenler, daha güçlü, daha büyük ve psikomotor becerilerde daha hızlıdır. Bu özelliklerin yanında ergenlerin tepki verme süresinde, bilişsel yeteneklerinde ve strese dayanma kapasitesinde artış görülmektedir (Dahl, 2004). Ergenlerde, gelişim döneminin olumlu özelliklerinin ortaya konması ve olumlu yönlerinin geliştirilmesi, onların olumsuz özellikleri üzerinde azaltıcı bir etki oluşturmaktadır (Marmot, 2005). Bundan dolayı son yıllarda yapılan araştırmalar, psikolojik sağlık temelinde ergen gelişiminin daha olumlu yönlerinin incelenmesine doğru bir eğilim içerisindedir (Caffo, Belaise ve Forresi, 2008; Twenge, Martin ve Campbell, 2018).

Psikolojik sağlık ile ilgili yapılan araştırma ve uygulamalar incelendiğinde, bu yapının içeriğini oluşturan beş önemli kavramın bulunduğu görülmektedir. Bunlar; kişilerin olumlu yönünü tanımlayan iyi olma, iyi oluş, iyilik hali, öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluştur (Eryılmaz, 2021). Psikolojik sağlık; mutluluk, iyi oluş ve daha genel olarak ruh sağlığı gibi farklı kavramlarla tanımlanmaktadır. Bu tanımlamalara ek olarak psikolojik sağlık ile ilgili yaklaşımlar, insan yaşamının kalitesini artırma ve daha yüksek düzeyde yaşam doyumunun nasıl sağlanacağı sorusuna cevap bulma kaygısını taşımaktadır. Psikolojik iyi oluş ise, bu cevap bulma kaygısından ortaya çıkan çeşitli kuramların söylemlerinden beslenmiş olan bir kavramdır (Karabeyeser, 2013). Bu betimlemeden yola çıkılarak psikolojik iyi oluş kavramı; kişinin zorluklar ile baş başa kaldığı durumlarda, kendini gerçekleştirme eğilimini ve daha anlamlı bir yaşam için kendi bireysel dinamiklerini harekete geçirmesi olarak kabul edilmektedir (Deci ve Ryan, 2008; Ryff ve Singer, 2008).

Psikolojik sağlık ile ilgili yapılan araştırmalar, psikolojik problemlerle ilgili araştırmalardan çok daha azdır (İşgör, 2017). Bu durumun temelinde, araştırmacılar tarafından çoğunlukla sorun odaklı yaklaşımların etkisiyle, patoloji temelinde çalışma eğilimin olması ve olumlu özelliklerinin gelişimine gerekli önemin verilmemesi yer almaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Viejo, Gomez-Lopez ve Ortega-Ruiz, 2018). Psikolojik sağlık üzerine yapılan bu çalışmalara bakıldığında, çalışmaların çoğunlukla yetişkinlik dönemi içerisindeki kişilerle gerçekleştirildiği; çocuk ve ergenler üzerinde yapılan psikolojik iyi oluş çalışmalarının bu açıdan daha sınırlı olduğu görülmektedir (Iqbal ve Nishat, 2017; Norrish ve Vella-Brodrick, 2009). Yapılan sınırlı sayıdaki araştırma sonuçları incelendiğinde, ergenlerin gelişimsel stres kaynaklarının etkisinin, psikolojik iyi oluşları ile olumsuz olarak ilişkilendirildiği (Suldo vd., 2009); diğer taraftan potansiyel pozitif özelliklerinin geliştirilmesinin koruyucu bir unsur

oluşturduğu görülmektedir (Miething vd., 2016; Sagone ve Caroli, 2014; Twenge vd., 2018).

Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda, ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeyi ile ilişkisi olan bireysel ve çevresel bazı özelliklerin yer aldığı görülmektedir. Aynı zamanda bu özellikler birbirleri ile karşılıklı etkileşim halindedir. Bu anlamda, bireysel ve çevresel özelliklerin karşılıklı etkisini açıklayan kuramsal yaklaşımlardan en önemlilerinden biri Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistem Kuramı'dır. Bronfenbrenner'in (1979) Ekolojik Sistem Kuramı, birey ve bireyin içerisinde yer aldığı çevrenin doğrudan ve dolaylı etkileşimini ortaya koyan, gelişimin sadece bireysel faktörler ile açıklanamayacağı varsayımına dayanan bütüncül bir yaklaşımdır. Dolayısıyla sosyal bağlamların bireyin gelişimi üzerindeki etkisi, kuramın temelini oluşturmaktadır. Sosyal bağlam içerisindeki karşılıklı etkileşimler açısından, ergenlik dönemindeki bireyler dönemsel özellikleri itibariyle bu duruma oldukça yatkın olarak görülmektedir (Bronfenbrenner ve Ceci, 1994). Ekolojik bakış açısıyla birlikte, ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeyi ile ilişkisi olan bazı bireysel ve çevresel özellikler bulunmaktadır.

Ergenlerin bireysel özellikleri arasında, pozitif şemaların psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde anlamlı katkıda bulunduğu görülmektedir. Örneğin, konu ile ilgili yapılan bir araştırmada, ergenlerin kendilerine ilişkin olumlu temel inançları olan pozitif şemaların, iyi oluşları üzerinde önemli bir rol oynadığı; ayrıca pozitif şemaların erken dönem uyumsuz şemalara oranla ergenlerin iyi oluş düzeyleri üzerinde daha güçlü bir yordayıcı etki oluşturduğu tespit edilmiştir (Tomlinson, Keyfitz, Rawana ve Lumley, 2017). Doğası gereği ergenlik dönemindeki kişiler, davranışsal sorun yaşadıkları olaylarda kendi problemleri ile başa çıkabilmeleri için daha önceki çocukluk döneminden edindikleri içsel ve bilişsel stratejileri kullanma eğilimindedir (Garnefski, Legerstee, Kraaij, Vanden Kommer ve Teerds, 2002). Bundan dolayı kendilerine ilişkin pozitif temel inancı olan ergenler, yaşadıkları birtakım olaylarda bu bilişsel stratejileri, problem çözme becerileri üzerinde etkin bir şekilde kullanabilmektedir. Yapısal olarak ele alındığında, bu durumun Ryff'ın (1995) çok boyutlu psikolojik iyi olma modeliyle de ilişkili olduğu görülmektedir. Ryff'ın psikolojik iyi oluş modelinde bireylerin pozitif özsaygı düzeyi, psikolojik iyi oluş düzeyleri için belirleyici bir unsurdur (Ryff, 1995). Ayrıca yapılan araştırmalar da bu durumu destekler niteliktedir. Konu ile ilgili olarak Türkiye'de yapılan bir araştırmada, üniversite öğrencileri üzerinde pozitif şemaların iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin kendilerine

ilişkin pozitif şemalarının iyi oluş düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kılıç, 2018).

Pozitif şemaların psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi kadar problem durumları üzerinde önleyici bir etkisi de bulunmaktadır. Pozitif şemanın önemli bir boyutu olan iyimserlik ile ilgili yapılan bir çalışmada, ergen örneklem grubunda depresyon ve iyimserlik-kötümserlik tutumunun, psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi incelenmiştir (Wani, 2018). Araştırma sonucuna göre, kötümserlik tutumuna sahip olan ergenlerin, iyimserlik tutumuna sahip olan ergenlerden daha yüksek depresyona ve daha düşük psikolojik iyi oluş düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuç, iyimserlik boyutunun depresyon üzerinde etkili olduğu ve bunun da depresyon için önleyici faktörlerden birisi olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Krok (2015) tarafından ergen örneklem üzerinde yapılan bir araştırmada, iyimserlik boyutu ile psikolojik iyi oluş arasındaki pozitif yönlü ilişki ortaya konmuştur. McArthur, Strother ve Schulte (2017) tarafından çocuklarla gerçekleştirilen bir başka araştırmada, pozitif şemanın alt boyutlarından biri olan güven şemasına sahip olan çocukların, çevrelerindeki insanları daha güvenilir buldukları; bu durumun da sosyal-duygusal gelişim ile kişisel işlevselliklerini olumlu şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın örneklemini liselerde öğrenime devam eden ergenler oluşturmaktadır. Bundan dolayı eğitim ortamlarında yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin başarıya yönelik temel inançlarının (başarı pozitif şemalarının) onların genel başarı düzeylerini belirleyen en önemli faktörler arasında olduğu görülmektedir (Wigfield ve Eccles, 2002; York, Gibson ve Rankin, 2015). Ayrıca konu üzerinde yapılan diğer bir araştırmada ise öğrencilerin okuldaki akademik başarılarının, psikolojik iyi oluş düzeylerini artırdığı belirlenmiştir (Grabel, 2017). Benzer şekilde, Türkiye'de yapılan bir çalışmada, akademik başarı ile öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki pozitif yönlü ilişki ortaya konmuştur (Ateş, 2016). Ayrıca, Hamurcu (2011) tarafından yapılan bir araştırmada ergenlerin psikolojik ihtiyaçları, yetkinlik inançları ve psikolojik iyi oluş durumlarının bazı demografik özelliklere göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Araştırma sonucunda; ergenlerin başarı ihtiyacı ile psikolojik iyi oluşun bütün boyutları (özerklik, çevresel hâkimiyet, bireysel gelişim, diğerleriyle olumlu ilişkiler, yaşam amaçları, öz kabul) arasında anlamlı düzeyde ilişkiler belirlenmiştir. Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin kendilerine ilişkin başarı şemasının, akademik başarı üzerinde; akademik başarının da psikolojik iyi oluş düzeyi üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin

kendilerine ilişkin pozitif algıları ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişkinin olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerin okuldaki akademik başarılarını ve bununla birlikte psikolojik iyi oluş düzeylerini etkileyen önemli faktörlerden birisi de öğrencilerin akademik azim düzeyleridir (Sturman ve Zappala-Piemme, 2017). Azim kavramı, uzun süreli hedefler için kişinin karşısında yer alan her türlü engele karşı başarılı olabilmek adına gösterilen kararlılık ve aşırı istek anlamına gelmektedir (Duckworth, Peterson, Matthews ve Kelly, 2007). Azimli olmayan bireyler, hayal kırıklığı veya başarısızlık karşısında azimli bireylerle karşılaştırıldığında daha çabuk pes etme eğiliminde iken; azimli bireylerin bu anlamda hedeflerini değiştirmeden ilerlemeye devam ederek başarılı olma ihtimallerini artırdığı görülmektedir (Duckworth vd., 2007). Akademik azimi artırmaya yönelik okul temelli müdahale çalışmalarının yapılması, öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin azim düzeyini arttırmak için okul temelli müdahalelere yönelik öneriler son dönemde yaygınlaşmaya başlamaktadır (Kirchgasler, 2018). Konu ile ilgili yapılan bir araştırmada, azim düzeyleri yüksek olan ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir (Machell, 2016). Ayrıca Kannangara ve diğerlerinin (2018) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, azim düzeyinin öğrencilerin iyi oluş düzeyleri üzerinde önemli bir yordayıcı etki oluşturduğu belirlenmiştir. Farklı araştırma sonuçları da bu iki yapı arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi ortaya koymaktadır (Banupriya ve Rajan, 2019; Bennett, McCarty ve Carter, 2020; Mason, 2018). Başarı değerlendirmesinin daha çok sınav odaklı olduğu Türkiye'de (Yıldırım ve Ergene, 2003) öğrencilerin akademik azim düzeylerinin gelişiminin, öğrencilerin akademik başarılarına ve iyi oluş düzeylerine olumlu olarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalar ergenlerin azim düzeyleri ile arkadaşlık ilişkilerinin niteliği arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır (Eskreis-Winkler, Duckworth, Shulman ve Beal, 2014; Lan, 2020).

Olumlu arkadaşlık ilişkilerinin ergenlerin akademik ve psikososyal işleyişini kolaylaştırdığı ifade edilebilir. Ergenlerin arkadaşlarından aldıkları destek onların sosyal ve duygusal gelişimleri açısından önemlidir. Bundan dolayı ergenlik dönemi içerisinde bulunan bireyler, yakın ilişki ihtiyacını karşılamak için akranları ile daha çok ilişki kurma eğilimi içerisinde olur (Smith, 2015). Arkadaşlık ilişkileri ile ilgili alanyazın incelendiğinde, arkadaşlık ilişkilerinin bir arkadaşlığın varlığı veya yokluğu, arkadaşların sayısı ve bu arkadaşlıkların kalitesi olmak üzere üç farklı yönünün ortaya çıktığı görülmektedir. Ancak bunlardan en önemlisi arkadaşlık kalitesi olarak görülmektedir

(Tipton, Christensen ve Blacher, 2013). Arkadaşlık kalitesi, bu dönem içerisinde bulunan bireylerin arkadaşlık ilişkilerinden almış oldukları doyumu yansıtan önemli bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Berndt, 2002). Arkadaşlık ilişkilerinin kalitesi, özellikle çocukluk ve ergenlik gibi geçiş dönemleri içerisinde yer alan bireylerin iyi oluş düzeylerine katkıda bulunan önemli bir kavram olarak görülmektedir (Bagwell, Molina, Kashdan, Pelham ve Hoza, 2006; Stark, 2012). Buhrmester'a göre (1996), çocukluk ve ergenlik yılları boyunca iyi bir arkadaş ilişkisine sahip olan bireyler, yetişkinlikte öz-değer ve kişilerarası yeterlik açısından daha iyi bir gelişim göstermektedir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, arkadaşlık kalitesi ile psikolojik iyi oluş arasında ilişki olduğu görülmektedir. Örneğin, yapılan bir araştırmada, arkadaşlık kalitesi ve algılanan sosyal desteğin ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiş ve elde edilen sonuca göre; arkadaşlık kalitesi ve algılanan sosyal desteğin lise öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir (Bakalım ve Taşdelen-Karçkay, 2016). Gleckel (2015) tarafından beliren yetişkinler üzerinde yapılan araştırmada, arkadaşlık kalitesi ve psikolojik iyi oluş düzeyi arasındaki pozitif yönlü ilişki ortaya konmuştur. Elde edilen araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, yüksek arkadaşlık kalitesinin pozitif psikolojik sonuçlarla ilişkili olduğu ifade edilebilir.

Ailesinden giderek duygusal olarak özerkleşmek isteyen ergenler için, arkadaşlık ilişkilerinin kalitesi kadar ailelerinin bu duruma ilişkin desteğinin de önemli olduğu düşünülmektedir. Hartley ve Somerville'e (2015) göre ergenlik, daha fazla özerklik talebiyle ilişkilendirilen bir dönemdir. Özerklik aynı zamanda Bowen Aile Danışmasının en önemli kavramlarından olan benliğin farklılaşması ile ilişkilendirilmektedir. Benliğin farklılaşması, bireylerin kendi iradesi ile özgür seçimler yapabilmelerini içermektedir. Bu anlamda, özellikle ergenlik döneminde yer alan bireyler bir yandan kendi seçimlerini yapmak isterken; bir yandan da ailesinin desteğine ihtiyaç duymaktadır (Bowen, 1976). Bu durumla ilişkili olarak alanda yapılan birçok araştırma, ergenlik döneminde özerkliğin ergenlerin potansiyel gelişimleri açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Ryan, 1993; Ryan ve LaGuardia, 2000). Özerklik gelişimi, ergenlerin kendilerini fiziksel ve duygusal olarak ebeveynlerinden uzaklaştırdıkları ve artan bir şekilde kendileri için sorumluluk aldıkları iki yönlü bir hareket olarak değerlendirilmektedir (Soenens vd., 2007). Ayrıca özerklik, psikolojik iyi oluş modelinin de önemli bir boyutunu oluşturmakla birlikte, psikolojik iyi oluşun güçlü bir yordayıcısı konumundadır (Ryan ve Deci, 2000). Konu ile ilgili ergen örneklem üzerinde yapılan bir araştırmada, özerklik

desteğinin ergenlerin iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisi ortaya konmuştur (Vrolijk vd., 2020). Beliren yetişkinler (Lan, Ma ve Radin, 2019) ve daha genel olarak farklı kültürlerden (Downie vd., 2007) elde edilen sonuçlar da özerklik desteği ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır.

Ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde yapılan araştırmalarda, bütün bu özelliklere ek olarak öğrencilerin birtakım demografik özellikleri ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki görülmektedir. Bu özellikler arasında cinsiyet (Matud, López-Curbelo ve Fortes, 2019), yaş (Steptoe, Deaton ve Stone, 2015), akademik başarı (Amholt, Dammeyer, Carter ve Niclasen, 2020), aylık gelir (Syrén, Kokko, Pulkkinen ve Pehkonen, 2020) ve öğrencilerin sportif ve kültürel faaliyetleri (Edwards, Edwards ve Basson, 2004; Roychowdhury, 2019) ilgili alanyazında dikkat çekmektedir. Bu çalışmalar, ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile bireysel bazı özelliklerin ilişkili olduğunu göstermektedir. Bireysel özelliklere ek olarak ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde belirleyici olan çevresel özellikler de yer almaktadır. Ekolojik sistem kuramı temelinde ele alındığında bu çevresel özellikler, birey ile karşılıklı etkileşim halindedir. Ayrıca her bir sistem bireyin gelişiminde ayrı bir şekilde aktif rol oynamaktadır. Ekolojik sistem içerisinde ise özellikle okul ve okula ait bazı özelliklerin, ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeyine katkısı, ilgili alanyazında dikkat çekmektedir (Guo, Hopson ve Fan, 2018; Lester ve Cross, 2015).

Öğrencilerin iyi oluşları ile ilişkili olan önemli ortamlardan biri de okul ortamlarıdır. Okul, ekolojik bir değişken olarak öğrencilerin kişilik gelişimleri üzerinde etkili olan önemli yerlerden biridir. Bundan dolayı öğrencilerin davranışlarının şekillenmesi ve yaşamsal hedeflerin oluşumunda belirleyici bir özellik taşımaktadır. Ayrıca okul, öğrencilerin psikolojik sağlığın geliştirilmesi ve korunmasında da önemli olarak görülen bir yerdir (Sarkova, 2010). Bundan dolayı okul sadece bilgi verilen ve dolayısıyla bilişsel becerilerinin artırıldığı bir yer değildir (Wong Dosanjh, Jackson, Rünger ve Dudovitz, 2021). Bu anlamda, okula ait birçok özelliğin okul içerisinde öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyine katkıda bulunduğu görülebilmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, okulun fiziki olanaklarının (Akamolafe ve Adesua, 2016), okul başarısının (Konold, Cornell, Jia, ve Malone, 2018), okul psikolojik danışmanlarının (Altınsoy ve Özabacı, 2019) ve okul psikolojik danışmanlarının okul ortamında gerçekleştirdikleri önleyici temelli rehberlik çalışmalarının (Ergene vd., 2019) öğrencilerin gelişimi ve psikolojik sağlık düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bütün bu özelliklere ek olarak, okul ortamına ilişkin birçok araştırma ile ortaya konan ve

desteklenen, ayrıca okula ait karakteristik en geniş yapıyı temsil ettiği düşünülen önemli bir kavram, okul iklimi olarak ilgili alanyazında dikkat çekmektedir. Okul iklimi kavramı genellikle, okulun hem sosyal hem de fiziksel yönlerini içeren, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine ek olarak davranış ve okul başarısı boyutunda özellikle öğrencileri olumlu yönde etkileyen "*okul yaşamının genel niteliği ve karakteri*" olarak tanımlanmaktadır (Lester ve Cross, 2015). Bu anlamda okul, sadece fiziksel özelliklerin bulunduğu bir yerden ziyade açık kuralları olan, öğrenci-veli-öğretmen-yönetici temelinde farklı birçok ilişki ağını içerisinde barındıran, dolayısıyla daha geniş kapsamlı olarak düşünülmesi gereken bir yerdir (Keshavarz, Nutbeam, Rowling ve Khavarpour, 2010). İlgili konu üzerinde yapılan birçok çalışma, okul ikliminin bütüncül yapısını destekler niteliktedir. Okul özellikleri içerisinde ele alındığında, farklı araştırmalarda okul ikliminin öğrenci üzerinde etkili olan önemli bir okul düzeyi değişkeni olduğu görülmektedir (Atik, 2013; Fan, Williams ve Corkin, 2011; Griffith, 1997; McCarley, Peters ve Decman, 2016; Vieno, Perkins, Smith ve Santinello, 2005). Dünya Sağlık Örgütü (1996), bu anlamda okula ait özelliklerin çocuk gelişimi ve psikolojik sağlığı için daha bütüncül bir şekilde ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Yapılan araştırmalar, olumlu okul ikliminin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde pozitif yönde; risk davranışları üzerinde ise negatif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Gage, Larson, Sugai ve Chafouleas, 2016; Lähdemäki, 2019; White, Salle, Ashby ve Meyers, 2014). Ayrıca sağlıklı ve olumlu okul iklimi öğrenciler arasındaki ilişkilere yansıyarak sosyalleşme becerilerini olumlu bir şekilde etkilemektedir (Wang ve Degol, 2016). Ryff'ın (1995) psikolojik iyi oluş modelinde başkalarıyla olumlu ilişkiler, psikolojik iyi oluşun önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Bu açıdan olumlu okul ikliminin öğrencilerin sosyalleşme becerileri üzerindeki etkisi, öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerine katkı sağlayabilmektedir. Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, olumlu okul ortamı ile öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişki olduğu görülmektedir (Aldridge ve McChesney, 2018). Ayrıca Lester ve Cross (2015) tarafından yapılan araştırmada, olumlu okul ikliminin öğrencilerin genel olarak iyi oluş düzeylerinin anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, ergenlik döneminde bulunan bireylerle yapılan çalışmalarda, ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile bireysel ve çevresel bazı özelliklerin ilişkili olduğu görülmektedir (Sarkova vd., 2014; Tillman ve Miller, 2017). Bu özellikler aynı zamanda ekolojik kuram temelinde değerlendirildiğinde birbirleri ile etkileşim halindedir. Bundan dolayı bu özellikleri birbirlerinden katı çizgilerle ayırmak

işlevsel değildir. Ergenler, artan duygusal özerklikleri ile ebeveynlerinden daha bağımsız hale geldikçe, akranların ve içinde bulundukları sosyal grupların etkisi artmaktadır. Bundan dolayı bu dönem içerisindeki bireylerin içinde bulundukları okul ortamı, ekolojik kaynaklar kapsamında dikkat çekmektedir. Ayrıca ergenler üzerinde psikolojik iyi oluşun inceleneceği çalışmalarda, bireysel ve okul temelli çevresel özelliklerin birlikte ele alınmasının konunun daha kapsamlı bir şekilde incelenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bundan dolayı bu araştırmada, ekolojik bakış açısıyla, ergenlerde psikolojik iyi oluş düzeyleri ile ilişkili bireysel ve çevresel özelliklerin araştırılması planlanmaktadır.

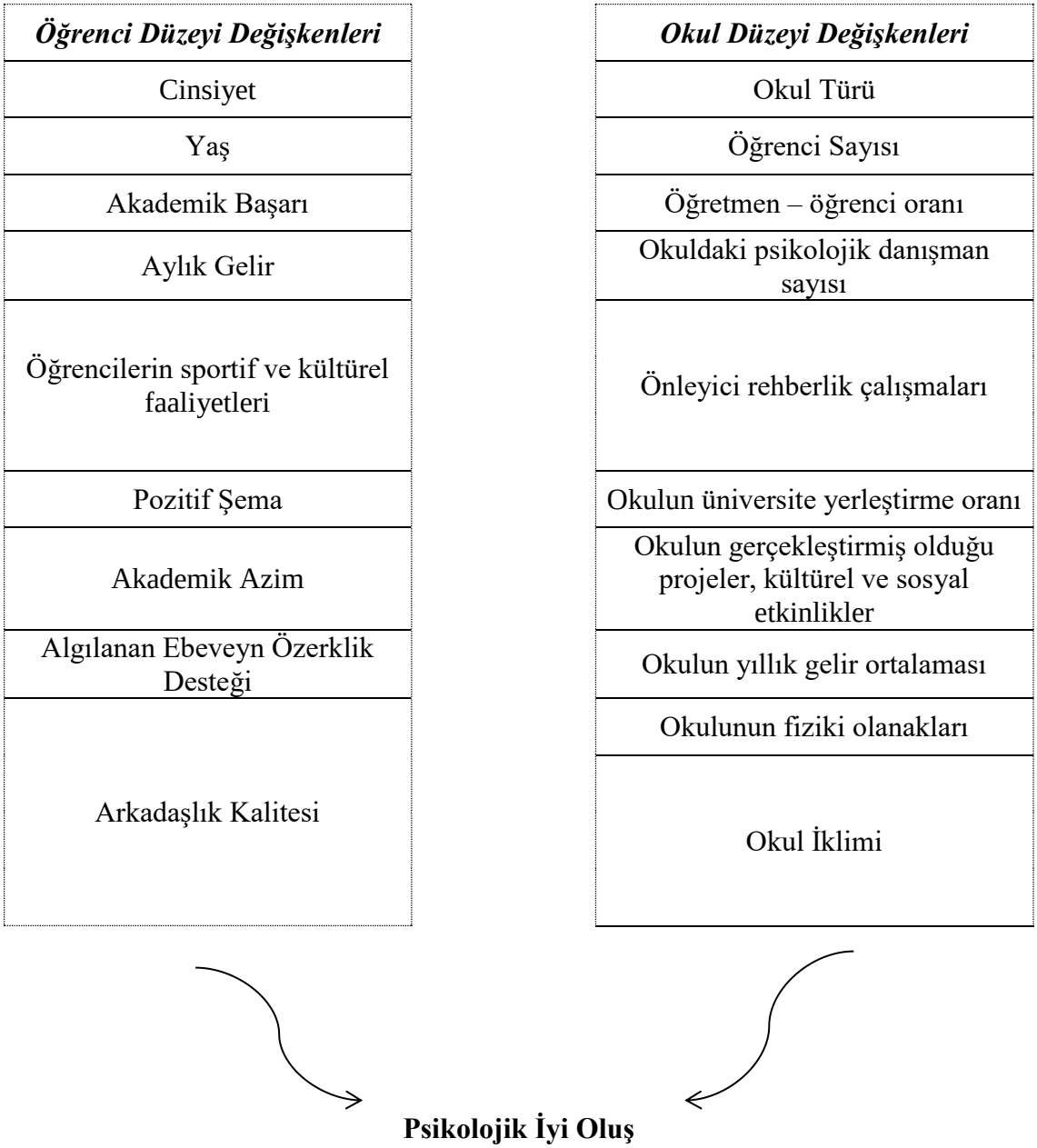
Amaç

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin bireysel özellikleri ile (*cinsiyet, yaş, akademik başarı, aylık gelir, öğrencilerin sportif ve kültürel faaliyetleri, pozitif şema, akademik azim, algılanan ebeveyn özerklik desteği, arkadaşlık kalitesi*) okul ile ilgili özelliklerinin (*Okul türü, öğrenci sayısı, öğretmen – öğrenci oranı, okuldaki psikolojik danışman sayısı, önleyici rehberlik çalışmaları, okulunun fiziki olanakları, okulun üniversite yerleştirme oranı, okulun gerçekleştirmiş olduğu projeler, kültürel ve sosyal etkinlikler, okulun yıllık gelir ortalaması ve okul iklimi*) öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen bu amaç doğrultusunda "Okul ve öğrenci düzeyindeki farklılıklar öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinde bir değişime yol açmakta mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu çerçevede oluşturulan araştırmaya ait alt problemler aşağıdaki gibidir.

Alt Problemler

1. Öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinde okullar arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
2. Öğrenci düzeyi değişkenleri *(cinsiyet, yaş, akademik başarı, aylık gelir, öğrencilerin sportif ve kültürel faaliyetleri, pozitif şema, akademik azim, algılanan ebeveyn özerklik desteği, arkadaşlık kalitesi),* öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
3. Okul düzeyindeki değişkenler *(Okul türü, öğrenci sayısı, öğretmen – öğrenci oranı, okuldaki psikolojik danışman sayısı, önleyici rehberlik çalışmaları,*

okulunun fiziki olanakları, okulun üniversite yerleştirme oranı, okulun gerçekleştirmiş olduğu projeler, kültürel ve sosyal etkinlikler, okulun yıllık gelir ortalaması ve okul iklimi) öğrencilerin psikolojik iyi oluş ile ilişkili olan öğrenci düzeyindeki değişkenler ile birlikte psikolojik iyi oluşu anlamlı şekilde yordamakta mıdır?



Şekil 1. Araştırma Kapsamında Yer Alan Öğrenci ve Okul Düzeyi Modeli

Önem

Ergenlik, gelişim dönemleri içerisinde yaşamdaki hedeflerin, değerlerin, hayatın yönünün ve amacın oluşturulduğu kritik bir dönemdir. Bu dönemdeki bireylerin en önemli özelliklerinden biri, ergenlerin kendi geleceklerini pozitif temeller üzerine kurma potansiyeline sahip olmalarıdır (Savage, 2011). Ancak ergenlerin bu potansiyel gelişimleri yerine, olumsuz özellikleri üzerinde çalışılması bu dönemdeki bireylerin güçlü yönlerinin göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Ergenlerin güçlü yönlerinin göz ardı edilmesi ise bazı problemleri beraberinde getirmektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi (Centers for Disease Control and Prevention-CDC, 2019) raporu lise öğrencilerinin üçte birinden daha fazlasının 2009'dan bu yana sürekli üzüntü veya umutsuzluk duyguları yaşadığını ve bu durumun ise son on yıl içerisinde %40 oranında bir artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, yaklaşık altı gençten birinin son bir yıl içerisinde intihar planı yaptığı ve bu oranın da 2009 yılından itibaren % 44 artış gösterdiği ilgili raporda yer almaktadır. Dolayısıyla, ergenlik dönemindeki bireylerin gelişimsel olarak depresyon, intihar gibi bazı risk faktörlerine sahip oldukları görülmektedir. Bundan dolayı, ergenlik dönemi içerisindeki bireylerin olumlu özellikleri üzerinde yapılacak çalışmalar, ergenlerde olumlu özelliklerin geliştirilebilmesi ve yaşanması olası problemlerin önüne geçilebilmesi açısından önemlidir. Ayrıca bu tür çalışmaların, bu dönem içerisinde yer alan bireylerin olumlu özelliklerinin geliştirilmesi ile problem durumunun azaltılmasına yönelik olarak yapılabilecek müdahalelerin içeriğinin oluşumuna katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çocukluk ve ergenlik dönemindeki ruh sağlığı sorunları, aynı zamanda yetişkinlikte kalıcı fiziksel, psikolojik ve sosyal sorunlara yol açmaktadır (Dünya Sağlık Örgütü, 2019). Yapılan araştırmalar yetişkinlik dönemi içerisinde yaşanılan problemlerin büyük bir kısmının, ergenlik dönemi içerisinde oluştuğunu göstermektedir (Kuh ve Shlomo, 2004; Miller, Chen ve Parker, 2011; Richards ve Huppert, 2011; Romeo ve McEwen, 2006). Bundan dolayı çocukluk ve ergenlik döneminde sağlıklı davranışlar geliştirmek, yetişkinlikte meydana gelecek muhtemel riskli davranışlar üzerinde azaltıcı ve önleyici etki oluşturacaktır (Allensworth vd., 2011). Bu anlamda çocuk ve ergen ruh sağlığı hizmetlerine yönelik olarak yapılacak çalışmalar erken müdahale ve önleme çalışmaları bakımından önemli olarak görülmektedir (House of Commons Health Committee, 2014). Ancak psikolojik sağlık gelişimi üzerine yapılan araştırma ve uygulamalarda genellikle yetişkin dönemi üzerinde yoğunlaşıldığı, çocuk ve ergenler

üzerinde yapılan çalışmaların bu açıdan yetersiz kaldığı görülmektedir. Konu ile ilgili olarak Dünya genelinde en kapsamlı iyi oluş araştırmalarından biri olan PISA'nın (2015; 2018) öğrenci iyi oluş raporuna göre, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde yapılan çalışmalarda yer alan örneklem gruplarının genellikle yetişkinlerden oluştuğu, çocuk ve ergenler üzerine yapılan araştırmaların oldukça sınırlı kaldığı görülmektedir. Dolayısıyla ergenlerde, psikolojik sağlığın gelişimi ve belirleyicilerine yönelik yapılacak çalışmaların önemli olduğu ve ergenlik sonrası meydana gelebilecek problemler için koruyucu unsur oluşturacağı düşünülmektedir.

Önleme, kavramsal olarak ele alındığında iyi olma, sağlığın daha iyi hale getirilmesi ile ilişkilidir (Korkut-Owen, 2015). Bu açıdan, ergenlik ve sonrasında giderek büyüyen sorunlar için okul temelli önleyici müdahalelerin önemi vurgulanmaktadır (CDC, 2019). Psikolojik sağlık temelinde, bireylerin olumlu özelliklerine yönelmek ve bunları geliştirmek için okul ortamında yapılacak önleyici temelli rehberlik çalışmalarının oldukça önemli olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmalar, daha ileri yaş gruplarında bireylerin karşılaşma olasılığı olan sorunlar üzerinde önleyici bir unsur oluşturabilmektedir. Dolayısıyla psikolojik sağlık temelinde yapılacak çalışmalar, özellikle okul temelli önleyici çalışmalar için kaynak niteliği oluşturabilecektir. Ancak konunun bireysel ve toplumsal önemi içerisinde Türkiye'de araştırma ve uygulamaların bu anlamda daha derinleştirilmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu durumun muhtemel etkisi ile birlikte OECD ülkelerinin içerisinde öğrenci iyi oluşlarına yönelik olarak yapılan değerlendirmede (PISA, 2015) Türkiye'nin puanlama olarak birçok ülkenin altında yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca PISA (2018) raporunda da benzer şekilde Türkiye'de yer alan öğrenci yaşam doyumlarının genel OECD ülkelerindeki ortalamanın altında kaldığı görülmektedir. Diğer taraftan UNICEF'in (2020) 41 ülkede 15 yaş grubu içerisindeki ergenlerin mutluluk düzeylerinin incelenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen araştırmasında, Türkiye ilgili yaş grubunda mutluluk düzeyi en düşük ülke olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar Türkiye'de psikolojik sağlık temelinde araştırma ve uygulamaların daha fazla yapılmasına ilişkin gerekliliği ortaya koymaktadır. Dolayısıyla ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile ilişkili faktörlerin belirlenmesine yönelik bu tür çalışmaların, Türkiye'deki ergenlerin psikolojik sağlığın gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye'de yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, psikolojik iyi oluş üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda daha çok bireysel özellikler üzerinde yoğunlaşıldığı ve bu anlamda çevresel faktörleri yansıtan ekolojik temelli çalışmaların

sınırlı kaldığı görülmektedir (Altop, 2018; Hamurcu, 2011; Küçü, 2018; Sağ, 2016; Yalçın, 2021). Bu durum aynı zamanda ilgili konu üzerindeki alanyazındaki genel bir sınırlılığı da yanısıtmaktadır (Hezomi ve Nadrian, 2018; Hyun-Kim, 2016; Yalçın, 2021). Ryan ve Deci (2001), iyi oluşun kişinin bulunduğu ortamlardan ve bu ortamlardaki üyelerin deneyimlerinden ve algılarından etkilenebileceğini vurgulamaktadır. Başka bir deyişle, belirli bir ortamdaki sosyal psikolojik iklim, psikolojik iyi oluş üzerinde etkili olabilmektedir. Psikolojik iyi oluş düzeyinde, kişinin bireysel dinamikleri, sosyal destek ağı ve bunlarla etkileşimi oldukça önemlidir (Ryff, 1989c). Ekolojik kuram temelinde değerlendirildiğinde, kişinin içinde yer aldığı ortamın yapısı ile kişinin psikolojik sağlık düzeyi arasında yakın bir bağ bulunmaktadır (Bronfenbrenner ve Ceci, 1994). Bu bağın oluşumundaki temel nokta ise birey ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşimdir. Bu anlamda psikolojik iyi oluş ile ilgili ekolojik bakış açısını yansıtan daha fazla araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bireysel ve çevresl özellikler içerisinde psikolojik iyi oluşun belirleyicilerine yönelik yapılacak araştırmaların, konunun daha bütüncül bir şekilde incelenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ekolojik yaklaşımın bir gereği olarak yapılacak çalışmalarda çocuğun davranışında etkili olan anne ve babaların ve aynı zamanda içinde bulunduğu toplumun özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir (Blocher, 2000). Yapılan çalışmalarda ergenlerde psikolojik iyi oluşun belirleyicileri olarak bireysel özelliklerinin, okul ve aile özelliklerinin önemli olduğu görülmektedir (Wu, Kao, Yen ve Lee, 2007). Aile ortamı çocuklar ve ergenler için önemli olsa da uygulanacak müdahaleler için çocukların zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri okul, en uygun ortamdır (Sisask vd., 2014). Bu anlamda okul, gençlere ulaşmanın doğal ve kolay erişilebilir bir yoludur. Ayrıca okul ile ilgili yapılan araştırmalar, okulların öğrencilere yeni beceriler kazanma fırsatı oluşturan potansiyel bir yer olduğunu göstermektedir (Bonell vd., 2013; Sarkova, 2010). Güvenli ve destekleyici okul ortamı içerisinde öğrencilerin akranları ile etkileşim içerisinde olmaları, psikolojik sağlık düzeyleri ile pozitif yönlü ilişkili olarak görülmektedir (Hamilton ve Hamilton, 2009). Bu bağlamda okullar, öğrencilerin psikolojik sağlık desteğinin gelişimi açısından önemli bir rol oynamaktadır. Türkiye'de On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023), okullarda üretken ve mutlu birey yetiştirme temel amacı üzerinde odaklanmaktadır. Bu anlamda okul temelinde psikolojik sağlığın belirleyicileri üzerinde gerçekleştirilecek çalışmaların, okullarda üretken ve mutlu birey yetiştirme temel amacına katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Okulların psikolojik sağlık desteği için potansiyel bir yer olması sağlık uzmanları tarafından da yaygın olarak kabul edilen bir durumdur. Türkiye'de Sağlık Bakanlığı tarafından yayınlanan Ulusal Ruh Sağlığı Eylem Planında (2011), ruh sağlığının korunması ve geliştirilmesi için okulların bu konuda oldukça önemli bir kurum olduğu vurgulanmaktadır. Yayınlanan raporda ayrıca okul temelli önleyici çalışmaların, ruh sağlığının korunmasında önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir. Ancak okulların öğrencilere sunduğu psikolojik sağlık desteğinin değerlendirilmesine yönelik yapılan bir araştırma, sağlık uzmanlarının % 89'unun okulların öğrencilerin psikolojik sağlığını destekleme noktasında yetersiz kaldığı düşüncesini ortaya koymuştur (National Children's Bureau and NHS Confederation Survey, 2013). Bu durum ilgili alanyazında daha fazla araştırma ve uygulamalara ve de okul temelli önleyici müdahalelere ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu anlamda, okul yaşantıları temelinde araştırma ve uygulamaların artırılmasının öğrencilere okulda sunulan psikolojik sağlık desteğinin belirlenmesi ve geliştirilmesi üzerinde katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Bu durum aynı zamanda yeni politikaların geliştirilmesine de katkı sağlayabilir. Ayrıca ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinde çevresel özellikleri içerisinde okul yaşantıları üzerine odaklanılması, okullarda yürütülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri içerisinde yer alan kapsamlı gelişimsel rehberlik (KGRP) programı ile oldukça tutarlı olarak görülmektedir.

Türkiye'de okul ortamı içerisinde öğrencilerin psikolojik sağlık gelişimi ve olumlu özelliklerinin artırılmasında Milli Eğitim Bakanlığı'nın Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetleri önemli bir yer tutmaktadır. Okullarda yürütülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri KGRP temelinde yürütülmektedir. KGRP, öğrencilerin genel gelişimlerini destekleyen ve onlara çeşitli bilgi, beceri ve yeterlilikler kazandırmaya çalışan bir örgütlenme biçimidir (Nazlı, 2019). Gelişimsel rehberlik modelinin en önemli özelliği, gelişim odaklı, önleyici ve öngörüsel olmasıdır. KGRP'nin en önemli işlevi ise, problem ortaya çıkmadan önce gelişim odaklı ve önleyici çalışmaların yapılmasına yönelik olmasıdır. KGRP'nin bu özelliğinden dolayı okul temelli gelişim odaklı ve önleyici çalışmalar daha fazla önem kazanmaya başlamıştır (Gysbers ve Henderson, 2001; Myrick, 1997). Bu kapsamda okul temelinde ve öğrenciler üzerinde önleyici unsur taşıması muhtemel çalışmaların önemli olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin olumlu özelliklerine ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin gelişimine yönelik yapılacak okul temelli çalışmaların, gelişimsel ve önleyici odaklı KGRP modeli ile uyumlu olacağı düşünülmektedir. Bu uyum aynı zamanda KGRP temelinde okul ortamında yapılacak

çalışmaların belirlenmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca MEB'in (2020) güncel rehberlik programlarının temelini, karakter güçleri ve değerler eğitiminin oluşturduğu görülmektedir. Güncel rehberlik programında özellikle öğrencilerin pozitif özellikleri üzerinde yoğunlaşıldığı dikkat çekmektedir. Bu anlamda, öğrencilerin psikolojik iyi oluşunun belirleyicilerine yönelik olarak yapılacak çalışmaların MEB'in güncel rehberlik programları ile örtüştüğü ifade edilebilir. Dolayısıyla öğrencilerde psikolojik iyi oluşun belirleyicilerinin incelenmesi, güncel rehberlik programlarına katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

Okul içinde öğrencilerin var olan potansiyellerini en iyi şekilde kullanması ve geliştirmesine, ayrıca yaşam boyu kariyer gelişimine katkı sağlayacak en önemli kişiler okul psikolojik danışmanlarıdır. Bu noktada öğrencilere sunulacak olan profesyonel psikolojik yardımın önemli bir kısmı okul psikolojik danışmanları tarafından sağlanabilmektedir. Bu doğrultuda Amerikan Psikolojik Danışma Derneği'nin (ACA) öncülüğünde gerçekleştirilmiş olan "*Psikolojik Danışmanlığın Geleceğine İlişkin Bir Vizyon*" isimli toplantıda psikolojik danışmanlığın tanımı üzerine bir açıklama yapılmıştır. Yapılan tanımlamada "*psikolojik danışma farklı özellikleri olan birey, aile ve grupların ruh sağlığı, iyilik halleri, eğitim ve kariyer hedefleri açısından başarılı olmaları konusunda yetkinleştirmeye dayalı, profesyonel olarak yürütülen bir hizmet*" olduğu vurgulanmaktadır (Kaplan, Tarvdyas ve Gladding, 2014). Bu tanımlamadan yola çıkılarak, okul psikolojik danışmanlarının misyonunun ve okul ortamında yapılacak çalışmaların öğrenciler için son derece önemli olduğu görülmektedir. Öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyleri ve yordayıcılarının belirlenmesine yönelik yapılacak betimsel çalışmaların, okul psikolojik danışmanlarının yapacağı çalışmaların şekillenmesine bu anlamda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul psikolojik danışmanlarının KGRP temelinde okul içerisindeki uygulayacakları müdahale, bireysel düzeyde olduğu kadar toplum düzeyinde de psikolojik sağlık ve gelişimi üzerinde etkili olacaktır. Bu anlamda okul temelli önleyici müdahalelerin özellikle çocuk işçiliği, deprem ve göç gibi toplumsal sorunlarla mücadele edilmesi açısından ayrı bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin iyi oluş düzeyleri üzerindeki sosyal, davranışsal ve biyolojik bileşenlerin anlaşılması; bireylere, topluma ve kurumlara fayda sağlayacaktır (Huppert, 2009). Geleceğin anne babaları, yetişkinleri ve potansiyel insan gücü olacak olan gençlerin, psikolojik iyi oluşlarını etkileyen faktörler tespit edilir ve bu yöndeki ihtiyaçları giderilebilirse, daha sağlıklı nesiller yetişmesi için toplumun önündeki engeller de

kalkmış olacaktır (Moller, 1996). Psikolojik iyi oluş modelinin önemli isimlerinden biri olan Ryff (1989a; 1995), kişinin iyi bir seviyeye ulaşması için potansiyelinin farkına varması ve bu potansiyelin de işlevsel hale getirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Ayrıca kişinin potansiyel olarak güçlenmesi ve güçlendirilmesi önemli görülmektedir (Ryff, 1995). Bireyin psikolojik iyi oluş düzeyinin gelişmesi aynı zamanda toplumsal kalkınma ve gelişmenin de temelini oluşturmaktadır. Bu anlamda öğrenci temelli iyi oluş çalışmaları, toplumun gelecekteki refahını belirleyen en önemli bir unsur olarak görülebilir.

Bu araştırma kapsamında Okul İklimi Ölçeği, Akademik Azim Ölçeği ve Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği ölçeklerinin Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. Uyarlama çalışması yapılan ölçme araçlarının, bu araştırmada yer alan ergen örneklemin psikolojik iyi oluş düzeylerindeki yordamsal etkisinin belirlenmesinin yanı sıra, ilerleyen süreçte Türkiye'de bu konular ile çalışma yapmak isteyen araştırmacılar için de kazandırılması planlanmıştır. Dolayısıyla Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan bu ölçme araçlarının, Türkiye örneklemi içerisinde ilgili konular üzerinde çalışma yapacak araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bütün bu faktörlerden dolayı ergenler üzerinde yapılması düşünülen çalışmalarda psikolojik sağlık odaklı, gelişimsel ve ergenlerin bireysel özelliklerine ek olarak okul özelliklerinin de dâhil edileceği çalışmaların daha bütüncül bir yapı oluşturacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırma, ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde bireysel ve çevresel özelliklerin birlikte ele alınmasına yönelik olarak tasarlanmıştır. Bu durumun ayrıca çalışmanın özgün yanını oluşturacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak mevcut olan bu çalışmada ilk olarak ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin betimlenmesi ve ardından bireysel ve okul özellikleri ile birlikte psikolojik iyi oluşun üzerindeki ilişkisinin araştırılması planlanmıştır.

Sayıltılar

1. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarının, ölçmeyi amaçladıkları özellikleri yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçtükleri varsayılmaktadır.
2. Araştırmanın okul düzeyi içerisindeki değişkenlere ilişkin veriler öğrencilere ek olarak okul yönetiminden ve rehberlik servisinden elde edildiğinden, bu değişkenlere ilişkin kayıtların düzenli olarak tutulduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma uygulama yapılacak eğitim öğretim yılındaki Yozgat merkez ve 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 diğer sınırlılığını oluşturmaktadır.
3. Bu araştırmada veriler, COVID-19 pandemi döneminde elde edilmiştir. Pandemi dönemi içerisindeki yaşantısal olarak bazı kısıtlamaların olduğu düşünüldüğünde, bu durumun araştırmada incelenen bazı değişkenler açısından (öğrencilerin sportif, kültürel faaliyetleri vb. gibi) bir sınırlılık oluşturduğu düşünülebilir.

Tanımlar

Psikolojik İyi Oluş**:** Psikolojik iyi oluş kavramı kişinin zorluklar ile baş başa kaldığı durumlarda kendini gerçekleştirme eğilimini ve daha anlamlı bir yaşam için kişinin kendi bireysel dinamiklerini harekete geçirmesi olarak tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 2008; Ryff ve Singer, 2008).

Pozitif Şema: Şemalar, ebeveyn bağlamı üzerinde bireyin yaşam deneyimlerine dayanarak gelişmektedir (Young, Klosko ve Weishaar, 2003) ve bundan dolayı kişinin kendisine ilişkin zihinsel temsillerini ifade eder. Şemalar olumlu (örneğin, "kendime inanıyorum") veya olumsuz (örneğin, "değersizim") olarak kendini göstermektedir (Cherry, McArthur ve Lumley, 2019). Bu anlamda pozitif şemalar, en genel tanımıyla kişinin benliği hakkındaki olumlu temel inançları olarak tanımlanmaktadır (Cherry ve Lumley, 2019).

Akademik Azim: Azim kavramı, uzun süreli hedefler için kişinin karşısında yer alan her türlü engele karşı başarılı olabilmek adına gösterilen kararlılık ve aşırı istek anlamına gelmektedir (Duckworth vd., 2007). Akademik azim, akademik alana özgüllüğü içerisinde öğrencinin akademik hedefler için gösterdiği sürekli bir çaba ve arzu olarak tanımlanmaktadır (DeVellis, 2003).

Arkadaşlık Kalitesi: Ergenlik döneminde arkadaşlık, bireyin gelişimi için çok önemli bir araç ve sosyal destek kaynağıdır (Hiatt, Laursen, Mooney ve Rubin, 2015). Arkadaşlık kalitesi bu dönem içerisindeki bireylerin arkadaşlığından almış olduğu doyumu yansıtan önemli bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Berndt, 2002).

Okul İklimi: Okul iklimi, okul ortamı içerisinde bulunan kişiler arasındaki ilişki ve bu ilişkilerin yapısını ortaya koyan bütüncül bir kavramdır. Öğrenme ve öğretme sürecinin niteliği, öğrencinin sosyal, duygusal ve fiziksel güvenliği okul ikliminin içerisinde yer alan temel özelliklerdir (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickerall, 2009).

Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği: Özerklik gelişimi, ergenlerin kendilerini gelişim dönemlerinin gereği olarak fiziksel ve duygusal olarak ebeveynlerinden uzaklaştırdıkları (ayrılık), artan bir şekilde sorumluluk aldıkları ve ebeveynlerine çok fazla bağımlı olmadan (bireyselleşme veya bağımsızlık) kendileri için sorumluluk aldıkları bir yapıdır **(**Soenens vd., 2007). Ebeveyn özerklik desteği kavramı, ergenlerin bu gelişimsel görevine verdikleri desteği yansıtan ebeveyn tutumları olarak tanımlanmaktadır.

Hiyerarşik Doğrusal Model (HLM): HLM analizi belirli bir hiyerarşik düzeyler içerisindeki ilişki/ilişkilerin eş zamanlı olarak incelenmesine katkı sağlayan bir analiz yöntemidir (Raudenbush ve Bryk, 2002).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde pozitif psikoloji ve tarihsel gelişimi, kuramsal açıklamaları ve ilgili araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir.

Pozitif Psikoloji ve Tarihsel Gelişimi

Psikoloji bilimi tarihsel olaylardan ve felsefi akımlardan etkilenen bir bilim dalıdır (Magyary, 2002). Daha farklı bir ifadeyle psikolojinin konuları, diğer bilimlerin çoğunun çalışma nesnelerine kıyasla, tamamen kendi zamanlarında oluşan tarihsel olaylarla bağlantılı durumlardır. Bundan dolayı bir bilim olarak psikoloji, özellikle tarihsel olarak konumlandırılır ve biçimlendirilir (Allport, 1954).

Psikolojinin bu etkileşime açık olan yapısı içerisinde alanı en çok etkileyen önemli olaylardan birisi de İkinci Dünya Savaşıdır. Psikoloji alanının, İkinci Dünya Savaşı öncesine kadar hastalığı tedavi etmek ve optimal işleyişi teşvik etmek üzere iki temel amacı bulunmaktadır (Linley, Joseph, Harrington ve Wood, 2006). Savaşın hemen ardından özellikle savaştan zarar gören ülkelerde, savaşın oluşturduğu psikolojik sıkıntı ve travmanın tanımlanması, buna ilişkin uygun tedavi yöntemlerinin belirlenmesi gibi toplumsal bir ihtiyaç meydana gelmiştir. Ayrıca sosyal psikolojik açıdan ise savaş ve savaşın neden gerçekleştiğine yönelik konular ilgi odağı haline gelerek araştırma ve uygulamalarda sıklıkla inceleme konusu olmuştur. Bu çalışmalar alana katkı sağlayan çalışmalar olmasına karşın psikoloji alanında iki istenmeyen durumu meydana getirmiştir (Wood ve Jonhson, 2016). Bunlar;

- İlk olarak psikolojinin hastalık ve işlev bozukluğuna aşırı odaklanmasına,
- İkincisi ise hastalık durumu ve işlev bozukluğunun, insan işleyişinin bir parçası olmaktan ziyade ayrı bir araştırma konusu olarak görülmesine sebebiyet vermiştir.

Bu sonuçlar, sorun odaklı patolojik yaklaşımların etkisiyle birlikte psikoloji alanındaki araştırma ve uygulamalara yansıyarak insan işleyişinin diğer bir parçası olan psikolojik sağlık odaklı çalışmaların ihmal edilmesine neden olmuştur (Magyary, 2002). Seligman ve Csikszentmihalyi (2000) çağdaş psikolojinin, büyük ölçüde patolojiye ve

hastalık odaklı psikolojiye dayanan bir insan anlayışına öncelik verdiğini; bundan dolayı hastalık temelli yaklaşımların günümüz psikolojisinde ayrıcalıklı bir duruma geldiğini vurgulamaktadır. Daha farklı bir ifade ile tüm insanlara daha üretken ve tatmin edici bir yaşam sürmelerine yardımcı olma ve yüksek derecedeki yeteneklerini tespit ederek bunları besleme gibi bir vizyon ihmal edilmiştir (Linley ve diğ., 2006). Patolojik yaklaşımların etkisiyle ihmal edilen bu eksikliğin tanınması ve giderilmesi amacıyla pozitif psikoloji hareketi ortaya çıkmıştır (Gable ve Haidt, 2005).

Pozitif psikoloji hareketinin ortaya çıkışı, William James'in 1902'de "sağlıklı düşünceyi" tanımladığına ilişkin yazılarına, Allport'un 1958'de pozitif insan özelliklerine olan ilgisine, Maslow'un 1968'de hasta insanlar yerine sağlıklı insanları incelemeye yönelik savunuculuğuna ve Cowan'ın çocuk ve ergenlerde esneklik üzerine yaptığı araştırmaya kadar uzun bir geçmişe sahiptir (Gable ve Haidt, 2005). Ayrıca Jung'un (1933) bireyselleşme kavramı, Allport'un (1961) olgun bireyler üzerine yaptığı çalışmalar ve Jahoda'nın (1958) akıl sağlığını oluşturabilen etmenler üzerine düşünceleri de alana katkı sağlamaları açısından oldukça önemlidir (Linley ve Joseph, 2004).

Pozitif psikolojinin temel noktasını oluşturan bu araştırmacılara ek olarak, olumlu özelliklerin geliştirilmesine yönelik ilk vurgulardan birisi de 1964 yılındaki Dünya Sağlık Örgütü'nün sağlıkla ilgili yaptığı tanımlamada kendini göstermektedir. Dünya Sağlık Örgütü'ne göre *"Sağlık yalnızca hastalık durumunun veya herhangi bir zayıflığın olmaması değil bir bütün olarak zihinsel, fiziksel ve sosyal olarak iyi olma durumudur*" şeklinde tanımlanmıştır (Greenspoon ve Saklofske, 2000). Dünya Sağlık Örgütünün yapmış olduğu bu tanımda kişiliğin iyilik haline yapılan vurgu dikkati çekmektedir.

Son dönemlerde ise özellikle Folkman (1997) ve Fredrickson'un (1998) kuramsal ve ampirik çalışmaları ile birlikte 1990'ların sonlarından başlayarak, pozitif psikolojinin yükselişi ve pozitif duygulara olan ilgi giderek artan bir şekilde dikkat çekmeye başlamıştır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Bütün bunlara ek olarak Martin Seligman'ın Amerika Psikoloji Derneği Başkanı olduğu dönemde yaptığı çalışmalar da kişilerdeki olumlu özelliklerin geliştirilmesinin önemini ortaya koymuştur (Linley vd., 2006). Seligman'ın özellikle pozitif olan durum ve özelliklerin yeniden psikoloji alanı içerisine dâhil edilmesinde uyumlu bir girişime öncülük ettiği ifade edilebilir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Bundan dolayı bazı araştırmacılar Seligman'ın en önemli katkısının "alanın kolaylaştırıcısı" (Wong, 2012) ve "alanın öncüsü" olarak görüldüğünü vurgulamaktadır (Lyubomirsky, 2011).

Bu gelişmelere kadar psikoloji bilimi “iyi ve sağlıklı yaşam nedir?” sorusuna çok fazla odaklanmamıştır. Daha çok psikolojik rahatsızlıkların tedavisine odaklanarak iyi yaşama ile ilgili konulara çok az değinmiştir. Bu gelişmelerden sonra ruh sağlığı alanındaki çalışmalar, sadece hastalıkların/problemlerin aza indirilmesi olarak değil, aynı zamanda kişilerin günlük işlevleri içerisinde olumlu özelliklerinin de artırılması şeklinde bir eğilime dönüşmüştür (Magyary, 2002). Bu durum patoloji odaklı olumsuz duyguların etkisinden daha olumlu duygular ve iyilik haline doğru bir eğilimi de beraberinde getirmiştir.

Pozitif psikoloji alanındaki gelişmelerden sonra alan ile ilgili yapılan çalışmaların son dönemde artış gösterdiği görülmektedir (Chiao, Chen ve Yi, 2019; Jin, Zhang, Wang ve An, 2020). Pozitif psikoloji alanınındaki araştırma ve uygulamaların artışında pozitif psikolojinin altı temel özelliğinin etkili olduğu görülmektedir (Linley ve Joseph, 2004). Bu özellikler;

1- **Kolaylaştırma:** Uygulamalı pozitif psikoloji kuralcı değildir. Aksine, kolaylaştırıcıdır ve insanların hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için çalışır.

2- **Optimal işlevsellik:** Bunlar, öznel deneyimler (iyi oluş, umut ve akış gibi), olumlu bireysel özellikler (affetme, duygusal zeka ve bilgelik gibi) veya iyi vatandaşlığı teşvik eden yurttaşlık erdemleri (sorumluluk, bakım ve fedakarlık gibi) şeklinde olabilmektedir.

3- **Değer konumu:** "İyi yaşam", "iyi vatandaşlık", "olumlu bireysel özellikler" ve "değerli öznel deneyimler" hakkında bahsederken, burada kaçınılmaz olarak bir değer konumu oluşturulmaktadır ve kaçınılmaz olan bir değer pozisyonu üstlenirken, bu pozisyonun bireylere yaşamlarını sürdürebilmeleri için kuralcı değildir.

4- **Uygulama düzeyleri**: Uygulamalı pozitif psikoloji birey, grup ve topluluk için uygundur. Yaşamlarımızın içinde gömülü olduğu sosyal ve kültürel bağlamları tamamen dikkate alır.

5- **Tam kapsamlı insan işleyişi:** Uygulamalı pozitif psikologlar, hem semptomu hafifletmek hem de optimal işleyişi teşvik etmek için çalışabilir. Bunlar ayrı ayrı oluşan roller değildir, ancak psikolojinin çoğunu karakterize eden sıkıntı hafifletildiğinde veya semptomlar tedavi edildiğinde psikoloğun rolü tamamlandı gibi yaklaşım içerisinde de değildir. Aksine, bu durum işin sadece yarısı olarak görülür ve kişilerde sıfır noktasının ötesine taşıyarak optimum işleyişi

kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Yaklaşım aynı zamanda yaşanması muhtemel baskılar ve güçlükleri de dikkate alarak önleyici bir fonksiyon da oluşturur.

6- **Kolektif bir kimlik**: Burada amaç pozitif psikolojik yollarla çalışan profesyonel psikologlar için ortak bir dil ve kolektif bir kimlik sağlamaktır.

Özet olarak pozitif psikoloji ile ilgili yapılan araştırma ve uygulamaları hakkında çalışma yapan araştırmacılar birey, grup, topluluk düzeyinde çalışmalarını gerçekleştirebilir. Bu noktada araştırmacıların nihai hedefi bozukluk ve hastalıktan daha çok, sağlık ve kendini gerçekleştirme ile biten optimal işleyişi teşvik etmektir. Bu açıdan pozitif psikoloji alanı araştırma ve uygulamalar açısından uygun bir ortam sağlamaktadır (Linley ve Joseph, 2004).

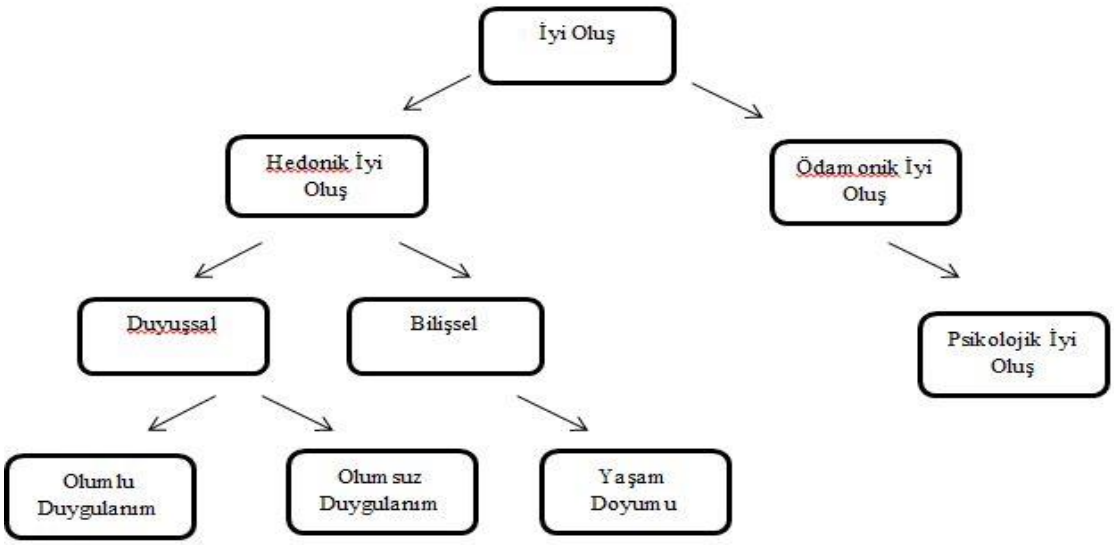
Pozitif Psikoloji Nedir?

Pozitif psikoloji, genel olarak insanların, grupların ve kurumların gelişmesi veya optimal işleyişine katkıda bulunan koşulların ve süreçlerin incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Gable ve Haidt, 2005). Bu nedenle, psikolojide yaygın olan hastalık odaklı eğilim ile pozitif psikoloji arasında bir ayrım oluşmaktadır. Psikoloji alanındaki yaygın eğilim, olumsuz davranış ve çeşitli işlev bozukluklarının incelenmesine ve sağaltılmasına yönelik iken; pozitif psikolojideki eğilim ise pozitif deneyimlere ve pozitif karakter veya erdemlere odaklanılması şeklindedir (Jorgensen ve Nafstad, 2004). Dolayısıyla pozitif psikoloji güçlü olmayı ve olumlu özellikleri içermektedir. Bireyin uyum sağlayıcı en iyi mekanizmalarının neler olduğu üzerinde durur. Bireyin güçlü ve dayanıklı kılan özelliklerini ortaya koyar (Eryılmaz, 2013). Bundan dolayı pozitif psikolojinin varsayımı, insan doğası ve gelişimine ilişkin Aristotelesçi yaklaşıma dayanır. Olumlu insana odaklanan bu yaklaşım, sonuç olarak başarısızlık, eksiklik, hastalık ve tamamen olumsuz bir referans çerçevesi ile ruhsal bozuklukların sınıflandırılmasını vurgulayan geniş çapta yayılan tıbbi model ile çelişmektedir (Jorgensen ve Nafstad, 2004).

Bu doğrultuda ”Pozitif psikolojiye ait çalışma alanları doğumdan ölüme ve aradaki tüm duraklara kadar hayatta neyin doğru gittiğine dair her şey" olarak tanımlanmaktadır (Peterson, 2006). Ayrıntılı olarak pozitif psikolojinin konusu öznel düzeyde, geçmişe yönelik olarak iyi oluş ve memnuniyet; şimdiki zamana yönelik olarak akış, mutluluk, duyusal zevkler; gelecek zamana yönelik olarak ise umut, iyimserlik ve

inanç olarak detaylandırılmaktadır. Çalışma konuları içerisinde bireysel düzeyde sevgi, cesaret, kişilerarası beceri, azim, affetme, özgünlük, yüksek yetenek ve bilgelik kapasitesi gibi özellikleri; grup düzeyinde ise sorumluluk, bakım, fedakârlık, nezaket, hoşgörü ve iş ahlakı gibi daha iyi bir vatandaş olma yolundaki erdemler olarak sınıflandırılmaktadır (Gillham ve Seligman, 1999; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Pozitif psikolojinin çalışma alanları içerisinde beş önemli kavram dikkati çekmektedir. Bunlar; kişilerin olumlu yönünü tanımlayan iyi olma, iyi oluş, iyilik hali, öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş şeklindedir (Eryılmaz, 2021). İyi olma, iyi oluş ve iyilik halini de kapsayan geniş bir kavramdır. İyilik hali ise bireylerin çeşitli yaşam alanlarında nasıl dengeli yaşayacaklarına ilişkin olarak bireylere çeşitli seçenekler sunan bir yapıdır (Eryılmaz, 2021). İyi oluş, pozitif psikoloji alanının en önemli ve merkezinde olan kavramdır (Seligman, 2011). Kavramsal olarak iyi oluş, anlamlı bir hayat içerisinde problem durumunun bulunmaması olarak tanımlanmaktadır (Ryff ve Singer, 1998). Daha farklı bir ifade ile etkili bir şekilde yaşamak ve iyi hissetmek şeklinde betimlenmektedir (Huppert, 2009). İyi oluş çalışmaları incelendiğinde ise iyi oluşun öznel ve psikolojik iyi oluş boyutlarının ilgili alanyazında dikkati çektiği görülmektedir. Kavramlara ilişkin hiyerarşik model Şekil 2'deki gibidir.



Şekil 2. İyi Olmanın Boyutları
Kaynak. Rees ve diğerleri, 2013, s.8

Öznel ve psikolojik iyi oluş, ruh sağlığı ile ilişkili en önemli psikolojik özelliklerden biri olarak kabul edilmektedir (Derdikman-Eiron vd., 2011). Öznel iyi oluş, iyi oluşun hedonik (hazcı) boyutunu oluştururken; psikolojik iyi oluş ödamonik (erdemsel) boyutunu oluşturmaktadır. Öznel iyi oluş, kişinin bir bütün olarak yaşamına

ilişkin bilişsel ve duyuşsal değerlendirmeleridir ve yaşam doyumu, olumlu duygu ve olumsuz duygulanım olarak üç bileşeni kapsamaktadır (Diener, 1984; Diener vd., 2009). Psikolojik iyi oluş, insan potansiyelini ve anlamlı bir yaşam gerçekleştirmeyi vurgular. Ayrıca anlamlı hedefler peşinde koşma ve yaşamın zorluklarıyla başa çıkmaya odaklanır (Ryff, 1989, Ryff ve Singer, 2008). Bazı araştırmacılar bu yapıların aynı olduğunu savunmaktadır. Bu durum, psikolojik iyi oluş ve öznel iyi oluş için bir kavram karmaşasına neden olabilmektedir. Bu iki iyi oluş türü arasındaki kavramsal ayrıma ilişkin devam eden tartışmalar olsa da, araştırmalar bunların birbiriyle ilişkili ancak farklı iki kavram olduğunu göstermiştir (Chen, Jing, Hayes ve Lee, 2013; Ryan ve Deci, 2000; Samman, 2007; Waterman, 1993). Netice itibariyle, öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş farklı biyolojik (Ryff ve Singer, 2006) ve psikolojik (Waterman, 1993) ilişkilere sahip olan yapılardır. Bu yapıların içerisinde psikolojik iyi oluş, hem duygusal hem de bilişsel öğeleri içeren çok boyutlu bir yapı olarak düşünülebilir (Salami, 2011). Psikolojik iyi oluş hastalık riskini azaltan pozitif bir bilimdir. Bireye uzun ve sağlıklı bir yaşam sağlar. Ayrıca kişinin kendini tanımasına, yeteneklerini bilmesine ve geliştirmesine yardımcı olur (Ryff, 2013).

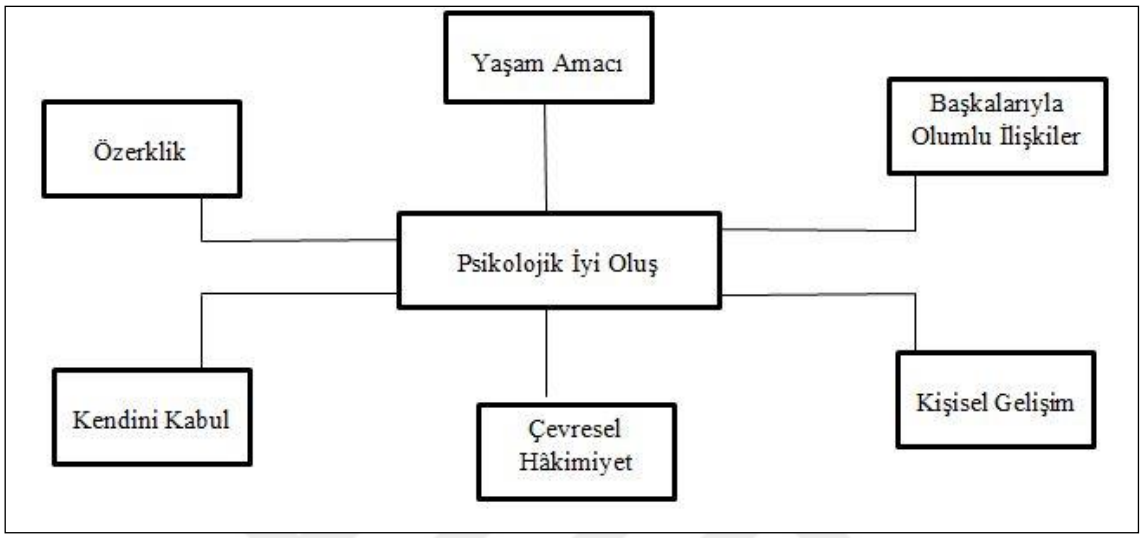
Psikolojik İyi Oluş

Psikolojik iyi oluş, iyi oluşun ödamonik boyutunu oluşturan olumlu deneyimi ve varoluşsal büyümeyi, sağlıklı yaşamın temel bileşenleri olarak gören bir psikolojik sağlık kavramsallaştırmasıdır (Ryff, 1995). Pozitif psikolojide psikolojik iyi oluş en yalın haliyle psikolojik işlevsellikte bulunmak olarak tanımlanmaktadır. Psikolojik işlevsellik açısından ise psikolojik iyi oluş bireyin kendini gerçekleştirmesi, içgörü kazanması, yaşamdan doyum alması ve bütün olarak işlevsellikte bulunmasıdır (Ryan ve Deci, 2001).

Psikolojik iyi oluş hakkında en detaylı tanımlamalardan biri Ryff (1989a) tarafından yapılmıştır. Aynı zamanda psikolojik iyi oluş çalışmalarının öncülerinden olan Ryff (1989a) psikolojik iyi oluşu, öznel iyi oluş kavramından daha farklı olarak (olumlu - olumsuz duygulanım ve yaşam doyumunun bir birleşimi olmaktan ziyade) genel olarak yaşam tutumlarından oluşan çok boyutlu bir yapı olarak tanımlamaktadır. Ryff, psikolojik iyi oluş modelini psikolojik sağlık, bireysel gelişim ve klinik psikoloji temeline dayandırmaktadır.

Ryff'ın çok boyutlu psikolojik iyi oluş modeli; pozitif öz saygı, kişiler arası ilişkilerin kalitesi, bireyin çevresel hâkimiyet, anlamlı ve amaçlı aktivitelerde bulunması

ve bireysel gelişimini devam ettirmesi gibi özellikler üzerinde durmaktadır. Ryff'ın psikolojik iyi oluş modeli, psikolojik iyi olmanın altı temel boyutunu içermektedir. Bunlar; kendini kabul, özerklik, çevresel hâkimiyet, kişisel gelişim, başkalarıyla olumlu ilişkiler ve yaşam amaçları boyutlarıdır (Ruini ve Fava, 2012; Ryff, 1991; Ryff, 1995). Ryff'ın psikolojik iyi oluş modeli Şekil 3'de sunulmuştur.



Şekil 3. Ryff Psikolojik İyi Oluş Modeli

Bu boyutlar detaylı olarak incelendiğinde (Ryff, 1995);

- ***Özerklik:*** Bu boyut, kişinin kendi kapasitesinin farkında olarak kendi kararlarını alabilmesi ve bu kararı alırken kendine güvenebilmesini ifade eder. Ayrıca boyut içsel olarak davranışlarını düzenleyebilme kapasitesine ve sosyal baskılara boyun eğmeden yaşamını düzenleyebilme becerisine vurgu yapmaktadır. Daha farklı bir ifade ile kişilerin düşünme, ilişki kurma ve muhakeme yeteneği vardır. Bu tür kişiler kendi yaşam standartlarına sahiptirler ve kendi davranışlarını nasıl düzenleyeceklerini bilirler. Başkalarına göre bir hayat sürmeden kendine güvenerek aldığı kararlarla yaşamını devam ettirebilme becerisi gösterirler. Özerklik boyutu düşük olan bireyler sosyal baskılara kolaylıkla boyun eğer ve dışsal denetim odağına sahiptir.
- ***Kendini Kabul:*** Bu boyut bireyin olumlu ve olumsuz özelliklerinin farkında olarak bunları kabul etmesini, kendisi ile daha barışık bir birey olabilmesini ifade eder. Kendini kabul düzeyi yüksek olan birey kendine karşı olumlu bir tutuma sahiptir. Ayrıca geçmiş yaşantılara ilişkin olarak olumlu bir duygulanım içerisindedir ve özgüvenleri yüksektir. Kendini kabul düzeyi düşük olan birey

geçmiş yaşantılarına ilişkin olarak hayal kırıklığı içerisindedir ve olduğundan farklı bir birey olma eğilimi içerisindedir. Ayrıca kişisel özellikleri konusunda ise endişeli bir durumdadır.

- ***Çevresel Hâkimiyet:*** Bu boyut çevrenin ve özelliklerinin farkında olarak bunları en etkin bir şekilde kullanılmasını ifade eder. Bu boyutta yetkin olma durumu vardır. Kişi bu yetkinliği çevrenin olanaklarını en iyi şekilde kullanarak gerçekleştirir. Dolayısıyla kişi çevrenin getirdiği baskıyı en aza indirebilir ve çevrenin yaptırımlarına karşı boyun eğici bir tutum içerisinde bulunmaz. Kısaca dış dünyayı kontrol etme, yönetme, ayarlama ve değiştirme yeterliliğini gösterir. Ayrıca çevresindeki fırsatlardan yararlanma becerisine sahiptir. Çevresel hâkimiyeti düşük olan bireyler günlük işleri yönetmekte güçlük yaşar ve dış dünya üzerinde herhangi bir kontrol duygusuna sahip değildir.
- ***Kişisel Gelişim:*** Kişisel gelişim düzeyi yüksek olan bireyler sürekli bir gelişim hissine sahiptir. Bu bireyler kişisel olarak gelişme ve büyüme içerisindedir. Bu boyuttaki kişiler yeni yaşantılara öğrenmelere ve deneyimlere de açıktır. Potansiyellerinin farkında olarak davranışları bir gelişim içerisindedir ve benlik algıları da gelişim gösterir. Ayrıca bu boyut kişinin devamlı olarak gelişiminin farkında olmasına ve bu farkındalığın kişinin hayatında yeni farkındalıklara yansımasına vurgu yapar. Kişisel gelişim boyutu düşük olan bireylerde durgunluk hissi hâkimdir. Zaman içerisinde gelişme ve değişme hissinden de yoksun bireylerdir. Hayata karşı ilgileri düşük ve bundan dolayı hayattan sıkılmış bir durum içerisindedirler. Yeni tutum ve davranış geliştirme konusunda da başarısızdır.
- ***Başkalarıyla Olumlu İlişkiler:*** Bu boyut sosyal anlamda farkındalığı içermektedir ve kişilerin artan farkındalığı ile birlikte sosyal ilişkilerin kalitesine vurgu yapmaktadır. Bu boyuttaki kişilerin empati ve sosyalleşme becerisi yüksektir dolayısı ile bu boyuttaki kişiler sosyal anlamda kurduğu ilişkilerden haz alabilmektedir. Kısaca, başkalarıyla olumlu ilişkileri yüksek düzeyde olan bireyler başkalarıyla sıcak, tatmin edici ve güvene dayalı bir ilişkiye sahiptir. Başkalarıyla olumlu ilişki kuramayan bireyler sosyal anlamda çok az sayıda yakın ilişkiler içerisinde olurlar. Ayrıca kurdukları ilişkiler güven temelinde değildir. Bu kişiler sosyal ilişkilerde fedakârca davranma eğiliminde olmazlar.
- ***Yaşam Amacı:*** Yaşam amacı yüksek olan bireyler geçmiş ve şimdiki yaşamın anlamlı olduğunu hisseder. Ayrıca bu kişiler anlamlı bir hayat için bir çaba

içerisindedir. Bu kişilerin anlamlı bir yaşam için amaç ve hedefleri bulunmaktadır. Yaşamına amaç veren inançlara sahiptir. Hayatta anlam duygusuna sahip olmayan bireylerin hayata dair çok fazla bir amacı yoktur. Hayatına anlam katacak bir bakış açısı ve düşünceye sahip değildir.

Ryff'ın çalışmalarına ek olarak ilgili alanyazın incelendiğinde, farklı araştırmacılar tarafından psikolojk iyi oluşun tanımlandığı görülmektedir. Bu durum psikolojik iyi oluşun çok boyutlu bir yapı oluşturduğunu ortaya koymaktadır. İlgili alanyazında Ryff'ın tanımlamasına ek olarak en çok dikkat çeken isimler ise Keyes (2002), Huppert ve So (2013), Diener ve diğerleri (2010) ve Seligman (2011) şeklinde belirtilebilir (Hone, Jarden, Schofield ve Duncan, 2014). Hone ve diğerleri tarafından yapılan çalışmada (2014) bu isimlerin psikolojik iyi oluşu tanımlama ve ölçmeye yönelik kavramsallaştırması Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Psikolojik İyi Oluşu Tanımlamaya Yönelik Farklı Yaklaşımlar

Keyes	Huppert ve So	Diener ve diğerleri	Seligman ve diğerleri
Pozitif ilişkiler	Pozitif ilişkiler	Pozitif ilişkiler	Pozitif ilişkiler
Pozitif duygulanım (ilgili)	Bağlılık	Bağlılık	Bağlılık
Hayatın anlamı	Anlam	Amaç ve anlam	Anlam ve amaç
Pozitif duygulanım (mutluluk)	Öz saygı	Öz kabul ve öz saygı	-
-	Pozitif duygulanım	-	Pozitif Duygulanım
-	Yetkinlik	Yetkinlik	Başarı/Yetkinlik
Sosyal katkı	-	İyimserlik	-
Sosyal bütünleşme	-	Sosyal Katkı	-
Sosyal büyüme	-	-	-
Sosyal kabul	-	-	-
Sosyal uyum	-	-	-
Çevresel hâkimiyet	-	-	-
Kişisel büyüme	-	-	-
Özerklik	-	-	-
Yaşam doyumu	-	-	-
-	Duygusal denge	-	-
-	Yaşama gücü	-	-
-	Kendini toparlama gücü	-	-

Hone ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada, psikolojik iyi oluş ile ilgili farklı çalışmaların birlikte değerlendirildiği görülmektedir. Bu araştırma kapsamında Diener ve diğerlerinin (2010) yapmış olduğu tanımlama ve ölçme modelinin kullanılması tercih edilmiştir. Diener ve Biswas-Diener (2008), öncelikli olarak 12 maddelik bir Psikolojik Gelişim Ölçeği tanımlamışlardır. Ardından bunu revize ederek 8 maddelik bir

psikolojik iyi oluşa ilişkin bir ölçme aracı geliştirmişlerdir (Diener vd., 2010). Tanımlanmış olan bu ölçme aracı "Flourishing Scale" olarak isimlendirilmiştir. Ancak bu kavramın Türkçe'de tam bir karşılığı bulunmadığı ve yapı olarak da benzediği için "Psikolojik İyi Oluş" şeklinde isimlendirilmiştir (Telef, 2013). Diener ve diğerlerinin çalışmasındaki psikolojik iyi oluşun belirleyicilerine yönelik tanımlamalar, iyimserlik dışında Ryff'ın tanımlamasındaki gibidir. Bu anlamda iyimserlik, bireylerin strese dayanma kapasitelerine vurgu yapmaktadır. İyimser bireyler daha uygun başa çıkma becerileri sergileyerek işlevsel çözüm yolları geliştirebilir. Bu anlamda daha koruyucu bir tutum içinde olarak psikolojik işlevselliklerini koruma eğilimindedir (Conservano vd., 2010).

Bütün bunlara ek olarak psikolojik iyi oluş modeli insanların evrensel psikolojik ihtiyacını değerlendiren ve aynı zamanda bunları diğer iyi oluş teorileriyle birleştiren bütüncül bir yapıdır (Diener vd., 2010). Diener ve diğerleri tarafından yapılan bu çalışma, hümanist psikoloji kuramlarına dayanmaktadır. Bütüncül yapıyı oluşturan kuram ve yaklaşımları ise aşağıdaki gibidir; (Diener vd., 2010).

Anlam ve amaç (Ryff; Seligman)
Destekleyici ve ödüllendirici ilişkiler (Ryff; Deci ve Ryan)
Bağlı ve ilgili olma (Csikszentmihalyi; Ryff; Seligman)
Başkalarının iyi oluşuna katkıda bulunma (Maslow; Ryff; Deci ve Ryan)
Yetkinlik (Ryff; Deci ve Ryan)
Kendini Kabul Etme (Maslow; Ryff)
İyimserlik (Seligman)
Saygı Duyma (Maslow; Ryff)

Diener ve diğerleri (2010) tarafından yapılan psikolojik iyi oluş çalışmasında, konu ile ilgili çalışan birçok kişinin görüşleri doğrultusunda bütünleştirici bir model ortaya konduğu görülmektedir. Bütünleştirici olan bu modelin temelinde ise Ryff'ın psikolojik iyi oluş modelinin yer aldığı dikkat çekmektedir. Ryff psikolojik iyi oluş modelini geliştirirken birçok farklı kuramsal yaklaşımı temel almıştır. Bunlar; Allport'un (1961) olgunluk yaklaşımı, Neugarten (1968) kişilik değişim özellikleri, Bühler (1953) temel yaşam eğilimleri, Erikson'un (1959) psikososyal gelişimi, Frankl'ait anlam arayışı, Jahoda'nın (1958) psikolojik sağlık, Jung'a ait (1933) bireyselleşme, Maslow'un kendini gerçekleştirme (1968) ve Rogers'ın (1961) tam işlevsel birey yaklaşımlarıdır. Bu yaklaşımlardan bazıları farklı yaşam evrelerindeki görevler ve insan gelişimine vurgu

yapmaktadır (Bühler, 1935; Erikson, 1959; Bühler ve Massarik, 1968; Neugarten, 1968, 1973). Bir kısmı varoluşsal ve insancıl formülasyonlardan (Allport, 1961; Rogers, 1962; Maslow, 1968; Frankl, 1992) ve bazıları ise klinik psikoloji kaynaklı olarak, işlev bozukluğuna odaklanmak yerine zihinsel sağlığı olumlu terimlerle tanımlayan yaklaşımlardır (Jung, 1933; Jahoda, 1958).

Psikolojk İyi Oluş İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

Pozitif psikoloji hareketi ve bu hareketin içerisinde yer alan modellerin oluşumunda tarihsel olarak birçok çalışmanın bu yaklaşımın kökenini oluşturduğu görülmektedir. Jorgensen ve Nafstad (2004) pozitif psikolojinin kökenleri incelemenin üç temel gerekçesinden bahsetmektedir. Bunlar;

- Pozitif psikolojinin kökenlerine ilişkin tarihsel analiz, alanın dayandığı insan doğası hakkındaki görüş, önerme ve varsayımların ne olduğunu ortaya koyar.
- Tarihsel analizler, pozitif psikolojinin hangi felsefi ve kuramsal yaklaşımlara dayandığını ve diğer taraftan modern psikolojide hangi yaklaşımların eleştirildiği hakkında bilgi sunar.
- İnsan doğasıyla ilgili temel soruların çoğu felsefe ve psikolojide alanında gündeme getirilmiştir. Bu nedenle, temel insan doğasıyla ilgili çeşitli soruların nasıl formüle edildiğini ve tartışıldığını görmek için tarihsel kökleri tanımlamak ve incelemek verimli olur. Bu durum pozitif psikoloji yaklaşımı açısından da hali hazırda var olan şeylerin yeniden keşfedilmesine gerek olmadan kendi yaklaşımını oluşturma olanağı sunar.

Bu doğrultuda psikolojik iyi oluş modelinin temelini oluşturan Jung'a ait (1933) bireyselleşme, Bühler'in (1953) temel yaşam eğilimleri, Jahoda'nın (1958) psikolojik sağlık yaklaşımı, Erikson'un (1959) psikososyal gelişimi, Allport'un (1961) olgunluk yaklaşımı, Neugarten (1968) kişilik değişim özellikleri, Maslow'un kendini gerçekleştirme kuramı (1968), Rogers'ın (1961) tam işlevsel birey yaklaşımları ve Frankl'ait (1992) anlam arayışı hakkında bilgi verilmiştir. İlgili kuram ve yaklaşımlar kronolojik bir sıra çerçevesinde alt başlıklar halinde tanımlanmıştır.

Jung ve Bireyselleşme Yaklaşımı

Jung, insanın doğasının pozitif eğilim içerisinde yer aldığını vurgulayan ilk kuramcılardandır. Jung'un Analitik Psikolojisi'nin temel kavramlarında; ilişkiler, şefkat, anlam ve amaç, minnettarlık, daha iyiye katkıda bulunma, şimdiki zamanın tadını çıkarma, başarı duygusu ve zor olayları büyüme fırsatları olarak yeniden çerçevelendirme yer almaktadır (Du Toit, 2011). Dolayısıyla insan doğasına bakışı kötümser bir eğilimde değildir.

Jung, "olumlu" davranışların ve duygulanımın, benliğin ve bilinçdışının çeşitli yönlerinin bütünleşmesinin bir sonucu olduğunu belirterek, bunu "bireyselleşme" olarak kavramsallaştırmıştır. Bireyin "büyümek" veya "gelişmek" için doğuştan gelen bir potansiyele sahip olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca Jung, insan doğasında yer alan büyüme, gelişme ve bireyselleşmenin ömür boyu devam edecek olan bir süreç olduğunu belirtmektedir (Zyl ve Toit, 2013). Bireyleşme sürecinde birey, kendisinin diğerlerinden ayrı ve eşsiz yapısının farkına varmaktadır. Bu durum kişisel gelişimi ve potansiyeli artıran önemli bir unsurdur. Bireysel sağlık, kişinin bireyleşme yaşantısının yanında dünyada var olduğu şekliyle bütünleşerek yaşam içerisindeki görevlerin yerine getirilmesi sürecinden oluşmaktadır (Fordham, 2001). Jung, bireyleşme süreci ile birlikte toplumsal gelişimin oluşacağını vurgulamaktadır (Donlevy, 1996).

Jung'a göre bireyleşme sürecindeki esas amaç, bireydeki bilinç düzeyinin artırılmasıdır. Bundan dolayı, bireydeki içsel güçlerin ortaya çıkarılıp geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Stevens, 1997). Bu durum Seligman'a göre (2011) pozitif psikolojinin de temel odak noktasını oluşturmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde Jung'a ait bireyselleme yaklaşımının, pozitif bir eğilim içerisinde olarak kişisel büyüme ve gelişme odaklı bir çerçeve içerisinde yer aldığı görülmektedir. Bu anlamda, pozitif psikoloji oluşumunun temelinde yer alan bir kuramsal anlayışın da temelini oluşturmaktadır. Jung ve bireyselleşme yaklaşımına ek olarak bir diğer kuramsal yaklaşım Bühler'in Temel Yaşam Eğilimleri Yaklaşımıdır. Bühler'in Temel Yaşam Eğilimleri Yaklaşımına ait kuramsal çerçeve alt başlıkta betimlenmiştir.

Bühler Temel Yaşam Eğilimleri Yaklaşımı

Hümanist psikoloji ve benlik gelişimi alanlarında önemli çalışmaları olan Bühler temel yaşam eğilimleri yaklaşımını hümanist psikoloji temelinde geliştirmiştir. Bühler'e

göre (1971) göre modern bilim, çoğunlukla insanı bir grubun üyesi olarak ele almış ve tek başına bir bireyi çalışma nesnesi olarak görmemiştir. Bu kapsamda hümanist psikolojinin en kabul gören yanlarından biri, kişilerin bir bütün olarak ele alınması ve çalışmalara bu şekilde dahil edilmesidir (Bühler, 1971).

Bühler'e göre (1971) bireylerin kendini gerçekleştirme eğilimleri bulunmaktadır. Bunun için bireyler sürekli bir çaba içerisindedir. Her birey bu eğilimi kendine özgü bir şekilde gerçekleştirmektedir. Bunun için Bühler, insanların kendi yaşam döngüsü içerisinde ayrı bir birey olarak değerlendirilmesi gerektiğine inanmaktadır. Bühler'e göre bireylerin bu öznel yapısı içerisinde dört temel eğilim bulunmaktadır. Bunlardan ilki zevk ihtiyacı (aşk, cinsellik ve kişisel tatminler gibi) olarak adlandırılmaktadır. İkinicisi uyum sağlama, ait olma ve güvenlik amacıyla kendi kendini sınırlayan adaptasyona yönelik temel bir eğilimdir. Üçüncü eğilim, kendini ifade etme ve başarı için büyümeye yönelik temel bir eğilim ve son eğilim ise daha bütünleştirici olarak düzeni koruma eğilimi olarak adlandırılmaktadır (Bühler, 1959). Temel yaşam eğilimleri insana hayatı boyunca yardım eden eğilimlerdir. Sağlıklı insanın öz benliğinde bu eğilimler kişisel olarak düzenlenir ve kapasitelerinin gelişiminde yardımcı olur (Bühler, 1971).

İnsan davranışlarının çevresel olasılıklar tarafından belirlendiğine ilişkin görüşe karşı çıkan Bühler, kişilerin dünyayı kendilerine göre algılayarak eylemde bulunduğunu belirtmektedir (Bühler, 1971). Bu durum genetik faktörlerin, çevresel koşulların tamamen yok sayıldığı anlamına gelmemektedir. Burada daha çok durumların birey üzerinde oluşturduğu bir anlam vurgulanmaktadır. Daha farklı bir ifade ile insanların nesnelere, olaylara, diğer insanlara karşı yüklemiş oldukları bir anlam vardır. Bu anlamlar insanların davranışları üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Derobertis, 2006). Dolayısıyla Bühler, her insanının kendi içerisinde ayrı bir birey olarak ele alınıp değerlendirilmesine ve kendi varoluşları içerisinde, hayatını kurma becerisine sahip aktif bir birey olarak kabul edilmesi gerektiğine inanmaktadır (Bühler, 1971). Bunun için insanlar "hedef seçimi ve yaşam tarzı" açısından farklılık gösterebilmektedir. Ancak "durgunluğa eğilimli olmayan ve büyümeyi tercih eden hedef yönelimleri" açısından da ortak özelliklere sahiptir (Gavin, 1990).

Bühler'in Temel Yaşam Eğilimleri yaklaşımının, hümanist psikoloji çerçevesinde bireylerin kendini gerçekleştirmesine odaklı bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Bu anlamda, bireylerin kişisel gelişim ve değişim potansiyeline sahip olduğu vurgulanarak kişisel sorumluluk anlamında diğer yaklaşımlardan ayrılabilmektedir. Yaklaşımda ayrıca insan potansiyeli kişisel gelişim açısından önemli olarak görülmektedir. Bühler'in Temel

Yaşam Eğilimleri yaklaşımına ek olarak pozitif psikolojinin temelini oluşturan bir diğer yaklaşım ise Jahoda'nın Psikolojik Sağlık Yaklaşımıdır.

Jahoda'nın Psikolojik Sağlık Yaklaşımı

Jahoda'ya göre (1958) mutluluk, akıl sağlığının merkezinde yer almaktadır. Bundan dolayı pozitif bir akıl sağlığı için mutluluk çok önemli bir kriterdir. Dolayısıyla yaklaşımda iyi oluş sadece hastalığın yokluğu olarak görülmemektedir. İyi oluş, belirli pozitif akıl sağlığı kriterleri ile tanımlanmaktadır. Bu durum esasında karakteristik bir özelliği temsil etmektedir. Psikolojik sağlık yaklaşımında, mutluluk kadar pozitif benlik saygısı da önemli görülmektedir. Benlik saygısı, aynı zamanda ruh sağlığının merkezi bir özelliğini oluşturmaktadır. Ayrıca Jahoda, bireyin kendi psikolojik ihtiyaçlarına uygun ortamları seçme veya yaratma yeteneğini, akıl sağlığının önemli bir kriteri olarak tanımlamaktadır (Ruini ve Ryff, 2016).

Jahoda'ya göre (1958) ruh sağlığı, bireysel ve kişisel bir konudur. Daha farklı bir ifade ile ruh sağlığı, bir insan aklını temsil etmektedir. Bir sosyal çevre veya kültür, hastalığa veya sağlığa elverişli olabilir. Ancak her ne olursa olsun ortaya konan şey bir kişinin karakteristiğidir. Bu nedenle, hasta bir toplumdan veya hasta bir topluluktan bahsetmek uygun değildir. Bir kişinin akıl sağlığından söz ederken, özellikleri ve eylemleri arasında ayrım yapılması gerekmektedir. Akıl sağlığı bireyin kalıcı özelliklerine göre az veya çok sağlıklı olarak sınıflandırılabilir. Bundan dolayı bireyin davranışlarına uzun vadeli bir bakış içerisinde olunmalıdır. Sağlıklı veya normal standart davranışlar kültüre, zamana ve beklentilere göre değişiklik gösterebilmektedir. Kısacası, farklı kültürlerde farklı normal davranış standartları bulunmaktadır. Bundan dolayı ruh sağlığı nihai olarak bir iyilik veya iyi olma durumu değildir. Esasında bu durum birçok insani değerden biridir. Fiziksel sağlık veya fiziksel hastalık için tamamen kabul edilebilir, her şeyi kapsayan bir tanımlama yoktur. Bu durum benzer şekilde akıl sağlığı veya hastalıkları için de geçerlidir. Bütün bu durumlar içerisinde olumlu ideal psikolojik sağlık için altı temel kriter belirlenmiştir (Jahoda, 1958). Bunlar;

- Bireyin kendisine yönelik tutumları,
- Kişinin kendi potansiyellerini eylemleri yoluyla gerçekleştirme derecesi,
- Bireyin kişiliğindeki işlevsellik,
- Bireyin sosyal etkilere karşı özerklik derecesi,
- Bireyin etrafındaki dünyayı algılama şekli,

- Hayatı olduğu gibi alma ve ona hâkim olma yeteneği şeklindedir.

Özet olarak ifade edildiğinde Jahoda'nın Psikolojik Sağlık Yaklaşımı ruh sağlığının değerlendirilmesinde mutluluğu temel aldığı görülmektedir. Bu anlamda ruh sağılığının belirleyicisi pozitif bir özellik ile betimlenmeye çalışılmaktadır. Ayrıca pozitif psikolojinin en temel konularından birisini oluşturan öznel iyi oluş hakkında da kuramsal bir alt yap sunmaktadır. Jahoda'nın Psikolojik Sağlık Yaklaşımına ek olarak pozitif psikolojinin kuramsal temelini oluşturan bir diğer yaklaşım ise Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramıdır.

Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı

Geleneksel olarak kişilik gelişimi kuramlarından en önemlilerinden biri Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramıdır. Erikson, psikososyal gelişim kuramını sağlıklı insanı tanımlamak üzerine temellendirmiştir. Kuramda, sağlıklı insana ait bir kişilik; sevme ve çalışma becerisine ek olarak yaşamda aktivite içerisinde bulunma ve bu aktivitelerden doyum alma şeklinde tanımlanmaktadır (Henson ve Eller, 1999). Erikson'a göre (1968) sağlıklı kişiliğe sahip bireyler;

- Aktif olarak çevreye uyum sağlamaya gayreti içerisinde olan,
- Bireysel ve sosyal olarak ilişkilerinde birlik ve bütünlük duygusu geliştirebilen,
- Dış dünyayı ve kendini gerçeklik temelinde algılayan bireylerdir.

Ayrıca Erikson (1964), insan gücünün doğuştan gelen bir güç olarak yeniden değerlendirilmesini gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla insanı doğuştan olumlu özellikleri ile birlikte var olarak değerlendirmektedir. Bundan dolayı Erikson'un psikososyal gelişim kuramı iyimserlik ve kötümserlik boyutunda ele alındığında, iyimserlik tarafında değerlendirilmektedir (Schultz ve Schultz, 2005).

Erikson'a göre kişisel güçlü yönler gelişimsel bir yörüngeye sahiptir (Peterson ve Seligman, 2004). Bu doğrultuda kişilik gelişimi epigenetik ilke çerçevesinde ardışık bir sıra izler ve bu dönemler doğumdan ölüme kadar toplam 8 evreden oluşmaktadır (Schultz ve Schultz, 2001). Erikson'a göre her evrede temel gelişimsel görevler bulunmaktadır. Bunların sonucunda ise elde edilen bir psikososyal kazanım yer almaktadır. Daha farklı bir ifadeyle her evrede bir çatışma ve bu çatışmanın sonucunda da elde edilen bir erdem bulunmaktadır (Weiland, 1993). Kişi, bu evreleri başarılı bir şekilde tamamladığı zaman kişiliğin en üst düzeyde optimal bir işleve sahip olur (Henson ve Eller, 1999). Çünkü evrelerden geçen kişi, her evrenin sonunda irade, umut ve bağlılık gibi psikososyal

kazanımlar elde etmektedir (Henson ve Eller, 1999). Erikson'un psikososyal gelişim kuramında evreler ve bu evrelere ilişkin elde edilen temel ve bununla ilişkili kazanımları Tablo 2'de verilmiştir (Vaughan ve Rodriguez, 2013) .

Tablo 2

Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı ve İlişkili Karakter Güçleri

Kriz	Yaş	Temel Güçler: İlişkili Karakter Güçleri
Güvene Karşı Güvensizlik	0–1.5	Umut, Güdülenme: Minnettarlık, Umut, Dürüstlük, İyilik, Sevgi, Sebat, Tedbirlilik
Özerkliğe Karşı Utanç ve Kuşku	1.5–3	İrade, Özdenetim: Cesaret, Sebat, Öz düzenleme
Girişimciliğe Karşu Suçluluk	3–6	Amaç, Yön: Sadakat, Merak, Liderlik, Yaşam Çoşkusu
Başarıya Karşı Aşağılık	6–12	Yetkinlik, Düzen: Vatandaşlık, Liderlik, Öğrenme Sevgisi, Sebat, Sosyal zekâ
Kimliğe Karşı Rol Karmaşası	12–20	Sadakat, Bağlılık: Vatandaşlık, Umut, Dürüstlük, Liderlik, Sevme
Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık	20–35	Aşk, Bağlılık: Aşk, Şefkat
Üretkenliğe Karşı Durgunluk	35–65	İlgi, Üretim: Cesaret, Vatandaşlık, Nezaket, Sevgi, Bakış açısı
Bütünlüğe Karşı Umutuszluk	65+	Bilgelik, Vazgeçiş: Cesaret, Bütünlük, Açık fikirlilik, Bakış açısı

Kaynak: Vaughan ve Rogriguez (2013, s.232).

Erik Erikson (1956), psikososyal yaşam boyu gelişim kuramı aracılığıyla ergenlerin sosyal gelişimi üzerinde doğrudan çalışmalarda bulunmuştur. Erikson'un psikososyal gelişim kuramında ergenlik, belirtilen gelişim dönemleri içerisinde en önemli dönemlerden biri olarak görülmektedir. Bu dönemde bulunan bireyin en önemli gelişimsel görevi, kimlik krizini başarılı bir şekilde tamamlamasıdır. Bu nedenle, ergenler fiziksel ve bilişsel olarak olgunlaşırken, kişisel değerleri tanımlama ve özerkliği elde etme konusunda sosyal zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Buna göre, ergenlerin aşk, iş, değerler, inançlar ve ideoloji hakkında yaşantıları yoluyla seçimler yaptıkları ve bunların da yetişkinlikte daha iyi bir gelişim düzeyi için temel oluşturduğu belirtilmektedir (Arnett, 2001).

Özet olarak ifade edildiğinde, insan doğasına pozitif bir pencereden bakan Erikson'un kişisel gelişime büyük bir önem verdiği görülmektedir. Ayrıca kuramda yer alan gelişim dönemleri içerisinde pozitif kazanımlara odaklanarak bireylerin doğuştan getirdiği özelliklerin gelişimine vurgu yapmaktadır. Daha net olarak pozitif kazanımlar

kuramda oldukça önemli bir konumdadır. Erikson'un yaklaşımına ek olarak yine bireyerlerin pozitif özelliklerine odaklanarak kuramında "sağlıklı insan" tanımlaması üzerinde duran bir diğer yaklaşım Allport'un Olgunluk Yaklaşımıdır.

Allport'un Olgunluk Yaklaşımı

Pozitif psikoloji, genel olarak insanların, grupların ve kurumların optimal işleyişine katkıda bulunan süreçlerin incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Gable ve Haidt, 2005). Bu tanımlamanın içerisinde farklı teorisyenler ve yaklaşımlarının katkısı bulunmaktadır. Bu yaklaşımların en önemlilerinden birisi Allport ve Olgunluk Yaklaşımı'dır.

Allport (1961), sağlıklı insanı bireylerin yakın ilişki kapasitesi, kendine olumlu bakış açısı, gerçekçi yaşam felsefesi ve kendini geliştirme yeteneğine odaklanarak tanımlamaktadır. Allport'a göre, sağlıklı bir insan, yaşamının tüm yönlerini bütünleştirerek kişiliğini birleştirmek için sürekli çabalamaktadır. Bu tanımlamada, sağlıklı insan için başkalarıyla ilişki kurmak, Allport'un temel olgunluk kriteridir (Ruini ve Ryff, 2016). Allport'un olgunluk anlayışı, yönelim ve niyet duygusu içerecek şekilde yaşamın amacının net bir şekilde ortaya konmasına dayanmaktadır (Ruini ve Ryff, 2016).

Allport'a göre (1961) psikolojik olgunluğun yedi işlevi bulunmaktadır. Bunlar;

a) İş, aile hayatı veya toplum hizmeti gibi önemli yaşam etkinliklerine gerçek ve kalıcı katılım,

b) Hoşgörü, empati, güven ve içtenlik gibi başkalarıyla sıcak bir şekilde ilişki kurmanın güvenilir yolları,

c) Kendini kabul etme veya duygusal güvenlik (kişinin duygusal durumlarını düzenleme ve bunlarla yaşama yeteneği),

d) Gerçekçi algılama ve değerlendirme (dünyayı, kişinin kendi beklentilerine göre değil gerçeği çarpıtmadan olduğu gibi görebilme),

e) Problem çözme becerisi,

f) Öz farkındalık (kişinin kendi içgörü kazanmasına yönelik öz farkındalık),

g) Kişinin hedeflerini, değerlerini kavramasına ve bunları bütünleştirmesine izin veren bir yaşam felsefesi şeklindedir.

Allport (1961) kişiliği, birey ve çevre etkileşimi sonucu oluşan dinamik bir sistem olarak tanımlamaktadır. Yalnız bu etkileşim içerisinde davranış üzerinde esas belirleyici

olan durum bireysel faktörlerdir. Dolayısıyla kişiliğin oluşumunda bireyin kalıtımı, fizyolojisi, deneyimi, mizacı, kapasitesi, duygusu, güdüleri, belleği ve hayal gücünün yer aldığı alt sistemler bulunmaktadır. Ayrıca bu alt sistemler bütüncül sistemi oluşturan yapılardır. Bu noktadan hareketle, Allport kişilerin benzersiz bir yapıda olduğunu ve insanların kendine özgü bir yapı gösterdiğini vurgulamaktadır (Feist ve Feist, 2008). Dolayısıyla Allport'un kişinin bireysel kapasitesinin gelişimine odaklandığı görülmektedir.

Özetle, pozitif psikolojinin kuramsal alt yapısındaki en önemli isimlerden biri olan Allport, kişisel özellikler üzerinde odaklanarak bireysel gelişime önem vermektedir. Ayrıca sağlıklı insan tanımlaması ile birlikte kişilerin pozitif özelliklerinin gelişimine vurgu yapmaktadır. Allport'un yaklaşımına ek olarak bireysel gelişime önem veren bir yaklaşım ise Neugarten ve Kişilik Değişim Özellikleri Yaklaşımı'dır.

Neugarten Kişilik Değişim Özellikleri

Çağdaş bir psikolog olan Neugarten, elli yıldan fazla bir süredir yetişkin gelişimi ve yaşlanma üzerine çalışmalar yapmıştır. Neugarten'in en önemli katkılarından biri yaşın insan gelişimi ve davranışı üzerine getirdiği kısıtlamaların etkisini ortaya koymaktır (Neugarten, 1965; 1996). Neugarten'e göre erkekler ve kadınlar sadece hayatlarının çeşitli alanlarında işleyen sosyal saatlerinin farkında değildir. Aynı zamanda kendi zamanlamalarının da farkındadır (Neugarten, Moore ve Lowe, 1965). Bu farkındalıktan dolayı, Neugarten (1979) tarafından "yaşamın ikinci yarısı" tanımı, bireylerin kendi yaşamlarının ölümlü ve sonlu olduklarının farkına vardıkları bir zaman olarak tanımlanmıştır. Bu bakış açısı, insanlara bir anlam derinliği getirir ve kalan zamanlarını nasıl harcayacaklarına olan ilgilerini arttırır. Bazıları için bu kararlar bilinçlidir ve bundan dolayı zamanlarını en iyi şekilde geçirmelerine yol açacak seçimler yaparlar.

Neugarten çalışmalarında yaş normlarına ait davranış kalıpları tanımlamıştır. Zamansal düşüncenin, yaşlanma ve yaşam doyumu için temel bir özellik olduğunu vurgulamaktadır. Bu kapsamda Neugarten (1965) sosyal saatleri ve bunları yaşamımızda değerlendirmek için nasıl kullanılması gerektiği hakkında bilgi vermektedir. İnsanların bu normlar içerisinde yaşa uygun hareket etmediklerinde ise iyi oluş ve psikolojik uyumlarının engellendiğini vurgulamaktadır (Neugarten, 1965).

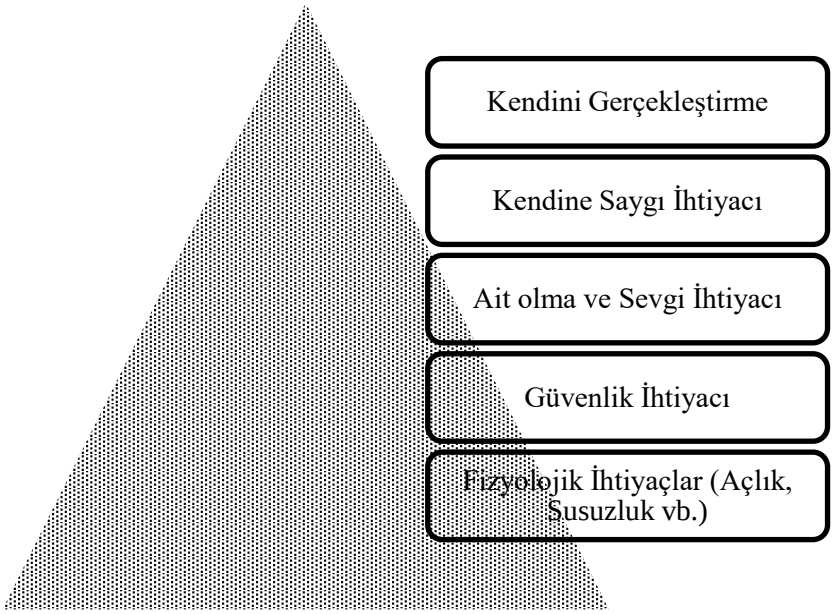
Özet olarak ifade edildiğinde, daha çok yaşlanma ve yaşlılık dönemleri üzerinde çalışmaları bulunan Neugarten, yaklaşımında özellikle insan gelişimi ve davranışı üzerine

eğilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, yaşam anlam kavramını ve bunun kişiye katmış olduğu gelişime odaklanmaktadır. Neugarten'a ek olarak kişisel gelişime önem veren bir diğer yaklaşım ise Maslow'un Kendini Gerçekleştirme Kuramı'dır.

Maslow'un Kendini Gerçekleştirme Kuramı

Seligman ve Csikszentmihalyi'e göre (2000) insan, pozitif karakter özelliklerine sahiptir. Esas itibariyle bu durum insanların doğasında potansiyel olarak bulunmaktadır. Bundan dolayı pozitif psikolojinin temeli pozitif duygusal deneyim, potansiyel pozitif güç ve pozitif kişiliği geliştirmektir (Wu, 2016). Bu fikir, esasında Maslow tarafından tanımlandığı şekliyle kendini gerçekleştirmenin özünü oluşturmaktadır (Jorgensen ve Nafstad, 2004).

Maslow'a göre psikoloji bilimi, olumsuz tarafta (hastalık gibi), olumlu taraftan (psikolojik sağlık gibi) çok daha başarılı olmuştur. İnsanın eksiklikleri, hastalığı, kısaca patolojileri hakkında çok şey ortaya çıkarmış olmasına karşın; potansiyelleri, erdemleri veya tam psikolojik işlevseliği hakkında ise tam tersi olarak çok az şey ortaya koymuştur (Jorgensen ve Nafstad, 2004). Maslow, psikolojinin insanların daha iyi bir yaşam sürmelerini sağlamak adına geliştirilmesi gerektiğini vurgulayarak; olumlu kişilik özellikleri çerçevesinde İhtiyaçlar Hiyerarşisine dayalı olarak Kendini Gerçekleştirme Kuramını oluşturmuştur (Wu, 2016). Kurama ait hiyerarşik yapı Şekil 4'de sunulmuştur.



Şekil 4. Maslow'un İhtiyaçlar Piramidi

Maslow, ihtiyaçları bir piramidin basamakları gibi üst üste konumlandırmıştır. Her ihtiyaç bir sonraki ihtiyacı güçlü kılmaktadır. Dolayısıyla alt düzeyde yer alan ihtiyaç, belli bir doygunluğa ulaşınca üstteki ihtiyaç için uygun bir zemin hazırlamaktadır (Mathes, 1981). Piramidin son basamağı ise kendini gerçekleştirmedir. Maslow'a göre kendini gerçekleştirebilen bireyler daha mutlu, sevgi dolu, sosyal, fedakâr ve başkalarına karşı merhamet sahibidir. Ayrıca kendini gerçekleştiren bireylerin, bu deneyimi koruma kapasitesine sahip olduğunu da vurgulamaktadır (Maslow, 1987).

Maslow'a göre insan doğasını anlamak bireysel, grup, sosyal, politik, fizyolojik, bilişsel, duygusal, ruhsal olmak üzere tüm seviyeleri dikkate almak anlamına gelmektedir (Maslow, 1971). Daha farklı bir ifade ile kendini gerçekleştirme kuramında, insan yaşamındaki anlam ve varoluşlarının doğasını nasıl ele aldığına odaklanmaktadır (Shlien, 2003).

Sonuç olarak Hümanist yaklaşımın öncülerinden olan Maslow, bu geniş yaklaşımın içerisinde aynı zamanda kuramındaki insan doğasına bakış açısıyla pozitif psikoloji yaklaşımının da merkezinde yer almaktadır (Joseph ve Linley, 2005). Kişisel gelişim ve özellikle pozitif olanın geliştirilmesine yönelik olarak yaptığı vurgu, diğer yaklaşımların aksine psikolojinin pozitif olana odaklanması açısından pozitif psikoloji içerisinde önemli bir konuma sahiptir. Maslow'un yaklaşımına ek olarak özellikle hümanist psikoloji anlayışı içerisinde bireysel gelişime odaklanan bir diğer yaklaşım ise Rogers'ın Tam İşlevsel Birey Yaklaşımıdır.

Rogers'ın Tam İşlevsel Birey Yaklaşımı

Hümanist psikoloji, hem geçmiş hem de günümüzdeki birçok psikoloji alanındakine benzer şekilde, pozitif psikoloji için de önemli bir temel oluşturmaktadır (Robbins, 2015; Wong, 2011). Araştırma ve uygulama açısından ele alındığında ise pozitif psikoloji, hümanist yaklaşımla belirli bir çerçevede benzerlik göstermektedir (Wong, 2011). Pozitif psikoloji içerisinde insan, pozitif karakter özellikleri ve gelişim potansiyeline sahip bir varlık olarak kavramsallaştırılmalıdır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Bu fikir, hümanist yaklaşımı benimseyen Rogers tarafından tanımlandığı şekliyle, işlevsel birey yaklaşımının özünü oluşturmaktadır (Jorgensen ve Nafstad, 2004). Bu anlamda bu alanların her ikisi de, iyi yaşamın koşulları, insan iyi oluşu ve pozitif kurumlar hakkındaki bilgimizi ve anlayışımızı ilerletmeyi amaçlamaktadır (Maurer ve Daukantaite, 2020).

Rogers (1959), insanların büyüme, gelişme ve özerkliğe yönelik içsel bir eğilime sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte, bu tür bir psikolojik büyüme, yalnızca bilişsel becerileri öğrenmeyi değil; aynı zamanda daha iyi bir iyi oluşa doğru büyümeyi de kapsamaktadır. Bu durum kuramın içerisinde yer aldığı şekliyle bireyin "tam işlevsel birey" hale gelmesine yardımcı olur (Maurer ve Daukantaite, 2020). Tam işlevsel birey, aynı zamanda kuramsal yaklaşımda kendini gerçekleştirme olarak tanımlanmaktadır. Rogers'a göre (1961) insan özünde iyidir. Birey güvenli bir ortam içerisinde içsel süreçlerinin farkında olarak kişilik özelliklerini de geliştirebilme potansiyeline sahiptir. Kişinin birseysel özellikleri hakkında bilgi sahibi olması onun aynı zamanda kişisel deneyim kazanmasına da yardımcı olmaktadır. Kişi elde ettiği bu deneyim ile birlikte sorumlulukları olduğunu farkeder ve özerklik duygusunun gelişimi desteklenir. Bu gelişimle birlikte birey kendini hayatındaki koşulların pasif kurbanı olmak yerine, kendini ve çevreyi düzenleme gibi daha aktif bir güce sahip olduğu inancını geliştirir (Rogers, 1959; 1961).

Kişi kendini deneyimlemelerine açık hissettiğinde, kendini iyi anladığında, kendini daha özerk hissettiğinde ve kendine güvendiğinde yaşamın getirdiği dalgalanmalara karşı daha açık olmayı öğrenir (Rogers, 1961). Başka bir deyişle, birey kendisiyle iletişim kurmayı öğrenir ve kendi "fenomenal alanlarına" ilişkin fikir edinir. Benlikle olan bu bağlantı, destek kurulduğunda kademeli olarak birincil güç haline gelebilir. Başka bir deyişle, kişi koşulsuz olumlu özsaygıyı öğrenir. Dahası, daha fazla içsel güvenlik ile birlikte, başkalarına karşı daha büyük bir şefkat geliştirebilir (Rogers, 1959; 1961). Bu gerçekleştirme sürecinin tamamı hızlı değildir ve büyük bir açıklık ve öz farkındalık gerektirir (Rogers, 1961). Bu durum bireyde uyum becerilerinin gelişiminde önemli rol oynar. Kişi elde ettiği bu içsel ve gerçekçi deneyimlerle birlikte bir uyum yakalayabilmektedir. Bu uyum ise kendisinin dışa dönük bir birey olmasına yardımcı olmaktadır (Rogers, 1961).

Özetlemek gerekirse, Rogers'ın yaklaşımı organizmanı doğal bir büyüme süreci içerisinde bir dizi psikolojik aşamadan geçerek ve potansiyel olarak iyi oluşa doğru olgunlaştığı gerekli bir değişim kuramıdır (Overton, 1984). Rogers'ın iyi yaşamın anlamı hakkındaki görüşü, tam olarak işlevsel birey anlayışına dayanmaktadır. Tam olarak işlevsel bir kişi, organizmanın deneyimleri ile uyumlu olan ve ideal durumu tanımlayan bir terimdir (Proctor, Tweed ve Morris, 2015). Bu anlamda işlevsel birey yaklaşımı duygusal ve bilişsel büyüme sürecini ve bu sürecin de sosyo-çevresel koşullardan, kişinin

dış dünyayla ilişki kurma şeklindeki değişikliklerden önemli ölçüde etkilendiği varsayımına dayanmaktadır (Rogers, 1959; 1961; 1964).

İnsanların potansiyel olarak büyüme, gelişme ve özerkliğe yönelik içsel bir eğilime sahip olduğunu vurgulayan Rogers, bu anlamda psikoloji biliminin pozitif yöne odaklanmasına doğru bir eğilim oluşturmuştur. Rogers'a ek olarak özellikle anlam ve bunun kişiler üzerindeki pozitif bir eğilime odaklanan bir diğer yaklaşım ise Frankl ve Anlam Arayışı Yaklaşımıdır.

Frankl'ın Anlam Arayışı Yaklaşımı

Kişisel gelişim için insan potansiyeline inanmakta olan Frankl ve bu yaklaşımı ile birlikte pozitif psikolojinin önemli bir parçası haline gelmektedir (Wong, 2014). Yaklaşımının temelinde anlam ve amaç kavramları yer almaktadır. Frankl'a göre, yakın kişiler arası ve toplumsal ilişkilerin güçlendirilmesi, sanatsal, entelektüel veya bilimsel yeniliklerin takip edilmesi, felsefi veya dini tefekkür gibi bir dizi yolla anlamlı ve amaçlı bir yaşam elde edilebilmektedir (Frankl, 1963). Diğer taraftan olumsuz yaşam deneyimleri de genellikle bizi anlam aramaya, anlam kazanmaya ve çoğu zaman hayatın kötü olaylarından bile iyi bir şey bulmaya yönelik motive eder (Frankl, 1985). Bu kapsamda ölüm, suçluluk ve acı çekme de bir insan deneyimidir. Bu olumsuz olan deneyimler içerisinde bile insan anlam bulabilir (Bretherton ve Ørner, 2004). Frankl'a göre, açık bir anlam ve amaç duygusu, kişinin yaşamına olumlu ve önemli bir şey katabilir. Bu aynı zamanda depresyon, şiddet gibi birçok akıl sağlığı sorunu için de çözümün aslında kendisidir (Wong, 2014).

Frankl ayrıca, anlamlı bir yaşam için değerleri kendi yaklaşımının merkezine yerleştirmektedir. Anlamlı bir yaşamı, kişinin değerleri ile tutarlı bir şekilde hareket etmesi ile ilişkilendiren Frankl, bu kapsamda insani değerleri yaratıcılık, deneyimsellik ve tutumsallık olmak üzere üç farklı grup içerisinde kategorize etmektedir (Frankl, 1986). Yaratıcı değerler genel olarak yeni bir şey yapma durumunda ortaya çıkabilmektedir. Deneyimsel değerler bir etkileşim ile birlikte ortaya çıkabilirken; tutumsal değerler ise değiştirilemeyen durumlara karşı değişiklik yaparak kendimizi adapte edebileceğimiz durumlarda ortaya çıkabilmektedir.

Frankl'a göre insanoğlu doğuştan anlam ihtiyacına sahiptir. Bu, insanoğlunun aynı zamanda manevi yönü ile alakalı bir durumdur. Anlam arzusu aslında manevi bir ihtiyaç çerçevesinde kendini aşma arayışının farklı bir boyutunu oluşturmaktadır. Nihai

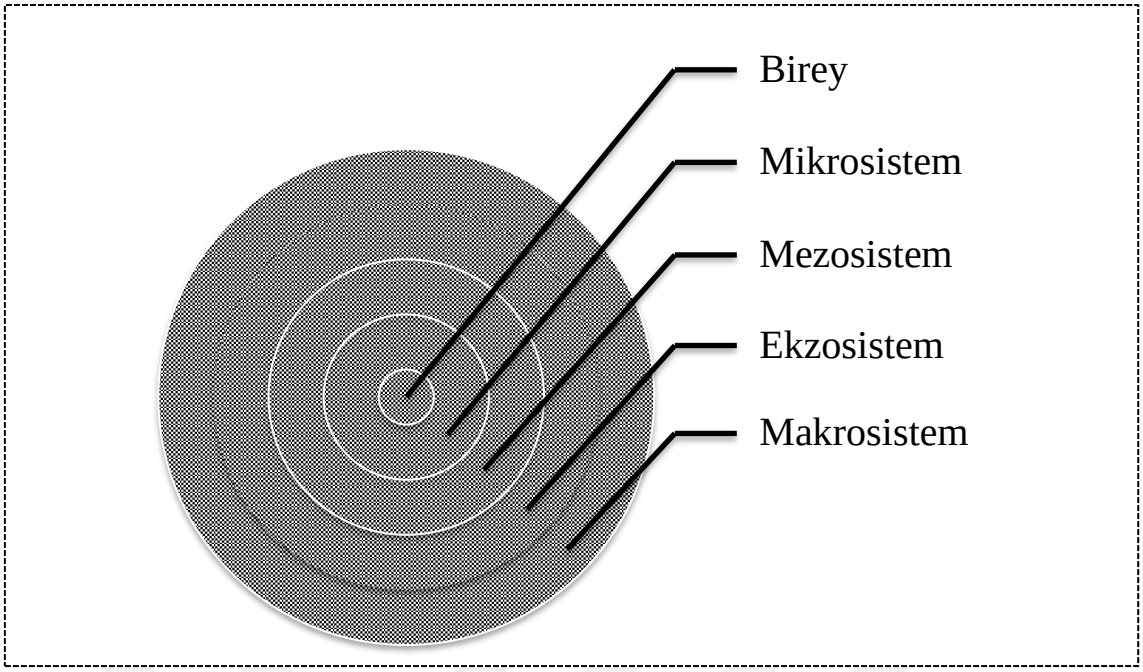
anlamı daha iyi anlamaya çalışmak, hem insan olarak kim olduğumuzun manevi boyutunu; hem de her durumda sorumlu olduğumuz eylemlerimizi anlamamıza yardımcı olur (Wong, 2014). Çünkü bu anı nasıl algıladığımız ve çerçevelendirdiğimiz gerçekliğimizi oluşturur ve bu da karşılığında nasıl tepki verdiğimizi etkiler (Frankl, 1992). Bu varsayımların anlaşılması insanlarda anlam arayışının kapsamını tam olarak anlamak için gereklidir (Wong, 2014).

Psikolojik iyi oluşa ilişkin kuramsal temeller incelendiğinde; Allport'un olgunluk yaklaşımı (1961), Neugarten kişilik değişim özellikleri (1968), Bühler temel yaşam eğilimleri (1953), Erikson'un psikososyal gelişimi (1959), Frankl'ait anlam arayışı (1963), Jahoda'nın psikolojik sağlık (1958), Jung'a ait (1933) bireyselleşme, Maslow'un kendini gerçekleştirme (1968) ve Rogers'ın (1961) tam işlevsel birey yaklaşımlarının yer aldığı görülmektedir. Bu kuramsal temellere ek olarak, bu araştırmanın önemli bir kısmını oluşturan ergenlerin psikoloji iyi oluş düzeyi üzerindeki okul etkisi, ekolojik kuram temeline dayandırılmaktadır. Bu kapsamda ekolojik kuram ve araştırmanın bağımlı değişkeni olan psikolojik iyi oluş üzerindeki açıklayıcılığına ilişkin bilgilere alt başlıkta yer verilmiştir.

Psikolojik İyi Oluş ve Ekolojik Kuram

Bronfenbrenner'ın (1979) ekolojik sistem modeli birey ve bireyin içerisinde yer aldığı çevrenin doğrudan ve dolaylı etkileşimini ortaya koyan, gelişimin sadece bireysel faktörler ile açıklanamayacağı varsayımına dayanan bütüncül bir yaklaşımdır. Model ayrıca, psikolojik sağlık ile ilişkili olan geniş bir yaklaşımdır. Bundan dolayı kapsamlı iyi oluş modellerinde dikkate alınması gereken önemli bir kuram olarak kabul edilmektedir (Huebner, Gilman ve Furlong, 2009).

Bronfenbrenner'dan önceki yaklaşımların çoğu bireyi ve aileyi gelişimin içerisinde yer alan tek bağlam olarak incelerken, Bronfenbrenner aile üzerindeki dış etkenlerin de bireyin gelişimi üzerinde etkili olabileceğini ortaya koymuştur (Pittenger, Huit ve Hansen, 2016). Bu anlamda Bronfenbrenner'in ekolojik sistem yaklaşımı, insan gelişimi üzerindeki tüm etkenleri dikkate alan, bütüncül bir model eğilimindedir. Kuram içerisinde çevre oldukça önemlidir. Kuramın merkezinde bireyin çevresini oluşturan mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem olmak üzere beş farklı sistem bulunmaktadır (Bronfenbrenner, 1994). Mikrosistemler, bireyin içerisinde yer aldığı çevredeki etkileşimlerini ifade eder. Yaygın mikrosistemler arasında aile, okul, akran grupları ve işyeri bulunur. Mezosistemler, yukarıda bahsedilen mikrosistemlerden en az ikisi arasındaki etkileşimleri temsil eder. Örneğin, aile ve okul arasındaki ilişki geniş çapta incelenen bir mikrosistemi oluşturur (Bronfenbrenner, 1994). Ekzosistem, bireyin gelişiminde dolaylı etkisi bulunan ve mezosistem üzerinde yer alan katmandır. Örneğin, iş yerinin ebeveynler üzerindeki etkisinin, ebeveynlik becerileri ile birlikte çocuğun üzerindeki yansıması şeklindedir. Burada, ebeveynlerin iş yerindeki yaşantılarının çocuk üzerindeki dolaylı etkisi vurgulanmaktadır (Pittenger vd., 2016). Makrosistem, bireyin içinde geliştiği ve organizma olarak kendisine daha yakın sistemlere etki eden kültürel özellikleri betimleyen katmandır. Kronosistem ise, tüm katmanları kapsayan en dışta yer alan katmandır. İnsan gelişimi, yaş ve dönem de dâhil olmak üzere zamanın karmaşıklıkları ışığında düşünülmelidir. Bundan dolayı kronosistem sosyo-tarihsel koşulların belirlediği olaylar ve bunların birey üzerinde oluşturduğu etki olarak düşünülebilir. Savaşlarda ve ekonomik kriz dönemlerinde intihar davranışlarının artmasında kronosistemin etkili olduğu düşünülebilir (Gençtanırım, 2015). Ekolojik sistem ilişkin şekil aşağıdaki gibidir (Bronfenbrenner,1994).



Şekil 5. Ekolojik Sistem Modeli

Bireylerin iyi oluş düzeyleri üzerinde çevrenin nasıl bir etki oluşturduğunu belirleyen önemli bir unsur, birey ve çevrenin değerleri arasındaki uyumdur. İnsanların değerlerini belirleyip, hedeflerini gerçekleştirebildiklerinde daha olumlu bir iyilik hali içerisinde yer alabilmeleri yüksek bir olasılıktır. İnsanların kendi değerlerini fark etmeleri, çevresel bağlamı içerisinde engellediğinde ise bireylerin iyilik hali bundan olumsuz bir şekilde etkilenebilecektir. Bundan dolayı, kişi ve çevre arasındaki değer uyumunun iyi oluş üzerindeki etkisini tanımlayan üç farklı kavramsal mekanizma bulunmaktadır (Sagiv ve Schwartz, 2000).

- ***Çevresel Kolaylık:*** Bireylerin hedeflerine ve değerlerine uygun ortamlar, onlara kendileri için önemli olan hedeflere ulaşma fırsatları sağlar. Uyumsuz çevreler ise aksine, insanlara değerleri doğrultusunda hareket etme fırsatları sağlamaz. Bu nedenle önemli hedeflerinin gerçekleştirilmesini engeller.
- ***Sosyal yaptırımlar*:** Bir çevrede oluşturulan ve normal olarak görülen değerler, birey tarafından kabul edilebilir bir durum içerisinde olmayabilir. Bunu reddeden bireyler, bu değerlerin kendi değerlerine karşı çıkması nedeniyle içerisinde bulunduğu toplum tarafından dışlanabilir. Bu durum ise onların iyi oluşları üzerinde olumsuz bir etki oluşturabilir.
- ***İçsel çatışma:*** Kişinin iyi olma duygusu, daha önce edinilen değerler ile yeni bir ortamda içselleştirilmesi gereken değerler arasındaki çatışmayla olumsuz bir şekilde etkilenebilir. Örneğin, aile içerisinde elde edilen değerlerin aile dışındaki

çevrede uygun olmaması sebebiyle çatışma şeklinde dönüşebilir. Bu durum iyi oluş üzerinde olumsuz etki eden bir faktör oluşturabilir.

Kavramsal yapılar incelendiğinde birey ve bireyin içerisinde yer aldığı çevre ile bu çevreye ilişkin aidiyet duygusunun ön plana çıktığı görülmektedir. Bronfenbrenner'ın yaklaşımı pozitif psikoloji temelinde değerlendirildiğinde, psikolojik iyi oluşu açıklayan birçok yaklaşım tarafından desteklenmekte ve pozitif çevresel faktörlerin etkisi kabul görmektedir.

İyi oluş çalışmalarının öncülerinden olan Ryan ve Deci (2001, 2008) öz belirleme kuramında özerklik, yetkinlik ve ilişkililik olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyaç tanımlamışlardır. Bu üç temel psikolojik ihtiyacın karşılanmasında bireylerin içerisinde yer aldığı çevre ve bu çevrenin destekleyeceği davranışları bireylerin kişisel gelişimleri üzerinde etkili bir unsur olarak görülmektedir. Bu durumda kişinin iyilik hali bulunduğu ortamdan ve bu ortamda yer alan kişilerin deneyimlerinden, algılarından ve destekleyici davranışlarından etkilenebilmektedir. Başka bir deyişle, belirli bir ortamdaki sosyal psikolojik iklim, psikolojik iyi oluş üzerinde etkili olabilmektedir. Özellikle ilişkili olma ihtiyacı açısından düşünüldüğünde bu ihtiyaç daha çok kişinin çevresine ait olma duygusunu içermektedir. Bundan dolayı çevresel faktörlerin yapısı ve desteği kişinin bireysel iyi oluşları üzerinde önemli bir faktör olarak görülmektedir (Deci ve Ryan, 2008).

Benzer şekilde Ryff (1989c), psikolojik iyi oluş üzerinde belirli olan unsurların sadece kişinin kendi geçmişi ve kendi deneyimleri ile oluşmadığını; bireysel ve çevresel etkileşim içerisinde daha bütüncül bir durumu içerdiğini belirtmektedir. Bu yapının içerisinde kişinin bireysel dinamikleri, sosyal destek ağı ve çevresi ile etkileşimi oldukça önemlidir. Son zamanlarda yapılan araştırmalar da çocuk ve ergenlerin içinde bulundukları sosyal ortamlarının, olumlu davranışlar geliştirme ve destekleyici sosyal ilişki kurma becerisi geliştirmesi açısından kolaylaştırıcı bir unsur oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Nedovic ve Morrissey, 2013; Laaksoharju, Rappe ve Kaivola, 2012). Bu bağlamda Bronfenbrenner'ın ekolojik sistem kuramı, psikolojik iyi oluş modeli üzerinde önemli bir etmen olarak dikkat çekmektedir.

Ayrıca Huppert ve So (2013), Diener ve diğerleri (2010) ve Seligman (2011) tarafından yapılan psikolojik iyi oluş tanımlamalarında, bireyin çevresi ile pozitif ilişkiler içerisinde yer alması psikolojik iyi oluş gelişimi açısından önemli olarak görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında ekolojik sistem kuramları özellikle ergen gelişiminin sosyal

bağlamlardan etkilendiğini vurgulamaktadır (Bronfenbrenner ve Ceci, 1994). Yapılan çalışmalar da ergenlerde psikolojik iyi oluşun belirleyicileri olarak bireysel özellikler, okul ve aile özelliklerinin önemli olduğunu göstermektedir (Wu vd., 2007).

Psikolojik iyi oluş modeli üzerinde birçok kuram ve yaklaşımın etkisinin olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, özellikle önleyici rehberlik ve psikolojik danışmanın en önemli kuramsal temellerinden birisi olan ekolojik kuram ve psikolojik iyi oluş düzeyi üzerindeki etkisi betimlenmiştir. Bu noktadan itibaren araştırma kapsamında yer alan değişkenlere ait tanımlamalar, kuramsal temelleri ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Psikolojik İyi Oluş ve Okul Faktörü

Okul, öğrencilerin çeşitli beceri ve yetkinlikler kazanabilecekleri bir yerdir. Aynı zamanda öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olarak öğrenci gelişimini desteklemektedir. Bu haliyle okul, öğrencilerin hayatında önemli gelişim bağlamlarından biri olarak kabul edilmektedir (Hamilton ve Hamilton, 2006). Sistemsel olarak bakıldığında da okul, öğrencilerin yetkinliklerini geliştirme ve böylece çevrelerini daha fazla kontrol edebilme becerilerini kazanmaları amacıyla tasarlanmıştır (Ruus vd., 2007).

Pozitif psikoloji bağlamında ele alındığında okul, bireylerin belirli bir düzeyde psikolojik iyilik halini karakterize eden bir kurum olarak görülmektedir (Cowen, 2000). Pozitif psikolojinin eğitim alanında uygulanması ile birlikte, "Pozitif Eğitim" adı altında yeni bir paradigma meydana gelmektedir. Seligman'a göre (2011) bu paradigma, geleneksel eğitim yaklaşımları ile birlikte iyi oluşun artırılarak, ruh sağlığının desteklenmesi ve aynı zamanda akademik becerinin geliştirilme çabası olarak tanımlanmaktadır (Seligman, 2011). Daha net bir ifadeyle pozitif eğitimin temel amacı, bireysel gelişim temelinde pozitif ruh sağlığını teşvik etmektir (Norrish, Williams, O'Connor ve Robinson, 2013).

Öğrencilerin pozitif bir okul deneyiminin oluşumunda önemli bir faktör olarak ilgili alanyazında okul iklimi kavramı dikkat çekmektedir (Lombardi vd., 2019). Okul iklimi, fiziksel ve sosyal güvenliğin sağlanması ile birlikte; öğrencinin zihinsel, sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimi ile öğrenme yaşantılarını destekleyen genel bir yapıdır (Loukas ve Robinson, 2004; Zullig, Koopman, Patton ve Ubbes, 2010). Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra, genel iyilik hali ve psikolojik sağlığın şekillenmesinde de önemli bir rol oynamaktadır (Huang vd., 2013; Thapa, Cohen, Guffey ve Higgins-D'Alessandro, 2013). Olumlu okul iklimi, öğrencilerin okul başarılarına ek

olarak, potansiyel değerlerinin ortaya çıkmasına da yardımcı olur (Ruus vd., 2007). Kısaca okul iklimi, okulun bir kişiliği olarak düşünülebilir. Bir birey için kişilik ne anlama gelirse örgüt için de iklim o anlama gelmektedir (Hoy ve Miskel, 2010).

Okul iklimine yönelik olarak ilgili alanyazında birden fazla tanımlamanın yapıldığı görülmektedir. Bundan dolayı tek ve standart bir okul iklimi tanımlaması bulunmamaktadır. Okul iklimi, en genel haliyle bir okulun atmosferini, kültürünü, değerlerini, kaynaklarını ve sosyal ağlarını kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak görülmektedir (Wang ve Degol, 2016). Daha farklı bir tanımda ise, okul iklimi örgütsel, öğretimsel ve kişilerarası boyutları içeren çok boyutlu yapı olarak betimlenmiştir (Loukas ve Robinson, 2004). Bu tanımlamalara ek olarak, *güvenlik, öğretme ve öğrenme, ilişkiler ve çevresel/yapısal özellikler* olmak üzere dört boyutun, okul iklimi tanımlamalarındaki ortak özellikler olduğu görülmektedir (Cohen vd., 2009; Wang ve Degol, 2016; White vd. 2014; Zullig vd., 2010). Öğrenciler arası ve öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkilerin kalitesi, öğrencilerin okulda fiziksel ve duygusal olarak kendilerini ne kadar güvende hissettikleri ve açıkça ifade edilmiş tutarlı kuralların varlığı, okulun iklimsel algısı üzerinde belirleyici olan yapılardır. Bundan dolayı olumlu iklim içerisindeki okul yaşantıları, ergenlerin gelişimsel ihtiyaçları için önemli olarak görülmektedir (White vd. 2014). Kısaca okul yaşantıları ve kalitesi, ergen ruh sağlığı açısından önemli bir rol oynamaktadır (CDC, 2019).

Alanyazında yapılan ilgili araştırmalar incelendiğinde, okul yaşamına ilişkin duyguların öğrencilerin iyi oluşu üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Gage vd., 2016). Konu ile ilgili yapılmış bir araştırmada, ergenlerin okul iklimi algıları ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişki belirlenmiştir (Astuti, Mufrihah ve Alfiah, 2019). Aynı çalışmada okul ikliminin, ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Lester ve Cross (2015) tarafından yapılan bir araştırmada, olumlu okul ikliminin öğrencilerin iyi oluş düzeylerinin anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya konmuştur. Farklı araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular, okul iklimi ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır (Aldridge ve McChesney, 2018; Bizumic, Reynolds, Turner, Bromhead ve Subasic, 2009; Kuperminc vd., 2001; Turner, Reynolds, Lee, Subasic ve Bromhead, 2014; Way, Reddy ve Rhodes, 2007). Alanyazında bu çalışmalara ek olarak okul temelli müdahale programlarının da öğrencilerin iyi oluş düzeyleri üzerindeki anlamsal etkisi ortaya konmuştur. Konu ile ilgili olarak Türkiye'de Nazlı (2019) tarafından pozitif psikoloji temelinde gerçekleştirilen psikolojik destek programının

engelli yetişkinlerin yaşam doyumu ve psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada, psikolojik destek programının engelli yetişkinlerin dayanıklılığını ve yaşam doyumunu önemli ölçüde artırdığı belirlenmiştir. Sağkal ve Türnüklü (2017) tarafından geliştirilen Barış Eğitimi Programının, lise öğrencilerinin öznel iyi oluş ve umut düzeylerine pozitif yönlü katkı sağladığı belirlenmiştir. Barış Eğitim Programının, öğrencilerin olumsuz/istenmeyen özelliklerin azaltılmasına ek olarak; olumlu özelliklerinin geliştirilmesinde de etkili bir müdahale programı olduğu görülmektedir. Diğer taraftan Oregon Üniversitesi ve Ulusal Olumlu Davranışsal Müdahaleler ve Destekler Merkezi'nde (Sprague ve Horner, 2006) pozitif psikoloji temelinde geliştirilen Okul Geneli Pozitif Davranış Desteği müdahalesi, öğrecilerin okul ortamında iyi oluş düzeylerine katkı sağlayan etkin bir müdahale olarak görülmektedir. Benzer şekilde pozitif psikoloji temelinde okullarda öğrencilerin gelişimine yönelik olarak uygulanan başka bir müdahale programının da etkinliği test edilmiştir (Shoshani ve Steinmetz, 2014). Araştırmadan elde edilen sonuca göre, müdahaleye katılan grup içerisinde genel problem seviyeleri, anksiyete ve depresyon belirtilerinde önemli düşüş elde edilirken, kontrol grubundaki belirtilerin ise artış gösterdiği belirlenmiştir. Ek olarak, müdahale grubundaki öğrencilerin özsaygı, öz yeterlik ve iyimserlik düzeyinin ise artış gösterdiği; aynı zamanda kişilerarası duyarlılık belirtilerinin de azaldığı bulunmuştur. Bu sonuçlar, kanıta dayalı pozitif psikoloji müdahalelerinin okul çocuklarının ruh sağlığını geliştirmeye yönelik potansiyel faydalarını ortaya koymaktaktadır. Yapılan farklı araştırma sonuçları da okul ortamında müdahale programlarının öğrencilerin iyi oluş düzeylerinin gelişiminde katkısının olduğunu göstermektedir (Miller, George ve Fogt, 2005; Sprague ve Horner, 2006). Kısaca pozitif olanı artırmaya odaklanan bu müdahaleler, en az olumsuz olanı azaltmaya odaklananlar kadar başarılı olabilir savını desteklemektedir (Geraghty, Wood ve Hyland, 2010).

Ayrıca alanyazında yapılan araştırmalar, okul özelliklerinin ve okulun sahip olduğu olanakların öğrencilerin gelişimi üzerindeki ilişkisini ortaya koymaktadır. Okula ait özelliklerinden biri okudaki öğrenci sayılarıdır. Leithwood ve Jantzi (2009), okuldaki öğrenci sayılarının öğrenci başarısı, mezuniyet, okula ve müfredat dışı etkinliklere katılım özellikleri açısından ilişkisini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuç, okuldaki öğrenci sayısı azaldıkça öğrenci başarısının daha da artış gösterdiği, okula katılımın daha yüksek olduğu, mezuniyet oranlarının daha fazla olduğu ve müfredat dışı etkinliklere daha fazla katılım sağlandığı şeklindedir. Konu ile ilgili olarak yapılan başka bir araştırmada (Rivera-Batiz ve Marti, 1995) kalabalık olan okulların öğretmen ve

öğrenciler açısından okula karşı daha olumsuz bir duygu durumu oluşturduğunu ortaya koymuştur. Aynı araştırmada ayrıca kalabalık olan okulların akademik başarı üzerinde de olumsuz bir etki oluşturduğu belirlenmiştir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programına göre (PISA), Finlandiya dünyadaki en yüksek eğitim puanlarından birine sahiptir. Finlandiya'daki okullarda ortalama olarak sadece 195, sınıfta ise 19 öğrenci bulunmaktadır (Lähdemäki, 2019). Konu ile ilgili yapılan araştırmalar öğrenci sayısının az olmasının öğrenciler üzerindeki gelişimsel etkisini ortaya koymaktadır.

Okul özelliklerinden öğrenci sayısına ek olarak okulun fiziki olanaklarının da öğrencilerin iyilik hali üzerinde pozitif yönlü ilişkisi bulunmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde, fiziksel olarak iyi durumda tutulan okullar ve okul sınırları içerisinde öğrencilerin oyun oynayabileceği alanların bulunması, öğrenciler üzerinde olumlu bir duygulanım oluşturmaktadır (Barrett, Treves, Shmis, Ambasz ve Ustinova, 2019; Duarte, Kennedy, Marba ve Hendriks, 2011; Sharif, 2014). Ayrıca, MEB 2019-2023 stratejik planı, okulların fiziki özelliklerinin gelişimi üzerine temellendirilmiştir. Stratejik planda okuldaki fiziki özelliklerin geliştirilmesi ile birlikte öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır. Dolayısıyla okuldaki fiziki olanakların varlığı, öğrencilerin potansiyel gelişimi açısından önemli olarak görülmektedir. Diğer taraftan spor ve sahne sanatları gibi okul destekli faaliyetler, öğrencilerin akademik gelişim hedeflerini destekleyebilecek veya zayıflatabilecek önemli bağlamlar olarak görülmektedir (Barber, Lehavy, McNichols ve Trueman, 2001). Bu yaşantılar, ergenlerin kişisel yeterlilik ve akademik başarı durumu ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir (Marsh ve Kleitman, 2002). Kısaca, okul ikliminin okula ait temel öğelerinden biri olan çevresel/yapısal özelliklerin, öğrencilerin gelişimleri ile ilişkili olan okula ait bir özellik olduğu dikkat çekmektedir.

Güvenli ve destekleyici okul ortamları oluşturmak, çocuk ve ergenleri akranları ile yetişkinlerin etkileşim ağlarına bağlamak, onlara yardım etmenin etkili bir yoludur. Bu anlamda okul, öğrencilere psikolojik sağlık desteği sunmak açısından potansiyel bir yerdir. Bundan dolayı, okullar içerisindeki en önemli potansiyel kaynak okul psikolojik danışmanları ve uyguladıkları KGRP temelindeki müdahale yöntemi olarak görülmektedir. Konu ile ilgili olarak yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının ve KGRP temelinde gerçekleştirdikleri müdahalelerin öğrencilerin gelişim düzeylerine katkıda bulunduğu görülmektedir (Duggal ve Bagasrawala, 2018; Satcher, 2000; WHO, 2008). Ayrıca araştırmalar, okulda kendilerine

önem veren birisinin olması durumunda öğrencilerin akademik performans, sağlık ve davranışsal sonuçların daha iyi olduğunu göstermektedir (CDC, 2019).

Özet olarak ifade edildiğinde, ergenlerin psikolojik düzeylerine ilişkin okul ile ilgili faktörlerin etkisine yer verilen bu kısımda, okul ile ilgili faktörlerden okul iklimi, okulun fiziki özellikleri, öğrenci sayısı, okul psikolojik danışman sayısı ve önleyici temelli müdahale yöntemleri vb. gibi değişkenlerin etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca okul temelli çeşitli müdahale yöntemlerinin etkisi, okulların öğrencilerin psikolojik sağlığı üzerinde önemli bir müdahale ortamı olduğunu göstermektedir. Bu bilgilere ek olarak öğrencilerin okul düzeyi değişkenlerinin yanında bireysel özelliklerinin de psikolojik iyi oluş düzeyi üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu araştırma kapsamında incelenen bireysel özelliklere ait ilgili değişkenlere alt başlıklarda yer verilmiştir.

Psikolojik İyi Oluş ve Öğrenci Faktörü (Bireysel Özellikler)

Bu bölümde psikolojik iyi oluş ile ilişkili bireysel özelliklere yer verilmiştir. Bu kapsamda, ilk olarak pozitif şema değişkenine ait tanımlayıcı bilgiler ve ilgili araştırmalar alt başlıkta sunulmuştur.

Pozitif Şema

1970'li yıllardan itibaren, bireylerin yaşam deneyimleriyle ilgili kişisel yapıları ve bilişsel modelleri, sürekli olarak detaylandırılan ve üzerinde çalışılan bir konudur. Rotter, Rogers ve Kelly gibi teorisyenler kuramlarında bilişsel senaryolar, prototipler, yaşam şemaları ve öz şemalar gibi yapıları, kişiliğin temel bilişsel birimleri olarak tanımlamışlardır (Cantor, 1990; Cantor ve Kihlstrom, 1987). Ancak ilgili alanyazında, bireylerin bilişsel yapılarının bir göstergesi olan şemalar ile ilgili en kapsamlı tanımlamanın, Aeron Beck tarafından yapıldığı görülmektedir. Beck'e göre şemalar, dışsal uyaranlarla ilgili bilgileri nasıl işlediğimizi, depoladığımızı ve geri getirdiğimizi belirleyen zihinsel yapılardır. Bütün bu süreçler ise kişisel bir şekilde anlam üreterek gerçekleştirilmektedir (Clark ve Beck, 1999). Beck'in tanımlamasına ek olarak farklı yaklaşımların da şema kavramı üzerinde tanımlamaları bulunmaktadır. En genel tanımıyla şema, bireyin olaylara ve durumlara ilişkin algılama, yorumlama ve değerlendirmeleri üzerinde belirleyici rol oynayan temel bilişsel yapılar olarak betimlenmektedir (James, Reichelt, Freeston ve Barton, 2007).

Beck'e göre (1987), çocukluk döneminde bireyler kendileri, diğer insanlar ve genel olarak içerisinde bulundukları çevre hakkında birtakım fikir geliştirirler. Bu fikirler, bireyin davranışını etkileyen ve çevresel uyaranlara verilen tepkileri belirleyen temel inanç sisteminin bir parçası haline gelir (Beck, 1987). Bundan dolayı Beck'in (1967, 1983) psikopatoloji modeli, uyumsuz şemaların erken çocukluk döneminde geliştiği temeline dayanmaktadır. Ayrıca olumsuz bir yaşam olayı kişinin önceden var olan inançlarıyla tutarlı bir şekilde işlenmesiyle birlikte uyumsuz şemaların yerleşmesine neden olabilmektedir. Dolayısıyla Beck'e göre, uyumsuz şemaların psikolojik iyi oluş üzerinde etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle, işlevsiz inançlar bilişsel terapide birincil odak noktasıdır (Beck, 1987).

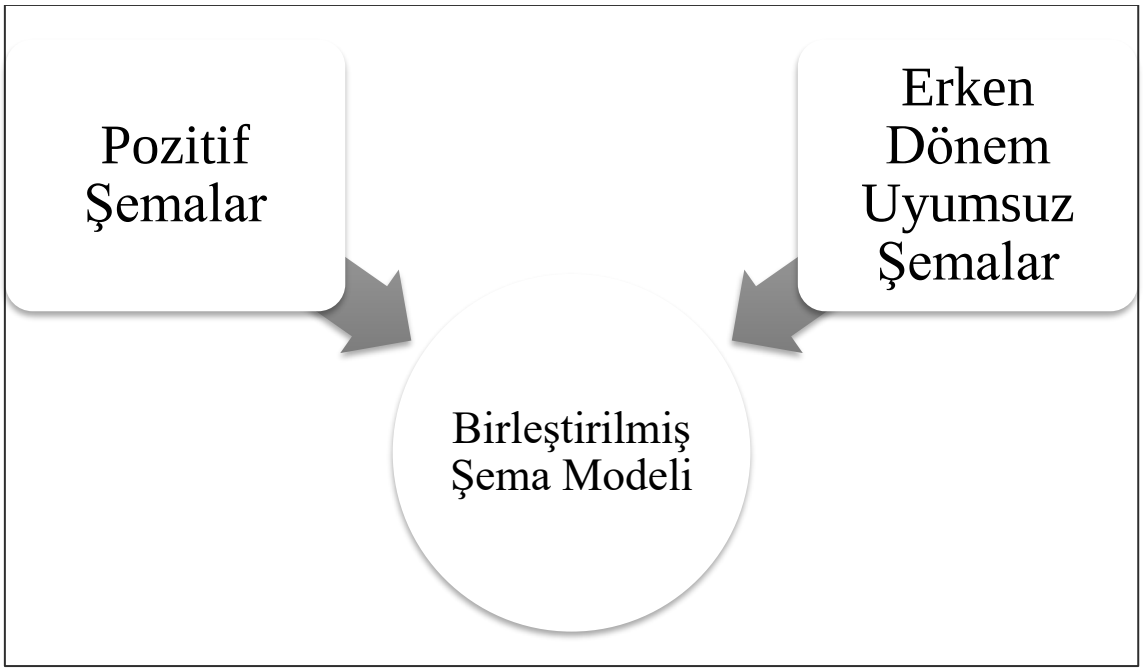
Young (1999) ve Young ve diğerleri (2003) Beck'in yaklaşımı temelinde, şema oluşumundaki faktörlere odaklanarak kendi şema modelini geliştirmiştir. Bundan dolayı erken dönem uyumsuz şemalar kavramı, bilişsel psikolojideki şema yapısı ile yakından ilgilidir. Dolayısıyla şema terapi modelinin ana konseptini erken dönem uyumsuz şemalar oluşturmaktadır (Young vd., 2003). Bir çocuğun erken dönem deneyimleri temel inançların gelişimi üzerinde etkilidir ve bu da erken dönem uyumsuz şemaların gelişmesine neden olmaktadır. Bu anlamda şemalar, çoklu deneyimlerdeki ortaklıkları yansıtan ve olayların nasıl algılandığını, yorumlandığını ve hatırlandığını etkileyen üst bilgi yapıları olarak tanımlanmaktadır (Gilboa ve Marlatte, 2017). Erken dönem uyumsuz şemalar, bilgi işleme, düşünce, duygu, anı ve dikkat tercihlerinin kalıcı ve yaygın bir modelini oluşturmaktadır. Bu şemalar, çocukluk ve ergenlik döneminde, biyolojik ve mizaç kaynaklı faktörlerin etkileşimi yoluyla gelişmektedir (Young vd., 2003).

Ancak, bireylerin sadece erken dönem uyumsuz şemaları üzerine odaklanılması iki tür problem oluşturmaktadır. Bunlardan ilki, şema kavramının sadece uyumsuz şemalar ile sınırlandırılıp bütün olarak algılanmasına engel teşkil etmektedir (James vd., 2007). Bir diğeri ise, bireylerin iyi oluş düzeyleri üzerinde etkili olan faktörlerin ortaya çıkmasını engellemektedir (Wood ve Joseph, 2010). Pozitif psikoloji akımının etkisiyle birlikte, şemaların pozitif boyutu bir eksiklik olarak değerlendirilip araştırma ve uygulamalarda bu konunun incelenmeye başladığı görülmektedir (Keyfitz, Lumley, Hennig ve Dozois, 2013; McArthur, Cherry ve Lumley, 2017).

Erken dönem uyumsuz şemaların kavramsal olarak pozitif karşılığı, erken dönem pozitif şemalar olarak adlandırılmaktadır (Lockwood ve Perris, 2012). Negatif şemalara benzer şekilde pozitif şemalar, kişinin kendisi ve başkalarıyla olan ilişkisi hakkındaki anılar, bilişler, inançlar, bedensel duyumlar ve nörobiyolojik tepkimelerden

oluşmaktadır. Bununla birlikte bu şemalar, çocukluk döneminde ortaya çıkan olumlu bilişsel ve davranışsal eğilimlerden meydana gelmektedir. Daha farklı bir ifade ile bu şemalar, temel duygusal ihtiyaçların birincil bakıcılar tarafından yeterince karşılanması ile birlikte, çocukluk ve ergenlik döneminde ortaya çıkan olumlu yaşantılardan ve davranışsal eğilimlerden oluşur (Young vd., 2003). Bu kapsamda her çocuğun güvenlik, sevgi, dikkat, kabullenme, özerklik gibi sağlıklı kişilik gelişimi için birtakım temel ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçlara ilişkin yaşantıların ve bu yaşantıların yapısının da pozitif şemalar üzerinde belirleyici olduğu görülmektedir (Videler, van Royen, Legra ve Ouwens, 2020).

Pozitif şemalar, erken dönem uyumsuz şemaların tam karşısında yer alan yapılar değildir. Her iki şema bilişsel yapının ayrı boyutlarını oluşturmaktadır. İnsanlar, kendileri ve dünya hakkında birçok çelişkili inanca sahip olma eğilimindedir (Wood ve Johnson, 2016). Bundan dolayı erken dönem uyumsuz şemaların yoğunluğundaki bir azalma, pozitif şemada karşılık gelebilecek bir artış olduğu anlamına gelmemektedir (Wood ve Johnson, 2016; Wood ve Joseph, 2010). Böyle bir durumda, belirli bir andaki duygu ve davranış, hangi şemanın (eğer varsa) etkin olduğuna bağlı olarak meydana gelme eğilimindedir (Louis, Wood, Lockwood, Ho, ve Ferguson, 2018). Şemaların yapısına ilişkin model Şekil 6'daki gibidir.



Şekil 6. Şema Modellerinin Yapısal Gösterimi

Pozitif Şemalar, Keyfitz tarafından (2010) oluşturulmuştur. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar neticesinde değerlilik, iyimserlik, öz yeterlik, başarı ve güven olmak üzere toplam beş pozitif şema alanı belirlenmiştir.

Değerlilik, kişinin birey olarak bir değere sahip olduğu duygusunu;

Öz-yeterlik, kişinin belirli durumsal talepleri karşılamak için gereken motivasyonunu, bilişsel kaynakları ve eylemde bulunması kapsamında harekete geçebilme yeteneklerine olan inançlarını;

İyimserlik, kişinin sonuç beklentilerinin kötüden ziyade olumlu veya çok iyi olacağına olan dair inancını;

Başarı, kişinin performansının başarı ile sona ereceğine dair inancını;

Güven, birinin başkalarına güvenebileceği veya sosyal ilişkilerde diğer insanların güvenilir olduğuna dair eğilimini yansıtmaktadır.

Pozitif şema ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, şemaların daha çok erken dönem uyumsuz şemalar boyutu çerçevesinde ele alındığı ve bireylerin daha çok olumsuz özellikleri ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu kapsamda pozitif şema ile ilgili çalışmaların sınırlılığı dikkat çekmektedir. Bu durum ise ilgili alanyazındaki önemli bir eksikliği oluşturmaktadır. Yapılan sınırlı sayıdaki araştırmalardan birinde (Tomlinson vd., 2017), çocuk ve ergenlerin iyi oluş düzeyleri üzerinde erken dönem uyumsuz şemalar ile pozitif bilişsel şemaların etkisi incelenmiştir. İyi oluş değişkenleri açısından mutluluk ve yaşam doyumu kavramları ele alınmış ve her iki şema grubunun iki iyi oluş göstergesine olan katkısı incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, pozitif şemalar yaşam doyumu ve mutluluk ile pozitif yönlü ilişkili olan bilişsel yapılar olarak belirlenmiştir. Ayrıca pozitif şemaların, uyumsuz şemalara göre yaşam doyumu ve mutluluğu daha güçlü bir şekilde yordadığı saptanmıştır.

Konu ile ilgili olarak Türkiye'de yapılan bir araştırmada (Kılıç, 2018), üniversite öğrencilerinde pozitif şemaların iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, öğrencilerin kendilerine ilişkin pozitif şemalarının iyi oluş düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. O'Byrne ve diğerleri tarafından üniversite öğencileri üzerinde yapılan bir araştırmada (2020), pozitif şema ile yaşam doyumu, psikolojik sağlamlık, depresyon ve anksiyete arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, pozitif şemaların yaşam doyumu ve psikolojik sağlamlık ile pozitif yönde; depresyon ve anksiyete ile negatif yönde ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Pozitif şemanın depresyon üzerindeki etkisini inceleyen

farklı bir araştırmada ise, pozitif şemanın depresyon düzeyi üzerinde azaltıcı bir etki oluşturduğu belirlenmiştir (Lumley ve McArthur, 2016).

Pozitif şemanın önemli bir boyutu iyimserliktir. Konu ile ilgili olarak ergen örneklem üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada, iyimserliğin psikolojik iyi oluş üzerindeki yordamsal etkisi ortaya konmuştur (Krok, 2015). Bir başka araştırmada ise Wani (2018) ergen örneklem grubunda depresyon ve iyimserlik-kötümserlik tutumunun, psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, kötümserlik tutumuna sahip olan ergenlerin, iyimserlik tutumuna sahip olan ergenlerden daha yüksek depresyona ve daha düşük psikolojik iyi oluş düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca iyimserlik boyutunun depresyon için önleyici unsur taşıyan önemli faktörlerden biri olduğu görülmektedir. Pozitif şemaların depresyon üzerindeki etkisine yönelik McArthur ve diğerleri (2017) tarafından çocuklarla gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise, pozitif şemanın alt boyutlarından biri olan güven şemasına sahip olan çocukların çevrelerindeki insanları daha güvenilir buldukları; bunun da aynı zamanda çocukların sosyal-duygusal gelişim ve işlevsellikleri üzerinde artışa neden olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan pozitif şemanın bir başka boyutu olan başarı şeması ile akademik başarı ve iyi oluş arasındaki pozitif yönlü ilişki farklı araştırmalarda ortaya konmuştur (Ateş, 2016; Hamurcu, 2011; Wigfield ve Eccles, 2002).

Pozitif şemalara ek olarak, şemaların negatif boyutu olan erken dönem uyumsuz şemalar ile psikolojik iyi oluş arasında yapılan araştırmalar bu iki yapı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Ünal tarafından yapılan bir araştırmada (2012), erken dönem uyumsuz şemalar ile psikolojik iyi oluş arasındaki negatif yönlü ilişki ortaya konmuştur. Diğer taraftan aynı araştırmada erken dönem uyumsuz şemaların, algılanan olumsuz ebeveynlik ile ilişkili olduğu; bunların yanı sıra, kişilik boyutları, başa çıkma stratejileri ve algılanan sosyal desteğin, psikolojik belirtiler ve yaşam doyumu üzerinde etkili oldukları belirlenmiştir. Ayrıca konu ile ilgili olarak kapsamlı bir araştırmada (Sağ ve Bilican, 2020), bilişsel şemalar ile iyi oluş arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada bilişsel şemalar ve iyi oluş arasındaki ilişki ortaya konurken; aynı zamanda bilişsel şemaların kopukluk/reddedilmişlik ve zedelenmiş otonomi/özerklik boyutu ile iyi oluş arasında psikolojik dayanıklığın aracı etki oluşturduğu belirlenmiştir.

Yapılan çalışmalar özetlendiğinde, pozitif şemaların iyi oluş üzerinde pozitif yönlü ilişkiye sahip olduğu görülürken; erken dönem uyumsuz şemaların iyi oluş üzerinde ise negatif yönlü ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Ancak araştırma sonuçları, şema boyutları içerisinde ele alındığında erken dönem uyumsuz şemaların,

pozitif şemalara göre daha fazla çalışma içerisinde yer aldığı, pozitif şemalar ile ilgili çalışmaların ise bu açıdan sınırlı kaldığı görülmektedir. Bundan dolayı pozitif şema temelinde gerçekleştirilecek çalışmalara daha çok ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Pozitif şemalar gibi kişilerin kendilerine ilişkin algılarının temelini oluşturan yapılara ek olarak ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde etkili olabilecek bir özellik de arkadaşlık ilişkileridir. Bu anlamda ergenlerin arkadaşlık ilişkilerinden aldığı doyumu yansıtan önemli bir kavram olan arkadaşlık kalitesi hakkında alt başlıkta bilgi verilmiştir.

Arkadaşlık Kalitesi

İnsanlar sosyal varlıklardır. Bundan dolayı bir birey gelişimi boyunca ebeveynleri, kardeşleri, öğretmenleri ve arkadaşları olmak üzere birçok kişi ile iletişime geçmektedir. Bu doğal süreç içerisinde arkadaşlık ilişkileri diğer ilişkilere göre daha farklı bir durumdadır. Bu farklılığı oluşturan temel sebep ise güç ve eşitliktir. Arkadaşlık ilişkileri genel olarak, eşit bir ilişki çerçevesinde ve genel bir güç dengesi içerisinde yer alan bir ilişki türüdür (Erwin, 1998). Bu bağlamda arkadaşlıklar, özünde eşitlik duygusu ile karşılıklı ve dengeli oldukları için "yatay" ilişkiler olarak kabul edilmektedir (Bagwell ve Schmidt, 2011).

Arkadaşlık ilişkileri ve bu anlamda iyi arkadaşlık ilişkilerine sahip olma, sosyal gelişimin önemli bir yönüdür. Bu açıdan özellikle ergenlik döneminde bu yaşantılar özyeterlik gelişimi açısında oldukça önemli olarak görülmektedir (Tipton vd., 2013). Bu özelliği ile birlikte arkadaşlık ilişkileri bireylerin daha genel olarak sosyal ve duygusal gelişimleri için bir zemin görevi oluştururlar (Goswami, 2012; Kipp ve Weiss, 2013). Tanımsal olarak bakıldığında arkadaşlıklar; karşılıklı, ortak bir zeminde ve özünde eşitlik duygusu olan, birlikte inşa edilmiş ilişkilerdir (Bagwell ve Schmidt, 2011). Arkadaşlar ise, birlikte vakit geçirilen ve sosyal faaliyetler içerisinde birey ile yüksek düzeyde işbirliği gösteren kişiler olarak tanımlanmaktadır (Bowker, 2004).

İlgili alanyazın incelendiğinde, arkadaşlık ilişkilerinin üç farklı yönünün ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlar; bir arkadaşlığın varlığı veya yokluğu, arkadaşların sayısı ve bu arkadaşlıkların kalitesi şeklindedir (Bukowski ve Hoza, 1989; Tipton vd., 2013; Vaughn ve Elbaum, 1999). Ergenlik dönemi içerisinde ele alındığında arkadaşlık sayısı ve onlarla geçirilen zamandan ziyade bu arkadaşlık ilişkilerinin kalitesi gelişiminin en önemli yönlerinden birini oluşturmaktadır (Ciairano, Rabaglietti, Roggero, Bonino ve Beyers, 2007). Çünkü, bu dönem içerisindeki bireylerde arkadaşlar ve akran grupları

arasındaki etkileşimler tipik olarak artarken, ebeveynler ve kardeşlerle olan ilişkiler azalmaktadır (Rubin vd., 2004). Yüksek düzeyde bir arkadaşlık kalitesi genellikle yüksek düzeyde samimiyet, sevgi, yakınlık ve düşük düzeyde çatışma ile tanımlanmaktadır (Tipton vd., 2013). Bundan dolayı kaliteli bir arkadaşlık ilişkisinde olumlu ve olumsuz özellikler birlikte ele alınmasına karşın, olumlu özellikler daha ön planda yer almaktadır (Phebe, 2007). Daha net bir ifadeyle, ilişkilerdeki algılanan memnuniyet derecesi ile birlikte olumlu özelliklerin olumsuz özelliklere göre daha yüksek olması arkadaşlık kalitesinin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Bagwell ve Schmidt, 2011).

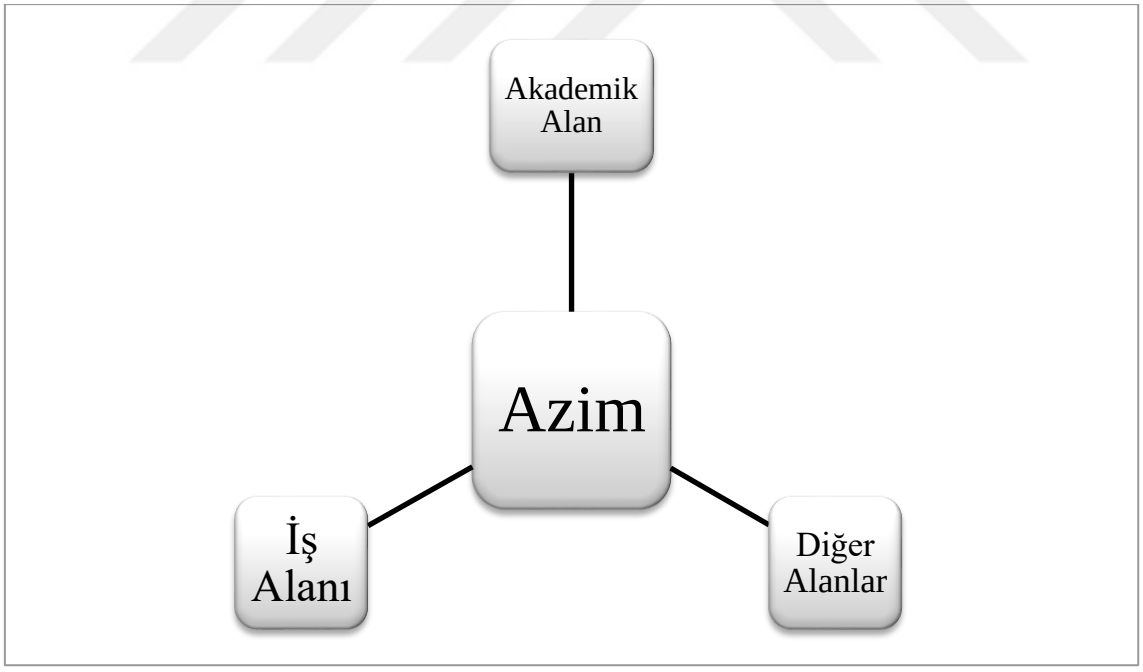
Arkadaşlık kalitesi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; kaliteli bir arkadaşlık ilişkisinin okul doyumu (Ciairano vd., 2007), okul yaşam kaliteleri (Kaya ve Erdoğan ve Çağlayan, 2014), yalnızlık ve depresyon (Burk ve Laursen 2005; Nangle, Erdley, Newman, Mason ve Carpenter 2003), aidiyet ve uyum (Pittman ve Richmond, 2008) ve öznel mutluluk (Akın ve Akın, 2015) üzerinde yordamsal etkisinin olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalar, arkadaşlık kalitesi ve iyi oluş arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi de ortaya koymaktadır (Foody, McGuire, Kuldas ve O'Higgins Norman, 2019). Türkiye'de yapılan bir araştırmada (Bakalım ve Taşdelen-Karçkay, 2016) ergenlerde arkadaşlık kalitesinin, psikolojik iyi oluş düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aynı araştırmada, arkadaşlık kalitesi ve psikolojik iyi oluş arasında sosyal desteğin aracı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bir başka araştırmada ise, ergenlerde ve genç yetişkinlerde genel olarak arkadaşlık ilişkileri ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir (Miething vd., 2016). Benzer bir çalışmada ise Gleckel (2015), beliren yetişkinlerin arkadaşlık kalitesi ve kişilik özelliklerinin, psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada, arkadaşlık kalitesinin beliren yetişkinlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde yordamsal etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur.

Özetle, arkadaşlık kalitesi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde özellikle arkadaşlık kalitesinin, ergenlik ve genç yetişkinlik dönemi içerisinde yer alan bireylerde iyi oluş düzeylerine anlamlı katkıda bulunan bir yapı olduğu görülmektedir. Bu duruma ek olarak arkadaşlık kalitesinin artması özellikle performansa dayalı okul ortamında öğrencilerin birbirlerinin akademik anlamda başarılı olmaları, motivasyon sağlamaları vb. gibi birçok faktör üzerinde destekleyici bir unsur oluşturabilmektedir. Dolayısıyla birbirlerini olumlu bir şekilde etkiledikleri düşünülebilir. Bu durum aynı zamanda sosyalleşmenin etkisiyle elde edilen doyum ve akademik başarının psikolojik iyi oluş düzeyine yansımasının etkisini gösterebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin

arkadaşlık kalitesine ek olarak akademik azim düzeylerinin de psikolojik iyi oluş düzeyi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeyi ile ilişkili olduğu düşünülen akademik azim değişkenine ait bilgilere alt başlıkta yer verilmiştir.

Akademik Azim

Azim, genelde hedeflere ulaşmak için zorluklarla başa çıkma yeteneğini tanımlamak için kullanılmaktadır (Stoffel ve Cain, 2018). Daha farklı bir ifadeyle azim, uzun vadeli hedeflere ulaşma tutkusu ve sebattır (Duckworth vd., 2007). Azim sonuna kadar çaba gösterme ve ilginin tutarlığı olmak üzere iki temel hiyerarşik yapıdan oluşan genel bir boyuttur. Bu anlamda çaba gösterme, zorlu hedeflerin peşinde koşarken özenli bir şekilde çaba gösterip üstesinden gelmeyi içerirken; ilginin tutarlığı ise bu hedeflere artan ilgi ile birlikte odaklanmayı vurgulamaktadır (Duckworth ve Quinn, 2009). Tanımlardan da görülebileceği gibi azim genel bir tanımlamayı içermektedir ve bundan dolayı ilgili alanyazında yapının belirli alanlar içerisine dâhil edilerek detaylı bir şekilde incelendiği görülmektedir (Maravillas, 2016). Kavram ve alt alanlarına ilişkin yapı Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. Azim ve Azim Alanlarına Ait Sınıflama

Azim kavramı birçok farklı ortamda kullanılıyor olmasına karşın en yaygın kullanım alanlarından birisi okul ortamlarıdır (Prince, 2015). Bundan dolayı azim, öğrencilerin özellikle akademik başarısı için önemli görülmekle birlikte, okul temelli

müdahaleler için oldukça yatkın bir alan olarak değerlendirilmektedir. Akademik alan içerisindeki zorlu süreçte, öğrencilerin cesaretini ve arzusunu artırabilmek adına okul temelli müdahaleler içerisinde akademik azim çalışmalarının son yıllarda dikkat çektiği görülmektedir (Clark ve Malecki, 2019; Kirchgasler, 2018; Maravillas, 2016).

Öğrenci başarısına ilişkin yapılan çalışmalar, öğrencilerin bilişsel yetenekleri ve gösterdikleri çaba üzerinde yoğunlaşmaktadır (Ishitani ve DesJardins, 2002). Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, azim kavramı IQ'dan bağımsız olarak akademik ve profesyonel başarı ile ilişkilidir (Duckworth ve Quinn, 2009). Bu anlamda azim kavramından gelişen ve okul ortamlarındaki yansımasını gösteren ilgili yapı, akademik azim olarak tanımlanmaktadır. Akademik azim, akademik alana özgüllüğü içerisinde öğrencinin akademik hedefler için gösterdiği sürekli bir çaba ve arzu olarak tanımlanmaktadır (De Vellis, 2003).

Okul ortamı içerisinde öğrencilerin akademik azim düzeylerine odaklanmak, onların zorlu süreçleri içerisinde göstereceği çabayı artırmak ve bu sürece hazırlamak açısından önemli olarak görülmektedir (Clark ve Malecki, 2019). Dolayısıyla bir bireyin bir alana verdiği değer veya önem, o bireyin o alanda çaba harcamaya ne kadar motive olduğunu etkilemektedir. Bu durum da sonuçların olumlu veya olumsuz olması üzerinde önemli bir etkendir (Osborne ve Jones, 2011).

Okul temelli öğrenci başarısına yönelik olarak yapılan çalışmalar akademik azim ve akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişkiyi ortaya koymaktadır. Yapılan bir meta analiz çalışmasında, azim kavramının iki boyutunu oluşturan çaba gösterme ve ilginin tutarlığının, akademik başarı ile pozitif yönlü ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca aynı çalışmada, çaba gösterme ve ilginin tutarlığı boyutlarının sınıf seviyelerine göre farklılaştığı ve çaba gösterme boyutunun, genel yetenek seviyesi ve ilgilinin tutarlılığı ile kıyaslandığında, akademik başarı üzerindeki etki düzeyi en büyük değişken olduğu belirlenmiştir (Lam ve Zhou, 2019). Akademik başarı ve azim arasındaki yapılan çalışmalar iki yapı arasındaki pozitif yönlü anlamsal ilişkiyi ortaya koymaktadır (Banupriya ve Rajan, 2019; Bennett vd., 2020; Mason, 2018). Konu ile ilgili farklı bir araştırmada ise azim ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir. Ancak aynı araştırmada, azim düzeyi yüksek olan bireylerin lisansüstü eğitime devam etme olasılıklarının da daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Palisoc vd., 2017). Akademik başarı durumuna ek olarak azim ile iyi oluş arasında da anlamsal ilişki farklı araştırmalarda ortaya konmuştur. Yapılan bir meta analiz çalışmasında (Credé, Tynan ve Harms, 2017) azim ve yaşam doyumu arasında pozitif yönlü bir ilişki belirlenmiştir. Bir

başka araştırmada, azim ve iyi oluş arasında pozitif yönlü ilişki belirlenmiştir. Araştırmada aynı zamanda, azim düzeyinin iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya konmuştur (Spoeskes, 2018). Vainio ve Daunkantaite (2016) yaptıkları araştırmada, iyi oluşun her iki boyutu olan öznel ve psikolojik iyi oluş ile azim arasındaki anlamsal ilişkiyi ortaya koymuştur. Aynı araştırmada iyi oluş ve azim arasındaki ilişkiye ek olarak, psikolojik iyi oluş ve azim arasında otantiklik ve duygusal tutarlık boyutlarının aracı etki oluşturduğu belirlenmiştir. Konu ile ilgili farklı araştırma sonuçları iyi oluş ve azim arasındaki anlamsal ilişkiyi ortaya koymaktadır (Barete, Apag ve Bracero, 2019; Datu, Valdez ve King, 2016).

Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, azim kavramının başarı ve iyi oluş arasında anlamsal olarak pozitif yönde bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Azim kavramı içerisinde akademik yönünü betimleyen akademik azim ile ilgili çalışmaların daha sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Okul ortamındaki akademik hayat içerisinde çeşitli güçlükler ile karşılaşma olasılığı bulunan öğrenciler için akademik azim ve belirleyicileri üzerinde yapılacak daha fazla çalışmalara ihtiyaç olduğu açıktır. Ayrıca akademik azim düzeyleri üzerinde belirleyici olan unsurlardan biri, okul döneminde yer alan ergenler için aile yaşantıları olarak görülebilmektedir. Bu anlamda ebeveynler çocuklarını psikolojik kontrol altında tutmadan, özerklik desteği sağlayarak, psikolojik iyi oluşları üzerinde pozitif yönlü etki oluşturmaktadır. Bu açıdan ergenlerin psikolojk iyi oluş düzeyleri ile ilişkisi olduğu düşünülen ebeveyn özerklik desteği değişkenine ait bilgilere alt başlıkta yer verilmiştir.

Ebeveyn Özerklik Desteği

Ebeveyn özerklik desteğinin kuramsal alt yapısını, öz belirleme kuramı oluşturmaktadır. Bu kapsamda, öncelikli olarak öz belirleme kuramı ve ardından ilgili araştırma bulgularına alt başlıkta yer verilmiştir.

Öz Belirleme Kuramı ve Özerklik Desteği

Rogers (1959) insanların büyüme, gelişme ve özerkliğe yönelik içsel bir eğilime sahip olduğunu öne sürmektedir. Bu eğilim yaklaşımında kendini gerçekleştirme olarak tanımlanmaktadır. Kısaca, Rogers'ın Tam İşlevsel Birey Yaklaşımının temelinde insanlarda doğal olarak kendilerini gerçekleştirme potansiyeli bulunmaktadır. Bu

anlamda öz belirleme kuramı da benzer bir temele dayanmaktadır. Öz belirleme kuramı, kişinin temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılayan koşullar sağlandığı takdirde bireyin potansiyel olarak en uygun bir gelişim düzeyi içerisinde yer alacağı temeline dayanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Her iki yaklaşımda da yer alan bu temel varsayım, organizmanın aktif bir şekilde büyümeye yönelik olduğunu, organizmanın kendi iç ve dış güçlerine hâkim olma konusunda proaktif bir yeteneğe sahip olduğunu (yani deterministik olmadığını) içermektedir. Bu büyüme süreci ise sosyal koşullar uygun bir ortam sunduğunda gerçekleşebilmektedir (Joseph ve Murphy, 2013).

Ryan ve Deci'ye (2017) göre, insan davranışları büyük ölçüde kişisel ve çevresel bağlamlardan etkilenmektedir. Kişisel faktörlerle ilgili olarak, kuramın sağlık alanındaki uygulama alanları motivasyon türleri ve psikolojik ihtiyaçlar olmak üzere iki kısıma ayrılmaktadır (Ryan ve Deci, 2017). Psikolojik ihtiyaçlar açısından öz belirleme kuramına göre ilişki, yeterlilik ve özerklik olmak üzere üç temel psikolojk ihtiyaç bulunmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Bu ihtiyaçların içerisinde özellikle özerklik, optimal gelişim ve optimal düzeydeki bir işleyiş için karşılanması gereken temel bir psikolojik ihtiyaçtır. Özerklik baskı, dış kontrol veya zorlamalardan ziyade kişinin kendi seçimlerini yapma ihtiyacını ifade etmektedir (Deci, Ryan ve Vansteenkiste, 2008; Ryan ve Deci, 2000). Daha farklı bir ifadeyle özerklik ihtiyacı, bir çocuğun eylemlerinin kendisine ait olduğunu hissettiğinde karşılanır (Vasquez, Patall, Fong, Corrigan ve Pine, 2016). Yeterlilik ihtiyacı, çocukların çevrelerine kolayca hâkim olabildiklerinde ve yaptıkları herhangi bir eylemdeki başarının kendi becerilerinde olduğunu hissettiğinde karşılanır. Son olarak ilişkisellik ihtiyacı ise bir çocuğun kendisini ailesine veya herhangi bir grup ve topluluğa ait hissettiğinde karşılanmaktadır (Vasquez vd., 2016). Bu anlamda öz belirleme kuramı, insan gelişimine dair bütüncül bir organizma yaklaşımı ile sosyal-psikolojik bakış açısını birleştirmektedir. Ayrıca burada insanların davranış eğilimlerinin yalnızca içsel olarak değil, aynı zamanda içinde bulundukları sosyal bağlamdan da etkilendikleri vurgulanmaktadır. Davranış eğilimlerinin içselliği, davranışın zevk ya da dışsal bir ödül yerine kendini gerçekleştirme eğiliminin bir parçası olarak düşünülmektedir (Ryan, 1995). Bu anlamda sosyal çevre bunu desteklediği ve bireye bu temel ihtiyacı sağladığı sürece içsel olarak motive edilmiş davranışlar daha da artacaktır. Bu şekilde insanlar ne kadar içsel motivasyona sahip olursa optimal düzeyde işlevselliği de o oranda artış gösterecektir (Deci ve Ryan, 2000; Ryan, 1995). Öz belirleme kuramına göre, bu üç ihtiyacın karşılanması kişilerde içsel motivasyon, iyi oluş ve başarıyı artıracak bir faktör olarak görülmektedir (Beiswenger ve Grolnick 2010; Hui ve Tsang, 2012).

Öz belirleme kuramında ebeveynlik uygulamalarının özerklik desteği, katılım ve yakınlık olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Özerklik desteği, en genel haliyle çocukların içsel yaşam hedeflerini geliştiren bir ebeveynlik uygulaması olarak tanımlanmıştır (Chirkov ve Ryan, 2001). Daha farklı bir ifade ile ebeveyn özerklik desteği, çocukların düşüncelerini anlama ve çocuklara olanaklar ölçüsünde fazla seçenek sağlama duyarlığı ile betimlenmektedir. Bunlara ek olarak ebeveynlerin çocuklarına kendi değerlerini ve ilgi alanlarını keşfetmeleri için yardımcı olma hassasiyetini de içermektedir (Grolnick ve Farkas, 2002; Ryan, Deci ve Grolnick, 1995). Bu şekilde ebeveyn uygulamaları ile özerkliğin gelişimi çocuklardaki psikososyal işlevselliği geliştiren önemli bir unsur olarak görülmektedir (Chirkov ve Ryan, 2001). Öz belirleme kuramı ebeveynlik tarzını bir sosyalleştirme alanı olarak görmektedir. Böylece ergenlerin iyi oluşu arasındaki ilişkiyi desteklemede aileden algılanan ihtiyaç desteğinin kritik bir rol oynadığı kabul edilmektedir (Kocayörük, Ercan ve Mert, 2014). Gelişimsel olarak bakıldığında bu durum ergenler için oldukça önemlidir. Çünkü daha özerk bir işleyişin ortaya çıkışı özellikle ergenler için çok önemli bir gelişim süreci olarak görülmektedir (Ryan, 1993; Ryan ve LaGuardia, 2000). Konu ile ilgili yapılan araştırmalar özerkliğin ergenler için optimal işleyişe katkı sağladığını göstermektedir (Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2002; Soenens ve Vansteenkiste, 2005). Bu durum ise daha çok destekleyici, zorlayıcı olmayan bir aile iklimi içinde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır (Grolnick, 2009; Ryan, Stiller ve Lynch, 1991; Soenens ve Vansteenkiste, 2005). Ebeveyn özerklik desteği ve çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen 36 çalışmanın dahil edildiği bir meta-analiz çalışmasında, özerklik desteğinin daha büyük akademik başarı ve motivasyon, psikolojik sağlık, algılanan yeterlilik, pozitif katılım dahil olmak üzere birçok psikososyal işlevsellik göstergeleriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir (Vasquez vd., 2016).

Özerklik desteğinin diğer boyutunda ise psikolojik kontrol yer almaktadır. Bu anlamda ebeveynler daha çok kontrolcü bir eğilim içerisinde olduklarında çocukların temel düzeydeki özerklik ihtiyacı engellenmektedir (Sonens ve Vansteenkiste, 2010). Ebeveyn özellikleri içerisinde kontrolcü bir eğilimin olmaması genellikle özerklik desteğinin varlığının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Grolnick ve Pomerantz, 2009). Bundan dolayı özerklik desteği ve psikolojik kontrol arasındaki ilişki, iki uç boyut içerisindeki ebeveyn özelliği olarak görülmektedir (Mageau vd., 2015). Psikolojik kontrol, çocuğun psikolojik ve duygusal gelişimine müdahale eden girişimler olarak tanımlanmaktadır (Cheng, Cheung, Chio ve Chan, 2013). Tam tersi olarak özerklik

desteği, ebeveynlerin çocukların bakış açısını dikkate almalarını, çocukların seçimine izin vermelerini ve çocukların gelişimi için inisiyatif almayı teşvik eden bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Ryan, Deci, Grolnick, La Guardia, 2006). Öz belirleme kuramındaki özerklik desteği, ebeveynlerin çocuğun davranışlarını kontrol etmek için baskı uygulaması yerine çocuğun kendi seçimlerini yapabilmesine izin vermesidir (Kocayörük vd., 2014). Yapılan araştırma sonuçları genel olarak bireylerin iyilik halleri ile psikolojik kontrolün negatif yönlü, özerklik desteğinin ise pozitif yönlü anlamsal ilişkisini ortaya koymaktadır. Yapılan bir araştırmada, ergenlerin özerk benlik geliştirmelerine olanak tanıyan ebeveynlik ikliminin, ergenlerin gelişimi ve iyi oluşuna katkı sağladığı belirlenmiştir.(Kocayörük vd., 2014). Beliren yetişkinler üzerinde yapılan bir araştırmada, benzer şekilde ebeveyn özerklik desteğinin psikolojik iyi oluş düzeyi üzerindeki anlamsal etkisi ortaya konmuştur (Lan vd., 2019). Başka bir araştırma ise psikolojik kontrolün bireyin işlevselliği ile negatif, depresyon ile pozitif yönlü anlamsal ilişkisini ortaya koymuştur (Soenens vd., 2007). Özerklik desteği ve psikolojik kontrolün öznel iyi oluş düzeyi üzerindeki etkisinin incelendiği bir araştırmada, öznel iyi oluş ile özerklik desteği arasında pozitif; psikolojik kontrol ile negatif yönlü ilişki belirlenmiştir (Li, Yao, Chen ve Liu, 2020). Ebeveyn tutumlarının ergenlerin problem davranışları ile ilişkisinin incelendiği bir araştırmada, problem davranışı düşük olan ergenlerin anne ve babalarından algıladıkları özerklik desteğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Vrolijk vd., 2020).

Konu ile ilgili yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, ebeveyn tarzlarından psikolojik kontrol ve özerklik desteğinin ergenlerin gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Özellikle özerklik desteğinin ergenlerin iyi oluş düzeyleri üzerindeki pozitif yönlü etkisinin ilgili alanyazında dikkat çektiği görülmektedir. Ayrıca konu ile ilgili yapılan araştırmaların son birkaç yıl içerisinde gerçekleştirilen çalışmalar olduğu ve alanyazındaki güncel eğilimleri yansıttığı görülmektedir. Bundan dolayı ebeveyn özerklik desteği çalışmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Ebeveyn özerklik desteği, akademik azim, pozitif şema ve arkadaşlık kalitesi değişkenleri gibi bireysel özelliklerin yanında aynı zamanda bireyin gelişimine etki eden demografik faktörler de iyi oluş üzerinde etkili olabilmektedir. Bu anlamda ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde etkili olabilen demografik özelliklere alt başlıkta yer verilmiştir.

Demografik Özellikler

Bireylerin sahip olduğu kişisel ve çevresel özellikleri onların psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde etkili olabilmektedir. Psikolojik iyi oluş ile ilgili yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, bireye ait olan bazı özelliklerin bireylerin psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu değişkenlerden biri ise cinsiyet değişkenidir. Matud ve diğerleri (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, yaşları 21 ile 64 arasında değişen ve 1700 erkek, 1700 kadın olmak üzere toplam 3400 kişiden oluşan yetişkin bir örneklemde, psikolojik iyi oluş düzeyinin cinsiyete göre farklılığı incelenmiştir. Araştırmada, kendini kabul etme ve özerklik boyutlarında erkekler kadınlardan daha yüksek puan alırken; kadınlar kişisel gelişim ve başkalarıyla olumlu ilişkiler boyutlarında erkeklerden daha yüksek puan almıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, erkekler ve kadınların psikolojik iyi oluş düzeylerindeki farklılaşma ve bu farklılaşmanın hangi boyutlar üzerinde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Bir başka araştırmada, toplam 231 çift olmak üzere evli erkekler ve kadınların yer aldığı bir örneklem grubunda, psikolojik iyi oluş düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir (Khanbani, Aghaee ve Parvar, 2014). Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, erkeklerle kadınlar arasında başkalarıyla olumlu ilişkiler, çevresel hâkimiyet ve kişisel gelişim açısından anlamlı farklılık olduğu belirlenirken; kendini kabul etme ve özerklik konusunda ise anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Konu ile ilgili yapılan farklı araştırma sonuçları da kadın ve erkekler üzerinde psikolojik iyi oluşun anlamsal farkını ortaya koymaktadır (Fuller, Edwards, Vorakidphokatorn, Sermsri, 2004; Gómez-Baya, Lucia-Casademunt ve Salinas-Pérez, 2018). Psikolojik iyi oluş ile cinsiyet değişkeni arasındaki yapılan araştırmalar erkekler ve kadınların farklı psikolojik iyi oluş düzeyine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bireysel özellikler içerisinde cinsiyet değişkenine ek olarak farklı değişkenlerin de etkisi görülmektedir.

Ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile ilişkili görülen bireysel özelliklerinden yaş, sınıf ve akademik başarı düzeyi değişkenleri ilgili alanyazında dikkat çekmektedir. Akademik başarının bireylerin psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisine yönelik yapılan bir araştırmada, akademik başarı puanı artış gösterdikçe psikolojik iyi oluş düzeyinin de artış gösterdiği belirlenmiştir (Bordbar, Nikkar, Yazdani ve Alipoor, 2011). Aynı araştırmada, psikolojik iyi oluş üzerinde yaşın da anlamsal etkisi ortaya konmuştur. Elde edilen sonuca göre, yaş ilerledikçe psikolojik iyi oluş düzeyi de artış göstermektedir. Bu durum bilişsel gelişimler ile birlikte yeni deneyimlerin psikolojik iyi oluş düzeyi

üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde yapılan farklı bir araştırmada yaş, sınıf düzeyi ve cinsiyetin psikolojik iyi oluş düzeyi üzerindeki anlamsal etkisi incelenmiştir (Panahi, Suraya ve Roslan, 2013). Araştırmadan elde edilen sonuca göre yaş, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaşma belirlenmiştir. Yaş ve sınıf düzeyi ile ilgili olarak yapılan diğer araştırma sonuçları artan yaş ve sınıf düzeyinin psikolojik iyi oluş üzerindeki anlamsal etkisini de ortaya koymaktadır (Aydın, Kahraman ve Hiçdurmaz, 2017; Roslan, Ahmad, Nabilla ve Ghiami, 2017; Rüppel, Liersch ve Walter, 2015). Rapuano (2019) tarafından yapılan bir araştırmada akademik başarı ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönlü ilişki belirlenmiştir. Akademik başarının psikolojik iyi oluş düzeyi ile ilişkisinin incelendiği bir başka araştırmada, akademik başarı ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönlü; akademik başarı ile depresyon arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur (Turashvili ve Japaridze, 2012).

Öğrencilerin demografik özellikleri içerisinde ilgili alanyazında dikkati çeken ve psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde etkili olan bir diğer değişken ise ebeveynlerin eğitim durumlarıdır. Konu ile ilgili olarak yapılan bir araştırma (Daraei, 2013), anne ve babanın eğitim seviyeleri yükseldikçe, çocukların psikolojik iyi oluş düzeylerinin de yükseldiğini ortaya koymaktadır. Farklı araştırma sonuçları da ebeveynlerin eğitim seviyeleri yükseldikçe, çocukların psikolojik iyi oluş düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir (Schlechter ve Milevsky, 2010; Thiyagarajan, Bagavandas ve Kosalram, 2019). Aynı zamanda bu araştırmalar, ebeveyn eğitim düzeyi ile öğrencilerin başarı düzeyleri ile pozitif yönlü ilişkisini ortaya koymaktadır.

Psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde bireysel özellikler içerisinde etkili olan bir diğer değişken ise öğrencilerin sportif ve kültürel faaliyetleridir. Ommundsen, Londal ve Londal tarafından yapılan bir araştırmada (2014) öğrencilerin gerçekleştirdikleri sportif faaliyetler ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki pozitif yönlü ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırmalar ayrıca, spor yapma ve fiziksel aktiviteye katılımdan kaynaklanan sosyo-kültürel ve psikolojik değişikliklerin, bireylerin gelişimi ve psikolojik sağlığı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Biddle ve Asare, 2011; Carless ve Douglas, 2013; Firth vd., 2016; Rosenbaum, Tiedemann, Sherrington, Curtis ve Ward, 2014).

Özet olarak değerlendirildiğinde bireylerin demografik özellikleri içerisinde yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, ebeveyn eğitim durumları ve bireylerin sportif ve kültürel faaliyetleri gibi değişkenlerin ilgili alanyazında dikkat çektiği görülmektedir.

Değişkenler, özellikle ergenlik dönemi içerisindeki bireylerin gelişimleri üzerinde etkisi olan değişkenlerdir. Ayrıca ilgili alanyazından elde edilen bu bilgilerin güncel çalışmalardan elde edildiği ve ergenlerin gelişimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

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

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada lise öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin, okul ve öğrenci özellikleri tarafından ne düzeyde yordandığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında genel olarak "Okul ve öğrenci düzeyindeki farklılıklar öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinde bir değişime yol açmakta mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmada, okul ve öğrenci düzeylerindeki değişimlerin öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyine etkisini tespit etmek ve elde edilen sonuçlara göre karşılaştırmalar yapmak ve ortak genellemelere gitmek amaçlanmıştır. Araştırma soruları çerçevesinde ele alındığında bu çalışma, iki ya da daha fazla değişkenin/değişkenlerin birbirini etkileyip etkilemediğini belirleyebilmek için kullanılan ilişkisel (korelasyonel) araştırma modeli üzerine kurulmuştur (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde Yozgat il ve merkezine bağlı ilçelerde (Akdağmadeni, Aydıncık, Boğazlıyan, Çandır, Çayıralan, Çekerek, Kadışehri, Saraykent, Sarıkaya, Sorgun, Şefaatli, Yenifakılı ve Yerköy) bulunan 98 lisede öğrenim gören toplam 21359 öğrenci oluşturmaktadır. Bu açıdan ele alındığında, araştırmanın evreninde yer alan öğrencilerin tamamına ulaşmanın getirdiği güçlükten dolayı evreni temsil edeceği varsayılan bir örnekleme sürecine gidilmiştir. Ayrıca veri toplama sürecinde, COVID-19 koronavirüsün tüm dünyayı etkisi altına alması ve Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2020) tarafından pandemi olarak ilan edilmesi sebebiyle, yüz yüze veri toplama süreci yerine uzaktan çevrimiçi platformlar aracılığıyla veri toplama yöntemine gidilmiştir.

Evren, hakkında bazı bilgilerin tespit edilmesi gereken bütün bir grup olarak tanımlanırken; örneklem ise tam olarak tanımlanmış evrenin herhangi bir parçası ve alt kümesi olarak tanımlanmaktadır. Özellikle betimsel çalışmalarda, bir çalışma evreni tanımlamak ve ondan alınan bir örneklem üzerinde gözlem yapmak sıklıkla kullanılan ve de oldukça işlevsel olan bir yöntemdir (Banerjee ve Chaudhury, 2010). Araştırmadaki örneklem belirlenirken dikkate alınması gereken birtakım hususlar bulunmaktadır. Bunlardan birisi araştırma kapsamında kullanılacak olan veri analiz yöntemidir. Bu araştırma kapsamında, araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan soruların yapısına uygunluğu nedeniyle Hiyerarşik Lineer Modelleme (HLM) analizinin kullanılması tercih edilmiştir. İstatistiksel analizlerin gücü genellikle örneklem ve etki büyüklüğüne veya daha genel olarak parametre değerlerine ilişkin diğer tasarım özelliklerine bağlıdır. Ancak çok düzeyli modellerde, bu düzey için gözlemlenen toplam birim sayısı olarak tanımlanan her düzey için bir örneklem büyüklüğü bulunmaktadır (Snijders, 2005). HLM analizinde verilerin herhangi bir yanlılık içerisinde olunmadan analiz edilebilmesi için, genellikle maksimum olasılık (ML) yöntemlerine dayalı olarak örnekleme yoluna gidilmesi gerekmektedir (McNeish ve Stapleton, 2016). Bu anlamda maksimum olasılık yöntemlerine dayalı bir örneklem, araştırmadan araştırmaya farklılık gösterebilmektedir. Bundan dolayı standart bir küme ve örneklem sayısı bulunmamaktadır. Bütün bu bilgiler doğrultusunda, ilgili alanyazında HLM analizi için tarafsız tahminleri sağlamak adına çeşitli hesaplamalar yer almaktadır. Bunlardan bazılarında üzerinde çalışılacak küme sayısının en az 30 (McNeish ve Stapleton, 2016); bazılarında ise en az 20 kümenin bulunması gerektiği vurgulanmaktadır (Snijders ve Bosker, 2012). Ayrıca küme sayısına ek olarak her bir kümede en az bulunması gereken gözlem sayısının ise 50 olması gerektiği belirtilmektedir (Maas ve Hox, 2005). Ancak maksimum olasılık tahminlerinde örneklem büyüklükleri sonsuza yaklaştıkça evreni daha iyi bir şekilde yansıttığı görülmektedir (McNeish ve Stapleton, 2016).

Bu bilgilerden yola çıkarak araştırma evrenini temsil edecek 98 liseden toplam 35 tanesi ve bu okullardan da toplam 3504 öğrenci bu araştırmanın örneklemi olarak belirlenmiştir. Elde edilen küme ve öğrenci sayısı açısından elde edilen her iki düzeydeki örneklem büyüklüğünün yeterli sayıda olduğu görülmektedir. Örneklem belirlenirken maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Bu anlamda, Yozgat Merkez ve İlçelede yer alan toplam lise sayıları ve lise türlerinin dağılımları ve bu liselerde yer alan öğrenci sayılarına dikkat edilerek bir örneklem belirleme yöntemine gidilmiştir. Araştırmada yer alan okul ve öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 3'deki gibidir.

Tablo 3

Araştırmanın Öğrenci Örneklemine İlişkin Demografik Bilgiler

Kişisel Bilgilerin Dağılımı		N	%
Sınıf	9	945	27.0
	10	860	24.5
	11	827	23.6
	12	872	24.9
Cinsiyet	Kız	2239	63.9
	Erkek	1265	36.1
Lise Türleri	Anadolu Lisesi	1094	31.2
	İmam-Hatip Lisesi	804	22.9
	Meslek Lisesi	1104	31.5
	Güzel Sanatlar Lisesi	62	1.8
	Çok Programlı Lisesi	184	5.3
	Fen Lisesi	256	7.3
Toplam		3504	100
Okulların Dağılımı		N	%
Lise Türleri	Anadolu Lisesi	9	25.7
	İmam-Hatip Lisesi	8	22.9
	Meslek Lisesi	12	34.3
	Güzel Sanatlar Lisesi	1	2.9
	Çok Programlı Lisesi	2	5.8
	Fen Lisesi	3	8.7
Toplam		35	100

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmada toplam 35 okul ve 3504 öğrencinin yer aldığı görülmektedir. Okul türleri açısından, meslek liseleri en çok; güzel sanatlar lisesi ise en az katılıma sahip olan okul türleridir. Öğrenci sayılarındaki dağılım incelendiğinde, kız öğrenciler (% 63.9) erkek öğrencilere oranla (% 36.1) araştırmada daha fazla sayıda yer almaktadır. Son olarak sınıf düzeyleri açısından değerlendirildiğinde, 9. sınıfların en fazla (% 27.0), 11. sınıfların ise en az (% 23.6) katılıma sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğrenci ve okul olmak üzere iki farklı düzey için toplam sekiz farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarından Akademik Azim Ölçeği, Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği'nin bu araştırma kapsamında

Türkçe'ye uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Ölçme araçlarına ilişkin tanımlayıcı bilgiler Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4

Ölçme Araçlarına Ait Tanımlayıcı Bilgiler

Ölçme Aracı	Alt Boyutları	Madde Sayısı
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği	-	8
Pozitif Şema Ölçeği	Toplam Pozitif Şema Öz-yetkinlik, Başarı, Güven, İyimserlik ve Değerlilik	17
Arkadaşlık Kalitesi Ölçeği	Toplam Arkadaşlık Kalitesi Güvenlik, Yakınlık, Kabul ve Yardım	21
Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği	Özerklik Desteği Psikolojik Kontrol	12 11
Akademik Azim Ölçeği	-	10
Okul İklimi Ölçeği	-	9
Kişisel Bilgi Formu	-	8
Okul Demografik Bilgi Formu	-	10

Öğrenci Demografik Bilgi Formu: Öğrenci düzeyinde yer alan; cinsiyet, yaş, akademik başarı, yaşanılan yer, kardeş sayısı, aylık gelir, katıldığı sanat ve spor etkinlikleri, hobiler ile ilgili değişkenler için bir öğrenci demografik bilgi formu geliştirilmiştir. Araştırmada öğrenci düzeyinde yer alan değişkenlere ek olarak öğrenci demografik bilgi formundaki bilgiler öğrenciden alınarak analiz kapsamına dâhil edilmiştir. Geliştirilen öğrenci demografik bilgi formu Ek-1'de verilmiştir.

Okul Demografik Bilgi Formu: Okul düzeyinde yer alan; okul türü, öğrenci sayısı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, okuldaki psikolojik danışman sayısı, uygulanan önleyici rehberlik çalışmaları, okulun fiziki olanakları, okulun üniversite yerleştirme oranı, okulun gerçekleştirmiş olduğu projeler, kültürel ve sosyal etkinlikler ve okulun yıllık gelir ortalaması ile ilgili değişkenler için bir okul demografik bilgi formu

geliştirilmiştir. Geliştirilen bu form ile birlikte okul idarecilerinden okul ile ilgili bilgiler elde edilmiştir. Geliştirilen okul demografik bilgi formu Ek-2'de verilmiştir.

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği: Orijinal formu Diener ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen ölçeğin, Türkçe'ye uyarlama çalışması Telef (2013) tarafından yapılmıştır. Sekiz maddeden oluşan Psikolojik İyi Oluş Ölçeği olumlu ilişkilerden yeterlik hislerine, anlamlı ve amaçlı bir yaşama sahip olmaya kadar insan fonksiyonunun önemli öğelerini tanımlamaktadır (Telef, 2013). Ölçek "kesinlikle katılmıyorum" ile "kesinlikle katılıyorum" şeklinde derecelendirmeye sahip olan 7'li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Bu kapsamda ölçekten elde edilen puanlar 8 ile 56 arasında yer almaktadır. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'ndeki maddeler olumlu şekilde ifade edilmektedir. Bundan dolayı ölçekten elde edilen puanların yüksek olması psikolojik iyi oluş düzeyinin de yüksek olması şeklinde değerlendirilmektedir. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği tek faktörlü bir yapı göstermektedir. Bu yapının orijinal formunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .87 olarak hesaplanırken; uyarlama çalışmasında Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin maddelerinden bazıları Ek-3'de sunulmuştur.

Bu araştırma kapsamında araştırmanın örneklemi olan 3504 lise öğrencisi üzerinde ölçeğin iç tutarlık katsayısı olan Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği için bu araştırmada hesaplanan iç tutarlık katsayısı olan Cronbach Alpha değeri .82 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu değerin bu araştırma kapsamındaki örneklem grubu için güvenilir olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Pozitif Şema Ölçeği: Keyfitz (2010) tarafından bireylerin pozitif şema alanlarını ve düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen Pozitif Şema Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması Kılıç (2018) tarafından yapılmıştır. Pozitif Şema Ölçeği çok düzeyli bir yapı göstermektedir. Ölçekte öz-yetkinlik, başarı, güven, iyimserlik ve değerlilik olmak üzere beş alt boyut yer almaktadır (Kılıç, 2018). Keyfitz (2010) tarafından geliştirilen Pozitif Şema Ölçeği 20 maddeden oluşmaktadır. Ancak uyarlama çalışmasında çalışmayan üç madde ölçekten çıkarıldığı için uyarlama çalışmasındaki madde sayısı 17 olarak belirlenmiştir (Kılıç, 2018). Ölçek "Bana hiç uygun değil" ile "Bana tamamen uygun" ifadeleri arasında seçim sunan 6'lı Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçekten alınan puanlar toplam pozitif şema düzey için 17 ile 112; öz yetkinlik alt boyutu için 4 ile 24; başarı alt boyutu için 3 ile 18; güven alt boyutu

için 3 ile 18; iyimserlk alt boyutu için 4 ile 24 ve değerlilik alt boyutu için ise 3 ile 18 arasında değişmektedir. Bu anlamda ölçekte hem toplam hem de alt boyutlara ait puan hesaplanabilmektedir. Ölçeğin orijinal formunun pozitif şema toplam puanı için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ,93 ve alt boyularını oluşturan iyimserlik, değerlilik, güven, başarı ve özyetkinlik için hesaplanan iç tutarlık katsayıları ise sırasıyla .86, .89, .85, .92 ve .88 olarak belirlenmiştir. Uyarlama çalışmasında ise pozitif şema puanının Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .89 ve alt boyutları için öz yetkinlik .84, başarı .82, güven .91, iyimserlik .88 ve değerlilik .84 olarak hesaplanmıştır (Kılıç, 2018). Ölçeğe ait örnek maddeler Ek-4'de sunulmuştur.

Pozitif Şema Ölçeği için bu araştırmanın örneklem grubu olan 3504 lise öğrencisi üzerinde ölçeğin iç tutarlık katsayısı Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır. Pozitif Şema Ölçeği'ne ait bu araştırmanın örneklem grubu içerisinde hesaplanan iç tutarlık katsayısı pozitif şema toplam puanı için .88, öz yetkinik alt boyutu için .85, başarı alt boyutu için .81, güven alt boyutu için .89, iyimserlik alt boyutu için .90 ve değerlilik alt boyutu için ise .83 olarak belirlenmiştir. Bu durum Pozitif Şema Ölçeği'nin bu araştırmanın örneklem grubu içerisinde güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Arkadaşlık Kalitesi Ölçeği: Ergenler üzerinde arkadaşlığın niteliğini değerlendirmek amacıyla Thien, Razak ve Jamil (2012) tarafından geliştirilen Arkadaşlık Kalitesi Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışması Akın, Adam-Karduz ve Akın (2014) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 21 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Arkadaşlık Kalitesi Ölçeği "tamamen katılmıyorum" ile "tamamen katılıyorum" arası seçim sunan 6'lı Likert tipi bir derecelendirmeye sahip bir ölçme aracıdır. Ölçekte hem toplam arkadaşlık kalitesi hem de alt boyutlara göre puan vermektedir. Bu kapsamda ölçekten alınan puanlar arkadaşlık kalitesi toplam puanı için 21 ile 126 arası; güvenlik alt boyutu için 8 ile 48; yakınlık alt buyutu için 6 ile 36; kabul alt boyutu için 4 ile 24; yardım alt boyutu için ise 3 ile 18 arasında değişmektedir. Ölçeğin orijinal formunun iç tutarlılık güvenirlik katsayıları yakınlık alt ölçeği için .83, yardım alt ölçeği için .81 , kabul alt ölçeği için .84, güvenlik alt ölçeği için .88 olarak bulunmuştur. Uyarlama çalışmasında ise ölçeğin iç tutarlık güvenirlik katsayıları yakınlık alt ölçeği için .75, yardım alt ölçeği için .81 , kabul alt ölçeği için .77, güvenlik alt ölçeği için .82, ölçeğin bütünü için .91 olarak bulunmuştur (Akın vd., 2014). Ölçeğe ait bazı maddeler Ek 5'de sunulmuştur.

Arkadaşlık Kalitesi Ölçeği için bu araştırmanın örneklem grubu olan 3504 lise öğrencisi üzerinde ölçeğin iç tutarlık katsayısı olan Cronbach Alpha değeri

hesaplanmıştır. Arkadaşlık Kalitesi Ölçeği'ne ait bu araştırmanın örneklem grubu içerisinde hesaplanan iç tutarlık katsayısı arkadaşlık kalitesi toplam puanı için .89, yakınlık alt boyutu için .84, yardım alt boyutu için .79, kabul alt boyutu için .83 ve güven alt boyutu için ise .81 olarak belirlenmiştir. Bu durum bu ölçme aracının bu araştırmanın örneklem grubu içerisinde güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Okul İklimi Ölçeği

Orijinal formu White ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması bu çalışma kapsamında yapılmıştır. Okul İklimi Ölçeği güvenlik, öğrenme ve öğretme ile ilgili algılar ve okul içindeki ilişkilere dayalı olarak geliştirilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar okul ikliminin olumlu olarak algılandığını göstermektedir. Ölçek dokuz maddeden ve tek faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal formunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları .71 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışması kapsamında ölçeği geliştiren sorumlu yazar ile e-posta aracılığıyla irtibata geçilmiş ve gerekli izinler alındıktan sonra uyarlama sürecine başlanmıştır. Uyarlama izin e-postası Ek-6'da, ölçek ise Ek-7'de sunulmuştur.

Okul İklimi Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama sürecini daha sistematik hale getirebilmek için Sousa ve Rojjanasrirat'ın (2011) belirttikleri yedi basamaklı ölçeklerin uyarlama süreci takip edilmiştir. Ayrıca bu araştırma kapsamında uyarlama çalışması yapılan diğer ölçme araçları için de benzer süreçler izlenmiştir.

İlk adımda; her bir ölçek ayrı ayrı ikisi İngilizce dil uzmanı ve biri iyi derecede İngilizce bilen alan uzmanı olmak üzere 3 kişi tarafından İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. Ardından ***2. Adımda;*** elde edilen bu üç çeviri bir araya getirilip 10'lu bir puantaj içeren bir formda birleştirilmiştir. 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 maddeler üzerinde uzlaşılmış ve tek bir Türkçe form oluşturulmuştur. ***3. Adımda*** ölçeklerin orijinal formunu daha önce görmemiş iki İngilizce dil uzmanı, üzerinde uzlaşılan Türkçe çeviriyi orijinal formu olan İngilizceye çevirmiştir. ***4. Adımda*** çeviri ve geri çeviri aşamasında yer alan dört uzman, geri çevrilmiş maddeler ile orijinal form arasında anlam kayması olup olmadığı incelemiş ve maddelerin birbiri ile örtüştüğü kanaatine varmıştır. Daha sonra iki Türkçe dil uzmanı ölçeğin Türkçe formunu Türkçe dil geçerliliği açısından incelemiş ve uygun olduğu kanaatine varmıştır.

Bundan sonraki aşamalar olan ***5 ve 6. adımda*** ölçeğin pilot uygulaması yapılmış ve ölçeklerin uyarlama çalışmalarının ***son adımında*** ise madde ayırt edicilik, geçerlilik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeklerin faktör yapısı için *Doğrulayıcı Faktör Analizi*, iç tutarlılığı için *Cronbach Alpha* katsayısı kullanılmış ve ölçeklerin ortalama ve standart sapma değerleri ile alt ölçekleri arasındaki korelasyonların tespitinde ise *Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi* uygulanmıştır. Son olarak ölçeğin kararlılık katsayısını hesaplamak amacıyla test- tekrar- test yöntemi uygulanarak iki hafta ara ile uygulanan uygulamalar sonu elde edilen puanlar arasındaki ilişkiyi hesaplamak için *Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi* yapılmıştır.

Okul İklimi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sayıltılarının Test Edilmesi. Araştırma kapsamında uyarlama çalışması yapılacak olan Okul İklimi Ölçeği Kısa Formu için, Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmadan önce ilgili veri setinin kayıp değer ve uç değer, tek ve çok değişkenli normallik sayıltısının, tekli ve çoklu bağlantılılık ve de doğrusallık değerleri açısından incelenmesi gerçekleştirilmiştir (Harrington, 2009).

Uyarlama çalışması için elde edilen veri seti öncelikle kayıp değer açısından incelenmiş ve incelemede herhangi bir kayıp değer bulunmadığı tespit edilmiştir. Veri seti içerisindeki uç değerler genel olarak Yapısal Eşitlik Modellerindeki parametre kestirimleri, uyum iyiliği indeksleri ve standart hatalar üzerinde etkili olabilmektedir. Bundan dolayı ilgili analiz gerçekleştirilmeden önce bu türden değerlerin incelenmesi ve raporlaştırılması gerekmektedir (Cheung ve Rensvold, 1999).

Tek yönlü uç değer incelemesinde ölçekte yer alan maddelere ait puanların standart puana dönüştürülmesi gerekmektedir. Tabachnick ve Fidell'e göre (2013) *z* puanı ± 3.3 ($p < .001$) aralığı dışında bulunan veriler tek yönlü uç değer olarak değerlendirilebilmektedir. Diğer taraftan Mertler ve Vannata (2005) ise geniş örneklem grubunda (n>100) bu oranın normal dağılım için ± 4 olarak genişletilebileceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda veri setindeki elde edilen madde puanları *z* puanına dönüştürülmüş ve iki gözlemin ± 3.3 aralığı dışında kaldığı görülmüştür. Aynı zamanda bu değerlerin ± 4 sınırını ihlal etmediği tespit edilmiş ve bundan dolayı da iki gözlemin veri setinden çıkarılmamasına karar verilmiştir.

Tek değişkenli uç değer incelemesinden sonra çok değişkenli uç değer analizi Mahalanobis uzaklıkları çerçevesinde ($p < 0.001$) incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell'e göre (2013) Mahalanobis uzaklıkları değerinin, bağımsız değişken sayısının serbestlik

derecesi olan χ^2 (Ki-kare) tablo değeriyle karşılaştırılması ve kritik değeri aşan gözlemlerin incelenmesi gerekmektedir. Yapılan incelemede χ^2 (9)=27.88 kritik olan χ^2 değerinin üzerinde yer alan toplam 4 gözlem belirlenmiş ve bunlar veri setinden çıkarılmıştır.

Çoklu bağlantı olma durumu ölçekte yer alan test maddelerinin ikişerli olarak birbirleriyle yüksek derecede ilişkili olması iken (r_{xy} > .90) tekillik ise madde çiftleri arasındaki korelasyon katsayısının r_{xy} = 1.00 olmasıdır (Şencan, 2005). Tabachnick ve Fidell'e göre (2013) faktör analizi için tekillik ve çoklu bağlantının yüksek olması durumu analizler için bir problem oluşturabilmektedir. Bu nedenle veri setinden çıkarılması gerekmektedir. Okul İklimi Ölçeği kısa formunun maddeler arası korelasyon katsayıları incelendiğinde .27 ile .52 arasında değiştiği görülmektedir. Dolayısıyla ilk etapta veri setinde yer alan maddeler için çoklu bağlantı ve tekillik sorununun olmadığı görülmektedir. Ayrıca veri setindeki yer alan değişkenler arasındaki çoklu bağlantılılığın incelenmesi için VIF (varyans şişme oranları), CI (koşul indeksi) ve tolerans değerleri incelenmiştir. Veri setindeki yer alan değişkenlere ait VIF değerinin .10' dan küçük veya tolerans değerlerinin .10 veya üzerinde olması durumunda ve CI değerinin .30'un altında olması durumunda çoklu bağlantılılığın olmadığı söylenebilir (Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998). Araştırma içerisinde yer alan değişkenlerin VIF (1.334-1.694) ve Tolerans değerlerinin (.59-.75) aralığında yer aldığı belirlenmiştir. Dolayısıyla veri setinde yer alan maddeler için çoklu bağlantı ve tekillik sorunun olmadığı görülmektedir.

Son olarak tek değişkenli normallik varsayımı, betimsel istatistikler ile çarpıklık ve basıklık katsayıları yoluyla incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin [-1,1] aralığında olması tek değişkenli normallik varsayımının sağlandığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu kapsamda veri setindeki yer alan tüm maddeler için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen değerlerin referans değerler içerisinde yer almasından dolayı (0.576 - 0.872) tek değişkenli normallik sayıltısının sağlandığı kabul edilmektedir.

Okul İklimi Ölçeği Uyarlama Çalışmaları. Okul İklimi Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları iki farklı grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Birinci katılımcı grup ortaokul öğrencilerinden, ikinci katılımcı grup ise lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu kapsamda Yozgat ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı çeşitli okullardan ortaokul ve lise öğrencileri uygun örnekleme yöntemine göre belirlenerek araştırmanın örneklemine

dâhil edilmiştir. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin yaş aralıkları 10 ile 15 arasındaki değişmekte olup (Ort=11.72, Ss=.0.59), 205'i kız (%59) ve 143'ü (%41) erkek olmak üzere toplam 348 kişidir. Okul İklimi Ölçeği için ortaokul öğrencilerine ait dağılım Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Çalışma Grubuna İlişkin Veriler

Sınıf	Cinsiyet	*N*	*%*
5. Sınıf	Kız	30	8.62
	Erkek	23	6.61
6. Sınıf	Kız	45	12.93
	Erkek	42	12.07
7. Sınıf	Kız	48	14.46
	Erkek	39	13.79
8. Sınıf	Kız	51	14.66
	Erkek	39	11.21
Toplam		348	100

Okul İklimi Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının lise grubunda yer alan öğrencilerin yaş aralıkları 15 ile 18 yaş arasında değişmekte olup (Ort=16.27, SS=1.03), 171'i kız (%56) 135'i erkek (%44) olmak üzere toplam 306 kişidir. Lise öğrencilerine ait dağılım Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Çalışma Grubuna İlişkin Veriler

Sınıf	Cinsiyet	*N*	*%*
9. Sınıf	Kız	37	12.10
	Erkek	30	9.80
10. Sınıf	Kız	42	13.72
	Erkek	35	11.44
11. Sınıf	Kız	41	13.40
	Erkek	37	12.09
Tablo 6 Devamı			
12. Sınıf	Kız	45	14.71
	Erkek	39	12.75
Toplam		306	100

İki farklı örneklem grubu içerisinde ilgili yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör

Analizi, ölçek geliştirme sürecinde bir ölçme aracındaki gizil yapıları incelemek amacıyla kullanılmaktadır. Ayrıca ölçekte yer alan maddelerin temsil gücüne ek olarak boyutların birbiri ile ilişkisini de değerlendirebilme olanağı sunmaktadır (Stevens, 2009). Kline'a göre (2011) DFA içerisinde modelin içerisindeki uyum iyiliğinin değerlendirilebilmesi için RMSEA, SRMR, Ki-kare ve CFI değerleri başta olmak üzere en az dört değerin raporlaştırılması ve model uyumu için bu değerlerin referans değerler aralığında yer alması gerekmektedir. Başlıca uyum indeksleri ve referans aralıkları (Brown, 2015; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013) Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Başlıca Uyum İndeksleri ve Referans Aralıkları

Uyum İndeksi	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ 2 /sd (Ki-kare / serbestlik derecesi)	*≤ 3*	*≤ 5*
CFI	*≥ 0.97*	*≥ 0.95*
TLI	*≥ 0.95*	*≥ 0.90*
SRMR	*≤ 0.05*	*≤ 0.10*
RMSEA	*≤ 0.05*	*≤ 0.08*

Araştırma kapsamında yer alan örneklem grubu içerisinde (ortaokul, lise ve genel olarak öğrenci grupları) değişkenlerden elde edilen model uyum iyiliği değerleri Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8

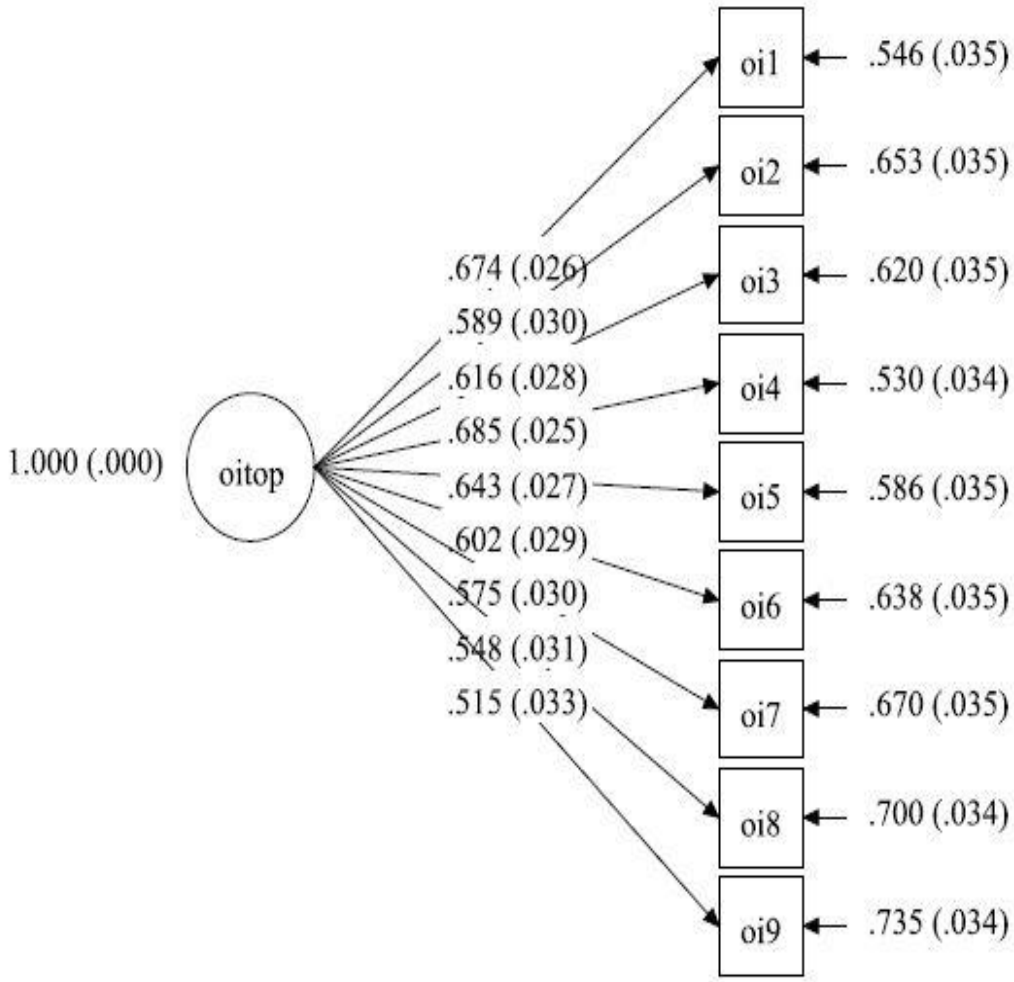
Değişkenlerden Elde Edilen Model Uyum İyiliği Değerleri

Değişkenler	Model	χ^2	*df*	χ^2/df	*CFI*	*TLI*	*SRMR*	*RMSEA*
Ortaokul Öğr. Grubu	Tek Faktör	70.116	27	2.60	0.95	0.93	0.04	0.68
Lise Öğr. Grubu	Tek Faktör	62.304	27	2.31	0.95	0.93	0.04	0.65
Genel Çalışma Grubu	Tek Faktör	94.653	27	3.50	0.96	0.94	0.03	0.62

Modelden elde edilen Ki-kare değeri, modele ait kovaryans matrisi ile örneklemden elde edilen kovaryans matrisi arasında fark olup olmadığını belirlemek için kullanılan bir değerdir. Veri model uyumunun sağlanması için Ki-kare değerinin anlamlı

olmaması gerekir. Ancak bu, model veri uyumu için kesinlik taşıyan bir durum değildir. Bundan dolayı Ki-kare değerinin anlamlı çıkması model veri uyumunun kesinlikle sağlanmadığı anlamına gelmemektedir. Ki-kare değeri genellikle örneklem büyüklüğünden etkilenen bir değerdir ve büyük örneklemlerde genellikle anlamlı çıkma eğilimindedir. Bu durumda özellikle büyük örneklemlerde Ki-kare değeri tek başına bir anlam ifade etmeyeceği için Ki-kare değerine bakmak yerine Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranına bakılmaktadır (Çokluk vd., 2012). Kline'a göre (2011), Ki-karenin serbestlik derecesine oranının 3'ün altında olması mükemmel uyum anlamına gelmektedir. Analiz sonucunda genel çalışma grubunda yer alan X^2/sd oranı 3.50 olarak bulunmuştur. Bu sonuç X^2/sd oranının iyi bir uyuma sahip olduğu anlamını taşımaktadır.

Hooper, Coughlan ve Mullen (2008), RMSEA değerinin ≤ 0.08 olduğu durumda modelin iyi uyum gösterdiğini belirtmişlerdir. RMSEA indeksine göre de model iyi uyuma sahiptir. RMSEA'nın % 90 güven aralığında aldığı değer ise 0.49 ile 0.76 arasında değişmektedir. Bu değerin 0.10'nun altında olması RMSEA değerinin yorumlanmasının güvenilir olması açısından önemlidir (Şimşek, 2007). Brown (2015) ve Hu ve Bentler (1999) SRMR değerinin ≤ 0.08 olduğu durumlarda modelin iyi uyum gösterdiğini belirtmişlerdir. CFI ise örtük değişkenler arasında ilişki olmadığını öngören bağımsızlık modelinin ürettiği kovaryans matrisi ile önerilen modelin ürettiği kovaryans matrisinin karşılaştırılmasına ilişkin bir uyum indeksidir. CFI'dan elde edilen değerler modelde iyi uyuma işaret etmektedir. Şekil 8'de DFA sonuçlarına ilişkin yol diyagramı verilmiştir.



Şekil 8. Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Yol Diyagramı

Şekil 8'de sunulmuş olan Okul İklimi Ölçeği'ne ait yol diyagramı gösterilmektedir. Yapılan DFA sonuçlarına göre değişkenler arasındaki bütün yol katsayılarına ait *t* değerleri 2.56'dan büyüktür ve bu durum bütün maddelerin kendi faktörünü temsil etme düzeyinin 0.01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir (Kline, 2011).

Tablo 9

OİÖ için DFA'dan Elde Edilen t Değerleri

Madde No	*t*	Madde No	*t*
Oİ1	13.05*	Oİ6	10.35*
Oİ2	9.92*	Oİ7	9.52*
Oİ3	10.87*	Oİ8	8.75*
Oİ4	13.64*	Oİ9	7.90*
Oİ5	11.86*		

Tablo 9'da yer alan bulgular incelendiğinde; *t* değerlerinin Okul İklimi Ölçeği Kısa Formu için 7.90 ile 13.64 arasında değerler aldığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre, DFA sonucu elde edilen dokuz maddenin *t* değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Okul İklimi Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular. Okul İklimi Ölçeği'nin iç tutarlık katsayıları Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ile hesaplanmıştır. Buna göre; ölçeğin ortaokul öğrencileri için iç tutarlık katsayıları .83, lise öğrencileri için .82 ve bu iki gruptan oluşan örneklemin tamamı için ise .83 olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin iç tutarlık katsayılarının belirlenmesinin ardından ölçeğin test tekrar test güvenirliği de hesaplanmıştır. Buna göre ortaokul öğrencilerinden oluşan grubun test tekrar test güvenirliği .74, lise öğrencilerinden oluşan grubun test tekrar test güvenirliği .78 ve bu iki gruptan oluşan örneklemin tamamı için ise .77 olarak belirlenmiştir.

Yüzde 27 Alt-Üst Grup Farkının Manidarlığı. İç tutarlığın bir göstergesi olarak kabul edilen %27 alt-üst grup farkının manidarlığı (Şencan, 2005), aynı zamanda ölçek maddelerinin ayırt edici ölçümler yapabildiğinin bir kanıtı olarak kabul görmektedir (Başol, 2013; Şencan, 2005).

Bu doğrultuda ölçek maddelerinin ayırma gücüne ilişkin yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla %27'lik alt-üst grup farkının manidarlığı incelenmiştir. Araştırma grubunu oluşturan ortaokul, lise ve bu iki grubun tamamını oluşturan örneklem üzerinde okul iklimi puanları yüksek ve düşük olan gruplar arasındaki fark bağımsız örneklem *t* testi ile incelenmiştir. İlgili analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Yüzde 27'lik Alt-Üst Grup Farkına Dayalı Bağımsız Örneklem t Testi

	Alt_Üst	*N*	$\bar{x}$	*ss*	*t*	*sd*	*p*
Ortaokul Öğr	Alt	94	10.68	2.02	-30.016	94.882	.000
	Üst	94	16.96	0.22			
Lise Öğr.	Alt	83	8.11	2.34	-29.089	101.383	.000
	Üst	83	16.02	0.81			
Toplam	Alt	177	8.97	2.44	-41.395	188.754	.000
	Üst	177	16.69	0.66			

Tablo 10 incelendiğinde, Okul İklimi Ölçeği'nde puanları düşük ve yüksek bulunan grupların arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir (p<.001). Bu bulgu, ölçek maddelerinin her grup içerisinde ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Algılanan Ebeveyn Özerklik Destek Ölçeği

Orijinal formu Mageau ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması bu araştırma kapsamında yapılmıştır. Ölçekte 12 madde özerklik desteği, 12 madde psikolojik kontrol olmak üzere toplam 24 madde ve iki alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin orijinal formunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ebeveyn desteği için .92, ebeveyn kontrolü için ise .89'dur. Ölçeğin uyarlama çalışması kapsamında ölçeği geliştiren sorumlu yazar ile mail aracılığıyla irtibata geçilmiş ve gerekli izinler alındıktan sonra uyarlama sürecine başlanmıştır. Uyarlama izin maili Ek-8'de, ölçek ise Ek-9'da sunulmuştur.

Algılanan Ebeveyn Özerklik Destek Ölçeği DFA Sayıltıların Test Edilmesi. Araştırma kapsamında uyarlama çalışması yapılacak Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmadan önce ilgili veri setinin kayıp veri, uç değer, tek ve çok değişkenli normallik, tekli ve çok bağlantılılık ve de doğrusallık açısından incelenmesi gerçekleştirilmiştir (Harrington, 2009).

Araştırma için elde edilen veri seti öncelikle kayıp değer açısından incelenmiş ve incelemede herhangi bir kayıp değer bulunmadığı tespit edilmiştir. Veri seti içerisindeki uç değerler genel olarak Yapısal Eşitlik Modellerindeki parametre kestirimleri, uyum iyiliği indeksleri ve standart hatalar üzerinde etkili olabilmektedir. Bundan dolayı ilgili

analiz gerçekleştirilmeden önce bu türden değerlerin incelenmesi ve raporlaştırılması gerekmektedir (Cheung ve Rensvold, 1999).

Kayıp değer incelemesinin ardından tek yönlü uç değer incelemesine geçilmiştir. Tek yönlü uç değer incelemesinde ölçekte yer alan maddelere ait puanların standart puana dönüştürülmesi gerekmektedir. Tabachnick ve Fidell'e göre (2013) *z* puanı ± 3.3 (p<.001) aralığı dışında bulunan veriler tek yönlü uç değer olarak değerlendirilebilmektedir. Diğer taraftan Mertler ve Vannata (2005) ise geniş örneklem grubunda (n>100) bu oranın normal dağılım için ± 4 olarak genişletilebileceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda veri setindeki elde edilen madde puanları *z* puanına dönüştürülmüş ve toplam dokuz gözlemin ± 3.3 aralığı dışında kaldığı görülmüştür. Bunların içerisinden ± 4 sınırını ihlal eden hiç bir gözlem olmamasından dolayı da tek yönlü uç değer incelemesinin uygunluğuna karar verilmiştir.

Tek değişkenli uç değer incelemesinden sonra çok değişkenli uç değer analizi Mahalanobis uzaklıkları çerçevesinde ($p < 0.001$) incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell'e göre (2013) Mahalanobis uzaklıkları değerinin, bağımsız değişken sayısının serbestlik derecesi olan χ^2 tablo değeriyle karşılaştırılması ve kritik değeri aşan gözlemlerin incelenmesi gerekmektedir. Yapılan incelemede toplamda 12 gözlemin $\chi^2(24) = 51.18$ kritik olan χ^2 değerinin atında yer aldığı belirlenmiştir. Bu gözlemler ilgili veri setinden çıkarılmıştır.

Çoklu bağlantı olma durumu ölçekte yer alan test maddelerinin ikişerli olarak birbirleriyle yüksek derecede ilişkili olması iken ($r_{xy} > .90$), tekillik ise madde çiftleri arasındaki korelasyon katsayısının $r_{xy} = 1.00$ olmasıdır (Şencan, 2005). Tabachnick ve Fidell'e göre (2013) faktör analizi için tekillik ve çoklu bağlantının fazla olması durumunda bir problem oluşturabilmektedir ve bu nedenle veri setinden çıkarılmalıdır. Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği'nin maddeler arası korelasyon katsayıları incelendiğinde anne ve babadan algılanan özerklik desteği ve psikolojik kontrol boyutları için .43 ile .79 arasında değiştiği görülmektedir. Dolayısıyla ilk etapta veri setinde yer alan maddeler için çoklu bağlantı ve tekillik sorunun olmadığı görülmektedir. Ayrıca veri setindeki yer alan değişkenler arasındaki çoklu bağlantılılığın incelenmesi için VIF (varyans şişme oranları), CI (koşul indeksi) ve tolerans değerleri incelenmiştir. Veri setindeki yer alan değişkenlere ait VIF değerinin .10' dan küçük veya tolerans değerlerinin .10 veya üzerinde olması durumunda ve CI değerinin .30'un altında olması durumunda çoklu bağlantılılığın olmadığı söylenebilir (Hair vd., 1998). Araştırma

içerisinde yer alan değişkenlerin VIF (1.396-5.541) ve Tolerans değerlerinin (.20 - .72) aralığında yer aldığı belirlenmiştir.

Tek değişkenli normallik varsayımı, betimsel istatistikler ile çarpıklık ve basıklık katsayıları yoluyla incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin [-1,1] aralığında olması tek değişkenli normallik varsayımının sağlandığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu kapsamda veri setindeki yer alan tüm maddeler için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen değerlerin referans değerler içerisinde yer almasından dolayı (0.878 - 0.354) tek değişkenli normallik sayıltısının sağlandığı kabul edilmektedir.

Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği'nin Uyarlama Çalışmaları. Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları lise öğrenci grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda Yozgat İli Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli okullardan lise öğrencileri uygun örnekleme yöntemine göre belirlenerek araştırmanın örneklemine dâhil edilmiştir. Araştırmada lise öğrencilerinin yaş aralıkları 13 ile 18 arasındaki değişmekte olup (Ort=15.60, SS=1.37) 265'i kız (%55) ve 216'sı (%45) erkek olmak üzere toplam 481 kişidir. Lise öğrencilerine ait dağılım Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Çalışma Grubuna İlişkin Veriler

Sınıf	Cinsiyet	*N*	*%*
9. Sınıf	Kız	51	10.6
	Erkek	37	7.7
10. Sınıf	Kız	61	12.7
	Erkek	51	10.6
11. Sınıf	Kız	70	14.5
	Erkek	49	10.2
12. Sınıf	Kız	83	17.3
	Erkek	79	16.4
Toplam		481	100

Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği'nin lise örneklem grubu içerisinde ilgili yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi, ölçek geliştirme sürecinde bir ölçme aracındaki gizil yapıları incelemek amacıyla kullanılmaktadır. Ayrıca ölçekte yer alan

maddelerin temsil gücüne ek olarak boyutların birbiri ile ilişkisini de değerlendirebilme olanağı sunmaktadır (Stevens, 2009). Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği toplam 24 madde ve özerklik desteği ve psikolojik kontrol boyutları olmak üzere toplam iki farklı boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan psikolojik kontrol boyutundaki bir maddenin (11. Madde) diğer maddeler ile düşük korelasyon vermesi ve madde toplam korelasyon değerinin çok düşük olması sebebiyle (.01) ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 23 madde ile DFA analize devam edilmiştir.

Kline'a göre (2011) DFA analizi içerisinde modelin içerisindeki uyum iyiliğinin değerlendirilebilmesi için RMSEA, SRMR, Ki-kare ve CFI değerleri başta olmak üzere en az dört değerin raporlaştırılması ve model uyumu için bu değerlerin referans değerler aralığında yer alması gerekmektedir. Başlıca uyum indeksleri ve referans aralıkları (Brown, 2015; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013) Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

Başlıca Uyum İndeksleri ve Referans Aralıkları

Uyum İndeksi	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ 2 /sd (Ki-kare / serbestlik derecesi)	*≤ 3*	*≤ 5*
CFI	*≥ 0.97*	*≥ 0.95*
TLI	*≥ 0.95*	*≥ 0.90*
SRMR	*≤ 0.05*	*≤ 0.10*
RMSEA	*≤ 0.05*	*≤ 0.08*

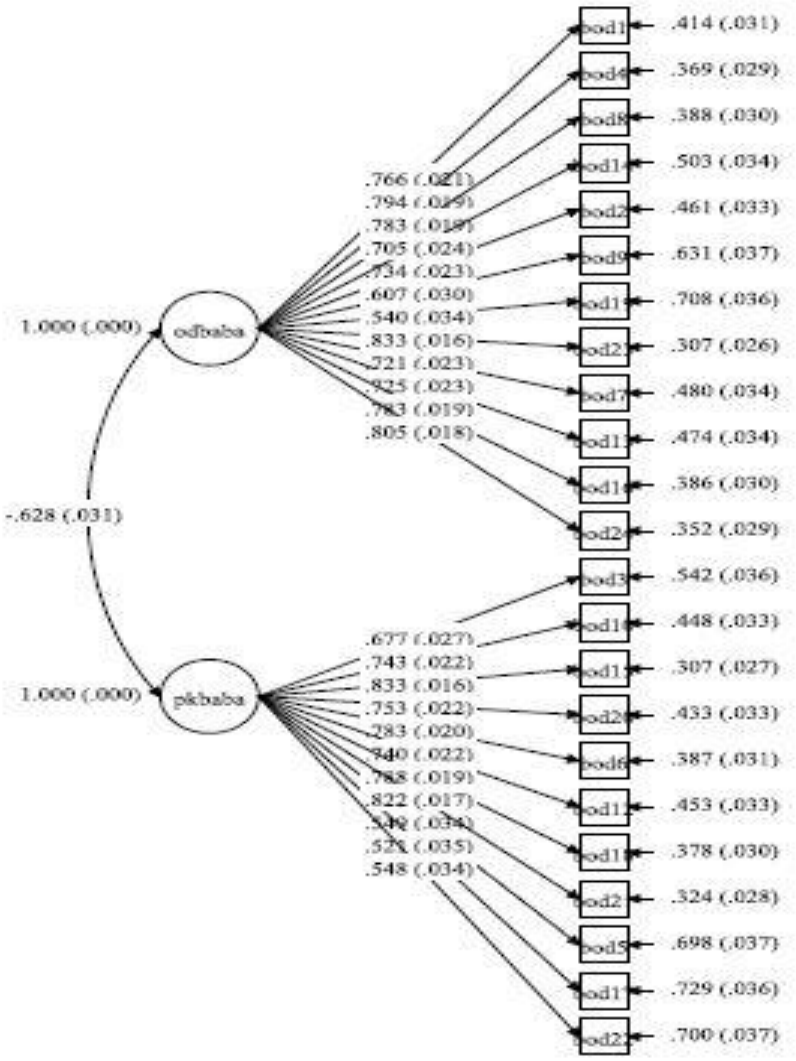
Araştırma kapsamında yer alan örneklem grubu içerisinde anne ve baba formlarından elde edilen model uyum iyiliği değerleri Tablo 13'de sunulmaktadır.

Tablo 13

Lise Öğrenci Grubundaki Değişkenlerden Elde Edilen Model Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İyiliği İndeksleri	Anne Formu	Baba Formu
χ^2	824.842	743.555
df	229	229
χ^2/df	3.60	3.25
CFI	0.91	0.92
TLI	0.90	0.92
SRMR	0.05	0.04
RMSEA	0.07	0.07

Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği'ne ilişkin uyum indeksi anne formunda yer alan değerler χ2/sd=3.60, RMSEA=0.07, SRMR=0.05, TLI=0.90, CFI=0.91; baba formunda yer alan değerler ise χ2/sd=3.25, RMSEA=0.07, SRMR=0.04, TLI=0.92 CFI=0.92 olarak belirlenmiştir. Bulgular hem anne hem de baba formu için iyi ve kabul edilebilir uyum referans değerleri arasında yer aldığını ve bundan dolayı sınanan modelin uyum düzeylerinin yeterli olduğunu göstermektedir. Başka bir ifade ile doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği'ne ilişkin iki faktörlü yapının araştırma yapılan grup üzerinde kararlı sonuç verdiği şeklinde yorumlanabilir. Anne ve baba formlarına ait yol diyagramına ilişkin değerler Şekil 9 ve Şekil 10'da gösterilmiştir. Ayrıca DFA sonucu elde edilen iki faktörlü modele ilişkin *t* değerleri ise Tablo14 ve Tablo 15'de verilmektedir.

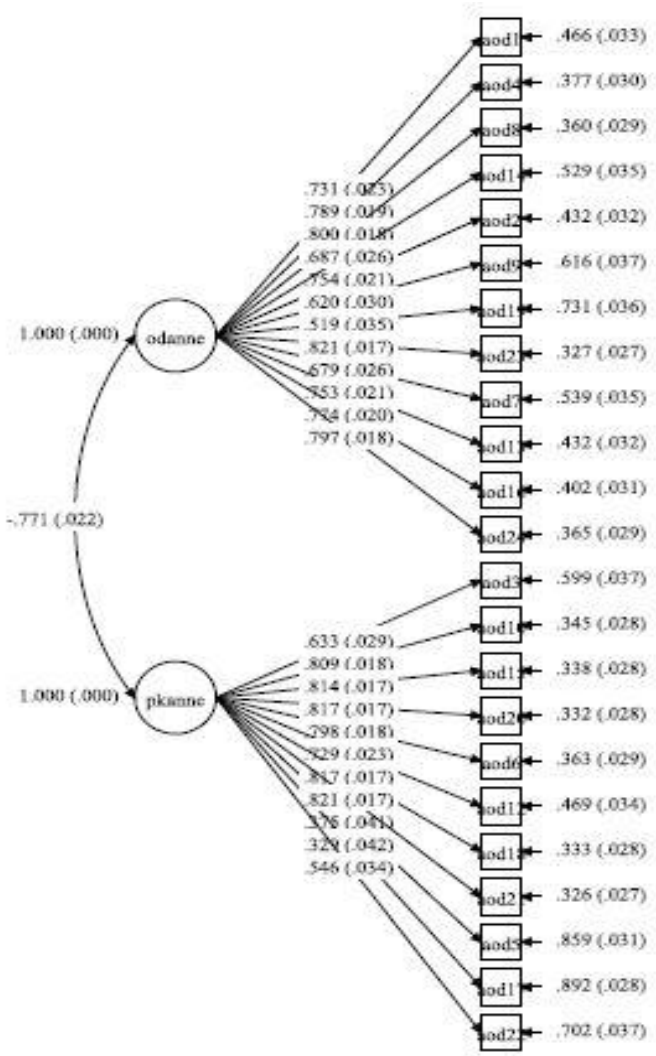


Şekil 9. Baba Formuna İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Yol Diyagramı

Tablo 14

Baba Formu için DFA'dan Elde Edilen t Değerleri

Madde No	*t*	Madde No	*t*	Madde No	*t*
ÖD1	18.66*	ÖD9	10.02*	ÖD17	20.56*
ÖD2	16.26*	ÖD10	16.68*	ÖD18	8.01*
ÖD3	12.74*	ÖD11	16.46*	ÖD19	17.39*
ÖD4	21.46*	ÖD12	15.66*	ÖD20	24.49*
ÖD5	8.19*	ÖD13	14.43*	ÖD21	8.16*
ÖD6	20.00*	ÖD14	25.91*	ÖD22	26.41*
ÖD7	15.40*	ÖD15	20.28*	ÖD23	22.67*
ÖD8	20.22*	ÖD16	7.45*		



Şekil 10. Anne Formuna İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizine ait Yol Diyagramı

Tablo 15

Anne Formu için DFA'dan Elde Edilen t Değerleri

Madde No	*t*	Madde No	*t*	Madde No	*t*
ÖD1	16.02*	ÖD9	10.49*	ÖD17	24.05*
ÖD2	17.72*	ÖD10	23.08*	ÖD18	7.46*
ÖD3	10.95*	ÖD11	15.84*	ÖD19	24.07*
ÖD4	20.95*	ÖD12	17.72*	ÖD20	24.60*
ÖD5	4.61*	ÖD13	13.40*	ÖD21	8.13*
ÖD6	21.75*	ÖD14	23.63*	ÖD22	24.72*
ÖD7	13.02*	ÖD15	19.42*	ÖD23	21.82*
ÖD8	22.19*	ÖD16	3.90*		

Yapılan DFA sonuçlarına göre değişkenler arasındaki bütün yol katsayılarına ait *t* değerleri 2.56'dan büyüktür. Bu durum bütün maddelerin kendi faktörünü temsil etme düzeyinin 0.01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir (Kline, 2011). Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği'ne ilişkin *t* değerleri, anne formu için 3.90 ile 24.72; baba formu için ise 7.45 ile 26.41 arasında değişmektedir. Ayrıca DFA'dan elde edilen değerler incelendiğinde, Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği için ölçekte yer alan maddelerin *t* değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır.

Algılanan Özerklik Desteği Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular. Algılanan Özerklik Desteği Ölçeği'nin iç tutarlık katsayıları Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ile hesaplanmıştır. Buna göre; ölçeğin baba formu için özerklik desteği alt boyutuna ait iç tutarlık katsayısı .93, psikolojik kontrol boyutu için ise .91 olarak belirlenmiştir. Anne formu için özerklik desteği alt boyutu iç tutarlık katsayısı .93, psikolojik kontrol boyutu için .91 olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin iç tutarlık katsayılarının belirlenmesinin ardından ölçeğin test tekrar test güvenirliği de hesaplanmıştır. Buna göre, ölçeğin baba formu için özerklik desteği test tekrar test güvenirliği .86, psikolojik kontrol boyutu için .85; anne formu için özerklik desteği test tekrar test güvenirliği .88, psikolojik kontrol boyutu için ise .87 olarak belirlenmiştir.

Yüzde 27 Alt-Üst Grup Farkının Manidarlığı. İç tutarlılığın bir göstergesi olarak kabul edilen %27 alt-üst grup farkının manidarlığı (Şencan, 2005), aynı zamanda ölçek maddelerinin ayırt edici ölçümler yapabildiğinin bir kanıtı olarak kabul görülmektedir (Şencan, 2005; Başol, 2012).

Bu doğrultuda ölçek maddelerinin ayırma gücüne ilişkin yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla %27'lik alt-üst grup farkının manidarlığı incelenmiştir. Araştırma grubunu oluşturan lise öğrencileri örneklem grubu üzerinde Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği yüksek ve düşük olan gruplar arasındaki fark, bağımsız örneklem *t* testi ile incelenmiştir. Yapılan incelemeye ait analiz sonuçları Tablo 16 ve 17'de verilmiştir.

Tablo 16

Baba Formu Yüzde 27'lik Alt-Üst Grup Farkına Dayalı Bağımsız Örneklem t Testi

	Alt_Üst	*N*	$\bar{x}$	*ss*	*t*	*sd*	*p*
Öz.Desteği	Alt	178	44.80	10.87	-34.643	247.163	.000
	Üst	178	75.80	4.84			
Psik Kontrol	Alt	178	19.79	3.79	-28.142	210.433	.000
	Üst	178	46.89	12.27			

Tablo 16 incelendiğinde, baba formu için Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği puanı düşük ve yüksek bulunan grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir (p<.001). Bu bulgu, ölçekte yer alan maddelerin her grup içerisinde ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Tablo 17

Anne Formu Yüzde 27'lik Alt-Üst Grup Farkına Dayalı Bağımsız Örneklem t Testi

	Alt_Üst	*N*	$\bar{x}$	*ss*	*t*	*sd*	*p*
Öz.Desteği	Alt	178	48.37	10.77	-33.608	230.443	.000
	Üst	178	77.52	4.23			
Psik Kontrol	Alt	178	20.03	3.79	-29.751	216.016	.000
	Üst	178	46.74	11.35			

Tablo 17 incelendiğinde, anne formu için Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği puanı düşük ve yüksek bulunan grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir (p<.001). Bu bulgu, ölçekte yer alan maddelerin her grup içerisinde ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Ölçüt Geçerliği

Ölçüt geçerliği, bir ölçekten alınan puanlar ile yine aynı çalışma grubuna daha önce yapılan ve kabul edilmiş bir ölçek/ölçeklerin uygulanması ile elde edilen puanların kıyaslanarak aralarındaki ilişkinin tespit edilmesidir (Weir, 2005). Bu doğrultuda, Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği için ölçüt geçerliğini sınamak amacıyla Watson, Tellegen ve Clark tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlama çalışması

Gençöz (2000) tarafından yapılan Olumlu ve Olumsuz Duygulanım Ölçeği; Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen ve Köker (1991) tarafından uyarlama çalışması yapılan Yaşam Doyumu Ölçeği ve Türkçe uyarlaması Çuhadaroğlu (1985) tarafından yapılan Rosenberg Öz Saygı Ölçeği benzer testler kapsamında kullanılmıştır. Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi sonucu Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18

Ölçüt Geçerliği Amacıyla Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Tablosu

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Baba Öz. Desteği	-							
2. Anne Öz. Desteği	.86**	-						
3. Baba Psik. Kont	-.61**	-.58**	-					
4. Anne Psik. Kont.	-.54**	-.63**	.90**	-				
5. Yas. Doyumu	.64**	.61**	-.44**	-.43**	-			
6. Öz Saygı	37**	37**	-.34**	-.33**	.46**	-		
8. Poz. Duy.	34**	31**	-.37**	-.34**	.31**	.57**	-	
9. Neg. Duy.	-.32**	-.33**	.37**	.39**	-.31**	-.58**	-.42**	-

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

Korelasyon analizinden elde edilen bulgular; Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği baba versiyonu için Özerklik Desteği alt boyutu ile Yaşam Doyumu Ölçeği arasında (r=.64, p<.01), Rosenberg Öz Saygı Ölçeği arasında (r=.37, p<.01), Pozitif Duygulanım arasında (r=.34, p<.01) ve Negatif Duygulanım arasında (r=-.32, p<.01) anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği anne versiyonu için Özerklik Desteği alt boyutu ile Yaşam Doyumu Ölçeği arasında (r=.61, p<.01), Rosenberg Öz Saygı Ölçeği arasında (r=.37, p<.01), Pozitif Duygulanım arasında (r=.31, p<.01) ve Negatif Duygulanım arasında (r=-.33, p<.01) anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği baba versiyonu için Psikolojik Kontrol alt boyutu ile Yaşam Doyumu Ölçeği arasında (r=-.44, p<.01), Rosenberg Öz Saygı Ölçeği arasında (r=-.34, p<.01), Pozitif Duygulanım arasında (r=-.37, p<.01) ve Negatif Duygulanım arasında (r=.37, p<.01) anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Algılanan

Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği anne versiyonu için Psikolojik Kontrol alt boyutu ile Yaşam Doyumu Ölçeği arasında (r=-.43, p<.01), Rosenberg Öz Saygı Ölçeği arasında (r=-.33, p<.01), Pozitif Duygulanım arasında (r=-.34, p<.01) ve Negatif Duygulanım arasında (r=.39, p<.01) anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu durum, ölçeğin benzer yapılar ile arasındaki geçerliğin sağlandığını göstermektedir.

Akademik Azim Ölçeği

Akademik Azim Ölçeği öğrencilerin okul ortamında ve genel olarak kariyer süreçlerinde başarılı olabilmek için gösterdiği çaba ve kararlılığı ölçme amacıyla Clark ve Malecki (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplam 10 madde ve tek faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal formunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları .92 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puanlar öğrencilerin akademik azim düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırma sürecinde ölçeğin yapısı korunarak Türkçeye uyarlanması gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uyarlama çalışması kapsamında ölçeği geliştiren sorumlu yazar ile mail aracılığıyla irtibata geçilmiş ve gerekli izinler alındıktan sonra uyarlama sürecine başlanmıştır. Uyarlama izin maili Ek-10'da, ölçek ise Ek-11'de sunulmuştur.

DFA Sayıltıların Test Edilmesi. Araştırma kapsamında uyarlama çalışması yapılacak Akademik Azim Ölçeği Kısa Formu için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmadan önce ilgili veri setinin kayıp veri, uç değer, tek ve çok değişkenli normallik, tekli ve çok bağlantılılık ve de doğrusallık açısından incelenmesi gerçekleştirilmiştir (Harrington, 2009).

Araştırma için elde edilen veri seti öncelikle kayıp değer açısından incelenmiş ve incelemede herhangi bir kayıp değerin bulunmadığı tespit edilmiştir. Veri seti içerisindeki uç değerler genel olarak Yapısal Eşitlik Modellerindeki parametre kestirimleri, uyum iyiliği indeksleri ve standart hatalar üzerinde etkili olabilmektedir. Bundan dolayı ilgili analiz gerçekleştirilmeden önce bu türden değerlerin incelenmesi ve raporlaştırılması gerekmektedir (Cheung ve Rensvold, 1999).

Tek yönlü uç değer incelemesinde, ölçekte yer alan maddelere ait puanların standart puana dönüştürülmesi gerekmektedir. Tabachnick ve Fidell'e göre (2013) z puanı ± 3.3 (p < .001) aralığı dışında bulunan veriler tek yönlü uç değer olarak değerlendirilebilmektedir. Diğer taraftan Mertler ve Vannata (2005) ise geniş örneklem

grubunda (n>100) bu oranın normal dağılım için ± 4 olarak genişletilebileceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda veri setindeki elde edilen madde puanları *z* puanına dönüştürülmüş ve yedi gözlemin ± 3.3 aralığı dışında kaldığı görülmüştür. Bu değerlerden ± 4 sınırını ihlal eden tek bir gözlem olduğu tespit edilmiş ve bundan dolayı bu gözlemin veri setinden çıkarılmasına karar verilmiştir.

Tek değişkenli uç değer incelemesinden sonra çok değişkenli uç değer analizi Mahalanobis uzaklıkları çerçevesinde ($p < 0.001$) incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell'e göre (2013) Mahalanobis uzaklıkları değerinin, bağımsız değişken sayısını serbestlik derecesi olan ki kare (χ^2) tablo değeriyle karşılaştırılması ve kritik değeri aşan gözlemlerin incelenmesi gerekmektedir. Yapılan incelemede bütün değerlerin $\chi^2(10)$= 29.59 kritik olan χ^2 değerinin atında yer aldığı belirlenmiştir. Bundan dolayı diğer varsayımların incelenmesine geçilmiştir.

Çoklu bağlantı olma durumu, ölçekte yer alan test maddelerinin ikişerli olarak birbirleriyle yüksek derecede ilişkili olması iken (r_{xy} > .90); tekillik ise madde çiftleri arasındaki korelasyon katsayısının r_{xy} = 1.00 olmasıdır (Şencan, 2005). Tabachnick ve Fidell'e göre (2013) faktör analizi için tekillik ve çoklu bağlantının fazla olması durumu bir problem oluşturabilmektedir ve bu nedenle de veri setinden çıkarılmalıdır. Akademik Azim Ölçeği'nin maddeler arası korelasyon katsayıları incelendiğinde .41 ile .65 arasında değiştiği görülmektedir. Dolayısıyla ilk etapta veri setinde yer alan maddeler için çoklu bağlantı ve tekillik sorununun olmadığı görülmektedir. Ayrıca veri setindeki yer alan değişkenler arasındaki çoklu bağlantılılığın incelenmesi için VIF (varyans şişme oranları), CI (koşul indeksi) ve tolerans değerleri incelenmiştir. Veri setinde yer alan değişkenlere ait VIF değerinin .10'dan küçük veya tolerans değerlerinin .10 veya üzerinde olması durumunda ve CI değerinin .30'un altında olması durumunda çoklu bağlantılılığın olmadığı söylenebilir (Hair vd., 1998). Araştırma içerisinde yer alan değişkenler için VIF (1.720-2.572) ve Tolerans değerlerinin (.41-.58) aralığında yer aldığı ve referans değerleri ihlal etmediği belirlenmiştir.

Tek değişkenli normallik varsayımının incelenmesi için betimsel istatistikler ile çarpıklık ve basıklık katsayılarından yararlanılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin [-1,1] aralığında olması tek değişkenli normallik varsayımının sağlandığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu kapsamda veri setindeki yer alan tüm maddeler için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen değerlerin referans

değerler içerisinde yer almasından dolayı (0.234 - 0.789) tek değişkenli normallik sayıltısının sağlandığı kabul edilmektedir.

Akademik Azim Ölçeği Uyarlama Çalışmaları. Akademik Azim Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları iki farklı grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Birinci katılımcı grup ortaokul öğrencilerinden, ikinci katılımcı grup ise lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu kapsamda Yozgat İli Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli okullardan ortaokul ve lise öğrencileri uygun örnekleme yöntemine göre belirlenerek araştırmanın örneklemine dâhil edilmiştir. Araştırmada yer alan ortaokul öğrencilerinin yaş aralıkları 9 ile 15 arasındaki değişmekte olup (Ort=11.74, SS=.0.67), 165'i kız (%54) ve 141'i (%46) erkek olmak üzere toplam 306 kişiden oluşmaktadır. Ortaokul öğrencilerine ait dağılım Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19

Çalışma Grubuna İlişkin Veriler

Sınıf	Cinsiyet	*N*	*%*
5. Sınıf	Kız	21	6.9
	Erkek	31	10.1
6. Sınıf	Kız	53	17.3
	Erkek	33	10.8
7. Sınıf	Kız	50	16.3
	Erkek	51	16.7
8. Sınıf	Kız	41	13.4
	Erkek	26	8.5
Toplam		306	100

Akademik Azim Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının lise grubunda yer alan öğrencilerin yaş aralıkları 14 ile 18 yaş arasında değişmekte olup (Ort=16.02, SS=0.86), 124'ü kız (%60) 83'ü erkek (%40) olmak üzere toplam 207 kişidir. Lise öğrencilerine ait dağılım Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20

Çalışma Grubuna İlişkin Veriler

Sınıf	Cinsiyet	*N*	*%*
9. Sınıf	Kız	25	12.1
	Erkek	15	7.2
10. Sınıf	Kız	25	12.1
	Erkek	20	9.7
11. Sınıf	Kız	29	14.0
	Erkek	15	6.8
12. Sınıf	Kız	45	21.7
	Erkek	34	16.4
Toplam		207	100

İki farklı örneklem grubu içerisinde ilgili yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), ölçek geliştirme sürecinde bir ölçme aracındaki gizil yapıları incelemek amacıyla kullanılmaktadır. Ayrıca ölçekte yer alan maddelerin temsil gücüne ek olarak boyutların birbiri ile ilişkisini de değerlendirebilme olanağı sunmaktadır (Stevens, 2009). Kline'a göre (2011) DFA analizi içerisinde modelin içerisindeki uyum iyiliğinin değerlendirilebilmesi için RMSEA, SRMR, Ki- kare ve CFI değerleri başta olmak üzere en az dört değerin raporlaştırılması ve model uyumu için bu değerlerin referans değerler aralığında yer alması gerekmektedir. Başlıca uyum indeksleri ve referans aralıkları (Brown, 2015; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013) Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21

Başlıca Uyum İndeksleri ve Referans Aralıkları

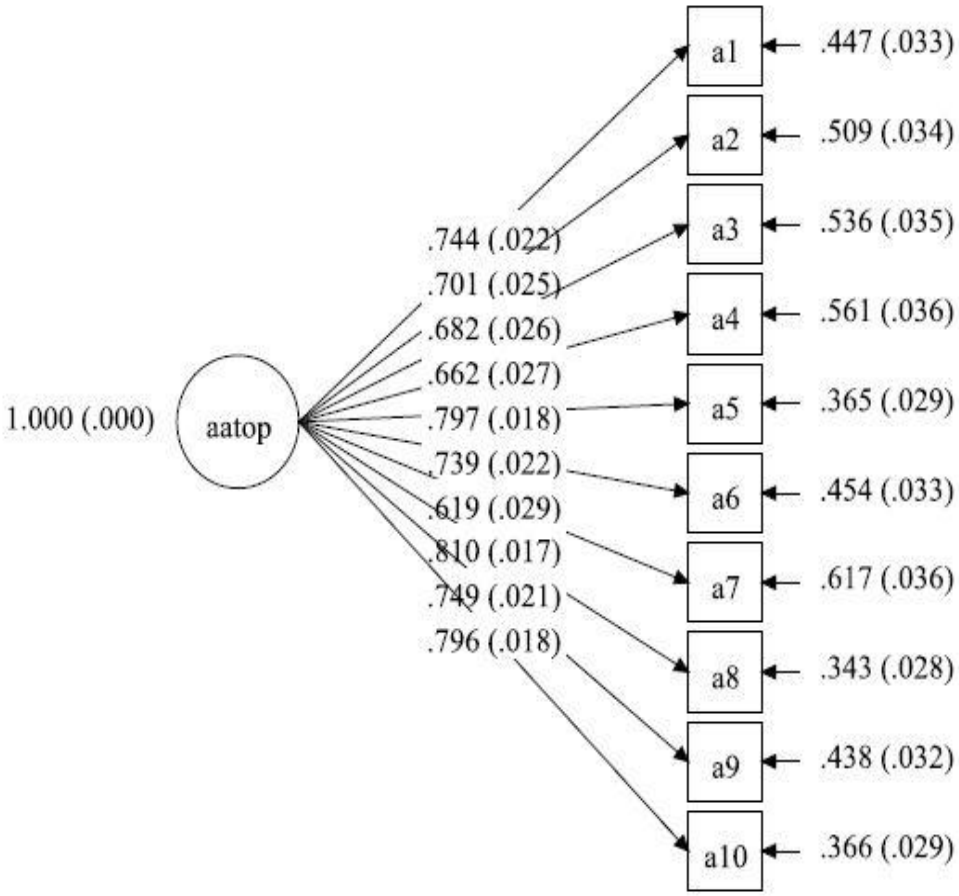
Uyum İndeksi	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ 2 /sd (Ki-kare / serbestlik derecesi)	*≤ 3*	*≤ 5*
CFI	*≥ 0.97*	*≥ 0.95*
TLI	*≥ 0.95*	*≥ 0.90*
SRMR	*≤ 0.05*	*≤ 0.10*
RMSEA	*≤ 0.05*	*≤ 0.08*

Araştırma kapsamında yer alan örneklem grubu için (ortaokul, lise ve genel olarak öğrenci grupları) elde edilen model uyum iyiliği değerleri Tablo 22'de sunulmaktadır.

Tablo 22

Değişkenlerden Elde Edilen Model Uyum İyiliği Değerleri

Değişkenler	Model	χ^2	*df*	χ^2/df	*CFI*	*TLI*	*SRMR*	*RMSEA*
Ortaokul Öğr. Grubu	Tek Faktör	79.673	35	2.28	0.97	0.96	0.03	0.65
Lise Öğr. Grubu	Tek Faktör	62.866	35	1.80	0.98	0.97	0.03	0.62
Genel Çalışma Grubu	Tek Faktör	107.46	35	3.07	0.97	0.97	0.03	0.62



Şekil 11. Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Yol Diyagramı

Şekil 11'de sunulmuş olan Akademik Azim Ölçeği'ne ait yol diyagramı gösterilmektedir. Yapılan DFA sonuçlarına göre değişkenler arasındaki bütün yol katsayılarına ait *t* değerleri 2.56'dan büyüktür ve bu durum bütün maddelerin kendi

faktörünü temsil etme düzeyinin 0.01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir (Kline, 2011).

Tablo 23

OİÖ için DFA'dan Elde Edilen t Değerleri

Madde No	*t*	Madde No	*t*
AA1	17.09*	AA6	16.69*
AA2	14.27*	AA7	10.59*
AA3	13.23*	AA8	23.24*
AA4	12.36*	AA9	17.44*
AA5	21.72*	AA10	21.63*

Tablo 23'de yer alan bulgular incelendiğinde; *t* değerlerinin Akademik Azim Ölçeği için 12.36 ile 23.24 arasında yer aldığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre, DFA sonucu elde edilen 10 maddenin *t* değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Akademik Azim Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular. Akademik Azim Ölçeği'nin iç tutarlık katsayıları Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ile hesaplanmıştır. Buna göre; ölçeğin ortaokul öğrencileri için iç tutarlık katsayıları .89, lise öğrencileri için .92 ve bu iki gruptan oluşan örneklemin tamamı için ise .92 olarak belirlenmiştir.

İç tutarlık katsayılarının belirlenmesinin ardından ölçeğin test tekrar test güvenirliği de hesaplanmıştır. Buna göre ortaokul öğrencilerinden oluşan grubun test tekrar test güvenirliği .82, lise öğrencilerinden oluşan grubun test tekrar test güvenirliği .86 ve bu iki gruptan oluşan örneklemin tamamı için ise .85 olarak belirlenmiştir.

Yüzde 27 Alt-Üst Grup Farkının Manidarlığı. İç tutarlılığın bir göstergesi olarak kabul edilen yüzde 27 alt-üst grup farkının manidarlığı (Şencan, 2005), aynı zamanda ölçek maddelerinin ayırt edici ölçümler yapabildiğinin bir kanıtı olarak kabul edilmektedir (Şencan, 2005; Başol, 2012).

Bu doğrultuda, ölçek maddelerinin ayırma gücüne ilişkin yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla %27'lik alt-üst grup farkının manidarlığı incelenmiştir. Araştırma grubunu oluşturan ortaokul, lise ve bu iki grubun tamamını oluşturan örneklem

grubu üzerinde okul iklimi puanları yüksek ve düşük olan gruplar arasındaki fark, bağımsız örneklem *t* testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 24'de verilmiştir

Tablo 24

Yüzde 27'lik Alt-Üst Grup Farkına Dayalı Bağımsız Örneklem t Testi

	Alt_Üst	*N*	$\bar{x}$	*ss*	*t*	*sd*	*p*
Ortaokul Öğr	Alt	84	46.07	0.84	-23.711	163.835	.000
	Üst	84	49.11	0.81			
Lise Öğr.	Alt	54	29.24	4.80	25.545	68.892	.000
	Üst	54	47.17	1.88			
Toplam	Alt	138	32.67	4.48	40.511	154.351	.000
	Üst	138	48.61	1.13			

Tablo 24 incelendiğinde, Akademik Azim Ölçeği puanı düşük ve yüksek bulunan öğrencilerin puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir (p<.001). Bu bulgu, ölçek maddelerinin her grup içerisinde ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Ölçüt Geçerliği

Ölçüt geçerliği, bir ölçekten alınan puanlar ile yine aynı çalışma grubuna daha önce geliştirilen ve kabul edilmiş bir ölçek/ölçeklerin uygulanması ile elde edilen puanların kıyaslanarak aralarındaki ilişkinin tespit edilmesidir (Weir, 2005). Bu doğrultuda, Akademik Azim Ölçeği'nin ölçüt geçerliğini sınamak için Randolph, Kangas ve Ruokamo (2009) tarafından geliştirilen ve Telef (2014) tarafından uyarlama çalışması yapılan Okul Doyumu Ölçeği ile Diener ve diğerleri (1985) tarafından geliştirilen ve Köker (1991) tarafından uyarlama çalışması yapılan Yaşam Doyumu Ölçeği benzer testler kapsamında kullanılmıştır. Ayrıca Akademik Azim Ölçeği'nden elde edilen puanlar ile öğrencilerin akademik not ortalamaları yapı geçerliği kapsamında kullanılmıştır. Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi sonucu Tablo 25'de gösterilmiştir.

Tablo 25

Ölçüt Geçerliği Amacıyla Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Tablosu

Değişkenler	1	2	3	4
1. Akademik Azim	-			
2. Okul Doyumu	.63**	-		
3. Yaşam Doyumu	.50**	.59**	-	
4. Not Ortalaması	.38**	.21**	.23**	-

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

Korelasyon analizinde; Akademik Azim Ölçeği ile Okul Doyumu Ölçeği arasında (r=.63, p<.01) ve Yaşam Doyumu Ölçeği arasında (r=.50, p<.01) anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Ayrıca Akademik Azim Ölçeği ile akademik not ortalaması arasında da (r=.38, p<.01) anlamlı ilişki belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç, ölçeğin benzer yapılar ile arasındaki geçerliğin sağlandığını göstermektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştımada veri toplama sürecine geçmeden önce Ankara Üniversitesi Etik Kurul Komisyonundan gerekli izin alınmıştır. Ardından araştırmanın evrenini oluşturan Yozgat İli için Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvuru yapılarak, gerekli olan uygulama izinleri alınmıştır. Bu kapsamda Ankara Üniversitesi Etik Komisyon onayı Ek-12'de; Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan uygulama onay izni ise Ek-13'de sunulmuştur. Gerekli izinlerin alınmasından sonra veri toplama sürecine geçilmiştir. Veri toplama süreci yaklaşık olarak 6 hafta sürmüştür. Veri toplama süreci COVID-19 pandemi dönemi içerisinde olunması nedeniyle uzaktan çevrimiçi platformlar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu anlamda okul düzeyine ait veriler okul idarecileri ve okul psikolojik danışmanlarından elde edilirken; öğrenci düzeyine ait veriler ise o okulda öğrenim görmekte olan öğrencilerden elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın ilk aşamasında Algılanan Ebeveyn Özerklik Destek Ölçeği, Okul İklimi Ölçeği ve Akademik Azim Ölçeği için uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçeklerin

uyarlama çalışmalarında ölçüt geçerliliği kapsamında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yapı geçerliliği kapsamında ise Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Ölçeklerin güvenirlik çalışmaları kapsamında alt-üst grup %27'lik dilim için bağmsız gruplar *t* testi analizi yapılmıştır. Son olarak da iç tutarlık katsayısı için Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Araştırmanın ikinci kısmında ise lise öğrencilerinin bireysel özellikleri ve öğrenim gördükleri okulun özelliklerini kapsayacak şekilde iki ayrı veri seti toplanmıştır. Daha sonra okul ve öğrenci düzeyinin, öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyine etkisini belirlemek için HLM (Hiyerarşik Lineer Modelleme) analizi uygulanmıştır. HLM analizi belirli bir hiyerarşik düzey içindeki ilişki/ilişkiler ile hiyerarşik düzeyler arasındaki ilişkilerin eş zamanlı olarak incelenmesine olanak sağlayan bir analiz yöntemidir (Raudenbush ve Bryk, 2002). Bu yöntem, mevcut analizlere göre farklı düzeylerdeki değişkenler arasındaki varyansı hesaba katmanın daha verimli bir yolunu sağlamaktadır (Woltman vd., 2012). Bu doğrultuda HLM analizi çok düzeyli yapıya uygun olması sebebiyle tercih edilmiştir.

Verilerin analizinde HLM analizini kullanılmasının temel nedeni, ergenlerin psikolojik iyi oluşları üzerindeki bireysel faktörler ile birlikte çevresel faktörlerin de etkisinin keşfedilmek istenmesidir. Bu doğrultuda, ergenlerin bireysel faktörleri ile birlikte öğrenim gördükleri okula ait faktörler düşünüldüğünde hiyerarşik bir veri seti bulunmaktadır. HLM analizi ise bu anlamda çok düzeyli yapıların analizinde sıklıkla kullanılan bir analiz yöntemidir. Verilerin hiyerarşik yapısı göz ardı edildiğinde, kullanılan analizler birleştirme (aggregation) ve ayrıştırma (disaggregation) şeklinde isimlendirilmektedir (Bryk ve Raudenbush, 2002; Snijders ve Bosker, 2003). Birleştirme yönteminde veri setinde yer alan alt birimler daha üst birimler ile birleştirilmektedir. Ancak birleştirme yönteminde daha alt birimde bulunan bireylere ait özellikler göz ardı edilmektedir. Bu da veri setinde yer alan değişkenlerin arasındaki ilişkiyi olduğundan daha güçlü gösterebilmekte ve yorumlamalarda hata yapılmasına sebebiyet verebilmektedir. Ayrıştırma yönteminde ise üst düzeyde yer alan birimler daha alt düzey/düzeylere ayrıştırılmaktadır. Burada da daha alt birimde yer alan gözlemlerin bağımsızlık ilkesi ihlal edilebilmektedir (Bryk ve Raudenbush, 2002; Snijders ve Bosker, 2003). Sonuç olarak her iki yöntemde hem bireysel hem de grup içerisindeki yer alan farklılıklar ihlal edilerek analiz gerçekleştirilebilmektedir. Bütün bu etkenlerden dolayı öğrenci ve okul düzeyinden oluşan iki düzeyli bir HLM analizi kullanılmıştır. HLM analizi için HLM 6 istatistik paket programı; araştırma kapsamında uyarlama çalışmaları yapılan ölçme araçlarının ilgili analizinde ise SPSS 23 ve Mplus 7.0 kullanılmıştır.

Araştırma Kapsamında Kurulan Hiyerarşik Modeller

HLM analizi kapsamında, sabit ve eğim parametresi seçkisiz olarak değişen modeller (Random intercept and slopes models) ve sabit parametresi seçkisiz olarak değişen modeller (Random intercept models) olmak üzere iki farklı model bulunmaktadır (Bryk ve Raudenbush, 2002). Bu modellerden sabit ve eğim parametresi seçkisiz olarak değişen modelin iki alt modeli bulunmaktadır.

1. "Rassal (Seçkisiz) Katsayılar Modeli (Random Coefficients)"
2. "Sabit ve Eğim Katsayılarının Çıktı Olduğu Model (Intercepts and Slopes as Outcomes Model)"

Sabit Parametresi Seçkisiz Olarak Değişen Modellerin ise dört alt modeli bulunmaktadır.

1. "Seçkisiz Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli"
2. "Seçkisiz Etkili Tek Yönlü ANCOVA Modeli"
3. "Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli"
4. "Eğim Parametresi Seçkisiz Olarak Değişmeyen Model"

Bu araştırma kapsamında araştırma sorularına uygunluğu açısından "Seçkisiz Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli", "Rassal Katsayılar Modeli" ve "Kesişim ve Eğimlerin Bağımlı Değişken Olduğu Model" olmak üzere üç farklı model kullanılmıştır.

1. Seçkisiz Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli

Araştırmanın ilk alt amacı doğrultusunda kurulmuş olan ***"****Öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinde okullar arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?"* sorusuna yanıt bulmak amacıyla Seçkisiz Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli kurulmuştur. Bu kapsamda oluşturulan model aşağıdaki gibidir. Bu model öğrenci ve okul düzeyinde herhangi bir açıklayıcı değişken içermediği için "tam koşulsuz model" olarak da tanımlanmaktadır.

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

Denklemde yer alan Y_{ij}'de, j okulundaki i öğrencinin bağımlı değişkendeki (psikolojik iyi oluş) ölçümünü temsil etmektedir. β_{0j} okullar için ortalama psikolojik iyi oluş düzeyini ve r_{ij} ise j okulundaki i öğrencisine özgü hatayı temsil etmektedir (Toraman,

Akay, Özdemir ve Karadağ, 2018). Model içerisindeki düzey 2'ye ilişkin formülasyon aşağıdaki gibidir.

Düzey 2 (Okul Düzeyi): $\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$

Formülasyonda yer alan β_{0j} kesişim noktasını γ_{00} ise tüm verideki genel ortalamayı temsil etmektedir. u_{0j} gösterimi ise gruplara ait sıfır ortalamalı ve τ_{00} varyanslı seçkisiz etkiyi göstermektedir (Toraman vd., 2018). İlk model'de düzey 2 (okul düzeyi), düzey 1'in (öğrenci düzeyi) yerine konulması ile birlikte birleştirilmiş model elde edilmektedir (Snijder ve Bosker, 2004). Birleştirilmiş modele ilişkin formülasyon ise aşağıdaki gibidir.

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

Birleştirilmiş modele ilişkin varyans formülasyonu ise aşağıdaki gibidir.

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

σ^2 gösterimi grup içi değişkenlik; τ_{00} ise gruplar arası değişkenlik olarak temsil etmektedir (Toraman vd., 2018).

Bu model, açıklayıcı değişkenlerin eklenmesi için bir temel oluşturmanın yanı sıra, Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı (ICC) olarak bilinen okullar arasındaki varyans oranının bir tahminini de sağlamaktadır. ICC değeri, düzey 2 varyansının toplam varyansa bölünmesi ile elde edilmektedir (Raudenbush ve Bryk, 2002). ICC değerinin hesaplanmasına ilişkin formülasyon aşağıdaki gibidir;

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

2. Rassal Katsayılar Modeli

Bu araştırmanının 2. alt problemi kapsamında "Öğrenci düzeyi değişkenleri (cinsiyet, yaş, akademik başarı, aylık gelir, öğrencilerin sportif ve kültürel faaliyetleri, pozitif şema, akademik azim, algılanan ebeveyn özerklik desteği, arkadaşlık kalitesi), öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır? sorusuna yanıt bulma amacıyla Rassal Katsayılar Modeli uygulanmıştır. Bu modele ilişkin kurulan formülasyon aşağıdaki gibidir;

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

Denklemde yer alan Y_{ij}'de, j okulundaki i öğrencinin bağımlı değişkendeki (psikolojik iyi oluş) ölçümünü temsil etmektedir. β_{0j} okullar için ortalama psikolojik iyi oluş düzeyini; $\beta 1j$ gösteriminde j okulunda açıklayıcı değişkende bir birimlik değişime karşı meydana gelen bağımlı değişkende beklenen (psikolojik iyi oluş) değişikliği ifade etmektedir. X_{ij} gösteriminde ise j okulundaki i öğrenci için açıklayıcı olan değişken olarak görülmektedir (Toraman vd., 2018). Düzey 2'ye ilişkin formülasyon ise aşağıdaki gibidir.

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

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

γ_{00} gösterimi gruplar boyunca ortalama kesişimi göstermektedir, γ_{10} ise gruplar boyunca ortalama eğilimdir. β_{0j} gösterimi genel olarak psikolojik iyi oluş değişim ortalamasıdır. Eğim içerisinde yer alan β_{1j} ise öğrencinin bağımsız değişkende yer alan ortalamasının bağımlı değişken üzerindeki etkisi şeklindedir (Toraman vd., 2018). Bu araştırma kapsamında modele eklenen öğrenci düzeyindeki değişkenler ve bu değişkenlerin türü ise Tablo 26'daki gibidir.

Tablo 26

Öğrenci düzeyine ait bağımsız değişkenler

Değişkenler	Değişken Türü
Cinsiyet	Kategorik
Yaş	Sürekli
Akademik başarı	Sürekli
Aylık gelir	Kategorik
Öğrencilerin sportif ve kültürel faaliyetleri	Sürekli
Pozitif şema	Sürekli (Ölçek)
Akademik azim	Sürekli (Ölçek)
Algılanan ebeveyn özerklik desteği	Sürekli (Ölçek)
Tablo 26 Devamı	
Arkadaşlık kalitesi	Sürekli (Ölçek)
Toplam	9 değişken

3. Kesişim ve Eğimlerin Bağımlı Değişken Olduğu Model (Full Model)

Bu araştırmanın 3. alt problemi kapsamında "Okul düzeyindeki değişkenler (Okul türü, öğrenci sayısı, öğretmen – öğrenci oranı, okuldaki psikolojik danışman sayısı, önleyici rehberlik çalışmaları, okulunun fiziki olanakları, okulun üniversite yerleştirme oranı, okulun gerçekleştirmiş olduğu projeler, kültürel ve sosyal etkinlikler, okulun yıllık gelir ortalaması ve okul iklimi) öğrencilerin psikolojik iyi oluş ile ilişkili olan öğrenci düzeyindeki değişkenler ile birlikte psikolojik iyi oluşu anlamlı şekilde yordamakta mıdır?" sorusuna yanıt bulmak amacıyla kesişim ve eğimlerin bağımlı değişken olduğu model kullanılmıştır. Düzey 2'de yer alan okul iklimi puanı modele dâhil edilirken, her okulun Okul İklimi Ölçeği'nden aldıkları puanın ortalaması alınarak modele dâhil edilmiştir. Bu kapsamda modele ilişkin formülasyon aşağıdaki gibidir;

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

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

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

Düzey 1'de yer alan formülasyon seçkisiz katsayılar modeli ile aynıdır. Düzey 2'de yer alan formülasyonun kesişim ve eğimlerin varyansı Düzey 2'de bir veya birden fazla açıklayıcı değişken tarafından tahminlenmektedir (Toraman vd., 2018). Bu kapsamda araştırmada okul düzeyi değişkenleri ve bu değişkenlerin türü Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27

Okul düzeyine ait bağımsız değişkenler

Değişkenler	Değişken Türü
Okul türü	Kategorik
Öğrenci sayısı	Sürekli
Öğretmen-öğrenci oranı	Sürekli
Psikolojik danışman sayısı	Sürekli
Tablo 27 Devamı	
Önleyici rehberlik çalışmaları	Sürekli
Okulun fiziki olanakları	Sürekli
Üniversite yerleştirme oranı	Sürekli
Okulda gerçekleşen proje sayısı	Sürekli
Kültürel ve sosyal etkinlikler	Sürekli
Okulun yıllık gelir ortalaması	Sürekli
Okul iklimi	Sürekli (Ölçek)
Toplam	11 değişken

İki Düzeyli HLM Modeline İlişkin Varsayımlar

Analizlere geçmeden önce, araştırma kapsamında kurulan modellere ilişkin varsayımlar ve ön analizler kontrol edilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak Düzey 1 ve Düzey 2'de yer alan değişkenlerin arasındaki çoklu bağlantı durumu incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell'e göre (2013) değişkenlerin arasındaki korelasyon değerinin ikişerli olarak .90 ve üzerinde olması çoklu bağlantı problemini oluşturmaktadır. Bu kapsamda Düzey 1 ve Düzey 2'de yer alan değişkenlerin arasındaki korelasyon değerleri incelenmiş ve değişkenler arası çoklu bağlantı problemi gözlenmemiştir.

Araştırmada kurulan modele ilişkin olarak bir diğer varsayım kayıp veri incelenmesi olmuştur. Elde edilen veri setindeki değerler bu açıdan incelenmiş ve veri setinde herhangi bir kayıp değer ile karşılaşılmamıştır. Kayıp değer incelemesinin ardından her iki düzeydeki veri seti için uç değer analizi yapılmıştır. Tabachnick ve Fidell'e göre (2013) *z* puanı ± 3.3 ($p < .001$) aralığı dışında yer alan veriler uç değer olarak değerlendirilebilmektedir. Ancak Mertler ve Vannata (2005) geniş olan örneklemlerde (n>100) bu aralığın ±4 olarak genişletilebileceğini ifade etmektedir. Bu kapsamda elde edilen veri seti ±4 aralığı içerisinde incelenmiş ve bu doğrultuda referans değerler dışında kalan 12 gözlem veri setinden çıkarılmıştır.

Araştırma kapsamındaki varsayımların son adımını normallik incelemesi oluşturmaktadır. Bu doğrultuda her iki düzeydeki veri seti için normallik incelemesi yapılmıştır. Araştırmadaki veri seti Q-Q Plot, histogram ve saçılım grafiği ile betimsel açıdan incelenmiştir. Ayrıca Düzey 1'e ait olan çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenerek sonuçlar Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28

Düzey 1 Hatalarına İlişkin Artık Değerlerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Çarpıklık	Basıklık
l1resid	-.703	1.831

Tablo 28 incelendiğinde, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ±2 aralığında olduğu ve kabul edilebilir değerler arasında yer aldığı görülmektedir (George ve Mallery, 2010). Çarpıklık ve basıklık katsayılarına ek olarak veri seti Q-Q Plot grafiği ve Emprik Bayes (EB) tahminlerine ait histogram grafiği açısından incelenmiş ve elde edilen sonuç Ek-14'de sunulmuştur. Yapılan bütün bu incelemelerin ardından veri setinde yer alan değerlerin normallik açısından bir ihlal oluşturmadığı belirlenmiştir.

Bu incelemelerin ardından veri setinden elde edilen artık değerler için varyansların homojenlik incelemesi yapılmıştır. Düzey 1'e ait varyans hataları açısından okullar arası varyanslar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (χ^2 =201.432, sd=31, p>0.500). Varyansların homojenliğine ilişkin olarak elde edilen saçılım grafiği ise Ek-15'de sunulmuştur.

Düzey 2 hatalarına ilişkin normallik incelemesi kapsamında, Mahalonobis uzaklığına karşı örneklemden beklenen değerlere ilişkin saçılım grafiğine bakılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda Mahalonobis uzaklığı ve beklenen değerlere ilişkin yayılım derecesinin yaklaşık olarak 45º olduğu ve çok değişkenli normalliğin sağlanması açısından bir ihlal oluşturmadığı görülmektedir. Bu değerlere ait saçılım grafiği ise Ek-16'da verilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde ilgili analizlere geçmeden önce araştırma kapsamında yer alan birinci ve ikinci düzey değişkenlerine ait betimsel bulgulara yer verilmiştir. Ardından araştırma soruları kapsamında yapılmış olan analizler sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin sonuç, tartışma ve yorum ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Betimsel Bulgular

Bu başlıkta oluşturulan model çerçevesinde analize dâhil edilen birinci (öğrenci) ve ikinci düzey (okul) içerisinde yer alan bağımsız değişkenler ve araştırmanın bağımlı değişkeni (psikolojik iyi oluş) ile ilgili betimsel bulgular Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29

Betimsel Bulgular

Değişkenler	Düzey	*N*	$\bar{X}$	*SD*	Min.	Maks.
Cinsiyet	Öğrenci Düzeyi	3504	-	.48	1	2
Yaş	Öğrenci Düzeyi	3504	15.52	1.21	14	19
Sınıf düzeyi	Öğrenci Düzeyi	3504	-	1.11	9	12
Akademik başarı	Öğrenci Düzeyi	3504	75.18	12.63	40	100
Aylık gelir	Öğrenci Düzeyi	3504	-	.81	1	4
Sportif ve kültürel faaliyetler	Öğrenci Düzeyi	3504	1.59	1.27	0	8
Pozitif şema	Öğrenci Düzeyi	3504	70.75	13.89	17	102
Akademik azim	Öğrenci Düzeyi	3504	37.73	8.20	10	50
Anneden algılanan özerklik desteği	Öğrenci Düzeyi	3504	62.89	17.08	12	84
Babadan algılanan özerklik desteği	Öğrenci Düzeyi	3504	61.58	19.35	12	84
Arkadaşlık kalitesi	Öğrenci Düzeyi	3504	89.37	20.50	21	126
Öğrenci sayısı	Okul Düzeyi	35	322.49	134.97	116	646
Öğretmen öğrenci oranı	Okul Düzeyi	35	12.34	4.33	6	27
Psikolojik danışman sayısı	Okul Düzeyi	35	.91	.45	0	2
Önleyici rehberlik çalışmaları	Okul Düzeyi	35	2.46	1.48	0	6
Okulun fiziki olanakları	Okul Düzeyi	35	7.80	5.35	1	30
Okulun üniversite yerleştirme oranı	Okul Düzeyi	35	41.17	7.52	6	72
Okuldaki kültürel ve sosyal etkinlikler	Okul Düzeyi	35	3.06	1.80	1	7
Okulda gerçekleşen proje sayısı	Okul Düzeyi	35	3.49	1.58	1	6
Okulun yıllık gelir ortalaması	Okul Düzeyi	35	28.387	4081.5	2000	95000
Okul iklimi	Okul Düzeyi	35	13.37	1.14	11	15
Psikolojik iyi oluş	Bağımlı Değişken	3504	41.55	9.46	8	56

Tablo 29 incelendiğinde, araştırmada birinci düzeyde toplam 3504 öğrenci ve ikinci düzeyde ise toplam 35 okulun modele dâhil edildiği görülmektedir. Araştırmanın öğrenci düzeyinde toplam 11 değişken bulunurken; okul düzeyinde ise toplam 10 değişken yer almaktadır. Araştırma kapsamındaki bağımlı değişken ise psikolojik iyi oluştur.

Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi olan *"Öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinde okullar arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?"* sorusuna yanıt bulmak amacıyla HLM modellerinden Seçkisiz Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli kurulmuş olup bu modelden elde edilen sabit etki sonuçları Tablo 30'da sunulmaktadır.

Tablo 30

Seçkisiz Etkili Tek Yönlü Anova Modeli Sabit Etki Sonuçları

Sabit Etki	Katsayı	Standart Hata*(sh)*	*t*	*sd*	*p*
Tüm Okulların Ortalaması, Y_{00}	41.53	0.55	75.83	34	< .001

Tablo 30 incelendiğinde, tüm okullara ait olan psikolojik iyi oluş düzeyleri puan ortalamasının 41.53 kestirim düzeyi ve 0.55 standart hata ile anlamlı olduğu görülmektedir. Okullara ait ortalama psikolojik iyi oluş düzeyi değerlerinin aynı zamanda % 95 olasılıkla 41.53 ± 1.96(.55) = 42.61 ile 40.45 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Modele ilişkin rastgele etkileri gösteren değerler ise Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31

Seçkisiz Etkili Tek Yönlü Anova Modeli Rastgele Etki Sonuçları

Rastgele Etki	Standart Hata	Varyans Bileşeni	*sd*	χ^2	*p*
Okul Ortalaması, u_{0j}	3.16	9.99	34	483.24	< .001
Düzey 1 etkisi, r_{ij}	8.91	79.30			

Tablo 31 incelendiğinde, Seçkisiz Etkili Tek Yönlü Anova Modeli rastgele etki sonuçları açısından okulların psikolojik iyi oluş puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir (τ_{00} = 9.99, X^2_{34} = 483.24, p= .00). Daha net bir ifade ile

her okulun ortalama psikolojik iyi oluş düzeyi diğerinden farklılık göstermektedir ve okullar arasındaki ortalama psikolojik iyi oluş düzeyi, % 95 olasılıkla 41.53 ± 1.96(9.99) = 61.11 ile 21.95 arasında değişmektedir. Bu noktadan sonra psikolojik iyi oluş düzeyindeki varyansın ne kadarının öğrenci düzeyi ve ne kadarının okul düzeyi ile bağlantılı olduğunu ortaya koyabilmek için sınıf içi korelasyon (Inter Class Correlation-ICC) değeri hesaplanmıştır. ICC değerine ilişkin formülasyon ise aşağıdaki gibidir.

ICC değeri: ($p= \tau_{00} / \tau_{00} + \sigma^2$) p= 9.99/ 89.29 = .11

Yapılan hesaplamada elde edilen ICC değerinin .11 olduğu görülmektedir. Sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC), genellikle 0 ile 1 arasında bir değere sahip olduğu bulunan bir sayıdır ve iki farklı veri sınıfı arasındaki korelasyonlardan ziyade, bir veri sınıfı içindeki korelasyonları ifade eder (Liljequist, Elfving, Skavberg ve Roaldsen, 2019). ICC değerinin, .8 veya .9'un üzerinde yer almasının genellikle iyi veya mükemmel güvenilirliğin bir işareti olarak kabul edildiği ifade edilir (Koo ve Lii, 2016). Bu açıdan elde edilen sonucun güvenilir bir sonuç olduğu ve HLM analizi için veri setinin uygun olduğu değerlendirilmektedir (Peugh, 2010).

Okullardaki psikolojik iyi oluş düzeyine ait puanların ortalamasındaki farklılaşmanın %11'inin okul düzeyindeki değişkenlerden kaynaklı olduğu ve %89'unun ise öğrenci düzeyindeki değişkenlerden kaynaklı olduğu görülmektedir. Modelden elde edilen güvenirlik katsayısı ise .93 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu değerlere göre öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyinin %93'ünün gerçek okul ortalamaları; %7'sinin ise rastgele hatalardan meydana geldiği ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bu kısmından elde edilen sonuca göre, okula ait faktörlerin ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde etkili olduğu istatistiki açıdan anlamlı olarak belirlenmiştir. Daha farklı bir ifadeyle okullar arası farklılaşma anlamlıdır. Bu durum, araştırmada yer alan öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinde okulun etkisini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, hayatlarının önemli bir bölümünü okul ortamında geçirmektedir. Öğrencilerin okullardaki deneyimleri ise sadece akademik gelişimleri ile sınırlı değildir. Bu anlamda okullar öğrencilerin sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerini olumlu ve olumsuz bir şekilde etkileme potansiyeline sahiptir (Wells, 2000). Yapılan araştırmalar, okul ortamı faktörleri arasında, özellikle akran ilişkileri, sosyal destek ve akademik performansın öğrencilerin psikolojik sağlığını olumlu bir şekilde etkilediğini göstermektedir (Lin ve Yeh, 2014).

Konu ile ilgili olarak 6. ve 10. sınıf öğrencilerini kapsayan 9670 öğrenci ve 170 okul idarecisinin dâhil edildiği iki düzeyli olarak yürütülen kapsamlı bir araştırmada, okullar arası farklılaşmanın anlamlı olduğu ve okula ait özelliklerin öğrencilerin psikolojik sağlık düzeyleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Saab, Klinger ve Shulha, 2009). PISA (2015) verileri kapsamında, 35 OECD ülkesinden 248.620 öğrenci verisinin iki düzeyli doğrusal modellemeye dayalı olarak analiz edildiği bir araştırmada, okullar arası farklılaşmanın anlamlı olduğu ve ayrıca okulun öğrecilerin iyi oluş düzeyleri üzerinde yordayıcı bir etki oluşturduğu belirlenmiştir (Govorova, Benítez ve Muñiz, 2020). Aynı araştırmada, öğrencilerin iyi oluş düzeyleri üzerindeki okul farklılığına ilişkin açıklanan varyansın, %5 ile %9 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Bu oran, farklı ülkelerde yer alan okulların öğrenci gelişimi üzerindeki farklılaşma düzeyinin anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır (Koo ve Lii, 2016). Okul ile birlikte öğretmen faktörünün öğrencilerin psikolojik iyi oluş ile ilişkisinin ele alındığı farklı bir araştırmada (Guo vd., 2018), öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin okul düzeylerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Aynı araştırmada, okuldaki öğretmen desteği, öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyindeki etki büyüklüğü en yüksek değişken olarak belirlenmiştir. Okulların öğrenci üzerindeki etkisine yönelik olarak yapılan diğer araştırma sonuçları da elde edilen sonucu desteklemektedir (Anderman, 2002; Brännström, 2008; Kidger, Araya, Donovan ve Gunnell, 2012; Motti-Stefanidi, Asendorpf ve Masten, 2012).

Konu ile ilgili olarak iyi oluşun diğer boyutunu oluşturan değişkenlerden elde edilen sonuçların da benzer nitelikte olduğu görülmektedir. Uluslararası Çocukların İyi Oluş Araştırmasının (The International Survey of Children's Well-Being) pilot çalışmasından elde edilen verilerin kullanıldığı geniş kapsamlı bir araştırmada (Lee ve Yoo, 2015), okul yaşantıları ile öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişki belirlenmiştir. Daha farklı bir ifade ile öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri okul özelliklerine ve okuldaki yaşantılarına göre farklılık göstermektedir. Aynı araştırma, okul farklılığına ek olarak ülke ve toplumsal düzeydeki farklılığın da öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Türkiye'de Yalçın (2021) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin pozitif gençlik gelişimi düzeyinin okullara göre farklılaştığı belirlenmiştir. Elde edilen araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, okula ait özelliklerin öğrencilerin gelişimi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalara ek olarak konu kuramsal bağlam içerisinde de incelenmiştir.

Sosyo-ekolojik kuramsal açıdan bakıldığında (Bronfenbrenner, 1979) bireylerin gelişimi üzerinde, sosyal ekolojinin farklı seviyeleri (birey, aile, okul, toplum) arasındaki karşılıklı etkileşimler belirleyici olmaktadır. Dolayısıyla ekolojik kuram içerisindeki temel varsayım, birey ve çevre arasındaki etkileşime dayanmaktadır. Ekolojik yaklaşım açısından ise okullar, öğrenciler üzerinde yer alan ve onların davranışları üzerinde etkin bir rol oynayan kurumlar olarak görülmektedir. Bu doğrultuda CDC (2019), bireylerin davranışları üzerinde çevreninin ekolojik olarak etkisine yönelik bir model geliştirmiştir. Geliştirilen bu ekolojik model birey, ilişki, topluluk ve toplumsal yapı olmak üzere toplam dört faktörden oluşmaktadır. Modelde topluluk boyutunun içerisinde yer alan ve bireylerin davranışları üzerinde etkisi olan en önemli kurum ise okul olarak dikkat çekmektedir (CDC, 2019). Okullar bu kapsamda bir öğrencinin sağlığını ve potansiyelini geliştiren davranışları teşvik etme ve uygulama anlamında bireylere doğrudan katkıda bulunabilmektedir. Dolayısıyla her okulun kendi farklı yapısı içerisinde öğrencilerin iyi oluş düzeylerine de katkısının farklılık göstermesinin beklenen bir durum olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ekolojik bakış açısıyla, bu farklılaşmadaki diğer belirleyici unsur ise öğrenci ve okul arasındaki etkileşimdir. Her öğrencinin kendine göre bir yapısı vardır. Bundan dolayı çevre içerisindeki özelliklere ilişkin algı ve yaşantılar, öğrenciden öğrenciye farklılaşabilmektedir. Bu durum, okul ve öğrenci özellikleri arasındaki farklılaşmanın bir diğer nedenini oluşturduğu düşünülebilir.

Özet olarak, her okul kendi yapısı içerisinde değerlendirilmektedir. Bu anlamda da okulların öğrenci davranışlarına olan etkisi de okullara göre farklılık gösterebilmektedir (Bäckman, 2017). Dolayısıyla araştırmanın bu kısmından elde edilen sonucun, ilgili alanyazından elde edilen araştırma sonuçları ile tutarlılık gösterdiği ve sonuçların birbirini desteklediği görülmektedir. Ayrıca bu araştırmada ortaya çıkan öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyi üzerindeki okul etkisinin, kuramsal alt yapı ve ilgili araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlara göre beklenebilir bir durum olduğu ifade edilebilir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt sorusu olan "*Öğrenci düzeyi değişkenleri (cinsiyet, yaş, akademik başarı, aylık gelir, öğrencilerin sportif ve kültürel faaliyetleri, pozitif şema, akademik azim, algılanan ebeveyn özerklik desteği, arkadaşlık kalitesi), öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?* sorusuna yanıt

bulmak amacıyla Rassal Katsayılar Modeli uygulanmıştır. Bu doğrultuda, öğrenci düzeyine ait değişkenler bu model içerisine dâhil edilmiş olup bunların bağımlı değişken üzerindeki (psikolojik iyi oluş) yordayıcı etkisi incelenmiştir.

Öğrenci düzeyindeki değişkenler modele dâhil edilirken ileriye, geriye veya eş zamanlı yaklaşım çerçevesinde HLM analizine dâhil edilebilir. Yordayıcıların modele nasıl dâhil edileceğinin seçimi, genellikle yordayıcı değişken (yani, nasıl etkileşimde bulundukları) ile analizin genel amacı arasındaki ilişkiler hakkındaki bir öncelik varsayımına bağlıdır. Örneğin, bir araştırmacı değişkenleri kuramsal olarak anlamlı bir şekilde etkileşime giren bir modele dâhil ediyorsa, muhtemelen modele eş zamanlı olarak modeldeki bütün değişkenleri birlikte girmek isteyecektir (Anderson, 2012). Bu doğrultuda araştırmadaki değişkenler modele dâhil edilirken kuramsal ilişki temelinde dâhil edilmiş ve ilişki düzeyi en yüksek olan değişkenlerden başlanarak ileriye doğru bir model oluşturulmuştur. Kurulan model içerisinden anlamsız olan değişkenler ise önem sırasına göre teker teker çıkarılmıştır. Sonuç olarak öğrenci düzeyine ait değişkenlerden *pozitif şema, akademik azim, anne ve babadan algılanan özerklik desteği, arkadaşlık kalitesi* model içerisinde bağımlı değişken üzerinde anlamlı yordayıcı etki oluşturan değişkenlerdir. Modelden elde edilen analiz sonuçları Tablo 32'de yer almaktadır.

Tablo 32

Rassal Katsayılar Modeline İlişkin Sabit Etki Sonuçları

Sabit Etki	Katsayı	Standart Hata*(sh)*	*t*	*sd*	*p*
Tüm Okulların Ortalaması, Y_{00}	41.53	0.55	76.09	34	.000**
Poz Sema, Y_{10}	0.20	0.02	12.45	34	.000**
Akademik Azim, Y_{20}	0.26	0.02	14.35	34	.000**
Anneden Alg. Özrk. Desteği, Y_{30}	0.08	0.01	6.06	34	.000**
Babadan Alg. Özrk. Desteği, Y_{40}	0.14	0.01	9.32	34	.000**
Arkadaşlık Kal., Y_{50}	0.09	0.01	8.10	34	.000**

Modele öğrenci düzeyi değişkenleri dâhil edildiğinde, okulların psikolojik iyi oluş puanı 36.35 olarak belirlenmiştir. Bu durum pozitif şema, akademik azim, anne - babadan algılanan özerklik desteği ve arkadaşlık kalitesi değişkenlerinin grup ortalamasına eşit olması durumunda psikolojik iyi oluş düzeyinin 36.35 olması şeklinde yorumlanabilmektedir.

Tablo 32 incelendiğinde, pozitif şemanın psikolojik iyi oluş düzeyi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Y_{10} = 0.20, SE=0.02, p<0.01). Pozitif şemanın varlığı, psikolojik iyi oluş düzeyini artıran bir faktör olarak kabul edilebilir. Modelde yer alan diğer değişkenler sabit tutulduğunda, pozitif şemadaki bir birimlik artış psikolojik iyi oluş düzeyinde 0.20 birimlik artışa neden olmaktadır. Benzer şekilde akademik azim (Y_{20} = 0.26, SE=0.02, p<0.01) psikolojik iyi oluş üzerinde anlamlı bir yordayıcı durumundadır. Modelde yer alan diğer değişkenler sabit tutulduğunda, akademik azimdeki bir birimlik artış psikolojik iyi oluş düzeyinde 0.26 birimlik artışa neden olmaktadır. Anneden algılanan özerklik desteğinin psikolojik iyi oluş düzeyi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Y_{30} = 0.08, SE=0.01, p<0.01). Modelde yer alan diğer değişkenler sabit tutulduğunda, anneden algılanan özerklik desteğindeki bir birimlik artış psikolojik iyi oluş düzeyinde 0.08 birimlik bir artışa neden olmaktadır. Babadan algılanan özerklik desteğinin, psikolojik iyi oluş düzeyi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Y_{40} = 0.14, SE=0.01, p<0.01) ve modelde yer alan diğer değişkenler sabit tutulduğunda, babadan algılanan özerklik desteğindeki bir birimlik artış psikolojik iyi oluş düzeyinde 0.14 birimlik artışa neden olmaktadır. Son olarak arkadaşlık kalitesinin psikolojik iyi oluş düzeyi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Y_{50} = 0.09, SE=0.01, p<0.01). Modelde yer alan diğer değişkenler sabit tutulduğunda, arkadaşlık kalitesindeki bir birimlik artış psikolojik iyi oluş düzeyinde 0.09 birimlik artışa neden olmaktadır. Elde edilen sonuçlar bu değişkenlerin psikolojik iyi oluş düzeyi üzerindeki etkisini ortaya koyabilmektedir.

Rassal Katsayılar Modeline İlişkin Sabit Etki Sonuçlarının ardından okullar arası farklılaşmayı ortaya koyan Rassal Katsayılar Regresyon Modeline ait rassal etki sonuçları Tablo 33'de verilmiştir.

Tablo 33

Rassal Katsayılar Modeline İlişkin Rassal Etki Sonuçları

Rassal Etki	Standart Hata	Varyans Bileşeni	*sd*	χ^2	*p*
Okul Ortalaması, u_{0j}	3.22	10.36	34	1054.31	.000**
Poz Sema, u_{1j}	0.08	0.01	34	121.65	.000**
Akademik Azim, u_{2j}	0.06	0.01	34	52.14	.024*
Anneden Alg. Özrk. Desteği, u_{3j}	0.05	0.01	34	68.15	.001**
Tablo 33 Devamı					
Babadan Alg. Özrk. Desteği, u_{4j}	0.07	0.01	34	81.43	.000**
Arkadaşlık Kal, u_{5j}	0.05	0.01	34	62.81	.002**
Düzey 1 etkisi, r_{ij}	6.03	36.45			

* p < .05 ** p < .01

Tablo 33'te yer alan Rassal Katsayılar Modeline ait varyans değerleri incelendiğinde, okul düzeyi bakımından varyansın rassal etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir (X^2=1054.31, sd=34, p=<0.01). Ortalama psikolojik iyi oluş puanları bakımından okullar arasında oluşan farklılaşma öğrenci düzeyine ait değişkenler eklendiğinde rassal bir şekilde oluşmaktadır. Buna göre pozitif şema, akademik azim, anneden algılanan özerklik desteği, babadan algılanan özerklik desteği, arkadaşlık kalitesi değişkenlerinin eğimleri manidar olarak değişmektedir (p<0.05). Okulların ortalama psikolojik iyi oluş puanları pozitif şema, akademik azim, anneden algılanan özerklik desteği, babadan algılanan özerklik desteği, arkadaşlık kalitesi bakımından farklılaşmaktadır.

Araştırmanın öğrenci düzeyinde yer alan yordayıcı değişkenlere ilişkin hesaplanan güvenirlik değerleri ise Tablo 34'de gösterilmektedir.

Tablo 34

Öğrenci Düzeyi Rassal Katsayılar İçin Güvenirlik Değerleri

1. Düzey Rassal Katsayıları	Güvenirlik tahminleri
Ortalama psikolojik iyi oluş, Y_{00}	.97
Poz Sema, Y_{10}	.63
Akademik Azim, Y_{20}	.33
Anneden Alg. Özrk. Desteği, Y_{30}	.43
Babadan Alg. Özrk. Desteği, Y_{40}	.49
Arkadaşlık Kal, Y_{50}	.39

Tablo 34 incelendiğinde, ortalama psikolojik iyi oluş düzeyi için elde edilen güvenirlik katsayısı .97 olarak belirlenmiştir. Öğrenci düzeyine ait modelde yer alan tüm değişkenler için hesaplanan güvenirlik katsayıları ise .33 ile .97 arasında değişmektedir. Raudenbush ve Bryk'e göre (2002) aşamalı doğrusal modellller için .05 ve üzerinde güvenirliğe sahip değişkenler güvenilir olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda modelde yer alan güvenirlik değeleri için yüksek düzeyde güvenirlik değerleri yer aldığı gibi; orta ve düşük düzeyde güvenirlik değerlerinin de yer aldığı görülmektedir. Raudenbush ve Bryk (2002) değişkenlere ait olan eğim güvenirliklerinin düşük olmasını, öğrenci düzeyinde yer alan yordayan değişkene ait eğim varyansının okullar arasında yordanan değişken varyansından daha düşük olması ile açıklamaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemine yanıt bulmak amacıyla kurulmuş olan Seçkisiz Etkili Tek Yönlü ANOVA modelinde, okul içi açıklanan varyans bileşen değeri 79.30 olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında oluşturulan ikinci alt probleme yönelik olarak kurulan Seçkisiz (Rassal) Katsayılar Modelinde ise öğrenci düzeyine ait değişkenler eklendikten sonra okul içi varyans bileşen değeri 36.45 olmuştur. Modele eklenmiş olan bu öğrenci düzeyi değişkenlerinin toplam varyansın ne kadarını açıkladığını yani R^2 değerini belirleyebilmek adına aşağıdaki formül uygulanmıştır.

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

$$\text{Öğrenci düzeyi açılanan varyans } R^2 = \frac{79.30 - 26.58}{79.30} = .54$$

Formülasyondan elde edilen sonuç incelendiğinde, Seçkisiz Etkili Tek Yönlü Anova modelinden elde edilen %89'luk öğrenci kaynaklı olan kestirim düzeyinin %54'lük olan kısmı, öğrenci düzeyindeki psikolojik iyi oluş düzeyi üzerinde anlamlı etkisi bulunan bu beş değişken (pozitif şema, akademik azim, anneden algılanan özerklik desteği, babadan algılanan özerklik desteği, arkadaşlık kalitesi) tarafından açıklanmaktadır.

İlk olarak kurulmuş model Seçkisiz Etkili Tek Yönlü ANOVA modeli ile bu kısımda kurulmuş olan ile Rassal (Seçkisiz) katsayılar modelleri arasında hangi modelin daha uygun olduğunu belirleyebilmek için sapma (Deviance) istatistiğinden yararlanılmıştır. Her iki modelden elde edilen sapma değerleri ve kestirilmiş olan parametre sayısı Tablo 35'de verilmiştir.

Tablo 35

Modeller Arası Sapma (Deviance) Değerleri

Modeller	Sapma (Deviance) Değeri	Kestirilen parametre sayısı
Seçkisiz Etkili Tek Yönlü Anova Modeli	25355.231	2
Rassal Katsayılar Modeli	22786.795	22

Araştırma kapsamındaki alt problemlere ilişkin olarak kurulmuş olan modeller arasında karşılaştırma yapabilmek ve hangi modelin daha uygun olduğunu kestirebilmek amacıyla hesaplanan sapma (deviance) ve parametre kestirim değerleri Tablo 35'de görülmektedir. Her iki model için sapma değerleri üzerinden hesaplanan Ki-kare değeri 2568.436, serbestlik derecesi ise 20 olarak bulunmuştur. Ayrıca sapma değerleri arasındaki fark anlamlı olarak belirlenmiştir (p<.05). Bu durum bu kısımda kurulmuş olan Seçkisiz Katsayılar Modelinin, Seçkisiz Etkili Tek Yönlü Anova Modeline göre daha uygun olduğunu gösterebilmektedir.

İkinci araştırma sorusundan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, psikolojik iyi oluş düzeyini pozitif yönde yordayan öğrenci düzeyi ile ilgili değişkenlerin pozitif şema, anne ve babadan algılanan özerklik desteği, akademik azim, arkadaşlık kalitesi şeklinde olduğu görülmektedir.

Öğrenci düzeyine ait yordayıcı değişkenlerden ilki pozitif şema değişkenidir. Araştırmada, pozitif şemaların ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde, pozitif şemaların iyi oluş üzerinde anlamlı etki oluşturduğu görülmektedir. Örneğin, konu ile ilgili olarak Türkiye'de Kılıç (2018) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, pozitif şemanın, psikolojik iyi oluş ve psikolojik belirtiler üzerindeki yordayıcı etkisi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, pozitif şemaların bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerini pozitif; psikolojik belirti düzeylerini ise negatif yönlü anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Yapılan farklı araştırmalarda, pozitif şemanın alt boyutları ile psikolojik iyi oluş arasında da ilişki olduğu görülmektedir. Örneğin, ergen örneklem üzerinde pozitif şemanın beş boyutundan birisi olan iyimserlik ile ilgili yapılan bir çalışmada, iyimserlik ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönlü ilişki belirlenmiştir (Krok, 2015). Ergen örneklem üzerinde gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise (Wani, 2018) depresyon ve iyimserlik-kötümserlik tutumunun, psikolojik iyi oluş düzeyi üzerindeki yordamsal etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, kötümserlik tutumuna sahip olan ergenlerin, iyimserlik tutumuna sahip olan ergenlerden daha yüksek depresyona ve daha düşük psikolojik iyi oluş düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgulara ek olarak pozitif şemanın alt boyutlarından olan güven şeması ile başarı şemasının, çocuk ve ergenlerin iyi oluş düzeyleri üzerindeki pozitif yönlü etkisinin farklı araştırmalar ile ortaya konduğu görülmektedir (Ateş, 2016; Hamurcu, 2011; McArthur vd., 2017; Wigfield ve Eccles, 2002). Bu araştırmanın lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş olmasının, başarı şeması ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi ortaya

koyduğu düşünülebilir. Bu anlamda, Temel Yaşam Eğilimleri Yaklaşımı'nda Bühler (1959), bireylerin kendini ifade etme ve başarı için büyümeye yönelik temel bir eğilim içerisinde olduğunu vurgulamaktadır. Bu eğilim ile birlikte ele alındığında, akademik yük içerisindeki ergenler için elde edilen bu sonucun beklenebilir olduğu ifade edilebilir. Ayrıca Beck'in genel bilişsel modeline dayalı psikopatolojinin gelişiminde şemalar oldukça önemli bir konumdadır. Bilişsel şemalar, ilişkili uyaranlara maruz kalındığı durumlarda ortaya çıkmaktadır (Beck ve Haigh, 2014). Bireylerin psikolojik iyi oluş düzeyleri, bilişsel ve duygusal olarak öznel algılamalarına dayalıdır (Lubin ve Van Whitlock, 2004). Bu anlamda ergenlerin özellikle bir uyarıcı karşısında kendilerine ilişkin öznel değerlendirmelerinin olumlu olması, pozitif şemaların varlığı ile yakından ilgili olarak görülebilir. Bu durum pozitif şemaların psikolojik iyi oluş düzeyi üzerindeki yordamsal etkisini ortaya koyduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen bu sonucun ilgili alanyazından elde edilen sonuçlar ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Pozitif şemalar, benlik hakkında olumlu temel inançlar olarak tanımlanmaktadır. Bundan dolayı pozitif şemalar, özellikle gençler arasında psikopatoloji ve genel olarak iyi oluş seviyeleri ile ilişkilendirilmektedir (Cherry ve Lumley 2019; Keyfitz vd., 2013; Tomlinson vd., 2017). Bu anlamda psikolojik iyi oluşun karşıtı olarak psikopatoloji temelinde yapılan araştırmaların da benzer sonuçları işaret ettiği görülmektedir. Ergen örneklem içerisinde yapılan araştırmalarda, pozitif şemaların negatif yönlü olarak anksiyete ve depresyon ilişkilendirildiği görülmektedir (Keyfitz vd., 2013; Lumley ve McArthur, 2016). Aynı araştırma ayrıca, iyi oluş ve pozitif şema arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi de ortaya koymuştur. Erken dönem uyumsuz şemaların aksine, pozitif şemalar bireylere psikolojik dayanıklılık sağlamaktadır. Konu ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada, pozitif şemaların psikopatoloji ile olumsuz; iyi oluş ile olumlu ilişkisi ortaya konmuştur (Keyfitz vd., 2013). Dolayısıyla pozitif şemalar azalmış psikopatoloji, artan psikolojik sağlamlık ve daha yüksek yaşam memnuniyeti seviyeleri ile ilişkilendirilmektedir (McArthur vd., 2017).

İlgili alanyazındaki çalışmalarda pozitif şemalar ile psikolojik iyi oluş arasındaki sınırlılık dikkat çekmektedir. Bu anlamda elde edilen bulgu, iyi oluş ile ilgili farklı değişkenler açısından ele alındığında, benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Niven ve Lumley (2017) tarafından yapılan bir araştırmada, iyi oluşun hedonik boyutunu oluşturan mutluluk ve yaşam doyumu değişkenleri ile pozitif şemalar arasındaki pozitif yönlü ilişki ortaya konmuştur. 8-18 yaş arası kanser hastalarının yer aldığı farklı bir

araştırmada, pozitif şemaya sahip olan kanser hastası bireylerin yaşam doyumlarının da yüksek olduğu ortaya konmuştur (McArthur vd., 2017). İyi oluş değişkenleri açısından mutluluk ve yaşam doyumunun ele alındığı bir başka araştırmada (Tomlinson vd., 2017), yaşam doyumu ve mutluluk ile pozitif şemalar arasında pozitif yönlü; erken dönem uyumsuz şemalar ile negatif yönlü anlamlı ilişki belirlenmiştir. Ayrıca pozitif şemaların, uyumsuz şemalara göre yaşam doyumu ve mutluluğu daha güçlü bir şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Pozitif şemalara ek olarak şemaların diğer bilişsel yönünü oluşturan erken dönem uyumsuz şemaların da psikolojik iyi oluş düzeyi üzerindeki etkisine yönelik çalışmalar mevcuttur. Ünal (2012) tarafından yapılan bir araştırmada, erken dönem uyumsuz şemalar ile psikolojik iyi oluş arasındaki negatif yönlü ilişki ortaya konmuştur. Erken dönem uyumsuz şemalar ve pozitif algının, psikolojik dayanıklılık, depresyon ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada (Sağ, 2016); erken dönem uyumsuz şemaların depresyon ile pozitif, psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık ile negatif yönlü ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Konu ile ilgili olarak yapılan farklı araştırmaların da erken dönem uyumsuz şemalar ile psikolojik iyi oluş arasında negatif yönlü ilişkiyi ortaya koyduğu görülmektedir (Abbasi, Aghighi, Porzoor ve Dehghan, 2017; Ayan, 2019; Hashemipoor, Jafari ve Zabihi, 2019; Orang, Hashemi-Razini ve Abdollahi, 2017). Erken dönem uyumsuz şemaların psikolojik iyi oluş ile negatif yönlü ilişkisine ek olarak psikopatoloji ile pozitif yönlü bir ilişkisi de bulunmaktadır. Erken dönem uyumsuz şemaların psikopatoloji ile ilişkisine dair 58 farklı araştırmanın dâhil edilerek 24.005 kişinin verilerinin incelendiği kapsamlı bir çalışmada, erken dönem uyumsuz şemaların depresyon, anksiyete ve yeme bozukluğu gibi birçok patolojik durum ile ilişkisi ortaya konmuştur (Nicol, Mak, Murray, Walker ve Buckmaster, 2020). Yapılan farklı araştırmalardan elde edilen sonuçların da benzer nitelikte olduğu görülmektedir (Costa, Tomaz, Pessoa, Miranda ve Galdino, 2020; O'Byrne vd., 2020; Shute, Maud ve McLachlan, 2019).

Araştırmadan elde edilen sonuç genel olarak değerlendirildiğinde, gelişimsel özellikleri çerçevesinde kendilerine yönelik algılarının daha da önemli bir hale geldiği ergenlik döneminde, ergenlerin bilişsel yapılarının pozitif özellikler içerisinde olmasının psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu düşünülmektedir. Daha farklı bir ifadeyle, bireylerin herhangi bir uyarıcı karşısında kendilerine ilişkin öznel değerlendirmelerinin olumlu olması, psikolojik iyi oluş düzeyi arasındaki pozitif yönlü ilişkisinin oluşumunda etkili olabilir. Özellikle bu dönemde artan ders ve ödev yükü,

performans odaklı değerlendirmenin getirdiği stres ve kariyer yapılanmaları gibi uyarıcılar karşısında bireylerin kendilerine ilişkin başarı şemasının ergenlerin psikolojik iyi oluşu üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu düşünülebilir.

Öğrenci düzeyine ait yordayıcı değişkenlerden bir diğeri akademik azim değişkenidir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, akademik azim öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde yordamsal etkiye sahip olan öğrenci düzeyi değişkeni olarak belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, özellikle eğitim ortamlarındaki azim ile ilgili çalışmaların akademik azim boyutundan ziyade genel azim düzeyleri ile ele alındığı; bu anlamda akademik azim özelindeki çalışmaların sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu durum, azim kavramının akademik yansıması olan akademik azim alanının daha yeni bir çalışma alanı olması ile ilişkilendirilebilir. Akademik azim ile ilgili çalışma alanlarının, son dönemler içerisinde özellikle akademik başarı (Postigo, Cuesta, Fernández-Alonso, García-Cueto ve Muñiz, 2020), öznel iyi oluş ve sosyal duygusal gelişim (Bozgün ve Akın-Köstereliođlu, 2020), akademik tükenmişlik (Kim, 2020) gibi konularla gerçekleştirildiği görülmektedir. Yapılan araştırmalar akademik azim kavramının güncel bir araştırma alanı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu anlamda elde edilen sonuç, azim ve psikolojik iyi oluş arasındaki yapılan araştırmalar ile değerlendirilmiştir. Genel olarak azim ve psikolojik iyi oluş arasındaki çalışmalar incelendiğinde, azim ile psikolojik iyi oluş arasındaki pozitif yönlü ilişkinin ortaya konduğu görülmektedir. Örneğin, konu ile ilgili olarak üniversite öğrencilerinin başarıları ile azim düzeylerinin, psikolojik iyi oluş düzeyi üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla yapılan bir araştırmada; azim düzeyleri yüksek olan bireylerin akademik başarıları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir (Salles, Cohen ve Mueller, 2014). Ayrıca aynı araştırmadan elde edilen sonuca göre, azim düzeyi, psikolojik iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olarak belirlenmiştir. Jin ve Kim (2017) tarafından yapılan bir araştırmada, azim ile psikolojik sağlamlık ve psikolojik iyi oluş arasındaki pozitif yönlü ilişki ortaya konmuştur. San-Juan ve Bance (2019) tarafından iki aşamalı olarak gerçekleştirilen bir araştırmada, araştırmanın ilk aşamasında azim ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki ortaya konmuş; ardından araştırmanın ikinci aşaması olarak bir müdahale programı test edilmiştir. Azim düzeylerinin artışına yönelik geliştirilen müdahale programının psikolojik iyi oluşun geliştirilmesinde ve stresin azaltılmasında etkili olduğu belirlenmiştir. Bütün bu çalışmalara ek olarak, konu ile ilgili yapılan diğer araştırma sonuçlarının da benzer nitelikte olduğu görülmektedir (Arya ve Lal, 2018; Barete vd., 2019; Datu vd., 2016; Vela, Lu, Lenz ve Hinojosa, 2015). Ayrıca

iyi oluşun bir diğer boyutunu oluşturan öznel iyi oluş ile akademik azim arasındaki yordamsal etkinin incelendiği araştırmada, akademik azim düzeyinin öğrencilerin öznel iyi oluşları üzerindeki yordayıcı etkisinin anlamlı olduğu olduğu belirlenmiştir (Bozgün ve Akın-Köstereliođlu, 2020).

Akademik azim, bireylerin uzun bir dönem içerisindeki akademik hedefleri için göstermiş oldukları çaba ve kararlılığı yansıtmaktadır (Postigo vd., 2020). Azim bu anlamda bilişsel bir özellikten ziyade bir kişiyi zorlu görevde süreçte tutacak olan bireysel bir özelliktir (Duckworth, 2016). Azimli öğrencilerin akademik ve akademik olmayan performansta daha yüksek başarı seviyelerine sahip oldukları, hedeflerine ulaşmak için anlam ararken daha yüksek motivasyona sahip oldukları görülmektedir (Terry ve Peck, 2020). Bu durum Ryff'ın (1995) psikolojik iyi oluş modelindeki altı temel boyuttan biri olan yaşam amacı ile yakından ilişkili olarak görülmektedir. Yaşam amacı yüksek olan bireyler, yaşamını anlamlı hisseder ve bundan dolayı hayatta anlamlı çabalar içerisinde olur. Anlamlı bir çaba ve buna ilişkin gösterilen kararlılık, aynı zamanda azim düzeylerinin yüksek olması ile yakından ilişkilidir (Duckworth, 2016; Duckworth vd., 2007). Ayrıca Bradburn'un (1969) psikolojik iyi oluş modeli, günlük yaşamın bireyler üzerindeki olumlu veya olumsuz etkisi ve bireylerin bununla nasıl başa çıkma becerisi gösterdiği üzerine kuruludur. Dolayısıyla, kişilerin çevrenin getirdiği olumsuz etkilere karşı gösterdiği mücadele ve çaba, azim düzeyleri üzerinde belirleyici olarak psikolojik iyi oluş düzeyinde muhtemel bir yordamsal etki oluşturabilmektedir.

Bu dönem içerisindeki öğrenciler, rekabetçi sınıf ortamı ve performans odaklı değerlendirmenin etkisiyle birlikte eğitim alanında stresli yaşam olayları ile karşılabilmektedir. Ray ve Brown'a göre (2015) azim, akademik başarı ve stresli durumlardan kurtulmak için gerekli olan temel bir beceridir. Ayrıca yapılan araştırmalar stresin azalması ile psikolojik iyilik halinin artışı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır (San-Juan ve Bance, 2019). Dolayısıyla özellikle okul döneminde yer alan öğrenciler için eğitim sisteminin başarı odaklı temeller üzerine kurulduğu düşünüldüğünde, akademik azim düzeylerinin gelişiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve iyi oluş düzeylerine olumlu olarak yansımasının beklenebilir bir durum oluşturduğu düşünülebilir. Bu anlamda, eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin akademik azim düzeylerinde özellikle ebeveynlerin destekleyici rolünün etkisinin olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar da akademik azim düzeyleri üzerinde ebeveyn faktörünün önemli bir etki oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Dunn, 2018; Howard, Nicholson ve Chesnut, 2019). Ebeveynlerin destekleyici yaklaşımı öğrencilerin üzerindeki akademik beklenti stresini azaltarak,

akademik azim düzeylerini artırabilmektedir. Ayrıca ebeveyn desteği, öğrencilerde içsel denetimin artırılarak davranışsal farkındalığın kazanılmasında da etkili olabilmektedir. Bu durumun da bireylerin psikolojik iyi oluşu üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu ifade edilebilir. Kısacası akademik azim düzeyindeki destekleyici ebeveyn faktörü psikolojik iyi oluş üzerinde pozitif yönlü belirleyici unsur oluşturabilmektedir.

Öğrenci düzeyine ait yordayıcı değişkenlerden bir diğeri algılanan ebeveyn özerklik desteğidir. Anne ve babadan algılanan özerklik desteğinin, ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeyi üzerindeki yordamsal etkisi, yapılan bu araştırmada ortaya konmuştur. Konu ile ilgili olarak benzer araştırma sonuçları incelendiğinde, elde edilen sonucun ilgili alanyazın ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Örneğin, ebeveyn özerklik desteği ve çocuklar üzerindeki çeşitli ilişkileri inceleyen 36 çalışmanın dahil edildiği bir meta-analiz çalışmasında; özerklik desteği ile akademik başarı ve motivasyon, psikolojik sağlık, algılanan yeterlilik, pozitif katılım dahil olmak üzere birçok psikososyal işlevsellik göstergeleri arasında pozitif yönlü ilişkili olduğu belirlenmiştir (Vasquez vd., 2016). Ayrıca psikolojik iyi oluş ve algılanan ebeveyn özerklik desteği arasındaki ilişkinin incelendiği farklı bir araştırmada, bu iki yapı arasında pozitif yönlü ilişki ortaya konmuştur (Lan vd., 2019). Ebeveyn özerklik desteğinin genel iyilik hali ile ilişkisinin incelendiği farklı bir araştırmada, özerklik desteği psikolojik ihtiyaçlar ve iyi oluş ile pozitif yönlü; psikolojik kontrol ile negatif yönlü anlamlı ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir (van der Kaap-Deeder, Vansteenkiste, Soenens ve Mabbe, 2017).

İyi oluşun diğer bir boyutunu oluşturan öznel iyi oluş ile ilgili yapılan çalışmalarda da benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Ruokuan ve diğerleri (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, öznel iyi oluş ile psikolojik kontrol arasında negatif yönlü; ebeveyn özerklik desteği ile pozitif yönlü anlamlı ilişki belirlenmiştir. Ayrıca patoloji temelinde yapılan araştırmaların da tutarlı bir şekilde elde edilen sonucu destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Bonneville-Roussy, 2020). Bu anlamda, ebeveyn özerklik desteği ile depresyon (Van der Giessen, 2014), problemli davranış (Vrolijk vd., 2020) ve sosyal kaygı (Kouros, Pruitt, Ekas,, Kiriaki ve Sunderland, 2016) arasında negatif yönlü ilişki belirlenmiştir. Türkiye'de üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, ebeveyn özerklik desteği ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler incelenmiştir (Sarısoy-Aksüt, Gürcan-Yıldırım ve Kaya Kurtman, 2019). Araştırmadan elde edilen sonuca göre, ebeveyn özerklik desteği ile depresyon arasında negatif yönlü; yaşam doyumu ile pozitif yönlü anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Ergen örneklem üzerinde ve beş yıl süren boylamsal bir araştırmada, ebeveyn ve arkadaştan

algılanan özerklik desteğinin depresyon üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen sonuca göre, ebeveynden algılanan özerklik desteğinin depresyon üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu; arkadaştan algılanan özerklik desteğinin ise anlamlı olmadığı belirlenmiştir (Van der Giessen vd., 2014). Bu sonuç aynı zamanda, aileden algılanan özerklik desteğinin ergenlerin iyi oluş düzeyleri üzerinde daha güçlü yordayıcı etki oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

İlgili araştırmalara ek olarak konu kuramsal temel çerçevesinde de incelenmiştir. Öz belirleme kuramına göre insanlar doğası gereği aktif, içsel motivasyonu ve başarılı olma güdümü yüksektir. Bu anlamda da özerklik, bireyin kendi potansiyelini ortaya koymada önemli bir insan kapasitesi olarak ele alınmaktadır (Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2017). Çünkü öz belirleme kuramında yeterlilik, ilişkililik ve özerklik olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyaç bulunmaktadır. Aynı zamanda yeterlilik ve ilişkili olma ihtiyacının karşılanmasında, özerklik ihtiyacının karşılanmasından elde edilecek duygusal tatmin belirleyici roldedir. Daha farklı bir ifadeyle özerklik duygusu ile birlikte yeterlilik ve ilişkili olma ihtiyacı anlamlı olma ve artış gösterme eğilimindedir (Ryan ve Deci, 2000). Psikolojik iyi oluş, yaşam kalitesinin duygusal ve bilişsel değerlendirmesini ifade eder (Ryff, 1995) ve bu anlamda özerklik duygusu bu değerlendirmenin merkezinde yer almaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Dolayısıyla özerklik desteği ile birlikte ergenlere kendi bireysel potansiyellerini ortaya koyabilmeleri için uygun ortamın sağlanmasının psikolojik iyi oluşları üzerinde olumlu etki oluşturduğu düşünülebilir. Bu durum aynı zamanda ergenlerin potansiyel gelişimi açısından da önemli olarak görülmektedir. Ebeveynlerin özerklik desteğinin temelinde çocuklarına karşı daha az müdahaleci olma, kontrol edici davranışlar yerine onların fikirlerine, bakış açılarına ve duygularına ilişkin yeterince saygı duyma davranışları yer almaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Bu anlamda ebeveynlerin baskıcı olmayan tutumu, özellikle ergenlik döneminde bulunan bireylerin kendini ve çevreyi keşfetme sürecinde kendi potansiyelini ortaya koyması açısından bir olanak sağladığı düşünülmektedir. Bunun da psikolojik iyilik hali üzerinde belirleyici olduğu ifade edilebilir.

Kuramsal görüş ve ilgili araştırma sonuçlarına ek olarak konu kültürel özellikler çerçevesinde de incelenmiştir. Özerklik ve daha özel olarak ebeveynlerin özerklik desteği, bireylerin içerisinde yer aldığı toplum ve o toplumun kültürel özelliklerinden etkilenebilmektedir. En genel haliyle toplumların kültürel özellikleri bireyci ve toplulukçu kültür olmak üzere iki kategoride incelenmektedir. Yapılan araştırmalar ABD, İngiltere ve Avustralya gibi ülkelerin bu anlamda bireyci; Afrika, Çin ve Türkiye gibi

ülkelerin ise toplulukçu kültür özelliği gösteren ülkeler olduğunu göstermektedir (Oyserman, Coon ve Kemmelmier, 2002). Psikolojik iyi oluş ile yapılan araştırmalar, toplulukçu kültürlerden ziyade bireyci kültürde yaşayan ergenlerin daha yüksek bir iyi oluş düzeyine sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Ferguson, Bornstein ve Pottinger, 2010). Kültürel özellikler açısından, bireyci kültürün ergenler açısından en önemli yansıması ailenin otoritesine karşı bağımsızlıktır (Kağıtçıbaşı, 1997). Bu durum kültürel özellikler içerisinde, ergenlerin otorite figürlerinden aldıkları özerklik desteğinin bireyci kültürlerdeki yansımasını göstermektedir (Ferguson vd., 2010). Bu anlamda toplulukçu bir kültür özelliği gösteren Türkiye'de ebeveynlerin ergenlere yönelik özerklik desteğinin ve bunun da psikolojik iyi oluş üzerinde anlamlı etkisinin beklenebilir bir durum olduğu düşünülmektedir.

Son olarak araştırmanın bu kısmından elde edilen sonuç, gelişim dönemleri ve özellikleri açısından incelenmiştir. Nitsch, Beil ve Schlling (2015) tarafından gelişim kuramlarının ergenlik gelişimi üzerindeki açıklamalarını ele alan kapsamlı bir çalışma gerçekleştirmiştir (Akt. Taş, 2020). Yapılan çalışmada özgürlük ve bağımsızlaşmaya giriş, kimlik arama ve kendini bulma ve ebeveynleri ile uzlaşma olmak üzere ergenlik dönemi üç ana evre etrafında birleştirilerek kapsamlı bir model ortaya konmuştur. Bu gelişimsel evrelerden ilki olan özgürlük ve bağımsızlaşmaya giriş döneminde ergenler, özgürlükleri için ebeveynleri ile mücadele etme eğilimindedir. Ancak bu evrede ergenler, aynı zamanda bağımsızlaşma ve özerkleşme sürecinde ebeveynlerin desteğine de ihtiyaç duymaktadır. Hormonal, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişim ve değişimlerin yaşandığı bu evrede ergenler, ebeveynlerin desteği ile birlikte özerk olmak ister. Bu durum aile tarafından sağlanmadığı takdirde çatışma ve problem davranışlar sergilenebilmektedir. Gelişimsel açıdan ele alındığında da ergenlere aile tarafından sağlanan özerklik desteği, onların gelişimsel potansiyelini ortaya koyabilmeleri açısından önemli bir durum olarak görülmektedir (Akt. Taş, 2020). Bu özelliği ile birlikte ergenlerin gelişimsel süreci içerisinde aileden algıladıkları özerklik desteğinin, ergenlerin bağımsız olma duygusunu destekleyerek psikolojik iyi oluş düzeylerinde olumlu bir etki oluşturduğu düşünülebilir.

Özerklik gelişimi, ergenlerin kendilerini fiziksel ve duygusal olarak ebeveynlerinden uzaklaştırdıkları ve artan bir şekilde kendileri için sorumluluk aldıkları iki yönlü bir hareket olarak değerlendirilmektedir (Soenens vd., 2007). Bu dönem içerisindeki bireylerde arkadaşlar ve akran grupları arasındaki etkileşimler tipik olarak artarken, ebeveynler ve kardeşlerle olan ilişkiler azalmaktadır (Rubin vd., 2004). Bu açıdan bakıldığında, özellikle ailenin ergenlerin sosyalleşme davranışları üzerindeki

desteği onların arkadaşlık ilişkilerinin gelişimi ve bu ilişkiden alacağı doyum üzerinde etkili olabilmektedir. Sosyalleşme sürecinde özerklik desteği ile arkadaşlık ilişkilerinden alınan doyum, ergenlerin psikolojik iyi oluşu üzerinde olumlu bir etki oluşturarak bu sonucun oluşumunda belirleyici olduğu düşünülmektedir.

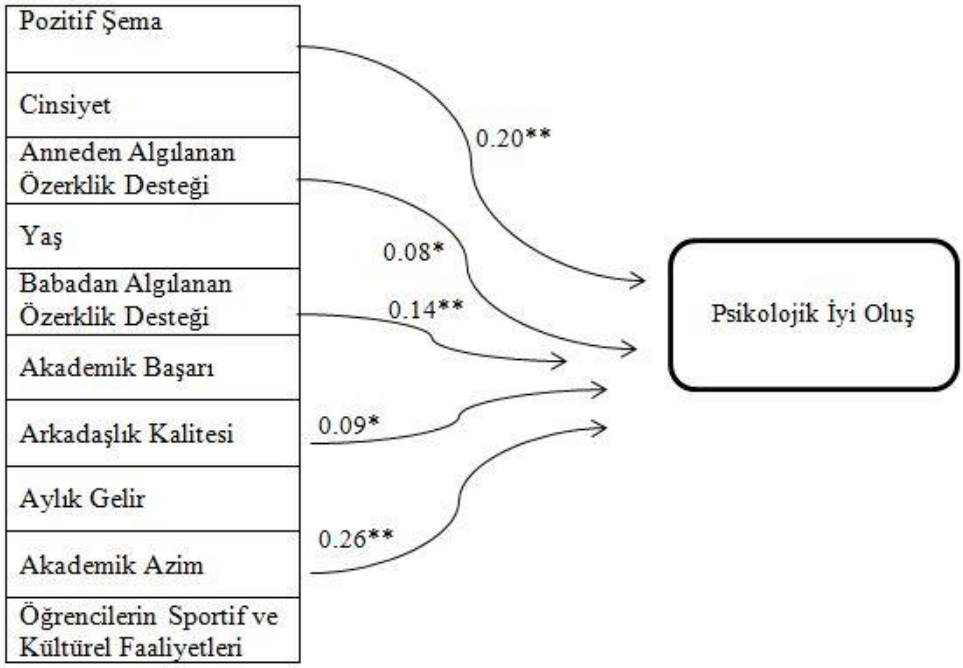
Öğrenci düzeyine ait yordayıcı değişkenlerden sonuncusu ise arkadaşlık kalitesidir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, arkadaşlık kalitesi ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde anlamlı etkiye sahip olan öğrenci düzeyi değişkeni olarak belirlenmiştir. Konu ile ilgili olarak alanyazındaki yapılan araştırmalar incelendiğinde, benzer bulguların elde edildiği görülmektedir. Örneğin, Türkiye'de ergen örneklem üzerinde yapılan bir araştırmada, arkadaşlık kalitesinin sosyal destek aracılığıyla psikolojik iyi oluşu anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir (Bakalım ve Taşdelen-Karçkay, 2016). Mülteci çocuk ve ergen örneklem üzerinde yapılan bir araştırmada, mülteci çocuk ve ergenlerin arkadaşlık kalitesinin psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu ve aynı zamanda risk teşkil eden durumlar için koruyucu bir etki oluşturduğu belirlenmiştir (Samara, El Asam, Khadaroo ve Hammuda, 2020). Cuadros ve Berger (2016), benzer şekilde ergen örneklem üzerinde yapmış oldukları araştırmada, arkadaşlık kalitesinin iyi oluş düzeyi üzerindeki yordamsal etkisini ortaya koymuştur.

Öznel iyi oluş ile ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçların da benzer nitelikte olduğu görülmektedir. Örneğin, beliren yetişkinler üzerinde yapılan bir araştırmada, arkadaşlık kalitesi ile öznel iyi oluş ve anksiyete arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, arkadaşlık kalitesi ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönlü; anksiyete ile negatif yönlü anlamlı ilişkiler belirlenmiştir (Gleckel, 2015). Benzer şekilde Raboteg-Saric ve Sakic (2014), arkadaşlık kalitesi ile öznel iyi oluş, yaşam doyumu ve öz saygı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, arkadaşlık kalitesinin öznel iyi oluş, yaşam doyumu ve öz saygıyı anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Arkadaşlık kalitesi ile birlikte aile ilişkileri kalitesinin ergenlerin iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisinin incelendiği bir araştırmada, arkadaşlık kalitesinin ergenlerin iyi oluş düzeyleri üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmada aynı zamanda arkadaşlık kalitesinin, aile içerisindeki olumsuz ilişkilerin çocuklarda oluşturduğu etkiyi belirli bir dereceye kadar telafi edebileceği ortaya konmuştur (Gauze, Bukowski, Aquan-Assee ve Sippola, 1996). Bu sonuç, ergenlerin hayatında arkadaş ve aile ilişkilerinin önemini ortaya koymaktadır. Avrupa ve Asya olmak üzere farklı kültürlerden öğrenciler üzerinde arkadaşlık ilişkilerinin

psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisinin incelendiği bir araştırmada, her kültür içerisindeki öğrencilerin arkadaşlık kalitesinin psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerindeki yordamsal etkisinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bagci, Kumashiro, Rutland, Smith ve Blumberg, 2017).

Yapılan araştırmalara ek olarak elde edilen bulgu, kuramsal temel çerçevesinde de incelenmiştir. Psikolojik iyi oluşu oluşturan kuramsal alt yapılardan biri de Allport'un (1961) Psikolojik Olgunluk Yaklaşımı'dır. Bu yaklaşıma göre psikolojik olgunluğun yedi işlevi bulunmaktadır. Bu işlevlerden birisi hoşgörü, empati, güven ve içtenlik temelinde başkalarıyla ilişki kurmaktır. Ayrıca bireylerin öz belirleme kuramı'na göre ilişki, yeterlilik ve özerklik olmak üzere üç temel psikolojk ihtiyacı bulunmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Bunlardan ilişkisellik ihtiyacı kişinin kendisini ailesine, herhangi bir gruba veya topluluğa ait hissettiğinde karşılanmaktadır (Vasquez vd., 2016). Allport'un (1961) yaklaşımındaki psikolojik işlev ve öz belirleme kuramındaki (Ryan ve Deci, 2000) ilişkisellik ihtiyacı, ergenlik dönemindeki bireyler için gelişimsel özellikleri açısından daha da önemli bir hale gelmektedir. Ergenlik dönemindeki arkadaşlık gelişiminde arkadaşlık ilişkilerinin niteliği, arkadaş sayısından oldukça önemli görülmektedir (Tipton vd., 2013). İlgili alanyazın incelendiğinde, ergenlik dönemindeki kaliteli arkadaşlıkların araçsal destek, gruba ait olma deneyimi ve yakınlık kurma becerisi üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Ryan ve Deci, 2009; Steinberg, 2010). Bu anlamda, arkadaşlık kalitesi, ergenlerin sosyal ve duygusal iyi oluşuna katkıda bulunmaktadır (Elmore ve Huebner, 2010; Huebner ve Gilman, 2003). Dolayısıyla ergenlerin sosyal ortamdaki kurduğu arkadaşlıkların gelişimleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ergenler güvenli bir bağlamda arkadaşlarıyla zaman geçirdiklerinde, deneyimleri ile birlikte öğrenme yaşantılarını artırmakta ve bu da onların özgüven duyguları üzerinde olumlu bir etki oluşturmaktadır. Bu anlamda araştırmacılar yakın arkadaşlıklara, özellikle de arkadaşlık kalitesine artan bir ilgi göstermekte ve bu durumu da iyilik hali ile ilişkilendirmektedir (Brown ve Larson, 2009; Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006). Gelişimsel olarak arkadaşlık ilişkilerinin önemli görüldüğü bu dönemde arkadaşlık ilişkilerindeki doyumun ergenlerin psikolojik sağlık düzeyleri üzerinde beklenebilir bir durum olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın ikinci alt sorusuna ilişkin elde edilen sonuçlara ilişkin kavramsal ilişki ağı Şekil 12'de sunulmuştur.



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

Şekil 12. Rassal Katsayılar Modeli Kavramsal İlişki Ağı

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın 3. alt problemi kapsamında *"Okul düzeyindeki değişkenler (Okul türü, öğrenci sayısı, öğretmen – öğrenci oranı, okuldaki psikolojik danışman sayısı, önleyici rehberlik çalışmaları, okulunun fiziki olanakları, okulun üniversite yerleştirme oranı, okulun gerçekleştirmiş olduğu projeler, kültürel ve sosyal etkinlikler, okulun yıllık gelir ortalaması ve okul iklimi) öğrencilerin psikolojik iyi oluş ile ilişkili olan öğrenci düzeyindeki değişkenler ile birlikte psikolojik iyi oluşu anlamlı şekilde yordamakta mıdır?*" sorusuna yanıt bulmak amacıyla kesişim ve eğimlerin bağımlı değişken olduğu model kurulmuştur. Bu modelde araştırmanın bağımlı değişkeni ile birlikte okul düzeyinde yer alan değişkenler *(Okul türü, öğrenci sayısı, öğretmen – öğrenci oranı, okuldaki psikolojik danışman sayısı, önleyici rehberlik çalışmaları, okulunun fiziki olanakları, okulun üniversite yerleştirme oranı, okulun gerçekleştirmiş olduğu projeler, kültürel ve sosyal etkinlikler, okulun yıllık gelir ortalaması ve okul iklimi)* modele birlikte dâhil edilmiştir. Değişkenler modele dâhil edilirken birinci düzeyde yer alan değişkenler göreceli olarak önem sırasına göre modele teker teker dâhil edilmiştir. Modele dâhil edilen değişkenlerden istatiksel olarak anlamlı olmayan değişkenler modelden çıkarılmış

ve bu şekilde anlamlı olan değişkenler bırakılarak modelin son hali verilmiştir. Elde edilen bu nihai modele ilişkin sonuçlar Tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36

Kesişim ve Eğimlerin Bağımlı Değişken Olduğu Modele İlişkin Sabit ve Rastgele Etki Sonuçları

Sabit Etki	Katsayı	Standart Hata*(sh)*	*t*	*sd*	*p*
Tüm Okulların Ortalaması, Y_{00}	41.52	0.32	130.27	28	.000**
- *Öğr Sayısı, Y_{01}*	0.01	0.01	3.02	28	.006**
- *Psik.Dan Sayısı, Y_{02}*	1.77	0.78	5.26	28	.000**
- *OkulunFiziki Olanakları, Y_{03}*	0.13	0.04	3.36	28	.003**
- *Önleyici Rehberlik Çalışmları,. Y_{04}*	0.48	0.22	2.23	28	.034*
- *Okul İklimi, Y_{05}*	1.08	0.23	4.66	28	.000**
- *Okulun Ünv. Yerleştirme Oranı, Y_{06}*	0.09	0.03	2.78	28	.010 *
Pozitif Şema, Y_{10}	0.20	0.01	13.61	33	.000**
- *Önleyici Rehberlik Çalışmaları,. Y_{11}*	0.02	0.01	2.27	33	.030*
Akademik Azim, Y_{20}	0.26	0.02	13.46	34	.000**
- Okul İklimi, Y_{21}	0.05	0.01	4.59	33	.000**
Anneden Algılanan Özrk Des., Y_{30}	0.08	0.01	5.80	33	.000**
BabadanAlgılanan Özrk Des., Y_{40}	0.14	0.02	9.23	33	.000**
Arkadaşlık Kalitesi, Y_{50}	0.09	0.01	7.51	34	.000**

Tablo 36 Devamı

Rastgele Etki	Standart Hata*(sh)*	Varyans Bileşeni	*sd*	χ^2	*p*
Okul Ortalaması, u_{0j}	1.81	3.26	28	291.396	.000**
Pozitif Şema, u_{1j}	0.07	0.01	33	87.98	.000**
Akademik Azim, u_{2j}	0.07	0.01	34	52.33	.023*
Anneden Algılanan Özrk Des., u_{3j}	0.06	0.01	34	68.13	.001**
BabadanAlgılanan Özrk Des., u_{4j}	0.07	0.02	33	78.64	.000**
Arkadaşlık Kalitesi, u_{5j}	0.05	0.02	34	62.67	.002**
Düzey 1 etkisi, r_{ij}	6.02	36.24			

* p < .05 ** p < .01

Tablo 36 incelendiğinde, "Kesişim ve Eğimlerin Bağımlı Değişken Olduğu Modelde" birinci düzeye ait okulların psikolojik iyi oluş düzeyi 41.52'dir. Bu durumda bir öğrenci ve o öğrencinin okuluna ait olarak model içerisinde yer alan bütün değişkenler grup ortalamasına eşit olduğunda, bu öğrencinin psikolojik iyi oluş puanı 41.52'dir.

Tablo 36 incelendiğinde bu araştırmanın 2. düzeyinde modele dâhil edilmiş olan değişkenlerden beş tanesinin psikolojik iyi oluş düzeyi üzerinde anlamsal etkisinin ortaya konduğu görülmektedir. Okul ile anlamsal etkisi bulunan değişkenler; öğrenci sayısı ($Y_{01}=0.01,\ sh=0.01,\ p<.05$), psikolojik danışman sayısı ($Y_{02}=1.77,\ sh=0.78,\ p<.05$), okulun fiziki olanakları ($Y_{03}=0.13,\ sh=0.04,\ p<.05$), önleyici rehberlik çalışmaları ($Y_{04}=1.08,\ sh=0.23,\ p<.05$), okul iklimi ($Y_{05}=1.08,\ sh=0.23,\ p<.05$) ve okulun üniversite yerleştirme oranı ($Y_{06}=0.09,\ sh=0.03,\ p<.05$) şeklindedir. Bu değişkenlerden "öğrenci sayısı" değişkenindeki bir birimlik artış "psikolojik iyi oluş düzeyinde" .01 birimlik bir artışa neden olmaktadır. "Psikolojik danışman sayısı" değişkenindeki bir birimlik artış "psikolojik iyi oluş düzeyinde 1.77 birimlik bir artışa neden olmaktadır. "Okulun fiziki olanakları" değişkenindeki bir birimlik artış "psikolojik iyi oluş düzeyinde 0.13 birimlik bir artışa neden olmaktadır. "Okul iklimi" değişkenindeki bir birimlik artış "psikolojik iyi oluş düzeyinde 1.08 birimlik bir artışa neden olmaktadır. "Önleyici rehberlik çalışmaları" değişkenindeki bir birimlik artış "psikolojik iyi oluş düzeyinde 0.48 birimlik bir artışa neden olmaktadır. Son olarak "okulun üniversite yerleştirme oranı" değişkenindeki bir birimlik artış "psikolojik iyi oluş düzeyinde 0.09 birimlik bir artışa neden olmaktadır.

Tablo 36 incelendiğinde, araştırmada yer alan birinci düzey değişkenleri için anlamlı olan değişkenler "*Pozitif Şema ($Y_{10}=0.20,\ sh=.01,\ p<.01$), Akademik Azim ($Y_{20}=0.26,\ sh=.02,\ p<.01$), Anneden Algılanan Özerklik Desteği, ($Y_{30}=0.08,\ sh=0.01,\ p<.01$), Babadan Algılanan Özerklik Desteği ($Y_{40}=.0.14,\ sh=0.02,\ p<.01$) ve Arkadaşlık Kalitesi ($Y_{50}=0.09,\ sh=0.01,\ p<.01$)* şeklindedir. Bu değişkenlerin Rassal Katsayılar Modeli'nde olduğu gibi burada da yordamsal etkisinin devam ettiği görülmektedir. Ayrıca modelden elde edilen varyans bileşenleri incelendiğinde, okul düzeyi açısından açıklanan varyansın rassal etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir *($X^2= 36.24,\ df= 20,\ p=<.01$).*

Araştırma kapsamında elde edilen değerler incelendiğinde, araştırmanın birinci düzey değişkenlerinden "Pozitif Şema" ile ikinci düzey değişkeni olan "Önleyici Rehberlik Çalışmaları" arasında düzeyler arası bir etkileşimin meydana geldiği görülmektedir. Ayrıca benzer şekilde "Akademik Azim" ve "Okul İklimi" arasında da

düzeyler arası bir etkileşimin meydana geldiği görülmektedir. Düzeyler arasında etkileşimin oluştuğu "Pozitif Şema" ve "Önleyici Rehberlik Çalışmaları" değişkenleri arasındaki ilişki pozitif yönlü olarak meydana gelmektedir *(Y_{11}=0.02, sh=0.01, p<.05).* Bu etkileşim önleyici rehberlik çalışmaları fazla olan okullarda pozitif şemanın da yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir. Buradan da pozitif şema düzeyi yüksek olan bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin de yüksek olduğunu ifade edilebilir. Yine benzer şekilde "Akademik Azim" ve "Okul İklimi" değişkenleri arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olarak meydana geldiği görülmektedir *(Y_{21}=0.05, sh=0.01, p<.01).* Bu bulgu, olumlu okul iklimine sahip bireylerin akademik azim düzeyinin de yüksek olduğunu ve akademik azim düzeyindeki artışın psikolojik iyi oluş düzeyi üzerinde de artışa neden olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Kesişim ve eğimlerdeki meydana gelen değişimin ne kadarının ikinci düzey içerisinde yer alan değişkenler tarafından açıklandığını belirleyebilmek adına aşağıdaki formülasyondan faydalanılmıştır.

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

Bu formülasyon ile birlikte hesaplanan hata varyansı τ = 10.36 – 3.26 / 10.36 = .69'dur. Elde edilen bu sonuca göre, okul ortalamaları arasında oluşan farklılığı açıklamak için her iki düzeyden oluşan Kesişim ve Eğimlerin Bağımlı Değişken Olduğu bu modelin, ikinci düzeydeki seçkisiz hata varyansını .69 azalttığı görülmektedir. Daha farklı bir ifade ile öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyi ile ilgili okul farklılıklarının %69'luk kısmının diğer değişkenler kontrol altına alındığında öğrenci sayısı, psikolojik danışman sayısı, okulun fiziki olanakları, önleyici rehberlik çalışmaları, okul iklimi ve okulun üniversite yerleştirme oranı değişkenlerinin açıkladığı görülmektedir. Okul düzeyinde yer alan değişkenlerin açıkladığı toplam varyans düşünüldüğünde (%11) burada hesaplamış olan %69'luk kısmının yaklaşık kısmının yaklaşık %7'sini açıkladığı belirlenmiştir.

Araştırmada ilk kurulan model olan Seçkisiz Etkili Tek Yönlü Anova Modeli ile bu araştırma kapsamında kurulmuş olan Kesişim ve Eğimlerin Bağımlı Değişken Olduğu Model arasında bir karşılaştırma yapabilmek için sapma (deviance) istatistiğinden yararlanılmıştır. Her iki model için hesaplanmış olan sapma değerleri ve bu değerlere ilişkin kestirilen parametre sayısı Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37

Modellerde Belirlenmiş Olan Sapma (Deviance) Değerleri

Modeller	Sapma (Deviance) Değeri	Kestirilen parametre sayısı
Rassal Etkili Tek Yönlü Anova Modeli	25355.231	2
Kesişim ve Eğimlerin Bağımlı Değişken Olduğu Model	22761.6187	22

Araştırma kapsamındaki alt problemlere ilişkin olarak kurulmuş olan modeller arasında karşılaştırma yapabilmek ve hangi modelin daha uygun olduğunu kestirebilmek amacıyla hesaplanan sapma (deviance) ve parametre kestirim değeleri Tablo 37'de görülmektedir. Her iki model için sapma değerleri üzerinden hesaplanan Ki-kare değeri 2593.612 serbestlik derecesi ise 20 olarak bulunmuştur ve de sapma değerleri arasında fark ise anlamlı olarak belirlenmiştir (p<.05). Bu durum bu kısımda kurulmuş olan Kesişim ve Eğimlerin Bağımlı Değişken Olduğu Modelin, Seçkisiz Etkili Tek Yönlü Anova Modeline göre daha uygun olduğunu gösterebilmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde, okul ile anlamsal etkisi bulunan değişkenlerin, *öğrenci sayısı, psikolojik danışman sayısı, okulun fiziki olanakları, önleyici rehberlik çalışmaları, okul iklimi ve okulun üniversite yerleştirme oranı* şeklindedir. Ayrıca elde edilen bu bulgulara ek olarak ikinci düzeyde yordayıcı bir özellik gösteren önleyici rehberlik faaliyetlerinin sayısı pozitif şema ile düzeyler arası bir etkileşime girerek yordayıcılık etkisi göstermiştir. Bunun yanında ikinci düzeyde yordayıcı bir özellik gösteren okul iklimi ile akademik azim düzeyler arası bir etkileşime girerek yordayıcılık etkisi göstermiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde ilk bulgu, okuldaki psikolojik danışman sayısının öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyi üzerindeki yordayıcı etkisinin anlamlı olmasıdır. Daha farklı bir ifade ile okuldaki psikolojik danışman sayısı arttıkça öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyleri de artış göstermektedir. Buradaki sonuç yorumlanırken okul psikolojk danışman sayısının artmasının okul ortamında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin daha kapsamlı bir şekilde yürütülebilmesi açısından katkısı göz önünde bulundurulmalıdır. Okul, bireylerin bilişsel gelişimlerine ek olarak sosyal ve duygusal gelişim ihtiyaçlarını karşılayan önemli olan yerlerden biridir. Ayrıca öğrencilerin psikolojik sağlık düzeylerinin geliştirilmesi ve korunmasında etkili bir yer olarak görülmektedir (Sarkova, 2010). Bu anlamda da okul ortamı içerisinde okul

psikolojik danışmanları, okul rehberlik ve psikolojk danışma hizmetleri yönetme komisyonunda alan uzmanı olması sebebiyle, öğrencilerin psikolojik sağlık gelişiminde ve psikolojik danışma hizmetlerinde ön plana çıkmaktadır (Stone ve Dahir, 2006). Bundan dolayı okul psikolojik danışmanları K-12 ortamlarında öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik olarak gelişimleri ile birlikte aynı zamanda psikolojik sağlık durumlarını destekleyen potansiyel bir kaynak olarak görülmektedir (ASCA, 2018). Okul psikolojik danışmanları kanıta dayalı uygulamalar ile birlikte öğrencilerde olumsuz ruh sağlığı sonuçlarını azaltmaya yardımcı olmakta ve diğer taraftan da akademik başarıyı desteklemektedir (King-White, 2019). Bu anlamda okul psikolojik danışmanlarının varlığı ve artan sayısı KGRP temelinde ve kanıta dayalı uygulamalar ışığında, öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin gelişimine katkı sağladığı ifade edilebilir. Konu ile ilgili olarak Türkiye'de Terzi, Ergüner-Tekinalp ve Leuwerke (2011) tarafından yapılan bir araştırmada, okul psikolojik danışmanları Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri modeline göre geliştirilen KGRP ile öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve ihtiyaçlarının daha fazla dikkate alındığını ortaya koymuştur. KGRP temelinde okul PDR hizmetlerinin öğrenciler üzerindeki etkisine yönelik olarak Türkiye'de Nazlı (2015) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, PDR hizmetlerinin okulun atmosferine olumlu katkı sağladığı ve öğrencilerin gelişimlerini desteklediği görülmektedir. Bu anlamda KGRP'nin yürütülmesindeki en önemli işleve sahip olan okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerin gelişimlerini temel alarak, öğrencilerin potansiyel gelişimine katkı sağladığı düşünülebilir.

Öğrencilerin okul psikolojk danışmanlarına ilişkin algılarının incelendiği araştırmalar elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Türkiye'de lise öğrencilerinin okul psikolojik danışmanlarına ilişkin algılarının incelendiği bir metafor çalışmasında, öğrencilerin okul danışmanlarına ilişkin görüşlerinin paylaşımcı, geliştirici, rehber, yardımcı, rahatlatan ve problem çözücü olarak görüldüğü belirlenmiştir (Altınsoy ve Özabacı, 2019). Türkiye'de yapılan farklı bir araştırmada, öğrencilerin okul danışmanlarının rolü ve kariyer seçimleri üzerindeki etkisine yönelik algıları incelenmiştir (Hanımoğlu, 2018). Araştırmada, öğrencilerin çoğunluğunun okul danışmanlarının yardımsever ve ulaşılabilir bir kişi olduğu konusunda hemfikir olduğunu, bakış açılarını derinlemesine anlamak için öğrencilerini tanıdıklarını ve çoğu zaman öğrencilerin kariyer seçimi ile ilgili ihtiyaç ve isteklerine anında yanıt verdikleri belirlenmiştir. Son olarak öğrenciler kariyer seçimi konusunda okul danışmanlarını güvenilir ve objektif bulduklarını ve ayrıca mesleki bilgiye sahip olan bir profesyonel

olarak değerlendirdiklerini belirtmiştir. Dolayısıyla çeşitli müdahale yöntemleri içerisinde öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimleri, psikolojik işlevselliğinin artış göstermesi gibi konularda okul psikolojik danışmanları öğrencilere anlamlı katkılar sunabilmektedir. Bu katkıların aynı zamanda öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyinde olumlu bir etki oluşturabileceği düşünülmektedir.

Okul ortamlarında ruh sağlığı modelleri üzerine birçok araştırma yer almasına karşın (Mellin vd., 2010; Mellin, Hunt ve Nichols, 2011; Messina, Kolbert, Hyatt-Burkhart ve Crothers, 2015; Splett ve Maras, 2011), bu araştırmalarda okullarda ruh sağlığı modellerini desteklemede okul psikolojik danışmanlarının rolüne fazla bir eğilim gösterilmemiştir. Sınırlı sayıda yer alan çalışmalardan birinde, okul danışman sayısı az olan okullardaki öğrencilerin üst eğitim kurumları bilgisi için okul danışmanlarını arama olasılıkları daha düşük olarak belirlenmiştir. Tam tersi olarak okul danışman sayısı fazla olan okullardaki öğrencilerin bilgi ve yardım alma süreçlerinde, okul danışmanlarını arama ve danışmanlardan bilgi alma olasılıkları daha yüksek olarak bulunmuştur (Akt., Bryan, Holcomb-Mccoy, Moore-Thomas ve Day-Vines, 2009). CDC'nin (2000) Okul Sağlığı Politikaları ve Programları Çalışması raporuna göre, uygun koşullar içerisinde (personel, mekân v.b.) öğrencilerine psikolojik destek sağlayan okulların bu desteği sağlamayan okullara göre öğrenci başarısı ve iyi oluş düzeyleri daha yüksek olarak belirlenmiştir. Ayrıca yapılan araştırmalar danışman sayısı ve olanak anlamında öğrencilerine psikolojik destek sağlayan okulların, bu desteği sağlayamayan okullardaki öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde iyi oluşa sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Chandrashekarappa, Ramakrishnaiah, Ram ve Manjunath, 2016; Duggal ve Bagasrawala, 2018). Araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, danışman sayısı ne kadar fazla ise gelişimsel süreç içerisindeki öğrencilere destek sunma, öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarında yardım arama ve bulma davranışları da o kadar fazla olabilmektedir. Bu anlamda, okul danışman sayısının artmasının öğrencilerin ulaşılabilirliğini artırabilmesi ve etkin müdahale yöntemleri ile gelişimlerinin desteklenmesi açısından, öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyi üzerinde pozitif yönlü yordamsal etki oluşturduğu düşünülmektedir.

İlgili araştırmalara ek olarak elde edilen bulgu, kuramsal temel içerisinde de incelenmiştir. Ekolojik kuram temelinde öğrenci ve öğrencinin içerisinde yer aldığı çevre olan okul, birbirleriyle karşılıklı etkileşim içerisindedir. Bu yaklaşım içerisindeki en önemli etkileşim kaynağı okul psikolojik danışmanlarıdır. Çünkü, okul psikolojik danışmanları aile, okul ve akran grubu gibi bireylerin gelişimsel bağlamlarında yer alan

kümede, bunların tamamı ile etkileşime dayalı olarak geliştirilecek olumlu bir okul ikliminin oluşumunda belirgin bir rol içerisindedir (Scales, 2005). Bu gelişimsel rollerin oluşumunda okul psikolojik danışmanlarını merkeze koyan en önemli unsur ise okul temelli gelişimsel programın geliştirilmesi ve uygulanmasındaki sorumluluğu olarak düşünülebilir. ASCA (2003), kapsamlı bir okul danışmanlığı programının öğrencilerin akademik, kariyer ve kişisel / sosyal gelişimlerini ve bunların birbirleriyle olan etkileşimleri gibi çoklu gelişim alanlarını yansıttığını vurgulamaktadır. Ayrıca, kapsamlı bir okul danışmanlığı programının sadece danışmanların ofislerinde gerçekleşmediğini, sistematik ve ekolojik olduğunu, böylece müfredattan okul yönetimine kadar okul işleyişinin tüm yönlerini etkilediğini ve okula entegre edildiğini belirtmektedir (Scales, 2005). Bu anlamda, okul ortamındaki gelişimsel programın oluşumu ve işleyişinde merkezi bir konumda yer alan okul psikolojik danışmanlarının sayısının artması, KGRP temelli müdahale yöntemi içerisinde birey ve çevre etkileşimini ve bu etkileşimin olumlu yönlerini daha da net bir şekilde ortaya konması açısından etkili olduğu düşünülebilir. Psikolojik iyi oluş düzeyi açısından ise Ryan ve Deci (2001), iyi oluşun kişinin bulunduğu ortamlardan ve bu ortamlardaki üyelerin deneyimlerinden ve algılarından etkilenebileceğini vurgulamaktadır. Ekolojik sistem kuramlarının temelinde, bireylerin gelişimlerinin sosyal bağlamlardan etkilenmesi yer almaktadır. Bu anlamda, özellikle ergenlik dönemindeki bireylerin gelişimsel olarak bu duruma oldukça yatkın olduğu vurgulanmaktadır (Bronfenbrenner ve Ceci, 1994). Bireylerin içerisinde yer aldığı okul ve bu okulun iklimi üzerinde belirleyici bir unsur taşıyan okul psikolojik danışmanlarının sosyal bağlam içersinde bireylerin iyi oluşuna katkıda bulunduğu belirtilebilir. Bu etmenlerle birlikte okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyi üzerindeki etkisinin beklenebilir bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bu kısmından elde edilen bulgu genel olarak değerlendirildiğinde, okul psikolojik danışman sayısının artmasının öğrenci ve okul arasındaki etkileşimi artırdığı görülmektedir. Bu anlamda, bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olan en önemli faktörün, okul psikolojik danışmanlarının KGRP temelli etkin müdahale yöntemlerinin belirleyici olduğu düşünülmektedir. Artan psikolojik danışman sayısı o oranda artan müdahale yöntemleri oluşturarak, öğrenci ihtiyaçlarına daha etkin bir şekilde yardım sağlayabileceği bu sonucun oluşmasındaki temel faktör olarak görülebilir. Bu anlamda danışman sayısının artması KGRP'nin merkezinde yer alan okul temelli önleyici müdahalelerin artışı ile birlikte öğrencilerin potansiyel iyi oluşunu destekleyici bir unsur oluşturduğu düşünülebilir.

Araştırmanın bu aşamasından elde edilen bir diğer bulgu ise psikolojik danışmanların etkin bir müdahale yöntemi olan önleyici rehberlik çalışmaları sayısının ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeyi üzerindeki yordamsal etkisidir. Araştırmada önleyici rehberlik çalışmaları artış gösterdikçe, ergenlerdeki psikolojik iyi oluş düzeylerinin de artış gösterme eğiliminde olduğu ortaya konmuştur. Araştırma kapsamında elde edilen veriler incelendiğinde, önleyici rehberlik çalışmaları temelinde oluşan çalışmaların *duygu düzenleme, stresle başa çıkma, iletişim becerileri, motivasyon* vb. gibi olduğu görülmektedir. Önleyici çalışmalar, bireylerin potansiyel işleyişini artırma ve psikolojik rahatsızlığını azaltma temelinde geliştirilmekte ve uygulanmaktadır (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak ve Hawkins, 2002; Greenberg, Domitrovich ve Bumbarger, 2001). Konu ile ilgili olarak Türkiye'de Gençoğlu, Demirtaş-Zorbaz, Demircioğlu ve Ekin (2019) tarafından yapılan bir araştırma, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin okul psikolojik danışmanları tarafından özellikle önleyici ve gelişimsel rehberlik için gerekli görüldüğünü ortaya koymaktadır. Bu anlamda okul temelli önleyici müdahaleler, bireylerin riskli davranışlarını azaltarak psikolojik sağlık ve iyi oluş düzeyini artırmaya yardımcı olmaktadır (Satcher, 2000; Dünya Sağlık Örgütü, 2008). Bundan dolayı bu araştırmada ortaya çıkan önleyici çalışmaların sayısının, öğrencilerin özellikle riskli davranışları üzerinde önleyici bir unsur oluşturması ile birlikte psikolojik iyi oluş düzeyi üzerindeki yordayıcı etkisinin anlamlı olduğu düşünülmektedir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde de riskli davanışların iyi oluş üzerinde anlamlı şekilde etkili olduğu (Denny vd., 2011; Hamdan-Mansour ve Marmash, 2007) ve özellikle riskli davranışların önlenmesinde de önleyici rehberlik çalışmalarının önemli olduğu görülmektedir. Ergene ve diğerleri tarafından (2019) lise öğrencilerinin riskli davranışları üzerinde yapılan bir araştırmada, öğrencilerde riskli davranışı diğer riskli davranışların yordadığı daha net bir ifadeyle riskli davranışların birbirine neden olduğu; ayrıca okul temelli önleme programlarının riskli davranışların müdahalesinde ve önlenmesinde kritik bir öneme sahip olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda uygulanan müdahale ile riskli davranışların azaltılması arasındaki ilişkinin farklı araştırmalar ile ortaya konduğu görülmektedir (Collier vd., 2016; DiCenso, Guyatt, Willan ve Griffith, 2002; Dolzan, Sartori, Charkhabi ve De Paola, 2015; Ostaszewski, 2020; Thomas ve Perrera, 2006; Yalçın, 2021). Bu anlamda önleyici çalışmalar koruyucu faktörleri arttırmak suretiyle psikolojik sağlamlık, iyi oluş (Uz Baş, 2019) ve kendini toparlama gücü (Terzi, 2007) gibi olumlu yapıları arttırmada etkili olduğu belirtilebilir.

Özet olarak ifade edildiğinde, önleyici rehberlik çalışmaları riskli davranışların azaltılması ile birlikte öğrencilerdeki psikolojik işleyişi artırdığı görülmektedir. Bundan dolayı önleyici rehberlik çalışmaları ile riskli davranışların azaltılmasında pozitif yönlü uygulanan müdahalelerin etkin olduğu düşünülebilir. Bu açıdan bakıldığında da öğrencilerin riskli davranışların önlenmesi ile pozitif bilişsel şemaların gelişimi arasındaki negatif yönlü ilişki ilgili alanyazında dikkat çekmektedir (Marengo, Klibert, Langhinrichsen-Rohling, Warren ve Smalley, 2019).

Araştırma kapsamında düzeyler arası etkileşime girerek öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde etkili olan bir diğer bulgu ise önleyici rehberlik çalışmaları ile birlikte pozitif şemaların etkileşimidir. Önleyici müdahalelerin temelinde istenmeyen sonuçlardan kaçınılması ve olumsuz olan özellikler yerine olumlu özelliklerin geliştirilmeye çalışılması yer almaktadır (Gibson, Ivancevich, Donnelly, 1997; WHO, 2001). Dolayısıyla önleyici rehberlik çalışmaları ile birlikte bireylerin yaşam kalitesinin ve psikolojik sağlıklarının geliştirilmesi amaçlanmaktadır (WHO, 2008). Bilişsel şemalar açısından bakıldığında ise özellikle şemaların müdahale ile birlikte değiştirilebileceği görülmektedir (Beck, 2011). Dolayısıyla bu durum, özellikle koruyucu faktörlere odaklanan önleyici rehberlik çalışmaları ile birlikte öğrencilerdeki olumlu yönlerin geliştirilmeye çalışılması pozitif şemaların gelişimi üzerinde etkili bir müdahale olarak görülebilir. Bilişsel şemaların pozitif yönünü oluşturan pozitif şemaların geliştirilmesine yönelik önleyici müdahalelerin ortaya çıkan bu sonucun oluşmasında etkili olduğu düşünülebilir. Önleyici rehberlik çalışmaları kapsamında bireylerin bir olay karşısında kendilerine yönelik algılarının merkezi olan bilişsel şemalara yönelik müdahalenin riskli davranışın azaltılmasındaki etkisi ile öğrencilerin psikolojik iyi oluşun düzeyinde gelişime neden olacağı ifade edilebilir.

Bu anlamda, araştırmada elde edilen düzeyler arası etkileşime ait bu sonucun, konu ile ilgili çalışmalar çerçevesinde tutarlı olduğu ifade edilebilir. Örneğin, pozitif şemanın alt boyutu olan öz yeterlik şeması ile ilgili yapılan bir araştırmada, lise öğrencilerinde öz yeterlik düzeyi arttıkça kaygı ve depresyonun azaldığı belirlenmiştir (Tahmassian ve Moghadam, 2011). Diğer yandan pozitif şemanın alt boyutlarından iyimserlik ile ilgili yapılan araştırmalar, iyimserlik ile yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır (Scheier ve Carver, 2003; Pais-Ribeiro vd., 2007). Önleyici rehberlik çalışmalarının pozitif şemaların üzerindeki etkisine yönelik olarak gerçekleştirilen farklı araştırma sonuçlarının da benzer nitelikte olduğu görülmektedir (Chang ve Sanna, 2001; Hart, Vella ve Mohr, 2008; Kleiman vd., 2017; Van der Velden vd., 2007). Vera ve

Reese'e göre (2000) gençler özü itibariyle problemli değildir. Sadece gelişimsel birtakım etmenlerden dolayı risk altındadır. Bu anlamda onların genel olarak iyilik hallerini artırabilmek adına güçlü yanların geliştirilmesine yönelik müdahaleler önemli olarak görülmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin önleyici temelli müdahale yönteminin pozitif bilişsel şemalarının gelişimi üzerinde etkili olduğu ve bu durumun da artan psikolojik iyi oluşa neden olduğu düşünülebilir.

Araştırmalardan elde edilen bu bulguya ek olarak, önleyici rehberlik çalışmalarının aynı zamanda öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini artırıcı bir etki oluşturduğu düşünülebilir. Çeşitli araştırmalar, özellikle motivasyon ve akademik güdülenme gibi önleyici ve koruyucu temelli konuların okula bağlılık düzeyini artırdığını ortaya koymaktadır (King ve Ganotice, 2013; Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk ve Doolaard, 2016). Türkiye'de Yalçın (2021) tarafından yapılan bir araştırma, önleyici rehberlik çalışmalarının öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini artırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca aynı araştırmada, öğrencilerin okula bağlılıklarını artırmada okulun fiziki özelliklerinin belirleyici bir unsur oluşturduğu görülmektedir. Okuldaki fiziki özellikler okula bağlılığı artırmakta ve bu durum da psikolojik sağlık üzerinde yordamsal etki oluşturmaktadır. Bu anlamda, okulun fiziki özelliklerinin artışının ergenlerde okula bağlılığı ve aidiyet hissinin artışına neden olarak iyi oluş üzerinde pozitif yönlü etki oluşturduğu ifade edilebilir.

Bu araştırmada da ortaya çıkan benzer bulgu ise okulun fiziki olanaklarının sayısının öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyindeki pozitif yönlü yordamsal etkisidir. Bu anlamda elde edilen bu bulgunun ilgili alanyazın ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir. İlgili alanyazında, öğrencilerin okul içerisinde iyi oluşunu öne çıkaran altı temel özellik bulunmaktadır. Bunlar; *genel olarak okula karşı olumlu tutum ve duygulanım, olumlu akademik benlik kavramı, okul etkinliklerinden zevk alma, okuldaki yaşantılarda kaygının bulunmaması, okulun fiziksel özelliklerinde memnun olma ve son olarak okulda sosyal problem yaşanmaması* şeklindedir (Hascher, 2010; Jarvela, 2011). Bu özellikler içerisinde iyi oluşu destekleyen özelliklerden *fiziksel özellikler ve okul etkinliklerinden zevk alma durumunun* dikkat çektiği görülmektedir. Yapılan araştırmalarda okulun olanakları açısından öne çkan özellikler; spor salonları, çok amaçlı salonlar ve atölyeler (resim, müzik vb.) şeklindedir (Darling-HammonD, Flook, Cook-Harvey, Barron ve Osher, 2020; Jones, Howe ve Rua, 2000). Burada, okuldaki ortak olan yerler dışında daha çok öğrencilerin fiziksel etkinliklerini destekleyecek alanların ve çalışmalarını daha özgürce ve uygulamalı yapabileceği atölyelerin etkisi göz önünde

bulundurulmalıdır. Konu ile ilgili en geniş kapsamlı araştırma, CDC tarafından (2000) Okul Sağlığı Politikaları ve Programları Çalışmasında gerçekleştirilmiştir. Araştırma, okul binalarının fiziksel ve somut özelliklerinin öğrencilerin fiziksel ve sosyal olarak gelişimi üzerindeki etkisini incelemeye yönelik olarak tasarlanmıştır. Araştırmada, öğrenim gördükleri okulda fiziki olanakları yeterli seviyede olan öğrencilerin, okulunda yeterli fiziki olanaklara sahip olmayan öğrencilere kıyasla, akademik başarıları ile fiziksel ve duygusal sağlık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Akamolafe ve Adesua (2016) tarafından yapılan başka bir araştırmada, okuldaki fiziksel olanaklarının sayısı ile öğrenci motivasyonu ve akademik performans arasında pozitif yönlü ilişki olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca yapılan araştırmalar fiziksel aktivite ile fiziksel sağlık ve psikolojk iyi oluş arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır (Penedo ve Dahn, 2005). Bu anlamda okullarda fiziksel olanakların sayısının fazla olması, öğrencilerin ders dışı fiziksel aktivitelere katılma olasılığını artırarak iyi oluş düzeyi üzerinde yordayıcı etki oluşturduğu düşünülebilir. Fiziksel akitivitelere ek olarak resim, müzik gibi etkinliklerin öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyi üzerindeki yordamsal etkisinin ilgili alanyazın ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir (Barrett ve Bond, 2015; Ewing, 2010; Hannigan vd., 2019; Ojukwu, 2017; Secker, Spandler, Hacking, Kent ve Shenton, 2007).

Okulun fiziki olanakları içerisinde öğrencilerin çeşitli etkinliklerde yer alması, öğrencilerin akademik yaşama odaklanması ile birlikte okul terkini azaltmaktadır. Bu durum öğrencilerin okula bağlılık ve aidiyet duygularını olumlu bir şekilde etkilemektedir (Broh, 2002; Darling, Caldwell ve Smith, 2005; Fredericks ve Eccles, 2006; Mahoney, 200; Videon, 2002). Bu şekilde öğrenciler kendilerini okula ait hissederek, özellikle akademik başarı ve psikolojik iyi oluş anlamında daha fazla bir gelişim içerisinde olmaktadır (Feldman ve Matjasko, 2005). Bütün bu bulgulara ek olarak okulun fiziksel olanaklarının sayısının fazla olması, öğrencilerin kendi aralarındaki arkadaşlık bağını da güçlendirebilmektedir. Fiziki olanaklar açısından bu tip etkinliklere izin veren okullarda yer alan öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri de daha olumlu bir şekilde gelişmektedir (Barber, Stolz, Olsen, Collins ve Burchinal, 2005; Blomfield ve Barber, 2009; Fredericks ve Eccles, 2005). Bu anlamda okuldaki fiziki özelliklerin yeterli düzeyde olması, birlikte yapılan bir etkinlik içerisinde okuldaki öğrencilerin sosyalleşme becerileri ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiği; bu durumun da psikolojik iyi oluş düzeylerine katkı sağladığı ifade edilebilir. Bu sonuç ayrıca, çeşitli modellerin tanımladığı psikolojik iyi oluş ile tutarlı bir durum olarak görülmektedir. Keyes (2002), Huppert ve So (2013), Diener ve diğerleri (2010), Seligman (2011) ve Ryff (1995) gibi

psikolojik iyi oluş modelinin öncülerine göre, bireylerin başkaları ile pozitif ilişkileri, psikolojik iyi oluş için önemli bir kriter olarak görülmektedir. Başkaları ile pozitif ilişkiler özellikle ergenlik dönemindeki bireyler için gelişimsel açıdan daha büyük bir önem taşımaktadır. Dolayısıyla arkadaşlık ilişkilerinin gelişimsel olarak önemli olduğu ergenlik döneminde, okulda kurulan pozitif ilişkilerin bu anlamda ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeyinin gelişimine katkı sağladığı düşünülebilir.

Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin okul içerisinde fiziksel olanakların sayısının fazla olması onların açığa çıkmış yeteneklerinin desteklenmesi ve gizil yeteneklerinin keşfedilmesi, ders içi ve ders dışı faaliyetlerinin yapıcı bir şekilde düzenlenmesi, arkadaşları ile pozitif ilişkilerin desteklenmesi ve akademik başarı açısından öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin gelişimine katkı sağladığı şeklinde düşünülebilir. Bütün bu durumlar aynı zamanda olumlu okul ikliminin çevresel göstergelerini ortaya koymaktadır (White vd., 2014).

Araştırmadan elde edilen başka bir bulgu, okul ikliminin ve okulun üniversite yerleştirme oranının öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyi üzerindeki yordamsal etkisidir. Dolayısıyla, olumlu okul iklimi ile okulun üniversite yerleştirme oranının artması, öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinde de artışa neden olmaktadır. Konu ile ilgili yapılan farklı araştırma sonuçları elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Olumlu okul iklimi ile psikolojik iyi oluş, artan akademik başarı ve performans, psikososyal uyum, okul doyumu, okula aidiyet duygusunun arasındaki ilişkinin farklı araştırmalarca ortaya konduğu görülmektedir (MacNeil, Prater ve Busch, 2009; Wang, Selman, Dishion ve Stormshak, 2010; Zullig, Huebner ve Patton, 2011). Bütün bu bulgulara ek olarak okul iklimi üzerine yapılan bir araştırma, olumlu bir okul iklimi ile davranış problemleri, anksiyete ve depresyon arasında negatif; psikolojik iyi oluş ile pozitif yönlü ilişkiyi ortaya koymaktadır (Thapa vd., 2013). Dolayısıyla olumlu bir okul iklimi içerisinde, özellikle ergenlik döneminde yer alan bireylerin ait olma ihtiyacının karşılanmasında önemli olduğu ve bu durumun ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeyine katkı sağladığı belirtilebilir. Ayrıca olumlu bir okul atmosferi içerisinde yer alan ergenlerin, okula ilişkin tutumlarının da olumlu bir şekilde geliştiği bunun da akademik güdülenme ile birlikte psikolojik sağlık gelişmini desteklediği düşünülebilir.

Diğer taraftan bu araştırmadan elde edilen okulun üniversite yerleştirme oranının artmasının öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyi üzerindeki yordamsal etkisinin, öğrencilerin başarılı bir okul içerisinde öğrenim görme algılarını geliştirerek iyi oluşuna katkı sağladığı belirtilebilir. Bu durum aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarının

da artma ihtimalini güçlendirerek genel olarak okulun iklimine katkı sağlayabilir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar da bu durumu destekler niteliktedir. Yapılan araştırmalar, okul iklimi ve akademik başarı arasında güçlü bir ilişkiyi göstermektedir (Martín, Martínez-Arias, Marchesi ve Pérez, 2008; Szell, 2013; Thapa vd., 2013). Daha kapsamlı olarak, meta analiz çalışmalarından elde edilen sonuçlar; okul iklimi ve akademik başarı arasında pozitif yönlü ilişkiyi ortaya koymaktadır (Demirtaş-Zorbaz, Akın-Arıkan ve Terzi, 2021; Dulay ve Karadağ, 2017; Karadağ, İşçi, Öztekin ve Anar, 2016). Ayrıca araştırmalar, olumlu bir okul iklimi içerisinde yer alan öğrencilerin, okula aidiyet duygusunun ve okuldaki akademik başarısının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Konold vd., 2018; Wang ve Degol, 2016). Özellikle okul ikliminin önemli bir boyutu olan olumlu öğrenci-öğretmen ilişkilerinin, öğrencilerin akademik motivasyonu, okula bağlılığı ve tutumlarını olumlu şekilde etkilediği belirlenmiştir (Osher ve Kendziora, 2010; Van Ryzin, 2011; Wang ve Holcombe, 2010). Dolayısıyla okul iklimi, okul bağlamında yer alan farklı kişilerden (öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, ebeveynler) elde edilerek karşılıklı ilişki temelinde değerlendirebilmektedir (Cornell, Shukla ve Konold, 2016). Bu durumun da öğrencilerin iyi oluş düzeylerine katkı sağladığı görülmektedir (Gage vd., 2016).

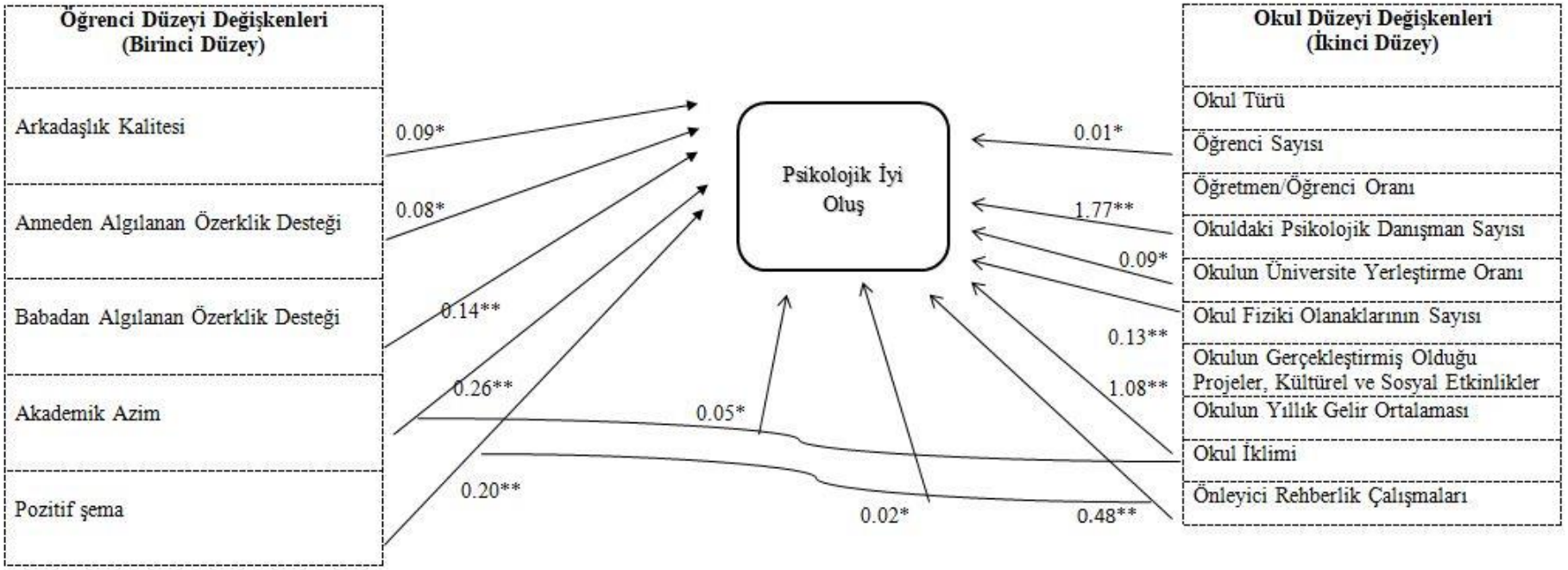
Psikolojik iyi oluşa ek olarak iyi oluşun diğer boyutları ile yapılan araştırma sonuçlarının benzer nitelikte olduğu görülmektedir. Örneğin, Steinmayr, Weidinger, Schwinger ve Spinath tarafından ortaokul ve lise öğrencilerinde yapılan bir araştırmada (2018), olumlu okul ikliminin akademik başarı ve öğrencilerin öznel iyi oluşları üzerinde anlamlı etki oluşturduğu ortaya konmuştur. Farklı araştırma sonuçlarından elde edilen bulgularda da, okul iklimi ile genel olarak iyi oluş arasındaki yordamsal etkinin anlamlı olduğu görülmektedir (Bizumic vd., 2009; Kuperminc vd., 2001; Sisask vd., 2014; Turner vd., 2014; Way vd., 2007). Araştırmadan elde edilen bu sonuç, okulun üniversite yerleştirme oranı ve olumlu okul iklimi düzeyi arttıkça öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin de artışına neden olduğunu göstermektedir.

Araştırmada okul ikliminin, öğrenci psikolojik iyi oluş düzeyindeki etkisine ek olarak; akademik azim ile düzeyler arası bir etkileşime girerek yordayıcı etki oluşturduğu görülmektedir. Daha farklı ifadeyle, akademik azim ve okul iklimi düzeyler arası etkileşime girerek aralarında bir yordayıcı etki oluşturmuştur. Konu ile ilgili olarak yapılan araştırmalar, olumlu okul ikliminin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki yordamsal etkisini ortaya koymaktadır (Dimitrova, Ferrer-Wreder ve Ahlen, 2018; Greenway, 2017). Eğitimde, olumlu bir okul iklimi kadar bireysel azim ve çaba da

akademik başarı için önemlidir (Duckworth vd., 2007). Bu anlamda yapılan araştırmalar azim ile akademik başarı arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi ortaya koymaktadır (Christopoulou, Kazanis, Fyllas ve Arianoutsou, 2018; Lam ve Zhou, 2019). Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, akademik başarı ile okul iklimi ve akademik azim düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu araştırma kapsamında ele alındığında ise bu değişkenler öğrenci ve okul düzeylerinde yer alan değişkenlerdir. Bu anlamda birey ve çevre etkileşimine dayanan ekolojik kuramın etkisinden söz edilebilir. Ekolojik kuram, birey ve bireyin içerisinde yer aldığı çevrenin karşılıklı etkileşim içerisinde bulunduğunu temel almaktadır. Birey çevreden etkilenirken, aynı zamanda çevresini düzenleme kapasitesine sahip olarak görülmektedir (Bronfenbrenner, 1990). Bu anlamda, okula ve bireye ait özelliklerin karşılıklı etkileşimi, bu özellikler ile akademik başarı arasındaki ilişkiden kaynaklandığı şeklinde düşünülebilir. Bu anlamda elde edilen bu bulgunun beklenebilir bir sonuç olduğu ifade edilebilir.

Araştırmadan elde edilen son bulgu ise öğrenci sayılarının öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyi üzerindeki yordamsal etkisidir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, öğrenci sayıları artış gösterdikçe öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyleri de artış göstermektedir. Alanyazından elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, okulda öğrenci sayısı azaldıkça öğrenci başarısının daha da artış gösterdiği, okula katılımın daha yüksek olduğu, mezuniyet oranlarının daha fazla olduğu ve müfredat dışı etkinliklere daha fazla katılım sağlandığını ortaya koymaktadır (Leithwood ve Jantzi, 2009; Rivera-Batiz ve Marti, 1995). Bu değişkenlerin öğrenci iyi oluşu ile ilişkisi düşünüldüğünde, araştırmadan elde edilen bu sonucun ilgili alanyazından elde edilen bulgular ile örtüşmediği görülmektedir. Dolayısıyla araştırmadan edilen bu sonucun model içerisinde diğer değişkenlerin etkisi değerlendirilerek açıklanabileceği düşünülmektedir. Okul düzeyi içerisinde yer alan ve öğrenci psikolojik iyi oluş düzeyi üzerindeki etkili olan değişkenler önem sırasına göre değerlendirildiğinde; psikolojik danışman sayısı, okul iklimi, önleyici rehberlik çalışmaları, okulun fiziki olanakları, okulun yerleştirme oranı ve öğrenci sayıları şeklindedir. Değişkenlere ait önem sırası incelendiğinde ise okul psikolojik danışman sayısı, okul iklimi ve önleyici rehberlik faaliyetlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu sonucun oluşmasında ise özellikle psikoljik danışman sayısının, olumlu okul ikliminde ve önleyici rehberlik çalışmasındaki aktif rolünün bulunmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Türkiye'de okul psikolojik danışmanlarının okul atamalarında, okuldaki öğrenci sayıları baz alınmaktadır. Rehberlik Alan Öğretmeni

Norm Kadroları, 26.06.2019 Tarihli ve 29034 Sayılı Resmi Gazete'de Yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmeliğe göre "Rehberlik alan öğretmeni norm kadrosu" başlıklı 21. Maddesindeki b ve c fırkalarında “Anaokulları hariç olmak üzere, ilkokullarda öğrenci sayısı 300, ortaokul ve imam hatip ortaokullarında öğrenci sayısı 150 ve daha fazla olanların her birine 1” ve “Ortaöğretim kurumlarından öğrenci sayısı 150 ve daha fazla olanların her birine 1” rehberlik alan öğretmeni norm kadrosu verilir şeklindeki ifadeleri okul psikolojik danışman atamalarını öğrenci sayısını artmasına bağlamaktadır. Bu kapsamda daha fazla okul psikolojik danışmanın yer alması, olumlu okul iklimi ile birlikte önleyici temelli yaklaşımların muhtemel artışından dolayı okuldaki öğrenci sayısının öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyi üzerinde etki oluşturduğu şeklinde düşünülebilir. Bu anlamda elde edilen bu sonucun oluşumunda model içerisindeki değişkenlerin etkisinin bulunduğu şeklinde bir yorumlama getirilebilir. Ayrıca okuldaki öğrenci sayısının artmasının öğrenciler arasındaki arkadaşlık ilişkileri üzerinde de olumlu bir etki oluşturduğu düşünülebilir. Arkadaşlık ilişkilerinin önemli olduğu bu dönemde arkadaş sayısının fazla olması, kaliteli arkadaşlık kurulma ihtimalini artırması açısından öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde artırıcı bir etki oluşturabilmektedir. Araştımanın bu kısmından elde edilen bulgulara ait kavramsal ilişki ağı Şekil 13’de sunulmuştur.



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

Şekil 13. Seçkisiz Katsayılar Modeli Kavramsal İlişki Ağı

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölüm, araştırma sorularına ilişkin elde edilen sonuçlara dayalı olarak, araştırmacılara, okul psikolojik danışmanlarına, okuldaki yönetici ve öğretmenlere ve politika yapıcılara 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 alt amacı doğrultusunda kurulmuş olan ***"****Öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinde okullar arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?"* sorusuna yanıt bulmak amacıyla Seçkisiz Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli kurulmuş ve bu model test edilmiştir. Bu kapsamda oluşturulan modele ait sonuçlar aşağıdaki gibidir.

1. Araştırmada yer alan okulların psikolojik iyi oluş düzeyine ait puan ortalamaları, istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklı olarak belirlenmiştir. Daha farklı bir ifadeyle her okul farklı psikolojik iyi oluş ortalamasına sahiptir.
2. Okullardaki psikolojik iyi oluş ortalama puanları arasındaki farklılaşmanın %11'inin okul düzeyindeki değişkenlerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Diğer kalan %89'luk kısım ise öğrenci düzeyindeki değişkenlerden kaynaklanmaktadır.
3. Modelden elde edilen güvenirlik katsayısı .93 olarak belirlenmiştir ve elde edilen bu değerin %93'ünün gerçek okul ortalamaları; %7'sinin ise rastgele hatalardan meydana geldiğini ortaya koymaktadır.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Elde edilen Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt sorusu olan "*Öğrenci düzeyi değişkenleri (cinsiyet, yaş, akademik başarı, aylık gelir, öğrencilerin sportif ve kültürel faaliyetleri, pozitif şema, akademik azim, algılanan ebeveyn özerklik desteği, arkadaşlık kalitesi), öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?* sorusuna yanıt bulma amacıyla Rassal Katsayılar Modeli uygulanmıştır. Uygulanan bu modele ait sonuçlar aşağıdaki gibidir.

1. Araştırmanın birinci düzeyini oluşturan öğrenci ile ilgili değişkenlerden, *pozitif şema, akademik azim, algılanan ebeveyn özerklik desteği, arkadaşlık kalitesi* olmak üzere dört farklı değişken öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyini anlamlı şekilde yordamaktadır.
2. Araştırmanın birinci düzeyini oluşturan öğrenci ile ilgili değişkenlerden, *cinsiyet, yaş, akademik başarı, aylık gelir, öğrencilerin sportif ve kültürel faaliyetleri,* ise öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamamaktadır. Bundan dolayı anlamlı olmayan tüm bu değişkenler modelden çıkartılmıştır.
3. Modele ilişkin yordayıcılığı tespit edilen *pozitif şema, akademik azim, algılanan ebeveyn özerklik desteği, arkadaşlık kalitesi olmak üzere bu dört değişken*, toplamda psikolojik iyi oluş düzeyinin %54'ünü açıklamaktadır.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Elde edilen Sonuçlar

Bu araştırmanın 3. alt problemi kapsamında *"Okul düzeyindeki değişkenler (Okul türü, öğrenci sayısı, öğretmen – öğrenci oranı, okuldaki psikolojik danışman sayısı, önleyici rehberlik çalışmaları, okulunun fiziki olanakları, okulun üniversite yerleştirme oranı, okulun gerçekleştirmiş olduğu projeler, kültürel ve sosyal etkinlikler, okulun yıllık gelir ortalaması ve okul iklimi) öğrencilerin psikolojik iyi oluş ile ilişkili olan öğrenci düzeyindeki değişkenler ile birlikte psikolojik iyi oluşu anlamlı şekilde yordamakta mıdır?*" sorusuna yanıt bulmak amacıyla kesişim ve eğimlerin bağımlı değişken olduğu model kurulmuştur. Bu modelde ait elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

1. Araştırmanın ikinci düzeyini oluşturan okul ile ilgili değişkenlerden, *öğrenci sayısı, okuldaki psikolojik danışman sayısı, önleyici rehberlik çalışmaları,*

okulunun fiziki olanakları, okulun üniversite yerleştirme oranı, okulun gerçekleştirmiş olduğu projeler, kültürel ve sosyal etkinlikler ve okul iklimi olmak üzere toplam yedi değişken, psikolojik iyi oluş düzeyini anlamlı şekilde yordamaktadır.

2. Araştırmanın ikinci düzeyini oluşturan okul ile ilgili değişkenlerden *okul türü, öğretmen – öğrenci oranı* ve *okulun yıllık gelir ortalaması* olmak üzere toplam üç değişken psikolojik iyi oluş düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamamaktadır. Bundan dolayı anlamlı olmayan tüm bu değişkenler modelden çıkartılmıştır.
3. Araştırmanın birinci düzeyinde yer alan öğrenci ile ilgili değişkenlerden *pozitif şema, akademik azim, algılanan ebeveyn özerklik desteği, arkadaşlık kalitesi* olmak üzere dört farklı değişken*in* Seşkisiz Etkili Katsayılar Modelinde olduğu gibi bu modelde de psikolojik iyi oluş düzeyinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.
4. Modele ilişkin ikinci düzey yer alan ve yordayıcılığı tespit edilen *öğrenci sayısı, okuldaki psikolojik danışman sayısı, önleyici rehberlik çalışmaları, okulunun fiziki olanakları, okulun üniversite yerleştirme oranı, okulun gerçekleştirmiş olduğu projeler, kültürel ve sosyal etkinlikler ve okul iklimi* değişkenleri toplamda psikolojik iyi oluş düzeyinin %7'sini açıklamaktadır.
5. Araştırmanın birinci düzey değişkeni olan, "*Pozitif Şema"* ile araştırmanın ikinci düzey değişkeni olan "*Önleyici Rehberlik Çalışmaları"* arasında pozitif yönlü olarak düzeyler arası bir etkileşim meydana gelmiştir. Bu etkileşim ile birlikte bu iki değişken psikolojik iyi oluş düzeyini anlamlı şekilde birlikte yordamaktadır.
6. Ayrıca araştırmanın birinci düzey değişkeni olan, "*Akademik Azim"* ile araştırmanın ikinci düzey değişkeni olan "*Okul İklimi"* arasında da pozitif yönlü olarak düzeyler arası bir etkileşim meydana gelmiştir. Bu etkileşim ile birlikte bu iki değişken psikolojik iyi oluş düzeyini anlamlı şekilde birlikte yordamaktadır.

Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak araştırmacılara, okul psikolojik danışmanlarına, okuldaki yönetici ve öğretmenlere ve politika yapıcılara yönelik yönerilere yer verilmiştir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma, ekolojik kuram temelinde ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile ilişkisi olan birseysel ve okul özellikleri çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Ekolojik kaynaklar açısından düşünüldüğünde, öğrenci gelişimi üzerinde doğrudan etkisi olan daha fazla sistemin bulunduğu ifade edilebilir. Örneğin sınıf (sınıftaki öğrenci sayısı, sınıf ortamı algısı, sınıfın fiziki koşulları, sınıf iklimi gibi) ve öğretmen (kıdem, yaşam doyumu, mesleki yeterlik gibi) gibi ekolojik kaynakların etkisine yönelik çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca bu kaynaklar ile birlikte öğretmen veya sınıf özelliklerinin de dâhil edileceği üç düzeyli (öğrenci-öğretmen-okul; öğrenci-sınıf-okul) çalışmalar gerçekleştirilebilir. Üç düzeyli çalışmalar ile birlikte daha bütüncül sonuçların elde edilebileceği düşünülmektedir.
2. Araştırmada, okula ait fiziksel olanakların sayısı, okul iklimi gibi özelliklerin öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyinde yordamsal etki oluşturduğu belirlenmiştir. Bu özellikler aynı zamanda öğrencilerin okula aidiyet duygusu ve okula bağlılık düzeyinin gelişimine katkı sağlayabilir. Bundan dolayı okula aidiyet duygusu ve okula bağlılık ile psikolojik iyi oluş arasında okula ait özelliklerin doğrudan ve dolaylı (aracı) etkilerinin incelenmesine yönelik çalışmalar faydalı olabilir.
3. Araştırmada, okul (okulun gerçekleştirdiği projeler, okuldaki sportif etkinlikler gibi) ve öğrencilere ait birtakım özelliklerin (sportif, kültürel faaliyetler gibi) ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeyine olan katkısı incelenmiştir. Ancak bu veriler COVID-19 pandemi döneminde içerisinde elde edilmiştir. COVID-19 pandemisinin araştırmada yer alan bazı değişkenler üzerindeki kısıtlayıcı etkisinden dolayı, pandemi dönemi dışında bu değişkenlerin psikolojik iyi oluş düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi önerilebilir.
4. Bu araştırmada, ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeyine katkısı olan okula ait özelliklerden ağırlıklı olarak okulun olanakları, okul psikolojik danışmanlarının okul ortamındaki çalışmaları ve öğrencilerin okula ilişkin algıları ele alınmıştır. Ayrıca araştırmada, okul düzeyine ait değişkenlerin öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyine ilişkin varyansın %7'sini açıkladığı görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma okula ait özellikler açısından birtakım sınırlılığa sahiptir. Bu durumda, okul düzeyine farklı değişkenler eklenerek çalışma detaylandırılabilir. Örneğin

araştırmacılar, velilerin (aile katılımı gibi), idarecilerin (yönetim algısı, liderlik becerileri gibi) ve öğretmenlerin (okula aidiyet duygusu, örgütsel stres gibi) öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyi üzerindeki etkisine yönelik çalışmalar yürütebilir.

5. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, öğrenci düzeyinde yer alan değişkenlerin psikolojik iyi oluş düzeyine ait varyansın %54'ünü açıkladığı görülmektedir. Bu anlamda öğrenci özellikleri açısından daha farklı değişkenlerin de öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrenci düzeyine ait farklı değişkenlerin psikolojik iyi oluş düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi önerilebilir. Bu araştırmadan elde edilen pozitif şemaların, arkadaşlık kalitesinin, ebeveyn özerklik desteğinin ve akademik azim değişkenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyi üzerindeki yordamsal etkisinden yola çıkarak; kendini sevme ve öz yeterlik gibi iki boyutlu benlik saygısı, akran ilişkileri, aile yaşam doyumu algısı ve akademik doyum gibi değişkenler ile öğrenciye ait özellikler incelenebilir.
6. Bu araştırmanın evren ve örneklemini, Yozgat Merkez ve İlçelerde yer alan okullardaki çeşitli öğrenciler oluşturmaktadır. Bu anlamda öğrenci ve okul düzeyinden elde edilen sonuçların daha farklı ve daha büyük şehir merkezlerinde tekrarlanması, araştırmadan elde edilen sonuçların geçerliğine katkı sağlaması açısından önerilebilir.
7. Bu araştırmada, iyi oluş boyutlarından psikolojik iyi oluş değişkeni bağımlı değişken olarak kullanılmıştır. Bu anlamda, iyi oluşun diğer boyutu olan değişkenlerin (öznel iyi oluş, yaşam doyumu, olumlu ve olumsuz duygulanım gibi) birlikte ele alınarak gerçekleştirilecek araştırmaların bütünlük sağlaması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul Psikolojik Danışmanlarına Yönelik Öneriler

1. Araştırmada psikolojik iyi oluşu ölçmek amacıyla kullanılan Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, okul ortamındaki öğrencilere uygulanarak okuldaki öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyleri belirlenebilir. Belirlenen psikolojik iyi oluş düzeylerine göre de okul psikolojik danışmanları okul ortamında yapacağı çalışmaları şekillendirebilir.

2. Elde edilen bulgulara göre, öğrenci düzeyinde yer alan değişkenlerden akademik azim, pozitif şema, algılanan ebeveyn özerklik desteği ve arkadaşlık kalitesinin ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeyinde önemli etkileri olduğu görülmektedir. Bu değişkenlerin içerisinde psikolojik yardım hizmeti için öğrencilerin pozitif şema alanlarına yönelik müdahalenin, önleyici ve geliştirici çalışmalar açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin özerklik desteğinin psikolojik iyi oluş düzeyine ilişkin katkısı açısından velilere yönelik yapılacak bilgilendirici çalışmaların faydalı olacağı belirtilebilir. Ayrıca akademik azim ve arkadaşlık kalitesi için sınıf ve grup rehberliği gibi etkinlikler çerçevesindeki müdahalelerin de önemli olduğu ifade edilebilir. Okul psikolojik danışmanları, okul programının içeriğini oluştururken bu değişkenlerden yararlanabilir.
3. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular çerçevesinde önleyici rehberlik faaliyetlerinin öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde yordamsal etki oluşturduğu görülmektedir. Bundan dolayı okul psikolojik danışmanları okul içerisindeki yapacağı çalışmalarında bu faaliyetlere ağırlık verebilir ve planlamalarını buna göre düzenleyebilir.
4. Araştırmada, okula ait faktörlerden okul iklimin öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde yordamsal etki oluşturduğu görülmektedir. Bu anlamda, olumlu okul ikliminin geliştirilmesinin önemli olduğu ifade edilebilir. Okul psikolojik danışmanlarının olumlu okul ikliminin geliştilirmesi için iç paydaşlarla (yönetici, öğretmenler gibi) konsültasyon çalışmaları yapması, okul ikliminin gelişimi açısından önerilebilir.

Okuldaki Yönetici ve Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, okulun fiziki olanaklarının öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinde olumlu bir etki oluşturduğu görülmektedir. Bu anlamda, okuldaki fiziki olanakların geliştirilerek öğrencilerin okul içi faaliyetlerinin daha yapıcı geçirmelerine destek olunabilir.
2. Araştırmada *güvenlik, öğretme ve öğrenme, ilişkiler ve çevresel/yapısal* özelliklerine dayalı olumlu okul ikliminin öğrencilerin psikolojik düzeyleri üzerinde anlamlı etki oluşturduğu görülmektedir. Bu anlamda okuldaki yönetici ve öğretmenler okul güvenliğinin sağlanması, öğrenme ve öğretme ortamının geliştirilmesi, ilişkilerin güçlendirilmesi ve çevresel özelliklerin geliştirilmesi hususunda düzenlemeler yapılabilir.
3. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, önleyici rehberlik çalışmalarının öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde katkısı bulunmaktadır. Bundan dolayı sınıf rehber öğretmenlerinin okul psikolojik danışma servisinin yapacağı rehberlik çalışmalarında vereceği destek önemli olarak görülmektedir. Ek olarak okul yöneticilerinin rehberlik çalışmalarında vereceği destek, bu çalışmaların daha bütüncül bir şekilde öğrenciye sunulması bakımından katkı sağlayacaktır.

Politika Yapıcılara Öneriler

1. Araştırmadan elde edilen en önemli bulgulardan birisi okul psikolojik danışman sayısının öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerindeki etkisidir. Okul psikolojik danışmanlarının norm kadro planlamalarında bu durumun dikkate alınarak, okullardaki psikolojik danışman sayısının artmasının öğrenci gelişimi üzerinde katkı oluşturacağı düşünülmektedir.
2. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, okulun fiziki olanakların sayısı öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyi üzerinde yordamsal etkiye sahiptir. Bu durum ayrıca öğrencilerin okula bağlılık ve okula aidiyet hissinin oluşumu açısından önemli olarak görülmektedir. Bu anlamda her okulun fiziki olanaklarının iyileştirilmesi öğrenci psikolojik iyi oluş, okula bağlılık ve okula aidiyet duygusunun gelişimi açısından önerilebilir. Ayrıca kısa vadeli olarak

her okulun bu anlamda eşit koşullara sahip olabilmesi için Gençlik Spor Bakanlığı bünyesinde her ilde yer alan İl Müdürlüklerine bağlı spor ve kültür tesislerinin, okul öğrencilerinin kullanımına sunulabilmesi için gerekli işbirliğinin sağlanarak öğrenci hizmetine sunulmasının katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Abbasi, M., Aghighi, A., Porzoor, P., & Dehghan, M. (2017). Comparison of early maladaptive schemas and psychological well-being in women undergoing cosmetic surgery and normal women. *Journal of Research & Health, 3*(7), 849-841. Retrieved from http://jrh.gmu.ac.ir/article-1-925-en.pdf

Akın, A., Adam-Karduz, F. F. ve Akın, Ü. (2014). Arkadaşlık Kalitesi Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirliği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3*(4), 378-383. Erişim adresi: http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/35b.akin.pdf

Akın A, ve Akın, Ü. (2015). Arkadaşlık Kalitesi ve Öznel Mutluluk: Öznel Zindeliğin Aracılık Rolü. *Eğitim ve Bilim, 40* (177), 233-242. doi: 10.15390/EB.2015.3786.

Akomolafe, C., & Adesua, V. O. (2016). The impact of physical facilities on students' level of motivation and academic performance in Senior Secondary Schools in South West Nigeria. *Journal of Education and Practice, 7,* 38-42. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092365.pdf

Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolecent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research, 88,*121-145. doi: 10.1016/j.ijer.2018.01.012

Allensworth, D., Lewallen, T. C., Stevenson, B., & Katz, S. (2011). Addressing the needs of the whole child: what public health can do to answer the education sector's call for a stronger partnership. *Preventing Chronic Disease*, *8*(2), A44. Retrieved from file:///C:/Users/user/Downloads/PCD82A44.pdf

Allport, G. W. (1954). The historical background of modern social ps*ychology*. In G. Lindzey (Ed.), *The handbook of social psychology* (Vol. 1, pp. 3–56). Reading, MA: Addison-Wesley.

Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. Holt, Reinhart & Winston.

Altınsoy, F., Özabacı, N. (2019). The metaphorical perceptions of high school students who receive psychological counselling services on the concept of "Psychological Counsellor". *Osmangazi Journal of Educational Research, 6*(1), 25-34. Retrieved from http://ojer.ogu.edu.tr /vol6no1/Number1Spring/OJER-V6-N1-2.pdf

Altop, E. (2018). *Psychological well-being in adolescents with lower socio-economic status: The roles of emotions and system justification,* Graduate Schools, (Unpublished Master Thesis), Ted University, Ankara.

American School Counselor Association. (2003). *The ASCA National Model: A framework for school counseling programs*. Alexandria, VA: Author.

American School Counselor Association. (2018). *ASCA standards for school counselor preparation programs*. Alexandria, VA: Author.

Amholt, T. T., Dammeyer, J., Carter, R., & Niclasen, J. (2020). Psychological well-being and academic achievement among school-aged children: A systematic review. *Child Indicators Research, 13*(5), 1523–1548. doi: 10.1007/s12187-020-09725-9

Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 795–809. doi: 10.1037/0022-0663.94.4.795

Andersen, S. L., & Teicher, M. H. (2008). Stress, sensitive periods and maturational events in adolescent depression. *Trends in Neurosciences, 31*(4), 183–191. doi: 10.1016/j.tins.2008.01.004

Anderson, D. (2012). *Hierarchical Linear Modeling (HLM): An Introduction to Key Concepts within Cross-Sectional and Growth Modeling Frameworks. Technical Report #1308.* Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545279.pdf

Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development, 8*(2), 133–143. doi: 10.1023/A:1026450103225

Arya, B., & Lal, D. S. (2018). Grit and sense of coherence as predictors of well-being. *Indian Journal of Positive Psychology, 9*, 169-172. doi:10.15614/ijpp.v9i01.11766

Astuti, B., Mufrihah, A., & Alfiah, L. (2019). How school climate aspects affect the development of adolescence's psychological well-being. *KnE Social Sciences*, *3*(17), 284–295. doi: 10.18502/kss.v3i17.4650

Ateş, B. (2016). Üniversite Öğrencilerinde Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Psikolojik İyi Oluş ve Sosyal Yetkinlik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *15*(59), 1203-1214. doi: 10.17755/esosder.263225

Atik, G. (2013). *Ortaokul Öğrencilerinin Mağduriyetini Etkileyen Öğrenci ve Okul Düzeyi Faktörleri: Ekolojik Bir Bakış* (Yayımlanmış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Ayan, B. E. (2019). *Erken Dönem Uyumsuz Şemalar ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Bilişsel Çarpıtmalar ve Duygu Düzenleme Güçlüğü'nün Aracı Rolü*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Aydın, A., Kahraman, N., ve Hiçdurmaz, D. (2017). Hemşirelik Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek ve Psikolojik İyi Olma Düzeylerinin Belirlenmesi, *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 8*(1), 46. doi: 10.14744/phd.2017.95967

Babore, A., Picconi, L., Candelori, C., & Trumello, C. (2014). The emotional relationship with parents: A validation study of the LEAP among Italian adolescents. *European Journal of Developmental Psychology, 11* (6), 728–739. doi: 10.1080/17405629.2014.915214

Bäckman, O. (2017). High school dropout, resource attainment, and criminal convictions. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, *54*(5), 715–749. doi: 10.1177/0022427817697441

Bagci, S. C., Kumashiro, M., Rutland, A., Smith, P. K., & Blumberg, H. (2017). Cross-ethnic friendships, psychological well-being, and academic outcomes: Study of South Asian and White children in the UK. *European Journal of Developmental Psychology, 14*, 190-205. doi: 10.1080/17405629.2016.1185008

Bagwell, C. L., Molina, B. S. G., Kashdan, T. B., Pelham, W. E., & Hoza, B. (2006). Anxiety and mood disorders in adolescents with childhood attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *14*(3), 178–187. doi: 10.1177/10634266060140030501

Bagwell, C. L., & Schmidt, M. E. (2011). *Guilford series on social and emotional development. friendships in childhood and adolescence.* Guilford Press.

Bakalım, O., ve Taşdelen Karçkay, A. (2016). Friendship quality and psychological well being the mediating role of perceived social support. *International Online Journal od Educational Stıdies, 8*, 1-9. doi: 10.15345/iojes.2016.04.001

Barber, B., Stolz, H., Olsen, J., Collins, W., & Burchinal, M. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 70*(4), I-147. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/3701442

Barete, L. S., Apag, J., & Bracero, S. (2019). *Grit and subjective well-being: The mediating and moderating role of spirituality*. (Unpublished Master Thesis), Psychology, Mindanao State Universty. doi: 10.13140/RG.2.2.32676.94081

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: 10.1177/1321103X14560320

Banerjee A., & Chaudhury, S. (2010). Statistics without tears: Populations and samples. *Industrial Psychiatry Journal, 19*(1):60-5. Retrieved from https://www.industrialpsychiatry.org/text.asp?2010/19/1/60/77642

Banupriya. V., & Rajan. R. (2019). Grit And academic achievement: Is it related? *International Journal of Indian Psychology*, 7(2), 679-686. doi:10.25215/0702.081

Başol, G. (2013). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Beck, A. T., & Haigh, E. A. (2014). Advances in cognitive theory and therapy: The generic cognitive model. *Annual Review of Clinical Psychology*, *10*, 1–24. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-032813-153734

Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond* (2nd ed.). Guilford Press.

Beiswenger, K. L., & Grolnick, W. S. (2010). Interpersonal and intrapersonal factors associated with autonomous motivation in adolescents' after-school activities. *The Journal of Early Adolescence, 30*(3), 369–394. doi: 10.1177/0272431609333298

Bennett, D., McCarty, C., & Carter, S. (2020). The relationship between grit and academic performance in the classroom. *Journal for Economic Educators, 20*, 2, Retrieved from https://libjournals.mtsu.edu/index.php/jfee/article/view/1900

Benson, P. L., & Scales, P. C. (2009). Positive youth development and the prevention of youth aggression and violence. *European Journal of Developmental Science, 3*, 218–234. doi: 10.3233/DEV-2009-3302

Berndt, T. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science, 11*(1), 7-10. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/20182753

Biddle, S. J., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British Journal of Sports Medicine, 45*(11), 886–895. doi: 10.1136/bjsports-2011-090185

Bizumic, B., Reynolds, K. J., Turner, J. C., Bromhead, D., & Subasic, E. (2009). The role of the group in individual functioning: School identification and the psychological well-being of staff and students. *Applied Psychology: An International Review, 58*(1), 171–192. doi: 10.1111/j.1464-0597.2008.00387.x

Blocher, D.H. (2000). *Counseling: A developmental approach*. 4th Ed. New York, John Wiley ve Son.

Blomfield, C. J., & Barber, B. L.(2009). Performing on the stage, the field, or both? Etracurricular activity participation and Australian adolescent self-concept. *Journal of Adolescence 32*(3):733-9. doi: 10.1016/j.adolescence.2009.01.003

Bonell, C., Jamal, F., Harden, A., Wells, H., Parry, W., Fletcher, A., Petticrew, M., Thomas, J., Whitehead, M., Campbell, R., Murphy, S., & Moore, L. (2013). *Systematic review of the effects of schools and school environment ınterventions on health: Evidence mapping and synthesis*. NIHR Journals Library. Retrieved from https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK262770/ doi: 10.3310/phr01010

Bonneville-Roussy, A., Hruska, E., & Trower, H. (2020). Teaching music to support students: How autonomy-supportive music teachers increase students' well-being. *Journal of Research in Music Education, 68*(1), 97–119. doi: 10.1177/0022429419897611

Bozgün, K., ve Akın Kösterelioğlu, M . (2020). İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 10*(1), 209-236. doi: 10.18039/ajesi.682030

Bowen, M. (1976). Theory in the practice of psychotherapy. P. Guerin (Eds.), *Family therapy: Theory and practice.* (pp. 42-90) NewYork: Gardner Press

Bowker, A. (2004). Predicting friendship stability during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence, 24*(2), 85–112. doi: 10.1177/0272431603262666

Buhler C. (1959). Theoretical observations about life's basic tendencies. *American Journal of Psychotherapy, 13*, 561–581. doi: 10.1176/appi.psychotherapy.1959.13.3.561

Buhrmester, D. (1996). Need fulfillment, interpersonal competence, and the developmental contexts of early adolescent friendship. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development the company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (p. 158–185). Cambridge University Press.

Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Wiley series on personality processes. Peer relationships in child development* (p. 15–45). John Wiley & Sons.

Burk, W. J., & Laursen, B. (2005). Adolescent perceptions of friendship and their associations with individual adjustment. *International Journal of Behavioral Development, 29*(2), 156–164. doi:10.1080/01650250444000342

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi

Bradburn, N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.

Bretherton, R., & Ørner, R. J. (2004). *Positive* psychology and psychotherapy: An existential approach. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (p. 420–430). John Wiley & Sons, Inc..

Bordbar, F. T., Nikkar, M., Yazdani, F., & Alipoor, A. (2011). Comparing the psychological well-being level of the students of Shiraz Payame Noor University in view of demographic and academic performance variables. *In Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29*, 663–669. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.290

Brännström, L. (2008). Making their mark: The effects of neighbourhood and upper secondary school on educational achievement. *European Sociological Review, 24*,4, 463–478. doi: 10.1093/esr/jcn013

Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education, 75*(1), 69–95. doi: 10.2307/3090254

Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, K. K., & Zhou, M. (2019). Examining the relationship between grit and academic achievement within K-12 and higher education: A systematic review. *Psychology in the Schools, 56*, 1654-1686. doi: 10.1002/pits.22302

Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development. In international encyclopedia of education* (Vol. 3, 2nd ed.). Oxford: Elsevier.

Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review, 101*(4), 568–586. doi: 10.1037/0033-295X.101.4.568

Brown, T. A. (2015). *Methodology in the social sciences. Confirmatory factor analysis for applied research (2nd Ed.).* The Guilford Press.

Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Contextual influences on adolescent development* (p. 74–103). John Wiley & Sons, Inc.. doi: 10.1002/9780470479193.adlpsy002004

Bryan, J., Holcomb-Mccoy, C., Moore-Thomas, C., & Day-Vines, N. L. (2009). Who sees the school counselor for college information? A national study. *Professional School Counseling, 12(*4). doi: 10.1177/2156759X0901200401

Bryk, A. S., & Raudenbush, S. W. (2002). A*dvanced qualitative techniques in the social sciences, hierarchical linear models: Applications and data analysis methods.* 2 edition. Sage Publications, Inc.

Caffo, E., Belaise, C., & Forresi, B. (2008). Promoting resilience and psychological well-being in vulnerable life stages. *Psychotherapy and Psychosomatics*, *77*(6), 331–336. doi: 10.1159/000151386

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, *44*(6), 473–490. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.001

Carless, D., & Douglas, K. (2013). Living, resisting, and playing the part of athlete: Narrative tensions in elite sport. *Psychology of Sport and Exercise, 14* (5), 701-708. doi: 10.1016/j.psychsport.2013.05.003

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment, 5*(1), Article 15. doi: 10.1037/1522-3736.5.1.515a

Centers For Disease Control And Prevention (2000). CDC growth charts for The United States: Methods and development. National center for health statistics. *Vital Health Stat, 11*(246). Retrieved from https://www.cdc.gov/growthcharts/cdc_charts.htm

Centers for Disease Control and Prevention (2010). Use of World Health Organization and CDC growth charts for children aged 0-59 months in the United States. *MMWR Recommendations and Reports,* 59 (RR-9), 1-15. Retrieved from https://www.cdc.gov/mmwr/pdf/rr/rr5909.pdf

Centers for Disease Control and Prevention (2019). *5 most viewed public health stories in 2019 from CDC's center for global health*. Retrieved from https://www.cdc.gov/globalhealth/stories/top-2019-public-health-stories-cdc-center-for-global-health.html

Chandrashekarappa, S., Ramakrishnaiah, N., Ram, D., & Manjunath, R. (2016). Mental health among adolescent girls - An effort to know the association of mental disorders with socio-demographic variables. *International Journal of Medical Science and Public Health*, *5*(11), 2305–2311. doi:10.5455/ijmsph.2016.20042016472.

Chang, E. C., & Sanna, L. J. (2001). Optimism, pessimism, and positive and negative affectivity in middle-aged adults: A test of a cognitive-affective model of psychological adjustment. *Psychology and Aging, 16*(3), 524–531. doi: 10.1037/0882-7974.16.3.524

Chen, F. F., Jing, Y., Hayes, A., & Lee, J. M. (2013). Two concepts or two approaches? A bifactor analysis of psychological and subjective well-being. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 14*(3), 1033–1068. doi: 10.1007/s10902-012-9367-x

Cheng, C., Cheung, S. F., Chio, J. H.-M., & Chan, M.-P. S. (2013). Cultural meaning of perceived control: A meta-analysis of locus of control and psychological symptoms across 18 cultural regions. *Psychological Bulletin, 139*(1), 152–188. doi: 10.1037/a0028596

Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (1999). Testing factorial invariance across groups: A reconceptualization and proposed new method. *Journal of Management, 25*(1), 1–27. doi: 10.1177/014920639902500101

Cherry, K.M., McArthur, B.A., & Lumley, M.N. (2019). A multi-informant study of strengths, positive self-schemas and subjective well-being from childhood to adolescence. *Journal of Happiness Studies*, doi: 10.1007/s10902-019-001711.

Cherry, K. M., & Lumley, M. N. (2019). The longitudinal stability and predictive capability of positive and negative self-schemas in a multi-informant study of child and adolescent depressive symptoms and life satisfaction. *International Journal of Applied Positive Psychology, 4*, 47–66. doi: 10.1007/s41042-019-00018-3

Chiao, Y. H., & Chen, C. C. Y. (2019). Loneliness in young adulthood: its intersecting forms and its association with psychological well-being and family characteristics in. *Northern Taiwan, PloS one, 14*. doi: 10.1371/journal.pone.0217777

Ciairano, S., Rabaglietti, E., Roggero, A., Bonino, S., & Beyers, W. (2007). Patterns of adolescent friendships, psychological adjustment and antisocial behavior: The moderating role of family stress and friendship reciprocity. *International Journal of Behavioral Development, 31*(6), 539-548. doi: 10.1177/0165025407080573.

Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U. S. Adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32*(5), 618–635. doi: 10.1177/0022022101032005006

Christopoulou, A., Kazanis, D., Fyllas, N.M., & Arianoutsou, M. (2018). Post-fire recovery of Abies cephalonica forest communities: The case of Mt Parnitha National Park, Attica, Greece. *iForest - Biogeosciences and Forestry 11*(6):757-764. doi: 10.3832/ifor2744-011

Clark, K. N., & Malecki, C. K. (2019). Academic grit scale: Psychometric properties and associations with achievement and life satisfaction. *Journal of School Psychology, 72*, 49–66. doi: 10.1016/j.jsp.2018.12.001

Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*, 180–213. Retrieved from https://www.semanticscholar.org/paper/School-Climate%3A-Research%2C-Policy%2C-Practice%2C-and-Cohen/bc23cf121f260d2c589eb109115c32421a66dc0c

Collier, K. M., Coyne, S. M., Rasmussen, E. E., Hawkins, A. J., Padilla-Walker, L. M., Erickson, S. E., & Memmott-Elison, M. K. (2016). Does parental mediation of media influence child outcomes? A meta-analysis on media time, aggression, substance use, and sexual behavior. *Developmental Psychology*, *52*(5), 798–812. doi: 10.1037/dev0000108

Conversano, C., Rotondo, A., Lensi, E., Della Vista, O., Arpone, F., & Reda, M. A. (2010). Optimism and its impact on mental and physical well-being. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health: CP & EMH*, *6*, 25–29. doi: 10.2174/1745017901006010025

Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. R. (2016). Authoritative school climate and student academic engagement, grades, and aspirations in middle and high schools. *AERA Open, 2*(2). doi: 10.1177/2332858416633184

Costa, I., Tomaz, M. P., Pessoa, G., Miranda, H. S., & Galdino, M. K. (2020). Early maladaptive schemas and harm avoidance as mediating factors between early life stress and psychiatric symptoms in adults. *Revista brasileira de psiquiatria*, *42*(5), 489–495. doi: 10.1590/1516-4446-2019-0593

Cowen, E. L. (2000). Now that we all know that primary prevention in mental health is great, what is it? *Journal of Community Psychology, 28*(1), 5–16. doi: 10.1002/(SICI)1520-6629(200001)28:1<5::AID-JCOP3>3.0.CO;2-H

Credé, M., Tynan, M. C., & Harms, P. D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology, 113*(3), 492–511. doi: 10.1037/pspp0000102

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamalar.* Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Cuadros, O., & Berger, C. (2016). The protective role of friendship quality on the wellbeing of adolescents victimized by peers. *Journal of Youth and Adolescence, 45*(9), 1877–1888. doi: 10.1007/s10964-016-0504-4

Çuhadaroğlu, F. (1985). *Adolesanlarda Benlik Saygısı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Dahl, R. E. (2004). Adolescent brain development: A period of vulnerabilities and opportunities, *Annals of the New York Academy of Sciences, 1021*:1-22. doi: 10.1196/annals.1308.001

Daraei, M. (2013). Social correlates of psychological well-being among undergraduate students in Mysore City. *Social Indicators Research, 114*(2), 567–590. doi: 10.1007/s11205-012-0162-1

Darling, N., Caldwell, L. L., & Smith, R. (2005). Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment. *Journal of Leisure Research, 37*(1), 51–76. doi: 10.1080/00222216.2005.11950040

Darling-HammonD, L., Flook, L., Cook-Harvey, C.M., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science, 24*, 140 - 97. doi: 10.1080/10888691.2018.1537791

Das, J. K., Salam, R. A., Arshad, A., Finkelstein, Y., & Bhutta, Z. (2016). "Interventions for Adolescent Substance Abuse: An Overview of Systematic Reviews." *Journal of Adolescent Health, 59*, (4) 61-75. doi: 10.1016/j.jadohealth.2016.06.021

Datu, J. A. D., Valdez, J. P. M., & King, R. B. (2016). Perseverance counts but consistency does not! Validating the Short Grit Scale in a collectivist setting. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues, 35*(1), 121–130. doi: 10.1007/s12144-015-9374-2

De Vellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2nd ed., Vol. 26). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology, 49*(1), 14–23. doi: 10.1037/0708-5591.49.1.14

Deci, E. L., Ryan, R. M., & Vansteenkiste, M. (2008) Self-determination theory and the explanatory role of psychological needs in human well-Being. In L. Bruni and F. Comim (Eds.). *Capabilities and happiness*, 187 – 223. Oxford University Press

Demirtas-Zorbaz, S., Akin-Arikan, C., & Terzi, R.. (2021). Does school climate that includes students' views deliver academic achievement? A multilevel meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 1–21. doi: 10.1080/09243453.2021.1920432

Denny, S. J., Robinson, E. M., Utter, J., Fleming, T. M., Grant, S., Milfont, T. L., Crengle, S., Ameratunga, S. N., & Clark, T. (2011). Do schools influence student risk-taking behaviors and emotional health symptoms?. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine, 48*(3), 259–267. doi:10.1016/j.jadohealth.2010.06.020

Derdikman-Eiron, R., Indredavik, M. S., Bratberg, G. H., Taraldsen, G., Bakken, I. J., & Colton, M. (2011). Gender differences in subjective well-being, self-esteem and psychosocial functioning in adolescents with symptoms of anxiety and depression: Findings from the Nord-Trøndelag Health Study. *Scandinavian Journal of Psychology*, *52*(3), 261–267. doi: 10.1111/j.1467-9450.2010.00859.x

DiCenso, A., Guyatt, G., Willan, A., & Griffith, L. (2002). Interventions to reduce unintended pregnancies among adolescents: Systematic review of randomised controlled trials. *BMJ (Clinical research ed.), 324*(7351), 1426. doi: 10.1136/bmj.324.7351.1426

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542–575. doi:10.1037/0033-2909.95.3.542

Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth.* Blackwell Publishing. doi: 10.1002/9781444305159

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71–75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901_13

Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., & Choi, D.(2009). New measures of wellbeing. *Social Indicators Research Series, 39*. doi: 10.1007/978- 90-481-2354-4 12.

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research, 97*(2), 143-156. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/40649361

Dimitrova, R., Ferrer-Wreder, L. & Ahlen, J. (2018). School climate, academic achievement and educational aspirations in Roma minority and Bulgarian majority adolescents. *Child Youth Care Forum, 47,* 645–658. doi: 10.1007/s10566-018-9451-4

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

Downie, M., Chua, S. N., Koestner, R., Barrios, M.-F., Rip, B., & M'Birkou, S. (2007). The relations of parental autonomy support to cultural internalization and well-being of immigrants and sojourners. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 13*(3), 241–249. doi: 10.1037/1099-9809.13.3.241

Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance.* Scribner/Simon & Schuster.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, *92,* 1087–1101. doi:10.1037/0022-3514.92.6.1087.

Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT–S). *Journal of Personality Assessment, 91*(2), 166–174. doi: 10.1080/00223890802634290

Duggal, C. & Bagasrawala, L. (2018). The critical role of schools in adolescent mental health care: organizing systems and developing pathways: International perspectives. *Positive Schooling and Child Development*. doi: 10.1007/978-981-13-0077-6_9

Dunn, K. (2018). *Investigating parenting style and college student grit at a private mid-sized*. (Unpublished Doctoral Thesis), New England University, Australia.

Dulay, S., & Karadağ, E. (2017). *The* effect of school climate on student achievement. *The Factors Effecting Student Achievement, 199–213.* doi:10.1007/978-3-319-56083-0_12

Edwards, D. J., Edwards, S. D., & Basson, C. J. (2004). Psychological well-being and physical self-esteem in sport and exercise. *International Journal of Mental Health Promotion, 6*(1), 25–32. doi: 10.1080/14623730.2004.9721921

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

Ergene, T., Özer, A., Gençtanırım-Kurt, D., Arıcı-şahin, F., Demirtaş-Zorbaz, S., Kızıldağ, S., Acar, T., & Hoard, P. (2019). The risk behaviors of high school students and causes thereof: A qualitative study. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34* (1), 197-217. doi: 10.16986/HUJE.2018037862

Erikson, E. H. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 4*(1), 56–121. doi: 10.1177/000306515600400104

Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle: Selected papers*. Psychological Issues, 1, 1–171.

Erikson, E. H. (1964). *Insight and responsibility: Lectures on the ethical implications of psychoanalytic ıinsight.* W W Norton & Co.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis.* Norton & Co.

Erwin, P. (1998). *Friendship in childhood and adolescence* (1st ed.). Routledge. doi:10.4324/9781315812434

Eryılmaz, A. (2013) Pozitif Psikolojinin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Alanında Gelişimsel ve Önleyici Hizmetler Bağlamında Kullanılması. *The Journal of Happiness Well-Being, 1*(1):1-22. Erişim adresi: https://docplayer.biz.tr/3909561-Pozitif-psikolojinin-psikolojik-danismanlik-ve-rehberlik-alaninda-gelisimsel-ve-onleyici-hizmetler-baglaminda-kullanilmasi.html

Eryılmaz, A. (2021). *Herkes İçin Mutluluğun Başucu Kitabı: Kuramdan Uygulamaya Pozitif Psikoloji*. Ankara, Pegem Yayınevi.

Eskreis-Winkler, L., Duckworth, A. L., Shulman, E. P., & Beal, S. (2014). The grit effect: Predicting retention in the military, the workplace, school and marriage. *Frontiers in Psychology, 5*, 36. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00036

Ewing, R. (2010). *Curriculum and assessment: A narrative approach*. Melbourne: Oxford University Press.

Fan, W., Williams, C. M., & Corkin, D. M. (2011). A multilevel analysis of student perceptions of school climate: The effect of social and academic risk factor. *Psychology in the Schools, 48*(6), 632 – 647. doi: 10.1002/pits.20579

Feist, J., Fiest, G., & Roberts, T.-A. (2008). *Theories of personality*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.

Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research, 75*(2), 159–210. doi: 10.3102/00346543075002159

Ferguson, G.M., Bornstein, M.H., & Pottinger, A.M. (2012). Tridimensional acculturation and adaptation among Jamaican adolescent-mother dyads in the United States. *Child Development, 83*(5), 1486– 1493. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01787.x.

Firth, J., Rosenbaum, S., Stubbs, B., Gorczynski, P., Yung, A. R., & Vancampfort, D. (2016). Motivating factors and barriers towards exercise in severe mental illness: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Medicine, 46*(14), 2869–2881. doi:10.1017/S0033291716001732

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012*). How to design and evaluate research in education (Eight Edition).* New York: McGraw-Hill.

Frankl, V. E. (1963). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. New York: Washington Square Press.

Frankl, V. (1985). Logos, paradox, and search for meaning. In M.J. Mahoney & A. Freeman (Eds) *Cognition and psychotherapy*. New York: Plenum Press.

Frankl, V. (1986). *The doctor and the soul. From psychotherapy to logotherapy*, 3rd ed. Trans. Winston, R. and C. New York: Vintage

Frankl, V. E. (1992). *Man's Search For Meaning: An Introduction to Logotherapy* (4th ed.) (I. Lasch, Trans.). Beacon Press.

Fredrickson B. L. (1998). What good are positive emotions?. *Review of general psychology: Journal of Division 1, of the American Psychological Association, 2*(3), 300–319. doi: 10.1037/1089-2680.2.3.300

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2005). Developmental benefits of extracurricular involvement: Do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes?. *Journal of Youth Adolescence, 34*, 507–520. doi: 10.1007/s10964-005-8933-5

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology, 42*(4), 698–713. doi: 10.1037/0012-1649.42.4.698

Folkman, S. (1997). Positive psychological states and coping with severe stress. *Social Science & Medicine, 45*(8), 1207–1221. doi: 10.1016/S0277-9536(97)00040-3

Foody, M., McGuire, L., Kuldas, S., & O'Higgins Norman, J. (2019). Friendship quality and gender differences in association with cyberbullying involvement and psychological well-being. *Frontiers in Psychology, 10*, 1723. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01723

Fuller, T. D., Edwards, J.N., Vorakidphokatorn, S. & Sermsri, S. (2004). "Gender differences ın the psychological well-being of married men and women: An Asian Case". *The Sociological Quarterly, 45,* 355–78. doi: 10.1111/j.1533-8525.2004.tb00016.x

Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and Why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, *9*(2), 103–110. doi: 10.1037/1089-2680.9.2.103

Gage, N. A., Larson, A., Sugai, G., & Chafouleas, S. M. (2016). Student perceptions of school climate as predictors of office discipline referrals. *American Educational Research Journal*, *53*(3), 492–515. doi: 10.3102/0002831216637349

Gauze, C., Bukowski, W. M., Aquan-Assee, J., & Sippola, L. K. (1996). Interactions between family environment and friendship and associations with self-perceived well-being during early adolescence. *Child Development*, *67*(5), 2201–2216. doi:10.2307/1131618

Garnefski, N., Legerstee, J., Kraaij, V. V., Van Den Kommer, T., & Teerds, J. (2002). Cognitive coping strategies and symptoms of depression and anxiety: A comparison between adolescents and adults. *Journal of Adolescence*, *25*(6), 603–611. doi: 10.1006/jado.2002.0507

Gençoglu, C., Demirtas-Zorbaz, S., Demircioglu, H. & Ekin, S. (2019). Psychological counseling and guidance services in early childhood education. *Educational Policy Analysis and Strategic Research, 14*(1), 6-23. doi: 10.29329/epasr.2019.186.1

Gençöz, T. (2000). Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi, 15*(46), 19-26. Erişim adresi: https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/pozitif-ve-negatif-duygu-olcegi-toad.pdf

Gençtanırım, D. (2015). *Ergen İntiharlarının Önlenmesi: Ekolojik Bakış Açısı*. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 16*, 1, 151-164. Erişim adresi: https://kefad2.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt16Sayi1/JKEF_16_1_2015_151-164.pdf

George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson

Geraghty, A. W. A., Wood, A. M., & Hyland, M. E. (2010). Dissociating the facets of hope: Agency and pathways predict dropout from unguided self-help therapy in opposite directions. *Journal of Research in Personality, 44*(1), 15 158. doi: 10.1016/j.jrp.2009.12.003

Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., Donnelly Jnr., J. H., (1997). *Organizations: Behaviour structure processes.* (9th Edition). USA: Times Mirror Higher Education Inc, Co.

Gillham, J. E., & Seligman, M. E. (1999). Footsteps on the road to a positive psychology. *Behaviour Research and Therapy, 37(1),* 163–173. doi: 10.1016/s0005-7967(99)00055-8

Gleckel, E. (2015). *"Friendship quality and personality as predictors of psychological well-being in emerging adults"*. Department of Psychology, University of Richmond, *(*Honors Theses), 811. Retrieved from https://scholarship.richmond.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1815&context=honors-theses

Gómez-Baya, D., Lucia-Casademunt, A. M., & Salinas-Pérez, J. A. (2018). Gender differences in psychological well-being and health problems among European health professionals: Analysis of psychological basic needs and job satisfaction. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 15*(7), 1474. doi: 10.3390/ijerph15071474

Goswami, H. (2012). Social relationships and children's subjective well-being. *Social Indicators Research, 107*(3), 575-588. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/41476594

Govorova, E., Benítez, I., & Muñiz, J. (2020). How schools affect student well-being: A cross-cultural approach in 35 OECD Countries. *Frontiers in Psychology, 11*, 431. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00431

Guo, Y., Hopson, L. M. & Fan, Y. (2018) "Socio-ecological factors associated with adolescents' psychological well-being: A multilevel analysis". *International Journal of School Social Work, 3*(1). doi: 10.4148/2161-4148.1032

Grabel, B. F. (2017). *The relationship between wellbeing and academic achievement*, (Masther Thesis), Positive Psychology and Technology Department of Behavioral, Management & Social Sciences University of Twente.

Greenberg, M. T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment, 4*(1), Article 1a. doi: 10.1037/1522-3736.4.1.41a

Greenspoon, P.J., & Saklofske, D.H. (2001). Toward an integration of subjective well-being and psychopathology. *Social Indicators Research, 54*, 81–108. doi:10.1023/A:1007219227883

Greenway, G. (2017) *The relationship between school climate and student achievement*. (Unpublished Doctoral Thesis), Georgia Southern University, United States.

Griffith, J. (1997). School climate as "Social Order" and "Social Action": A multi-level analysis of public elementary school student perceptions. *Social Psychology of Education 2,* 339–369. doi:10.1023/A:1009657422344

Grolnick, W.S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education, 7*(2):164-173. doi:10.1177/1477878509104321

Grolnick, W. S., & Farkas, M. (2002). Parenting and the development of children's self-regulation. In M. H. Bornstein (Eds.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (p. 89–110). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Grolnick, W. S., & Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives, 3*(3), 165–170. doi:10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x

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 http://www.jstor.org/stable/42732402

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1998). *Multivariate data analysis*. 5th Edition, Prentice Hall, New Jersey.

Hamdan-Mansour, A., & Marmash, R. (2007). Psychological well being and general health among jordanian university students. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services, 45* (10), 31-39. doi: 10.3928/02793695-20071001-10

Hamilton, S. F., & Hamilton, M. A. (2006). School, work, and emerging adulthood. In: Arnett JJ, Tanner JL, editors. *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st Century*. American Psychological Association; Washington, DC: 257–77.

Hanimoglu, E. (2018). The perceptions of students about the role of school counselors on career selection. *European Journal of Educational Research, 7*(4), 763-774. doi:10.12973/eu-jer.7.4.763

Hannigan, T., Haans, R. F. J., Vakili, K., Tchalian, H., Glaser, V., Wang, M., Kaplan, S. & Jennings, P. D. (2019). Topic modeling in management research: Rendering new theory from textual data. *Academy of Management Annals, 13* (2). 586-632. doi:10.5465/annals.2017.0099

Hamurcu, H. (2011). *Ergenlerin Yetkinlik İnançları ve Psikolojik İyi Oluşlarını Yordamada Psikolojik İhtiyaçlar* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, Türkiye.

Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. New York: Oxford University Press.

Harris Hyun - soo Kim (2016). The impact of online social networking on adolescent psychological well-being (WB): A population-level analysis of Korean school-aged children, *International Journal of Adolescence and Youth,* doi: 10.1080/02673843.2016.1197135.

Hascher, T. (2010). Learning and emotion: Perspectives for theory and research. *European Research Journal, 9,* 13–28. doi:10.2304/eerj.2010.9.1.13.

Hart, S. L., Vella, L., & Mohr, D. C. (2008). Relationships among depressive symptoms, benefit-finding, optimism, and positive affect in multiple sclerosis patients after psychotherapy for depression. *Health Psychology, 27*(2), 230–238. doi:10.1037/0278-6133.27.2.230

Hartley, C. A., & Somerville, L. H. (2015). The neuroscience of adolescent decision-making. *Current Opinion in Behavioral Sciences, 5,* 108–115. doi:10.1016/j.cobeha.2015.09.004

Hashemipoor, F., Jafari, F., & Zabihi, R. (2019). Maladaptive schemas and psychological well-being in premenopausal and postmenopausal women. *Przeglad Menopauzalny = Menopause Review, 18*(1), 33–38. doi:10.5114/pm.2019.84155

Henson, K. T. & Eller, B. F. (1999). *Educational psychology for effective teacher*. Wadsworth Publishing Company, USA.

Hezomi, H., & Nadrian, H. (2018). What determines psychological well-being among Iranian female adolescents? Perceived stress may overshadow all determinants. *Health Promotion Perspectives, 8* (1), 79–87. doi:10.15171/hpp.2018.10

Hiatt, C., Laursen, B., Mooney, K. S. & Rubin, K. H. (2015). Forms of friendship: A person-centered assessment of the quality, stability, and outcomes of different types of adolescent friends. *Personality and Individual Differences*, 77, 149-155. doi:10.1016/j.paid.2014.12.051.

Hone, L. C., Jarden, A., Schofield, G. M., & Duncan, S. (2014). Measuring flourishing: The impact of operational definitions on the prevalence of high levels of wellbeing. *International Journal of Wellbeing, 4*(1), 62-90. doi:10.5502/ijw.v4i1.4

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods, 6*, 53-60. Retrieved from file:///C:/Users/user/Downloads/Structural_Equation_Modeling_Guidelines_for_Determ.pdf

House of Common's Health Committee (2014) *Children's and Adolescents' Mental Health and CAMHS. Third Report of Session 2014-15.* Retrieved from http://www.publications.parliament.uk/pa/cm201415/cmselect/cmhealth/342/342.pdf

Howard, J. M., Nicholson, B. C., & Chesnut, S. R. (2019). Relationships between positive parenting, overparenting, grit, and academic success. *Journal of College Student Development, 60*(2), 189-202. Retrieved from https://aquila.usm.edu/fac_pubs/16034

Hoy, W. K.ve Miskel, C. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama* (Çeviri Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel.

Hu, L. T, & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1–55. doi:10.1080/10705519909540118

Huang, J. K., Ma, P. L., Ji, S.Y., Zhao, X. L., Tan, J. X., Sun, X. J., Huang, F. D. (2013). Age-dependent alterations in the presynaptic active zone in a Drosophila model of Alzheimer's Disease. *Neurobiological Disease, 51*, 161--167. doi:10.1016/j.nbd.2012.11.006

Huebner, E. S., Gilman, R., & Furlong, M. J. (2009). A conceptual model for research in positive psychology in children and youth. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (p. 3–8). Routledge/Taylor & Francis Group.

Hui, E. K., & Tsang, S. K. (2012). Self-determination as a psychological and positive youth development construct. *The Scientific World Journal, 75.* doi:10.1100/2012/759358

Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 1*(2), 137–164. doi:10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x

Huppert, F. A., & So, T. T. C. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research, 110*(3), 837–861. doi:10.1007/s11205-011-9966-7

Iqbal, T., & Nishat, A. (2017). Psychological well-being of adolescents: A comparative study. *TIJ's Research Journal of Social Science & Management - RJSSM, 6*. Retrieved from https://www.semanticscholar.org/paper/Psychological-well-being-ofAdolescents%3AAstudyIqbalNishat/689dd01d6bf3d8ab7802dca4d5b90d5fe99290f9

Ishitani, T. T., & DesJardins, S. L. (2002). A longitudinal investigation of dropout from college in the United States. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, *4*(2), 173–201. doi:10.2190/V4EN-NW42-742Q-2NTL

İşgör, İ. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İyi Oluş Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *6*(1),494-508. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/28090/298514

Jahoda, M. (1958). Joint commission on mental health and illness monograph series*: Vol. 1. Current concepts of positive mental health.* Basic Books. doi:10.1037/11258-000

Järvelä, S. (2011). *Social and emotional aspects of learning*. Amsterdam: Elsevier

Jin, B., & Kim, J. (2017). Grit, basic needs satisfaction, and subjective well-being. *Journal of Individual Differences, 38*(1), 29–35. doi:10.1027/1614-0001/a000219

Jin, Y., Zhang, M., Wang, Y., & An, J. (2020). The relationship between trait mindfulness, loneliness, regulatory emotional self-efficacy, and subjective well-being. *Personality and Individual Differences, 154*, 109650. doi:10.1016/j.paid.2019.109650

Jones, M. G., Howe, A., & Rua, M. L. (2000). Gender differences in students' experiences, interests, and attitudes toward science and scientists. *Science Education, 84*(2):180 – 192. doi: 10.1002/(SICI)1098-237X(200003)84:2<180::AID-SCE3>3.0.CO;2-X

Jørgensen, I. S., & Nafstad, H. E. (2004). Positive Psychology: Historical, Philosophical, and Epistemological Perspectives. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive Psychology in Practice* (p. 15–34). John Wiley & Sons, Inc..

Joseph, S. ve Linley, P. A. (2005). Positive adjustment to threatening events: An organismic valuing theory of growth through adversity. *Review of General Psychology*, *9*(3), 262-280. doi: 10.1037/1089-2680.9.3.262

Joseph, S., & Murphy, D. (2013). Person-centered theory encountering mainstream psychology: Building bridges and looking to the future. In J. H. D. Cornelius-White, R. Motschnig-Pitrik, & M. Lux (Eds.), *Interdisciplinary handbook of the person-centered approach: Research and theory* (p. 213–226). Springer Science + Business Media. doi:10.1007/978-1-4614-7141-7_15

Jung, C. G. (1933). *Modern man in search of a soul*. Harcourt, Brace.

Kannangara, C. S. Allen, R. E., Waugh, G., Nahar, N., Khan, S. Z. N., Rogerson, S., & Carson, J. (2018). All that glitters is not grit: Three studies of grit in university students. *Frontiers in Psychology, 9,* 1539. doi:10.3389/fpsyg.2018.0153

Kağıtçıbaşı, C. (1997). Individualism and collectivism. In J. W. Berry, M. H. Segall, & Ç. Kağıtçıbaşı (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology* (2nd ed.)., Vol. 3 (pp. 1–49). Boston, MA: Allyn and Bacon

Kaplan, D. M., Tarvydas, V. M., & Gladding, S. T. (2014). 20/20: A vision for the future of counseling: The new consensus definition of counseling. *Journal of Counseling & Development, 92,* 366-372. doi: 10.1002/j.1556-6676.2014.00164.x

Karabeyeser, M. (2013). *Anne-Baba Tutumu ve Stresli Yaşam Olaylarına Göre Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik İyi Oluş*. (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Karadağ, E., İşçi, S., Öztekin, Ö., & Anar, S. (2016). Okul İklimi ve Akademik Başarı İlişkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17* (2). doi: 10.17679/iuefd.17294446

Kaya, F., Erdoğan, R., & Çağlayan, Y. (2014). A comparison of gifted and nongifted students' school life quality and peer relations. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi, 4* (2), 107-125. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tuzed/issue/58910/849433

Keshavarz, N., Nutbeam, D., Rowling, L., & Khavarpour, F. (2010). Schools as social complex adaptive systems: A new way to understand the challenges of introducing the health promoting schools concept. *Social Science & Medicine (1982), 70*(10), 1467–1474. doi:10.1016/j.socscimed.2010.01.034

Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior, 43*(2), 207–222. doi:10.2307/3090197

Keyfitz, L. (2010). *The role of positive schemas in child psychopathology and resilience*. (Unpublished Master's Thesis), The Faculty of Graduate Studies, The University of Guelph, Canada.

Keyfitz, L., Lumley, M. N., Hennig, K. H., & Dozois, D. J. A. (2013). The role of positive schemas in child psychopathology and resilience. *Cognitive Therapy and Research, 37*(1), 97–108. doi:10.1007/s10608-012-9455-6

Khanbani, M., Aghaee, A., & Parvar, M. G. (2014). Examining the relationship between gender and psychological well-being. *Journal of Sociological Research, 5(1), 53.* doi:10.5296/jsr.v5i1.5436

Kılıç, S. (2018). *Üniversite Öğrencilerinde Pozitif Şemaların İyi Oluş ve Psikolojik Belirtileri Yordaması.*(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Kidger, J., Araya, R., Donovan, J., & Gunnell, D. (2012). The effect of the school environment on the emotional health of adolescents: A systematic review. *Pediatrics, 129*(5), 925–949. doi:10.1542/peds.2011-2248

Kim, K. T. (2020). A structural relationship among growth mindset, academic grit, and academic burnout as perceived by korean high school students. *Universal Journal of Educational Research, 8*(9), 4009 - 4018. doi: 10.13189/ujer.2020.080926.

King, R. B., & Ganotice, F. A., Jr. (2013). Student motivation as hierarchical and multidimensional: Cross-cultural validation of personal investment theory in the Philippines. *Universitas Psychologica, 12*(3), 685-698. doi:10.11144/Javeriana.UPSY12-3.smhm

King-White, D. L. (2019). The role of school counselors in supporting mental health models in schools. *Journal of School Counseling, 17*(4). Retrieved from http://www.jsc.montana.edu/articles/v17n4.pdf

Kipp, L. E., & Weiss, M. R. (2013). Physical activity and self-perceptions among children and adolescents. In P. Ekkekakis, D. B. Cook, L. L. Craft, S. N. Culos-Reed, J. L. Etnier, M. Hamer, K. A. Martin Ginis, J. Reed, J. A. J. Smits, & M. Ussher (Eds.), *Routledge Handbooks. Routledge handbook of physical activity and mental health* (p. 187–199). Routledge/Taylor & Francis Group.

Kirchgasler, C. (2018). True grit? Making a scientific object and pedagogical tool. *American Educational Research Journal, 55*(4), 693–720. doi:10.3102/0002831217752244

Kirchgasler, C. (2018). True grit? Making a scientific object and pedagogical tool. *American Educational Research Journal, 55,* 4, 693-720. doi:10.3102/0002831217752244

Kleiman, E. M., Chiara, A. M., Liu, R. T., Jager-Hyman, S. G., Choi, J. Y., & Alloy, L. B. (2017). Optimism and well-being: a prospective multi-method and multi-dimensional examination of optimism as a resilience factor following the occurrence of stressful life events. *Cognition & Emotion*, *31*(2), 269–283. doi:10.1080/02699931.2015.1108284

Kline, R. B. (2011). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling (3rd ed.).* Guilford Press.

Kocayörük, E., Uzman, E. & Mert, A. (2014). How the attachment styles associated with student alienation: The mediation role of emotional well-being. *International Journal of Progressive Education, 10*(3), 34-46. Retrieved from http://www.inased.org/ijpepi.htm

Konold, T., Cornell, D., Jia, Y., & Malone, M. (2018). School climate, student engagement, and academic achievement: A latent variable, multilevel multi-ınformant examination. *AERA Open*. doi:10.1177/2332858418815661

Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, *15*(2), 155–163. doi:10.1016/j.jcm.2016.02.012

Kouros, C. D., Pruitt, M. M., Ekas, N. V., Kiriaki, R., & Sunderland, M. (2017). Helicopter parenting, autonomy support, and college students' mental health and well-being: The moderating role of sex and ethnicity. *Journal of Child and Family Studies, 26*(3), 939–949. doi:10.1007/s10826-016-0614-3

Korkut-Owen, F. (2015). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Genişletilmiş 4.baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research, 86*(3), 643–680. doi:10.3102/0034654315626799

Köker, S. (1991). *Normal ve Sorunlu Ergenlerin Yaşam Doyumu Düzeyinin Karşılaştırılması* (Yüksek Lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Kuh D, Ben-Shlomo Y. 2004. *A life course approach to chronic disease epidemiology*. New York: Oxford Univ. Press. 2nd ed.

Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology, 39*(2), 141–159. doi:10.1016/S0022-4405(01)00059-0

Kurt, D. G., & Ergene, T. (2017). Prediction of risk behaviours among Turkish adolescents. *Egitim ve Bilim-Education and Science, 42*, 189, 137-152. doi:10.15390/EB.2017.6354

Küçü, E. (2018). *Lise Öğrencilerinde Mükemmeliyetçilik, İhtiyaç Doyumu ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.

Krok, D. (2015). The mediating role of optimism in the relations between sense of coherence, subjective and psychological well-being among late adolescents. *Personality and Individual Differences, 85*, 134-139, doi:10.1016/j.paid.2015.05.006.

Laaksoharju, T., Rappe, E., & Kaivola, T. (2012). Garden affordances for social learning, play, and for building nature-child relationship. *Urban Forestry & Urban Greening*, *11*(2), 195-203. doi:10.1016/j.ufug.2012.01.003

Lan, X. (2020). Grit and peer relationships in early adolescence: A person-centered approach. *Journal of Social and Personal Relationships*, *37*(7), 2250–2269. doi:10.1177/0265407520921557

Lan, X., Ma, C., & Radin, R. (2019). Parental autonomy support and psychological well-being in Tibetan and Han Emerging Adults: A serial multiple mediation model. *Frontiers in Psychology*, *10*, 621. doi:10.3389/fpsyg.2019.00621

Larson, R. (2011). Adolescents' conscious processes of developing regulation: learning to appraise challenges. In R. M. Lerner, J. V. Lerner, E. P. Bowers, S. Lewin-Bizan, S. Gestsdottir, & J. B. Urban (Eds.). *Thriving in childhood and adolescence: the role of self regulation processes: New directions for child and adolescent development.* No. 134. San Francisco: Jossey-Bass.

Lee, B. J., & Yoo, M. S. (2015). Family, school, and community correlates of children's subjective well-being: An International Comparative Study. *Child Indicators Research, 8,* 151–175 (2015). doi:10.1007/s12187-014-9285-z

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective. *Review of Educational Research, 79*(1), 464–490. doi:10.3102/0034654308326158

Lester, L., & Cross, D. (2015). The relationship between school climate and mental and emotional wellbeing over the transition from primary to secondary school. *Psychology of Well-Being, 5*(1), 9. doi:10.1186/s13612-015-0037-8

Li, D. (2016). *Access to nature and adolescents' psychological well-being*. (Unpublished Doctoral Thesis), University of Illinois at Urbana-Champaign, United States.

Liljequist, D., Elfving, B., & Skavberg Roaldsen, K. (2019). Intraclass correlation – A discussion and demonstration of basic features. *PLoS ONE, 14*(7): e0219854. doi:10.1371/journal.pone.0219854

Li, R., Yao, M., Chen, Y., & Liu, H. (2020). Parent autonomy support and psychological control, dark triad, and subjective well-being of chinese adolescents: Synergy of variable- and person-centered approaches. *The Journal of Early Adolescence, 40*(7), 966–995. doi:10.1177/0272431619880335

Lin, C.-C., & Yeh, Y.-C. (2014). How gratitude influences well-being: A structural equation modeling approach. *Social Indicators Research, 118*(1), 205–217. doi:10.1007/s11205-013-0424-6

Linley, P. A., & Joseph, S. (2004). Positive change following trauma and adversity: A review. *Journal of Traumatic Stress, 17*(1), 11–21. doi:10.1023/B:JOTS.0000014671.27856.7e

Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology, 1*(1), 3–16. doi:10.1080/17439760500372796

Lockwood, G., & Perris, P. (2012). A new look at core emotional needs. In M. van Vreeswijk, J. Broersen, & M. Nadort (Eds.), *The wiley-blackwell handbook of schema therapy: Theory, research, and practice* (p. 41–66). Wiley Blackwell. doi:10.1002/9781119962830.ch3

Lombardi, E., Offredi, I., Bettoni, R., Sarti, D., Traficante, D., Vernice, M., (2019). Well-being in secondary school students: A comparison between specific learning disorder and difficulties. *Journal of Happiness Studies, 20*(5), 114-115 [http://hdl.handle.net/10807/138577]

Louis, J. P., Wood, A. M., Lockwood, G., Ho, M.-H. R., & Ferguson, E. (2018). Positive clinical psychology and schema therapy (ST): The development of the young positive schema questionnaire (ypsq) to complement the young schema questionnaire 3 short form (YSQ-S3). *Psychological Assessment,* Advance online publication. doi: 10.1037/pas0000567

Loukas, A., & Robinson, S. (2004). Examining the moderating role of perceived school climate in early adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence, 14*(2), 209–233. doi:10.1111/j.1532-7795.2004.01402004.x

Lubin, B., & Van Whitlock, R. (2004). Psychometric properties of the brief life satisfaction scales. *Journal of Clinical Psychology, 60*(1), 11–27. doi:10.1002/jclp.10190

Lumley, M. N., & McArthur, B. A. (2016). Protection from depression following emotional maltreatment: The unique role of positive schemas. *International Journal of Cognitive Therapy, 9*(4), 327–343. doi:10.1521/ijct_2016_09_14

Lyubomirsky, S., Dickerhoof, R., Boehm, J. K., & Sheldon, K. M. (2011). Becoming happier takes both a will and a proper way: An experimental longitudinal intervention to boost well-being. *Emotion, 11*(2), 391–402. doi:10.1037/a0022575

Maas, C. J. M., & Hox, J. J. (2005). Sufficient Sample sizes for multilevel modeling. *Methodology European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences, 1*(3), 86–92. doi:10.1027/1614-2241.1.3.86

Machell, K., A. (2016). *Well-being in middle to late adolescence: The role of grit and life events.* (Doctor of Psychology Thesis), George Mason University Fairfax, VA.

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

Mageau, G. A., Ranger, F., Joussemet, M., Koestner, R., Moreau, E., & Forest, J. (2015). Validation of the Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS). *Canadian Journal of Behavioural Science, 47*(3), 251–262. doi:10.1037/a0039325

Magyary, D. (2002). Positive mental health: A turn of the century perspective. *Issues in Mental Health Nursing*, *23*(4), 331–349. doi:10.1080/01612840290052550

Mahoney, J. (2000). Strategies of causal inference in Small-N Analysis. *Sociological Methods & Research, 28*(4), 387–424. doi:10.1177/0049124100028004001

Martín, E., Martínez-Arias, R., Marchesi, A., & Pérez, E. M. (2008). Variables that predict academic achievement in the Spanish compulsory secondary educational system: A longitudinal, multi-level analysis. *Spanish Journal of Psychology, 11*(2):400-13. doi: 10.1017/S113874160000442X

Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). D. Van Nostrand.

Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature.* Arkana/Penguin Books.

Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality* (3rd ed.). Harper & Row Publishers.

Mason, H. D. (2018). Grit and academic performance among first-year university students: A brief report. *Journal of Psychology in Africa, 28*(1), 66–68. doi:10.1080/14330237.2017.1409478

Maravillas, M. A. (2016). Academic grit scale. *SSRN Electronic Journal*, 1-28 doi: 10.2139/ssrn.3559726

Marici, M. (2015). Psycho-Behavioral consequences of parenting variables in adolescents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 187*, 295-300. doi:10.1016/j.sbspro.2015.03.055

Marengo, S. M., Klibert, J., Langhinrichsen-Rohling, J., Warren, J., & Smalley, K. B. (2018). The relationship of early maladaptive schemas and anticipated risky behaviors in college students. *Journal of Adult Development, 26*(2). doi:10.1007/s10804-018-9313-1

Marmot, M. (2005). Social determinants of health inequalities. *Lancet (London, England), 365*,1099–1104. doi:10.1016/S0140-6736(05)71146-6

Mathes, E. W. (1981). Maslow's hierarchy of needs as a guide for living. *Journal of Humanistic Psychology*, *21*(4), 69–72. doi:10.1177/002216788102100406

Matud, M. P., López-Curbelo, M., & Fortes, D. (2019). Gender and psychological well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(19), 3531. doi:10.3390/ijerph16193531

Maurer, M. M., & Daukantaitė, D. (2020). Revisiting the organismic valuing process theory of personal growth: A theoretical review of rogers and ıts connection to positive psychology. *Frontiers in Psychology, 11*, 1706. doi:10.3389/fpsyg.2020.01706

McArthur, B. A., Strother, D., & Schulte, F. (2017). Positive schemas, psychopathology, and quality of life in children with pediatric cancer: A pilot study. *Journal of Psychosocial Oncology*, *35*(3), 362–375. doi:10.1080/07347332.2017.1283655

McCarley, T. A., Peters, M. L., & Decman, J. M. (2016). Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, *44*(2), 322–342. doi:10.1177/1741143214549966

McNeish, D. M., & Stapleton, L. M. (2016). The effect of small sample size on two-level model estimates: A review and illustration. *Educational Psychology Review, 28*(2), 295–314. doi:10.1007/s10648-014-9287-x

MEB MEVZUAT (2019). Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin norm kadrolarına ilişkin yönetmelik. 15 Şubat 2021 tarihinde https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/21.5.20146459.pdf adresinden anılmıştır.

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.

Mellin, E. A., Bronstein, L., Anderson-Butcher, D., Amorose, A. J., Ball, A., & Green, J. (2010). Measuring interprofessional team collaboration in expanded school mental health: Model refinement and scale development. *Journal of Interprofessional Care*, *24*(5), 514–523. doi:10.3109/13561821003624622

Mellin, E. A., Hunt, B., & Nichols, L. M. (2011). Counselor professional identity: Findings and implications for counseling and interprofessional collaboration. *Journal of Counseling & Development, 89*(2), 140–147. doi:10.1002/j.1556-6678.2011.tb00071.x

Mertler, C. A. & Vannatta, R. A. (2005) *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation*. 3rd Edition, Pyrczak, Los Angeles.

Messina, K. C., Kolbert, J. B., Hyatt-Burkhart, D., & Crothers, L. M. (2015). The role of mental health counselors in promoting school–family collaboration within the tiered school-wide positive behavioral intervention and support *(SWPBIS)* Model. *The Family Journal*, *23*(3), 277–285. doi:10.1177/1066480715574471

Miething, A., Almquist, Y. B., Östberg, V., Rostila, M., Edling, C., & Rydgren, J. (2016). Friendship networks and psychological well-being from late adolescence to young adulthood: A gender-specific structural equation modeling approach. *BMC Psychology*, *4*, 34. doi:10.1186/s40359-016-0143-2

Miller, G. E., Chen, E., & Parker, K. J. (2011). Psychological stress in childhood and susceptibility to the chronic diseases of aging: Moving toward a model of behavioral and biological mechanisms. *Psychological Bulletin*, *137*(6), 959–997. doi:10.1037/a0024768

Miller, D. N., George, M. P., & Fogt, J. B. (2005). Establishing and sustaining research-based practices at Centennial School: A descriptive case study of systemic change. *Psychology in the Schools, 42*(5), 553–567. doi:10.1002/pits.20091

Moller, V. (1996). Life satisfaction and expectations for the future in sample of university students: A research note. *South African Journal of Sociology*,*27*,1, 109-125. doi:10.1080/02580144.1996.10430699

Motti-Stefanidi, F., Asendorpf, J. B., & Masten, A. S. (2012). The adaptation and well-being of adolescent immigrants in Greek schools: A multilevel, longitudinal study of risks and resources. *Development and Psychopathology*, *24*(2), 451–473. doi:10.1017/S0954579412000090

Myrick, R. D. (1997). *Developmental guidance and counseling: A practical approach* (3rd ed.). Minneapolis, MN: Educational Media.

Nangle, D. W., Erdley, C. A., Newman, J. E., Mason, C. A., & Carpenter, E. M. (2003). Popularity, friendship quantity, and friendship quality: Interactive influences on children's loneliness and depression. *Journal of clinical child and adolescent psychology: The Official Journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association Division, 53*, 32(4), 546–555. doi:10.1207/S15374424JCCP3204_7

National Children's Bureau and the NHS Confederation (2013). *Child health in the new NHS. Results of a survey by the NCB and NHS.* Retrieved from http://www.ncb.org.uk/media/1100604/child_health_survey_report_final.pdf.

Nazlı, S. (2015). Yozgat polis meslek yüksekokulu kapsamlı gelişimsel rehberlik programı tasarım süreci. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*,(44), 0-0. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/42746/480807

Nazlı, S. (2019). *Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı*. 7.baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Nazlı, S. (2019). The effect of psychological support program on resilience and life satisfaction of adults with disabilities. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education, 20*(2), 291- 311. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.456299

Nedovic, S., Morrissey, A. M. (2013). Calm active and focused: Children's responses to an organic outdoor learning environment. *Learning Environments Research, 16*(2), 281-295. doi:10.1007/s10984-013-9127-9

Neugarten, B. L. (1965). Personality and patterns of aging. *Anthropology & Medicine, 13*(4), 249–256. doi:10.1086/223965

Neugarten, B. L. (1968). *Middle age and aging*. University of Chicago Press.

Neugarten, B. L. (1979). Time, age, and the life cycle. *The American Journal of Psychiatry, 136*(7), 887–894. doi:10.1176/ajp.136.7.887

Neugarten, B. L. (1996). *The meanings of age: Selected papers of bernice L. Neugarten.* (D. A. Neugarten, Eds.). University of Chicago Press.

Neugarten, B. L., Moore, J. W., & Lowe, J. C. (1965). Age norms, age constraints, and adult socialization. *American Journal of Sociology, 7*(6), 710–717. doi:10.1086/223965

Nicol, A., Mak, A. S., Murray, K., Walker, I., & Buckmaster, D. (2020). The relationships between early maladaptive schemas and youth mental health: A systematic review. *Cognitive Therapy and Research*, *44*, 715-751. doi:10.1007/s10608-020-10092-6

Nitsch, E., Hannon, G., Rickard, E., Houghton, S., & Sharry, J. (2015). Positive parenting: A randomised controlled trial evaluation of the Parents Plus Adolescent Programme in schools. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 9,* 43. doi: 10.1186/s13034-015-0077-0

Niven, K. & Lumley, M. N (2017). *Positive schemas and adolescent well-being*. The 5th World Congress on Positive Psychology, At: Montreal, Quebec. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/319243965_Positive_Schemas_and_Adolescent_Well-Being

Norrish, J. M., & Vella-Brodrick, D. A. (2009). Positive psychology and adolescents: Where are we now? Where to from here? *Australian Psychologist, 44*(4), 270–278. doi:10.1080/00050060902914103

Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing, 3*(2), 147-161. doi:10.5502/ijw.v3i2.2

O'Byrne, R., Niven, K., Collaton, J., & Lumley, N. M. (2020). The contribution of positive self-schemas to university students' distress and well-being. *International Journal of Cognitive Therapy*. doi:10.1007/s41811-020-00083-6

OECD (2015). PISA 2015 Results (Volume III). *Students' Well-Being Paris: OECD Publications.* 06.04.2021 tarihinde http://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.htm adresinden alınmıştır.

Ojukwu, M. O. (2017). Effect of insecurity of school environment on the academic performance of secondary school students in imo state. *International Journal of Education and Literacy Studies, 5,* 20-28. doi: 10.7575/aiac.ijels.v.5n.1p.20

Ommundsen, Y., Løndal, K., & Loland, S. (2014). Sport, children, and well-being. In: Ben-Arieh A., Casas F., Frønes I., Korbin J. (Eds) *Handbook of child well-being*. Springer, Dordrecht. doi:10.1007/978-90-481-9063-8_148

Orang, S., Hashemi Razini, S., & Abdollahi, M. H. (2017). Life of meaning and schemas maladaptive early between relationship and psychological well being of the elderly (Persian). *Iranian Journal of Ageing, 12*(3), 326-345. doi: 10.21859/SIJA.12.3.326.

Osborne, J. W., & Jones, B. D. (2011). Identification with academics and motivation to achieve in school: How the structure of the self influences academic outcomes. *Educational Psychology Review, 23*(1), 131-158. doi:10.1007/s10648-011- 9151-1

Osher, D. & Kendziora, K. (2010). "Building conditions for learning and healthy adolescent development", in *Handbook of Youth Prevention Science* (Eds.). Beth Doll , William Pfohl & Jina Yoon, Routledge Handbooks Online.

Ostaszewski K. (2020). The importance of resilience in adolescent mental health promotion and risk behaviour prevention. *International Journal of Public Health, 65*(8), 1221–1222. doi:10.1007/s00038-020-01508-x

Overton W. F. (1984). World views and their influence on psychological theory and research: Kuhn-Lakatos-Laudan. *Advances in Child Development and Behavior, 18,* 191–226. doi:10.1016/s0065-2407(08)60374-2

Oyserman, D., Coon, H. M., & Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological Bulletin, 128*(1), 3–72. doi:10.1037/0033-2909.128.1.3

UNICEF Innocenti (2020). UNICEF Office of Research; Innocenti, Florence. Worlds of Influence: *Understanding what shapes child well-being in rich countries*. Innocenti Report Card 16. Retrieved from http://saruna.mnu.edu.mv/jspui/bitstream/123456789/8646/1/Worlds-of-Influence-understanding-what-shapes-child-well-being-in-rich-countries-2020..pdf

Uz Baş, A. (2019). Okul-Temelli Önleme: Etkili Okul-Temelli Önleme Programlarının Özellikleri. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi, 2* (1), 73-94. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/opdd/issue/46711/570121

Ünal, B. (2012*). Early maladaptive schemas and well-being:Importance of parenting styles and other psychological resources*. (The Degree Of Master Of Science In The Department Of Psychology). ODTÜ Universty, Ankara, Türkiye.

Pais-Ribeiro, J., Silva, I., Ferreira, T., Martins, A., Meneses, R., & Baltar, M. (2007). Validation study of a Portuguese version of the Hospital Anxiety and Depression Scale. *Psychology, Health & Medicine*, *12*(2), 225–237. doi:10.1080/13548500500524088

Palisoc, A., Matsumoto, R. R., Ho, J., Perry, P. J., Tang, T. T., & Ip, E. J. (2017). Relationship between grit with academic performance and attainment of postgraduate training in pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, *81*(4), 67. doi:10.5688/ajpe81467

Panahi S., Suraya Y., Roslan S. (2013). Correlates of psychological well-being amongst graduate students in Malaysia. *Report and Opinion, 5*(8), 1859–1870. Retrieved from http://www.sciencepub.net/report

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*, 25-39. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/4127633

Park, H., & Lee, K. S. (2020). The association of family structure with health behavior, mental health, and perceived academic achievement among adolescents: a 2018 Korean nationally representative survey. *BMC Public Health*, *20*(1), 510. doi:10.1186/s12889-020-08655-z

Penedo, F. J., & Dahn, J. R. (2005). Exercise and well-being: A review of mental and physical health benefits associated with physical activity. *Current Opinion in Psychiatry, 18,* 189-193. doi:10.1097/00001504-200503000-00013

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

Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology.* Oxford University Press.

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification.* American Psychological Association; Oxford University Press.

Phebe, W. F. L. (2007). Peer relations in preadolescence: Associations between friendship guality peer acceptence and parentel management in peer relations. *Social and Behavioural Sciences.* Retrieved from http://lbms03.cityu.edu.hk/oaps/ss2007-5790-lfw768.pdf

Pittenger, S. L., Huit, T. Z., & Hansen, D. J. (2016). Applying ecological systems theory to sexual revictimization of youth: A review with implications for research and practice. *Aggression and Violent Behavior, 26,* 35–45. doi:10.1016/j.avb.2015.11.005

Pittman, L. D., & Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality, and psychological adjustment during the transition to college. *Journal of Experimental Education, 76*(4), 343–361. doi:10.3200/JEXE.76.4.343-362

Postigo, Á., Cuesta, M., Fernández-Alonso, R., García-Cueto, E., & Muñiz, J. (2020). Temporal stability of grit and school performance in adolescents: A longitudinal perspective. *Psicología Educativa, 27*(1), 77 - 84. doi:10.5093/psed2021a4

Prince, J. P. (2015). University student counseling and mental health in the United States: Trends and challenges. *Mental Health & Prevention*. doi: 10.1016/j.mhp.2015.03.001

Proctor, C., Tweed, R., & Morris, D. (2015). The rogerian fully functioning person: A positive psychology perspective. *Journal of Humanistic Psychology*, *56*(5), 503–529. doi:10.1177/0022167815605936

Raboteg-Saric, Z., & Sakic, M. (2014). Relations of parenting styles and friendship quality to self-esteem, life satisfaction and happiness in adolescents. *Applied Research in Quality of Life, 9*(3), 749–765. doi:10.1007/s11482-013-9268-0

Randolph, J. J., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2009). The preliminary development of the children's overall satisfaction with schooling scale. *Child Indicators Research, 2*(1), 79-93. doi: 10.1007/s12187-008-9027-1

Rapuano V. (2019). "Psychological well-being and its relationship with the academic achievement of Lithuanian Students". *Social Research, 42*, 2, 44-51. doi: 10.21277/st.v42i2.271

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

Ray, R., & Brown, J. (2015). Reassessing student potential for medical school success: Distance traveled, grit, and hardiness. *Military Medicine*, *180*, 138–141. doi:10.7205/MILMED-D-14-00578

Rees, G., Goswami, H., Pople, L., Bradshaw, J., Keung, A., & Main, G. (2013). *The good childhood report 2013*. London: The Children's Society. Retrieved from: http://www.childrenssociety.org.uk/sites/default/files/tcs/good_childhood_report_2013_final.pdf

Richards, M., & Huppert, F. A. (2011). Do positive children become positive adults? Evidence from a longitudinal birth cohort study. *The Journal of Positive Psychology*, *6*(1), 75–87. doi:10.1080/17439760.2011.536655

Rivera-Batiz, F., & Marti, L. (1995). A school system at risk: A study of the consequences of overcrowding in new york city public schools. *IUME Research 95*-1. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED379381

Robbins, B. D. (2015). Building bridges between humanistic and positive psycholgy. In S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice: Promoting human flourishing in work, health, education, and everyday Life* (pp. 31-45). Hoboken, NJ: John Wiley

Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: As developed in the client-centered framework. In S. Koch (Eds.), *Psychology: A study of a science formulations of the person and the social context* (Vol. 3, pp. 184-256). New York: McGraw Hill.

Rogers, CR. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin, Boston.

Rogers, C. R. (1964). Toward a modern approach to values: The valuing process in the mature person. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 68*(2), 160–167. doi:10.1037/h0046419

Romeo, R. D., & McEwen, B. S. (2006). Stress and the adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*(1), 202-214. doi:10.1196/annals.1376.022

Roslan, S., Ahmad, N., Nabilla, N. & Ghiami, Z. (2017). Psychological well-being among postgraduate students. *Acta Medica Bulgarica, 44*(1) 35-41. doi:10.1515/amb-2017-0006

Roychowdhury, D. (2019). Spiritual well-being in sport and exercise psychology. *SAGE Open*. doi:10.1177/2158244019837460

Rosenbaum, S., Tiedemann, A., Sherrington, C., Curtis, J., & Ward, P. B. (2014). Physical activity interventions for people with mental illness: A systematic review and meta-analysis. *The Journal of Clinical Psychiatry, 75*(9), 964–974. doi:10.4088/JCP.13r08765

Rubin, K. H., Dwyer, K. M., Kim, A. H., Burgess, K. B., Booth-Laforce, C., & Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, *24*(4), 326–356. doi:10.1177/0272431604268530

Ruus, V.-R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E.-S., & Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *35*(7), 919-936. doi: doi:10.2224/sbp.2007.35.7.919

Ruini, C., & Fava, G. A. (2012). Role of well-being therapy in achieving a balanced and individualized path to optimal functioning. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, *19*(4), 291–304. doi:10.1002/cpp.1796

Ruini, C., & Ryff, C. D. (2016). Using eudaimonic well-being to improve lives. In A. M. Wood & J. Johnson (Eds.), *The wiley handbook of positive clinical psychology* (p. 153–166). Wiley Blackwell. doi:10.1002/9781118468197.ch11

Rüppel, F., Liersch, S. & Walter, U. (2015). The influence of psychological well-being on academic success. *Journal of Public Health, 23*, 15–24. doi:10.1007/s10389-015-0654-y

Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. In Jacobs, J. (Eds.), Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 40. Developmental Perspectives on Motivation. University of Nebraska Press, Lincoln,1–56. *(17) (PDF) Adolescent autonomy a thing to be redefined in Indian families*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/308785311_Adolescent_Autonomy_A_Thing_To_Be_Redefined_In_Indian_Families.

Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality, 63*(3), 397–427. doi:10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52,* 141–166. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.141

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (p. 3–33). University of Rochester Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (p. 171–195). Routledge/Taylor & Francis Group.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. *The Guilford Press.* doi:10.1521/978.14625/28806

Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. In d. cicchetti & d. j. cohen (Eds.), *Wiley series on Personality Processes. Developmental psychopathology*, Vol. 1. Theory And Methods (p. 618–655). John Wiley & Sons.

Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S., & La Guardia, J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and method* (p. 795–849). John Wiley & Sons, Inc..

Ryan, R. M., & La Guardia, J. G. (2000). What is being optimized over development?: A self-determination theory perspective on basic psychological needs across the life span. In S. Qualls & N. Abeles (Eds.), *Psychology and the aging revolution* (pp. 145-172). Washington, DC: APA Books.

Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence, 14*(2), 226–249. doi:10.1177/027243169401400207

Ryff, C. D. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful ageing. *International Journal of Behavioral Development, 12*(1), 35–55. doi:10.1177/016502548901200102

Ryff, C. (1989c). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069–1081. doi:10.1037/0022-3514.57.6.1069

Ryff, C. D. (1991). Possible selves in adulthood and old age: A tale of shifting horizons. *Psychology and Aging, 6*(2), 286–295. doi:10.1037/0882-7974.6.2.286

Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science, 4*(4), 99–104. doi:10.1111/1467-8721.ep10772395

Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry, 9*(1), 1–28. doi:10.1207/s15327965pli0901_1

Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2006). Best news yet on the six-factor model of well-being. *Social Science Research, 35*(4), 1103–1119. doi:10.1016/j.ssresearch.2006.01.002

Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 9*(1), 13–39. doi:10.1007/s10902-006-9019-0

Ryff C, D (2013). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychother Psychosom, 83*:10-28. doi: 10.1159/000353263

Saab, H., Klinger, D., & Shulha, L. (2009). *The Health Promoting School: Developing İndicators and an Evaluation Framework*. Ottawa, ON: Canadian Council on Learning. Retrieved from http://www.ccl-cca.ca/pdfs/fundedresearch/Saab-FinalReport.pdf

Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2000). Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology, 30*(2), 177–198. doi:10.1002/(SICI)1099-0992(200003/04)30:2<177::AID-EJSP982>3.0.CO;2-Z

Sağ, B, ve Bilican, F. (2020). Bilişsel Faktörler ile Depresif Semptomlar ve İyi Oluş Arasındaki İlişkide Psikolojik Dayanıklılığın Aracı Rolü. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 12*(1), 149-164. doi: 10.18863/pgy.735193

Sagone, E., & De Caroli, M. E. (2014). A correlational study on dispositional resilience, psychological well-being, and coping strategies in university students, *American Journal of Educational Research, 2* (7), 463-471. doi: 10.12691/education-2-7-5

Sağ, B. (2016). *Erken Dönem Uyumsuz Şemalar ve Pozitif Algının, Psikolojik Dayanıklılık, Depresyon ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Sağkal, A ve Türnüklü, A. (2017). Barış Eğitimi Programının Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş ve Umut Düzeyleri Üzerindeki Etkileri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 7*(47),69-85. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/42743/515890

Sağlık Bakanlığı (2011). *Ulusal Ruh Sağlığı Eylem Planı* (2011-2023), Ankara: Sağlık Bakanlığı.

Salami, S. O. (2011). Personality and psychological well-being of adolescents: The moderating role of emotional intelligence. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *39*(6), 785-794. doi: 10.2224/sbp.2011.39.6.785

Salles, A., Cohen, G. L., & Mueller, C. M. (2014). The relationship between grit and resident well-being. *American Journal of Surgery*, *207*(2), 251–254. doi:10.1016/j.amjsurg.2013.09.006

Samara, M., El Asam, A., Khadaroo, A., & Hammuda, S. (2020). Examining the psychological well-being of refugee children and the role of friendship and bullying. *The British Journal of Educational Psychology*, *90*(2), 301–329. doi:10.1111/bjep.12282

Samman, E. (2007) Psychological and subjective well-being: A proposal for internationally comparable indicators. *Oxford Development Studies, 35*, 459-486.http://dx.doi.org/10.1080/13600810701701939

San Juan, F. M. Z., & Bance, L. O. (2019). Development of intervention program based on grit and psychological well-being to alleviate acculturative stress among foreign students. *IAFOR Journal of Psychology & the Behavioral Sciences*, *5*(1). doi:10.22492/ijpbs.5.1.05

Sarkova, M. (2010). *Psychological well-being and self-esteem in Slovak adolescents*. Groningen: s.n. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Maria Sarkova/publication/48872065

Sarkova, M., Bacikova-Sleskova, M., Orosova, O., Geckova, A. M., Katreniakova, Z., Klein, D., van den Heuvel, W., & van Dijk, J. P. (2014). Associations between assertiveness, psychological well-being, and self-esteem in adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, *43*(1), 147-154. doi:10.1111/j.1559-1816.2012.00988.x

Sarısoy-Aksüt, G., Gürcan-Yıldırım, D., & Kaya-Kurtman, P.(2019). Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteğinin Psikolojik Sağlık Üzerindeki Etkisi. *IX Işık Savaşır Klinik Psikoloji Sempozyumu*, Gazimağusa.

Satcher, D. (2000). Mental health: A report of the Surgeon General--Executive summary. *Professional Psychology: Research and Practice, 31*(1), 5–13. doi:10.1037/0735-7028.31.1.5

Savage, J. A. (2011). *"Increasing adolescents' subjective well-being: Effects of a positive psychology intervention in comparison to the effects of therapeutic alliance, youth factors, and expectancy for change*", (Graduate Theses and Dissertations). http://scholarcommons.usf.edu/etd/3333.

Scales, P. (2005). Developmental Assets and the Middle School Counselor. *Professional School Counseling, 9*(2), 104-111. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/42732653

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2003). Goals and confidence as self-regulatory elements underlying health and ıllness behavior. In L. D. Cameron & H. Leventhal (Eds.), *The self-regulation of health and illness behaviour* (p. 17–41). Routledge.

Schlechter, M., & Milevsky, A. (2010). Parental level of education: Associations with psychological well-being, academic achievement and reasons for pursuing higher education in adolescence. *Educational Psychology, 30*(1), 1–10. doi:10.1080/01443410903326084

Schultz, D., & Schultz, S. E. (2005). *Theories of personality*, 9th Ed, Brooks/Cole Publishing Company, California.

Secker, J., Spandler, H., Hacking, S., Kent, L., & Shenton, J. (2007). Empowerment and arts participation for people with mental health needs. *Journal of Public Mental Health, 6(*4), 14–23. doi:10.1108/17465729200700024

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *The American Psychologist*, *55*(1), 5–14. doi:10.1037//0003-066x.55.1.5

Shlien, J. M. *(2003).* A criterion of psychological health. In P. Sanders *(Eds.),To lead an honourable life: Invitations to think about client-centered therapy and the person-centered approach (pp. 15-18). PCCS Books: Ross-on-Wye.*

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: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 15*(6), 1289–1311. doi:10.1007/s10902-013-9476-1

Shute, R., Maud, M., & McLachlan, A. (2019). The relationship of recalled adverse parenting styles with maladaptive schemas, trait anger, and symptoms of depression and anxiety. *Journal of Affective Disorders*, *259*, 337–348. doi:10.1016/j.jad.2019.08.048

Sinha, J. N. P.& Verma, J. (1992). Social support as a moderator of the relationship between alcoholism and psychological well-being. *Social and Applied Issues, 106*(2):534-8. doi: 10.2466/PR0.106.2.534-538

Sisask, M., Värnik, P., Värnik, A., Apter, A., Balazs, J., Balint, M., Bobes, J., Brunner, R., Corcoran, P., Cosman, D., Feldman, D., Haring, C., Kahn, J.-P., Poštuvan, V., Tubiana, A., Sarchiapone, M., Wasserman, C., Carli, V., Hoven, C.W., Wasserman, D., (2014). Teacher satisfaction with school and psychological well-being affects their readiness to help children with mental health problems. *Health Education Journal,. 73* (4), 382–393. doi:10.1177/0017896913485742

Smith, R. L. (2015). Adolescents' emotional engagement in friends' problems and joys: Associations of empathetic distress and empathetic joy with friendship quality, depression, and anxiety. *Journal of Adolescence, 45*, 103-111. doi: 10.1016/j.adolescence.2015.08.020.

Snijders, T. (2005). 'Power and sample size in multilevel linear models'. In: B.S. Everitt and D.C. Howell (Eds.), *Encyclopedia of statistics in behavioral science*. Volume 3, 1570–1573. Chicester (etc.): Wiley, Retrieved from https://www.stats.ox.ac.uk/~snijders/PowerSampleSizeMultilevel.pdf

Snijders, T. A. B, & Bosker, R. J. (2012). *Multilevel Analysis: An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling.* 2nd ed. Los Angeles: SAGE.

Soenens, B., Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal Youth Adolescence, 34,* 589–604 (2005). doi:10.1007/s10964-005-8948-y

Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review, 30,* 74–99. doi: 10.1016/j.dr.2009.11.001.

Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., & Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, *43*(3), 633–646. doi:10.1037/0012-1649.43.3.633

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,* 268-274. doi:10.1111/j.1365-2753.2010.01434.x

Suldo, S. M., Shaunessy, E., Thalji, A., Michalowski, J., & Shaffer, E. (2009). Sources of stress for students in high school college preparatory and general education programs: Group differences and associations with adjustment. *Adolescence*, *44*(176), 925–948. Retrieved from https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20432608/

Splett, J., & Maras, M. A. (2011). Closing the gap in school mental health: A community-centered model for school psychology. *Psychology in the Schools, 48,* 385-399. Retrieved from https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.20561

Spoeskes, J. (2018). *The effect of grit on orientation to well-being, well-being and their relationship.* Behavioural, Department of Psychology, (Unpublished Master Thesis), University of Twente, Holland. Retrieved from http://purl.utwente.nl/essays/74852

Sprague, J. R., & Horner, R. H. (2006). Schoolwide positive behavioral supports. In S. R. Jimerson & M. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice* (p. 413–427). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Stark, A. (2012). *The relationship between social psychological climate and psychological well-being in late adolescent dancers* (Order No. 1515004). Retrieved from https://search.proquest.com/dissertations-theses/relationship-between-social-psychological-climate/docview/1032979217/se-2?accountid=8319

Steinberg L. (2010). A dual systems model of adolescent risk-taking. *Developmental Psychobiology, 52*(3), 216–224. doi:10.1002/dev.20445

Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., & Spinath, B. (2019). The importance of students' motivation for their academic achievement - replicating and extending previous findings. *Frontiers in Psychology, 10,* 1730. doi:10.3389/fpsyg.2019.01730

Steptoe, A., Deaton, A., & Stone, A. A. (2015). Subjective wellbeing, health, and ageing. *Lancet (London, England)*, *385*(9968), 640–648. doi:10.1016/S0140-6736(13)61489-0

Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5th ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.

Stoffel, J. M., & Cain, J. (2018). Review of grit and resilience literature within health professions education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, *82*(2), 6150. doi:10.5688/ajpe6150

Stone, C., & Dahir, C. (2006). *The transformed school counselor*. Boston: Houghton-Mifflin

Sturman, E. D., & Zappala-Piemme, K. (2017). Development of the grit scale for children and adults and its relation to student efficacy, test anxiety, and academic performance. *Learning and Individual Differences, 59*, 1–10. doi:10.1016/j.lindif.2017.08.004

Syrén, S., Kokko, K., Pulkkinen, L., & Pehkonen, J. (2020). Income and mental well-being: Personality traits as moderators. *Journal of Happiness Studies, 21*, 547-571. doi:10.1007/s10902-019-00076-z

Széll, K. (2013). Factors determining student achievement. *Hungarian Educational Research Journal, 3*(3), 55-66. doi :10.14413/herj.2013.03.06

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve LİSREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik (Reliability and Validity in Social and Behavioral Measurements),* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. ed.) Pearson, Boston

Tahmassian, K., & Jalali-Moghadam, N. (2011). Relationship between self-efficacy and symptoms of anxiety, depression, worry and social avoidance in a normal sample of students. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, *5*(2), 91–98. Retrieved from https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3939966/

Taş, B. (2020). *Pozitif Ergenlik ve Ergen-Ebeveyn İletişimi*. Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.

T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). *On Birinci Kalkınma Planı, 2019-2023*. Erişim adresi: http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/11/ON_BIRINCI_KALKINMA-PLANI_2019-2023.pdf

Telef, B. B. (2013). Psikolojik İyi Oluş Ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması [The adaptation of psychological well-being into Turkish: A validity and reliability study]. *Hacettepe University Journal of Education*, *28*(3), 374-384. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87222

Terry, D., & Peck, B. (2020). Academic and clinical performance among nursing students: What's grit go to do with it?. *Nurse Education Today, 88*, 104371. Advance online publication. doi:10.1016/j.nedt.2020.104371

Terzi, Ş. (2007). Okullarda Yaşanan Şiddeti Önleyici Bir Yaklaşım: Kendini Toparlama Gücü. Sosyal *Politika Çalışmaları Dergisi, 12* (12). Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21107/227322

Terzi, Ş., Tekinalp, B., E., ve Leuwerke, W. (2011). Psikolojik Danışmanların Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Modeline Dayalı Olarak Geliştirilen Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programını Değerlendirmeleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1*(1), 51-60. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/290438074

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357–385. doi:10.3102/0034654313483907

Thien, L. M., Razak, N. A., & Jamil, H. (2012). Friendship quality scale: Conceptualization, development and validation. *Australian Association for Research in Education*, Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542465.pdf

Thiyagarajan, A., Bagavandas, M. & Kosalram, K. (2019). Assessing the role of family well-being on the quality of life of Indian children with thalassemia. *BMC Pediatr 19*, 100 doi:10.1186/s12887-019-1466-y

Thomas, R., & Perera, R. (2006). School-based programmes for preventing smoking. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, (*3*), CD001293. doi:10.1002/14651858.CD001293.pub2

Tillman, K. H., & Miller, B. (2017). The role of family relationships in the psychological wellbeing of interracially dating adolescents. *Social Science Research, 65*, 240–252. doi:10.1016/j.ssresearch.2016.11.001

Tipton, L. A., Christensen, L., & Blacher, J. (2013). Friendship quality in adolescents with and without an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities: JARID, 26*(6), 522–532. doi:10.1111/jar.12051

Tomlinson, R. M., Keyfitz, L., Rawana, J. S. Lumley, M. N. (2017). Unique contributions of positive schemas for understanding child and adolescent life satisfaction and happiness. *Journal of Happiness Studies 18,* 1255–1274. doi:10.1007/s10902-016-9776-3

Toraman, Ç., Akay, E., Özdemir, H. F., & Karadağ, E., (2018). *Çok Düzeyli Regresyon Modelleri HLM Uygulamaları (Multilevel Regression Modelling HLM applications)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Torsheim, T., & Wold, B. (2001). School-Related stress, school support, and somatic complaints: A general population study. *Journal of Adolescent Research, 16*(3), 293–303. doi:10.1177/0743558401163003

Turashvili, T. & Japaridze, M. (2012). Psychological well-being and its relation to academic performance of students in Georgian context. *Problems of Education in The 21st century, 49*, 73-80. Retrieved from http://www.scientiasocialis.lt/pec/files/pdf/vol49/73-80.Turashvili_Vol.49.pdf

Turner, I., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., Bromhead, D. (2014). Well-being, school climate and the social identity process: A latent growth model study of bullying perpetration and peer victimization. *School Psychology Quarterly, 29*(3): 320–335. doi: /10.1037/spq0000074

Twenge, J. M., Martin, G. N., & Campbell, W. K. (2018). Decreases in psychological well-being among American adolescents after 2012 and links to screen time during the rise of smartphone technology. *Emotion, 18*(6), 765–780. doi:10.1037/emo0000403

Van der Giessen, D., Branje, S., & Meeus, W. (2014). Perceived autonomy support from parents and best friends: Longitudinal associations with adolescents' depressive symptoms. *Social Development, 23*(3), 537–555. doi:10.1111/sode.12061

Van Ryzin, M. J. (2011). Protective factors at school: Reciprocal effects among adolescents' perceptions of the school environment, engagement in learning, and hope. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(12), 1568–1580. doi:10.1007/s10964-011-9637-7

Vainio, M. M., & Daukantaitė, D. (2016). Grit and different aspects of well-being: Direct and indirect relationships via sense of coherence and authenticity. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 17*(5), 2119–2147. doi:10.1007/s10902-015-9688-7

Vaughan, M. & Rodriguez, E. M. (2013). The Influence of Erik Erikson on positive psychology theory and research. *Positive Psychology,* 231-245. doi: 10.1007/978-1-4614-7282-7_15

Viejo, C., Gómez-López, M., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Adolescents' psychological well-being: A multidimensional measure. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 15*(10), 2325. doi:10.3390/ijerph15102325

Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M., & Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology, 36*(3-4), 327–341. doi:10.1007/s10464-005-8629-8

Vrolijk, P., Van Lissa, C. J., Branje, S., Meeus, W., & Keizer, R. (2020). Longitudinal linkages between father and mother autonomy support and adolescent problem behaviors: Between-family differences and within-family effects. *Journal of Youth and Adolescence, 49*(11), 2372–2387. doi:10.1007/s10964-020-01309-8

van der Kaap-Deeder, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Mabbe, E. (2017). Children's daily well-being: The role of mothers', teachers', and siblings' autonomy support and psychological control. *Developmental Psychology, 53*(2), 237–251. doi:10.1037/dev0000218

van der Velden, P. G., Kleber, R. J., Fournier, M., Grievink, L., Drogendijk, A., & Gersons, B. P. (2007). The association between dispositional optimism and mental health problems among disaster victims and a comparison group: A prospective study. *Journal of Affective Disorders*, *102*(1-3), 35–45. doi:10.1016/j.jad.2006.12.004

Vaughn, S., & Elbum, B., (1999). "The self-concept and friendships of students with ld: a developmental perspective". In R. Gallimore, L.P. Bernheimer, D.L. MacMillan, D.L. Speece, & S. Vaughn (Eds.), *Developmental perspectives on children with highincidence disabilities.* NJ: Lawrence Erlbaum.

Vasquez, A. C., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S. & Pine, L. (2016) . Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research. *Education Psychology Review, 28*, 605–644. doi:10.1007/s10648-015-9329-z

Vela, J. C., Lu, M.-T. P., Lenz, A. S., & Hinojosa, K. (2015). Positive psychology and familial factors as predictors of latina/o students' psychological grit. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, *37*(3), 287–303. doi:10.1177/0739986315588917

Vera, E. M., & Reese, L. E. (2000). Preventive interventions with school-age youth. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (p. 411–434). John Wiley & Sons, Inc..

Videler, A. C., van Royen, R., Legra, M., & Ouwens, M. A. (2020). Positive schemas in schema therapy with older adults: Clinical implications and research suggestions. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, *48*(4), 481–491. doi:10.1017/S1352465820000077

Videon, T. M. (2002). Who plays and who benefits: Gender, interscholastic athletics, and academic outcomes. *Sociological Perspectives, 45*(4), 415–444. doi:10.1525/sop.2002.45.4.415

Yalçın, R. Ü.(2021). *Ergenlerde Pozitif Genç Gelişiminin Bireysel ve Okul İle İlgili Faktörler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Yıldırım, İ, ve Ergene, T. (2003). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Boyun Eğici Davranışlar ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25.* Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7813/102587

York, T. T., Gibson, C. & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 20,* 5. doi:10.7275/hz5x-tx03

Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, *28*(2), 315-352. doi:10.1007/s10648-015-9319-1.

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, M.-T., Selman, R. L., Dishion, T. J., & Stormshak, E. A. (2010). A tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on Adolescence, 20*(2), 274–286. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00648.x

Wani, A. M. (2018). Psychological well-being: A comparative study of Thanatophoric people. *Indian Association of Health, Research and Welfare*, *9*(1), 97-100. Retrieved from http://www.iahrw.com/index.php/home/journal_detail/19#list

Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*(4), 678–691. doi:10.1037/0022-3514.64.4.678

Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology, 40*(3-4):194-213. doi: 10.1007/s10464-007-9143-y

Weiland, S. (1993). Erik Erikson: Ages, stages, and stories. *Generations: Journal of the American Society on Aging, 17*(2), 17-22. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/44878414

Weir, C. J. (2005). *Language testing and validation*. New York: Palgrave Macmillan.

Wells, N. M. (2000). At home with nature: Effects of "greenness" on children's cognitive functioning. *Environment and Behavior, 32* (6), 775–795. doi:10.1177/00139160021972793

Werner, P. (2004). Reasoned action and planned behaviour. In S.J.Peterson and T.S. Bredow. (Eds.) *Middle Range Theories, Application to Nursing Research*, 125-147. Retrieved from http://books.google.com/books.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *A Vol. In the educational psychology series development of achievement motivation* (pp. 91-120). San Diego, CA, US: Academic Press.

White, N., La Salle, T., Ashby, J. S., & Meyers, J. (2014). A brief measure of adolescent perceptions of school climate. *School Psychology Quarterly, 29*(3), 349–359. doi:10.1037/spq0000075

World Health Organization, (1996). *School Health Promotion: Development of Health Promoting Schools: A Framework for Action*. Retrieved from https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/206847/Health_promoting_sch_ser.5_eng.pdf. Manila.

World Health Organization. (2001). *The World Health Report: Mental Health: New Understanding, New Hope. World Health Organization.* https://apps.who.int/iris/handle/10665/42390

World Health Organization. (2020). *Novel Coronavirus (2019-nCoV): Situation Report, 19. World Health Organization.* Retrieved from https://apps.who.int/iris/handle/10665/330988

World Health Organization. (2008). *World Health Statistics 2008. World Health Organization.* Retrieved from https://apps.who.int/iris/handle/10665/43890

Woltmann, E., Grogan-Kaylor, A., Perron, B., Georges, H., Kilbourne, A. M., & Bauer, M. S. (2012). Comparative effectiveness of collaborative chronic care models for mental health conditions across primary, specialty, and behavioral health care settings: systematic review and meta-analysis. *The American Journal of Psychiatry*, *169*(8), 790–804. doi:10.1176/appi.ajp.2012.11111616

Wood, C. L., & Johnson, P. T. (2016). How does space influence the relationship between host and parasite diversity? *The Journal of Parasitology*, *102*(5), 485–494. doi:10.1645/15-920

Wood, A. M., & Joseph, S. (2010). The absence of positive psychological (eudemonic) well-being as a risk factor for depression: A ten year cohort study. *Journal of Affective Disorders*, *122*(3), 213–217. doi:10.1016/j.jad.2009.06.032

World Health Statistics Overview (2019). *Monitoring Health for The Sdgs, Sustainable Development Goals. Geneva: World Health Organization*; 2019 (WHO/DAD/2019.1). Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. Retrieved from https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/311696/WHO-DAD-2019.1-eng.pdf

Wong, P. T. P. (2011). Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 52*(2), 69–81. doi:10.1037/a0022511

Wong, P. T. P. (2011). Reclaiming positive psychology: A meaning-centered approach to sustainable growth and radical empiricism. *Journal of Humanistic Psychology*, *51*(4), 408–412. doi:10.1177/0022167811408729

Wong, P. T. P. (2014). Meaning in life. In A. C. Michalos (Eds.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 3894-3898). New York, NY: Springer.

Wong, M. D., Dosanjh, K. K., Jackson, N. J., Rünger, D., & Dudovitz, R. N. (2021). The longitudinal relationship of school climate with adolescent social and emotional health. *BMC Public Health*, *21*(1), 207. doi:10.1186/s12889-021-10245-6

Wood, A. M., & Johnson, J. (2016). *The wiley handbook of positive clinical psychology.* Wiley Blackwell. doi:10.1002/9781118468197

Wu, Y. (2016). Hierarchy of needs theory and the positive psychology construction of chinese college students. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. doi:10.2991/ichssr-16.2016.77

Wu, W. C., Kao, C. H., Yen, L. L., & Lee, T. S. (2007). Comparison of children's self-reports of depressive symptoms among different family interaction types in northern Taiwan. *BMC Public Health, 7*, 116. doi:10.1186/1471-2458-7-116

Young J. E., Klosko J. S., & Weishaar M. E., (2003). *Schema therapy*: *A practitioner's guide.* New York: Guilford Press.

Zorbaz, O., ve Tuzgöl Dost, M., (2014). Lise Öğrencilerinin Problemli İnternet Kullanımının Cinsiyet, Sosyal Kaygı ve Akran İlişkileri Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Hacettepe University Journal Of Education ,29*, 298-310. Retrieved from http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/119-published.pdf

Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in The Schools, 48*(2), 133–145. doi:10.1002/pits.20532

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: historical review, ınstrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment, 28*(2), 139–152. doi:10.1177/0734282909344205

EKLER

EK 1. Öğrenci Demografik Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz:
2. Yaş:
3. Sınıf:
4. Akademik başarı puanınız:
5. Aylık geliriniz: ( ) 0-2500 ( ) 2501-5000 ( ) 5001-7500 ( ) 7500- fazlası
6. Okulda katıldığınız sanatsal, kültürel, bilimsel ve sportif etkinlikler nelerdir?

Okul takımı (futbol, voleybol, basketbol, satranç gibi)	Hayır ( ) Evet ( )
Okul korosu (müzik grubu, konser vb.)	Hayır ( ) Evet ( )
Proje ekibi(Tübitak, bu benim eserim vb.)	Hayır ( ) Evet ( )
Yarışma (bilgi, kompozisyon, münazara)	Hayır ( ) Evet ( )
Gösteri (tiyatro, müsamere,skeç vb)	Hayır ( ) Evet ( )
Okul seçimleri (okul öğrenci temsilcisi, sınıf temsilcisi vb)	Hayır ( ) Evet ( )
Hiçbirine katılmadım.	Hayır ( ) Evet ( )

Varsa diğerleri:

7. Siz dahil kaç kardeşsiniz:

8. Annenizin eğitim durumu:	9. Babanızın eğitim durumu:
Okur yazar değil ( )	Okur yazar değil ( )
Okur yazar ( )	Okur yazar ( )
İlkokul ( )	İlkokul ( )
Ortaokul ( )	Ortaokul ( )
Lise ( )	Lise ( )
Lisansüstü ( )	Lisansüstü ( )

EK 2. Okul Demografik Bilgi Formu

Okul Adı:

Okuldaki Toplam Öğretmen Sayısı:

Okuldaki Toplam Öğrenci Sayısı:

Okulda Bulunan Okul Psikolojik Danışman Sayısı:

Okul YKS Yerleştirme Oranınız Nedir?

Okuldaki Yürütülen Önleyici Rehberlik Çalışmaları Nelerdir?

Okulda Yürütülen Kültürel, Sanatsal ve Sportif Faaliyetler Nelerdir?

Okulunuzun Gelir Durumu Nedir?

Okulunuzda Yer Alan Fiziksel Olanakları İşaretleyiniz?

( ) Bilgi Teknoloji Sınıfı
( ) Fen Laboratuarı
( ) Teknik Atölye
( ) Yemekhane
( ) Kantin
( ) Çok Amaçlı Salon
( ) Müzik Odası
( ) Resim Odası
( ) Spor Salonu
( ) Kütüphane
( ) Konferans Salonu
( ) Diğerleri:

EK 3. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

Aşağıda katılıp ya da katılamayacağınız 8 ifade vardır. 1–7 arasındaki derecelendirmeyi kullanarak, her bir madde için uygun olan cevabınızı belirtiniz.

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Kararsızım	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum

1.	Amaçlı ve anlamlı bir yaşam sürdürüyorum	
5.	Benim için önemli olan etkinliklerde yetenekli ve yeterliyim	
8.	İnsanlar bana saygı duyar	

EK 4. Pozitif Şema Ölçeği

Açıklamalar: Lütfen aşağıda yer alan ifadeleri okuyunuz. Her ifadenin sağında, **1**'den (**Bana hiç uygun değil.**) **6**'ya kadar (**Bana tamamen uygun.**) derecelendirilmiş sayılar olduğunu göreceksiniz.

- İfadelerin **sizin için ne derece uygun** olduğunu düşünerek işaretleme yapınız.
- 1'den 6'ya kadar **uygunluk derecesinin arttığına** dikkat ediniz.

1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Bana hiç uygun değil.					**Bana tamamen uygun.**

1	İnsanlara sırlarımı saklayacakları konusunda güvenebilirim.	1	2	3	4	5	6
9	Karşılaştığım olaylara iyi tarafından bakarım.	1	2	3	4	5	6
14	İşler kötü giderken bile iyi şeyler düşünebilirim.	1	2	3	4	5	6
17	Güç işlerin üstesinden gelebilirim.	1	2	3	4	5	6

EK 5. Arkadaşlık Kalitesi Ölçeği

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirip sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyunuz.

1 Tamamen katılmıyorum — **2** — **3** — **4** — **5** — **6 Tamamen katılıyorum**

1	Arkadaşlarımın verdiği her bilgiye inanırım.	1	2	3	4	5	6
10	Arkadaşlarımın ruh hallerini anlarım.	1	2	3	4	5	6
15	Arkadaşlarım beni kolayca affeder.	1	2	3	4	5	6
19	Arkadaşlarım ödevlerimdeki hatalarımı düzeltir.	1	2	3	4	5	6
21	Arkadaşlarım problemlerimi çözmemde bana yardımcı olur.	1	2	3	4	5	6

EK 6. Okul İklimi Ölçeği Uyarlama İzin Yazışması

A Brief Measure of Adolescent Perceptions of School Climate Scale Gelen Kutusu ×

AHMET ÇAĞLAR ÖZDOĞAN 16 Şub 2020 Paz 21:27

Dear Professor,

I would like to use and adapt the scale of school climate that you are studying version to Turkish culture within the my thesis study. I need your permission to do that, and I'd appreciate it if you could help me. Yours truly.--

--
Arş. Gör. Ahmet Çağlar ÖZDOĞAN
Bozok Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı

Research Assistant. *Ahmet Çağlar ÖZDOĞAN*
Bozok University
Faculty of Education
Department of Counseling and Guidance

Joel Meyers 18 Şub 2020 22:33

İngilizce › Türkçe İletiyi çevir İngilizce için kapat ×

Hello Mr. Ozdogan-
I am happy to give my permission for your use of this survey. We would request that you send the results of your study to Dr. Garry McGiboney who is copied on this email and to me. Thanks and best of luck with your investigation.
If there are any questions please get in touch with us.
Regards-

Joel Meyers, Ph.D.
Regents Professor and Executive Director
Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management
Department of Counseling and Psychological Services
College of Education and Human Development
Georgia State University
...

EK 7. Okul İklimi Ölçeği

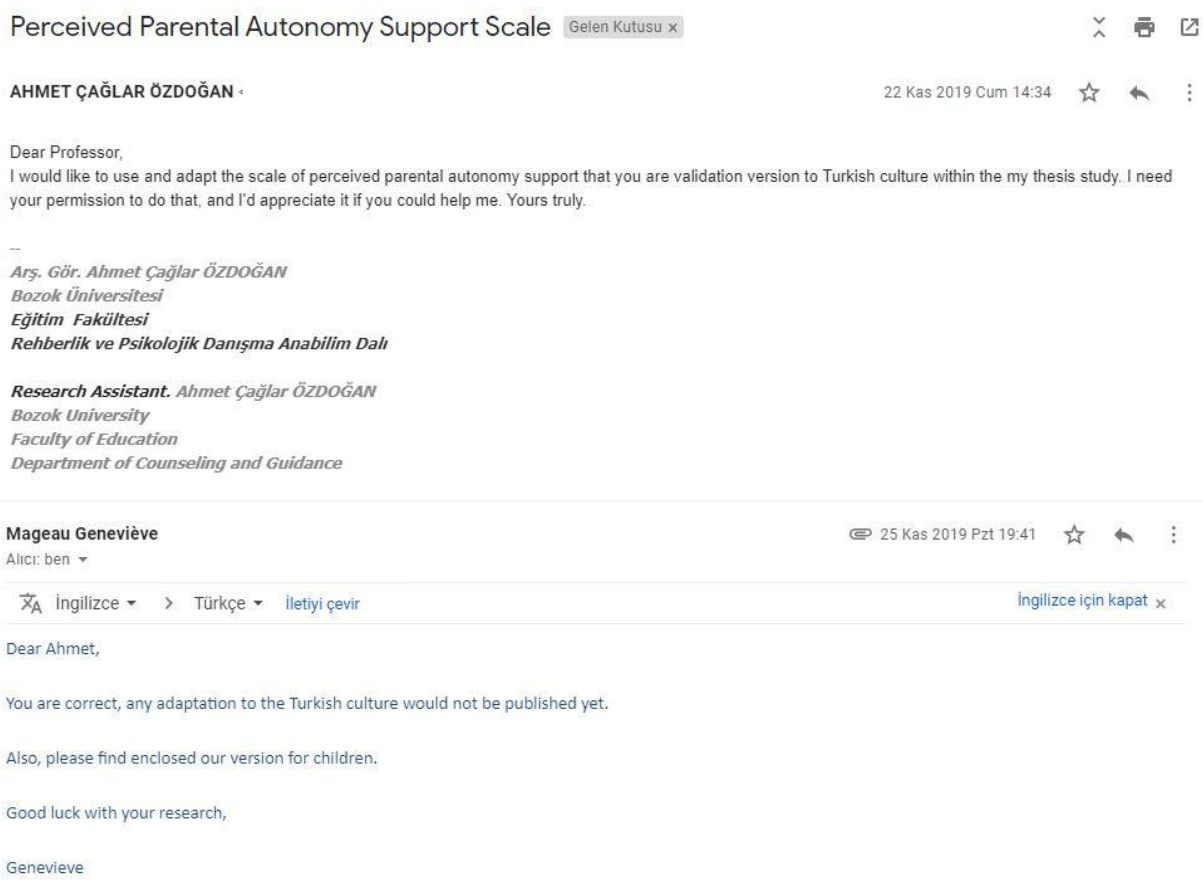
Lütfen aşağıda yer alan her bir ifadeyi okuyarak ardından sizi en iyi tanımlayan yanıtı işaretleyin. İşaretlediğiniz maddeler doğru ve yanlış olarak değerlendirilmeyeceğinden lütfen size en yakın gelen maddeyi işaretleyiniz.

	Hiçbir zaman	Ara sıra	Her zaman
1. Okulu seviyorum.	□	□	□
2. Öğrenciler genellikle iyi davranışlar ile bilinirler.	□	□	□

	Tehlikeli	Güvenilir değil	Ara sıra	Her zaman
3. Okul kendimi güvende hissettiğim bir yerdir.	□	□	□	□

	Hayır	Evet
4. Okulda yardıma ihtiyacım olduğunda konuşabileceğim bir yetişkin vardır.		

EK 8. Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği Uyarlama İzin Yazışması



Perceived Parental Autonomy Support Scale Gelen Kutusu ×

AHMET ÇAĞLAR ÖZDOĞAN 22 Kas 2019 Cum 14:34

Dear Professor,
I would like to use and adapt the scale of perceived parental autonomy support that you are validation version to Turkish culture within the my thesis study. I need your permission to do that, and I'd appreciate it if you could help me. Yours truly.

--
Arş. Gör. Ahmet Çağlar ÖZDOĞAN
Bozok Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı

Research Assistant. *Ahmet Çağlar ÖZDOĞAN*
Bozok University
Faculty of Education
Department of Counseling and Guidance

Mageau Geneviève 25 Kas 2019 Pzt 19:41
Alıcı: ben

İngilizce > Türkçe İletiyi çevir İngilizce için kapat ×

Dear Ahmet,

You are correct, any adaptation to the Turkish culture would not be published yet.

Also, please find enclosed our version for children.

Good luck with your research,

Genevieve

EK 9. Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği

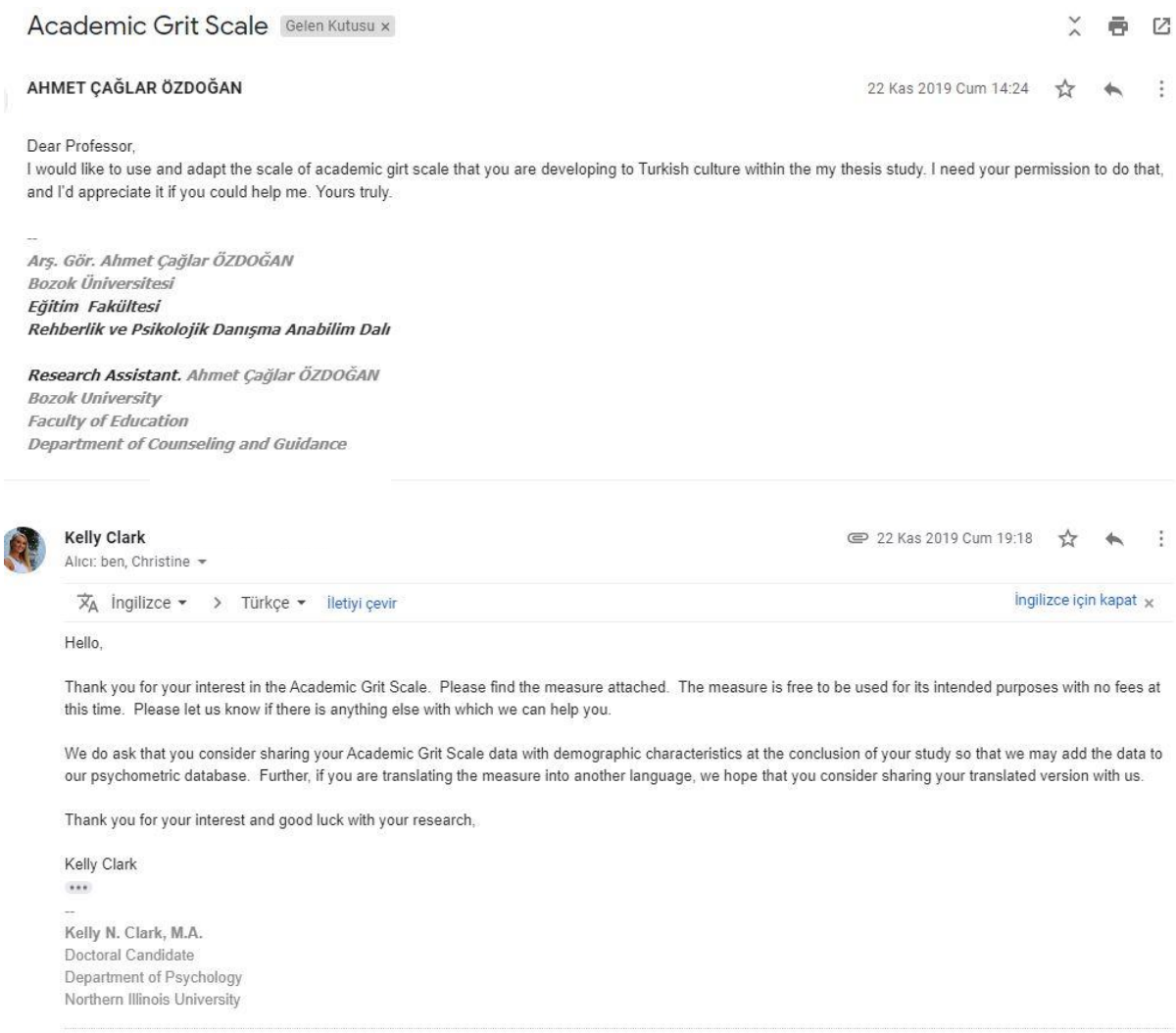
Hiç katılmıyorum 1	Hemen hiç katılmıyorum 2	Biraz Katımlıyorum 3	Biraz Katılıyorum 4	Katılıyorum 5	Çoğunlukla katılıyorum 6	Tamemen katılıyorum 7

Lütfen Dikkat, anneniz ve babanız için verilen cevapların sırası her madde için değişmektedir.

BEN BÜYÜYOR İKEN …

1. Ailem yapacağım şeylerle ilgili kendi kararlarımı alma noktasında bana birçok olanak sağlamıştır.	**Anne 1 2 3 4 5 6 7** *Baba* 1 2 3 4 5 6 7*
8. Belli sınırlar içinde ailem bana kendi faaliyetlerimi seçme özgürlüğü tanımıştır.	*Baba* 1 2 3 4 5 6 7* **Anne 1 2 3 4 5 6 7**
9. Bir şey yapmama izin verilmediğinde, genellikle neden izin verilmediğini biliyordum.	**Anne 1 2 3 4 5 6 7** *Baba* 1 2 3 4 5 6 7*
10. Her zaman ailemin yapmamı istediklerini yapmak zorunda kaldım; yoksa, ayrıcalıklarımı almakla tehdit edilirdim.	*Baba* 1 2 3 4 5 6 7* **Anne 1 2 3 4 5 6 7**
11. Ailem yaptığım herbir şeyden dolayı bana kendimi suçlu hissettirmiştir.	*Baba* 1 2 3 4 5 6 7* **Anne 1 2 3 4 5 6 7**
17. Ailem benden farklı şekilde davranmamı istediğinde, değişmem için bana kendimi suçlu hissettirirdi.	*Baba* 1 2 3 4 5 6 7* **Anne 1 2 3 4 5 6 7**
18. Ailem neden bazı şeyleri yasakladıklarını anladığımdan emin olurdu.	**Anne 1 2 3 4 5 6 7** *Baba* 1 2 3 4 5 6 7*
22. Neden bir şey yapmam gerektiğini ya da yapmamam gerektiğini sorduğumda ailem bana geçerli açıklamalar yapardı.	**Anne 1 2 3 4 5 6 7** *Baba* 1 2 3 4 5 6 7*
23. Ailem, kendileriyle aynı fikirde olmasam da benim fikir ve görüşümü dinlemiştir.	*Baba* 1 2 3 4 5 6 7* **Anne 1 2 3 4 5 6 7**

EK 10. Akademik Azim Ölçeği Uyarlama İzin Yazışması



Academic Grit Scale Gelen Kutusu ×

AHMET ÇAĞLAR ÖZDOĞAN 22 Kas 2019 Cum 14:24

Dear Professor,
I would like to use and adapt the scale of academic girt scale that you are developing to Turkish culture within the my thesis study. I need your permission to do that, and I'd appreciate it if you could help me. Yours truly.

--
Arş. Gör. Ahmet Çağlar ÖZDOĞAN
Bozok Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı

Research Assistant. *Ahmet Çağlar ÖZDOĞAN*
Bozok University
Faculty of Education
Department of Counseling and Guidance

Kelly Clark 22 Kas 2019 Cum 19:18
Alıcı: ben, Christine

İngilizce › Türkçe İletiyi çevir İngilizce için kapat ×

Hello,

Thank you for your interest in the Academic Grit Scale. Please find the measure attached. The measure is free to be used for its intended purposes with no fees at this time. Please let us know if there is anything else with which we can help you.

We do ask that you consider sharing your Academic Grit Scale data with demographic characteristics at the conclusion of your study so that we may add the data to our psychometric database. Further, if you are translating the measure into another language, we hope that you consider sharing your translated version with us.

Thank you for your interest and good luck with your research,

Kelly Clark
•••
--
Kelly N. Clark, M.A.
Doctoral Candidate
Department of Psychology
Northern Illinois University

EK 11. Akademik Azim Ölçeği

Lütfen aşağıda yer alan her bir ifadeyi okuyarak ardından sizi en iyi tanımlayan yanıtı işaretleyin. İşaretlediğiniz maddeler doğru ve yanlış olarak değerlendirilmeyeceğinden lütfen size en yakın gelen maddeyi işaretleyiniz.	Bana hiç uygun değil	Bana çoğunlukla uygun değil	Bana biraz uygun	Bana çoğunlukla uygun	Bana tamamen uygun
1. Okulda elimden gelenin en iyisini yapabilmek için çaba gösteririm.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Okulda sıkı çalışmayı diğer hobilerim ve ilgilerimle dengeleyebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Okulda zorlanıyor olsam bile, elimden gelenin en iyisini yapmaya devam ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Okuldaki çalışmalarımı tamamlama söz konusu olduğunda, her zaman elimden gelenin en iyisini yaparım.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Okulda zorlu hedefleri başarmak için sıkı çalışırım.	☐	☐	☐	☐	☐

EK 12. Etik Kurul Onayı

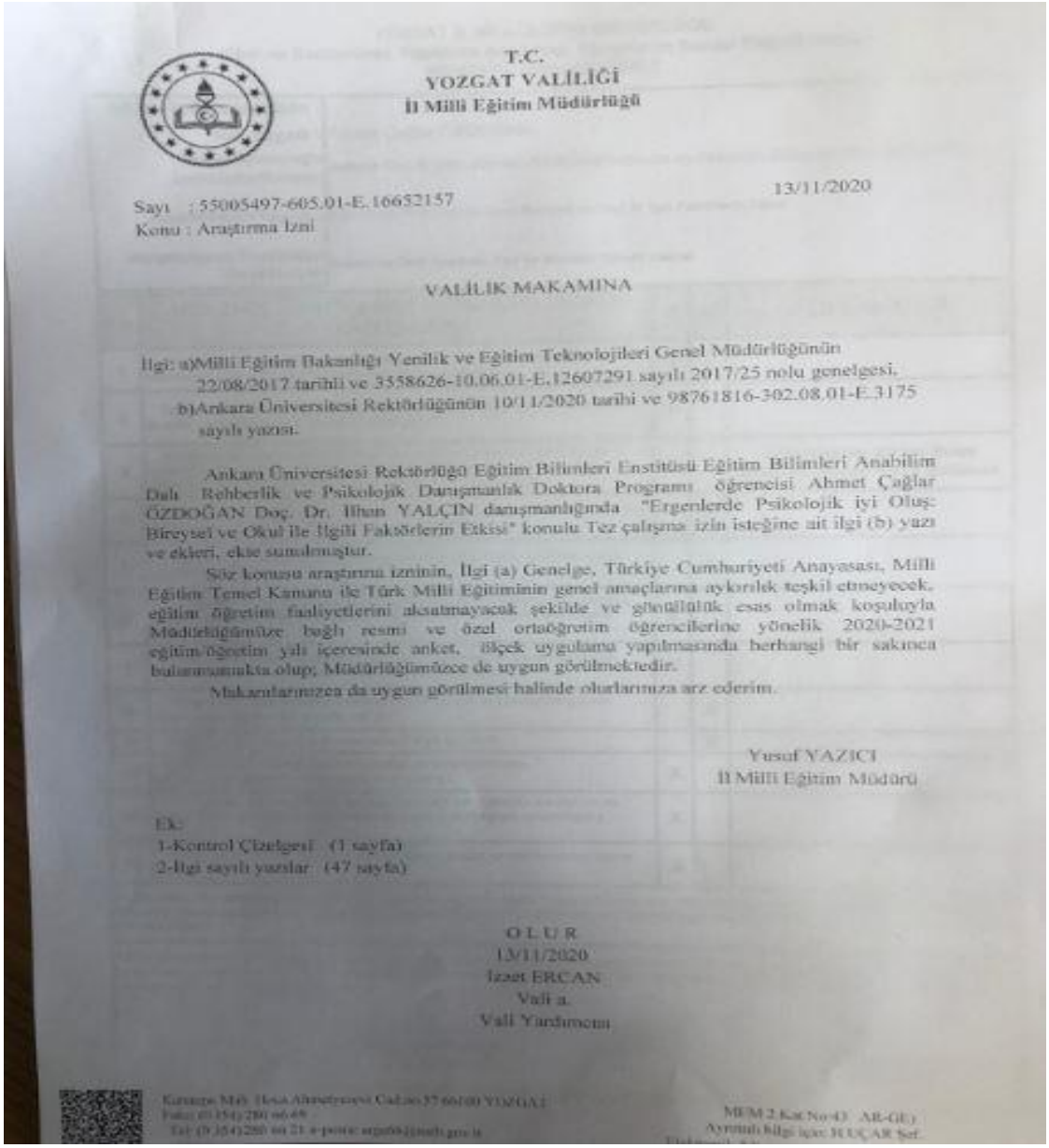
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : **30/03/2020**
Toplantı Sayısı : **3**
Karar Sayısı : **55**

55- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Ahmet Çağlar Özdoğan**'ın "Ergenlerde Psikolojik İyi Oluş: Bireysel ve Okul ile İlgili Faktörlerin Etkisi" başlıklı tezi ile ilgili 28/02/2020 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Ahmet Çağlar Özdoğan**'ın "Ergenlerde Psikolojik İyi Oluş: Bireysel ve Okul ile İlgili Faktörlerin Etkisi" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

EK 13. Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Uygulama İzni



T.C.
YOZGAT VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 55005497-605.01-E.16652157
Konu : Araştırma İzni

13/11/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a)Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 3558626-10.06.01-E.12607291 sayılı 2017/25 nolu genelgesi,
b)Ankara Üniversitesi Rektörlüğünün 10/11/2020 tarihi ve 98761816-302.08.01-E.3175 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı öğrencisi Ahmet Çağlar ÖZDOĞAN Doç. Dr. İlhan YALÇIN danışmanlığında "Ergenlerde Psikolojik iyi Oluş: Bireysel ve Okul ile İlgili Faktörlerin Etkisi" konulu Tez çalışma izin isteğine ait ilgi (b) yazı ve ekleri, ekte sunulmuştur.

Söz konusu araştırma izninin, İlgi (a) Genelge, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde ve gönüllülük esas olmak koşuluyla Müdürlüğümüze bağlı resmi ve özel ortaöğretim öğrencilerine yönelik 2020-2021 eğitim/öğretim yılı içerisinde anket, ölçek uygulama yapılmasında herhangi bir sakınca bulunmamakta olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

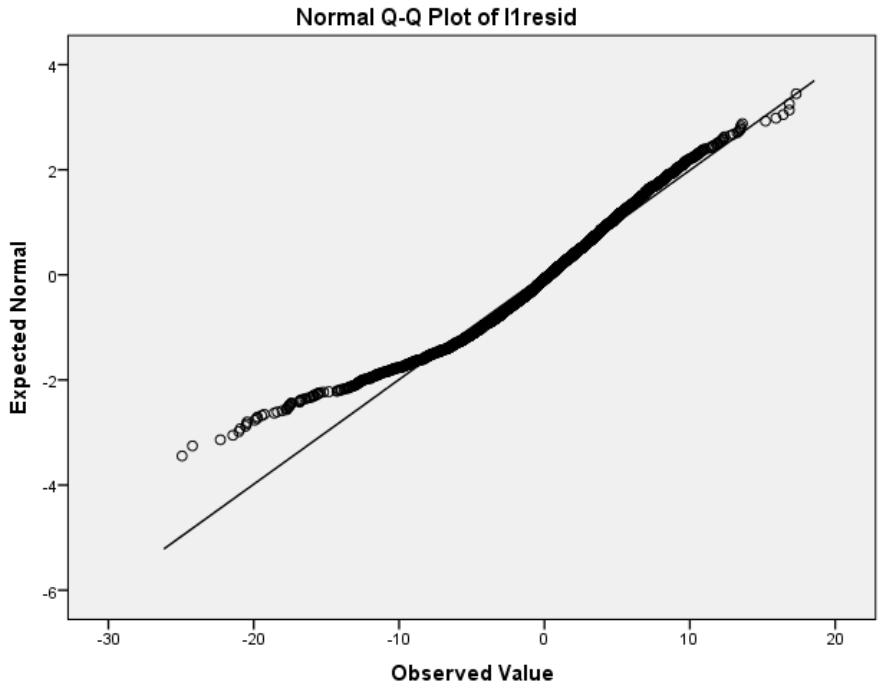
Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

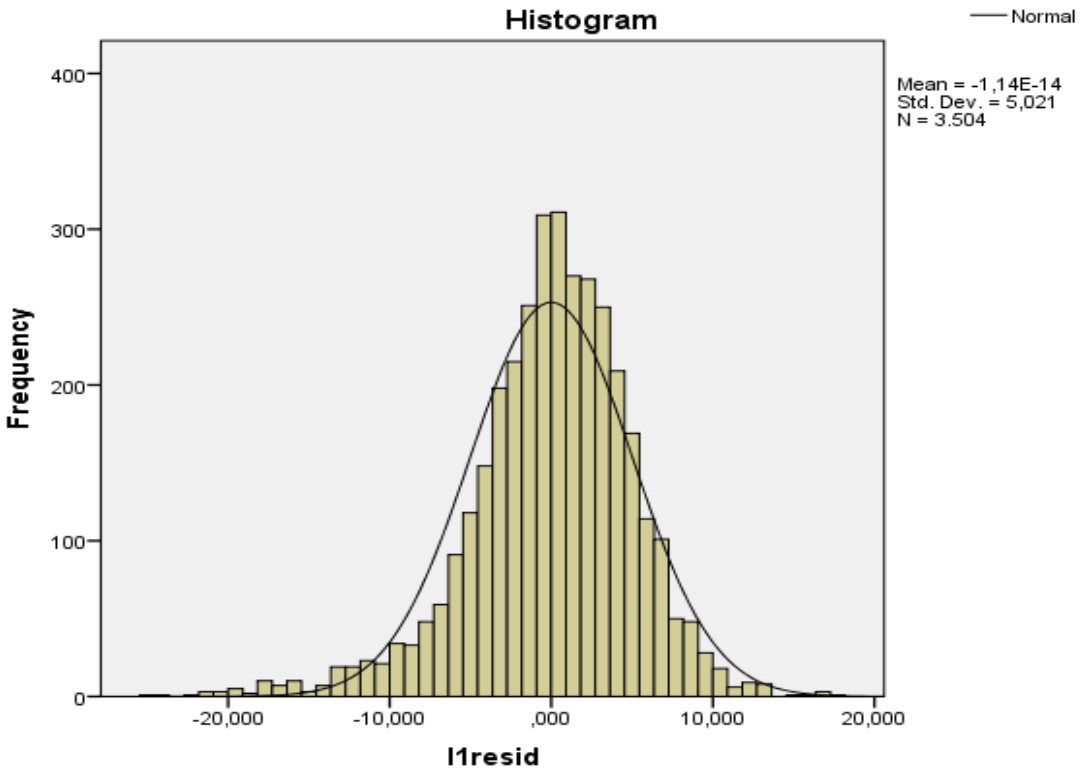
Yusuf YAZICI
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1-Kontrol Çizelgesi (1 sayfa)
2-İlgi sayılı yazılar (47 sayfa)

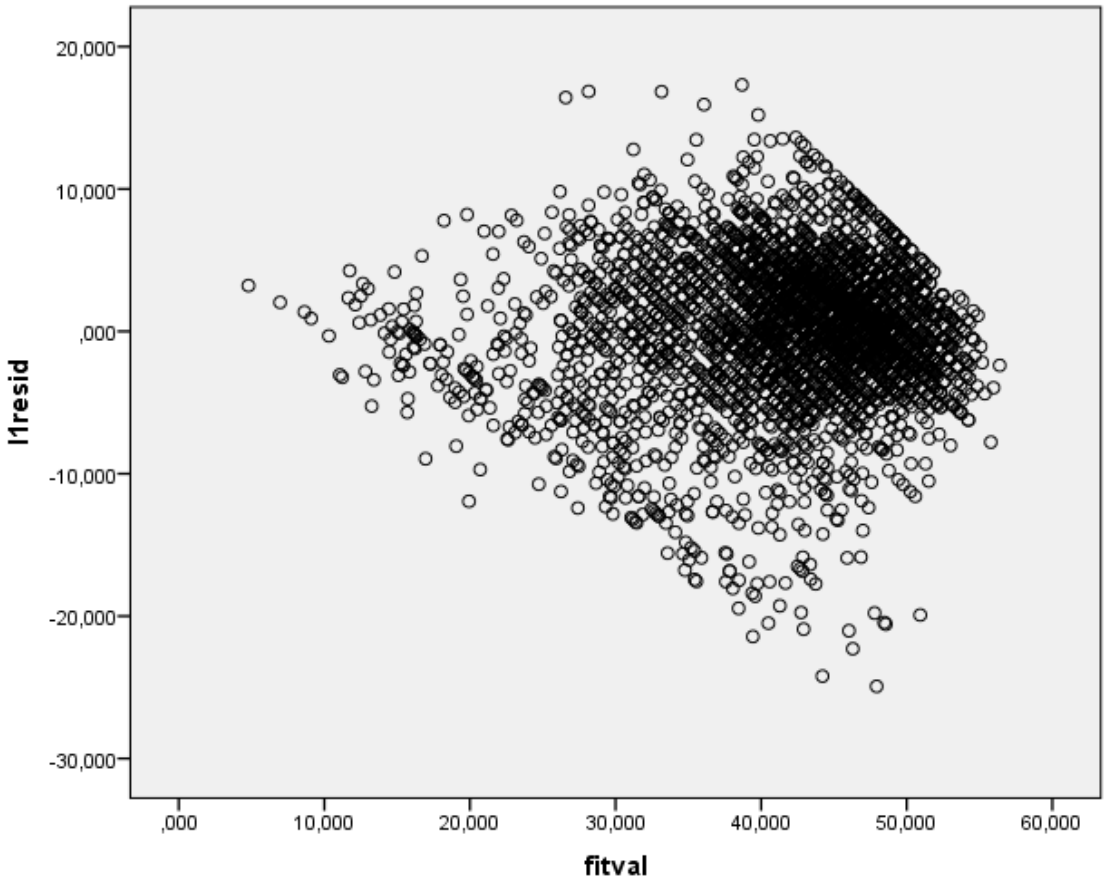
OLUR
13/11/2020
İzzet ERCAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek 14. Düzey 1 Hatalarına İlişkin Normal Dağılım Grafiği

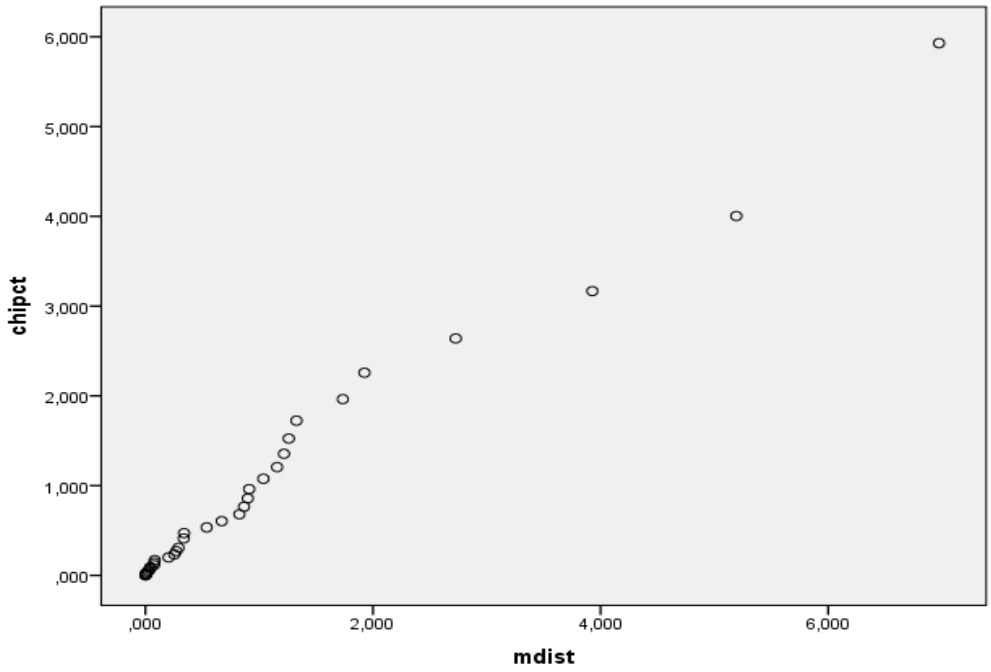




EK 15. Düzey 1 Varyansların Homojenliğine İlişkin Çıktı



EK 16. Düzey 2 Hataların Normalliğine İlişkin Çıktı



BENZERLİK BİLDİRİMİ

"Ergenlerde Psikolojik İyi Oluşun 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	:07.07.2021
Gönderim Numarası	:1616866907
Sayfa Sayısı	:164
Sözcük Sayısı	:40861
Karakter Sayısı	:283852
Benzerlik Oranı	:%9
Savunma Tarihi	:24.06.2021

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: Ahmet Çağlar ÖZDOĞAN

Tarih: 07.07.2021

İmza: ……

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı :Ahmet Çağlar ÖZDOĞAN

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Okul Psikolojik Danışmanı	Bitlis Kurtuluş Özgür Kaya Taşdelen İOO	2010-2011
Okul Psikolojik Danışmanı	İstanbul İkitelli Ortaokulu	2011-2013
Okul Psikolojik Danışmanı	Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuarı	2013-2016
Araştırma Görevlisi	Yozgat Bozok Üniversitesi	2016-Halen

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	**Bölüm/Program**	**Üniversite**	**Yıl**
Lisans	Çukurova Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2005-2009
Yüksek Lisans	Çukurova Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2014-2017

Yayınlar:

1. **Özdoğan, A.Ç.** & Cenkseven-Önder, F. (2018). Ergenlerde reaktif-proaktif saldırganlık ile ebeveyn duygusal erişilebilirliği: Duygu düzenleme güçlüğünün aracı rolü. *Eğitim ve Bilim, 43*(194), 207-223., doi: 10.15390/EB.2018.7576 (Yayın No: 4234415)
2. **Özdoğan, A.Ç**. & Berkant H.G. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 1* (13-43). doi: 10.37669/milliegitim.788118, 1(13-43).
3. **Özdoğan, A.**Ç. (2021). Ebeveyn duygusal erişilebilirliği, romantik ilişki kalitesi ve sosyal bağlılık ile iyi oluş arasındaki ilişkide yalnızlığın aracılık rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 52,* 59-85. doi:10.9779.pauefd.770592.

4. **Özdoğan, A.Ç**. (2021). Subjective Well-being and Social - Emotional Loneliness of University Students: The Mediating Effect of the Meaning of Life. *Journal of Pedagogical Research, 5,* 18-30. doi:10.33902/JPR.2021066865
5. **Özdoğan, A. Ç**., Haspolat, N , Çelik, O , Yalçın, R . (2021). Ergenlerde Reaktif-Proaktif Saldırganlık ve Bilişsel Esneklik: Öfkenin Aracı Rolü. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 11* (2), 826-851. doi: 10.18039/ajesi.736615