T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

DOKTORA TEZİ

SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ÇEVRİMİÇİ PROGRAMININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK VE YAŞAM DOYUMUNA ETKİSİ

AYŞE YILDIZ

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. AYŞE ESRA ASLAN

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANABİLİM DALI

İSTANBUL-2021

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

DOKTORA TEZİ

SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ÇEVRİMİÇİ PROGRAMININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK VE YAŞAM DOYUMUNA ETKİSİ

AYŞE YILDIZ

PROF. DR. AYŞE ESRA ASLAN

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANABİLİM DALI

İSTANBUL-2021

3120160005 Öğrenci numaralı Ayşe Yıldız tarafından hazırlanan bu çalışma 23/12/2021 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik programında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

Prof. Dr. Ayşe Esra Aslan
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Serhat Armağan Köseoğlu
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Eğitim Fakültesi

Dr.Öğr.Üyesi Çare Sertelin Mercan
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Zeynep Aydın Sünbül
Kocaeli Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Dr.Öğr.Üyesi Gamze Sart
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Eğitim Fakültesi

ÖNSÖZ

Öncelikle bu araştırmanın en başından en sonuna kadar benden desteklerini esirgemeyen tez danışmanım Prof. Dr Ayşe Esra Aslan'a teşekkür ederim. Tez izleme komitelerinde tezime katkı sağlayan ve beni motive ederek psikolojik destek veren Prof. Dr. Ayşin Aydınay Satan ve Dr. Öğretim üyesi Çare Sertelin Mercan'a çok teşekkür ederim.

Her konuda emeğini esirgemeden yardıma koşan, çok değerli arkadaşlarım Dr. Öğretim Üyesi Süleyman Kahraman ve Dr. Öğretim Üyesi Özlem Şener'e teşekkürü bir borç bilirim. Tüm çalışmalarımda yardımlarını esirgemeyen çalışma arkadaşlarım Burçin Günüç, Tuğba Akdağ ve Fatma Bekmezci'ye çok teşekkür ederim.

Tüh hayatım boyunca hep yanımda olduğunu bildiğim, destek aldığım ablam Hilal Kozan Şaşmaz'a ve çok değerli arkadaşım Merve Gürpınar'a sonsuz teşekkürler.

Doktora eğitimi konusunda beni cesaretlendiren ve süreçte beni yalnız bırakmayan, her konuda yanımda olan hayat arkadaşım Mustafa Yıldız'a sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak araştırmaya katılarak katkıda bulunan tüm öğrencilerime ve bu süreci kolaylaştıran tüm çalışma arkadaşlarıma gönülden teşekkür ediyorum.

AYŞE YILDIZ

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Çevrimiçi Programının Ortaokul Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık ve Yaşam Doyumlarına Etkisi

Özet

Bu araştırma, sosyal duygusal öğrenme becerileri çevrimiçi programının ortaokul öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan deney- kontrol gruplu, ön test- son test ve izleme ölçümlü deneysel bir çalışmadır. Araştırma kapsamında İstanbul Avcılar ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda 6. Sınıfa devam eden 400 öğrenciye öntestler uygulanmış ve tüm testlerden düşük puan alan 30 kişi arasından rastgele yöntemle 15'er kişilik deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen 10 oturumluk sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik çevrimiçi psiko eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada Ölçme araçları olarak, Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ), Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (ÇGPSÖ) ve Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyum Ölçeği (ÇBÖYDÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS paket programı ile yapılmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi, grup içi karşılaştırmalarda ilişkili örneklemler için Friedman testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, uygulanan psikoeğitim programının deney grubundaki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve alt boyutları olan iletişim, problem çözme, stresle baş etme becerileri ve kendilik değerini artıran becerilerinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarında gelişme olmuştur. Psiko eğitim programı, öğrencilerin yaşam doyumları ve yaşam doyumunun alt boyutları olan aile, arkadaşlık ve benlik doyumlarında etkili olurken okul ve çevre doyumu alt boyutlarında bir değişim görülmemiştir. Kontrol grubunda ise bir değişme olmadığı görülmüştür. Son testlerden 8 hafta sonra yapılan izleme çalışmasında da psikoeğitim programının etkisinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri, Psikolojik Dayanıklılık, Yaşam Doyumu, Çevrimiçi Müdahale Programı, Ortaokul Öğrencileri

The Effect of Social Emotional Learning Skills Online Program on Resilience and Life Satisfaction of Secondary School Students

Abstract

This research is an experimental study with experimental-control group, pre-test-post-test and follow-up measurements to examine the effect of social emotional learning skills online program on psychological resilience and life satisfaction of secondary school students. Within the scope of the research, pretests were applied to 400 students attending the 6th grade in a public secondary school in Istanbul Avcılar district, and experimental and control groups of 15 each were randomly formed among 30 students with low scores. A 10-session social emotional learning skills online psycho-education program developed by the researcher was applied to the experimental group. As measurement tools in the study, Personal Information Form, Social Emotional Learning Skills Scale (SELSS), Child and Young Psychological Resilience Scale (CYPRS), and Multidimensional Student Life Satisfaction Scale (MSSLS) were used. Data analysis was done with SPSS package program. Mann-Whitney U test was used for intergroup comparisons, Friedman test and Wilcoxon Signed Rank test were used for related samples in group comparisons. As a result of the analyzes, it was observed that the psychoeducation program was effective on experiment groups' students' social-emotional learning skills and its subscales of communication, problem solving, coping with stress and self-esteem skills. In addition, there was an significant increase on the experiment groups' students' psychological resilience. This program was effective the experiment groups students' life satisfaction and its' subscalef of family, frienship and self-satisfaction however there were not any efffect on subscales of school and environment. While there was not any difference on control group. The monitoring test was applied after 8 weeks period and result showed that the effects of the program was permanent.

Keywords: Social Emotional Learning Skills, Resilience, Life Satisfaction, Online Intervention Program, Middle School Students

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1: GİRİŞ…… 1

1.1. Problem…….. 1

1.2. Araştırmanın Amacı……. …. 6

1.3. Denenceler ……. 6

1.4. Araştırmanın Önemi …….. 6

1.5. Sayıltılar……. 9

1.6. Sınırlılıklar…….. 9

1.7. Tanımlar……. 10

BÖLÜM 2: ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR…… 11

2.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri…… 11

2.1.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Tarihsel Gelişimi…… 11

2.1.2. Sosyal Duygusal Öğrenme İle İlgili Yaklaşımlar…… 12

2.1.2.1. Duygusal Zeka…….. 12

2.1.2.2. Sosyal Beceri Eğitimi……... 13

2.1.2.3. Karakter Eğitimi……... 16

2.1.2.4. Çoklu Zeka …….. 16

2.1.2.5. Sosyal Öğrenme Kuramı…..…… 17

2.1.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Tanımı…… 17

2.1.4. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Önemi ve Etkileri…….. 19

2.1.5. Soysal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Alt Boyutları…….…….. 21

2.1.5.1. İletişim Becerileri…… 24

2.1.5.2. Problem Çözme Becerileri…… 26

2.1.5.3. Stresle Başa Çıkma…….. 27

2.1.5.4. Kendilik Değeri…… 29

2.1.6. Sosyal Duygusal Öğrenme Programları……. 31

2.2. Psikolojik Dayanıklılık ……. 35

2.2.1. Psikolojik Dayanıkılılığı Etkileyen Faktörler…….. 39

2.2.1.1. Risk Faktörleri…….. 39

2.2.1.2. Koruyucu Faktörler……... 42

2.2.1.3. Olumlu Sonuçlar……... 44

2.2.2. Psikolojik Dayanıklılığı Yüksek Bireylerin Özellikleri…….. 44

2.3. Yaşam Doyumu……. 45

2.4. Çevrimiçi Psikolojik Yardım Hizmetleri……... 47

2.5. İlgili Araştırmalar……... 51

2.5.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlgili Türkiye'de Yapılmış Çalışmalar…… 51

2.5.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlgili Yurt dışında Yapılan Çalışmalar……. 59

2.5.3. Psikolojik Dayanıklılıkla İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar……. 62

2.5.4. Psikolojik Dayanıklılıkla İlgili Yurt dışında Yapılmış Çalışmalar……. 72

2.5.5. Yaşam Doyumu İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar…… 73

2.5.6. Yaşam Doyumuyla İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar……. 79

2.5.7. Çevrimiçi Psikolojik Hizmetler ile İlgili Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar……... 81

2.5.8. Çevrimiçi Psikolojik Hizmetler ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar…….. 83

BÖLÜM 3: YÖNTEM…….. 86

3.1. Araştırma Modeli…… 86

3.2. Evren/Çalışma Grubu……. 86

3.3. Veri Toplama Araçları…… 89

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu…….. 89

3.3.2. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)…… 89

3.3.3. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (ÇGPSÖ)…….. 90

3.3.4. Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyum Ölçeği (ÇBÖYDÖ)…… 90

3.3.5. Psikoeğitim Programı…… 91

3.3.5.1. Programın Amaçları ve Kazanımları……. 92

3.3.5.2. Oturumların Uygulanma Süreci……. 95

3.4. Verilerin Toplanması……... 100

3.5. Verilerin Çözümlenmesi / Yorumlanması……... 101

BÖLÜM 4: BULGULAR……... 102

4.1. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler…… 102

4.2. Gruplar Arası Karşılaştırmalar…… 105

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları……. 105

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları……. 106

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları…… 106

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları……. 107

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Son test Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları……. 108

Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi

Sonuçları……... 108

Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları… 109

Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları… 110

Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları…….. 110

4.3. Grup İçi Karşılaştırmalar…… 111

Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının SDÖBÖ Ön test, Son test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Friedman Testi Sonuçları…… 111

Tablo 18. Deney Grubu SDÖBÖ Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları…….. 112

Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının ÇGPSÖ Ön test, Son test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Friedman Testi Sonuçları…… 114

Tablo 20. Deney Grubu ÇGPSÖ Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları……. 115

Tablo 21. Deney ve Kontrol Gruplarının ÇBÖYDÖ Ön test, Son test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Friedman Testi Sonuçları…… 116

Tablo 22. Deney Grubu ÇBÖYDÖ Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları…… 117

BÖLÜM V: TARTIŞMA, YORUM, SONUÇ VE ÖNERİLER…….. 120

5. 1. Tartışma ve Yorum……. 120

5.1.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Bulguların Yorumlanması…… 122

5.1.2. Psikolojik Dayanıklılığa İlişkin Bulguların Yorumlanması……. 127

5.1.3. Yaşam Doyumuna İlişkin Bulguların Yorumlanması…….. 128

5.2. Sonuç …… 131

5.3. Öneriler……. 133

5.3.1. Psikolojik Danışmanlara Öneriler…… 133

5.3.2. Araştırmacılara Öneriler…… 133

KAYNAKÇA…… 135

EKLER…….. 169

EK 1. Kişisel Bilgi Formu…….. 169

EK 2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Madde Örnekleri…….. 171

EK 3. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği madde örnekleri..... 172

EK 4. Çok Boyutlu Yaşam Doyum Ölçeği Madde Örnekleri…… 173

EK 5. Ölçek Kullanım İzinleri……. 174

EK. 6. Etik Kurul Onayı……. 175

Ek. 7. Örnek Grup Oturumları……..... 176

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Psikolojik Dayanıklılık Araştırmalarında Ele Alınan Risk Faktörlerinin Gruplandırılması

Tablo 2: Koruyucu Faktörlerin Gruplandırılması

Tablo 3: Araştırmanın Modeli

Tablo 4. Deney Grubu ve Kontrol Grubunu Oluşturan Deneklerin Demografik Bilgileri

Tablo 5. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarından Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'ne İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 6. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarından Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'ne İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 7. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarından Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği'ne İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Son test Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Ön test, Son test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Friedman Testi Sonuçları

Tablo 18. Deney Grubu Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Ön test, Son test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Friedman Testi Sonuçları

Tablo 20. Deney Grubu Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Tablo 21. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Boyutlu Yaşam Öğrenci Doyumu Ölçeği Ön test, Son test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Friedman Testi Sonuçları

Tablo 22. Deney Grubu Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçlar

BÖLÜM 1
GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, öncelikle araştırmaya duyulan ihtiyacı açıklamak üzere problem durumu ortaya konmuş ardından araştırmanın amacı belirtilmiştir. Daha sonra, araştırmanın önemi, sınırlılıkları ve sayıtlıları belirtilmiş ve araştırmanın kuramsal çerçevesi kapsamlı olarak ele alınmıştır.

1.1. Problem

Çağdaş bilimsel yaklaşıma göre eğitim, "bireyin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yeterliklerinin kendisi ve toplum için en uygun şekilde gelişmesi" olarak tanımlanmaktadır. Eğitimin genel amacı ise hem bedensel hem psikolojik anlamda sağlıklı, topluma uyum sağlayabilen insanlar yetiştirmektir (Yeşilyaprak, 2015). Öğretmenler ve aileler, öğrencilerin sorumluluk sahibi, yaşam boyu öğrenen, çalışkan bireyler olarak yetişmesini isterler. Buna rağmen, okullar akademik başarı gerektiren matematik ve dilbilgisi gibi derslere daha çok odaklanırlar. Halbuki, yapılan araştırmalar sosyal duygusal öğrenme becerilerinin hem akademik başarıyı artırdığını hem de aile ve öğretmenlerin çocuklar için hedeflediği sosyal duygusal becerilere sahip bireyler olarak yetişmesini sağlar (Cohen, 2006)

Günümüzde, dünyanın oldukça hızlı bir şekilde değişim göstermesiyle birlikte bireyler, gerek özel hayatında, gerek akademik hayatında, gerekse iş hayatında birçok problemle karşılaşmaktadır. Ayrıca, ülkemizde ve tüm dünyada, şiddet, okuldan uzaklaşma, stres, sigara-alkol ve madde bağımlılığı, ergen gebeliği, obezite gibi sorunlar gittikçe artış göstermektedir (Kabakçı, 2006). Bu ve buna benzer birçok riskli davranışın önüne geçmek ya da düzeltmek için okullar, sosyal duygusal öğrenme becerileri geliştirmeye yönelik programlar kullanabilirler. Sosyal duygusal öğrenme becerileri iyi bir öğrenci, iyi bir vatandaş ve iyi bir çalışan olmak için oldukça önemlidir (Weissberg ve Cascarino, 2013).

Sosyal duygusal öğrenme becerileri, bireyin ailesinde, iş yerlerinde veya toplumda başkalarıyla çalışmasını, etkili bir şekilde öğrenmesini ve temel rolleri yerine getirmesini sağlayan bir takım becerilere verilen addır. Araştırmalar sosyal duygusal öğrenme becerilerinin öğretilebileceğini ve akademik öğrenmeye olumlu katkısının olduğunu göstermektedir. Dünyanın herhangi bir sınıfında, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğretmenin öğrencilerle, öğrencilerin de birbiriyle iyi geçinmesi gerekmektedir. Her okul, aile veya politikacı öğrencilerin şiddetten uzak, bağımlı olmayan, akademik anlamda başarılı ve şefkatli bir birey olmasını ister. Bunların birçoğu sosyal duygusal öğrenme programlarıyla

sağlanabilir. Okullar ancak etkili bir şekilde kaliteli bir sosyal duygusal öğrenme programı uyguladıkları taktirde öğrencilerin sorunlu davranışlarında düşme görülür, akademik başarı artar ve olumlu bir iletişim oluşur (Elias, 2003).

Sosyal duygusal öğrenme becerileri eğitimi, kişiliğin şekillendiği ergenlik dönemi için çok önemlidir. Bu dönemde kimlik arayışına giren ergenler, aynı zamanda kendini yalnız hissetme, benlik saygısı gibi konularda hızlı bir değişim yaşamaktadırlar. Ergenlik döneminde yaşanan değişimlerle birlikte okullarda yalnızlık, şiddet, madde bağımlılığı ve davranış problemlerini önlemeyi hedefleyen programlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin iletişim, problem çözme, stresle baş etme ve kendilik değerini artıran beceriler gibi konularda farkındalık artırıcı eğitim programları yaygınlaştırılmalıdır. Bu becerilerin kazanılması ergenlerin yaşadığı birçok sorunun çözümünde önemli kolaylıklar sağlayarak riskli davranışlara karşı kendilerinde oto kontrol geliştirmelerine, iyi, kötü, doğru ve yanlışı ayırt edebilmelerine yardımcı olmaktadır (McKenzie, 2004; Weissberg, 2000; Zins ve Wagner, 1997).

Elias (2003), ulaşılması oldukça zor bir hedef olan "herkes için başarı" için çaba sarf eden birçok eğitim girişimi için sosyal duygusal öğrenmenin "eksik parça" olduğunu ifade etmiştir. İnsanın öncelikle sosyal ve duygusal bir varlık olduğunu ve bu özellikleri hesaba katmayan herhangi bir eğitim sisteminin sağlıklı bireylerin yetiştirilmesinde etkili olamayacağını savunmuştur.

Sosyal duygusal öğrenme becerileri bireylere daha hem kişisel hem de sosyal anlamda daha sağlıklı bir yaşam sürdürebilmeleri için kazanması gereken becerilerden oluşur. Sosyal duygusal öğrenme becerileri eğitimi kapsamında kazandırılan beceriler:

- Duyguları tanımayı, ifade etmeyi ve düzenlemeyi öğrenme,
- Daha fazla farkındalık geliştirme,
- Başkalarını anlayabilmek için kendini onun yerine koyabilme,
- Bedenine ve zihnine özen göstermeyi öğrenme,
- Sorumlu kararlar alma,
- Başkalarıyla iyi ilişkiler kurma,
- Bir çatışma yaratmadan nasıl hayır diyebileceğini bilme,

- Problem çözme becerileri kazanma

olarak tanımlanmıştır. Tüm bu beceriler, anlamlı, mutlu ve dengeli bir yaşam için gereklidir (Clouder vd, 2008).

Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri hayatta karşılaşılan güçlüklerle baş edebilmek için ihtiyaç duyulan becerileri içinde barındırıyor olmasından dolayı psikolojik dayanıklılık kavramıyla yakından ilişkilidir (Labelle, 2019; Beets vd, 2009). Her insan, yaşantısı boyunca küçük ya da büyük çeşitli güçlüklerle mücadele etmek zorunda kalmaktadır. Bu yaşantılar ve deneyimlerin sonucunda yaşanılan stres insanların ruh hali ve psikolojik durumunda kalıcı olumsuz etkilere yol açabilmektedir. İnsanların bu problemlerle başa çıkabilmesi onların psikolojik dayanıklılık düzeyine bağlıdır. Psikolojik dayanıklılık düzeyleri yüksek bireyler, problemleri ile olumlu baş etme becerisi sayesinde kolaylıkla normal yaşantısına dönebilirken kimi insanlar bu sorunlarla baş edemeyip çeşitli psikolojik problemler yaşayabilmektedirler (Doğan, 2015). Kendini yıkılmaktan koruyacak yeterli donanıma sahip olmayan bu insanlar, problemler karşısında kendini zayıf hisseder, kaygı belirtileri artar ve uyum problemleri yaşayarak duygusal dengelerini kaybederler. Diğer taraftan bazı insanlar, çok büyük felaketler karşısında bile ayakta kalmayı başararak yaşamlarını sürdürmek için ihtiyaç duydukları içsel enerjiyi üretirler (Terzi, 2005).

İngilizce bir terim olan 'Resilience', "bir maddenin esnek olması ve eski haline kolayca dönebilmesi" anlamına gelen Latince 'resiliens' kelimesinden türemiştir (Greene, 2002). Bu kavramın Türkçe karşılığı olarak; psikolojik sağlamlık (Gizir, 2004; Aydın ve Gizir, 2006; Karaırmak, 2006), yılmazlık (Gürgan, 2006; Demirbaş, 2010; Serbest, 2010; İnce 2016), kendini toparlama gücü (Terzi, 2006), psikolojik dayanıklılık (Tümlü ve Recepoğlu, 2006; Sürücü ve Bacanlı, 2010; Basım ve Çetin, 2011) kelimelerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada, son yıllarda daha sık kullanıldığı görülen "psikolojik dayanıklılık" kavramı kullanılacaktır.

Psikolojik dayanıklılık; olumsuz yaşam durumları karşısında güçlü kalabilmek ve hayatındaki değişikliğe uyum gösterebilmektir (Karaırmak, 2006). Bir başka tanımda ise psikolojik dayanıklılık, stresli, olumsuz ve baş edilmesi güç yaşantılara rağmen problemlerin üstesinden gelebilen ve beklenenden daha iyi gelişme gösterebilen kişilerin ayakta kalmalarını sağlayan geliştirilebilir özelliklere sahip olma olarak tanımlamıştır (Gürgan, 2006).

Bütün bunların yanı sıra, araştırmacılar psikolojik dayanıklılığın doğuştan getirilen bir özellik olmaktan ziyade yaşantılar yoluyla kazanılan bir süreç olduğunu belirtmektedirler.

Bazı bireylerin doğuştan psikolojik dayanıklılığa yatkın genetik özelliklerle doğduğu görüşü de bulunmakla birlikte psikolojik dayanıklılığı yüksek bireylerin özellikleri incelendiğinde bu özelliklerin normal insanlar tarafından kazanılabilecek özellikler olduğu görülmektedir (Öğülmüş, 2001). Gürgan (2006) ve Öğülmüş (2001) de bu özelliklerin kişilik özelliği olmaktan çok öğrenilebilir ve geliştirilebilir özellikler olduğunu belirtmiş; psikolojik dayanıklılığın doğuştan gelen, bazı kişilere has bir özellik olduğu görüşüne karşı çıkmışlardır.

Büyüme ve gelişmeyle birlikte fiziksel, duygusal ve sosyal anlamda birçok yeniliğe uyum sağlamaya çalışan ergenler, bu dönemde birçok olumsuz yaşantıyla yüz yüze gelmektedir. risk faktörlerinin arttığı bu dönemde ergenlerin sağlıklı gelişim gösterebilmesi için psikolojik dayanıklılıklarının yüksek olması kritik bir öneme sahiptir (Duru ve Arslan, 2014; Arslan, 2015)

Yapılan araştırmalar incelendiğinde sosyal duygusal öğrenme becerileri ile psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür (Gürkan, 2018; Toraman, 2018). Sosyal duygusal öğrenme becerileri kapsamında ele alınan iletişim, problem çözme, stresle baş etme ve kendilik değerini artırıcı becerilerin geliştirilmesi bireyin yaşamında karşılaştığı güçlüklerle daha iyi başa çıkabilmesini ve hayatındaki değişikliklere daha kolay uyum sağlamasını kolaylaştırıcı etkiye sahiptir. Ayrıca, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesinin madde kullanımı, okul terki, şiddet ve saldırganlık gibi risk faktörlerini ortadan kaldırma konusunda olumlu etkilerinin olduğu belirtilmektedir (Toraman, 2018; LaBelle, 2019; Beets vd, 2009). Bu nedenle sosyal duygusal öğrenme becerileri programının gençlerin psikolojik dayanıklılığını artırma konusunda etkili olacağı düşünülmektedir.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ilişkili olduğu kavramlardan bir diğeri ise yaşam doyumudur (Schaefer, King ve Bernard, 2007). İnsanlık tarihi boyunca, bireylerin en önemli gereksinimlerinin başında mutlu olma, kendini iyi hissetme, bir diğer ifade ile yaşamlarından doyum alma bulunmaktadır. İlk kez 1961 yılında Neugarten tarafından kullanılan bir kavram olan yaşam doyumu yıllarca insanlığın ilgi odağı olmuştur. Yaşam doyumu, kişinin yaşamının sadece bir kısmını değil genel olarak hayatının tamamından aldığı doyumu ifade eden bir kavramdır. Yaşam doyumu, bir insanın beklentileriyle elinde olanların karşılaştırılması sonucunda ortaya çıkan fark olarak tanımlanabilir (Naz, 2015; Özdevecioğlu, 2003; Özer ve Karabulut, 2003). Alanyazında sosyal duygusal öğrenme ile yaşam doyumunun da ilişkili bulunduğu çalışmalar mevcuttur (Kabakçı ve Totan, 2013).

Çocuk ve ergenlerin yaşamdan aldıkları doyumun yüksek olmasının psikolojik ve sosyal gelişimleri açısından oldukça öneli olduğu bilinmektedir. Yüksek yaşam doyumuna

sahip olmak ergenlerin yaşamlarının ilerleyen yıllarında karşılaşacakları zorlu yaşantılara karşı güçlü olmaları açısından önem taşımaktadır Çivitçi, 2009). Ergenler üzerinde yapılan araştırmalar, yaşam doyumu yüksek olan ergenlerin umut düzeyleri ve benlik saygılarının daha yüksek olduğunu, aile üyeleri ve arkadaşları ile iletişim kurmada daha başarılı olduklarını, akademik başarılarının daha yüksek olduğunu ve okula ve öğretmenlerine karşı daha olumlu tutuma sahip oduklarını ortaya koymuştur. Aynı zamanda yaşam doyumu yüksek ergenlerin, daha az duygusal ve davranışsal sorunlar yaşadığı, depresyon ve kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu belirtilmiştir (Gilman ve Huebner, 2006; Suldo ve Huebner, 2006). Bu nedenle, ergenlerde yaşam doyumunu artırmaya yönelik çalışmaların ergenlerin hem içinde bulundukları dönemde, hem de ileriki yaşamlarında psikolojik ve sosyal açıdan sağlıklı bireyler olarak yetişmeleri için oldukça önemli olduğu görülmektedir.

Günümüzde hızlı bir şekilde gelişen internet teknolojileri ile birlikte psikolojik yardım hizmetlerinde de yüz yüze danışmanlık hizmetlerinin yanında çevrimiçi danışmanlık hizmetleri de yaygınlaşmaya başlamıştır. Özellikle COVID-19 pandemisi ile birlikte internet tabanlı psikolojik yardım alma daha tercih edilir hale gelmiştir (Bozkurt, 2013, Buyruk Genç vd., Poyrazlı ve Can, 2020). Çevrimiçi terapilerin ruh sağlığı hizmetlerine ulaşılabilirliği artırma, sosyal kaygıyı azaltma, daha ekonomik olma gibi avantajlarının yanı sıra güven kurulmasının zor olması, teknolojik engellerin yaşanması, özel bilgilerin kopyalanma ve yayılması gibi riskleri ve dezavantajları da bulunmaktadır (Andersson, 2010; Zeren ve Bulut, 2018). Ülkemizde, psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri ile ilgili çok az çalışma yapılmaktadır. Çevrimiçi psikolojik hizmetlerle ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Bozkurt, 2013; Savaş ve Hamamcı, 2010). Tüm bu nedenlere bağlı olarak, Covid-19 pandemisinin yaşandığı bu dönemde çevrimiçi psikolojik hizmetlerin avantajları göz önünde bulundurulmuş ve psikoeğitim programının çevrimiçi olarak uygulanmasına karar verilmiştir.

Bu bilgiler ışığında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin, psikolojik dayanıklılığın ve yaşam doyumunun geliştirilmesinin ergenlik dönemi için kritik bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Hem sosyal duygusal öğrenme becerilerinin hem psikolojik dayanıklılığın hem de yaşam doyumunun geliştirilebilir özellikler olması ve yapılan çalışmalarda birbirleriyle ilişkili bulunmasından dolayı sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan grup rehberliği çalışmasının öğrencilerin psikolojik dayanıklılığı ve yaşam doyumları üzerinde etkili olacağı düşünülmüştür. Alanyazında çevrimiçi programlar kullanarak yapılan deneysel çalışmaların azlığı göz önünde bulundurulduğunda yapılacak çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sosyal duygusal öğrenme becerileri çevrimiçi programının ortaokul öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu düzeyleri üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler oluşturulmuştur:

1.3. Denenceler

1. Deney ve kontrol grubunun Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
2. Deney ve kontrol grubunun Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
3. Deney ve kontrol grubunun Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
4. Deney ve kontrol grubunun Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
5. Deney ve kontrol grubunun Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
6. Deney ve kontrol grubunun Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
7. Deney grubunun Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği ön test, son test ve izleme testi puanları arasında son sıralar lehine anlamlı bir fark vardır.
8. Deney grubunun Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği ön test, son test ve izleme testi puanları arasında son sıralar lehine anlamlı bir fark vardır.
9. Deney grubunun Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ön test, son test ve izleme testi puanları arasında son sıralar lehine anlamlı bir fark vardır.
10. Kontrol grubunun Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
11. Kontrol grubunun Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
12. Kontrol grubunun Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Son yıllarda psikoloji ve psikolojik danışmanlık alanındaki gelişmeler sorun ortaya çıkmadan önleyici rehberlik yapılmasının önemi üzerinde durmaktadır. Korkut (2003), psikolojik danışma ve rehberliğin dört temel işlevinden birisinin önleme olduğunu belirtmiş

ve önleme çalışmalarını istenmeyen bir durum ortaya çıkmadan önce engelleyebilmeye yönelik çözüm arayışı olarak tanımlamıştır. Temel önleme çalışmalarının amaçlarından birinin de grup üyelerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek olduğunu belirtmiş ve bu amaca ulaşmanın yolunun da grup üyelerine bir takım yaşam becerilerini öğretmekten geçtiğini vurgulamıştır. Sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimlerin çocuklarda ve gençlerde, çok yönlü büyümeyi kolaylaştırma, akademik başarıyı artırma, karşılaşılabilecek problemlere karşı önleyici bir katkı sağlama gibi umut verici sonuçları vardır. Ayrıca gençlerin, fiziksel ve ruhsal sağlığını korumaya ve iyileştirmeye katkı sağlar (Clouder vd, 2008). Öğrencilerin ders başarıları kadar sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirmenin önemli sonuçları olduğu ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin eğitimin bir parçası haline getirilmesi gerektiği bilindiği halde ülkemizde sosyal ve duygusal öğrenmeye yönelik araştırma oldukça sınırlıdır (Türnüklü, 2004).

Yaşanılan COVİD 19 salgınıyla birlikte okulların çalışma planları da hızlı bir şekilde değişime uğramıştır. Pandeminin doğası göz önüne alındığında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Çünkü, sosyal duygusal öğrenme becerileri, pandemi veya sosyal bir huzursuzluk sırasında kişisel ve sosyal deneyimleri yönetme gücü sayesinde bireylerin nasıl bir yol izleyeceği konusunda yönlendirir. Bu nedenle, okulların, restoranların, inanç temelli kuruluşların kapandığı ve birçok sosyal değişimin yaşandığı bu dönemde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin önemi daha fazla ön plana çıkmıştır. Örneğin, ergenlerin bu süreçte evde kalarak başkalarını riske atmamak için empati becerilerinin, uzaktan eğitim sürecini birlikte geçirdikleri öğretmenleri ve evde uzun süre birlikte vakit geçirdikleri aileleri ile anlamlı ilişkiler kurabilmek ve sürdürebilmek için iletişim becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Benzer şekilde sorumlu karar verme becerileri, stres ve kaygıyla başa çıkma, kendi duyguları, güçlü yönleri ve kimliği üzerinde düşünme gibi beceriler de bu dönem için kritik bir önem taşımaktadır (Yoder vd, 2020). Oldukça stresli ve zor bir dönem olan pandemi sürecinde yapılacak çalışmanın ergenlerin ruhsal sağlığına önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.

Psikolojik dayanıklılık teriminin insanı güçlendiren olumlu kişilik özellikleri üzerine kurulu olduğu söylenebilir. Zorlu yaşantılar geçiren ve riskli ortamlarda yetişen kişilerin baş edebilme beceri ve süreçleri, psikolojik dayanıklılığının ne düzeyde olduğuna bağlıdır. Burada olumsuz olay ve durumları, stres kaynaklarını ve genel anlamda risk faktörlerini ortadan kaldırmaktan daha çok, kişinin bu durumlarla karşı karşıya geldiğinde doğru başa

çıkabilme ve üstesinden gelme becerisini artırmanın daha önemli olduğu düşünülebilir. Olumsuz yaşantılar, günlük hayatta her an herkesin başına gelebilmekte, psikolojik dayanıklılık da olumsuzluklar karşısında bireyi koruyucu bir rol üstlenmektedir (Gökçen, 2015). Bu nedenle, bireyin yaşantısındaki risk faktörlerine odaklanmak yerine hayatta risk faktörlerinin varlığını kabul ederek koruyucu özelliklerin bu risk faktörlerine karşı nasıl kullanabileceğinin farkına varmasını sağlamak önem arz etmektedir. Risk faktörlerinin her an hayatın içinde olabileceği ve riski kaldırmanın her zaman mümkün ya da yeterli olmayacağı düşünüldüğünde erken yaşlarda bireye bu risk faktörlerine rağmen güçlü kalabilmesini sağlayacak ve hayatını devam ettirebilecek beceriler kazandırmanın ne kadar önemli olacağı açıktır.

Önleyici çalışmalar, sadece çocuk ve ergenleri değil her yaştan bireyi ve her tür kurumu hedef alabilecek şekilde düzenlenebilmektedir. Ancak, önleyici çalışmalar en etkili bir biçimde okullarda uygulanabilmektedir. Çünkü okul çağındaki çocuk ve gençler hem değişime ve gelişime daha yatkındır hem de edindikleri becerileri yetişkinlik yaşamlarına da taşıyabilirler. Okul çağındaki bireyler hem değişmeye dirençli değildirler hem de zamanlarının çoğunu okulda geçirmektedirler ve okullarda önleyici çalışmaları gerçekleştirebilecek ruh sağlığı uzmanları bulunmaktadır. Rehberlik ve psikolojik danışmanın temel ilkelerine bakıldığında, bu hizmetlerin öğrencilerin tümünü kapsayacak biçimde sunulması hedeflenmekle birlikte okullara bakıldığında bu ilkenin tam olarak yerine getirilemediği görülmektedir. Bunun temel nedeni okullarda sorunlu diye nitelendirilen öğrenciler üzerinde daha fazla durulması ve önleme çalışmaları yerine çare buluculuğun ön plana çıkmasıdır. Halbuki, okul rehberlik servislerinde, tüm öğrencilere hitap edebilecek, etkili, pratik ve ekonomik programlar geliştirilebilir (Korkut, 2003). Bu kapsamda hazırlanacak olan programın alana önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Ortaokul dönemi ergenlik dönemi olduğu için, bu yaşların getirdiği duygusal, fizyolojik ve psikolojik problemlerin daha fazla zorluk yaratacağı öngörüsüyle önleyici rehberlik hizmeti olarak okullarda uygulanabilecek bir program ve materyal geliştiriyor olması nedeniyle bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Kabakçı ve Korkut Owen (2010) da sosyal duygusal öğrenme becerilerinin 12-14 yaşlarında kazandırılmasının oldukça önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Psikolojik danışma alanındaki araştırmalara bakıldığında, araştırmacıların genellikle ilkokul, lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak ortaokul

öğrencileri üzerinde yapılmış deneysel çalışma sayısı oldukça azdır. Ayrıca, daha önce sosyal duygusal öğrenme becerileri, psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumunu birlikte ele alan deneysel bir araştırma yapılmamış olduğu için yapılacak olan çalışmanın literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Günümüzde teknoloji kullanımı hayatın kaçınılmaz bir parçası haline gelmiştir. Dünyada çevrimiçi psikolojik danışma uzun süredir tartışılmakta ve üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Türkiye'de ise çevrimiçi psikolojik danışma yeni yeni tartışılmakta ve yapılan çalışmaların geçmişi de çok gerilere dayanmamaktadır. Bu da alanda çalışanlar adına bir dezavantajdır. Ülkemizde uygulanan çevrimiçi psikolojik danışma uygulamalarının en büyük dezavantajı deneysel olmamasıdır. Bu hizmeti sunan birçok web sitesi olmasına karşın, birçoğunun bilimsel geçmişi bilinmemektedir ve bu deneysel çalışmaların önemini ortaya koymaktadır (Özdemir ve Barut, 2020). Literatür incelendiğinde daha önce çevrimiçi psikolojik danışma üzerine yapılmış deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmanın çevrimiçi olarak uygulanabilir olması özellikle pandemi gibi zorunlu dönemlerde başvurulabilecek bir program olması açısından güncel ve gereklidir.

Tüm bu nedenlere bağlı olarak sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik bir program hazırlamak ve bu program yoluyla bireyin yaşamında karşılaştığı ya da karşılaşabileceği olumsuz yaşam olaylarına karşı daha güçlü baş etme mekanizmaları geliştirmesini sağlamak, yaşamdan aldığı doyuma katkıda bulunmak oldukça önemli görülmektedir. Ayrıca, önleyici ruh sağlığı çalışmalarına katkı sağlayacak bu çalışmanın çevrimiçi kullanılabilecek bir program geliştiriyor olmasının alana önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.5. Sayıltılar

1.Çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol gruplarındaki denekler araştırma ölçeklerini içten ve samimi olarak cevaplandırmışlardır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul Avcılar'da bir devlet okulunda 6. sınıfa devam eden öğrencilerle sınırlıdır.

2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri programı araştırmacı tarafından geliştirilen 10 oturumluk etkinliklerle sınırlıdır.

3. Araştırma Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin ölçtüğü sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ve alt boyutları olan iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini arttıran becerilerle sınırlıdır.

4. Araştırma Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
5. Araştırma Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeğinin ölçtüğü genel yaşam doyumu ve alt boyutları olan arkadaş doyumu, okul doyumu, aile doyumu, benlik doyumu ve çevre doyumu ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Sosyal Duygusal Öğrenme: Sosyal duygusal öğrenme (SDÖ), bireylerin sosyal duygusal anlamda yeterli olmalarını sağlayan beceri, tutum ve değerler geliştirmesi, hayatlarında başarılı olmalarını sağlayan temel sosyal ve duygusal yeterlilikleri kazanmalarıdır (CASEL, 2005).

Psikolojik Dayanıklılık: Olumsuz yaşantılar karşısında, bireyin sahip olduğu koruyucu faktörler ile risk faktörlerine bağlı olarak yaşanılan duruma uyum sağlanması süreci (Karaırmak, 2006).

Yaşam Doyumu: Bir insanın beklentileriyle elinde olanların karşılaştırılması sonucunda ortaya çıkan fark (Özdevecioğlu, 2003).

BÖLÜM 2
ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, önce sosyal duygusal öğrenme becerileri, psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiş daha sonra yapılmış ulusal ve uluslararası çalışmalara değinilmiştir.

2.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

2.1.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Kavramının Tarihsel Gelişimi

Tarih boyunca, çocuklar sosyal ve duygusal becerileri büyüklerinden, gün boyunca onları izleyerek ve taklit ederek öğrenmişlerdir. Ancak, toplumsal yapının yıllar içinde değişmesiyle birlikte çağdaş çocuklar, önceki nesillere göre yakın ilişkilerden yoksun kalmış ve bu nedenle yetişkinlerin çeşitli rolleri yerine getirmesini gözlemleme fırsatı bulamamışlardır. Bütün bunların sonucu olarak, okulların çocukların en temel ihtiyacı olan sosyalleşmelerini sağlamaları ve sosyal duygusal becerileri öğretmeleri ihtiyacı doğmuştur (Schaps, 2010).

Eğitimciler, sosyal duygusal gelişimin öğrencilerin bilgili, sorumluluk sahibi, yardımsever kişiler olarak yetişmesi için ne kadar önemli olduğunu bilmelerine rağmen, bunu nasıl sağlayabilecekleri konusunda hemfikir olamamaları ve akademik performans kaygıları nedeniyle başarı odaklı çalışmışlardır (Elias vd, 1997; Patrikakou, 2005). Bir okulun etkili olup olmadığı sadece ölçülebilir başarı testlerinin sonuçlarıyla, özellikle de başarısız diye nitelendirilen öğrencilerin akademik gelişimleriyle değerlendirilmekteydi. Başarısız olarak nitelendirilen öğrencilerin akademik başarılarının artırılması yönündeki baskılar sosyal duygusal öğrenmeyi eğitim sistemine entegre etmeyi zorunlu kıldı (Schaps, 2010).

1980'lerde eğitim alanında akademik zeka ile birlikte duygusal zeka, çoklu zeka, karakter eğitimi gibi kavramlar da önemsenmeye başlamıştır (McKenzie, 2004). Çoklu Zeka ve Duygusal Zeka gibi çeşitli öğrenme kuramlarının ortaya çıkması ve bu kuramların öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerini bir bütün olarak desteklenmesini savunması sosyal duygusal öğrenme kavramının ortaya çıkmasında rol oynamıştır (Cohen, 1999).

Sosyal Duygusal Öğrenme kavramı ilk olarak 1994 yılında Fetzer Enstitüsü tarafından yapılan bir toplantıda dile getirilmiştir. Bu toplantıda, öğrencilerin, psikolojik, eğitimsel ve genel sağlık ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlamıştır (Elbertson, Brackett ve Weissberg, 2010; Cherniss vd., 2006). Bu süreçte, öğrencilerin özel sorunlarını ve davranış problemlerini

çözmeyi, akademik başarılarını desteklemeyi sağlayan önleyici programlar geliştirme çalışmaları başlamıştır (Elias vd., 1997).

Daniel Goleman ve Elieen Rockefeller Growald tarafından 1993 yılında Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) kurulmuş ve SDÖ'nin bilimde yükselmesini sağlamak amacıyla okul öncesinden ortaöğretimin sonuna kadar olan SDÖ uygulamalarını bir çatı altında birleştirmiştir (CASEL, 2015). CASEL eğitimciler, araştırmacılar, eğitim politikacıları, toplum önderleri, aileler ve öğrencileri içine alan kapsamlı bir eğitsel ve toplumsal dönüşüm hareketini ifade etmektedir (Elias vd. 1997). Sosyal duygusal öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalara dünya çapında ev sahipliği yapan CASEL, bu kavramın yayılmasında önemli bir konumdadır (Bahçuvanoğlu, 2019).

2.1.2. Sosyal Duygusal Öğrenme İle İlgili Yaklaşımlar

2.1.2.1. Duygusal Zeka

Duygusal zekâ kavramını ilk kez kullanan Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâyı "Bir kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını doğru bir şekilde anlayabilmesi ve ifade edebilmesi, etkili bir şekilde düzenleyebilmesi ve duyguları hayatında doğru bir şekilde kullanabilmesi için gerekli bir takım beceriler" şeklinde tanımlamışlardır. Duygusal zeka kavramının geniş topluluklar tarafından fark edilmesini sağlayan Goleman'a (1998) göre ise duygusal zeka, "kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empati beslemesi ve duygularını yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilme yeteneği" olarak tanımlanabilir.

Mayer ve Salovey (1997), duygusal zekâyı dört boyutta ele almışlardır. Bunlar:

1) Duygularının farkında olma,

2) Düşünceleri ifade ederken duygulara yer verme,

3) Karşıdaki kişinin duygularını anlayabilme ve

4) Duyguları yönetme'dir.

Duyguları anlama ve ayarlama yeteneği olarak tanımlanan duygusal zeka bireylerin sosyal yaşamından doyum sağlaması için önemli bir kavram olarak değerlendirilmiştir. Aynı zamanda, duygusal zekâsı yüksek insanların hayatta daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Elksnin ve Elksnin, 2006).

Duygusal zekanın gelişiminde beş yetenek çok önemlidir:

1) Kendinin ve diğerlerinin farkında olma,

2) Diğerlerinin bakış açısını anlayabilme, empatik olma,

3) Duyguları ayarlama ve yönetme,

4) Hedef ve plan yönelimli olma,

5) Kişilerarası ilişkilerde sosyal becerileri olumlu bir şekilde kullanma (Elksnin ve Elksnin, 2006; Goleman, 1998; Mayer vd., 2000).

Çocuklarda duygusal zeka yeteneklerini geliştirici etkinliklere yer verilmelidir. Bu etkinlikler, okul öncesinden başlayarak tüm akademik kademelerde gelişimlerine uygun olacak şekilde yer almalıdır. Bireylerin hem günlük yaşamlarında hem de mesleki yaşamlarında başarılı ve mutlu olabilmesi için diğer insanlarla etkili iletişim kurmak, empatik tutum sergileme, karşısındaki kişilerin duygularını önemseme gibi duygusal zeka yeteneklerine sahip olması gerekmektedir. Duygusal zeka yeteneklerine sahip bireyler, okullarında başarılı, kendisiyle ve çevresindeki insanlarla barışık, yaşam doyumları yüksek, kendisine güvenen ve kendisini gerçekleştirmiş bireyler olarak toplumdaki yerlerini alırlar (Deniz,2015).

Duygusal zeka ile sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bezer ve farklı yönleri bulunmaktadır. Duygusal Zekâ kapsamında tanımlanan dürtü kontrolü becerisi ile sosyal-duygusal öğrenmenin özyönetim becerisi benzerlik göstermektedir. Bununla beraber, sosyal-duygusal öğrenme kavramı bir bireyin kendisinin ve başkalarının iyiliğini düşünerek yapıcı ve saygılı kararlar vermesini ifade eden etkili karar alma becerisini içermesi bakımından duygusal zeka kavramından farklılık göstermektedir (Esen Aygün, 2017). Sosyal Duygusal öğrenme ile duygusal zeka kuramı, duyguları anlama, yönetme ve problemleri çözmede duyguları kullanmayı öğretmesi açısından benzemektedir. Ancak, duygusal zekâ ile ilgili çalışmalar daha çok kişisel gelişimi desteklerken sosyal duygusal öğrenme toplumla bütünleşme ve sosyalleşmeyi hedeflemektedir (Zins vd., 2007).

2.1.2.2. Sosyal Beceri Eğitimi

İnsan sosyal bir varlık olarak, diğer insanlarla birlikte var olur. Bu özelliğiyle insan diğer insanlardan ayrılır. Geçmişte, toplumsal yapının daha yavaş değişmesine bağlı olarak

sosyal beceriler daha küçük toplumsal yapılar içerisinde kazanılıyor ve kullanılıyordu. Günümüzde ise dünyanın hızla değişmesi ve insanların sosyal ve mekansal hareketliliği kişinin belli sosyal becerilerle donanmış olmasını mecbur kılmıştır. Bu kapsamda geliştirilmesi gereken beceriler; iletişim becerileri, kendini sunma, empati kurma, bilgi alıp verme, toplum içerisinde kendini rahat ifade edebilme, farklılığa saygı, özgüven, işbirliği gerçekleştirebilme, arkadaşlık kurma ve devam ettirebilme, yakın ilişki kurabilme olarak sıralanabilir (Özbay, 2003).

Yüksel (1999), sosyal beceriyi, bireyin karşısındaki kişiden olumlu tepki almasını sağlayacak ve olumsuz tepki almasını engelleyecek, diğer bireylerle etkileşimi mümkün kılan, toplumsal açıdan kabul edilebilir, hem gözlenebilir hem gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal ögeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlar olarak tanımlamıştır.

Sosyal beceri kavramının temelleri 1900'lü yılların başlarına dayanmaktadır. İlk olarak William James "Psikolojinin Prensipleri" adlı eserinde sosyal ilişkilerin üzerinde durmuştur. Sosyal beceri kavramının bir diğer öncüsü ise "sosyal zeka" kavramını öne süren Thorndike'dır. Thorndike, bazı kişilerin daha kolay ilişki kurabilmelerini ve sosyal ilişkilerindeki zorlukların üstesinden kolayca gelebilmelerini sosyal açıdan zeki olmalarına bağlamıştır (Bacanlı, 1999).

Akkök (1996), sosyal becerileri altı grupta incelemiştir:

1. İlk kazandırılacak beceriler: Dinleme, teşekkür etme, yardım isteme, konuşmayı başlatma ve sürdürme, soru sorma, iltifat etme, kendini ve başkalarını tanıtma, bir gruba katılma, özür dileme, yönerge verme ve yönergelere uyma ve ikna etme.

2. Grupla bir işi yürütme: Grupla iş bölümüne uyma, empati, sorumluluğu yerine getirme,

3. Duygulara yönelik beceriler: Kendi duygularını anlama, başkalarının duygularını anlama, duygularını ifade etme, karşındakinin öfkesi ile başa edebilme, sevgiyi ve olumlu duyguları ifade etme, kendini ödüllendirme ve korku ile baş edebilme,

4. Saldırgan davranışlarla baş etmeye yönelik beceriler: İzin isteme, uzlaşma, paylaşma, başkalarına yardım etme, alay etmeyle başa çıkma, öfkeyi kontrol etme, hakkını koruma, kavgadan uzak durma,

5. Stresle baş edebilme: Başarısızlıkla baş edebilme, grup baskısıyla başa çıkabilme, utanç verici bir durumla baş edebilme, yalnızlık baş edebilme,

6. Plan yapma ve problem çözme: Ne yapacağına karar verme, problemin sebebini araştırma, amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme ve bir işe yoğunlaşma.

Sosyal becerilerin özellikleri şunlardır:

- Öğrenme yoluyla kazanılır.
- Uygun tepkiler ve örnek alınan davranışları içerir.
- Belirli sözel ve sözsüz davranışlardan oluşur.
- Sosyal çevreden gelen olumlu tepkilerin artmasını sağlar
- Yaşanılan çevreden etkilenir.
- Sosyal beceriler hem gözlenebilen hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal becerilerden oluşur (Çetin vd., 2002; Sucuoğlu ve Çiftci, 2001).

Sosyal beceri eğitimi ise, bireyin içinde bulunduğu sosyal çevrede diğerleri ile daha kolay ilişki kurmasını sağlayan, karşılaşılabilecek olası problemler ile baş edebilmeyi kolaylaştıran, etkili iletişim becerilerinin öğretildiği bir eğitim yaklaşımdır (Çakıl, 1998). Bacanlı (1999), sosyal beceri eğitimini, çeşitli becerileri kazandırmak veya kişilerarası sorunları çözmek amacıyla yardım etmeye yönelik kısa süreli eğitim olarak tanımlamıştır. İnsanların çevresi ile iletişim kurup, etkileşimini sürdürebilmesi için sosyal becerilere ihtiyacı vardır. Sosyal beceriler, ilk olarak aile ortamında kazanılır. Toplumla etkileşim kurdukça aile içerisinde kazanılan sosyal beceriler topluma aktarılmaya başlar. Bireyin toplumsal uyum sağlayabilmesi için kazandığı sosyal becerileri toplumsal hayatında kullanması önemlidir (Aydın, 2005).

Okul başarısında, arkadaşlık ilişkilerinde veya günlük yaşantılarda sosyal beceri davranışlarına sahip olmak oldukça önemlidir. Okulların amaçlarından biri de çocukları hayata hazırlamaktır. Bu açıdan bakıldığında, sosyal duygusal becerileri kazandırmak okulların görevlerinden biri olarak kabul edilmelidir. Böylece, çevresiyle etkili iletişim kurabilen, kendini ifade edebilen, çevresine duyarlı kişilerin yetişmesi sağlanabilir (Deniz, 2015).

Hem sosyal duygusal öğrenme ve hem de sosyal beceri eğitimi sosyal duygusal alanla ilgili çalışmalar yapması açısından ortak yönlere sahiptir. Ancak, sosyal duygusal öğrenme yaklaşımı daha geniş kapsamlıdır ve sosyal beceri eğitimi sorun odaklı yaklaşıma sahipken, sosyal duygusal öğrenme koruyucu ve geleceğe yönelik bir bakış açısına sahiptir (McKenzie, 2004).

2.1.2.3. Karakter Eğitimi

Karakter, "bireyin kendi kendine egemen olmasını, kendi kendisiyle uyum içinde bulunmasını, düşünüş ve hareketlerinde tutarlı, sağlam kalabilmesini sağlayan özellikler bütünü" olarak tanımlanmaktadır. Bir bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen öz yapıya karakter denir (TDK, 2021). Karakter eğitimi ise bireylere temel ahlaki değerleri kazandırmayı hedefler. Çocuklara, etik değerleri benimseyerek bu değerlere karşı duyarlı ve hassas olmalarını, bunları yaşamlarında göstermelerini sağlayacak etkinlikler ve uygulamalar karakter eğitimi kapsamında ele alınmaktadır (Meydan, 2014). Karakter eğitimi, model olma ve öğretme yoluyla öğrencilerin ahlaklı, sorumluluk sahibi ve şefkatli öğrenciler yetiştirmeyi amaçlar. Saygı, sorumluluk, nezaket, cesaret gibi ortak değerleri geliştirmeyi hedefler. Karakter eğitimi, bireyleri sosyal, ahlaki ve akademik olarak geliştirir (CASEL, 2005).

Sosyal duygusal öğrenme becerileri ile karakter eğitiminin ortak yanları olduğu gibi ayrışan yönleri de bulunmaktadır. Her iki yaklaşım da çocukların ve gençlerin iletişim, karar verme, problem çözme, öz düzenleme becerileri geliştirmelerine, içsel motivasyonlarını arttırmalarına ve gelişim görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirmelerine yardımcı olur. Her ikisi de öğrencilerin akademik başarılarıyla sosyal duygusal gelişimleri arasında olumlu bir ilişki olduğunu ifade etmektedir (Bencivenga ve Elias, 2003). Ancak, sosyal duygusal öğrenme daha çok psikolojik araştırmalara, psikolojik kuramlara dayanırken karakter eğitimi insancıl ve dini geleneklerle desteklenmektedir. Sosyal duygusal öğrenme karakter eğitimine kıyasla kullandığı eğitim yöntemleri ve içerikleri açısından daha geniş bir perspektife sahiptir. (McKenzie, 2004; Elias vd., 1997).

2.1.2.4. Çoklu Zeka Kuramı

Çoklu zeka yaklaşımı, birden fazla zekâ türünün olduğunu, zekanın sabit olmadığını ve her bir zeka türünün geliştirilebileceğini savunmaktadır. Çoklu zeka kuramına göre, zeka, objektif bir şekilde ölçülebilmektedir. Zekayı tek veya birkaç faktörle açıklamak mümkün

değildir. “Değişen dünyada yaşamak ve değişimlere uyum sağlamak amacıyla her insanda kendine özgü bulunan yetenekler ve beceriler bütünü” şeklinde tanımlanan zeka, “zeka alanları” adı verilen çok sayıda yeteneği kapsamaktadır (Gardner, 1991).

Gardner (1993, 1999)’a göre zeka sekiz türe ayrılabilir. Bu zekâ alanları; “1. Sözel-Dilsel Zekâ Alanı, 2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanı, 3. Görsel-Mekânsal Zekâ Alanı, 4. Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanı, 5. Müziksel-Ritmik Zekâ Alanı, 6. Kişilerarası-Sosyal Zekâ Alanı, 7. İçsel-Özedönük Zekâ Alanı, 8. Doğacı Zekâ Alanı” dır.

Sosyal duygusal öğrenme becerileri, Gardner’ın çoklu zeka çerçevesi içinde en çok içsel ve kişilerarası zeka ile bağlantılıdır. Ayrıca sosyal duygusal öğrenme sözel, sanatsal, matematiksel, mantıksal uzamsal, bedensel/kinestetik zeka türlerini de zenginleştirebilir. Aynı şekilde bu zeka türlerinin gelişmesi sosyal duygusal becerileri de geliştirebilir. Yani karşılıklı bir etkileşim söz konusudur (Elias vd, 1997).

2.1.2.5. Sosyal Öğrenme Kuramı

Albert Bandura’ya göre en önemli öğrenme yaşantıları, başkalarını gözlemleyerek oluşur. Bu görüşe göre kişilik, başkalarının davranışını taklit ve gözleme yoluyla öğrenilmiş davranışlar örüntüsüdür (Cüceloğlu, 2003). Gözleyerek öğrenme, sadece bir bireyin, diğer kişinin davranışlarını basit bir şekilde taklit etmesi değildir. Gözleyerek öğrenme, kişinin, çevredeki olayları, bilişsel olarak işlemesiyle elde edilen bilgidir (Senemoğlu, 2003). Örneğin çocuklar, ebeveynlerini, arkadaşlarını, televizyonu izleyerek ya da kitap okuyarak öğrenebilirler. Gözleme dayalı öğrenme dört temel süreçten oluşur. Bunlar; dikkat, hatırda tutma, davranışı yerine getirme ve güdülenmedir (Sharf, 2011). Sosyal öğrenme kuramının kazandırdığı bir diğer kavram ise “dolaylı yaşantılar” dır. Buna göre, bireyin davranışı dolaylı yaşantılardan yani başkalarının geçirdiği yaşantılardan etkilenmektedir (Senemoğlu, 2003). Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin birçoğu model alma yoluyla öğrenilmektedir. Çocuklar, karşısındaki kişinin iletişim şeklinden, davranışlarında etkilenerek sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirir. Bu anlamda sosyal duygusal öğrenme becerilerini kazandırırken kullanılan model olma, rol oynama gibi yöntemlerin de sosyal öğrenme kuramıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

2.1.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Tanımı

Sosyal Duygusal Öğrenmenin tanımı birçok yazar tarafından farklı şekillerde yapılmıştır. Örneğin, Körler (2011), sosyal duygusal öğrenmeyi kişinin duygularını fark

edebilmesi ve duygularını yönetebilmesi, etrafındakilere ilgi ve sempati duyması, almış olduğu kararlarını sorumluluk duygusu ile değerlendirmesi, yakınındaki kişilerle iyi ilişkiler geliştirmesi, olumsuz olaylara karşı etkili bir yöntemle üstesinden gelmesi ve problem çözme becerisini elde etme basamağı olarak tanımlamıştır. Sosyal duygusal öğrenme gençlerin ve yetişkinlerin, sağlıklı kimlik geliştirmek, duyguları yönetmek, toplumsal ve bireysel hedeflere ulaşmak, başkaları için empati duymak, destekleyici ilişkiler kurmak ve sürdürmek, sorumlu kararlar vermek için gerekli bilgi, beceri ve tutum edindikleri ve uyguladıkları süreçtir. Sosyal duygusal öğrenme, güvene ve işbirliğine dayalı öğrenme ortamları oluşturmak için aile- okul-toplum işbirliği yoluyla eğitimde eşitliği geliştirir. (CASEL, 2015). Bir başka tanımda ise, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, bireyin kendisine ve çevresine ilişkin farkındalığını attırarak, duygularını etkili yönetmeyi sağlaması ve bireyin bir sosyal yapıya ait olabilmesi ve bu yapıdaki yerini koruyabilmesini sağlayan beceriler olarak tanımlanmıştır (Esen Aygün, 2017).

Sosyal duygusal öğrenme, bireyin kendi duygularının farkına varması, duygularını yönetebilmesi, diğer insanları dikkate alması, etkili kararlar vermesi, etik ve sorumlu davranışlar göstermesi, pozitif ilişkiler geliştirmesi ve olumsuz davranışlardan kaçınması sürecidir (Zins ve Elias, 2006). Daha basit bir deyişle sosyal duygusal öğrenme öğrencilerin başkalarıyla işbirliği içinde çalışmasını, etkili bir şekilde öğrenmesini ve aile, toplum ve iş yerlerinde etkili bir yer edinmesini sağlayan becerileri kümesidir (Elias, 2003). Diğer bir taraftan sosyal duygusal öğrenme, bireylere, hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları, sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerini destekleyecek beceriler ve özelliklerin kazandırılması süreci olarak değerlendirilmektedir (Kabakçı ve Korkut Owen, 2010). SDÖ, çocuk ve ergenlerin gerekli olan yaşam görevlerini yeterli ve başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmeleri, psikolojik, kişisel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilmeleriyle toplumda çalışan, üretken bir şahsiyet olmaları için kendilerine ait duygu, düşünce ve davranışlarını bir araya getirip tamamlama sürecidir. Bu süreçte yeterlilikler temel becerilerin kazanılması üzerinden gelişir ve büyür. Bu beceriler kendini tanıyıp duygularını yönetme, sağlıklı başarılı ilişkiler geliştirme, olumlu sonuçlara hazırlık ve doğru amaçlar tespit ederek kişisel ve sosyal ihtiyaçları karşılama, sorumlulukla ahlaki karar verebilmeyi kapsar (Candan, 2018). Yapılan tanımlardan yola çıkılarak sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını hem bireysel hem toplumsal olarak ele alan bütüncül bir kavram olduğu söylenebilir. Bu çalışmada da Kabakçı ve Korkut Owen'ın yapmış olduğu tanım temel alınmış ve çalışma bu temel üzerine oluşturulmuştur.

2.1.4. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Önemi ve Etkileri

Sosyal duygusal öğrenme programları, anasınıfından lise son sınıf öğrencilerine kadar eşit öğrenme koşulları ve olumlu okul iklimi sağlar. Bu koşulları sağlayabilmek için yetişkinlerin kendi sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeleri ve programları iyi bir şekilde uygulamaları gerekmektedir. Böylece, sosyal duygusal öğrenme programları kısa ve uzun vadeli faydalara yol açabilir. Kısa vadede kendilerine, başkalarına karşı olumlu tutumlar geliştirirler. Zamanla kısa vadeli sonuçlar, gelişmiş akademik performans, olumlu sosyal davranışlar ve ilişkiler, davranış sorunlarında ve psikolojik sıkıntılarda azalma gibi daha uzun vadeli sonuçlara dönüşür. Böylece, öğrencileri okulda, işte ve ailede başarılı olmaya hazırlar. Bu nedenle; ailelerin ve okulların, sosyal, duygusal ve akademik konulardaki ilgilerinin artması ve gelişmesi ile birlikte özellikle erken çocukluk dönemi başta olmak üzere tüm okul yaşantısı boyunca sosyal-duygusal öğrenme programları önemli bir hale gelmiştir (Payton vd., 2008).

Elias (2003), okulların ancak sosyal duygusal öğrenme becerilerine önem vermesiyle çocukların akademik başarılarının artacağına, sorunlu davranışların azalacağına, olumlu ilişkiler geliştirebileceğine inanmaktadır. Akademik öğrenme ile sosyal duygusal öğrenmenin birlikte sunulmasının hem kafaya hem beyne dokunmayı sağlayacağını ve böylece daha etkili öğrenen sınıflar oluşacağına inandığını söylemiştir. Sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmenin öğrencilerin kendileriyle birlikte diğer bireylerin de mutluluğuna karşı duyarlı olmasına katkı sağlayacağını belirtmiştir. Bu nedenle sosyal duygusal öğrenmeyi "eksik parça" olarak nitelendirmiş ve dünyanın bilgili ancak sosyal duygusal becerilerden yoksun olma tehlikesiyle karşı karşıya olabileceğini bildirmiştir. Bu nedenle etkili akademik ve sosyal duygusal öğrenme kombinasyonunun etkili eğitim için önemli bir standart olduğunu vurgulamıştır.

Sosyal duygusal öğrenme programları öğrencilerin becerilerini ve düşünce yapılarını geliştirerek problemlerinin daha etkili bir şekilde üstesinden gelmesine ve okul ikliminin olumlu bir şekilde değişmesine yardımcı olur. Ergenler, yeni ve yoğun duygularıyla baş etmeyi ve okul ve sosyal yaşamın gerekliliklerini yerine getirmeyi öğrenirken bir taraftan da bütün bunları ailelerinin desteği olmaksızın yapmaları gerektiğini daha fazla hissetmeye başlarlar. Sosyal duygusal öğrenme programları bu zorlukları aşmanın bir yoludur (Yeager, 2017).

Uşaklı (2017), sosyal duygusal öğrenmeyi eğitim öğretim hayatı içinde daha geniş kapsamda hayat boyu öğrenme içinde tüm öğrencilerin kazanması gereken beceri etkinlikleri olarak değerlendirmiştir ve öğrencilere sosyal duygusal beceriler kazandırmanın okul bırakma oranını düşürdüğünü, öğrencilerin olumsuz risk alma davranışlarını azalttığını ve olumsuz alışkanlıklardan uzak tuttuğunu ve öğrenme becerileri, iletişim becerileri, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri, benlik saygısı, motivasyon ve hedef belirleme gibi alanlarda önemli katkı sağladığını belirterek sosyal duygusal öğrenmenin önemini vurgulamıştır.

Sosyal duygusal öğrenme becerileri, bireylerin başkalarını anlamalarını, başkalarıyla daha rahat iletişim kurabilmelerini, doğru ve gerçekçi kararlar almalarını, sorumlu ve ahlaki davranışlar geliştirmelerini kolaylaştırır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri kazanmış olan çocuk ve ergenlerin duygu, düşünce ve davranışları açısından bütünlük içinde geliştiği söylenebilir (Candan, 2018).

Zins ve arkadaşları (2004) ise sosyal duygusal öğrenmenin motivasyon, sorumluluk alma, çalışma alışkanlıkları, derse katılım, ders notlarında yükselme, hedef belirleme, toplum yararına çalışma, stresle baş etme becerileri, öğrenmeye karşı olumlu tutum, saldırgan davranışlarda azalma, öğrenmeyi öğrenme becerileri, problem çözme ve planlama yeteneği, akıl yürütme stratejisi kullanma, ileri okuma becerisi gibi konularda etkili olduğunu belirtmiştir.

Esen Aygün (2017) ise sosyal duygusal öğrenme becerilerinin öz farkındalık becerileri kapsamında kendi duygu ve düşüncelerine ilişkin farkındalığının artmasına, güçlü yönlerini tanımasına, özgüven ve öz yeterlik algısına katkı sağladığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra, özyönetim becerileri kapsamında bireye stres yönetimi, öfke kontrolü, kendini motive etme ile bireysel ve akademik hedefler belirleyerek bunları başarma becerileri kazandırmaktadır. Sosyal farkındalık becerisi kapsamında sosyal ve etik normlara uygun davranabilme, toplumu anlama ve toplumun bir parçası olabilme konusunda; ilişki kurma becerisi kapsamında ise açık iletişim, aktif dinleme, işbirliği, uygunsuz toplumsal baskıya karşı koyma, çatışmaları müzakere etme ve ihtiyaç duyulduğunda araştırma ve araştırma sonuçlarını sunma konusunda beceriler kazandırdığını belirtmiştir.

Payton vd. (2008), sosyal duygusal öğrenme programlarının etkisi ile ilgi yapılmış araştırmaların meta analizini yaptıkları çalışmalarında sosyal ve duygusal öğrenme becerisinin geliştirilmesindeki başlıca etkileri aşağıdaki şekildedir;

- SEL programlarına katılan öğrencilerin kişisel yaşamları ile birlikte sosyal ve akademik hayatlarında da önemli iyileşmeler görülmektedir.
- Bu programlar öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini artırırken okula ve arkadaşlarına yönelik tutumlarını değiştirmekte, akademik performanslarını artırmaktadır.
- SEL programları, farklı öğrenci gruplarında yaşanan sorunların azalmasını sağlamaktadır. Sorunlu öğrencilerde önemli iyileşmeler görülürken sosyal kategorilerden kaynaklanan birçok problemin yaşandığı öğrenci gruplarında başarılı sonuçlar alınmasını sağlamaktadır.
- SEL programlarının başarısı geçici olmayıp, devam eden zamanda da etkisini sürdürmektedir.

Sonuç olarak, yapılan araştırmalar incelendiğinde sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmenin sosyal duygusal yeterlilikler (Beelman ve Losel, 2006; Durlak vd., 2011; Payton vd, 2008; Wilson ve Lipsey, 2007), olumlu öz algı veya özsaygı (O'mara, Marsh, Caraven ve Debus, 2006; Payton vd., 2008), toplumsal uyum (Durlak vd., 2011, Payton vd, 2008), akran ilişkileri (Bierman vd, 2010; Haymovitz vd, 2018; Raimundo, Marques-Pinto ve Lima, 2013), akademik başarı, okul iklimi ve okul doyumu (Akbulut Kılıçoğlu, 2016; Bernard, 2006; Bernard ve Anglim, 2017; Bernard ve Walton, 2011; Bierman vd., 2010; Esen Aygün, 2017; Haymovitz vd., 2018; Jones, Brown ve Aber, 2011), iyi oluş (Ashdown ve Bernard, 2012; Bernard &Walton, 2011), problem çözme becerileri (Akbulut Klıçoğlu, 2016; Jones, Brown ve Aber, 2011; Ulaşan, 2018) gibi bir çok alanda olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, kaygı, depresyon ve stres (Durlak vd., 2011; Neil ve Christensen, 2007), uyuşturucu kullanımı, davranış sorunları (Durlak vd., 2011; Faggiano vd., 2008) gibi olumsuz yaşantıları azaltma üzerinde de oldukça önemli katkıları vardır.

Görüldüğü gibi sosyal duygusal öğrenmenin faydaları oldukça fazladır. Hem kişisel hem sosyal hem eğitsel yönden oldukça önemli çıktıları olan bu kavramın eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelmesi gerektiği dikkate alınması gereken konudur.

2.1.5. Soysal duygusal öğrenme becerilerinin alt boyutları

CASEL (2003), sosyal duygusal öğrenme becerilerini beş temel boyutta ele almıştır. Bunlar öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık ve ilişki becerileri ve sorumlu karar

verme becerileridir. Bu boyutlar, hem öz farkındalık, öz yönetim gibi kişisel, hem de ilişki becerileri, sosyal farkındalık gibi kişilerarası yetkinliklerin geliştirilmesinin önemini vurgular.

Öz farkındalık: Bireyin kendi duygularını, düşüncelerini ve değerlerini ve bunların davranışlarını nasıl etkilediğini anlama becerileridir. Bir başka deyişle kişinin güçlü yönlerini ve sınırlarını tanıma kapasitesidir.

Öz yönetim: Bireyin amaçlarına ulaşmak için duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını etkili bir şekilde yönetme becerileridir. Bireysel ve toplumsal hedeflere ulaşmak için stresi yönetme, hazzı erteleme ve motivasyona sahip olma becerilerini içerir. Bu beceriler şunlardır:

- Birinin duygularını yönetmek
- Stres yönetimi stratejilerinin belirlenmesi ve kullanılması
- Öz disiplin ve öz motivasyon sergileme
- Kişisel ve toplumsal hedefler belirleme
- Planlama ve organizasyon becerilerini kullanma
- İnsiyatif alma cesaretini gösterme

Sosyal Farkındalık: Başkalarının bakış açısını anlama ve empati kurma becerileridir. Sosyal farkındalık kapsamında ele alınabilecek beceriler şunlardır:

- Başkasının bakış açısını anlamak
- Başkalarının güçlü yönlerini tanımak,
- Empati ve şefkat göstermek
- Başkalarının duygularıyla ilgilenmek
- Şükran duygusunu anlamak ve ifade etmek
- Durumsal fırsatları ve talepleri tanımak

İlişki Becerileri: Farklı birey ve gruplarla farklı ortamlarda sağlıklı ve destekleyici ilişkiler kurma ve sürdürme becerileridir. Etkili iletişim becerileri, aktif dinleme, iş birliği yapma, problem çözme, çatışma çözme, liderlik etme, gerekli durumlarda yardım sunma becerileri bu gruba girer. Bunlar:

- Etkili iletişim kurmak
- Olumlu ilişkiler geliştirmek
- Kültürel yeterlilik takım çalışması ve işbirliğine dayalı problem çözme
- Çatışmaları yapıcı bir şekilde çözmek

- Sosyal baskıya direnmek,
- Gruplara liderlik etmek,
- Gerektiğinde yardım istemek ve sunmak
- Başkalarının hakları için ayağa kalkmak olarak sıralanabilir.

Sorumlu Karar Verme: Kişisel davranışlarda ve sosyal etkileşimlerde özenli ve yapıcı seçimler yapma becerileridir. Aşağıda sorumlu karar verme becerileri belirtilmiştir:

- Kişisel ve sosyal sorunlar için çözümler belirlemek
- Bilgileri ve verileri analiz ettikten sonra bir yargıya varmayı öğrenmek
- Davranışların sonuçlarını öngörmek ve değerlendirmek
- Eleştirel düşünme becerilerinin hem okul için de hem de okul dışında ne kadar yararlı olduğunun farkına varmak
- Bireyin, kişisel, aile ve toplum refahını artırmadaki rolü üzerine derinlemesine düşünme
- Kişisel, kişilerarası, toplumsal ve kurumsal etkilerin değerlendirilmesi

Payton ve arkadaşları (2000) ise öğrencilere yönelik sosyal duygusal öğrenme becerilerinin "kendi ve başkalarının farkına varma, pozitif tutum ve davranışlar sergileme, sorumlu karar verme ve sosyal iletişim becerileri" olmak üzere dört ana başlık altında topladığı on yedi beceri ve tutumu içerdiğini belirtmiştir. Bu ana yeterliliklerin altında yer alan on yedi beceri ise şunlardır: kendi ve başkalarının farkına varma, duygu yönetimi, kendini yapıcı algılama, empati kurabilme, kişisel sorumluluk, başkalarına karşı sorumluluk, sosyal sorumluluk, problemi tanımlama, sosyal normları analiz edebilme, hedef belirleme, problem çözme, aktif dinleme, etkili iletişim, işbirliği, müzakere, reddetme ve yardım arama

Kabakçı (2006) ise yaptığı araştırmada SDÖ becerilerini, sosyal ve duygusal öğrenme sürecinde bireyin kazanması gereken iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle baş etme becerileri ve kendilik değerini arttırma becerilerinden oluşan temel beceriler bütünü olarak tanımlamıştır. Bu tanım, gerçekleştirilen araştırmada SDÖ becerileri çerçevesini oluşturmaktadır. Bu araştırmada da SDÖ becerileri olarak kabul edilen problem çözme becerileri, iletişim becerileri, kendilik değerini arttırma becerileri ve stresle baş etme becerileri aşağıda detaylı olarak incelenmiştir.

2.1.5.1. İletişim Becerileri

İletişim becerileri, sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutlarından biri olarak kabul edilmektedir. İnsanlar, toplumsal bir varlık olmalarının doğal bir sonucu olarak yaşamları boyunca sürekli başkalarıyla iletişim içerisindedirler. İletişim yoluyla kendileri ve etraflarındaki insanlar hakkında yeni bilgiler elde ederler. Edindikleri bilgiler doğrultusunda kendileriyle ilgili yeni yapılar oluştururlar ve bu yapılar doğrultusunda iletişimlerini sürdürürler. Bu iletişim süreci; bilgi, fikir, sezgi, algı, arzu ve duyguların bir kişiden diğerine aktarılarak etkileşimin sağlanması süreci olarak adlandırılmaktadır (Gülbahçe, 2010) Bu etkileşim bazen sözel, sözel olmayan ya da yazılı şekilde karşı tarafa iletilir. İnsan; duygu, düşünce, hayal ve umutlarını bu üç şekilde karşı tarafa aktarırken, karşı tarafın da gelen bu mesajları alması beklenir. Mesajlar bazen dinleme, bazen gözlem yoluyla bazen de okunarak alınır. İşte bu karşılıklı paylaşım iletişimdir (Çetinkaya, 2011).

İletişimin dört öğesi bulunmaktadır. Bunlar, kaynak (iletinin çıktığı merkez), ileti (kaynaktan alıcıya ulaşan unsurlar), kanal (iletinin alıcıya ulaşmasını sağlayan yol) ve alıcı (iletiyi kaynaktan alan unsurlar)'dır (Ankay, 2013). İletişim süreci içerisinde kaynak kişiyi ve alıcıyı bazı faktörler etkilemektedir. Alıcı ve kaynak kişiyi etkileyen faktörler şunlardır:

- Kişinin iletişim becerileri
- Sosyal ve kültürel faktörler
- Tarafların tutum ve değerleri
- Bilgi ve eğitim düzeyi
- Roller
- Tarafların yanlı davranışları
- Güdülenme
- İletişimin amacı (Özgüven, 2003).

İletişim becerisi, konuşmayı başlatma, devam ettirme ve duygu ve düşüncelerini sözlü veya sözsüz bir şekilde anlayıp açık bir şekilde ifade etmek olarak tanımlanabilir. İletişim becerileri etkin dinleme, karşılıklı paylaşım, her iki tarafın da beklenti ve ihtiyaçlarını dikkate

alma, gerektiğinde hayır diyebilme, yardım arama ve yardım etmeyi içeren bir süreçtir (Payton vd., 2000).

Voltan Acar (2008), olumlu iletişimi, mesajı alanın olumlu etkilendiği bir iletişim türü olarak tanımlamış ve olumlu iletişimin özsaygı geliştirici dil, ben dili, etkin dinleme, tam mesaj yollama, duygu ve içerik yansıtma, kişiselleştirme, teşvik ve konuşmaya açık davet gibi öğeleri barındırması gerektiğini belirtmiştir. Olumsuz iletişim ise mesajı alanın olumsuz duygular yaşamasına sebep olan mesajları barındırır. Özsaygı zedeleyici mesajlar, sen dili kullanma, çiftli veya tamamlanmamış mesaj yollama gibi öğeleri içerir (Voltan-Acar, 2008).

İletişimde ne söylendiği etkili olduğu kadar nasıl söylendiği de önemlidir. Hatta bazı durumlarda karşıdakinin nasıl dediği daha önemli hale gelir. Özellikle sözel olan mesajla sözel olmayan mesaj çeliştiğinde sözel olmayan mesaj dikkate alınır. Bu nedenle, etkili iletişim becerileri açısından konuşan kişinin sesindeki iniş çıkışlar, tonlamalar, yüzündeki ve bedenindeki tepkilere dikkat etmesi gerekir (Korkut, 2002).

Payton ve arkadaşları (2000) etkili iletişimin alt boyutlarını şu şekilde açıklamıştır:

1. Beden duruşu: Vücut duruşu ile "Sıkıldım" ya da "Gerçekten ilgileniyorum" mesajı verilebilir. Jest ve mimiklere dikkat edilmeli, dik durulmalı, kendine güvenen ama kibirli görünüp karşı tarafı rahatsız edecek derecede bir tavır takınılmamalıdır.

2. Göz teması: Kişilerin karşı tarafla göz teması kurması iletişimin etkisini arttırması bakımından önemlidir. Göz teması karşı tarafta dinlenildiği, söylediklerine önem verildiği mesajını verir ve karşı taraf ile kaliteli bir iletişimin kurulmasını sağlar. Göz teması kurulurken ölçüsü iyi ayarlanmalı karşı tarafın rahatsızlığı anlaşılırsa aralıklı bir şekilde göz teması kurulmaya devam edilmelidir. Göz teması jest ve mimikler ile desteklenmelidir.

3. Konun açık ve anlaşılır olması: Kişinin kendini ifade ederken, karşı tarafın anlayacağı şekilde, açık, sade, net, anlaşılır olmaya özen göstermelidir.

4. Ses tonu: Karşı tarafı ne rahatsız ve tedirgin edecek kadar yüksek ne de duymakta zorlanacağı kadar düşük ses tonu ile konuşulmamalı, dengeli ve sakin ses tonu ile iletişim sağlanmalıdır.

5. Etkili dinleme: Karşı tarafın anlaşıldığını hissetmesi, sözel veya sözel olmayan şekilde karşı tarafa dinlenildiğini veya anlaşıldığını hissettiren dönütler vermelidir.

Korkut Owen (2017) ise iletişimin niteliğini artırmak için dikkat edilmesi gereken noktaları aşağıdaki şekilde belirlemiştir.

- Tepkisiz kalmak yerine konuşan kişiyle empati kurmak
- Karşıdakini eleştirmek yerine söylediklerini anlamaya çalışmak
- Durumu kontrol etmek yerine problemi çözmeye çalışmak
- Belirli stratejiler izlemek yerine doğal davranmak
- Ast-üst ilişkisi yerine eşit insan ilişkisi kurmak
- Dar görüşlü olmak yerine farklı bakış açılarına ve yeni görüşlere açık olmak

Cüceloğlu (2003), iletişim becerilerini öğrenen ve uygulayan çocukların kendine güvenen, kendini değerli bulan ve başkalarının duygularına duyarlı kişiler olarak yetişeceğini belirterek iletişim becerilerinin önemini vurgulamıştır.

2.1.5.2. Problem Çözme Becerileri

Sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlardan biri olan problem çözme becerisi, karşılaşılan problemler karşısında çözüm odaklı davranmayı ve mantıklı, verimli sonuçlar elde etmeyi sağlayan becerilerdir (Albakır Yavuz, 2019).

Problem, zihni karıştırmasından dolayı kişide çözme isteği uyandıran ve ilk kez karşılaşıldığı için belli bir çözüm yolu olmayan, yalnızca çözmeye çalışan bireyin sahip olduğu bilgi birikiminin doğru kullanılması sonucu çözülmesi mümkün olan sorun olarak tanımlanabilir (Türnüklü ve Yeşildere, 2005). Cüceloğlu (2003) ise problemi bireyin hedefe ulaşmasına ket vuran engeller olarak tanımlamıştır. Öğülmüş'e göre (2001) problem içeren durumlar, bireyin mevcut durumla ideal durum arasındaki farkı algılaması ve bu algının kişide gerginliğe sebep olması ile başlar. Birey, gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik girişimlerde bulunur ve bu girişimlerin çeşitli sebeplerle engellenmesi problem olarak nitelendirilen durumun ortaya çıkmasına sebep olur. Problemler konusuna göre (sağlık, eğitim), düzeyine göre (kişisel, kişiler arası) veya oluştukları boyuta göre (bilişsel, duyuşsal, davranışsal) sınıflandırılmaktadır.

Problemlerin çözümleri, problemin çeşidi ve karmaşıklığına göre değişmektedir. Bazı problemler mantıkla, bazıları ise duygularla çözülebilir. Bazıları ise olaya başka açıdan bakmayı gerektirir. Problemlerim çözümü konusundaki ortak nokta, amaca ulaşmayı engelleyen durumu ortadan kaldırmaktır (Cüceloğlu, 2003).

Korkut (2002), problem çözmeyi, yaşanılan bir sorunu gidermek için geçmiş yaşantılar aracılığıyla kazanılan becerilerin basit bir şekilde uygulanmasının ötesine geçerek yeni çözüm yolları bulma olarak tanımlanmıştır. Yaşanılan problem karşısında verilen tepkiler kişiden kişiye değişiklik gösterebilir. Bazı bireyler, kendiliğinden yok olmasını bekleme, görmezden gelme, sorumluluğu başkasına yükleme, başkalarının çözmesini umma, karar vermeyi erteleme gibi tepkiler verebilmektedir.

Etkili problem çözme becerilerinin kazanılması, bazı riskli durumları engellemekte ve risk yaratan durumlardan uzak durmayı saplamakta etkilidir. Problem çözme becerilerini geliştirmek, yaşam kalitesini arttırır, var olan problemin daha da büyümesini önler ve daha büyük sorunların oluşmasını engeller (Korkut Owen, 2017). Problem çözme, kişinin kendi yeteneklerini fark ederek gelişmesini ve ihtiyaçlarını karşılamasını kolaylaştırır. Birey, karşılaştığı sorunlar karşısında, başkalarının karar vermesini beklemek yerine, yaşadığı problemleri çözebilmek için yeni yollar arar, bilgi ve becerilerini kullanma imkanı bulur ve buna bağlı olarak öz güveni artar (Erden ve Akman, 2006). Bu nedenle, okullarda problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yer alması oldukça önemlidir.

2.1.5.3. Stresle Başa Çıkma

20. yüzyıl başlarından itibaren stres kavramı kullanılmaya ve bu kavramla ilgili araştırmalar yapılmaya başlanmasına rağmen, tam olarak üzerinde uzlaşılmış, ortak bir tanım yapılmamıştır. Fizyolojik kuramlar stresi zorlanmalı durumlarda bedenin gösterdiği 'tepki' olarak ele alırken, nedensel kuramlar baskı ve zorlanmaya neden olan 'uyarıcı' etken olarak nitelendirmişlerdir. Etkileşim kuramı ise stresi, bu uyarıcı ile tepki arasındaki etkileşim olarak ele almıştır (Yöndem, 2011).

Kelime anlamına baktığımızda Latince"de "estrictia" kelimesinden gelen stres, zorlanma, gerilme ve baskı anlamına gelmektedir. Psikolojik açıdan ise, kişiye veya ruhsal yapıya yönelik yaşanan güç, baskı ve zorluk gibi anlamlarda kullanılmıştır (Batlaş ve Baltaş, 2000).

Cüceloğlu (2003), ise stresi, 'kişinin, bedeninden veya sosyal çevresinden gelen uyumsuz koşullar nedeniyle fiziksel ve ruhsal sınırlarının ötesinde harcadığı çaba' olarak tanımlamıştır.

Bir organizma, çevresine sürekli uyum sağlama durumuyla karşı karşıyadır. Bireyin içinde bulunduğu fiziksel ya da sosyal durumlar bu uyumu kolaylaştırır ya da zorlaştırır.

Uyumun zorlaştığı zamanlarda stres ortaya çıkar ve birey, bedensel ve psikolojik olarak yorulur (Cüceloğlu, 2003). Yoğun stres, yetersizlik duygusu, öfke kaygı, korku, kıskançlık, özgüven eksikliği, şüphecilik, depresif duygular gibi psikolojik; kişilerarası ilişkilerde bozulma, karar verme güçlükleri, cinsel işlev bozuklukları, iş veya okul performansının düşmesi gibi davranışsal problemler yaşanmasına sebep olur (Yöndem, 2011).

Stres, genellikle olumsuz ve baş edilmesi gereken bir durum olarak görülmekte ve olumlu yanları göz ardı edilmektedir. Olumlu açıdan bakıldığında stres, kişide uyarılmışlık hali oluşturarak motive olmasını ve daha iyi çalışmasını sağlar. Bu yönüyle stresi bireyi bir davranışta bulunmaya yönelten güç veya enerji kaynağı olarak nitelendirmek mümkündür. Bu kaynağı yapıcı veya yıkıcı olarak kullanmak da bireye bağlıdır. Bu enerjiyi yapıcı bir şekilde kullanmaya etkili, yıkıcı bir şekilde kullanmaya ise etkisiz baş etme demek mümkündür (Yöndem, 2011). Diğer bir taraftan, aynı fiziksel ve sosyal ortam içinde bulunan kişilerden bazıları daha rahat ve mutlu olurken bazıları daha fazla olumsuz duygulara kapılır ve stres yaşarlar. Bunun sebebi stresin temelinde bireylerin olayları algılama ve değerlendirme biçimlerinin yatmasıdır. Bireylerin olayları anlamlandırışı ve değerlendirişi stresin azalmasına ya da çoğalmasında temel faktördür (Cüceloğlu, 2003).

Strese neden olan etkenlerin sebep olduğu duygu ve psikolojik etki oldukça rahatsızlık vericidir. Bu rahatsızlık, bireyde bu etkilere sebep olan faktörleri ortadan kaldırmaya yönelik bir şeyler yapmaya zorlamaktadır. Kişinin fiziksel ve psikolojik sağlığına etki eden bu faktörlerle savaşma süreci başa çıkma olarak değerlendirilmektedir (Atkinson vd., 1996). Lazarus ve Folkman (1984), stresle başa çıkmayı, "stres yaratan durum karşısında, bireyin yetkinliklerini aşan, kendine özgü, içsel ve dışsal taleplerin üstesinden gelmek için sürekli değişen çaba" olarak tanımlamıştır.

Yöndem (2011) ise stresle baş etmeyi, kendini tanıma, bilgi ve becerilerini artırmayı, çaba göstermeyi ve mücadele etmeyi gerektiren zorlu bir süreç olarak tanımlamıştır. Her bireyin stresli olarak kabul ettiği durumlar ve bu durumlarla baş etmede izlediği yol değişiklik göstermektedir. Ancak genel olarak stresle başa çıkmada izlenecek yol üç aşamadan oluşmaktadır:

1. Stresi Tanıma: stresle etkili bir şekilde baş edebilmek için öncelikle bireyde hangi durumların strese yol açtığının farkına varması gerekmektedir. Çoğunlukla birden çok durumun etkileşimi strese yol açtığı için stresi başlatan faktörün hangi durum olduğunu

kestirmek güç olabilir. Bunun için, stres günlüğü tutmak, gün içerisinde baskı, gerginlik yaratan durumları kaydetmek etkili olabilir.

2. Seçenekleri Gözden Geçirmek: 'Bu sorunla etkili bir şekilde nasıl baş edebilirim?' sorusuna verilen cevaplar bu aşamayı oluşturur. Bu aşamada bireyin kendini tanıması ve etkisiz stresle başa çıkma davranışlarının farkında olması oldukça önemlidir. Bireyin kendini geliştiren, severek yapabileceği yeni uğraşı alanlarına yönelmesi, egzersiz yapması, beslenmesine özen göstermesi, rahatlama tekniklerini kullanması bu aşamada faydalı olacaktır.

3. Destek Almak: Stresle baş etmede benzer problemler yaşayan bireyleri gözlemlemek, onlarla konuşmak, duygu ve yaşantılarını paylaşmak oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra, stresle ilgili kaynakları araştırmak, bu kaynaklarda sunulan önerileri uygulamak da stresle etkili başa çıkma konusunda büyük bir destek sağlayacaktır. Ancak bazı durumlarda, stres kaynağı kendi başımıza içinden çıkamayacağımız kadar karmaşık olabilmektedir. Bur durumda da bir uzmandan destek almak tercih edilebilecek en iyi yoldur.

Batlaş ve Batlaş (2000) ise stresle başa çıkma yollarını fiziksel (etkili nefes alma, progresif gevşeme, spor ve egzersiz yapma, sağlıklı beslenme, dans), bilişsel (akla uygun olmayan inançları yeniden düzenleme), davranışsal (etkili davranma, zaman kontrolü, öfke kontrolünün öğrenilmesi) olmak üzere üç grupta ele almıştır.

Stres, günlük yaşamın ayrılmaz bir parçasını oluşturur. Günlük streslerin üstüne daha büyük stres kaynakları da eklenince dayanılması oldukça güç bir hal alır ve önemli hastalıklar baş göstermeye başlar. Stresli olayları önlemek mümkün olmayacağı için, stresle başa çıkma yöntemlerini öğrenip, günlük yaşamda kullanmak gerekmektedir. Bu kapsamda gençlere stresleriyle başa çıkmalarını kolaylaştıracak uygun nefes alma, kas gevşetme, akılcı olmayan düşüncelerden arınma gibi bazı bilişsel ve davranışsal becerileri kazandırmak ve bu becerileri kendi kendilerine uygulayabilmeyi öğretmek oldukça önemlidir (Cüceloğlu, 2003; Korkut Owen, 2017).

2.1.5.4. Kendilik Değeri

Bireyler, hayatlarının farklı dönemlerinde, özlerinin değişik yönlerine odaklanarak değer verdikleri konularla ilgili özelliklerinin daha ayrıntılı bir şekilde farkında olma ihtiyacı duymakta ve bu yönlerini dikkatle gözlemlemeye çalışmaktadırlar. Bireyler, bazı özelliklerini beğenirken, bazı özelliklerinden memnun olmayabilirler. Bunun dışında kişinin bir bütün

olarak kendinden hoşnut olması ya da kendini değersiz görmesi de söz konusu olabilir. Bu kapsamda insanın kendine ilişkin tutumu "kendilik değeri" olarak isimlendirilir (Bogenç, 2005). Özbay (2003) ise kendilik değerini, kişinin kendi bedensel ve ruhsal özelliklerine yönelik bir değer atfetmesi olarak tanımlamış ve yaşamın birçok alanıyla ilişkili bir kavram olduğunu vurgulamıştır. Akademik ve sosyal performansın önemli belirleyicilerinden biri kendilik değeridir.

Bireylerin, kendilerine ve yaşantılarına bakış açılarını, başlarına gelen olaylara karşı gösterdiği tutum ve davranışlarını belirleyen en önemli kişilik özelliklerinden biri kendine verdiği değerdir. Bireyin davranışları, onun içsel resmini temsil eder. Kişinin kendisine ve çevresine yönelik düşünce ve davranışları, kendisi hakkındaki düşünce ve duygularından etkilenmektedir (Eraslan Çapan ve Korkut Owen, 2017).

Literatürde, kendilik değeri kavramının yerine "benlik saygısı" (Arıcak, 1999; Güloğlu ve Kaarmak, 2010; Karaaslan, 1993; Uyanık Balat ve Akman, 2004), "öz saygı" (Doğru ve Peker, 2004; Reisoğlu, Gedik ve Göktaş, 2013), "kendilik saygısı" (Gürkan, 1990; Sarı, 2007), "kendilik değeri" (Bahçıvan-Saydam ve Gençöz, 2005; Eraslan Çapan, 2006; Tezer ve Demir, 2001) gibi kavramların da kullanıldığı görülmektedir.

Kendilik değeri konusunda farklı tanımlar bulunmaktadır. Hattie (1992), kendilik değerini, kişilerin tüm yaşam alanlarında kendini önemli bir birey olarak görmesi şeklinde tanımlarken, Harter'a (1993) göre kendilik değeri, bireyin kendi niteliklerini bütüncül olarak değerlendirmesidir. Kuzgun (2000) ise, kendilik değerini "bireyin özünü bir nesne olarak ele alıp değerlendirmesi sonucunda kendisi hakkında vardığı yargı ve geliştirdiği tutum" olarak tanımlamıştır.

Özbay (2003), kendilik değerini olumsuz etkileyen etmenleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Korku ve kaygılar
2. Kimlik ve kendini tanıma ile ilgili sorunlar
3. Karşı cinsle ilgili problemler
4. Ailevi Problemler
5. Akademik/Mesleki problemler

Kendilik değerini tam kapasiteyle çalışan, sağlıklı, üretken ve uyumlu bir bireyin sahip olması gereken bir özellik olarak tanımlayan Eraslan Çapan (2006), kendilik değerini geliştirmek üzere yapılandırılan müdahale programlarında yer alabilecek konuları şöyle özetlemektedir:

1. Duyguları tanıma ve ayırt etme
2. Bedensel özellikleriyle ilgili farkındalık
3. Olumlu ve olumsuz yönlerini tanıma ve olumsuz yönlerini değiştirebilme yollarını öğrenme
4. Güçlü yanlarını ve yeteneklerini fark etme
5. Aile, okul, akran grubu ile iyi ilişkiler geliştirme

Bireyin kendisine ilişki bakış açısı ve değerlendirmelerini ifade eden benlik değeri, bireyin kendisine saygı ve güven duymasını, kendinden memnun olmasını, kendini onaylamasını ve sevilmeye-sayılmaya değer bulmasını içermektedir. Benlik değeri, kendini olduğundan daha düşük ya da daha yüksek nitelikte görmeden kendinden memnun olma durumunu ifade eden bir kavramdır ve bireyin kendini ne olarak gördüğü ile kendinin ne olmasını istediği arasındaki farkları belirten duyguları ve düşünceleri barındırır (Yavuzer, 2003). Bu bilgiler ışığında, kendilik değerini arttırma becerilerinin, öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik alanlarda kendilerini yeterli hissetmelerine yardımcı olan önemli bir sosyal-duygusal öğrenme becerisi olduğu söylenebilir (Şahin Baltacı, 2013).

2.1.6. Sosyal Duygusal Öğrenme Programları

Sosyal duygusal öğrenme programları, öğrencilerin okulda ve hayatta başarılı olmak için ihtiyaç duydukları becerileri geliştirmelerini sağlayarak düşük ve yüksek başarılı gençler arasındaki farkın azalmasına yardımcı olur. Aynı zamanda bu programlar, okullarda sorunların önlenmesi ve öğrencilerin refahının artması için destek sağlar (CASEL, 2003).

Sosyal duygusal öğrenme programları, etkili bir şekilde uygulandığında, öğrencilerin yaşamlarının pek çok alanında ölçülebilir ve uzun dönemli iyileşmeler gözlemlenmektedir. SDÖ programları kısa dönemde, çocukların güven duygusunu pekiştirmekte, okula adaptasyonlarını, sınav başarılarını artırmakta ve istendik davranışların teşvik edilmesinde etkili olmaktadır. Uzun dönemde ise daha yüksek sosyal duygusal yeterliliğe sahip öğrenciler olarak okul hayatına daha hazır, kariyerlerinde başarılı, pozitif ilişki kurabilen, ruh sağlığı yerinde, sorumluluk sahibi vatandaşlar olmaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında, sosyal duygusal

öğrenme programları genel anlamda toplumun iyilik halini geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır (Greenberg vd., 2017).

Pasi (2001) sosyal duygusal öğrenme programının başarılı olabilmesi için programda bulunması gereken üç özellikten bahsetmiştir. Bu özellikler şunlardır:

1. Okulun ihtiyaçları doğrultusunda kapsamlı bir plan geliştirilmelidir.

2. Okul personeli, programda yer alan sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahip olmalı ve bu beceriler konusunda öğrencilere model olmalıdır.

3. Programın gerçekleştirilebilmesi için okul yöneticileri, personelleri, öğretmenleri, öğrencilerin aileleri işbirliği içinde çalışmalıdır.

CASEL (2003)'e göre ise etkili bir Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Programı aşağıdaki özelliklere sahip olmalıdır:

1. Teorik bilgilere ve araştırma sonuçlarına dayalı olmalı. Çocuk gelişimi ile ilgili sağlam teorilere ve çocukların davranış ve tutumlarında yararlı etkiler gösteren yaklaşımlara dayanır.
2. Öğrencilere, günlük hayatlarında sosyal duygusal becerileri ve ahlaki değerleri uygulamayı öğretir.
3. İlgi çekici okul ve sınıf uygulamaları aracılığıyla öğrenciyle okul arasında bağ kurar. Öğrencilerin ilgisini çekmek için çeşitli öğretim yöntemleri kullanır. Öğrenciler, öğretmenler, aile ve diğer okul personelleri arasındaki ilişkiyi kuvvetlendirir.
4. Gelişime ve kültüre uygun talimatlar sağlar. Okul öncesi dönemden liseye kadar, her sınıf seviyesi için açıkça belirlenmiş öğrenme hedefleri içeren sınıf talimatları sunar. Kültürel duyarlılığı vurgular ve farklılıklara saygı duyar.
5. Tüm öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimini teşvik etmek için okullara, tutarlı ve birleştirici bir çerçeve sunar.
6. Öğrenimin duygusal ve sosyal boyutlarını ele alarak okul performansını geliştirir. Öğrencilere, derse katılımı cesaretlendiren, öğretmenlerle etkili iletişim kurmalarını sağlayan ve etkili çalışma alışkanlıkları kazandıran sosyal duygusal öğrenme becerilerini öğretir. Öğrencileri akademik başarıya ve öğrenmeye motive eden problem çözme yaklaşımları, işbirlikli öğrenme gibi ilgi çekici öğrenme ve öğretme yöntemlerini tanıtır.

7. Okul personeli, ebeveynler ve toplumun üyeleri ile işbirliği yapılır.
8. Başarıyı teşvik eden organizasyonel destekleri ve politikaları oluşturur. Okul temelli programların uzun vadeli başarısını ya da başarısızlığını belirleyen faktörleri ele alarak yüksek kaliteli program uygulaması sağlar.
9. Tüm okul personeli için iyi planlanmış mesleki gelişim imkanı sunar.
10. Okulun beklentileri ile sosyal duygusal öğrenme programı arasında uyum sağlayabilmek için ihtiyaçlar değerlendirilir. İlerlemeyi değerlendirmek, hesap verilebilirliği sağlamak ve programı şekillendirmek için veri toplama sürecini içerir.

Yurtdışında geliştirilmiş ve sıklıkla kullanılan sosyal duygusal öğrenme programlardan bazıları şunlardır:

PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies Program): PATHS 1990'lı yıllarda Greenberg ve Kusché (1993) tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenlerin sınıflarında uygulamaları için hazırlanmış bir sosyal duygusal öğrenme programı olan PATHS ilkokul öncesinden ilkokulun sonuna kadar tüm öğrencilere uygulanabilir (Greenberg ve Kusché 2006). Ayrıca, PATHS, bir okuldaki tüm öğrencilere sunulan evrensel ve çok yıllı bir müdahaledir. Program, çocuklara doğrudan sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sunulmasının yanı sıra, sosyal duygusal öğrenmeyi teşvik etmek için olumlu bir sınıf ve okul ikliminin önemini de vurgular. PATHS, sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek için özdenetim, duygusal farkındalık ve sosyal problem çözme alanlarını sentezler. Program kapsamında, küçük yaştaki çocuklarda daha çok dürtü kontrolü ve duygusal farkındalık üzerine odaklanılırken daha büyük çocuklarda sosyal problem çözme becerileri ve akran ilişkileri üzerinde durulur (Kam, Wong ve Fung, 2011). Ayrıca PATHS'in, hem normal okullarda hem de özel gereksinimli çocuklarda, farklı etnik kökenlerde, kentsel ve kırsal okullarda şiddeti azaltma ve sosyal yeterliliği artırma konusunda etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan araştırmalardan elde edilen bulgulara göre PATHS; a. Duygusal anlayış, sosyal biliş ve sosyal yeterlilik gibi koruyucu faktörleri artırdığı b. Saldırganlık gibi dışsallaştırma problemlerini azalttığı c. Depresyon ve anksiyeteyle ilişkili semptomları ve içselleştirmeyle ilişkili sıkıntıları azalttığı d. Daha uyumlu bir sınıf ortamı sağladığı belirtilmiştir (Greenberg ve Kusché 2006).

RULER: RULER, duygusal zeka modelinde yer alan, kendi duygularını ve diğerlerinin duygularını fark etme (R: Recognizing), duyguların sebeplerini ve sonuçlarını anlama (U: Understanding), duyguları doğru ve çeşitli kelimelerle etiketleme (L: Labeling),

duyguları sosyal olarak uygun yollarla ifade etme ve düzenlemeyi kapsayan beş anahtar duygu becerisini geliştirmeyi hedefleyen evrensel bir sosyal duygusal öğrenme programıdır. Bu program anasınıfından 8. sınıfa kadar uygulanabilen, akademik yıla ve günlük kullanılan öğretim araçlarına entegre edilmiş, iki haftada bir duygu ünitesi bitecek şekilde tasarlanmış müfredat birimlerinden oluşur. RULER, hem akademik (kelime bilgisi, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcılık gibi konularda) hem de sosyal-duygusal (sağlıklı ilişkiler, daha iyi karar verme ve toplum yanlısı davranış gibi konularda) gelişimi destekler. Yapılan araştırmalar RULER'ın akademik başarı, sosyal duygusal öğrenme ve iyi oluş üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Hagelskamp vd., 2013; Rivers ve Brackett, 2011).

YAPABİLİRSİN! (YOU CAN DO IT) Yapabilirsin! programı anaokulu çağından 12. sınıfa kadar çocukların ve gençlerin sosyal duygusal beceri ve yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik bilişsel davranışçı bir yaklaşımdır. Vygotsky, Ellis, Bandura ve Seligman gibi çocukların düşünme ve kendi kendine konuşmalarının duyguları ve davranışları üzerindeki önemli rolünün etkisini vurgulayan bir dizi sosyal öğrenme ve bilişsel davranışçı modellere dayanmaktadır (Ashdown ve Bernard, 2012). Program kapsamında, temel olarak gençlerin nasıl düşündüğü, nasıl hissettiğini ve nasıl davrandığını belirleyen beş sosyal duygusal öğrenme becerisi ve zihnimizin on iki alışkanlığı belirlenmiştir. Bu beceri ve alışkanlıklar şu şekildedir:

- İyi geçinme: başkalarına karşı anlayışlı olma, sosyal sorumluluk alma, önce düşün, kuralına göre oynama
- Düzenleme: hedeflerin belirlenmesi, zamanı planlama
- Süreklilik: sıkı çalışma, çaba sarf etme, yapabileceğine inanma
- Güven: kendini kabul, bağımsız olma, risk alma
- Duygusal sağlamlık: konuşacak birini bulma, eğlenecek bir şeyler bulma, rahatlama, negatif zihin alışkanlıklarını pozitife çevirme (Bernard, 2006).

Yapabilirsin! programının amacı her yaştan çocuğun kendilerine olan güvenlerini geliştirerek daha mutlu ve başarılı bireyler olmasını ve tüm potansiyelini kullanabilmesini desteklemektir. Program yirmi yılı aşkın bir süredir Yeni Zelanda, ABD, İngiltere, Romanya ve Yunanistan gibi birçok farklı ülkede, beş binden fazla okulda, bir milyondan fazla öğrenciye uygulanmıştır (Bernard ve Anglim, 2017).

4RS (The Reading, Writing, Respect and Resolution) (Okuma, Yazma, Saygı ve Çözüm): Bu program, duyguları anlama ve yönetme, empati kurma, yaratıcı ve şiddet

içermeyen bir şekilde çatışma çözme, farklılıklara saygı duyma ve zorbalığa karşı koyma gibi sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik sesli okuma ve kitap tartışmaları içeren beceri derslerinden oluşur. 4Rs, okul öncesi eğitimden, sekizinci sınıfa kadar kullanılabilir. Her sınıf düzeyinde yıl boyunca haftada bir devam edilen yaklaşık otuz beş ders bulunur (CASEL, 2013).

Güçlü Çocuklar (Strong Kids) - Güçlü Gençler (Strong Teens): Güçlü Çocuklar-Gençler programı içselleştirme sorunlarına müdahale, sosyal duygusal becerilerin geliştirilmesi, yaşam sorunları karşısında psikolojik dayanıklılığı artıracak becerilerin öğretilmesi gibi konuları kapsayan önleyici ve yarı yapılandırılmış eğitim programlarıdır. Kısa ve kullanımı kolay 40-45 dakikalık 10-12 oturumdan oluşur. Oturumlar sonlandırıldıktan sonra isteğe bağlı olarak kullanılabilecek birkaç tane de destek oturum bulunmaktadır. Küçük gruplarda uygulanabileceği gibi tüm sınıfa da uygulanabilir (Merrell vd., 2008). Yaş gruplarına göre beş farklı müfredat bulunmaktadır. Okul öncesi 3-5 yaşlar ve ilkokul 1-2. sınıflar için iki müfredattan oluşan "Güçlü Başlangıç", 3-5. sınıflar ve 6-8. sınıflar için iki farklı müfredattan oluşan "Güçlü Çocuklar", 9-12. sınıflar için ise "Güçlü Gençler" tasarlanmıştır (Merrell, 2010). Bilişsel yaklaşım ile duyuşsal eğitim tekniklerinin bir kombinasyonunu kullanan Strong Kids-Teens Programlarının kullanıldığı çalışmalarda gruba katılan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinde, etkili başa çıkma becerilerinde önemli artışlar olduğu, yaşadıkları sosyal duygusal sorunlarda ise anlamlı düşüş olduğu rapor edilmiştir (Merrell vd., 2008; Neth vd., 2020).

2.2. Psikolojik Dayanıklılık

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra psikoloji alanında çalışanlar, sağlık uzmanı gibi ruhsal bozuklukları tedavi etmeye yönelik görev yapmaya başladılar. Ancak zamanla, patoloji odaklı bu çalışmalar yerini bireylerin zayıf yönleri üzerinde durmak yerine güçlü yanlarına odaklanan ve kapasitelerini artırmaya yönelen pozitif psikoloji akımına bırakmaya başladı (Seligman ve Csikzentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji akımının etkisiyle birlikte, psikolojik yardım hizmeti veren meslek grupları için olumsuz yaşantılar karşısında güçlü kalabilmek olarak tanımlanabilecek psikolojik dayanıklılık kavramı da önem taşıyan bir konu haline geldi (Karaırmak, 2006). Böylelikle, bilim insanları, "neden bazı insanlar, hayat kendilerine güzel şeyler sunduğu halde bu insanlar umutsuzluğa kapılmakta, mutsuz olmakta ve küçük bir problemle bile baş etmekte güçlük çekmekteyken bir kısım insanlar tüm güçlüklere ve engellere rağmen başarılı ve mutlu olabilmektedir?" sorusuna cevap aramaya başladılar

(Gürgan, 2006). Böylece hayatta karşılaşılan zorlu olayların olumsuz etkilerinin en aza indirilmesi için yapılan çalışmalar artmaya başladı.

Bireyler, günlük yaşamın içerisinde işten atılma, aile fertlerinden birini kaybetme, ölümcül bir rahatsızlığa yakalanma gibi irili ufaklı birçok problemle yüz yüze gelmektedir. Bu problemlerle etkili bir şekilde baş etme mekanizmasına sahip olmayan bireyler, yaşadığı bu sıkıntılar karşısında kendini çaresiz hissetmekte, ruhsal ve bedensel problemler yaşamaktadır. Diğer taraftan, öyle bireyler vardır ki, çok ciddi problemler yaşasa bile bunların üstesinden gelmeyi başarabilir ve yaşamlarını devam ettirebilecek enerjiyi üretirler (Terzi, 2008).

Bu tür riskli ve zorlayıcı yaşantılar geçiren çocuk ve gençlerin yaşadıkları olaylar ile nasıl başa çıkabildiklerini, başarılı ve yeterli olmayı, sağlam kalmayı nasıl başarabildiklerini anlamaya yönelik çalışmalar, psikolojik dayanıklılık kavramı etrafında toplanmıştır. Bu kavram, kişilerin, stresli, travmatik ve olumsuz hayat şartlarının üstesinden gelebileceğini ve bu zorlukları aştıkça daha da güçleneceklerini ifade eder. Bu kapsamda, zorlu yaşam olayları karşısında güçlü kalabilmek olarak tanımlanabilecek psikolojik dayanıklılık, psikolojik hizmet sunan meslek grupları (psikiyatrist, psikolog, psikolojik danışman, sosyal çalışmacı vb.) için son zamanlarda oldukça önemli ve güncel bir konu haline gelmiştir (Karaırmak, 2006; Özer ve Deniz, 2014).

Dayanıklılık ile ilgili çalışmaların başlangıcında yapılan çalışmalarda, sosyoekonomik düzeyi düşük ortamlarda yetişen çocuklar uzun süre gözlemlenmiş ve yetişkinlik yıllarında bu çocukların ne tür davranışlar sergilediği araştırılmıştır. Yapılan araştırmaların sonucunda kimi çocuklar yaşadıkları olumsuz şartlar karşısında oldukça kötü etkilenerek umutsuzluğa kapıldığı, kendini bıraktığı görülürken bazılarının ise hayatını etkili bir şekilde yönetmeyi başarabildiği ve yaşamının kontrolünü elinde tuttuğu gözlemlenmiştir. Böylece, aynı olumsuz olayı yaşamalarına rağmen kişisel özelliklerinden dolayı psikolojik dengede kalabilen kişiler, psikolojik açıdan "dayanıklı" bireyler olarak tanımlanmıştır (Özer ve Deniz, 2014).

Psikolojik dayanıklılık tanımı ile ilgili, alanyazında tam olarak fikir birliğine varılamamıştır. Farklı araştırmacılar tarafından yapılan değişik tanımlamalar olduğu görülmektedir. Latince "resiliens" kökünden türetilmiş olan bu kavram kelime anlamı olarak bakıldığında "bir maddenin kolayca eski haline dönebilmesi yani elastik olması" nı ifade etmektedir (Green,2002). Bu kavramın Türkçe karşılığı olarak; psikolojik sağlamlık (Gizir, 2004; Aydın ve Gizir, 2006; Karaırmak, 2006), yılmazlık (Gürgan, 2006; Demirbaş, 2010; Serbest, 2010; İnce 2016), kendini toparlama gücü (Terzi, 2006), psikolojik dayanıklılık (Tümlü ve Recepoğlu, 2006; Sürücü ve Bacanlı, 2010; Basım ve Çetin, 2011) kelimelerinin

kullanıldığı görülmektedir. Basım ve Çetin (2011), bu kavram karmaşasından kurtulmak için ülkemizde bu kavramla ilgili çalışma yapan 23 akademisyene hangi kavramın uygun olduğuna dair fikirlerini sunmalarını sağlayan bir anket göndermişler ve öğretim üyelerinden gelen cevaplar ve değerlendirmeler sonucunda "psikolojik dayanıklılık" kavramında karar kılmışlardır. Bu nedenle bu çalışmada da psikolojik dayanıklılık kavramı kullanılacaktır.

Psikolojik dayanıklılık kavramı ilk olarak Kobasa (1979) tarafından "stres verici yaşam koşullarına maruz kalmalarına rağmen sağlığını koruyabilen" kişiler için kullanılmış ve "stresli yaşam olayları ile karşılaşıldığında bir direnç kaynağı olarak çalışan kişilik özelliği" olarak tanımlanmıştır (Akt; Gürgan, 2006). Sezgin (2012), psikolojik dayanıklılığı, " stresin olumsuz etkilerini azaltan ve hastalığa yol açan gerginliğe karşı kalkan görevi yapan bir kişilik özelliği" olarak tanımlarken Sakarya ve Güneş (2013) de benzer bir şekilde psikolojik sorunlara karşı koruyucu faktörleri içeren genel bir kavram olarak ele almışlardır. Psikolojik dayanıklılık, kişilerin karşılaştığı risk faktörlerinin sebep olduğu zorluklar karşısında olumlu sonuçlara odaklanarak uyum sağlamasıdır (Karaırmak ve Siviş-Çetinkaya, 2011). Arslan (2015) de ortak bir tanım yapmanın güç olduğunu belirtmiş ancak yapılan tanımların ortak noktalarından hareketle psikolojik dayanıklılığı "olumsuz yaşantılar karşısında bireyin uyum sağlayabilme ve gelişim sürecini sürdürebilme kapasitesi" şeklinde tanımlamıştır.

Garmezy (1991), psikolojik dayanıklılığı, zorlu hayat tecrübelerine karşı bireyin kendini toparlama gücü olarak tanımlamıştır. Masten ve Obradovic (2006) tarafından olumsuz düşüncelerin üstesinden gelerek uyum sağlama süreci olarak tanımlanabilecek geniş ve kavramsal bir konu olan psikolojik dayanıklılık, Öz ve Bahadır-Yılmaz (2009) tarafından ise, olumsuz şartlara rağmen kişinin zorlukların üstesinden gelerek uyum sağlayabilme yeteneği olarak ele alınmıştır.

Basım ve Çetin (2011) ise "olumlu sonuçlara katkı sağlayabilen koruyucu faktörlerin, süreçlerin ve mekanizmaların" psikolojik dayanıklılık olarak görülebileceğini ifade etmişlerdir. Karaırmak (2006)'a göre, yaşanılan olumsuz bir durum karşısında koruyucu faktörler ile risk faktörlerinin etkileşimi ile ortaya çıkan dinamik süreç içerisinde bireyin yaşantısındaki değişikliğe uyum sağlaması psikolojik dayanıklılık kavramıyla açıklanabilir.

Masten ve Coatsworth (1998), psikolojik dayanıklılığın tanımlanabilmesi için iki önemli nokta olduğunu belirtmiştir. Bu önemli noktalardan birincisi psikolojik dayanıklılıktan söz edebilmek için ciddi bir tehdit ya da önemli bir risk durumu bulunması gerektiğidir. Bir diğer önemli nokta ise travma yaratan riskli durum karşısında etkili bir şekilde uyum sağlamaktır. Bu iki önemli noktadan yola çıkarak psikolojik dayanıklılığı ciddi bir travmatik

olay karşısında etkili bir şekilde uyum sağlamayı kolaylaştıran yetkinlik olarak tanımlamışlardır.

Psikolojik dayanıklılık kavramıyla ilgili yapılan tanımlamalar ve araştırmalar dikkate alındığında en önemli tartışma konularından birinin, dayanıklılığın doğuştan getirilen bir özellik mi yoksa sonradan edinilebilen, öğrenilebilir, geliştirilebilir bir özellik mi olduğu görülmektedir. Bazı çalışmalar psikolojik dayanıklılığın doğuştan getirilen bir kişilik özelliği olduğunu söylerken, bazıları ise yaşantılar sonucunda elde edilen gelişimsel bir süreç olduğunu belirtmektedirler. Gentry ve Kobasa (1984), psikolojik dayanıklılığı, doğuştan getirilen bir kişilik özelliği olduğu fikrini desteklemişlerdir (Akt; Terzi, 2005). Ancak psikolojik dayanıklılığın doğuştan getirildiği fikrine karşı olan araştırmacılar da bulunmaktadır. Psikolojik dayanıklılığın geliştirilebilir bir özellik olduğunu düşünen araştırmacılar, dayanıklılığı riskli yaşam koşulları karşısında psikolojik sağlığın korunmasını sağlayan dinamik bir gelişim süreci olarak değerlendirirler (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000). Sonuç olarak, araştırmacılar psikolojik dayanıklılığın doğuştan getirilen bir özellik olmaktan ziyade yaşantılar yoluyla kazanılan bir süreç olduğunu belirtmektedirler. Bazı bireylerin doğuştan psikolojik dayanıklılığa yatkın genetik özelliklerle doğduğu görüşü de bulunmakla birlikte psikolojik dayanıklılığı yüksek bireylerin özellikleri incelendiğinde bu özelliklerin normal insanlar tarafından kazanılabilecek özellikler olduğu görülmektedir (Öğülmüş, 2001).

Gürgan (2006), psikolojik dayanıklılık tanımlarından yola çıkarak bazı ortak noktaları ele almıştır. Bu ortak özelliklere bakıldığında psikolojik dayanıklılığın doğuştan getirilen ve sadece belli insanlarda bulunan bir özellik olmadığı, geliştirilebilir özellikler içerdiği söylenebilir. Psikolojik dayanıklılık, zorlu yaşam koşullarına karşı sağlıklı bir biçimde baş edebilme ve uyum gösterme sürecidir. Bir bireyin psikolojik dayanıklılığının yüksek olduğundan söz edilebilmesi için zorlu bir yaşam olayına maruz kalması ve bu zorluk karşısında durumuna uyum sağlayarak yaşamının farklı alanlarında başarı sağlaması gerekmektedir.

Stewart, Reid ve Mangham (1997) da psikolojik dayanıklılığın tanımlarından yola çıkarak şu ortak özellikler üzerinde durmuştur:

• Psikolojik dayanıklılık, bireylerin bazı kişilik özellikleri ile çevrelerinin etkileşiminden oluşur.

• Psikolojik dayanıklılık, bireylerin yaşadıkları stres ile baş etme becerileri arasındaki dengeden oluşur.

• Psikolojik dayanıklılık, strese sebep olan zorlu yaşam olaylarının oluşturduğu risk faktörleri ve bu risk faktörlerinin yarattığı olumsuz sonuçları azaltan koruyucu faktörler ile açıklanır.
• Psikolojik dayanıklılık değişebilir ve gelişebilir bir kavramdır.
• Zorlu yaşam koşullarının üstesinden gelmek psikolojik dayanıklılığı geliştirir.

Sonuç olarak, psikolojik dayanıklılıkla ilgili tek bir tanımlama yapılamayacağı, kolay açıklanabilir bir kavram olmadığı görülmektedir. Ancak yapılan tanımlamalardaki ortak noktalar ele alındığında, psikolojik dayanıklılıktan bahsedebilmek için zorlu yaşam koşullarından geçmek ve bu zorlu yaşam koşullarına karşı etkili bir uyum süreci gösterebilmek gerektiği görülmektedir. Ayrıca ortak noktalardan bir diğeri, psikolojik dayanıklılığın dinamik ve geliştirilebilir bir özellik olmakla birlikte doğuştan getirilen bir takım özellikleri de içermesi olarak değerlendirilebilir.

2.2.1. Psikolojik Dayanıkılılığı Etkileyen Faktörler

Psikolojik dayanıklılıkla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde psikolojik dayanıklılık kavramını etkileyen üç temel faktör göze çarpmaktadır. Bunlar; risk faktörleri, koruyucu faktörler ve olumlu sonuçlardır.

2.2.1.1. Risk Faktörleri

Risk, zorlu yaşam şartlarını ifade eden bir kavramdır. Zorlu yaşam koşullarının beraberinde bir takım olumsuz sonuçlar da getireceği öngörüldüğünden, risk, olumsuz sonuçları tahmin eden bir kavram olarak da ifade edilmektedir (Tümlü ve Recepoğlu, 2013). Risk; zorluk, sıkıntı ve felaket anlamına gelmektedir. Risk faktörleri, "istenmedik bir durumun meydana gelme ihtimalini yükseltecek ya da mevcut bir sorunun devam etmesine sebep olacak etkiler" olarak tanımlanmıştır (Kirby ve Fraser, 1997, Akt; Gürgan, 2006). Diğer tanımlara bakıldığında ise, sosyal çalışma alanında kullanılan bir terim olarak çeşitli sıkıntılı sonuçların yaşanma ihtimalini artıran yaşantılara maruz kalma; felaket ya da felaket beklentisi anlamlarına geldiği görülmektedir (Erarslan, 2014; Şahin, 2014).

Psikolojik dayanıklılığın, bireyde ortaya çıkabilmesi ve bireyin koruyucu faktörleri kullanabilmesi için risk durumları tespit edilmelidir. Psikolojik dayanıklılığı risk olmayan durumlarda kavramsallaştırmak mümkün görülmemektedir. Dolayısıyla psikolojik dayanıklılık ancak, bir zorluk yaşandığında tanımlanabilir. Herhangi bir risk altında bulunmayan bir çocuk için normal, uyumlu, yeterli gibi kavramlar kullanılabilir ancak bu çocuklar için dayanıklılıktan söz edilemez. Risk durumu, kronik fakirlik gibi süregelen bir problem olabileceği gibi, aniden ortaya çıkan travmatik bir olay da risk durumu yaratabilir (Erarslan, 2014; Karaırmak ve Siviş-Çetinkaya, 2011; Masten ve Reed, 2002).

Erken yaşlarda risk faktörlerine maruz kalmak daha sonraki gelişim dönemlerinde aksamalara sebep olabilir. Bireylerin yaşadıkları travmalar, geçirdikleri olumsuz yaşantılar başlarına gelen felaketler, psikolojik dayanıklılığı etkileyen risk faktörleri olarak değerlendirilebilir (Karaırmak, 2006).

Risk faktörleri; bireysel, ailevi ve toplumsal risk faktörleri olmak üzere üç grupta değerlendirilmiştir (Tümlü ve Recepoğlu, 2013).

Bireysel risk faktörleri, zorlu yaşam olaylarına maruz kalan kişilerin sağlıklı bir şekilde baş edebilmelerine engel olan ve uyum ile ilgili sıkıntılarının meydana gelme ihtimalini artıran kişilik özelliklerini ifade eder (Ergün Başak, 2012). Bireysel risk faktörleri, zeka seviyesinin düşük olması, yüksek kaygı düzeyi, kronik hastalıklar, kendini ifade etme becerisinin düşük olması, yetersiz öz güven, etkili baş etme becerilerinin olmaması, saldırgan ve öfkeli bir karaktere sahip olma gibi özelliklerdir (Tümlü ve Recepoğlu, 2013).

Öz ve Bahadır Yılmaz (2009) ise; ergen hamileliği, erken doğum, çekingen kişiliğe sahip olma, insan ilişkilerinde başarısız olma, zeka seviyesinin düşük olması, akademik başarısızlık, psikolojik rahatsızlıklar, kronik hastalıklar, madde kullanımı ve azınlık bir gruba ait olma gibi durumları bireysel risk faktörleri olarak değerlendirmiştir.

Bireylerin olumsuz yaşantılar geçirmesine sebep olan ya da olumsuz yaşantılar karşısında uyumlarını devam ettirme çabalarına engel teşkil eden ailevi özellikler aile ile ilgili risk faktörlerini oluşturmaktadır (Ergün Başak, 2012). Genetik rahatsızlıklar, anne babanın boşanması, tek ebeveyne sahip olma, aile içi şiddet, anne baba çocuk ilişkisinin sağlıksız olması, ailede ihmal ve istismar, otoriter veya tutarsız anne baba tutumu, kardeşler arasında geçimsizlik olması ve benzeri durumlar aile ile ilgili risk faktörlerine örnek olarak gösterilebilir (Tümlü ve Recepoğlu, 2013).

Ailesel faktörler çeşitlendirildiğinde ise, çocuk sayısının dörtten fazla olması, çocuklar arasında yaş farkının çok az olması, ebeveynin suça karışmış olması ya da madde kullanması, anne babanın psikolojik ya da bedensel bir kronik rahatsızlığının olması, evlatlık olma, anne babanın boşanması, ebeveyn kaybı, aile içinde şiddet görme gibi faktörler sayılabilir (Öz ve Bahadır Yılmaz, 2009).

Toplumsal risk faktörleri ise, bireylerin istenmedik deneyimleri ile başa çıkmasını zorlaştıran ya da olumsuz yaşantılar geçirmesine sebep olan ailesinden ya da bireysel özelliklerinden kaynaklanmayan risk faktörlerinden oluşmaktadır (Ergün Başak, 2012). Ekonomik yetersizlikler, bireye sunulan hizmetlerin yeterli olmaması, göç, iş imkanlarının yeterli olmaması, toplumsal olumlu rol modellerinin eksikliği toplumsal risk faktörleri arasında yer almaktadır (Tümlü ve Recepoğlu, 2013).

Bedensel ve cinsel ihmal ve istismar, ekonomik yetersizlik, evsizlik, yetersiz beslenme, olumsuz arkadaş ortamı ve toplumsal şiddet gibi özellikler de toplumsal risk faktörleri olarak değerlendirilmektedir (Öz ve Yılmaz, 2009).

Gizir (2007), psikolojik dayanıklılık araştırmalarında ele alınan faktörleri aşağıdaki şekilde tablolaştırmıştır:

Tablo 1: Psikolojik Dayanıklılık Araştırmalarında Ele Alınan Risk Faktörlerinin Gruplandırılması

Bireysel risk faktörleri
• Prematüre doğum
• Zorlu yasam koşulları
• Süreğen rahatsızlıklar
Ailesel risk faktörleri
• Anne babanın bedensel veya ruhsal rahatsızlığı
• Anne baba ayrılığı, ölümü ya da tek ebeveyn ile yaşamak
Çevresel risk faktörleri
• Sosyoekonomik güçlükler
• Çocuk ihmal ve istismarı
•Doğal afetler, savaş gibi toplumsal travmalar
• Toplumsal şiddet
• Evsizlik

Psikolojik dayanıklılık kavramıyla ilişkili olarak risk faktörünü ele alan araştırmacılar, riskli yaşam olaylarına sahip çocukların gelecekte karşılaşabilecekleri ergen hamileliği, madde kullanımı, davranış bozuklukları gibi istenmeyen durumların yaşanma ihtimalini artıran faktörler üzerinde durmuşlardır. Bu alanda yapılan ilk çalışmalarda bireyin ilerleyen yaşantısını olumsuz yönde etkileyen belirgin ve tek bir risk faktörü üzerinde durulmuş fakat daha sonraları birden fazla risk faktörünün birikik bir şekilde dayanıklılık kavramını nasıl etkilediği üzerine yoğunlaşılmıştır (Karaırmak, 2006). Garmazy (1987) de yaptığı çalışmayla risk faktörü daha fazla olan bireylerin zihinsel kapasitelerinin düşük olduğunu, daha çok stresli yaşam olaylarına maruz kaldıklarını ve değişik alanlarda daha az beceri gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Tüm bu bilgiler birlikte değerlendirildiğinde, risk faktörlerinin psikolojik dayanıklılığı olumsuz etkilediği görülmektedir. Bu nedenle bahsedilen risk faktörlerini azaltmak bireylerde dayanıklılığın artması için gerekli koşulları sağlamaya yardımcı olacaktır. Bunu sağlamak için okullara, ailelere ve daha geniş kapsamda topluma çeşitli sorumluluklar düşmektedir. Öte yandan bazı araştırmacılar ise dayanıklılığın gelişmesi için dayanılabilir ölçüde risk

faktörünün bulunması gerektiğini savunmaktadır. Burada önemli olan bireylere yaşadıkları zorlu koşullarla baş edebilecekleri bir ortam sunulması ve risk faktörlerinin yıkıcı etkilerinin de kontrol edilmesidir. Bu şartların sağlanması psikolojik dayanıklılığın gelişmesini sağlar ve olumsuz yaşam olayları ile baş edebilmek için gerekli becerileri edinmesi için önem taşımaktadır (Gürgan, 2006).

2.2.1.2. Koruyucu Faktörler

Koruyucu faktörler, zorlu yaşam koşullarının etkisini ortadan kaldıran ya da azaltan, böylece bireyin sağlıklı bir şekilde uyum sağlamasını kolaylaştıran ve yeterliliklerini geliştiren durumları ifade eder. Psikolojik dayanıklılığı yüksek bireyler, karşılaştıkları güçlükler ile baş edebilmek için olumlu kişilik özellikleri gibi "*içsel"* ve sosyal destek gibi "*dışsal"* kaynakları kullanırlar (Karaırmak, 2006).

Bireyin sahip olduğu bu faktörler, bireyin hayatında var olan problemin etkisini azaltarak onun iyi oluşuna katkıda bulunup ayakta kalmasını sağlamakla birlikte kişide problem bir davranışın ortaya çıkmasını önleyici bir etkisi de vardır. İçsel koruyucu faktörlere problem çözme becerileri, sosyal yeterlilik, özerklik ve farkındalık, yaşam hedeflerinin olması örnek olarak gösterilebilir. Dışsal koruyucu faktörler ise, ebeveynlerle sıcak ilişkilerin olması, anne babaya güven duyulması, ailenin sosyoekonomik düzeyinin yüksek olması, sağlıklı bir aile ortamının olması, düzenli bir ev ortamının olması, ebeveynlerin eğitim seviyesinin yüksek olması, ailenin çocuğun eğitimini desteklemesi, olumlu bir arkadaş ortamına sahip olma, okul ortamının etkili olması, sosyal organizasyonlar ile bağlantıların olması, toplum refahının yüksek olması gibi faktörlerdir (Tümlü ve Recepoğlu, 2013).

Öz ve Yılmaz (2009) ise stresle karşılaşıldığında risk faktörlerine karşı bireyi koruyan faktörler olarak değerlendirdikleri koruyucu faktörleri bireysel, ailesel ve çevresel faktörler olarak gruplandırmıştır. Zeka düzeyinin yüksek olması, akademik başarıyı olumlu algılama, kendilik değerinin yüksek olması, empatik olma, hedeflerinin olması, geleceğe umutla bakma, etkili bir mizah anlayışına sahip olma, problem çözme becerilerinin gelişmiş olması, sorumluluk sahibi olma, yardımsever olma, hayatının kontrolünün kendi elinde olduğunu hissetme gibi durumlar bireysel koruyucu faktörleri oluşturmaktadır. Ailesel koruyucu faktörler, ebeveyn-çocuk iletişiminin iyi olması, anne baba ile birlikte yaşama, anne babanın eğitim düzeyinin yüksek olması, ebeveynlerin çocuklarının geleceği ile ilgili olumlu beklentilerinin bulunması gibi özelliklerdir. Çevresel koruyucu faktörler ise olumlu toplumsal destek, yetişkinlerle olumlu ilişkiler, pozitif okul ilişkileri, olumlu arkadaş ilişkileri ve olumlu bir rol modelinin olması olarak değerlendirilmiştir.

Gizir (2007) de benzer bir şekilde gruplama yapmış ve bireysel koruyucu faktörleri; okul başarısı, yüksek IQ, olumlu kişilik özellikleri, iç kontrol odağı, özsaygı, kişisel farkındalık ve kendini kabul, özerklik, geleceğe yönelik hedeflerinin olması ve geleceğe dair umut duygusu ve iyimserlik, etkili problem çözme becerileri, sosyal ilişkilerde başarılı olma, mizah duygusuna sahip olma, sağlık, cinsiyet, yaş olarak sıralamıştır. Ailesel faktörler olarak ise ebeveyn desteği, ebeveynlerle olumlu ilişkiler, olumlu anne baba tutumları, olumlu disiplin anlayışı örnek olarak verilebilir. Sosyal çevredeki bir yetişkinle olumlu ilişkiler, arkadaş ilişkilerinin sağlıklı olması, destekleyici okul ilişkileri, gençlik merkezleri gibi toplumsal kaynakların varlığı gibi faktörler de toplumsal koruyucu faktörler olarak değerlendirilebilir.

Eminağaoğlu (2006), koruyucu faktörleri aşağıdaki şekilde gruplandırmıştır:

Tablo 2: Koruyucu Faktörlerin Gruplandırılması

- **İçsel faktörler**
  - Biyolojik faktörler
    - Genel Sağlık
    - Genetik Yatkınlık
    - Mizaç
    - Cinsiyet
  - Psikolojik Faktörler
    - Bilişsel Yeterlilik
      - ✓ Zeka
      - ✓ Bilişsel Stil
    - Baş Edebilme Becerisi
    - Kişilik Özellikleri
      - ✓ Kendini Olumlu Tanımlama
      - ✓ Kişilerarası İlişkileri Olumlu Tanımlama

- **Dışsal Faktörler**
  - Aile Ortamı
    - Ev ortamı
    - Ebeveynlik Pratikleri
    - Belirli Aile Üyeleri
  - Aile Dışındaki Ortam
    - Aile dışındaki kişilerle ilişkiler
    - Toplumsal kaynaklar

Belirtilen faktörler değerlendirildiğinde, bireysel, ailesel veya çevresel faktörlerin olumlu olması durumunda bireyin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı ve psikolojik dayanıklılık düzeyi üzerinde artırıcı etkisi olduğu görülmektedir. Ancak, belirtilen faktörlerin bireyi olumsuz yönde etkilemesi halinde ruh sağlığına zarar vermekte ve psikolojik dayanıklılığı azaltmaktadır. Bu nedenle bu risk faktörlerini bilmek ve doğru bir şekilde değerlendirebilmek çocukların sağlıklı gelişebilmeleri ve psikolojik olarak dayanıklı hale gelebilmeleri için önem arz etmektedir (Öz ve Yılmaz, 2009).

2.2.1.3. Olumlu Sonuçlar

Psikolojik dayanıklılık kavramı incelenirken sadece risk faktörlerini ve koruyucu faktörleri ele almak yetersiz kalmaktadır. Çünkü, her insanın risk faktörleri ve koruyucu faktörleri farklı olabileceği gibi bu faktörlerin etkileşiminden doğan sonuçlar da farklılık gösterebilmektedir. Her bireyde aynı koruyucu faktörler aynı etkiyi göstermeyebilir. Bu nedenle olumlu sonuçların değerlendirilmesi önemlidir. Psikolojik dayanıklılıkla ilgili yapılan araştırmalarda sadece riski tanımlamak yeterli görülmemiş, akademik ve sosyal alanlardaki yetkinlik gibi olumlu sonuçlar belirlenmiştir (Gizir, 2007; Gürgan,2006).

Olumlu sonuçlar, kişinin kendindeki ya da çevresindeki koruyucu faktörleri kullanarak risk faktörleri ile baş edebilmesi sonucunda kazandığı yeterlilikler olarak tanımlanabilir. Bunlar, duygusal problemlerin az olması, sosyal ilişkilerin başarılı olması, gelişim görevlerinin yerine getirilmesi, bireyin kendini mutlu hissetmesi, suça yönelik davranışlardan uzak durması, sosyal yardım çalışmalarına katılması, okula devam etme ve okul başarısının yüksek olması, ders dışı aktivitelere katılması, davranışlarının kurallara uygun olması, arkadaşlık ilişkilerinde başarılı olması, psikolojik açıdan sağlıklı olması, kendini kabul eden uyumlu bir birey olması, yaşam doyumunun yüksek olması gibi olumlu sonuçlar olabilir (Tümlü ve Recepoğlu, 2013).

2.2.2. Psikolojik Dayanıklılığı Yüksek Bireylerin Özellikleri

Bazı kişilik özelliklerinin bireylerin psikolojik dayanıklılığını etkilediği düşünülmektedir. Psikolojik dayanıklılık, olumsuz koşullar karşısında güçlü kalabilmesini ve zorlukların üstesinden gelebilmesini sağlayan çeşitli duyuşsal, bilişsel ve sosyal özelliklere sahip olmasını gerektirir. Psikolojik dayanıklılığı yüksek bireyler, stres yaratan zorlayıcı yaşam olaylarıyla etkili şekilde başa çıkabilen, dışsal yüklemeler yerine çoğunlukla içsel yüklemeler yapmayı başarabilen bireylerdir (Erarslan Çapan ve Arıcıoğlu, 2014).

Benard (1991) psikolojik dayanıklılığı yüksek bireylerin özelliklerini doğuştan getirilen ve sonradan edinilen özellikler olarak iki grupta ele almıştır. Doğuştan getirilen özellikler; sakin bir yapıya sahip olmak ve doğuştan getirdiği bir karakteristikle sevilen,

arkadaş canlısı, lider ruhlu bir birey olmak yani çevresindeki insanlardan olumlu tepkiler almaktır. Sonradan kazanılan özellikler ise diğer insanlara empati duymak ve sevecen olmak, kimlik duygusuna sahip olmak, etkili iletişim becerilerine sahip olmak, kendisiyle ilgili espri yapılmasına karşı anlayışlı olmak, bağımsız hareket edebilme becerisi, zarar verici çevrelerden ve insanlardan uzak durma becerisi, bir hedefe ve gelecek duygusuna sahip olma olarak değerlendirilmiştir.

Çeşitli araştırmalarda psikolojik dayanıklılığı yüksek bireylerin ortak özellikleri üzerinde durulmuştur. Bunlar;

- mevcut zorlukları aşabilme ve beklenenden daha iyi gelişim gösterme özelliği
- stresli yaşam koşullarına uyum sağlayabilme becerisi
- travmanın muhtemel etkilerinden kurtulmada rol oynayan bireysel özelliklerdir (Masten vd., 1990).

Konu ile ilgili yapılan bir diğer araştırmada ise yüksek zeka düzeyi, suça bulaşmaktan ve suça bulaşan akranlardan uzak durma gibi özellikler psikolojik dayanıklılığı yüksek bireylerin ortak yönleri olarak gösterilmiştir (Masten ve Coatsworth, 1998).

Türkiye'de yapılan çalışmalara bakıldığında ise duygusal zeka (Özer ve Deniz, 2014), dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk sahibi olma (Topçu, 2017), gelişime açıklık, öz disiplin, uyumlu olma ve dışadönüklük (Çetin, Yeloğlu ve Basım, 2015),özduyarlılığı ve sosyal bağlılıkları yüksek ve iyimser olma (Ergün-Başak, 2012), geleceğe umutla bakma (Zengin, 2013), affedicilik (Erarslan Çapan ve Arıcıoğlu, 2014) gibi özelliklerin psikolojik dayanıklılıkla ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur.

2.3. Yaşam Doyumu

Eski zamanlardan bu yana insanların mutluluğu ve mutlu olmayı sağlayan faktörlerin neler olduğu merak edilen bir konudur. İnsanın mutluluğunu konu eden çalışmalar, öznel iyi oluş, psikolojik iyi oluş, yaşam doyumu, yaşam kalitesi ve olumlu duygulanım gibi kavramlar kapsamında ele alınmaktadır (Tuzgöl Dost, 2007). Birçok insan için mutlu bir hayata sahip olmak önemli yaşam amaçlarından birisidir. İnsanlar, "mutluluk nedir?, insanlar nasıl mutlu olabilirler, mutluluğu neler etkiler?" gibi sorularla mutluluğu anlamaya ve elde etmeye çalışmıştır. Bu kapsamda mutluluk her dönem için önemini ve güncelliğini koruyan bir kavramdır (Çivitçi, 2012).

Pozitif psikolojide mutluluk kavramı öznel iyi oluş (subjective well-being) terimi ile ifade edilmektedir. Öznel iyi oluş, etkileşim içerisinde olan üç kavramı kapsamaktadır. Bunlar, hoşa giden duygulardan oluşan olumlu duygulanım, hoşa gitmeyen duygulardan oluşan olumsuz duygulanım ve bireyin hayatıyla ilgili bilişsel değerlendirmelerinden oluşan

yaşam doyumudur (Diener ve Suh, 1997). Dolayısıyla, iyi oluş ile yaşam doyumu genellikle birbirine karıştırılan kavramlar olmakla birlikte öznel iyi oluş kavramının, yaşam doyumunu da içine alan daha geniş bir kavram olduğunu söylemek mümkündür.

Uzun bir süre üzerinde çalışmalar yapılan ve çok geniş bir yelpazede ele alınan yaşam doyumu, tanımsal olarak bilim insanları tarafından yapılan açıklamaların ve bilimsel çalışmaların ışığında çeşitlilik göstermektedir. Bu çalışmaların ışığında ortak bir noktada buluşulmamış ve kesin bir tanım ile belirtilmemiştir (Diener ve Diener, 1996). Yaşam doyumu, yapılan tanımlara bakıldığında çok basit bir şekilde tanımlanabilmiş gibi görünse de gerçekte bu kadar kolay anlaşılır bir kavram değildir. Bu nedenledir ki, yaşam doyumuna ilişkin çok farklı tanımlara rastlanabilmektedir. Yaşamın akıp giden bir süreç olması ve her bir bireyin yaşama dair beklentilerinin, önceliklerinin ve ihtiyaçlarının farklı olması yaşam doyumunu tanımlamayı güçleştiren faktörlerdir (Keser, 2005).

Yaşam doyumu kavramı, ilk kez Neurgarten (1961) tarafından kullanılmış ve bireyin hayatının belli bir kısmından değil genel olarak tamamından aldığı doyum olarak tanımlanmıştır. Doyum, beklentilerin, istek ve ihtiyaçların karşılanması anlamına gelmektedir. Budak (2000) ise doyumu organizmada, temel fiziksel ihtiyaçların (açlık, susuzluk, cinsellik vb.) psikolojik gereksinimlerin (sevme-sevilme, başarı, merak vb.) giderilmesi sonucunda yeniden denge kurulması olarak tanımlamıştır. Yaşam doyumu ise, bir insanın beklentileriyle elinde olanların karşılaştırılması sonucunda ortaya çıkan fark olarak tanımlanabilir (Özdevecioğlu, 2003; Naz, 2015; Mutlu, 2012; Turan, 2013). Özer ve Karabulut (2003) ise yaşam doyumunu, bireylerin istekleri ve arzularına sahip olması durumu ve sahip oldukları ile sahip olmak istedikleri arasındaki etkileşimden kaynaklanan bir değerlendirme olarak tanımlamışlardır. Bir diğer deyişle, bireyin belirlediği hedeflere ulaşma derecesi; kişinin serbest zaman, çalışma saatleri ve diğer zaman dilimlerindeki yaşantısına gösterdiği duygusal tepki veya tutum olarak da tanımlanabilmektedir (Aysan ve Bozkurt, 2004; Köker, 1991). Yaşam doyumu, moral, mutluluk gibi farklı açılardan iyi olma hali ve günlük yaşamda olumlu duyguların olumsuz duygulara egemen olması anlamını taşır. Belirli bir duruma bağlı olarak edinilen doyumu değil genel olarak tüm yaşamdan alınan ve yaşamın tüm boyutlarını kapsayan doyumu ifade eder (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Özer ve Karabulut, 2003; Vara, 1999).

Yaşam doyumu kavramı; insan hayatındaki gereksinimlerin ve yaşama dair beklentilerinin ne derce gerçekleştiğine dair algısının bir ürünüdür (Yetim, 1991). Bir başka deyişle, kişinin yaşantısını değerlendirmesi sonucunda iyi oluş ve yaşam kalitesi ile ilgili olarak edindiği izlenimlere yaşam doyumu denilmektedir (Dikmen, 1995). Yaşam doyumu,

bireyin iyi bir yaşantının nasıl olacağı ile ilgili kendi oluşturduğu kriterlerle iş, okul, aile, arkadaşlık gibi kendi yaşam alanlarını değerlendirmesi olarak ifade edilebilir (Christopher, 1999). Benzer bir şekilde Sung-Mook ve Giannakopoulos (1994) de yaşam doyumunu bireyin yaşama gösterdiği duygusal tepki olarak tanımlamıştır.

Diener ve Lucas (1999), yaşam doyumunun şu anki yaşantıdan doyum, geçmişten doyum, gelecekten doyum, hayatı değiştirme arzusu ve bireyin çevresindeki kişilerin onun yaşamı hakkındaki fikirlerinden oluştuğunu ifade etmektedir. Doyum alanları ise para, meslek, sağlık, bireyin yakın çevresi, aile, benlik ve serbest zaman olabilmektedir.

Yaşam doyumu kişinin kendisini bireysel olarak değerlendirmesi olarak da düşünülebilir. Kişi neye sahip ve kendisinde eksik olarak ne görmektedir, neyin olmasını arzu etmektedir. Kişi sahip olmak istediklerine ya da arzuladıklarına ne kadar yakınlaşırsa yaşam doyumuna o kadar çok ulaşmaktadır (Acar, 2009). Bireyin hayatından duyduğu memnuniyet düzeyini kişisel olarak tespit etmesi yaşam doyumu düzeyini belirlemektedir. Burada anlatılmak istenen yaşanılan olaylar aynı olsa bile her bireyin ona yüklediği anlam ve önem derecesi farklı olabilmektedir. Bu sebeple, yaşam doyumunun tespiti için kişinin sahip olduklarını bütünüyle kendi belirlediği ölçütlerle değerlendirmesi gerekmektedir (Çetinkaya, 2017). Bireyin yaşam koşulları, toplumun bireye karşı olan bakış açısı, gelir düzeyi ve bireyin hayat standartlarını düşük veya yüksek olması gibi değişkenler yaşam doyumunu etkileyen değişkenler olmakla birlikte yaşam doyumu, bireysel bir olgudur. Bireyin yaşamı algılama biçimi işle ilgilidir. Aynı şartlar altında yaşayan bireyler aynı düzeyde yaşam doyumuna sahip olmayabilirler (Özdevecioğlu, 2003). Birey bütün yaşamını dikkate alarak, yaşamına ilişkin olumlu ve olumsuz değerlendirmelerde bulunduğunda, mutluluk, haz, neşe, hoşnutluk gibi öğeler baskınsa kişinin yaşam doyumunun yüksek, üzüntü, tasa, acı keder gibi duygular baskınsa kişinin yaşam doyumunun düşük olduğu söylenebilir (Acar Arasan, 2010).

2.4. Çevrimiçi Psikolojik Yardım Hizmetleri

Günümüzde hızla gelişen internet teknolojileri sayesinde hayatın her alanında olduğu gibi psikoloji alanında da yeni gelişmeler yaşanmış ve psikolojik yardım hizmetinden yararlanmak isteyenlere geleneksel yüz yüze danışmanlık hizmetlerinin alternetifi olarak çevrimiçi danışmanlık hizmeti verilmeye başlanmıştır. Bu süreçte, yüzyüze sunulan psikolojik hizmetlere devam edilirken çevrimiçi olarak hizmet sunan uzmanların sayısı da giderek çoğalmaktadır (Bozkurt, 2013; Buyruk Genç vd.,. 2019). COVID-19 pandemisi ile birlikte, önceden de varlığı ve önemi bilinen internet tabanlı bireysel ve grupla psikolojik danışma hizmetleri, daha önemli ve tercih edilir hale gelmiştir (Poyrazlı ve Can, 2020).

Özellikle yüz yüze psikolojik danışma imkanının olmadığı ya da danışanın yüz yüze görüşmeyi tercih etmediği durumlarda çevrimiçi psikolojik danışma önemli bir işleve sahip olmaktadır. Günümüzde yaygınlaşan uzaktan psikolojik yardım alma hizmetleri ilk zamanlarda uzmanla mektuplaşma, CD ile egzersiz çalışmaları uygulaması, kitap, makale ya da broşür okuma gibi çeşitli şekillerde yürütülürken son zamanlarda internetin kullanılmasıyla yazılı, görsel ve işitsel olarak çevrimiçi yapılmaya başlanmıştır (Bozkurt, 2013).

İnternet tabanlı terapinin avantajları şu şekilde sıralanabilir:

- Ruh sağlığı hizmetlerine ulaşılabilirliği artırır.
- Çevrimiçi psikolojik danışma hizmeti alan bireyler kimliklerini açıklamak zorunda kalmazlar ve bu nedenle daha az sosyal kaygı yaşarlar. Bu sebeple sosyal fobi ve agorafobi problemi olan bireyler için oldukça uygundur.
- Teknolojinin imkanlarından faydalanarak daha zengin kaynak kullanımı sağlar. Filmler, ses dosyaları, hikayeler gibi bir çok kaynaktan faydalanılabilir.
- Özellikle yazışarak sürdürülen psikolojik yardım hizmetlerinde görüşme esnasında konuşulan konuların arşivlenmesi ve gerek duyulduğunda tekrar bu bilgilere ulaşılması daha kolaydır.
- Hem hizmet alan hem hizmet sunan açısından daha ekonomiktir.
- Ruh sağlığı hizmetlerinden yararlananlara yönelik olarak ortaya çıkan sosyal damgalanma kaygısını ortadan kaldırır.
- Yazarak iletişim kurma, daha çok kendini açma ve samimiyet oluşturur
- Yazma, başlı başına terapötik bir süreç haline gelebilir
- Psikolojik danışmanların özellikle yazılı iletişimde anında dönüt verme zorunluluğu yoktur. Bu sayede bilgi sahibi olmadığı konularda araştırma yapabilmesi için daha çok zamanı olacaktır.
- Danışanlar, yüz yüzeyken söylemeye çekinecekleri konuları çevrimiçi psikolojik danışmada daha rahat ifade edebilirler (Andersson, 2010; Barak, 1999; Bozkurt 2013; Chester ve Glass, 2006; Teh vd., 2014; Manhal-Baugus, 2001; Piri, 2011; Özer vd., 2016; Zeren ve Bulut 2018; Zeren 2014).

Çevrimiçi psikolojik danışma hizmetleri, bazı etik ikilemlere yaşanmasına sebep olmasının yanı sıra hukuksal, ekonomik ve gizlilikle ilgili bazı problemlere de sebep olmaktadır. Çevrimiçi psikolojik yardımların kullanılmasındaki dezavantajlar ise şöyle sıralanabilir:

- Özellikle e-posta yoluyla yapılan görüşmelerde kalıcı iz bıraktığı için sorumluluk yüz yüze görüşmelere göre daha fazladır.
- Yüz yüze iletişim kurulmadığı için kullanılan kelimelere farklı anlamlar yüklenebilir ve yanlış anlaşılmalar yaşanabilir.
- İnternet ortamında danışanın açıkladığı özel bilgilerin başkalarınca kopyalanma ve yayılma riski vardır.
- Karşılıklı güvenin sağlanması ve devam ettirilmesi daha zordur.
- Dolandırıcılık ve sömürü potansiyeli oldukça yüksektir
- Klinik becerilerin kullanımının körelmesine sebep olabilir.
- Çevrimiçi ortamda tarafların birbirini görmesi, duyması fakat aynı ortamı paylaşma hissinin yaşanmaması
- Teknolojik engellerin yaşanması (elektrik kesintisi, İnternet ağının zayıflığı veya yokluğu vb. durumlar)
- Bu hizmetten yararlanmak isteyen herkesin İnternet ağına sahip olmaması
- Elektronik postaların eş zamanlı olmaması sebebiyle krize anında müdahale etme konusunda yetersiz kalması (Andersson, 2010; Barak, 1999; Bozkurt 2013; Manhal-Baugus, 2001; Özer vd., 2016; Piri 2011; Zeren 2014; Zeren ve Bulut 2018).

Bu dezavantajları en aza indirebilmek için çevrimiçi psikolojik yardım hizmeti sunan uzmanların, çeşitli etik ilkelere uyması gerekir (Poyrazlı ve Can, 2020). Ancak maalesef, ülkemizde bu etik ilkeler henüz net bir şekilde belirlenmemiştir. Türk PDR-DER'in (2004), yayınlamış olduğu etik kurallar kitapçığında, psikolojik danışma hizmeti sunarken bilgisayar kullanılması durumunda dikkat edilmesi gereken hususlar şu şekilde belirtilmiştir:

(a) danışan bilişsel, duyuşsal ve fiziksel açıdan bilgisayar çalışmasını yürütecek yeterlikte olmalı,

(b) danışana programın amacı hakkında bilgi verilmeli,

(c) kullanılan bilgisayar programı danışanın ihtiyacına uygun olarak seçilmeli ve

(d) danışan bilgisayarı kullanırken, yanlış anlama veya uygunsuz kullanma gibi sorunları ortadan kaldırmak ve daha sonraki ihtiyaçları tespit etmek için izlenmelidir.

Ayrıca, bu kitapçıkta, bilgilerin gizliliğinin korunması kapsamında, danışanın çevrim içi psikolojik danışma alırken sunduğu bilgilerin veya elektronik posta içeriklerinin korunması ile ilgili riskler, sınırlılıklar ve gizlilikle ilgili doğabilecek sorunlar hakkında

bilgilendirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bilgisayarın yalnızca psikolojik danışman tarafından kullanılması ve saklanması gereken bilgiler haricindeki verilerin bu bilgisayarda tutulmaması gerektiği de vurgulanmıştır.

ACA (2014), etik ilkeler kitapçığında uzaktan danışmanlık yapacak ruh sağlığı çalışanlarının teknik, etik ve yasal konular hakkında bilgi edinmesi gerekliliğini vurgulamış ve danışmanın yasal haklar ve sınırlamalar konusunda danışanını bilgilendirmekle yükümlü olduğunu belirtmiştir. Ayrıca dikkat edilmesi gereken diğer noktalar ise şunlardır:

- Danışan uzaktan danışmanlık hizmeti alıp almayacağı konusunda özgür seçim hakkına sahiptir.
- Uzaktan danışmanlık hizmetinin riskleri ve faydaları, danışmanlık merkezinin iletişim bilgileri, olası teknolojik problemler ve alternatif hizmet yöntemleri, danışman ve danışanın bulunduğu yer arasındaki zaman farkı gibi bilgilerin bilgilendirilmiş onam formunda bulunması gerekmektedir.
- Danışmanların iletilerin ve elektronik kayıtların gizliliğini koruma konusundaki problemler konusunda bilgi verilmelidir.
- Gizliliğin korunması için danışman uygun donanım ve yazılım kullanmalıdır. Web sitelerinde veya iletişim kurmak için kullandıkları programlarda şifreleme standartlarını kullanmalıdır.
- Danışanın entelektüel, duygusal, fiziksel, dilsel ve işlevsel olarak teknolojiyi kullanmaya uygun olup olmadığı değerlendirilmelidir.
- Danışmanlar, yüz yüze iletişim ile elektronik iletişim arasındaki farkı ve bu farkın danışmanlık sürecini nasıl etkileyeceğini göz önünde bulundurur. Elektronik ortamda iletişim kurarken, görsel ipuçlarının ya da tonlamaların eksikliğinden kaynaklanabilecek yanlış anlaşılmaların nasıl önlenebileceği konusunda danışanlarını eğitir.
- Danışmanlar, ilgili yasalar ve tüzüklere uygun olarak kayıtlarını tutar ve elektronik ortamda kayıt tutma işinin nasıl yürütüldüğü ve ne kadar süre arşivde tutulacağı konusunda danışana bilgi verir (ACA, 2014).

Ülkemizde, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sunulmasında bilgisayar ve internetin kullanımına oldukça az rastlanmaktadır. Oysa, bu hizmetlerin çevrimiçi olarak uygulanması durumunda okula gelme konusunda problem yaşayan veliler iş yerinde ya da evinde okul psikolojik danışmanı veya sınıf rehber öğretmeni ile görüşme şansına sahip olur. Ayrıca, yüz yüze görüşmeye çekinen öğrenciler için de çevrimiçi psikolojik danışmanlık

alternatif bir yol olabilir. Bunun dışında, okullarda öğrencilere veya velilere yönelik psikoeğitim programları hazırlanarak çevrimiçi olarak uygulanabilir (Savaş ve Hamamcı, 2010).

Sonuç olarak, çevrimiçi psikolojik danışma, hem yüz yüze danışmaları tamamlayıcı olarak hem de yüz yüze danışmalardan bağımsız bir şekilde psikolojik yardım hizmeti sunulmasında önemli bir rol oynamaktadır. Ancak, çevrimiçi psikolojik danışmanlık ile ilgili daha fazla çalışma yapılması, uygulamanın standartlarının ve etik kurallarının belirlenmesi gerekmektedir. Çevrimiçi psikolojik danışmanlık ile ilgili sertifikalı eğitim programlarının düzenlenmesi, konu ile ilgili lisans ve yüksek lisans ders programlarında ders konulması gibi gelişmeler ülkemiz adına önemli yararlar sağlayacaktır (Bozkurt, 2013).

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlgili Türkiye'de Yapılmış Çalışmalar

Kutluay Çelik (2014), Sivas il merkezinde 6 farklı ortaokulda eğitimine devam eden öğrenciler arasından kümeleme metodu ile seçtiği 307 öğrenci ile yürüttüğü çalışmasında sosyal duygusal öğrenme becerileri ile okula karşı tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda, bu iki değişken arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mutlu (2020), ortaokul dönemi çocuklarının saldırganlık düzeyi ile zorbalık davranışları arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenme becerilerinin düzenleyici rolünü incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Zorbalık Davranış Eğilimi Ölçeği, Saldırganlık Eğilimi Ölçeği ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. 6, 7. ve 8. sınıflarda eğitimlerine devam eden 354 ortaokul öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre, saldırganlık düzeyi ile sosyal duygusal öğrenme becerileri etkileşiminin kız öğrencilerin zorbalık davranışları üzerinde düzenleyici bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca sosyal duygusal öğrenme becerileri alt becerilerinden kendilik değerini artıran beceriler ile saldırganlık düzeyi etkileşiminin kız çocuklarının zorbalık eğilimleri üzerinde düzenleyici bir etkisi olduğu bulunmuştur.

Yazgı (2019), ilişkisel tarama desenini kullanarak yürüttüğü çalışmasında üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yordanmasında üst bilişsel farkındalığın etkisinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu basit tesadüfi

örnekleme yöntemiyle seçilmiş 367 üstün zekalı ve özel yetenekli ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin kullanıldığı çalışmada üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında yüksek düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ders dışında kullanılan ekran süresi, anne eğitim düzeyi, günlük kitap okuma süresi ve akademik başarı algısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul bağlılığının, sosyal duygusal öğrenme becerileri, akademik öz-yeterlik, program dışı aktivitelere katılım, fiziksel imkanlardan memnun olma, akademik başarı not ortalaması ve cinsiyet tarafından yordanıp yordanmadığının incelendiği bir diğer çalışmada, Ankara ilindeki yedi farklı ortaokulda öğrenim gören, 907 öğrenci üzerinde çalışılmış ve ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Okula bağlılık Ölçeği, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği ve Çocuklar için Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal duygusal öğrenme becerileri, akademik öz-yeterlik, cinsiyet, program dışı aktivitelere katılım ve fiziksel imkanlardan memnuniyetin anlamlı yordayıcılar, akademik başarı not ortalamasının ise anlamlı bir yordayıcı olmadığı ortaya çıkmıştır (Kahramanlı Gül, 2019).

Demirelli (2019), yarı deneysel desen kullanarak yaptığı çalışmada, ortaokul öğrencilerine Atılganlık Eğitimi uygulamış ve bu eğitimin katılımcıların sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nden elde edilen ön test puanlarına göre seçilen 50 ortaokul öğrencisi (25 kontrol, 25 deney grubu) üzerinde yürütülen 10 oturumluk Atılganlık Eğitimi programı sonucunda katılımcıların sosyal ve duygusal öğrenmelerinde, iletişim becerilerinde ve stres düzeylerinde anlamlı şekilde artış görülürken, problem çözme ve kendilik algılarında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Songül (2019), Konya Selçuklu ilçesinde beş farklı okulda eğitimine devam eden ortaokul 7. ve 8. Sınıf öğrencileri arasından kümeleme yöntemiyle seçilmiş 279 öğrenci üzerinde yürüttüğü çalışmasında bağlanma stilleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırmanın verileri olarak Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği ve İlişki Ölçekleri Anketi kullanılarak toplanmış ve araştırma yöntemi olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucundqa, öğrencilerin bağlanma

stilleri ve sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Uslu (2019) işbirlikli hikaye anlatımının öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme ve yaratıcı yazma becerilerine etkisini incelemek amacıyla yürüttüğü ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırmasında 4. sınıfa devam eden 60 öğrenci (30 deney, 30 kontrol grubu) ile çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Deney grubu ile 11 hafta süren çalışma uygulanmış ve araştırma sonucunda işbirlikli dijital hikaye hazırlamanın yaratıcı yazma becerilerini anlamlı bir şekilde arttırdığı, sosyal duygusal öğrenme becerilerini ise anlamlı bir şekilde arttırmadığı görülmüştür.

Albakır Yavuz (2019), yaptığı araştırmada, ortaokula devam eden, özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, elverişli örneklem seçme metoduyla seçilmiş 115 özel yetenekli, 115 özel yetenek tanısı olmayan toplam 230 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli kullanılan çalışmada veri toplama aracı olarak KA-Si Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularında, özel yetenekli olmayan öğrencilerin empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerileri puan ortalamaları özel yetenekli öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre, empatik eğilim toplam puanları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanları arasında özel yetenekli öğrencilerde negatif yönlü, özel yetenekli olmayan öğrencilerde pozitif yönlü bir ilişki vardır. Regresyon analizi sonuçlarında ise; özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde empatik eğilimin sosyal duygusal öğrenme becerilerini anlamlı düzeyde açıkladığı tespit edilmiştir.

Yapılan bir diğer araştırmada ilkokul 2. sınıf öğrencilerine yönelik yapılan etkinliklerin çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi incelenmiştir. Hem nitel hem nicel verilerden yararlanılan karma yöntemle yürütülen çalışmada betimsel tarama yöntemi ve yarı deneysel desen bir arada kullanılmıştır. Çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği ve Görüşme Formu kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 16 öğrenci ve 20 öğretmen üzerinde yürütülen bu çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin bu konuya yönelik katıldıkları etkinlik sürecinin faydalı olduğu saptanmıştır (Bahçuvanoğlu, 2019).

Ulaşan (2018), yaptığı çalışmada, ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikoeğitim

programının etkisini incelemiştir. Konya il merkezinde bir ortaokula devam eden 157 kız, 189 erkek olmak üzere toplam 346 yedinci sınıf öğrencisine Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği uygulanmış ve düşük puan alan öğrenciler arasından gönüllü 32 öğrencinin 16'sı deney 16'sı kontrol grubuna tesadüfi olarak atanmıştır. Deney grubuna 8 haftalık çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programı uygulamış, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde, ÇOY'a dayalı psikoeğitim programı etkili bulunmuştur.

Candan (2018), sosyal duygusal öğrenme becerileri, umut düzeyi ve sosyal ilişki unsurları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Konya il merkezinde öğrenim gören 257 kız, 302 erkek olmak üzere 559 ortaokul öğrencisi ile yürütülen çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve veri toplama aracı olarak Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği, Sosyal İlişki Unsurları Ölçeği, Çocuklarda Umut Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutları ile sosyal ilişki unsurları aile ve arkadaş desteği alt boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Benzer bir şekilde sosyal duygusal öğrenme becerileri ile umut düzeyleri arasında da anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Furtana (2018), ortaokul 7. ve 8. sınıfta okuyan öğrencilerin, cinsiyet, sınıf, anne baba eğitim düzeyi gibi değişkenler ile birlikte empatik eğilimleri ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zihin kuramını yordama gücünü incelemektir. Araştırma, Mersin ilinde altı farklı okula devam eden 7. Ve 8. Sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada İlişkisel Araştırma Tahmin Modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği, Dokuz Eylül Üniversitesi Zihin Kuramı Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal duygusal becerilerin, cinsiyet, sınıf, baba öğrenim durumu ile zihin kuramını yordama gücü arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Toraman (2018), çocuk evlerinde kalan, 12-17 yaş aralığında 39 kız ve 11 erkek ergenden oluşan araştırma grubu üzerinde psikolojik dayanıklılık, öz yeterlilik ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında veri toplama aracı olarak Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği, Çocuklar için Özyeterlik Ölçeği ve Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği kullanmıştır. Karşılaştırmalı ve ilişkisel analizlerle yürütülen niceliksel araştırmanın sonucunda ergenlerin psikolojik dayanıklılıkları, öz yeterlilikleri ve

sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra annenin çalışma hayatında olmasının, gençlerin özyeterlilik, psikolojik sağlamlık ve sosyal duygusal becerilerini arttıran bir faktör olduğu, babanın çalışmaması durumunda gençlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri olumsuz yönde etkilendiği tespit edilmiştir.

Yapılan bir diğer çalışmada, ortaokul öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık düzeylerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve otomatik düşünce ile ilişkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturmak için İstanbul'da üç farklı ilçe ve her ilçeden ikişer okul seçilmiş ve bu okullarda altı, yedi ve sekizinci sınıfa devam eden toplam 442 kız ve 564 erkek öğrenci üzerinde çalışma gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada verileri toplamak amacıyla Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Çocukların Otomatik Düşünce Ölçeği ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, sosyal duygusal öğrenme becerileri ile otomatik düşünce arasında negatif, psikolojik dayanıklılık arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Psikolojik sağlamlıklarının, doğrudan ve dolaylı bir şekilde (otomatik düşünce üzerinden) öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerini açıkladığı belirlenmiştir (Gürkan, 2018).

Avşar (2018), 10-12 yaş grubu öğrencilerin beden eğitimi, oyun ve spor katılımlarına göre sosyal duygusal öğrenme becerileri ve cesaretlerini incelemiştir. Ayrıca çalışma kapsamında, sosyal duygusal öğrenme ve cesaret arasındaki ilişki de incelenmiştir. Araştırma sonucunda, sosyal duygusal öğrenme ile cesaret arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada nicel yöntemlerden betimsel yöntem ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, Osmaniye İli merkezindeki okullardan tabakalı küme örnekleme yöntemiyle seçilmiş 6 farklı okula devam eden 10-12 yaş aralığındaki 464 kız ve 398 erkek öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Bu kapsamda 10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal öğrenmelerinde öğrencilerin; cinsiyet, yaş, sahip oldukları kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alıp almamaları, kendilerine ait odasının olup olmaması, el ve ayak kullanma tercihleri, kendini içedönük ya da dışadönük olarak tanımlamaları özelliklerine göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, bir hafta içinde beden eğitimi dersi dışında ne sıklıkta fiziksel aktivite, egzersiz, oyun gibi etkinliklere katıldıkları, beden eğitimi ve oyunda en çok neye önem verdikleri, oyun türü tercihleri özelliklerine göre de sosyal duygusal öğrenme becerilerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. 10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal

öğrenmelerinde öğrencilerin; okul takımında yer alıp almamaları, spor kulübünde yer alıp almamaları özelliklerine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Esen Aygün (2017) Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi öğretim programı ile daha önce etkililiği kanıtlanmış bir sosyal-duygusal öğrenme programı olan Yapabilirsin! programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algılarına etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasında, Yapabilirsin! programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimini, akademik başarılarını ve sınıf iklimi algılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Bununla beraber, Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi öğretim programının ise öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimini, akademik başarılarını ve sınıf iklimi algılarını etkilemediği görülmüştür.

Erarslan Çapan ve Korkut Owen (2017), Kendilik Değerini Geliştirme Programı ve Sosyal ve Duygusal Eğitim Programının etkililiğini araştırdıkları çalışmalarında iki deney grubu, bir plasebo grubu ve bir kontrol grubundan oluşan ön test, son test izleme ölçümlü deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Veri toplama aracı olarak Çocuklar için Kendilik Algısı Profili kullanılmıştır. Araştırmaya Ankara'da bir ilkokulun beşinci sınıfına devam eden öğrencilerden kendilik değeri düşük olarak tespit edilen her bir grup için 10'ar öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, her iki programın da kendilik değeri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yapılan bir diğer araştırmada anne baba tutumları ile sosyal ve duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada 11-14 yaş grubundaki 314 katılımcıdan elde edilen verilerden elde edilen bulgularına göre öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin ortanın üstü seviyede olduğu, ebeveyn tutumlarının bütün alt boyutları ile sosyal ve duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır (Öztürk, 2017).

Akbulut Kılıçoğlu (2016), özel bir yatılı bir okulda öğrenimlerine devam eden tek ebeveynli 301 öğrenciye Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği ve Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği uygulamış ve 8 deney, 8 kontrol grubu olmak üzere toplam 16 öğrenci üzerinde çalışmasını yürütmüştür. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmada dışavurumcu temelli grup çalışmasının sosyal duygusal öğrenme becerileri ve yaşam doyumu üzerindeki etkililiğini araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre,

dışavurumcu grup çalışmasının katılımcıların yaşam doyumu ve sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Yılmaz (2014), 130 kız ve 146 erkek ortaokul öğrencisi üzerinde yürüttüğü çalışmada algılanan anne baba tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada verileri toplamak amacıyla Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği ve Leuven algılanan Ana Babalık Ölçeği kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın sonucunda öğrencilerin algıladıkları anne baba tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında olumlu ve anlamlı ilişki tespit ettiğini belirtmiştir.

Durualp (2014), Ankara Çankırı ilçesinde 6, 7 ve 8. Sınıfa devam eden 265 kız ve 256 erkek öğrencinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini cinsiyet ve sınıf düzeyine göre incelemek amacıyla ve araştırma sonucunda, kızların sosyal duygusal öğrenme becerilerinin erkeklere oranla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Çalışmada elde edilen bir diğer sonuca göre, altıncı sınıfa devan eden öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin diğer sınıfta okuyan ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu saptanmıştır.

Merter (2013), MEB'e bağlı dokuz farklı ortaokulda öğrenim gören 150 öğrenci üzerinde yürüttüğü çalışmasında benlik saygısı ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve ölçme aracı olarak Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile benlik saygısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyulmuştur.

Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisini incelemek amacıyla yapılan bir çalışmada sosyal duygusal öğrenme becerileri ile çok boyutlu yaşam doyumunun cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma bulgularına göre SDÖB, yaşam doyumunu ve umudu pozitif yönde yordamaktadır (Kabakçı ve Totan, 2013).

Okul öncesi eğitime devam eden beş yaş çocuklarına uygulanan Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın çocukların duygusal gelişimleri üzerine etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bir çalışmada, anaokuluna devam eden öğrencilere uygulanan

programın öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Özdemir Beceren ve Zembat, 2016).

Totan (2011), altıncı sınıfa devam eden öğrencilere uygulanan problem çözme becerileri programının etkililiğini araştırdığı ön test son test kontrol gruplu deneysel çalışmasını İzmir Buca ilçesinde iki farklı okulun 6. Sınıfına devam eden 20 öğrenci arasından seçkisiz yöntemle 10 deney 10 kontrol grubu olmak üzere 20 öğrenci üzerinde yürütmüştür. Çalışma gruplarını problem çözme becerileri düşüm ve ileri düzeyde ruhsal belirti sorunları olmayan öğrenciler arasından seçilmiştir. Problem çözme becerileri düşük öğrencileri belirlemek için Çocuklar için problem Çözme Envanteri, ileri düzeyde ruhsal belirti sorunları olmayan öğrencileri tespit etmek için de Kısa Semptom Envanteri uygulanmıştır. Deneysel işlemler sonrasında gruplara arası farklılıkları tespit etmek için ise Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, programın öz-düzenlenme, görev bilinci ve sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçları üzerinde etkili olduğunu bildirmiştir. Ayrıca, problem çözme becerileri programı uygulanan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanında ve alt ölçeklerinden problem çözme becerileri ile stresle başa çıkma becerileri puanında anlamlı bir artış olduğu belirtilirken programın iletişim becerileri ve kendilik değerini arttıran beceriler puanlarında anlamlı bir değişikliğe neden olmadığı bildirilmiştir.

Körler (2011), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma örneklemini Eskişehir'de ortaokula devam eden 1993 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Çocuklar için Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinden kendilik değerini artıran beceriler ve iletişim becerilerinin yalnızlığı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kabakçı ve Korkut (2008) ilköğretim öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile cinsiyet, sınıf seviyesi ve sosyo-ekonomik durum değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Bu araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin erkek öğrencilerden, 6. sınıf öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin 8. sınıf öğrencilerinden daha iyi düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

2.5.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlgili Yurt dışında Yapılan Çalışmalar

Ashdown ve Bernard (2012), "Yapabilirsin!" isimli sosyal duygusal öğrenme becerileri kazandırmaya yönelik programın etkisini araştırdıkları çalışmalarında uygulanan programın öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyi oluşları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğunu ve öğrencilerin problem davranışlarında azalma gözlendiğini belirtmişlerdir.

Bernard (2006), üç ilkokul ve bir lise olmak üzere toplam dört okulda uygulanan sosyal duygusal öğrenme becerileri programının öğrencilerin notları, ödevler konusunda gösterilen gayret ve ödevlerin kalitesi ve okula devam konusunda olumlu gelişmeler sağladığını belirtmiştir.

Yapılan bir diğer çalışmada, duygusal, sosyal ya da davranışsal sorunlar yaşayan risk altındaki öğrencilere sosyal duygusal öğrenme becerileri programı uygulanmış ve programa katılan öğrencilerin bu çalışmaya katılmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek dayanıklılık gösterdiği ortaya konulmuştur (Bernard, 2008). Bernard &Walton (2011) ise yaptıkları çalışmada sosyal duygusal öğrenme becerileri programı uygulanan öğrencilerin iyi oluşları, öğrenmeye ve okula karşı tutumları ve kendilik algılarının olumlu yönde değiştiğini belirtmişlerdir.

Bernard ve Anglim, (2017), okumada sınıfın en alt seviyesinde bulunan öğrencilere sosyal duygusal öğrenme becerileri programı uygulanmış ve bu öğrencilerin program uygulanmayan öğrencilere oranla okuma becerilerinde olumlu gelişmeler gözlenmiştir.

213 okul temelli sosyal duygusal öğrenme becerileri programının metaanalizinden oluşan bir çalışmada katılımcıların, kontrol grubundakilere oranla sosyal duygusal öğrenme becerileri, tutumları ve davranışlarında, okula bağlılık ve akademik performanslarında önemli ölçüde gelişmeler olduğu belirtilmiştir. Sosyal duygusal öğrenme programlarının öğrencilerin kendi, okulu ve diğer kişiler hakkındaki tutumlarında olumlu etkiler sağladığı, toplumsal uyumunu artırdığını, davranış problemlerini azalttığını ve akademik başarıyı yükselttiği ve bu etkilerin kalıcı olduğu rapor edilmiştir. Bu programların, duyguları tanıma, stres yönetimi, problem çözme becerileri, empati ve karar verme becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur (Durlak vd, 2011).

18 ilkokulda 1184 öğrenci üzerinde yapılmış deneysel bir çalışmada uygulanan sosyal duygusal öğrenme becerileri programının öğrencilerin karşılaştırmalı sınıflardaki akranlarına

göre sosyal olarak daha yetenekli, daha girişken ve daha az saldırgan oldukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştiği ve depresyon düzeylerinin daha düşük olduğu rapor edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin dikkat becerilerinde ve akademik başarılarında da artış görüldüğü belirtilmiştir (Jones, Brown ve Aber, 2011). Bir başka çalışmada ise sosyal duygusal öğrenme becerileri programının, sosyal ve duygusal becerileri geliştirilmesi, kendine ve başkalarına karşı olumlu tutumların artırılması, antisosyal davranışların, zihinsel problemlerin ve bozuklukların azaltılması veya önlenmesi, akademik başarının desteklenmesi gibi konularda etkili olduğu ortaya konulmuştur (Diekstra, 2008).

Greenberg, Kusche, Cook ve Quamma, (1995), sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan bir program olan PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies Program) uygulanan öğrencilerin duygularla ilgili kelime dağarcığını artırdığını, kendi duygularını ve diğerlerinin duygularını fark etme, anlama ve ifade etme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Aynı programın kullanıldığı, çok sayıda etnik kökene sahip 2937 öğrenci üzerinde yapılan bir çalışmada, programın öğrencilerin saldırganlık, sosyal yeterlilik, akademik katılım oranları üzerinde anlamlı önleyici etkilere sahip olduğu belirtilmiştir (Bierman vd., 2010).

Wong, Li-Tsang ve Siu (2014), öğretmenleri ve aileleri tarafından sosyal ve duygusal zorluk yaşadığı ifade edilen ilkokul öğrencilerine uygulanan sosyal duygusal öğrenme becerileri programının etkililiğinin araştırıldığı çalışmalarında, programa katılan öğrencilerin problem davranışlarında azalma olduğunu belirtmişlerdir.

4. sınıfa devam eden 213 Portekizli öğrenciye uygulanan sosyal duygusal öğrenme programının etkililiğinin araştırıldığı bir araştırmada programa katılan öğrencilerin, akran ilişkileri, özdenetim ve sosyal duygusal yeterliliklerinde önemli kazanımlar olduğu bildirilmiştir (Raimundo, Marques-Pinto ve Lima, 2013).

Okul temelli sosyal duygusal öğrenme programının ortaokul öğrencilerinin benlik kavramlarına etkisinin araştırıldığı bir araştırmada akademik, sosyal ve duygusal ve toplam benlik kavramlarında önemli bir artış olduğunu ve çalışma sonucunun sosyal duygusal öğrenme programının etkililiğini desteklediği belirtilmiştir (Coelho, Sousa ve Figueira, 2014).

Cool Kids isimli sosyal duygusal öğrenme becerileri programının 8-12 yaş aralığındaki 854 öğrenciye uygulanması yoluyla yapılan bir araştırmada, programın öğrencilerin sosyal ve duygusal yetkinliklerinde anlamlı bir artış, içselleştirme ve

dışsallaştırma problemlerinde ise önemli bir azalma sağladığı belirtilmiştir (Carroll vd., 2020). Aynı programın okuldan uzaklaştırılan veya uzaklaştırılma riski taşıyan, erken dönem anti sosyal davranışları olan öğrenciler üzerinde uygulanmasının sonucunda ise Cool Kids programının antisosyal davranışların yerine daha olumlu sosyal ve duygusal beceriler sağladığı rapor edilmiştir (Carroll vd., 2017).

75 çalışmanın metaanalitik incelemesinin yapıldığı bir çalışmada, sosyal duygusal öğrenme becerileri programlarının en sık rastlanan sonucunun sosyal becerilerde artış ve antisosyal becerilerde azalma olduğu rapor edilmiştir. Bunun yanı sıra, uygulanan programların, madde kullanımı, olumlu benlik imajı, akıl sağlığı, toplumsal uyum, akademik başarı değişkenlerinin tümü üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir (Sklad vd., 2012).

Evrensel okul temelli bir sosyal duygusal öğrenme programının üç okul yılında ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal yeterlilikleri üzerindeki etkisini araştırmak için yapılan bir araştırmada hem öğrencilerin kendilerinden hem de öğretmenlerinden geri dönütler alınmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin sosyal farkındalık, öz denetim, benlik saygısı, sosyal izolasyon ve sosyal kaygı alanlarında olumlu gelişmeler gözlenmiştir (Coelho vd., 2015).

LaBelle (2019), sosyal duygusal öğrenme programlarının gençlerde psikolojik dayanıklılığı artırma, karakter gelişimini destekleme, problem davranışları azaltma ve ruh sağlığına katkıda bulunmada etkili olduğunu belirtmektedir. Poulou (2007) de sosyal duygusal öğrenme becerileri programlarının sosyal ve duygusal gelişimini ve dayanıklılığını artırmada önleyici bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Beets vd (2009) da uygun bir şekilde tasarlanıp uygulanan okul temelli önleme programlarının dayanıklılığı artırabileceğini, madde kullanımı, şiddet ve saldırganlık gibi olumsuz davranışları azaltabileceğini belirtmiştir.

Merrell (2010), yürüttükleri proje kapsamında uyguladıkları sosyal duygusal öğrenme programının öğrencilerin psikolojik dayanıklılığını artırmada ve risk altındaki çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmede kullanılabilecek etkili bir program olduğunu belirtmişlerdir.

Cramer ve Castro-Olivo (2015), kültüre duyarlı olarak hazırlanmış bir sosyal duygusal öğrenme programının öğrencilerin dayanıklılığını artırmada etkili olduğunu ve bu etkinin 3 ay sonrasında da devam ettiğini belirtmişlerdir.

Ripley (2018), “why try?” İsimli on oturumdan oluşan sosyal duygusal öğrenme programının etkililiğini araştırdıkları çalışmalarında programının ardından öğrencilerin dayanıklılıklarında gelişme olduğunu belirtmişlerdir.

Lang vd. (2020), okul öncesi öğretmenleri üzerinde uyguladıkları bir çevrimiçi sosyal duygusal öğrenme becerileri programının etkilerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin program sonrası stresi azaltma ve önleme stratejilerini etkili bir şekilde uygulayabildiklerini ve dayanıklılıkları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

2.5.3. Psikolojik Dayanıklılıkla İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Tümlü ve Recepoğlu (2013), akademik personelin psikolojik dayanıklılıkları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda yaşam doyumu ve psikolojik dayanıklılık arasında orta düzeyli pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Ayrıca, araştırma bulgularına göre psikolojik dayanıklılık yaşam doyumunu anlamlı olarak yordamakta ve psikolojik dayanıklılığa ilişkin toplam varyansın %7’sini açıklamaktadır. Bu bulgulara ek olarak, üniversitede çalışan akademik personelin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, yaşa, cinsiyete, medeni hale, hizmet yılına, çalıştıkları üniversitedeki hizmet yılına ve sahip oldukları unvana göre ise anlamlı farklılık göstermediği ortaya konmuştur.

Üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bir araştırmada, psikolojik dayanıklılık ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, psikolojik dayanıklılık ile algılanan sosyal destek arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Terzi, 2008).

Sezgin (2012), ilkokulda çalışan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmasında branş ve cinsiyet değişkenlerine göre psikolojik dayanıklılık düzeylerinde anlamlı farklılaşmalar olduğunu belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise meslekte geçirilen süre ve yaş değişkenlerine göre psikolojik dayanıklılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığıdır.

Yapılan bir diğer çalışmada, Van Depremi’nden sonra travma sonrası stres bozukluğu belirti kümeleri ile psikolojik dayanıklılık ilişkisi araştırılmış ve psikolojik dayanıklılığın TSSB belirtileri ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde elden sonuçlara göre psikolojik dayanıklılığın bileşenleri olarak değerlendirilen gelecek algısı, benlik algısı, sosyal kaynaklar, aile uyumu, sosyal yetkinlik ve yapısal stil gibi kavramların, genel anlamda travma sonrası stres bozukluğunun belirtileri üzerinde koruyucu etkisi vardır. Sonuç olarak travma

sonrası stres bozukluğundan korunmak için psikolojik dayanıklılığın önemli bir faktör olabileceği belirtilmiştir (Sakarya ve Güneş, 2013).

Psikolojik dayanıklılık ile duygusal zeka arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ile duygusal zeka alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Duygusal zekanın alt boyutları olan öz kontrol, iyi oluş, sosyallik ve duygusallığın psikolojik dayanıklılıktaki toplam varyansın % 44'ünü açıkladığı görülmüştür. Sonuç olarak, sosyallik ve iyi oluş alt boyutlarının psikolojik dayanıklılık üzerinde önemli bir yordayıcı role sahip olduğu belirtilmiştir (Özer ve Deniz, 2014).

Psikolojik dayanıklılığın, olumlu duygular, benlik saygısı ve denetim odağı ile ilişkisinin incelendiği bir çalışmada, denetim odağı ve benlik saygısının bilişsel faktörler olarak duygular üzerinde etklerinin bulunduğu ifade edilmiştir. Bir diğer araştırma sonucu ise olumlu ve olumsuz duyguların her ikisinin de psikolojik dayanıklılığı yordaması olmuştur (Karaırmak ve Siviş-Çetinkaya, 2011).

Gizir (2007), yaptığı derleme çalışmasında psikolojik dayanıklılık ile ilgili yapılmış çalışmaları değerlendirmiş ve ülkemizde riskli, zorlayıcı koşullarda büyüyen bireylere yönelik yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğuna vurgu yaparak risk faktörleri, koruyucu faktörler gibi psikolojik dayanıklılıkla ilgili kavramlar hakkında temel bir bakış açısı oluşturmuştur. Bir diğer derleme çalışmasında ise psikolojik dayanıklılık ve dayanıklılığın gelişmesin sağlayan etmenler üzerinde durulmuştur ve dayanıklılığın hemşirelik mesleği için önemi vurgulanmıştır (Öz ve Bahadır Yılmaz, 2009). Benzer bir çalışmada ise psikolojik dayanıklılık kavramı tanımlanmış, risk faktörleri ve koruyucu faktörler açıklanmış ve psikolojik dayanıklılık konusunu ele alan çalışma sonuçları özetlenmiştir (Karaırmak, 2006).

Balcı-Çelik (2013) üniversite öğrencilerinin kedere yönelik tutumlarının psikolojik dayanıklılığı yordama derecesi ile ilgili yaptığı çalışmada kedere karşı tutumun psikolojik dayanıklılık üzerinde belirleyici olduğunu ancak bu durumun cinsiyete göre farklılık göstermediğini belirtmiştir.

Affedicilik ve psikolojik dayanıklılık özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada affedicilik ile psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında psikolojik dayanıklılığın affediciliğin alt boyutları olan kendine ve diğerlerine yönelik affedicilik, durumsal affedicilik tarafından yordandığı ifade edilmiştir (Erarslan-Çapan ve Arıcıoğlu, 2014).

Oktan, Odacı ve Berber Çelik (2014) yaptıkları çalışmada üniversiteye devam eden öğrencilerin doğum sıraları ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, tek ve ortanca çocuk olmanın psikolojik dayanıklılık ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmüştür. Diğer taraftan küçük ve büyük çocuk olmanın psikolojik dayanıklılık ile negatif yönlü anlamlı bir ilişkisi vardır. Psikolojik dayanıklılığın psikolojik doğum sırası tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı sonucuna varılmıştır.

Basım ve Çetin (2011), Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlamasını yaparak, güvenilirlik ve geçerliliğini incelediği çalışmasında uyarlanan ölçeğin psikolojik dayanıklılığı geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçtüğü sonucuna ulaşmışlardır. Işık (2016), yaptığı ölçek geliştirme çalışmasında, Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'ni geliştirmiş ve ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak psikolojik dayanıklılık düzeyini belirlemek için kullanılabileceğini belirtmiştir. Arslan (2015) da Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin psikometrik özelliklerini incelediği çalışmasında Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin ülkemizde çocuk ve ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini ölçmek için kullanılabileceğini ortaya koymuştur.

Psikolojik dayanıklılık ile değer yönelimleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada, psikolojik dayanıklılığın Özyönelim-Düşünce, Uyarılma, Evrenselcilik-Hoşgörü, Güç-Kaynaklar, Başarı, Güvenlik-Toplumsal ve Evrenselcilik-Doğa değer türlerinin birlikte % 33 oranında yordadığı belirtilmiştir (Ağırkan ve Kağan, 2017).

Yapılan bir diğer çalışmada psikolojik sağlamlığın ve benlik saygısının yalnızlığın yordayıcısı olup olmadığı araştırılmıştır. Benlik saygısı, yalnızlık ve psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak, üniversite öğrencilerinde yalnızlığın psikolojik dayanıklılık ve benlik saygısı tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı sonucuna varılmıştır (Güloğlu ve Karaırmak, 2010).

Çetin, Yeloğlu ve Basım (2015), psikolojik dayanıklılığı hangi kişilik özelliklerinin açıkladığını tespit etmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmanın sonucunda öz disiplin, dışadönüklük, uyumluluk, gelişime açıklık düzeyleri yüksek, nörotiklik düzeyleri düşük bireylerin daha yüksek dayanıklılığa sahip oldukları ortaya konmuştur. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre, sosyal kaynaklar, kendilik algısı ve sosyal yeterlilik alt boyutlarının psikolojik dayanıklılığın açıklanmasında, öz disiplin ve dışadönüklük alt ölçeklerinin ise kişiliğin açıklanmasında önemli olduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak kişilik özelliklerinin psikolojik dayanıklılığı açıklamada önemli bir değişken olduğu belirlenmiştir.

Atarbay (2017), üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıklarının sosyal kaygı düzeyleri tarafından yordanmasını inceleyen bir çalışma yapmıştır. Yaptığı çalışmanın sonucunda, öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarının cinsiyet, akraba ilişkileri, çalışma deneyimi, düzenli görüşülen akraba sayısı, aile aylık ortalama gelir, kardeş ilişkileri, arkadaşlar ile görüşme sıklığı ve sahip olunan arkadaşlık türü değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Araştırma bulgularından bir diğeri ise, psikolojik dayanıklılık toplam puanının ve sosyal kaynaklar, kendilik algısı, gelecek algısı ve sosyal yeterlilik alt boyutlarının sosyal kaygı tarafından yordandığıdır.

Psikolojik dayanıklılık, yaşam doyumu ve dini başa çıkmaya yönelik tutum ve davranışlar arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada, yaş, cinsiyet, sahip olunan meslek, eğitim düzeyi, medeni durum gibi değişkenlerin psikolojik dayanıklılık, dini başa çıkma ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilere de bakılmıştır. Araştırma sonuçları, dayanıklı olma ile olumlu dini başa çıkma yöntemlerini kullanma arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu ve psikolojik dayanıklılığı yüksek bireylerin yaşam doyumlarının da yüksek olduğu belirtilmiştir (Batan, 2016).

Çapar (2017), psikiyatrik bozukluğu olan hasta ve sağlıklı bireylerin psikolojik dayanıklılık ve intihar olasılığını karşılaştırmak ve bu değişkenler arasındaki ilişki belirlemek amacıyla, 139 psikiyatrik tedavi gören ve 141 herhangi bir psikolojik teşhisi bulunmayan sağlıklı bireyden oluşan toplam 280 kişi ile bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, psikiyatrik tedavi gören kişilerde intihar ihtimalinin daha fazla olduğu bununla birlikte sağlıklı kişilerin psikolojik dayanıklılığının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları psikolojik dayanıklılık düzeyi düşük olan hastaların intihar olasılığının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Yapılan bir diğer araştırmada, lise öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ile öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, lise öğrencilerine sağlanan aile, akran ve okul desteği ile uyum, mücadele azmi ve empati alt boyutları, onların psikolojik dayanıklılık seviyelerine etki etmektedir. Öğrencilerin psikolojik dayanıklılıkları ile öfke ve öfke ifade tarzları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır (Dündar, 2016).

Doktorlar üzerinde yapılan bir çalışmada, algılanan stres, yaşam doyumu, psikolojik dayanıklılık ve demografik değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, yaşam doyumunun, psikolojik dayanıklılık alt boyutlarından kendini adama tarafından yordandığı ancak, meydan okuma ve kontrol alt boyutlarının yaşam doyum düzeyini yordamadığı bulgularına ulaşılmıştır. Psikolojik dayanıklılığın alt boyutları ile stres birlikte yaşam doyumunun %39'unu açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır (Ergüner, 2017).

Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin başa çıkma stratejilerini ve psikolojik dayanıklılık düzeylerini cinsiyet, yaş, medeni durum, branş ve meslekteki hizmet süresi değişkenlerine göre incelenmesi amacıyla yapılan betimleyici bir çalışmada elde edilen bulgulara göre özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin cinsiyet açısından psikolojik dayanıklılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin başa çıkma stratejileri ile psikolojik dayanıklılıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğudur (Karataş, 2016).

Küçüktatlıgil (2016), sigorta şirketinde çalışan kişilerin psikolojik dayanıklılık ve stresle baş etme tutumlarını bazı değişkenle göre incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, sigorta şirketi çalışanlarının stresle başa çıkma düzeyleri ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Oflas (2017), üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin kültürlerarası duyarlılığa, toplumsal cinsiyet rollerine, kişisel değişkenlere ve risk faktörlerine göre yordanmasını incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin risk faktörlerine sahip olma, toplumsal cinsiyet rolleri ve kültürlerarası duyarlılık düzeyi tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı sonucuna ulaşmıştır.

Geniş, çekirdek ve parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz-yeterlik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelendiği bir çalışmada, aile yapılarının ergen öz-yeterlilik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı belirtilmiştir (Saka, 2017).

Çağlak (2017), fiziksel şiddet mağduru kadınların psikolojik dayanıklılıklarının ve algılanan sosyal destek türlerinin yaşam doyumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Yapılan bu araştırma sonucunda psikolojik dayanıklılık ile yaşam doyumu ve algılanan sosyal destek arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Psikolojik dayanıklılığın ve algılanan sosyal desteğin yaşam doyumunu yordadığı gözlemlenmiştir.

Üniversite öğrencileri ile yürütülen bir çalışmada beş faktör kişilik özelliklerine göre psikolojik düzeyleri incelenmiş ve psikolojik dayanıklılık ile beş faktör kişilik özelliklerinin alt boyutlarından yumuşak başlılık, deneyime açıklık, sorumluluk ve dışa dönüklük ile olumlu ve anlamlı; duygusal dengesizlik ile ise negatif yönde ilişki olduğu belirtilmiştir (Topçu, 2017).

Psikolojik dayanıklılık psikoeğitim programının depresyon tanısı almış hastalar üzerindeki etkisinin araştırmak amacıyla ön test -son test kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışma yapılmıştır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, uygulanan psikoeğitim programını depresyon hastalarının pasif baş etme davranışlarını, depresyon ve umutsuzluk düzeylerini

azaltmada, stresle etkili baş edebilme becerilerini ve psikolojik dayanıklılıklarını artırmada etkili olduğu belirlenmiştir (Gündoğan, 2017).

İnternet kullanımı düzeylerine göre beden imgesi ve psikolojik dayanıklılık değişkenlerinin ilişkisini inceleyen bir çalışma sonucuna göre; yüksek düzeyde internet bağımlılığı bulunan öğrencilerin, daha düşük internet bağımlılığı bulunan üniversite öğrencilerine kıyasla psikolojik dayanıklılıklarının ve fiziksel özelliklerinden memnun olma düzeyinin daha düşük olduğu belirtilmiştir (Duygun, 2017).

Yapılan bir diğer çalışmada, demans hastası bireylerin bakımını üstlenen aile üyeleri ile yürütülen psikolojik destek grup rehberliği çalışmasının katılımcıların dayanıklılıkları ve bakım veren yüküne etkisi incelenmiştir. Çalışma sonunda, deney grubuna katılan bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde oturumlar bittikten sonra anlamlı bir artış olduğu sonucuna varılmıştır. Buna bağlı olarak uygulanan destek grup çalışmasının, hasta bireylerin bakımını üstlenen kişilerin psikolojik dayanıklılık düzeyini yükseltmek, etkili baş etme becerileri kazandırmak ve bakım veren yükünü azaltmak amacıyla kullanılabileceği ortaya konmuştur (Şentürk, 2016).

Güneş (2016) yaptığı çalışmada öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyleri ile psikolojik dayanıklılıkları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin genel okul tükenmişlikleri ile psikolojik dayanıklılıkları ve problem çözme becerileri arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Yapılan bir diğer çalışmada, alzheimer hastalarına bakım sunan kişilerin sosyal destek ve algıladıkları stres düzeyleri psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre algılanan stres ters yönde psikolojik dayanıklılığı ve sosyal desteği etkilemiştir. Sosyal destek Alzheimer hastalarının bakımını sağlayan kişilerin psikolojik dayanıklılığını olumlu yönde etkilemiştir (Özkoçak, 2016).

Sürücü ve Bacanlı (2010), üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin, cinsiyet, sınıf seviyesi, üniversiteye başlamadan önce yaşadığı yer, yaşanılan ortam ve psikolojik dayanıklılık düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak, psikolojik dayanıklılık düzeyi düşük olarak belirlenen öğrencilerin genel uyum puanlarının, orta seviyede psikolojik dayanıklılığa sahip olan öğrencilerden daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, psikolojik dayanıklılık düzeyi, orta ve yüksek olarak tespit edilen öğrencilerin

akademik uyum puanlarının, psikolojik dayanıklılık düzeyi düşük olanlara göre daha yüksek olduğudur.

Üniversitede ilk yılını yaşayan öğrencilerin psikolojik dayanıklılık, psikolojik belirti düzeyleri ve üniversite yaşamına uyumu arasındaki ilişkileri ele alan bir çalışmada, psikolojik belirti düzeyleri düşük ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri yüksek olan öğrencilerin üniversite yaşamına uyumlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Kaba ve Keklik, 2016).

Yalım (2007), psikolojik dayanıklılık, başa çıkma stratejileri, cinsiyet ve iyimserlik değişkenlerinin üniversitede ilk senesinde bulunan öğrencilerin uyumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, suçu kendinde bulma ve kaderci başa çıkma yolları puanları yüksek olan öğrencilerin uyum puanlarının da yüksek olduğu görülmüştür. Psikolojik dayanıklılığın, üniversiteye uyum konusunda çok önemli bir faktör olduğu belirtilmiştir.

Yılmaz ve Sipahioğlu (2012), çalışmalarında değişik risk gruplarında bulunan ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri üzerine çalışmışlardır. Ayrıca, koruyucu faktörlerin, ebeveynlerin birlikte olup olmama durumuna ve cinsiyete göre farklılık göstermediğine ve tek ebeveynli ergenlerin hangi koruyucu faktörlerden etkilendiğine bakılmıştır. Sonuç olarak, tek ebeveyni ile birlikte yaşayan ergenlerin, yüksek beklentiler, ev içi etkinliklere katılım ve ev içi ilişkilerde ilgi koruyucu faktörlerinin, anne babası ile birlikte yaşayan ergenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sorun çözme becerileri, amaçlar ve eğitimsel beklentiler koruyucu faktör özelliklerinin ise ailesi ile birlikte yaşayan ergenlerin, tek ebeveyn ile yaşayan ergenlere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Malul gazilerin ve şehit ailelerinin depresif durumlarının ve psikolojik dayanıklılıklarının araştırılması için yapılan bir çalışmada şehit ailelerinin depresyon düzeyinin, malul gazilerin depresyon düzeyinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Hem şehit ailelerinin hem de gazilerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri orta düzeyde olduğu tespit edilmiş ve gaziler ile şehit ailelerinin psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir (Duran ve Ünsal, 2014).

Coşkun, Garipoğlu ve Tosun (2014), üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişler ve psikolojik dayanıklılığı yüksek bireylerin etkili sorun çözme becerileri geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Üniversite öğrencilerinin benlik saygısı, yaşam doyumu, bağlanma stilleri, aleksitimik özellikleri ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmada, kaygılı ve kaçınmacı bağlanma stillerinin psikolojik dayanıklılığı, aleksitimiyi, yaşam doyumunu ve benlik saygısını yordayıp yordamadığı araştırılmıştır. Bunun yanı sıra, bu çalışmada benlik saygısının, bağlanma stilleri ile aleksitimi, psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracı rolüne ilişkin yapısal eşitlik modellemesi yapılmıştır. Araştırma sonuçları, kaygılı ve kaçınmacı güvensiz bağlanma türlerinin yaşam doyumunu negatif yönde yordadığını, psikolojik dayanıklılığı ise yordamadağını göstermektedir. Ayrıca, güvensiz bağlanma türleri ile yaşam doyumu arasında benlik saygısının aracı rolü olduğu, bu bağlanma örüntülerinin aleksitimi ve psikolojik dayanıklılık üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı olarak da etkisinin bulunduğu ortaya konmuştur (Temiz, 2017).

Yakıcı (2017), yetişkinlerde psikolojik dayanıklılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi; psikolojik dayanıklılık, yaşam doyumu ve yalnızlık arasında ilişki olup olmadığına bakılması; yaşam doyumu ve yalnızlığın psikolojik dayanıklılığı yordama gücünün araştırılması amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, yaşam doyumu ile psikolojik dayanıklılık toplam puanı ve alt boyutları olan aile uyumu, yapısal stil, sosyal kaynaklar, gelecek algısı, kendilik algısı ve sosyal yeterlilik arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, yalnızlık ile psikolojik dayanıklılık toplam puanı ve alt boyutları ve psikolojik dayanıklılık alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Sarıkadıoğlu (2016), yetişkinlerde kendini kabul ve vücut algısı düzeylerinin yaşam doyumu ve psikolojik dayanıklılığa etkisini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, araştırmaya katılanların cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, yaşanan yer, eğitim durumu, gelir düzeyi ve psikolojik yardım görmüş olma gibi faktörlerin de psikolojik dayanıklılık, vücut algısı, yaşam doyumu ve kendini kabul üzerindeki etkileri de araştırılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, sosyo-demografik özelliklerden cinsiyete ve yaşa göre psikolojik dayanıklılık açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ayrıca, yaşam doyumu arttıkça; beden algısı, psikolojik dayanıklılık ve kendini kabul düzeyinin de arttığı, diğer yandan beden algısı düzeyi arttıkça; psikolojik dayanıklılık ve koşulsuz kendini kabul düzeylerinin de artmakta olduğu belirtilmiştir. Psikolojik dayanıklılık düzeyleri arttıkça; koşulsuz kendini kabul düzeylerinin artmakta olduğu görülmüştür.

Cinsel yönelimi farklı bireylerin, psikolojik dayanıklılıklarının, yaşam doyumlarının ve stresle başa çıkma tarzlarının karşılaştırıldığı bir çalışmada, yaşam doyumu ile psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca stresle başa çıkma tarzlarının alt boyutları olan iyimser yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım ile yaşam doyumu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarından bir değer bulgu ise stresle başa çıkma tarzlarının boyun eğici yaklaşım ve sosyal destek arayışı yaklaşımı alt boyutları ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığıdır. Ayrıca, stresle başa çıkma tarzı alt boyutlarından sosyal destek arama yaklaşımı ve kendine güvenli yaklaşım ve iyimser yaklaşım ile psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönlü, boyun eğici yaklaşım ve çaresiz yaklaşım ile negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsel yönelime göre yaşam doyumu puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüş ve homoseksüel bireylerin yaşam doyumlarının heteroseksüllere göre daha düşük olduğu bulgulanmıştır. Son olarak, cinsel yönelime bağlı olarak psikolojik dayanıklılık puanlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı görülmüştür (Alkan,2014).

Anne-babası ayrılmış ergenlerin yaşam doyumu ve yalnızlık düzeylerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerindeki yordayıcı etkisini incelemek üzere yapılan bir çalışmada anne-babası ayrılmış ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleriyle yaşam doyumları arasında pozitif yönde anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile yalnızlık düzeyleri arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Ayrıca anne-babası boşanmış ergenlerde yalnızlığın psikolojik dayanıklılığı anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur (Altundağ, 2013).

Üniversite öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide öz anlayışın aracı etkisinin incelenmesinin amaçlandığı bir çalışmada, psikolojik dayanıklılık, yaşam doyumu ve öz anlayış arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin bulunduğu belirtilmiştir (Alibekiroğlu,2017).

Toprak (2014), ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun psikolojik ihtiyaç doyumu ve psikolojik dayanıklılık tarafından anlamlı olarak yordanıp yordanmadığını belirlemek ve çeşitli demografik değişkenler açısından yaşam doyumu, psikolojik dayanıklılık, mutluluk ve ve psikolojik ihtiyaç doyumu düzeylerini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, mutluluk ve yaşam doyumunun psikolojik dayanıklılık ve psikolojik ihtiyaç doyumu tarafından anlamlı olarak yordandıkları

belirtilmiştir. Ayrıca, araştırma bulgularında demografik değişkenlerden cinsiyete göre ilişki ihtiyacı ve psikolojik dayanıklılık puanlarında, sosyo-ekonomik düzeye göre yaşam doyumu ve mutluluk puanlarında, annenin hayatta olma durumuna göre psikolojik dayanıklılık dışında tüm değişkenlerde anlamlı farklılıklar olduğu fakat babanın hayatta olma durumuna göre hiçbir değişkende anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Babanın eğitim durumuna göre psikolojik dayanıklılık dışında bütün değişkenlerde anlamlı farklılıklar olduğu, fakat annenin eğitim durumuna göre hiçbir değişkenin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı da araştırmanın bulgularındandır.

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık, öz duyarlık ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelendiği bir diğer çalışmada yaşam doyumu ve öz duyarlık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca, öz duyarlığın yaşam doyumu ve psikolojik dayanıklılık tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı belirtilmiştir (Şahin, 2014).

Ünsal (2016), okul öncesi eğitime devam eden çocuklar için geliştirilen psikolojik dayanıklılık programının 5 yaş grubu öğrencilerin sorunlu davranışları ve sosyal becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma bulgularına göre, uygulanan program sonucunda deney grubunda bulunan öğrencilerin psikolojik dayanıklılık puanlarının kontrol grubunda bulunan öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda deney grubundaki öğrencilerin davranış sorunlarında azalma gözlemlenmiştir. Bu nedenle uygulanan programın sorunlu davranışlar ve psikolojik dayanıklılık üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

İlkokul 5. sınıfa devam eden öğrencilere uygulanan bilişsel davranışçı yaklaşım temelli psiko-eğitim programının okul uyumu, psikolojik dayanıklılık, benlik saygısı ve sosyal becerilerine etkisinin incelendiği bir çalışmada deney grubuna katılan öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarının, bu programa katılmayan öğrencilerin dayanıklılıklarından anlamlı olarak yüksek olduğu belirtilmiştir. Programa katılan öğrencilerin benlik saygısı, sosyal beceri ve okula uyum düzeyleri, plasebo grubuna katılan öğrencilerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Fakat, benlik saygısı, sosyal beceri ve okula uyum düzeyleri açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir (Kurtoğlu, 2013).

Ünüvar (2012), gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık ve denetim odağı düzeylerine etkisini inceleyen araştırmasında iki deney grubu ve bir kontrol grubu ve bir plasebo grubu kullanmıştır. Programın katılan öğrencilerin, dayanıklılık puanlarının hem plasebo hem de kontrol

grubunda yer alan öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirtilmiştir. İzleme testi sonuçlarına göre ise grup çalışmasının dayanıklılık üzerindeki etkisinin devam ettiği belirlenmiştir.

Gürgan (2006), psikolojik dayanıklılık eğitimin programının üniversite öğrencilerinin dayanıklılık düzeylerine etkisini incelemek amacıyla ön test-son test-izleme kontrol gruplu 2x3'lük karışık deneysel desen kullanarak deneysel bir çalışma yapmıştır. Elde edilen araştırma sonuçları yılmazlık eğitimi grup danışma programının etkili olduğunu ve yapılan izleme çalışmalarının sonuçları da programın etkisinin kalıcı olduğunu göstermektedir.

Sipahioğlu (2008), yapmış olduğu çalışmada farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik dayanıklılıklarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, tek ebeveyn ile yaşayan ergenlerin ev içi etkinliklere katılım, yüksek beklentiler ve ev içi ilişkilerde ilgi koruyucu faktörleri ailesi ile bir arada yaşayanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak, ailesi ile birlikte yaşayan ergenlerin problem çözme becerileri, eğitimsel beklentiler ve amaçlar koruyucu faktör özellikleri ise tek ebeveyni ile birlikte hayatına devam eden ergenlere kıyasla daha yüksek bulunmuştur.

2.5.4. Psikolojik Dayanıklılık ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Vanhove ve arkadaşları (2016), 37 çalışmanın metaanalizini yaptıkları araştırmalarında, daynınıklılığı geliştirme programlarının etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir şekilde, Smith ve arkadaşları (2018), çevrimiçi dayanıklılık eğitiminin ardından dayanıklılık, stres ve somatik semptomlardaki gelişmeleri araştırmış ve araştırma sonucunda programın dayanıklılık, stres ve semptomlar üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymuştur.

Yapılan bir başka çalışmada Peng ve arkadaşları (2014), Penn Dayanıklılık Programının Çinli tıp öğrencilerinin olumlu ve olumsuz duygular, duygu düzenleme stili ve dayanıklılıkları üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda deney grubunun dayanıklılık, olumlu duygu ve bilişsel değerlendirme puanlarında eğitimden sonra anlamlı bir artış görülürken, olumsuz duygu ve ifade bastırma puanları anlamlı olarak azalmıştır.

Doğuştan kalp rahatsızlığı bulunan ergenler üzerinde yürütülen bir başka çalışmada araştırmacılar bir dayanıklılık geliştirme programı geliştirmeyi ve programın etkililiğini sınamayı amaç edinmişlerdir. Araştırma sonucunda, deney grubu müdahale programından sonra kontrol grubuna göre daha fazla dayanıklılık artışı göstermiştir. Ayrıca deney grubunun

dayanıklılık puanlarındaki arış 6 ay boyunca korunmuştur. Sonuç olarak araştırmacılar, kullanılan programın kronik kalp rahatsızlığı olan ergenlerin psikolojik dayanıklılıklarını artırmada etkili olduğunu bildirmişlerdir (Lee, Lee ve Choi, 2017).

Brunwasser, Gillham ve Kim (2009), bilişsel davranışçı yaklaşımla hazırlanmış olan Penn Dayanıklılık programının etkisini araştırdıkları çalışmalarında, programa katılan kişilerin hem müdahale sonrasında hem de her iki izleme değerlendirmesinde (müdehaleden 6-8 ve 12 ay sonra) müdahale almayan gençlere oranla daha az depresif semptom bildirdiklerini belirtmişlerdir.

Meme kanseri olan hastalar üzerinde yürütülen bir başka araştırmada SMART (Stres Yönetimi ve Dayanıklılık Eğitimi) programının, dayanıklılığı artırmaya ve stres ve kaygıyı azaltmaya etkisi araştırılmıştır. 12 haftalık programın sonucunda dayanıklılık, stres, kaygı ve genel yaşam kalitesinde istatistiksel olarak anlamlı bir iyileşme olduğu, kontrol grubunda ise bu değişkenlerin hiçbirinde anlamlı bir değişiklik olmadığı belirtilmiştir (Loprinzi vd, 2011).

Akeman ve arkadaşları (2019), birinci sınıf üniversite öğrencileri için kısa, evrensel bir dayanıklılık programının faydasını değerlendirmeyi amaçlayan bir çalışma yürütmüşlerdir. 4 oturumdan oluşan program, üniversite tarafından uygulanan oryantasyon kursları sırasında uygulanmış ve araştırma sonucunda programın üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme ve farkındalık düzeylerinde etkili olurken depresyon üzerinde etkili olmadığı belirtilmiştir.

Bir başka araştırmada, üniversite öğrencilerinde dayanıklılığın, kişilik özellikleri, başa çıkma stilleri ve psikiyatrik belirtilerle ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre psikolojik dayanıklılık ile kişilik özellikleri ve başa çıkma stilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Dayanıklılık, nevrotiklik ile negatif, dışadönüklük ve vicdanlı olma ile pozitif olarak ilişkili bulunmuştur (Campbell Sills, Cohan ve Stein, 2006).

2.5.5. Yaşam Doyumu İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Akandere, Acar ve Baştuğ (2009), engelli çocuğa sahip olan ebeveynlerin çocuklarının cinsiyeti, özür grubu, yaşı, özel eğitim aldıkları süre ve ebeveynlerin cinsiyeti, gelir durumu, yaşı ve eğitim durumuna göre yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerini incelemiştir. Araştırma bulguları, engelli çocuğu olan ebeveynlerin eğitim düzeyi, yaşı, gelir düzeyi ve çocuğunun cinsiyeti ile umutsuzluk ve yaşam doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Altay ve Avcı (2009), yaşam doyumu ile öz bakım gücü arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında huzur evinde yaşayan yaşlı bireylerin öz bakım gücü ile yaşam doyumu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunduğu sonucuna varmışlardır.

Altıparmak (2009), huzur evinde kalan yaşlıların yaşam doyumu ve sosyal destek algılarını inceledikleri ve yaşam doyumu ile sosyal destek arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında huzurevinde kalan yaşlıların sosyal destek algıları ile yaşam doyumu arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları, arkadaş ve kurum desteği başta olmak üzere sosyal destekleri artırmanın yaşam doyumunun yükselmesinde önemli olduğu vurgulanmıştır.

Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman (2005), teknik öğretmenlerin iş doyumu, yaşam doyumu ve tükenmişlik düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve aralarındaki ilişkiyi araştırmıştır. Yapılan çalışma sonuçlarına göre, iş doyumu ve yaşam doyumu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Diğer taraftan, yaşam doyumu ile kişisel başarısızlık ve duygusal tükenme arasında negatif yön de anlamlı bir ilişki bulunduğu belirtilmiştir. Yaşam doyumu ile duyarsızlaşma arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır.

Bulut (2007), okul psikolojik danışmanları ile yapmış olduğu çalışmada, yaşam doyumu, olumsuz otomatik düşünceleri ve stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularda, olumsuz otomatik düşünme ile yaşam doyumu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Psikolojik danışmanlardan öğrencilik yıllarında kazandıkları bilgi ve becerileri yeterli olarak algılayanların yaşam doyumu ve problem çözme becerilerinin yetersiz olarak algılayanlara oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Çeçen (2008), yaptığı araştırmada, benlik saygısı, bireysel bütünlük duygusu ve aile bütünlük duygusunun yaşam doyumunu yordama gücünü araştırmıştır. Araştırma sonucunda, benlik saygısı ve bireysel, ailesel bütünlük duygusu ile yaşam doyumu arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu ortaya konulmuştur.

Çevik ve Korkmaz (2014), yaşam doyumu ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgular, iş doyumu ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra, bekar olma, kamuda çalışma, gelirinden, sağlık durumundan ve eve giren toplan gelirden memnun olma değişkenlerine göre hem yaşam hem de iş doyumu puanlarında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, yaşça büyük olanların yaşam doyumu puanlarının yaşça küçük olanlara oranla daha düşük, iş doyumunun ise daha yüksek olduğu elde edilen sonuçlar arasındadır.

Çivitçi (2012), üniversite öğrencilerinin genel yaşam doyumu düzeylerini cinsiyet ve psikolojik ihtiyaçları kapsamında değerlendirdiği araştırmasında, yüksek yaşam doyumuna sahip öğrencilerin başarı ihtiyacının düşük yaşam doyumuna sahip olanlara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda yaşam doyumunun yüksek ya da düşük olmasına göre özerklik ve başatlık ihtiyaçlarında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise yüksek yaşam doyumuna sahip kız öğrencilerin başatlık ihtiyacının düşük yaşam doyumuna sahip kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu; düşük yaşam doyumuna sahip erkek öğrencilerin özerklik ihtiyacının da yüksek yaşam doyumuna sahip erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğudur.

Çivitçi ve Baltacı (2018), üniversite öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmada sosyal karşılaştırma yönelimi ve yaşam doyumunun zaman perspektifi tarafından yordanıp yordanmadığını araştırmıştır. Araştırma sonuçları, zaman perspektifinin geçmiş-olumsuz boyutunun üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu negatif olarak yordadığı, geçmiş-olumlu ve gelecek boyutunun ise yaşam doyumunu pozitif yönde yordadığı belirtilmiştir. Ancak, yaşam doyumunun şimdi kaderci ve şimdi hazcı boyutları tarafından yordanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çivitçi (2009), ortaokul öğrencilerinin toplam yaşam doyumunu ve yaşam doyumunun alt boyutları olan okul, aile, çevre, arkadaş ve benlik doyumlarını, bazı sosyodemografik değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmada bulgularına göre kız öğrencilerin okul doyumu erkek öğrencilerden daha fazla bulunurken yaşam doyumu toplam puanında ve yaşam doyumunun diğer alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sınıf düzeyine göre, genel yaşam doyumu ve arkadaş doyumu dışındaki tüm alt boyutlarda, kardeş sayısına ve anne baba eğitim durumuna göre sadece aile doyumunda anlamlı farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Algılanan anne tutumu, genel yaşam doyumu ve tüm alt boyutlarında, algılanan baba tutumu ise sadece okul doyumunda anlamlı farklılığa sebep olmuştur. Cep telefonu olan öğrencilerin arkadaş, benlik ve genel doyumlarının, harçlığını yeterli bulan öğrencilerin aile doyumu ve genel yaşam doyumunun, kendine ait odası olan öğrencilerin aile, benlik ve genel doyumlarının daha yüksek olduğunu görülmektedir. Akademik başarı algınsa göre ise kendini başarılı bulan öğrencilerin okul, aile, benlik ve genel doyumlarının kendini başarısız olarak algılayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tuzgöl Dost (2007), üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin cinsiyet, gelecekten beklenti, akademik başarı algısı, dini inanç,

algılanan gelir durumu ve yalnızlık değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Üniversite öğrencilerinin iyimserlik yönelimlerinin yaşam doyumu düzeyleri ve akademik başarılarının araştırıldığı bir çalışmada elde edilen sonuçlar iyimserlik yönelimi ile yaşam doyumu arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuş ancak akademik başarı ile anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı belirtilmiştir. Ayrıca, araştırmadan elde edilen bulgulara göre, kızların, yaşamının büyük kısmını kentte geçirmiş olanların, iyimser olanların, iyi bir kariyer beklentisi olanların, dini inancı yüksek olanların, aylık harcama miktarı daha fazla olanların ve gelecekte işsiz kalma endişesi olmayanların diğerlerine göre yaşam memnuniyetlerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Güler ve Emeç, 2006).

Gündoğar ve diğ. (2007), üniversiteye devam eden öğrencilerin okudukları bölümü tercih etme sebepleri, bölümleri hakkındaki algıları ve üniversite yaşantısı ile ilgili memnuniyet düzeylerinin yaşam doyumunu yordama gücü araştırılmıştır. Yapılan araştırmada elde edilen bulgular, umutsuzluk düzeyi, kaygı düzeyi, okudukları bölümü tercih etme sebebi, eğitim doyumu, psikolojik sağlıklarını algılama biçimleri, okudukları bölümden memnuniyet durumları ve iş beklentisi değişkenlerinin yaşam doyumunun yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir.

Recepoğlu (2013) öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile yaşam doyum arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek yaşam doyumuna sahip olduğudur. Ayrıca, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun yaşam doyumu tarafından anlamlı olarak yordandığı ve yaşam doyumunun öğretmenlik mesleği ile ilgili tutuma ilişkin toplam varyansın %23'ünü açıklandığı belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının yaşam doyumları ailede öğretmen olup olmamasına, yaşa, birinci veya ikinci öğretime devam etmesine ve öğrenim gördüğü bölüme göre anlamlı şekilde farklılık göstermemektedir. Okudukları bölümü ilk sıralarda tercih edenlerin yaşam doyumu son sıralarda tercih edenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Örgütsel sessizlik, kişilik ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin araştırıldığı bir çalışmada kabullenici ve savunmacı sessizlik arttıkça yaşam doyumunun azaldığı ve savunmacı sessizliğin yaşam doyumundaki varyansın %3.4'ünü açıkladığı ortaya konulmuştur (Şimşek ve Aktaş, 2014).

Telef (2011), öğretmenlerin iş doyumları, öz-yeterlikleri, tükenmişlikleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin yaşam ve iş doyumları ile öz-yeterliğin alt boyutlarından öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri ile pozitif yönde, tükenmişlik düzeyleri ile negatif yönde ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tümkaya ve diğ. (2008), akademik personelin yaşam doyumları, mizah tarzları ve duygusal zeka düzeylerini akademik unvan değişkenine göre incelemiş, yaşam doyumu ve mizah tarzlarının duygusal zeka tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek için bir araştırma yapmıştır. Araştırmada daha yüksek akademik unvana sahip olanların daha düşük unvana sahip olanlardan daha yüksek yaşam doyumuna sahip olduğu saptanmıştır. Akademik personelin yaşam doyumları ve mizah tarzlarının duygusal zeka yetenekleri tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı görülmüştür.

Yılmaz ve Aslan (2013), öğretmenlerin iş yerinde hissettikleri yalnızlığı ve yaşam doyumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemişler ve yaşam doyumunun öğretmenlerin çalışma ortamında hissettikleri yalnızlıkları tarafından yordanıp yordanmadığını ve ne düzeyde yordandığını tespit etmişlerdir. Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin çalışma ortamında hissettiği yalnızlığın cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, yaşam doyumları cinsiyet faktörüne göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Medeni duruma bakıldığında ise, evli olanların yaşam doyumlarının bekar olanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalışma ortamında hissettikleri yalnızlıklarının sosyal arkadaşlık ve duygusal yoksunluk alt boyutları ile yaşam doyumu puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaşam doyumlarının sosyal arkadaşlık boyutu ile çalışma ortamında duydukları yalnızlığın duygusal yoksunluk boyutu arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Yılmaz ve Altınok (2009), okul yöneticilerinin yalnızlıkları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve çeşitli değişkenlere göre yalnızlık ve yaşam doyumu düzeylerinde faklılık olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırma bulguları incelendiğinde, hizmet yılı ve öğrenim düzeyi değişkenine göre, okul yöneticilerinin yalnızlık puanlarında anlamlı farklılaşma olduğu ancak yaşam doyumlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Maddi duruma göre yaşam doyumunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı ancak yalnızlık düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, okul yöneticilerinin yalnızlık ile yaşam doyumları arasında ters yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu belirtilmiştir.

Çocukluk döneminde ebeveyn kaybı yaşayan bireylerin duygusal zeka düzeylerinin sosyal uyum ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin araştırılmasının amaçlandığı bir

çalışmada, duygusal zekanın yaşam doyumu üzerinde anlamlı etki yarattığı görülmüştür. Aynı çalışmada, iyimserlik ruh halinin düzenlenmesinin de yaşam doyumu düzeyini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, duyguların kullanımı, iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların değerlendirilmesinin yaşam doyumu düzeyini arttırdığı belirtilmiştir (Arslan, 2017).

Yapılan bir diğer çalışmada, öğretmenlerin benlik saygıları ve yaşam doyumları medeni durum değişkeni açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin medeni durumları ile benlik saygısı ve yaşam doyumları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu, bekar ve evli öğretmenlerin yaşam doyumu ve benlik saygısı düzeylerinin boşanmış öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğudur (Başaran, 2017).

Bir bireyin başkalarına duyduğu güven, pozitif duygulanım ve yaşam doyumu düzeylerinin iş motivasyonuna etkilerinin incelendiği bir araştırmada, bireyin pozitif duygulanım ile yaşam doyumu düzeylerinin bireysel motivasyon ile ilişkili olduğunu bulunmuştur (Çetinkaya, 2017).

Etiler (2017), yaptığı çalışmasında, idmanlar sırasında sporcuya verilen sözel geri bildirimlerin, özyeterlilikleri ve yaşam doyumuna etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, sekiz hafta süreyle idmanlarda sporculara verilen sözel geri bildirimlerin sporcuların öz yeterlilik ve yaşam doyumuna pozitif yönlü etkisinin olduğu görülmüştür.

Lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığının yalnızlık, yaşam doyumu ve çeşitli demografik değişkenler açısından ele alındığı bir çalışmada, öğrencilerin akıllı telefon bağımlılıklarının yaşam doyumu ve yalnızlık düzeyi tarafından yordandığı ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yaşam doyumu akıllı telefon bağımlılığını ters yönlü ve yüksek düzeyde yordarken yalnızlığın pozitif yönlü yordağıdı belirtilmiştir (Meral, 2017).

Özcan (2017), spor yapan ve yapmayan obezite problemi yaşayan kadınların öz yeterlilik ve yaşam doyumu düzeylerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, spor yapan kadınların yaşam doyumunun yapmayan kadınların yaşam doyumundan daha yüksek olduğu ve yaşam doyumu ile özyeterlilik arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu belirtilmiştir.

Yapılan bir başka çalışmada konaklama işletmelerinde çalışan bireylerin tükenmişlik düzeyleri ile yaşam doyumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, duyarsızlaşma, duygusal tükenme, düşük kişisel başarı hissi ve genel

tükenmişlik düzeyleri ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu ifade edilmiştir (Şad, 2017).

Tuncer (2017), üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu ile sosyal anksiyete düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, sosyal anksiyete düzeyleri ile yaşam doyumu ve bilinçli farkındalık arasında ters yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Tuncer, 2017).

Yoksulluk sorununun yaşam doyumunun üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışmada yoksulluğun yaşam doyumunu düşürdüğü görülmüştür. Yoksulluk sorunsalı ile yaşam doyumu arasında ters yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Turgut, 2017).

Türkiye'deki yaşlılarda günlük yaşam aktivitelerinin yaşam kalitesi ve yaşam doyumu ile ilişkisini incelemek ve yalnızlığın bu ilişkilerdeki aracı rolünü araştırmak amacıyla yapılan bir çalışmanın sonucunda, yaşlıların günlük yaşam aktivitelerini yerine getirmekteki işlevselliklerinin yaşam kalitesi ve yaşam doyumları ile olumlu yönde, yalnızlık hisleri ile olumsuz yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca, yalnızlık hissinin yaşam kalitesi ile olumsuz yönde ilişkili olduğu ve yaşam kalitesi ile yaşam doyumu arasında da olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür (Uzun, 2016).

Yıldırım (2017), üniversite öğrencilerinde benlik saygısı ile algılanan sosyal destek ve yaşam doyumu arasındaki ilişki inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmada elde edilen bulgularda bireylerin benlik saygısı düzeyleri düştükçe, yaşam doyumu düzeylerinde de düşme olduğu görülmüştür. Ayrıca, bireylerin benlik saygısı ile sosyal destek düzeyleri arasında ters yönlü bir ilişki olduğu da belirtilmiştir.

2.5.6. Yaşam Doyumuyla İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Chow (2005), üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada, yaşam doyumu ile akademik doyum, birey için önemli olan kişilerle ilişkiler, hayat şartlarının rahatlığı, kendilik değeri ve maddi durum arasında anlamlı ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre cinsiyet ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Behlau (2010), öğrencilerin yaşamlarında yaşam doyumlarını azaltan faktörleri araştırmak amacıyla yaptığı çalışmanın sonuçları, lisansüstü öğrencilerin yaşam doyumunun daha düşük olduğunu ve herhangi bir işte çalışanların yaşam doyumlarının çalışmayanlardan daha düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Yapılan bir diğer çalışmada, sosyal medya bağımlılığı, yaşam doyumu ve kendilik değeri arasındaki ilişki incelenmiş ve sosyal medya bağımlılığı ile yaşam doyumu arasında pozitif yönlü, sosyal medya bağımlılığı ile kendilik değeri arasında ise ters yönde ilişki olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, sosyal medya bağımlılığının yaşam doyumu üzerindeki etkisinde benlik saygısının aracı bir rolünün olduğu belirtilmiştir (Hawi ve Samaha, 2017).

Antaramian (2017), bir grup üniversite öğrencisinin akademik başarısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkilerini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, yaşam doyumu çok yüksek olanların yaşam doyumunu orta ve düşük olarak algılayanlara kıyasla akademik başarı, öğrenci sorumluluğu ve akademik öz yeterlik düzeyinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Olumlu mükemmeliyetçi, olumsuz mükemmeliyetçi ve mükemmeliyetçi olmayan özellik gösteren bireylerde yaşam doyumu, psikolojik iyi oluş ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada, tüm değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirtilmiştir. Olumsuz mükemmeliyetçi özellik gösteren bireylerin yaşam doyumu ve benlik saygılarının, olumlu mükemmeliyetçi özellik gösteren ve mükemmeliyetçi özellik göstermeyen bireylerden daha düşük olduğu rapor edilmiştir. Ayrıca olumlu mükemmeliyetçi özellik gösteren ve mükemmeliyetçi olmayan kişilerin yaşam doyumu ve benlik saygısı açısından anlamlı bir farklılık göstermediği ifade edilmiştir (Park ve Jeong, 2015).

Schnettler ve arkadaşları (2017), yaptıkları araştırmalarında, üniversite öğrencilerinin beslenme yaşamı ile aile yaşamı memnuniyetleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Şili'de 370 katılımcı öğrenciyle yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin yaşam doyumu ile beslenme yaşamlarının ve aile memnuniyetlerinin ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Park, Park ve Peterson (2010) tarafından anlam arayışı ile yaşam doyumu arasındaki ilişki incelenmiştir. 731 katılımcı üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda anlamın varlığı, yaşam doyumu, mutluluk, iyi oluş ile pozitif, depresyon ve olumsuz duygulanım ile negatif ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Coria ve arkadaşları (2018), yaşam doyumunun cinsiyet ve sosyoekonomik düzey arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, üniversite öğrencilerinin genel ve belirli alanlarda yüksek memnuniyet seviyelerinin olduğunu, cinsiyete göre yaşam doyumunda anlamlı bir farklılaşma olduğunu ancak sosyoekonomik duruma anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmiştir.

2.5.7. Çevrimiçi Psikolojik Hizmetler ile İlgili Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar

Türkiye'de çevrimiçi psikolojik danışma ile ilgili oldukça az sayıda araştırma bulunmaktadır. Var olan az sayıdaki çalışma da çevrimiçi psikolojik danışmada teknolojik bilginin ve iletişimin kullanılmasında danışan ve danışman görüşleri ya da algıları üzerinedir. Çevrimiçi psikolojik danışma ile ilgili deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Zeren ve Bulut (2018), yaptığı çalışmada çevrimiçi psikolojik danışmada hangi standartların ve etik ilkelerin uygulanması gerektiğini tartışmış ve bu konuda öneriler sunmuştur.

Yüksel Şahin (2021), psikolojik danışmanların pandemi sürecinde, yüz yüze ve çevrimiçi psikolojik danışma yapmaya ve eğitim almaya ilişkin görüşlerinin incelemeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, psikolojik danışmanlar, çevrimiçi psikolojik danışma yapmanın ekonomik olduğunu ve beklemedikleri şekilde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Fakat, teknoloji kaynaklı çeşitli problemler, gizliliği korumakla ilgili sıkıntılar yaşanabileceğine ve çevrimiçi psikolojik danışmayı tek başına yeterli bulmadıklarına da vurgu yapmışlardır.

Poyrazlı ve Can (2020), çevrim içi psikolojik danışma hakkında literatüre dayalı olarak bilgi sunan, avantaj ve dezavantajlarını tartışan ve pandemi sürecinde insanların psikolojik durumlarını ortaya koyan bir çalışma yapmışlardır. Çalışma kapsamında, çevrim içi psikolojik danışma ile ilgili etik kuralları sunulmuş, psikolojik danışmanlara çevrim içi psikolojik danışma hizmetleri sunarken nelere dikkat etmeleri gerektiği bilgisi verilmiştir.

Koçyiğit Özyiğit ve Erkan Atik (2021), yaptıkları araştırmada, ilk kez çevrimiçi psikolojik danışma uygulayan ve çevrimiçi süpervizyon alan psikolojik danışmanların deneyimlerini incelemiştir. Bu amaçla, yüksek lisans ve doktora yapan psikolojik danışmanlarla çevrimiçi görüşmeler yapan araştırmacılar, katılımcıların çevrimiçi psikolojik danışmada avantaj ve dezavantaj olarak gördükleri yönleri, psikolojik danışma oturumlarının planlanması ve yürütülmesi, psikolojik danışma ilişkisi, psikolojik danışma becerileri, psikolojik danışma müdahaleleri, etik konular ve pandemi başlıkları altında toplamıştır.

Özer, Yıkılmaz, Altınok ve Bayoğlu (2016), psikolojik danışmanların çevrimiçi psikolojik danışmaya yönelik tutumlarını yardım alan açısından değerlendirmiştir. Çalışma kapsamında, psikolojik danışmanların çevrimiçi psikolojik danışmaya yönelik tutumlarının cinsiyet, günlük bilgisayar kullanımı düzeyleri, toplam bilgisayar kullanım süreleri, bilgisayar

kullanımına ilişkin öz yeterliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı değerlendirilmiş ve çevrimiçi psikolojik danışmaya yönelik tutumlarının bu değişkenlere göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Özdemir ve Barut (2020), yaptıkları çalışmada, çevrimiçi psikolojik danışma uygulamalarının ne olduğu, nasıl olması gerektiği, olumlu ve olumsuz tarafları, tarihçesi, yurtiçi ve yurt dışında çevrimiçi psikolojik danışmanın nasıl uygulandığı konusunda bilgi sunmuştur.

Savaş ve Hamamcı (2010), lise öğrencilerinin, velilerin ve öğretmenlerin, internet ve bilgisayar teknolojilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sunulması hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Araştırmada velilerin, öğrenci ve psikolojik danışmanlara göre psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sunulmasında internet ve bilgisayar teknolojilerinin kullanımına daha sıcak baktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu, özel okullarda görev yapan psikolojik danışmanların, devlet okullarında görev yapanlara kıyasla ve 17 yaşından büyük öğrencilerin 15 yaşından küçük olanlara kıyasla rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin internet üzerinden yürütülmesine daha sıcak baktıkları tespit edilmiştir.

Erdem ve Özdemir (2020), insanların çevrimiçi ve yüz yüze psikolojik danışmanın ne olduğu ve psikolojik danışmanın kim olduğu hakkındaki görüşlerini, psikolojik danışma alan kişilerle ilgili duygu ve düşüncelerini, hangi konularda yardım aldıklarını ya da almak istediklerini, yardım alanların nasıl sonuçlar aldıklarını belirlemeye yönelik bir çalışma yürütmüşlerdir. Aynı zamanda katılımcılara psikolojik danışma hizmetinde yüz yüze mi yoksa çevrimiçi mi hizmet almayı tercih edecekleri sorulmuştur. Araştırma sonucunda, katılımcıların, çevrimiçi psikolojik danışma alma konusunda istekli oldukları, çevrim içi danışmayı ekonomik ve ulaşılabilirlik açısından avantajlı buldukları ifade edilmiştir.

Bozkurt (2013), çevrimiçi psikolojik danışma hizmetlerinin dünyadaki ve ülkemizdeki gelişimi ile günümüzde yaygın olarak kullanılan türleri üzerinde durmuştur. Ayrıca çevrim içi psikolojik danışma hizmetlerinin güçlü ve zayıf yönlerine vurgu yaparak bu uygulamayı denetleyecek ve geliştirecek yapıların oluşturulması için ne gibi çalışmalar yapılabileceği konusunu araştırmıştır.

Tanrıkulu (2009) yüksek lisans ve doktora eğitimine devam eden psikolojik danışmanlarla yürüttüğü çalışmasında, katılımcılardan çevrimiçi psikolojik danışma ile ilgili

bilgi ve eğitime sahip olmadığını ancak çevrimiçi psikolojik danışma konusundaki görüşlerinin olumlu olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, ülkemizde, çevrimiçi psikolojik danışma ile ilgili derslerin ve eğitimlerin bulunması gerektiği de vurgulanmıştır.

Zeren (2014) yaptığı çalışmada psikolojik danışman adaylarından uyguladıkları birer oturum çevrimiçi psikolojik danışmayı değerlendirmelerini istemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yüz yüze psikolojik danışma hizmetinden faydalanmak için gerekli imkanlara sahip olmayanlar için psikolojik yardım hizmetlerinden faydalanabilme olanağı sağlaması bir avantaj olarak değerlendirilmiştir. Danışanla yüz yüze iletişim kurulamaması ise dezavantaj olarak ifade edilmiştir.

Damar (2019), farklı iş ve uzmanlık alanlarında çalışan psikolojik danışmanların çevrimiçi psikolojik danışma uygulamalarına yönelik algı ve görüşlerinin incelendiği nitel bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçları (1) psikolojik danışmanların çevrimiçi psikolojik danışmaya açıklığı, (2) psikolojik danışmanların çevrimiçi psikolojik danışma sürecine ve uygulama yöntemlerine ilişkin bilgileri, (3) psikolojik danışmanların çevrimiçi psikolojik danışma uygulamalarında etik standartlar konusundaki algıları, (4) psikolojik danışmanların çevrimiçi psikolojik danışmada uzman yetkinliğine ilişkin görüşleri olmak üzere dört kategoride toplanmıştır.

2.5.8. Çevrimiçi Psikolojik Hizmetler ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar

Cohen ve Kerr (1998), geleneksel yüz yüze danışma oturumu ile yarı yapılandırılmş bilgisayar destekli danışmanlığın kaygı ve danışmanlığa ilişkin tutumlar üzerindeki etkisini karşılaştırmalı olarak araştırmıştır. Araştırma sonucunda her iki tedavi yönteminin de kaygıları kayda değer şekilde azaldığını göstermiştir. Bunun yanı sıra araştırma sonuçları, danışmanların uzmanlık, çekicilik, ve güvenilirlik konusundaki derecelendirmelerinin tedavinin yüz yüze ya da çevrimiçi olmasına göre değişmediğini ortaya koymuştur.

Meier (2000), işleriyle ilgili stres yaşayan katılımcıların olduğu bir çevrimiçi destek grubunun etkililiğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcılar, mesleki stres, psikolojik zorlanma veya başa çıkma kaynakları düzeylerinde anlamlı bir değişiklik yaşamamışlardır. Ancak, grup üyeleri, gruptaki genel deneyimin yanı sıra grup liderinin varlığı ve grupta tartışılan konuların çeşitliliği konusunda yüksek düzeyde bir memnuniyet bildirmiştir. Üyeler ayrıca evden katılabilmenin rahatlığını ve mahremiyetini beğendiklerini belirtmiştir.

Glynn ve arkadaşları (2010), şizofreni hastalarının yakınları için, katılımcıların evlerinden erişebileceği çevrimiçi bir programın etkililiğini denedikleri çalışmalarında yarı deneysel bir tasarım kullanmış ve katılanların çoğunun programdan memnun olduklarını ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Çevrimiçi grupta, daha az hastaneye yatış eğilimi olmasına rağmen şizofreni hastalarının durumu üzerinde çok az etkisi olduğu belirtilmiştir.

Hardy ve arkadaşları (2010), sorunlu pornografi kullanımı ve mastürbasyon sorunu olan 138 kişi üzerinde yürüttükleri çalışmada çevrimiçi bir program kullanmış ve sorunlu pornografi görüntüleme ve mastürbasyondan kurtulmaya yardımcı olmak için kullanılan çevrimiçi eğitim programının etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Han ve arkadaşları (2018), üniversite öğrencileri arasında intiharı önlemeye yönelik çevrimiçi bir psikeğitim programının değerlendirildiği çalışmalarında katılımcıların programı kullanıcı dostu, açık ve yararlı olarak değerlendirdiği belirtilmektedir. Ayrıca, çevrimiçi programın katılımcıların intihar okuryazarlığını artırdığı rapor edilmiştir.

Brotto ve arkadaşları (2017), jinekolojik kanserden kurtulan hastaların cinsel zorluklardan kurtulması için tasarlanan 12 oturumluk psikoeğitim programını çevrimiçi olarak uyguladılar. Araştırma sonuçlarına göre kadınlarda, cinsiyetle ilgili sıkıntıda, cinsel işlevde ve ruh halinde anlamlı iyileşmeler görüldü. Erkeklerde ise ilişki doyumu programdan hemen sonra arttı ancak izleme çalışmasında bu artışın devam etmediği görüldü. Sonuç olarak kullanılan çevrimiçi programın uygulanabilir olduğu ve kanserden kurtulan kadınların cinsel sağlık ihtiyaçlarını karşılamada etkili olduğu belirtilmiştir.

Chillemi ve arkadaşları (2020), yaptıkları çalışmada bilişsel davranışçı temellere sahip, çevrimiçi bir psikoeğitim programının ergenlere, etkili başa çıkma becerilerini teşvik ederek siber zorbalığın etkisini iyileştirmeye yardımcı olan ücretsiz ve kolay erişilebilir bir müdahale sağlama potonsiyeline sahip olduğunu göstermiştir.

Kısırlık problemi olan kadınlar için kısa bir çevrimiçi psikoeğitim programının etkinliğini test etmek için yürütülen deneysel bir çalışmada programa katılan kadınların, stres, cinsel kaygı, çocuksuz yaşamla ilgili sıkıntı düzeylerinde azalma olurken, kısırlı özyeterliğinde ve karar verme netliğinde artış olduğu görülmüştür (Cousineau vd., 2008).

Proudfoot ve arkadaşları (2012), son 12 ay içerisinde bipolar bozukluk tanısı almış kişiler için çevrimiçi psikoeğitim programının etkililiğini sınamışlardır. Çalışmadan elde

edilen bulgulara göre, katılımcıların kontrol algısında artış, damgalanma algısında azalma ve anksiyete ve depresyon düzeylerinde önemli bir düzelme olduğu tespit edilmiştir.

Bipolar bozukluğu olan hastalar üzerinde yürütülen bir diğer çevrimiçi psikoeğitim çalışmasında da programın, katılımcıların bipolar bozukluk üzerindeki kontrol hissinin artmasını, damgalanmasının azalmasını ve aile ve bakıcıların anlayışlarında iyileşmeler görülmesini sağladığı belirtilmiştir (Barnes vd., 2011).

Zanden ve arkadaşları (2012), depresif semptomları olan 16-25 yaş gençler için tasarlanmış bir çevrim içi programın etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre çevrimiçi grup çalışması, depresif semptomları ve anksiyeteyi azaltmada etkili olmuştur.

Hopps, Pepin ve Bıisvert (2003), çevrimiçi bir grup çalışmasının fiziksel engeli bulunan bireylerin yalnızlık düzeylerindeki etkililiğini inceledikleri çalışmalarında, katılımcıların müdahaleden sonra kendilerini daha az yalnız hissettiklerini belirtmişlerdir. Sonuçlar kazanımların dört ay sonrasında yapılan izleme çalışmasında da devam ettiğini göstermektedir.

Andersson ve arkadaşları (2012), obsesif kompulsif bozukluğu olan katılımcılar üzerinde uyguladıkları 10 haftalık çevrimiçi destek terapisinin etkililiğini araştırdıkları çalışmalarında çevrimiçi grup çalışmasının OKB tedavisinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, kullanılan veri toplama araçları, psiko-eğitim programının içeriği ve uygulanması süreci ile verilerin toplanması ve değerlendirilmesine yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik çevrimiçi psiko-eğitim programının, ortaokul öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumları üzerindeki etkisinin incelendiği deney-kontrol gruplu, ön-test, son-test ve izleme ölçümlü yarı deneysel bir çalışmadır. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, sosyal duygusal öğrenme becerileri psiko-eğitim programı, bağımlı değişkenini ise sosyal duygusal öğrenme, psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumudur.

Tablo 3: Araştırmanın Modeli

	Gruplar	**Öntest**	**Müdahale**	**Sontest**	**İzleme**
Rastgele atama	Deney	SDÖBÖ ÇBÖYDÖ ÇGPSÖ	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri psikoeğitim programı	SDÖBÖ ÇGPSÖ ÇBÖYDÖ	SDÖBÖ ÇGPSÖ ÇBÖYDÖ
Rastgele atama	Kontrol	SDÖBÖ ÇBÖYDÖ ÇGPSÖ	Müdahale yok	SDÖBÖ ÇGPSÖ ÇBÖYDÖ	SDÖBÖ ÇGPSÖ ÇBÖYDÖ

SDÖBÖ: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği, ÇGPSÖ: Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, ÇBÖYDÖ: Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği

3.2. Evren/Çalışma Grubu

Araştırma grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul Avcılar'da bulunan bir ortaokulun 6. sınıfına devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. 2020 yılının Eylül ayında okul veli grupları aracılığıyla çalışmanın amaçları, süreci, katılım şartları ve ölçekler hakkında öğrencilere ve velilerine bilgilendirme yapılmıştır. Bu kapsamda öğrenci ve velilerine uygulama ile ilgili bilgi vermek amacıyla çevrimiçi bir toplantı düzenlenmiş, ölçeklerin uygulanması ile ilgili bilgiler verilmiş, uygulamadan elde edilecek bilgilerin bilimsel bir

araştırmada kullanılacağı fakat kişisel tüm bilgilerin gizli tutulacağı anlatılmıştır. Ölçeklerin uygulanması ve değerlendirilmesinin ardından bir psikoeğitim grubu oluşturulacağı ve bu gruba 10 oturumluk bir program uygulanacağı belirtilmiştir. Bu programa katılacak öğrencilerin belirlenmesinden sonra gruba katılacak öğrencilere ve velilerine dönüş yapılacağı, tüm bu çalışmaların gönüllülük esasına dayandığı konusunda da bilgi verilmiştir. Ardından, 6. sınıfa devam eden tüm öğrencilere SDÖBÖ, ÇCÖYDÖ ve ÇGPSÖ çevrimiçi olarak uygulanmış ve uygulanan ölçekler ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Öğrencilerin ölçeklerden aldığı puanlar ayrı ayrı düşükten yükseğe doğru sıralanmış ve her üç ölçekten de düşük puan alan 30 öğrenci arasından kura çekilerek 15'i deney 15'i kontrol grubuna rastgele atama yöntemiyle atanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin ve velilerinin her biriyle tek tek görüşülerek çalışma hakkında bilgi verilmiş ve çalışmaya katılmaya gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin ve tamamı çalışmaya katılmayı kabul etmiş ve velileri de çocuklarının çalışmaya katılmasını onaylamıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerle whatsapp grubu kurularak, eğitimin uygulama süreci, gün ve saati ve katılımcılardan beklentiler hakkında bilgi verilmiştir. Böylece, 8 kız 7 erkekten oluşan 15 kişilik deney grubu ve 8 kız 7 erkekten oluşan 15 kişilik kontrol grubu oluşturulmuştur.

Aşağıda, araştırmanın çalışma grubuna ait bilgiler yer almaktadır.

Tablo 4. Deney Grubu ve Kontrol Grubunu Oluşturan Deneklerin Demografik Bilgileri

		Deney Grubu		**Kontrol Grubu**	
		N	**%**	**N**	**%**
Cinsiyet	Kız	8	53.3	8	53.3
	Erkek	7	46.7	7	46.7
	Toplam	15	100.0	15	100.0
Gelir Durumu	Çok düşük	1	6.7	0	0
	Düşük	2	13.3	1	6.7
	Orta	7	46.7	7	46.7
	İyi	4	26.7	6	40.0
	Çok iyi	1	6.7	1	6.7
	Toplam	15	100.0	15	100.0
Anne Eğitim	Okuma yazma bilmiyor	0	0.0	3	20.0
	İlkokul	7	46.7	3	20.0
	Ortaokul	5	33.3	5	33.3
	Lise	2	13.3	4	26.7
	Üniversite	1	6.7	0	0.0

	Toplam	15	100.0	15	100.0
Baba Eğitim	Okuma yazma bilmiyor	1	6.7	1	6.7
	İlkokul	7	46.7	2	13.3
	Ortaokul	4	26.7	5	33.3
	Lise	3	20.0	6	40.0
	Üniversite	0	0.0	1	6.7
	Toplam	15	100.0	15	100.0
Anne-Baba	Birlikte	13	86.7	10	66.7
Birliktelik	Ayrı	2	13.3	5	33.3
Durumu	Toplam	15	100.0	15	100.0
Aileyle İlişki	Oldukça iyi	1	6.7	3	20.0
	İyi	10	66.7	8	53.3
	Kısmen iyi	4	26.6	3	20.0
	Kötü	0	0.0	0	0.0
	Çok kötü	0	0.0	1	6.7
	Toplam	15	100.0	15	100.0
Travma	Hayır	8	53.3	6	40.0
Durumu	Evet	7	46.7	9	60.0
	Toplam	15	100.0	15	100.0

Tablo 4'de görüldüğü gibi deney grubundaki katılımcıların %53.3'ü kız, %46.7'si erkek öğrencidir. Katılımcıların %6.7'si çok düşük, % 13.3'ü düşük, % 46.7'si orta, %26.7'si iyi, % 6.7'si çok iyi gelir durumundadır. Katılımcıların annelerinin %46.7'si ilkokul, %33.3'ü ortaokul, %20'si lise mezunudur. Katılımcıların babalarının % 6.7'si okuma yazma bilmemekteyken, %46.7'si ilkokul, %26.7'si ortaokul, %13.3'ü lise, %6.7'si üniversite mezunudur. Katılımcıların %86.7'sinin ebeveynleri birlikte yaşamakta, %13.3'ünün ise ebeveynleri ayrı yaşamaktadır. Katılımcıların %6.7'si aileleriyle ilişkilerini çok iyi, %66.7'si iyi, %26.6'sı kısmen iyi olarak tanımlamıştır. Katılımcıların %53.3'ü travma yaşantısı olmadığını, %46.7'si olduğunu belirtmiştir.

Kontrol grubundaki katılımcıların %53.3'ü kız, %46.7'si erkek öğrencidir. Katılımcıların %6.7'si düşük, % 46.7'si orta, %40'ı iyi, % 6.7'si çok iyi gelir durumundadır. Katılımcıların annelerinin %20'si okuma yazma bilmiyor, %20'si ilkokul, %33.3'ü ortaokul, %26.7'si lise mezunudur. Katılımcıların babalarının % 6.7'si okuma yazma bilmiyor, %13.3'ü ilkokul, %33.3'ü ortaokul, %40'ı lise, %6.7'si üniversite mezunudur. Katılımcıların %66.7'sinin ebeveynleri birlikte yaşamakta, %33.3'ünün ebeveynleri ise ayrı yaşamaktadır.

Katılımcıların %20'si aileleriyle ilişkilerini çok iyi, %53.3'ü iyi, %20'sıı kısmen iyi, %6.7'si çok kötü olarak tanımlamıştır. Katılımcıların %40'ı travma yaşantısı olmadığını, %60'ı olduğunu belirtmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu tez çalışmasında aşağıda belirtilen veri toplama araçlarından yararlanılacaktır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanacak ve katılımcıların ad-soyad, yaş, cinsiyet gibi demografik bilgilerinin yer alacağı formdur. Bu araç ile örneklemi oluşturan katılımcıların demografik bilgileri hakkında veri toplanmak amaçlanmıştır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, gelir durumu, anne baba eğitim durumu, anne baba birliktelik durumu, anne baba ile ilişkilerini nasıl algıladıkları, travma geçmişi olup olmaması ile ilgili sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)

Araştırma süreci dâhilinde hedef alınan sosyal duygusal öğrenme becerilerini ölçmek için Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu ölçek, ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla Kabakçı ve Korkut Owen (2010) tarafından geliştirilen 4'lü likert tipinde bir veri toplama aracıdır. SDÖBÖ, sosyal ve duygusal becerileri; problem çözme becerileri, iletişim becerileri, stresle başa çıkma becerileri, kendilik değerini artırma becerileri olmak üzere 4 alt boyutta ölçen bir ölçektir. Ölçeği farklı çalışmalarda kullanılan ölçekleri ve bu ölçeklerdeki maddeleri inceleyerek hazırlayan Kabakçı ve Korkut Owen (2010), toplamda 104 maddelik bir ölçek taslağı hazırlamış ve bunu toplamda 1343 katılımcıya uygulamıştır. Katılımcılar 3 gruba ayrılmış ve 597 kişiden oluşan birinci grup yapı geçerliliği çalışmalarında, 315 kişiden oluşan ikinci grup test-tekrar test güvenirlik katsayısı hesaplamasında ve 431 kişiden oluşan üçüncü grup ise ölçeğin madde analizi, iç tutarlılık analizi gibi temel hesaplamalarda kullanılmıştır. Ölçek ile ilgili yapılan hesaplamalar sonunda 4'lü likert tipinde 40 maddelik ve dört faktörlü bir nihai ölçek elde edilmiştir. Yapılan ölçümler sonucunda sosyal ve duygusal becerilerin sonunda 11 maddeden oluşan problem çözme becerileri, 10 maddeden oluşan kendilik değerini artıran beceriler, 9 maddeden oluşan iletişim becerileri ve 10 maddeden oluşan stresle başa çıkma becerileri alt boyutlarından oluşan 4 boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Alt boyutların geçerlik ve güvenilirlik düzeyini ifade eden en son yapılan test-tekrar test ölçümlerinde iç tutarlık

katsayıları ise problem çözme becerileri içim ,69; kendilik değerini artıran beceriler için ,82; stresle başa çıkma becerileri için ,70 ve iletişim becerileri alt boyutu için ,74 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklere verilen sorulara 1-4 arasında puanlanmakta olup ölçeğin tamamında alınacak en düşük puan 40, en yüksek puan ise 160'tır. Ölçekten düşük puan alınması bireyin sosyal ve duygusal becerilerinin yetersizliği anlamına gelirken yüksek puan alınması ise bu becerilerin yüksek olması anlamına gelmektedir (Kabakçı ve Owen, 2010). Ölçeğin alt boyutlarının madde sayısı göz önüne alındığında her boyutun alabileceği maksimum puanlar ise sırasıyla problem çözme becerileri için 44, kendilik değerini artıran beceriler için 40, stresle başa çıkma becerileri için 40 ve iletişim becerileri için 36'dır.

3.3.3. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (ÇGPSÖ)

Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Liebenberg, Ungar ve LeBlanc (2013) tarafından geliştirilmiş ve Arslan (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlama yapılmıştır. Ölçek 12 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, ölçek toplam varyansın % 51.28'ini açıklayan tek faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerli bir ölçme aracı olup olmadığını belirlemek için ölçüt geçerlililiğine bakılmış ve özyeterlik ve olumlu olumsuz duygular ilişkisi araştırılmıştır. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ile öz yeterlik ve olumlu duygular arasında pozitif, olumsuz duygular ile ters yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Güvenirlik çalışması için ölçeğe ilişkin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve cronbach alpha değerinin .91 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin çocuk ve gençlerin psikolojik sağlamlık düzeylerini ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçekten düşük puan alınması bireyin psikolojik dayanıklığının düşük olması anlamına gelirken yüksek puan alınması ise bu becerilerin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

3.3.4. Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyum Ölçeği (ÇBÖYDÖ)

Huebner (1994) tarafından geliştirilmiş olan Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği Çivitçi (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, arkadaş, aile, benlik, okul ve çevre boyutları olmak üzere beş alt ölçekten oluşmaktadır. Toplam puan ise genel yaşam doyumunu belirlemektedir. 36 maddeden oluşan ölçekten yüksek puan alınması yaşam doyumunun yüksek olduğu, düşük puan alınması ise yaşam doyumunun düşük olduğu anlamına gelmektedir. 4'li likert tipi (1. Hiçbir zaman, 2: Bazen, 3: Sık Sık, 4: Her zaman) olarak kullanılan ölçekten en çok 144 en az 36 puan alınmaktadır. Uyarlama çalışması

kapsamında Çocuklar için Depresyon Ölçeği ile ilişkilerine bakılmış ve tüm boyutlarda anlamlı ilişki olduğu görülmüştür (r=.70 ve r=-.59 arasında). Güvenirlik çalışması kapsamında ise test tekrar test (r=.70 ve r=.86 arasında) ve iç tutarlılık yöntemi (r=.70 ve r=.85) kullanılmış ve hem toplam puan hem de alt ölçeklerin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt ölçeklere göre maddeler;

Arkadaş alt boyutu maddeleri: 1-4-11-12-15-22-27-34,

Okul alt boyutu maddeleri: 3-6-9-13-19-21-23-24,

Çevre alt boyutu maddeleri: 25-29-30-32-33-35-36,

Aile alt boyutu maddeleri: 7-8-17-18-20-26- 28,

Benlik alt boyutu maddeleri: 2-5-10-14-16-31 dir.

Tersten puanlanacak maddeler ise 3-4-9-13-22-25-30-32-35. maddelerdir.

3.3.5. Psikoeğitim Programı

Sosyal duygusal öğrenme becerileri çevrimiçi programının ortaokul öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlayan bu çalışmada araştırmacı tarafından 10 oturumluk bir psikoeğitim programı hazırlanmıştır. Psiko-eğitim programının felsefi temeli hümanist yaklaşım ve demokratik tutuma dayanmaktadır. Kuramsal temeli ise bilişsel ve davranışçı yöntemlerin ağırlıklı olduğu eklektik bir yaklaşıma dayanmaktadır. Program hazırlanırken CASEL (2003)'in etkili bir sosyal duygusal öğrenme becerileri programı oluşturabilmek için belirlemiş olduğu ilkelerden faydalanılmıştır. Kullanılan ilkeler şunlardır:

- Literatüre uygun ve araştırma sonuçlarına dayalı olması
- Katılımcıların kazanacağı becerileri günlük hayatında kullanabilmelerine uygun olması
- İlgi çekici etkinlikler ve uygulamalardan oluşması
- Kültüre uygun ve bireysel farklılıklara saygılı olması
- Katılımcıların gelişimini objektif bir şekilde değerlendirebilmeyi sağlayacak veri toplama sürecini içermesi

Programının hazırlanması sürecinde literatür taraması yapılmış, sosyal duygusal öğrenme becerileri programı geliştirilirken dikkat edilmesi gereken hususlar ve sosyal duygusal öğrenme becerileri kapsamında geliştirilmesi gereken beceriler hakkında bilgi

toplanmış ve bu doğrultuda program hazırlanmaya başlanmıştır. Bu kapsamda Kabakçı (2006) tarafından yapılan çalışma kriter olarak alınmış ve onun belirlemiş olduğu alt boyutlar olan iletişim becerilerini geliştirme, kendilik değerini artırma, stresle baş etme becerilerini geliştirme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik oturumlar hazırlanmıştır. Her bir alt boyutla ilgili kazandırılacak beceriler göz önünde bulundurularak programın 10 oturumdan oluşmasına karar verilmiştir. Alanyazında daha önce sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilgili yapılmış deneysel çalışmalar (Akbulut Kılıçoğlu, 2016; Ulaşan, 2018; Jones, Brown ve Aber, 2011) incelenerek hazırlanacak olan oturumların alt yapısı oluşturulmuştur. Bunun dışında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin alt boyutları olan iletişim becerilerini geliştirme, kendilik değerini artırma, stresle baş etme becerilerini geliştirme ve problem çözme becerilerini geliştirme ile ilgili araştırmalar ve grup çalışmlarından (Totan, 2011; Demirelli, 2019) da faydalanılmıştır. Programın çevrimiçi uygulanacağı göz önünde bulundurularak ısınma oyunları ve tüm etkinlikler çevrimiçi uygulamaya uygun olacak şekilde oluşturulmuştur. Elde edilen bilgiler ışığında eğitim programının amaçları ve kazanımları belirlenmiş ve kazanımlara yönelik etkinlikler hazırlanmıştır. Son olarak hazırlanan eğitim programı hakkında alanında doktora yapmış iki psikolojik danışmandan görüş alınmış ve tez danışmanı ve tez izleme kurulu üyelerinin fikirleri de alınarak grup oturumlarına son şekli verilmiştir. Sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik grup çalışmasında, katılımcıların dolaylı olarak psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumlarını arttırmayı amaçlayan etkinliklere de yer verilmiştir.

3.3.5.1. Programın Amaçları ve Kazanımları

Hazırlanan psiko-eğitim programının genel amacı, öğrencilerin iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle baş etme becerileri ve kendilik değerinin artıran becerileri geliştirmek yoluyla sosyal duygusal öğrenme becerilerini ve buna bağlı olarak da psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumlarını yükseltmektir. Bu genel amaç doğrultusunda oturumlar sonunda öğrencilerde aşağıdaki kazanımlar hedeflenmektedir:

Oturumların amaç ve kazanımları aşağıda oturumlar halinde verilmiştir:

1. **Oturum: Tanışma ve Amaç Belirleme**

   Amaç: Eğitim programını tanımak, Sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilgili bilgi edinmek

   Kazanımlar:

   1. Grup üyeleri birbirleriyle tanışır ve kaynaşır.

2. Grup süreci hakkında bilgi sahibi olur.
3. Grup kurallarının oluşumuna katılır ve kuralları kabul eder.
4. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ne olduğunu bilir.
5. Gruba katılmaktaki bireysel amaçlarını bilir.

2. Oturum: Duyguları Tanıma ve İfade Edebilme

Amaç: Duygu, düşüne ve davranışları tanıma ve ayırt etme

Kazanımlar:

1.Duygu ve düşünceleri birbirinden ayırt eder.

2. Duygu ve düşüncelerin davranış arasındaki ilişkiyi fark eder.

3.Farklı durumlarda yaşanabilecek duyguları tanıyıp ifade eder.

3. Oturum: İletişim Becerilerini Geliştirme

Amaç: İletişim hakkında bilgi sahibi olma

Kazanımlar:

1) İletişimin tanımını yapar.
2) Kişilerarası iletişime engel olan davranış ve tutumları tanır.
3) Ben Dili ve Sen Dili'nin nasıl kullanıldığını bilir.
4) İletişimde Ben Dili kullanmanın önemini kavrar.
5) Ben Dilini iletişimin bir parçası haline getirir.

4. Oturum: Empati

Amaç: İnsanlarla iletişim kurarken empati becerisini kullanma

Kazanımlar:

1. Empatinin anlamını kavrar.
2. Başkalarının duygu ve düşüncesini doğru bir şekilde anlar.
3. İnsanlarla iletişim kurarken empati becerisini kullanır.

5. Oturum: Stresi Tanıma

Amaç: Yaşantımızda stres yaratan durumları tanıma

Kazanımlar:

1) Stresin tanımını yapar.
2) Hangi durumlarda engellenmiş hissettiğini fark eder.
3) Stres belirtileri hakkında farkındalık kazanır.

6. Oturum: Stresle Başa Çıkma

Amaç: Stresle etkili başa çıkma yöntemlerini öğrenme

Kazanımlar:

1) Stresle etkin ve etkin olmayan başa çıkma stratejilerini bilir.

2) Stres yaratan durumlar karşısında uygulanabilecek gevşeme tekniklerini bilir.

7. Oturum: Çatışmayı Tanıma

Amaç: Çatışmayı tanıma ve günlük yaşamda karşılaşılan çatışmalar hakkında farkındalık kazanma

Kazanımlar:

1) Çatışma ve nedenleri hakkında bilgi sahibi olur.

2) Kendi yaşantısında karşılaştığı çatışmalar hakkında farkındalık kazanır.

3) Çatışma yaşadığında ne tür tepkiler verdiğini fark eder.

8. Oturum: Çatışma Çözme

Amaç: Günlük yaşamda karşılaşılan çatışmaları etkili bir şekilde çözebilme

Kazanımlar:

1) Çatışma çözme yöntemlerini bilir.

2) Çatışma çözme becerilerini günlük yaşam olaylarına uygular.

9. Oturum: Olumlu Benlik Geliştirme:

Amaç: Olumlu- olumsuz özelliklerini tanıyarak kendini olduğu gibi kabul etme

Kazanımlar:

1) Kendini olduğu gibi kabul etmenin önemini kavrar.

2) Olumlu-olumsuz özelliklerinin farkına varır.

3) Grubun da etkisiyle olumlu bir benlik oluşturur.

10. Oturum: Sonlandırma

Amaç: Grubu sonlandırmak ve gruptan olumlu duygularla ayrılmak

Kazanımlar:

1) Programın değerlendirmesini yapar.

2) Sürece ilişkin duygu ve düşünceleri paylaşır.

3) Olumlu duygularla gruptan ayrılır.

3.3.5.2. Oturumların Uygulanma Süreci

Deney grubuna araştırmacı tarafından 10 hafta süreyle sosyal duygusal öğrenme becerileri psikoeğitim programı uygulanmıştır. Grup çalışmasının başında, grup üyeleriyle birlikte, programın etkili olabilmesi için her öğrencinin en fazla 2 devamsızlık hakkının bulunduğuna, devamsızlık yapan öğrencilerin gruptan çıkarılacağına karar verilmiştir. Grup oturumları, haftada bir gün yaklaşık 90 dakikalık oturumlar halinde, "Zoom" isimli program üzerinden çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Grup oturumlarında ekran paylaşımı, whatsapp grubu ve öğrenci mailleri yoluyla gerekli materyal paylaşımı yapılarak öğrencilerin etkinliklere ve oyunlara aktif bir şekilde katılımı sağlanmıştır. Oturumların ilki 13 Nisan 2020, sonu ise 15 Aralık 2020 tarihinde yapılmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

1.oturum: Tanışma ve Amaç Belirleme: Tüm katılımcıların katılımıyla oturuma zamanında başlandı. Grup üyelerinin birbirleriyle tanışması ve kaynaşması amacıyla isim-sıfat isimli ısınma oyunu oynandı. Ardından grup lideri "sosyal duygusal öğrenme becerileri programı" hakkında bilgiler verdi. Bu aşamada grup üyelerinin çekingen davrandığı ve paylaşımda bulunmaktan kaçındıkları gözlemlendi. Sürece aktif olarak katılım sağlamaları için cesaretlendirme yapıldı. Daha sonra hep birlikte grup kuralları belirlendi. Grup lideri tarafından önceden hazırlanmış olan grup kuralları ekran paylaşımı yapılarak öğrencilere okundu. Ardından öğrencilerin de fikirleri alınarak grup kurallarına son şekli verildi. Böylece aşağıda belirtilen kurallar tespit edildi:

- Önemli bir engel olmadığı sürece oturumlara düzenli bir şekilde devam edilir ve oturumlara zamanında gelinir.

-Herkes rahatça görüşlerini ve duygularını söyleyebilir. Herkesin çalışmalara katılımı beklenir. Ama kimse etkinliklere katılması veya konuşması için zorlanmaz.

-Çalışmalar sırasında herkes birbirinin söylediklerini dinler; aynı görüşte olmasanız bile eleştiri yapılmaz veya alay edilmez.

-Grupta yaşanan bir rahatsızlık veya huzursuzluk varsa bu dile getirilir. Burada ve grup saati sırasında konuşulur ve halledilmeye çalışılır.

-Grup çalışmaları boyunca bazı küçük ödevler verilebilir. Bu ödevleri yapmanız arzu edilir ama kimse bunun için zorlanmaz.

-Grup içinde konuşulan kişi ile ilgili özel bilgiler, duygular grup içinde kalır. Başkalarına anlatılmaz. Öte yanda grup çalışmaları sırasında öğrendiğiniz bilgileri başkaları ile paylaşabilirsiniz.

Grup üyelerine sosyal duygusal öğrenme becerileri deyince akıllarına ne geldiği sorularak konu ile ilgili tartışma başlatıldı. Grup üyelerinin verdiği cevaplardan üyelerin konu ile ilgili bilgisinin olmadığı anlaşıldı. "Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Bilgilendirme Formu" ekranda paylaşıldı ve konu ile ilgili bilgilendirme yapıldı. Soru cevap yapılarak tüm grup üyelerinin sosyal duygusal öğrenme becerileriyle ilgili fikir edinmesi sağlandı. Grup üyelerine, bu programın genel amacı açıklandı ve bu genel amaç doğrultusunda haftalık amaçların belirlendiği belirtildi. Grup üyelerinin her birinden grup çalışması bittikten sonra kendilerinde ne gibi değişimler olmasını beklediklerini paylaşması istendi. Grup lideri bu beklentilerden hangilerine çalışmanın cevap verebileceğini belirtti. Katılımcıların yaptıkları paylaşımlardan, çalışmaya katılmaya ve değişime istekli ve heyecanlı oldukları anlaşıldı. Oturumun değerlendirmesi yapıldı ve bir sonraki oturum hakkında bilgi verilerek oturum sonlandırıldı.

2. Oturum: Duyguları Tanıma ve İfade Edebilme: Bir önceki oturumun özeti yapılarak oturuma ısınma oyunuyla başlandı. Oturuma katılım eksiksizdi ve herhangi bir gecikme yaşanmadı. Isınma oyunu, katılımcıların oldukça ilgisini çekti. Ardından duygu ve düşünceleri ayırt etmeye yönelik etkinlik yapıldı. Grup üyelerinin oldukça az duygu ifadesi kullanabildiği ve zaman zaman da duygu yerine düşünce ifadesi kullandıkları görüldü. Duygu ile düşünceyi ayırt etmekte oldukça zorlanan katılımcılar olduğu gözlemlendi. Yapılan ikini etkinliğin ardından duygu ile düşünceleri daha rahat ifade edebildikleri gözlendi. Duyguların farkında olmanın ve doğru bir şekilde ifade etmenin önemini kavramaları için yapılan etkinlikte grup üyelerinin oldukça istekli bir şekilde katılımda bulundukları görüldü.

3. Oturum: İletişim Becerilerini Geliştirme: Grup oturumuna bir kişi eksikle ve zamanında başlandı. Bu oturumda iletişimin ne olduğu ve iletişim engelleriyle ilgili etkinlikler yapıldı. Tüm grup üyeleriyle yaşadıkları iletişim engelleriyle ilgili paylaşımlarda bulunuldu ve bu tür engellerle karşılaştıklarında kendilerini nasıl hissettikleri ve nasıl tepki verdikleri üzerinde duruldu. Bazı iletişim engellerini, paylaşımdan önce normal olarak gördüklerini, şimdi neden iletişim engeli olduğunu anladıklarını ifade ettiler. Hem kendileri maruz kaldıkları hem de çevresindeki kişilere karşı kullandıkları iletişim engellerine bolca örnek verdiler. Ardından bir sonraki etkinliğe geçilerek sen dili ve ben dili hakkında bilgi verildi. Rol oynama tekniği kullanılarak dili ve ben dili kullanılarak hazırlanmış örnek olaylar canlandırıldı ve yapılan canlandırmalarla ilgili paylaşımlarda bulunuldu. Canlandırmalar yapılırken grup üyeleri katılım konusunda istekliydi. Sonrasında, üzerinde çeşitli durumlar yazan formlar paylaşıldı ve öğrencilerden sen dili ile yazılmış cümleleri ben dili ile ifade etmeleri istendi. Formu doldurmaları için gerekli süre verildi ve herkes doldurduktan sonra gönüllü grup üyeleri yazdıklarını paylaştı. Grup üyelerinin ben dili kullanımı konusunda zorlandığı görüldü. Ancak birkaç örnekten sonra tüm grup üyelerinin doğru bir şekilde ben dili kullandığı görüldü. Oturum sonu değerlendirilmesi yapıldıktan sonra oturum sonlandırıldı.

4.Oturum: Empati: O.turuma tam katılımla saatinde başlandı. Bir önceki oturumda ben dili kullanmakta zorlanan grup üyeleri olduğu için ben dili ile ilgili bir etkinlik daha yapıldı. Bu etkinlikte katılımın daha fazla olduğu, grup üyelerinin ben dili kullanmakta zorlanmadığı gözlendi. Ardından bu oturumun konusu olan empati ile ilgili etkinliklere geçildi. Empatinin ne olduğu üzerine konuşulurken daha önce pek fazla katılım göstermeyen bir grup üyesinin de aktif olarak sürece katılmaya başladığı gözlendi. Öncelikle karşımızdakinin duygularını doğru bir şekilde anlamaya yönelik etkinlik yapıldı. Tüm grup üyeleri duygu ifadelerini doğru kullandılar. Sonrasında rol oynama tekniğinden faydalanılarak iletişim kurarken empati becerisini doğru olarak kullanabilmelerine yönelik etkinlik yapıldı. Empatinin etkili iletişimdeki önemi vurgulanarak oturum sonlandırıldı.

5.Oturum: Stresi Tanıma: Oturuma bir eksik katılımcıyla zamanında başlandı. Grup üyeleriyle stresin ne olduğu hakkında fikir alışverişi yapıldı. Ardından günlük yaşamda karşılaştıkları stres yaratan durumlarla ilgili soruların bulunduğu form paylaşıldı. Grup üyeleri bu formu doldururken, ne kadar çok stres yaratan durumla karşılaştıklarını fark ettiklerini söylediler. Bazı grup üyeleri "bu kadar çok stres yaratan durumla karşılaşmalarına rağmen nasıl baş edeceklerini bilmediklerini" belirttiler. Grup lideri, grup üyelerine stres yaratan bir durumla karşılaştığınızda ne gibi belirtiler gösterirsiniz sorusunu yöneltti. Söylenilen belirtiler

grup lideri tarafından küçük kâğıtlara yazılarak bir torbaya atıldı. Stres karşısında verilen tepkilerin bazılarının davranışsal, bazılarının duygusal bazılarının ise zihinsel tepkiler olduğu belirtildi. Grup üyelerinden ismi söylenilen üyenin torbadan seçilecek kağıtta yazan tepkinin hangi kategoriye girdiğini söylemesi istendi. Grup üyelerine zorlandıkları ya da yanlış söylediklerinde yardım edildi. Böylece grup üyelerinin stres yaratan durum karşısında verilen duygusal, bedensel, zihinsel ve davranışsal tepkiler hakkında farkındalık kazanması sağlandı. Ev ödevi olarak üyelerin maillerine gönderilen bilgilendirme formları okumaları ve formun sonundaki stres günlüğüne, bir sonraki oturuma kadar kendilerini strese sokan olayları, bu olaylar karşısında yaşadıkları bedensel, duygusal ve zihinsel belirtileri not almaları istendi. Oturum sonunda öğrencilere oturum boyunca neler hissettikleri soruldu. İyi dileklerde bulunularak oturum sonlandırıldı.

6.Oturum: Stresle Başa Çıkma: Grup üyeleriyle selamlaştıktan sonra geçen oturumun özeti yapıldı ve verilen ödevler paylaşıldı. Grup üyeleri eksiksiz katıldı ve oturum tam saatinde başladı. Grup üyelerinden birisi hiç stres yaratacak durum yaşamadığını ifade etti. İki grup üyesi ise oldukça fazla olay yazdıklarını belirttiler. Diğer grup üyeleri ise birer tane olay paylaştılar. Paylaşımlar bittikten sonra, örnek olay kartlarından yararlanılarak, stres yaratan durumlarda strese karşı verilen tepkiler hakkında konuşuldu. Tüm olay kartları okunduktan sonra ekran paylaşımı yapılarak "stresle başa çıkmada etkili olan ve etkili olmayan yollar" slaytı tartışıldı. Sonrasında grup üyelerine oturum öncesinde hazırlamış oldukları boş kağıda hayatlarında kendilerini en çok strese sokan durumu belirtmeleri ve bununla başa çıkabilmek için kullandıkları stratejileri yazmaları istendi. Kullandıkları stratejilerin etkin bir strateji olup olmadığını eğer değilse bunun yerine hangi etkin stratejileri kullanabileceklerini de belirtmeleri istendi. Grup üyeleri yazmayı bitirdikten sonra gönüllü olanlar yazdıklarını paylaştılar. Grup üyelerinin genellikle etkili olmayan yollar kullandığı görüldü. Ancak eki kullandıkları yerine etkili yollar yerine etkili başa çıkma yolları yazmakta zorlanmadılar. Grup üyelerine hafif bir müzik eşliğinde gevşeme egzersizi metni okundu. Daha sonra grup üyelerine gevşeme egzersizi sırasında neler hissettiği soruldu. Grup üyelerinin bu uygulamayı ses kaydı oluşturarak evde kendi başlarına da uygulayabileceği ve düzenli olarak uygulamanın faydalı olacağı söylenerek oturum sonlandırıldı.

7. Oturum: Çatışma Çözme: Oturuma grup üyelerinin tam katılımıyla vaktinde başlandı. Daha sonra grup lideri bugünkü oturumun konusunun çatışma çözme olduğunu, önce çatışmanın ne olduğunun, günlük yaşantımızda ne gibi çatışmalar yaşadığımızın paylaşılacağını ve daha sonra çatışma çözme yöntemlerinin neler olabileceği üzerinde

durulacağını açıkladı. Grup üyeleri bu konuda günlük hayatta çok fazla problem yaşadıklarını belirttiler. Bazı grup üyeleri aileleriyle bazıları ise arkadaşlarıyla sık sık çatışma yaşadıklarını ve nasıl çözeceklerini bilemediklerini söylediler. Ekrana yansıtılan sorular aracılığıyla çatışma ile ilgili paylaşımlarda bulunuldu. Grup üyeleri çatışmayla ilgili doğru bilinen yanlışları okuduktan sonra kendi hayatlarında da zaman zaman bu yanlış düşüncelere kapıldıklarını belirttiler. Ardından, Tilki, Aslan, Kaplumbağa, Kuş benzetmeleri kullanılarak çatışma yaşandığında verilebilecek tepkiler konusunda etkinlik yapıldı. Sonrasında kaçma, kavga etme, pes etme ve uzlaşma tepkileri verdikleri birer örnek olay ve bu olayın sonuçlarını yazmaları ev ödevi olarak istendi. Bu oturumdaki son etkinliğin grup oturumu süresi içinde yapılması planlanmasına rağmen sürenin yetmemesinden dolayı ev ödevi olarak verilmiştir. Grup üyeleri, bu oturumda oldukça fazla katılımda bulunmuş bu nedenle süre konusunda sıkıntı yaşanmıştır.

8. Oturum: Çatışma Çözme: Oturuma bir eksik üyeyle tam saatinde başlandı. Geçen oturumun kısa bir özeti yapıldıktan sonra verilen ev ödevi ile ilgili paylaşımlar yapıldı. Öğrencilerin ödevlerini yaptığı ve güzel örnekler verdiği görüldü. Sonrasında çatışma çözme yöntemleri konuşuldu ve tüm yöntemlerin artı ve eksileri tartışıldı. Grup üyelerinden istekli olanlar yaşantılarından paylaşımda bulundu. Ardından "kazan kazan yönteminin adımları formu" ekranda paylaşılarak açıklandı. Bir sonraki etkinlik için grup üyeleri dört gruba ayrıldı. Her bir gruba önceden hazırlanmış örnek olaylar kartlarından biri verildi. Ardından her bir gruptan verilen olayı canlandırmaları istendi. Öğrencilerin canlandırmaları bittiğinde Kazan-Kazan yöntemi dışındaki olayların kazan kazan yöntemiyle sonuçlanacak şekilde yeniden canlandırılması istendi. Gönüllü öğrenciler olayları yeniden canlandırdı. Sonlandırma etkinliğiyle oturum sonlandırıldı.

9. Oturum: Olumlu Benlik Geliştirme: Grup üyelerinin tam katılımıyla ve tam zamanında oturuma başlandı. Öğrencilerden gözlerini kapatmaları ve kendilerini bir aynanın önünde hayal etmeleri istendi. "şimdi, kendine içtenlikle, dostça, dikkatlice bak. Derin nefes al ve kendine 'yanlışlarım ve kusurlarım olabilir. Ben kendimi tümüyle ve olduğum gibi seviyorum' de." Şeklinde yönerge verildi. Öğrencilerden bu cümleyi üç kere tekrar etmeleri istendi. Grup üyeleri gözlerini açtıktan sonra gözleri kapalıyken nasıl hissettikleri paylaşıldı. Bazı grup üyeleri kendilerine güzel şeyler söylemekte çok zorlandıklarını söylediler. Bazıları ise iyi hissettirdiğini ve günlük yaşamlarında da ara sıra bunu uygulamak istediklerini belirttiler. Grup üyelerinin duygu paylaşımı bittikten sonra, grup üyelerinden 5 tane hoşlandığı 5 tane de hoşlanmadığı özelliği yazması istendi. Grup üyelerinin yazmakta

zorlandıkları gözlendi. Bazıları "üç tane yazsak yetmez mi?" şeklinde sorular yönelttiler. Ardından gönüllü olanlar hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları özelliklerini paylaştılar. Paylaşımda bulunan üyelere sevmediği özelliklerinden hangilerini değiştirebileceği hangilerini değiştiremeyeceği soruldu. Diğer grup üyelerinin de değiştiremeyeceği özellikler hakkında olumlu dönütler vermesi, değiştirebileceği özelliklerde ise nasıl değiştirebileceğine dair önerilerde bulunulması istendi. Grup üyelerinin arkadaşlarına tavsiye verme konusunda aktif katılım gösterdiği gözlendi. Grup üyelerinden bu sefer arkadaşlarının kendileri için yazmadığı fakat onun için düşündüğü olumlu özelliklerini onunla paylaşmaları istendi. "Sevgi bombardımanı" isimli etkinlikle oturum sonlandırıldı.

10. Oturum Sonlandırma: Tam katılımla ve zamanında oturuma başlandı. "grup sürecinde etkili iletişim becerileri, çatışma çözme becerileri, stresle baş etme, olumlu benlik geliştirme, empati kurma gibi konularda sosyal duygusal öğrenme becerileri kazandıracak etkinlikler yaptık. Bugün ise sürecin sonuna geldik. Hepinizi gösterdiğiniz çabadan dolayı kutluyorum." şeklinde açıklama yapıldı. Tüm grup üyelerinden süreçle ilgili duygularını ifade etmeleri istendi. Grup üyeleri çalışmanın sonuna gelindiği için üzgün olduklarını, çalışmanın kendilerine çok şey kattığını, özellikle stresle başa çıkma ve çatışma çözme konusunda artık çok daha başarılı olduklarını ifade ettiler. Grubun sonlandırılmasıyla ilgili duygu paylaşımından sonra sonlandırma etkinliği ile grup çalışması sonlandırıldı.

3.4. Verilerin Toplanması

2020 yılının Eylül ayında Avcılar'da bir ortaokula devam eden 400 öğrenci ve velisi ile çevrimiçi bir toplantı düzenlenerek yapılacak çalışma ve uygulanacak testler hakkında bilgi verilmiştir. Uygulanacak testlerden elde edilen sonuçların bilimsel bir araştırmada kullanılacağı ancak tüm kişisel bilgilerin gizli tutulacağı ve araştırmaya katılımın gönüllük esasına dayandığıyla ilgili gerekli bilgi ve açıklamalar yapıldıktan sonra ön testler çevrimiçi olarak gönderilmiştir. Uygulanan testlerin puanları hesaplandıktan sonra her üç test için de puan sıralaması yapılmış ve her üç testten de en düşük grupta yer alan 30 öğrenci tespit edilmiştir. 30 kişi arasından rastgele yöntemle 15'er kişilik deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna 12 Ekim- 15 Aralık 2020 tarihleri arasında 10 oturumluk 90 ar dakikalık sosyal duygusal öğrenme becerileri çevrimiçi psikoeğitim programı uygulanmış, kontrol grubuna ise müdahalede bulunulmamıştır. Eğitim sonunda hem deney hem kontrol grubuna son testler yine çevrimiçi olarak yapılmıştır. Uygulama bittikten 8 hafta sonra izleme testleri uygulanarak veri toplama süreci tamamlanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi / Yorumlanması

Araştırma için gerekli olan veriler "Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği", "Kişisel Bilgi Formu", "Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği" ve "Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği" nin araştırma gruplarına uygulanmasıyla elde edilmiştir. Verilerin analizi SPSS programı yardımıyla yapılmıştır. Örneklem sayısının 30 kişiden az olduğu ve verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda parametrik olmayan analizler kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Bu çalışmada da deney ve kontrol grubunda 15'er katılımcı dolayısıyla örneklem sayısının küçük olması (her bir grup için $n<30$) ve veri setinin normal dağılım varsayımını sağlamaması sebebiyle grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalarda parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Demografik bilgileri ortaya koymak için frekans dağılımlarına, ölçeklerin tanımlayıcı bilgilerini ortaya koymak için betimsel istatistiklere bakılmıştır. Gruplara arası karşılaştırmalarda, deney ve kontrol grubunun SDÖBÖ, ÇGPSÖ ve ÇBÖYDÖ ön test, son test ve izleme testleri arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Grup içi karşılaştırmalarda ise hem deney grubunun hem de kontrol grubunun ön, son ve izleme testleri arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek için "ilişkili örneklemler için Friedman testi" ve "Wilcoxon İşaretli Sıralar" testi kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında $p<.05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. İstatistiki işlemlerin uygulanması ve yorumlanması sürecinde bir uzmandan destek alınmıştır.

BÖLÜM 4.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde verilerin istatistik analizleri sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu bölümde araştırmada deney grubuna uygulanan programın etkililiğinin sınanmasına yönelik yapılan veri analizleri verilmiştir.

Tablo 5'de Araştırma kapsamında kullanılan Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'ne ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarından Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'ne İlişkin Betimsel İstatistikler

		Ön test		**Son test**		**İzleme testi**	
		x̄	**Ss**	**x̄**	**ss**	**x̄**	**ss**
Deney Grubu	İletişim	20.73	5.161	27.87	4.734	28.93	5.161
	Problem Çözme	24.20	6.190	32.20	6.668	32.27	6.829
	Stres	17.80	3.764	25.40	4.852	25.87	4.549
	Kendilik Değeri	21.60	5.138	26.67	5.066	26.53	4.406
	SDÖBÖ	84.33	12.390	112.13	15.788	113.60	16.124
Kontrol Grubu	İletişim	20.60	4.672	20.93	4.543	21.40	4.564
	Problem Çözme	27.07	4.574	27.00	4.536	26.80	4.678
	Stres	19.40	3.757	19.73	3.575	20.07	3.127
	Kendilik Değeri	23.33	6.253	23.00	5.855	23.13	5.817
	SDÖBÖ	90.40	9.797	90.80	8.554	91.40	8.692
	Arkadaş	21.20	4.873	21.20	4.379	21.13	4.373
	Aile	21.27	4.698	21.40	4.014	20.93	4.399

SDÖBÖ: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği

Tablo 5'de görüldüğü üzere deney grubunun SDÖBÖ iletişim alt ölçeği ön test ortalaması 20.73 ve standart sapması 5.161, son test ortalaması 27.87 ve standart sapması 4.734, izleme testi ortalaması 28.93 ve standart sapması 5.161'dir. SDÖBÖ problem çözme alt ölçeği ön test ortalaması 24.20 ve standart sapması 6.190, son test ortalaması 32.20 ve standart sapması 6.668, izleme testi ortalaması 32.27 ve standart sapması 6.829'dur. SDÖBÖ stres alt ölçeği ön test ortalaması 17.80 ve standart sapması 3.764, son test ortalaması 25.40 ve standart sapması 4.852, izleme testi ortalaması 25.87 ve standart sapması 4.549'dur. SDÖBÖ kendilik değeri alt ölçeği ön test ortalaması 21.60 ve standart sapması 5.138, son test

ortalaması 26.67 ve standart sapması 5.066, izleme testi ortalaması 26.53 ve standart sapması 4.406'dır. SDÖBÖ toplam puanı ön test ortalaması 84.33 ve standart sapması 12.39, son test ortalaması 112.13 ve standart sapması 15.788, izleme testi ortalaması 113.60 ve standart sapması 16.124'tür.

Kontrol grubunun SDÖBÖ iletişim alt ölçeği ön test ortalaması 20.60 ve standart sapması 4.672, son test ortalaması 20.93 ve standart sapması 4.543, izleme testi ortalaması 21.40 ve standart sapması 4.564'tür. SDÖBÖ problem çözme alt ölçeği ön test ortalaması 27.07 ve standart sapması 4.190, son test ortalaması 27 ve standart sapması 4.536, izleme testi ortalaması 26.80 ve standart sapması 4.678'dir. SDÖBÖ stres alt ölçeği ön test ortalaması 19.40 ve standart sapması 3.757, son test ortalaması 19.73 ve standart sapması 3.575, izleme testi ortalaması 20.07 ve standart sapması 3.127'dir. SDÖBÖ kendilik değeri alt ölçeği ön test ortalaması 23.33 ve standart sapması 6.253, son test ortalaması 23 ve standart sapması 5.855, izleme testi ortalaması 23.13 ve standart sapması 5.817'dir. SDÖBÖ toplam puan ön test ortalaması 90.40 ve standart sapması 9.797, son test ortalaması 90.80 ve standart sapması 8.554, izleme testi ortalaması 91.40 ve standart sapması 8.692'dir.

Tablo 6'da araştırmada kullanılan ölçme araçlarından Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'ne ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarından Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'ne İlişkin Betimsel İstatistikler

		Ön test		**Son test**		**İzleme testi**	
		x̄	**Ss**	**x̄**	**ss**	**x̄**	**ss**
Deney Grubu	ÇGPSÖ	34.87	6.186	49.60	5.539	49.40	5.275
Kontrol Grubu	ÇGPSÖ	35.73	6.419	36.40	6.379	37.13	6.621

ÇGPSÖ: Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği,

Tablo 6'da görüldüğü gibi deney grubunun ÇGPSÖ ön test ortalaması 34.87 ve standart sapması 6.186, son test ortalaması 49.60 ve standart sapması 5.539, izleme testi ortalaması 49.40 ve standart sapması 5.275'tir.

Kontrol grubunun ise ÇGPSÖ ön test ortalaması 35.73 ve standart sapması 6.419, son test ortalaması 36.40 ve standart sapması 6.379, izleme testi ortalaması 37.13 ve standart sapması 6.621'dir.

Tablo 7'de araştırmada kullanılan ölçme araçlarından Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği'ne ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 7. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarından Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği'ne İlişkin Betimsel İstatistikler

		Ön test		Son test		İzleme testi	
		x̄	Ss	x̄	ss	x̄	ss
Deney Grubu	Arkadaş	20.93	4.527	25.80	4.057	25.93	3.788
	Aile	20.20	3.668	26.20	2.883	26.27	2.890
	Okul	19.60	2.746	22.53	4.533	22.47	4.470
	Çevre	16.13	3.226	18.53	3.314	18.33	3.016
	Benlik	14.80	2.981	19.53	3.204	20.33	3.039
	ÇBÖYDÖ	91.67	9.796	112.60	9.884	113.33	9.317
Kontrol Grubu	Arkadaş	21.20	4.873	21.20	4.379	21.13	4.373
	Aile	21.27	4.698	21.40	4.014	20.93	4.399
	Okul	20.07	5.203	19.73	5.405	19.40	5.289
	Çevre	16.13	2.264	16.40	3.621	16.47	3.502
	Benlik	15.20	2.569	15.53	2.696	15.60	2.947
	ÇBÖYDÖ	93.87	10.535	94.27	10.807	93.53	10.921

ÇBÖYDÖ: Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği

Tablo 7'de görüldüğü gibi deney grubunun ÇBÖYDÖ arkadaş alt ölçek ön test ortalaması 20.93 ve standart sapması 4.527, son test ortalaması 25.80 ve standart sapması 4.057, izleme testi ortalaması 25.93 ve standart sapması 3.788'dir. ÇBÖYDÖ aile alt ölçek ön test ortalaması 20.20 ve standart sapması 3.668, son test ortalaması 26.20 ve standart sapması 2.883, izleme testi ortalaması 26.27 ve standart sapması 2.890'dır. ÇBÖYDÖ okul alt ölçek ön test ortalaması 19.60 ve standart sapması 2.746, son test ortalaması 22.53 ve standart sapması 4.533, izleme testi ortalaması 22.47 ve standart sapması 4.470'dir. ÇBÖYDÖ çevre alt ölçek ön test ortalaması 16.13 ve standart sapması 3.226, son test ortalaması 18.53 ve standart sapması 3.314, izleme testi ortalaması 18.33 ve standart sapması 3.016'dır. ÇBÖYDÖ benlik alt ölçek ön test ortalaması 14.80 ve standart sapması 2.981, son test ortalaması 19.53 ve standart sapması 3.204, izleme testi ortalaması 20.33 ve standart sapması 3.039'dur. ÇBÖYDÖ toplam puan ön test ortalaması 91.67 ve standart sapması 9.796, son test ortalaması 112.60 ve standart sapması 9.884, izleme testi ortalaması 113.33 ve standart sapması 9.317'dir.

Kontrol grubunun ÇBÖYDÖ arkadaş alt ölçek ön test ortalaması 21.20 ve standart sapması 4.873, son test ortalaması 21.20 ve standart sapması 4.379, izleme testi ortalaması

21.13 ve standart sapması 4.373'tür. ÇBÖYDÖ aile alt ölçek ön test ortalaması 21.27 ve standart sapması 4.698, son test ortalaması 21.40 ve standart sapması 4.014, izleme testi ortalaması 20.93 ve standart sapması 4.399'dur. ÇBÖYDÖ okul alt ölçek ön test ortalaması 20.07 ve standart sapması 5.203, son test ortalaması 19.73 ve standart sapması 5.405, izleme testi ortalaması 19.40 ve standart sapması 5.289'dur. ÇBÖYDÖ çevre alt ölçek ön test ortalaması 16.13 ve standart sapması 2.264, son test ortalaması 16.40 ve standart sapması 3.621, izleme testi ortalaması 16.47 ve standart sapması 3.502'dir. ÇBÖYDÖ benlik alt ölçek ön test ortalaması 15.20 ve standart sapması 2.569, son test ortalaması 15.53 ve standart sapması 2.696, izleme testi ortalaması 15.60 ve standart sapması 2.947'dir. ÇBÖYDÖ toplam ön test ortalaması 93.87 ve standart sapması 10.535, son test ortalaması 94.27 ve standart sapması 10.807, izleme testi ortalaması 93.53 ve standart sapması 10.921'dir.

4.1. Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Tablo 8'da deney ve kontrol gruplarının SDÖBÖ alt ölçekleri olan iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle baş etme becerileri ve kendilik değerini artıran beceriler alt ölçek ön test puanlarının ve SDÖBÖ toplam ön test puanının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	z	*P*
İletişim	Deney	15.70	235.50	109.500	-0.125	0.901
	Kontrol	15.30	229.50			
Problem Çözme	Deney	14.03	210.50	90.500	-0.915	0.360
	Kontrol	16.97	254.50			
Stres	Deney	13.13	197.00	77.000	-1.484	0.138
	Kontrol	17.87	268.00			
Kendilik Değeri	Deney	15.07	226.00	106.000	-0.271	0.786
	Kontrol	15.93	239.00			
SDÖBÖ	Deney	13.57	203.50	83.500	-1.204	0.228
	Kontrol	17.43	261.50			

SDÖBÖ: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği

Tablo 8'de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının SDÖBÖ toplam puan ve alt ölçekler ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre

deney ve kontrol gruplarının SDÖBÖ toplam ve alt ölçekler ön test puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür (p>.05).

Tablo 9'da deney ve kontrol gruplarının ÇGPSÖ ön test puanının Karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	z	*P*
ÇGPSÖ	Deney	15.10	226.50	106.500	-0.249	0.803
	Kontrol	15.90	238.50			

ÇGPSÖ: Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

Tablo 9'da görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının ÇGPSÖ ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının ÇGPSÖ ön test puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür (p>.05).

Tablo 10'da deney ve kontrol gruplarının Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği alt ölçekleri olan arkadaşlık doyumu, aile doyumu, okul doyumu, çevre doyumu ve benlik doyumu alt ölçekleri ön test puanlarının ve Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği toplam ön test puanının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	z	*P*
Arkadaş	Deney	15.07	226.00	106.000	-0.271	0.786
	Kontrol	15.93	239.00			
Aile	Deney	13.93	209.00	89.000	-0.983	0.326
	Kontrol	17.07	256.00			
Okul	Deney	15.70	235.50	109.500	-0.125	0.900
	Kontrol	15.30	229.50			
Çevre	Deney	15.50	232.50	112.500	0.000	1.000
	Kontrol	15.50	232.50			
Benlik	Deney	14.83	222.50	102.500	-0.419	0.675
	Kontrol	16.17	242.50			
ÇBÖYDÖ	Deney	14.37	215.50	95.500	-0.706	0.480
	Kontrol	15.90	238.50			

ÇBÖYDÖ: Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği

Tablo 10'da görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının SDÖBÖ toplam puan ve alt ölçekler ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının ÇBÖYDÖ toplam ve alt ölçekler ön test puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür (p>.05).

Tablo 11'de deney ve kontrol gruplarının SDÖBÖ alt ölçekleri olan iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle baş etme becerileri ve kendilik değerini artıran beceriler alt ölçek son test puanlarının ve SDÖBÖ toplam son test puanının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	**U**	**z**	***P***
İletişim	Deney	21.13	317.00	28.000	-3.513	0.000
	Kontrol	09.87	148.00			
Problem Çözme	Deney	18.97	284.50	60.500	-2.164	0.030
	Kontrol	12.03	180.50			
Stres	Deney	20.30	304.50	40.500	-3.013	0.003
	Kontrol	10.70	160.50			
Kendilik Değeri	Deney	19.07	286.00	59.000	-2.228	0.026
	Kontrol	11.93	179.00			
SDÖBÖ	Deney	21.80	327.00	18.000	-3.925	0.000
	Kontrol	09.20	138.00			

SDÖBÖ: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği

Tablo 11'de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının SDÖBÖ toplam ve alt ölçekler son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının SDÖBÖ toplam puan (U: 18.000, p<.05), iletişim becerileri alt ölçek (U:28.000, p<.05), problem çözme becerileri alt ölçek (U: 60.500, p<.05), stresle baş etme alt ölçek (U: 40.500, p<.05), kendilik değerini artıran beceriler alt ölçek (U: 59.000, p<.05) son test puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı farkların deney grubu lehinde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 12'de deney ve kontrol gruplarının ÇGPSÖ son test puanının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Son test Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	z	*P*
ÇGPSÖ	Deney	22.63	339.50	5.500	-4.452	0.000
	Kontrol	8.37	125.50			

ÇGPSÖ: Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

Tablo 12'de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının ÇGPSÖ son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının ÇGPSÖ (U: 5.500, p<.05) son test puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı farkların deney grubu lehinde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 13'de deney ve kontrol gruplarının ÇBÖYDÖ alt ölçekleri olan arkadaşlık doyumu, aile doyumu, okul doyumu, çevre doyumu ve benlik doyumu alt ölçek son test puanlarının ve ÇBYDÖ toplam son test puanının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	z	*P*
Arkadaş	Deney	19.73	296.00	49.000	-2.644	0.008
	Kontrol	11.27	169.00			
Aile	Deney	20.47	307.00	38.000	-3.102	0.002
	Kontrol	10.53	158.00			
Okul	Deney	17.97	269.50	75.500	-1.542	0.123
	Kontrol	13.03	195.50			
Çevre	Deney	18.07	271.00	74.000	-1.606	0.108
	Kontrol	12.93	194.00			
Benlik	Deney	20.57	308.50	36.500	-3.167	0.002
	Kontrol	10.43	156.50			
ÇBÖYDÖ	Deney	21.53	323.00	22.000	-3.760	0.000
	Kontrol	09.47	142.00			

ÇBÖYDÖ: Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği

Tablo 13'de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının ÇBÖYDÖ toplam ve alt ölçekler son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının ÇBÖYDÖ toplam (U: 22.000, p<.05) arkadaş doyumu alt ölçek

(U:49.000, p<.05), aile doyumu alt ölçek (U: 38.000, p<.05) ve benlik doyumu alt ölçek (U: 36.500, p<.05) son test puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı farkların deney grubu lehinde olduğu anlaşılmaktadır. ÇBÖYDÖ okul doyumu (U:75.500, p>.05) ve çevre doyumu alt ölçek (U: 74.000, p>.05) son test puanlarında anlamlı farklılaşma olmamıştır.

Tablo 14'de deney ve kontrol gruplarının SDÖBÖ alt ölçekleri olan iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle baş etme becerileri ve kendilik değerini artıran beceriler alt ölçek izleme testi puanlarının ve SDÖBÖ toplam izleme testi puanının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	**U**	**z**	***P***
İletişim	Deney	21.10	316.50	28.500	-3.493	0.000
	Kontrol	09.90	148.50			
Problem Çözme	Deney	18.97	284.50	60.500	-2.166	0.030
	Kontrol	12.03	180.50			
Stres	Deney	21.07	316.00	29.000	-3.485	0.000
	Kontrol	09.93	149.00			
Kendilik Değeri	Deney	19.10	286.50	58.500	-2.249	0.024
	Kontrol	11.90	178.50			
SDÖBÖ	Deney	22.03	330.50	14.500	-4.070	0.000
	Kontrol	08.97	134.50			

SDÖBÖ: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği

Tablo 14'de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının SDÖBÖ toplam ve alt ölçekler izleme testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının iletişim becerileri alt ölçek (U: 28.500, p<.05), problem çözme becerileri alt ölçek (U: 60.500, p<.05), stresle başa çıkma becerileri alt ölçek (U:29.000, p<.05), kendilik değerini artıran beceriler alt ölçek (U: 58.500, p<.05) ve SDÖBÖ (U: 14.500, p<.05) izleme testi puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı farkların deney grubu lehinde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 15'de deney ve kontrol gruplarının ÇGPSÖ izleme testi puanının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	z	*P*
ÇGPSÖ	Deney	22.27	334.00	11.000	-4.216	0.000
	Kontrol	08.73	131.00			

ÇGPSÖ: Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

Tablo 12'de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının ÇGPSÖ izleme testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının ÇGPSÖ (U: 11.000, p<.05) izleme testi puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı farkların deney grubu lehinde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 16'da deney ve kontrol gruplarının ÇBÖYDÖ alt ölçekleri olan Arkadaşlok doyumu, aile doyumu, okul doyumu, çevre doyumu, benlik doyumu alt ölçek izleme testi puanlarının ve ÇBÖYDÖ toplam izleme testi puanının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	z	*P*
Arkadaş	Deney	20.07	301.00	44.000	-2.853	0.004
	Kontrol	10.93	164.00			
Aile	Deney	20.93	314.00	31.000	-3.391	0.001
	Kontrol	10.07	151.00			
Okul	Deney	18.33	275.00	70.000	-1.768	0.077
	Kontrol	12.67	190.00			
Çevre	Deney	17.80	267.00	78.000	-1.440	0.150
	Kontrol	13.20	198.00			
Benlik	Deney	21.53	323.00	22.000	-3.771	0.000
	Kontrol	09.47	142.00			
ÇBÖYDÖ	Deney	21.90	328.50	16.500	-3.993	0.000
	Kontrol	09.10	136.50			

ÇBÖYDÖ: Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği

Tablo16'da görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının ÇBÖYDÖ toplam ve alt ölçekler izleme testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının arkadaşlık doyumu alt ölçek (U: 44.000, p<.05), aile

doyumu alt ölçek (U: 31.000, p<.05), benlik doyumu alt ölçek (U:22.000, p<.05) ve ÇBÖYDÖ (U: 11.000, p<.05) izleme testi puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Ancak okul ve çevre doyumu alt boyutları için anlamlı farklılık bulunamamıştır. Sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı farkların deney grubu lehinde olduğu anlaşılmaktadır.

4.2. Grup İçi Karşılaştırmalar

Tablo 17'de deney ve kontrol gruplarının SDÖBÖ'nin alt ölçekleri olan iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle baş etme becerileri, kendilik değerini artıran beceriler alt ölçekleri ve toplam SDÖBÖ ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Friedman testi analizleri verilmiştir.

Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Ön test, Son test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Friedman Testi Sonuçları

	Deney Grubu				**Kontrol Grubu**			
	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi 2$	**Sd**	**P**	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi 2$	**Sd**	**P**
İletişim-ö	1.13				1.57			
İletişim-s	2.23	21.294	2	0.000	1.93	9.950	2	0.000
İletişim-i	2.63				2.50			
Prob_Çöz-ö	1.53				02.10			
Prob_Çöz-s	2.20	6.727	2	0.035	02.03	0.765	2	0.682
Prob_Çöz-i	2.27				1.87			
Stres-ö	1.27				1.77			
Stres-s	2.20	14.923	2	0.001	1.97	3.257	2	0.196
Stres-i	2.53				2.27			
Ken._Değ-ö	1.30				02.03			
Ken._Değ-s	1.40	13.592	2	0.001	1.90	0.452	2	0.798
Ken._Değ-i	2.30				02.07			
SDÖBÖ-ö	1.00				1.80			
SDÖBÖ-s	2.40	25.333	2	0.000	1.87	3.167	2	0.205
SDÖBÖ-i	2.60				2.33			

SDÖBÖ: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği

Tablo 17'de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının SDÖBÖ toplam puan ve alt ölçekler ön test, son test ve izleme testi puanları Friedman testi analizleri sonuçlarına göre deney grubunda SDÖBÖ alt ölçeklerinden iletişim becerileri ölçeği ($\chi 2$=21.294, p<.05),

problem çözme becerileri alt ölçeği ($\chi 2$=6.727, p<.05), stresle baş etme becerileri alt ölçeği ($\chi 2$=14.923, p<.05), kendilik değerini artıran beceriler alt ölçeği ($\chi 2$=13.592, p<.05) ve SDÖBÖ toplam puanı ($\chi 2$=25.333, p<.05) ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark vardır. Kontrol grubunda ise iletişim alt ölçeği ($\chi 2$=9.950, p<.05) için anlamlı fark olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda problem çözme becerileri, stresle baş etme becerileri alt ölçeği, kendilik değerini artıran beceriler alt ölçeği ve SDÖBÖ toplam puanı ön, son ve izleme testleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur (p>.05). Deney Grubunda hangi ölçümler arasında fark olduğunu belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi yapılmıştır.

Tablo 18'de deney grubunun SDÖBÖ alt ölçekleri olan iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini artıran beceriler alt ölçekleri ve SDÖBÖ ön test, son test ve izleme testi puanlarına ilişkin Wilcoxon testi analizleri verilmiştir.

Tablo 18. Deney Grubu Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

		N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	z	P
İletişim-s- İletişim-ö	Negatif Sıra	1	5.50	5.50	-3.098	0.002
	Pozitif Sıra	14	8.18	114.50		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
İletişim-i- İletişim-s	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-2.214	0.027
	Pozitif Sıra	6	3.50	21.00		
	Eşit	9				
	Toplam	15				
İletişim-i- İletişim-ö	Negatif Sıra	1	4.50	4.50	-3.16	0.002
	Pozitif Sıra	14	8.25	115.50		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
Problem Çözme-s Problem Çözme-ö	Negatif Sıra	3	2.00	6.00	-2.765	0.006
	Pozitif Sıra	10	8.50	85.00		
	Eşit	2				
	Toplam	15				
Problem Çözme-i Problem Çözme-s	Negatif Sıra	2	3.25	6.50	-0.276	0.783
	Pozitif Sıra	3	2.83	8.50		
	Eşit	10				

	Toplam	15				
Problem Çözme-i Problem Çözme-ö	Negatif Sıra	3	2.00	6.00	-2.763	0.006
	Pozitif Sıra	10	8.50	85.00		
	Eşit	2				
	Toplam	15				
Stres-s - Stres-ö	Negatif Sıra	2	3.50	7.00	-3.016	0.003
	Pozitif Sıra	13	8.69	113.00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
Stres-i - Stres-s	Negatif Sıra	1	5.50	5.50	-1.474	0.140
	Pozitif Sıra	6	3.75	22.50		
	Eşit	8				
	Toplam	15				
Stres-i - Stres-ö	Negatif Sıra	2	1.50	3.00	-3.242	0.001
	Pozitif Sıra	13	9.00	117.00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
Kendilik_Değeri-s – Kendilik_Değeri-ö	Negatif Sıra	2	4.50	9.00	-2.901	0.004
	Po zitif Sıra	13	8.54	111.00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
Kendilik_Değeri-i – Kendilik_Değeri-s	Negatif Sıra	3	3.17	9.50	-0.552	0.581
	Pozitif Sıra	2	2.75	5.50		
	Eşit	10				
	Toplam	15				
Kendilik_Değeri-i – Kendilik_Değeri-ö	Negatif Sıra	2	3.50	7.00	-2.863	0.004
	Pozitif Sıra	12	8.17	98.00		
	Eşit	1				
	Toplam	15				
SDÖBÖ-s SDÖBÖ-ö	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-3.41	0.001
	Pozitif Sıra	15	8.00	120.00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
SDÖBÖ-i SDÖBÖ-s	Negatif Sıra	3	3.17	9.50	-1.547	0.122
	Pozitif Sıra	6	5.92	35.50		
	Eşit	6				
	Toplam	15				
SDÖBÖ-i SDÖBÖ-ö	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-3.409	0.001
	Pozitif Sıra	15	8.00	120.00		

	Eşit	0
	Toplam	15

SDÖBÖ: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği

Tablo 18'de görüldüğü gibi deney grubu SDÖBÖ toplam ve alt ölçekler ön test, son test ve izleme testi puanlarına ilişkin Wilcoxon testi sonuçlarına göre programa katılanların, SDÖBÖ alt ölçeklerinden iletişim becerileri alt ölçeği ön test ve son test puanları (z=-3.098, p<.05), son test ve izleme testi puanları (z=-2.214, p<.05) ve ön test izleme testi puanları (z=-3.16, p<.05) arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. SDÖBÖ alt ölçeklerinden bir diğeri olan problem çözme becerileri alt ölçeği ön test ve son test puanları (z=-2.765, p<.05), izleme ve öntest puanları (z=-2.763, p<.05) arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Problem çözme becerileri izleme ve son test puanları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Stresle baş etme alt ölçeği ön test ve son test puanları (z=-3.016, p<.05), izleme ve öntest puanları (z=-3.242, p<.05) arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Stresle baş etme becerileri izleme ve son test puanları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kendilik değerini artıran beceriler alt ölçeği ön test ve son test puanları (z=-2.901, p<.05), izleme ve öntest puanları (z=-2.863, p<.05) arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Kendilik değerini artıran beceriler alt ölçeği izleme ve son test puanları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. SDÖBÖ ön test ve son test puanları (z=-3.41, p<.05), izleme ve öntest puanları (z=-3.409, p<.05) arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. SDÖBÖ izleme ve son test puanları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Fark puanlarının pozitif sıralar (son ölçümler) lehine olması, programın SDÖBÖ ve alt ölçeklerin puanlarını artırma üzerine anlamlı etkisinin olduğunu göstermektedir.

Tablo 19'da deney ve kontrol gruplarının ÇGPSÖ ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Friedman testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Ön test, Son test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Friedman Testi Sonuçları

	Deney Grubu				**Kontrol Grubu**			
	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi 2$	**Sd**	**P**	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi 2$	**Sd**	**P**
ÇGPSÖ-ö	1.00	28.167	2	0.000	1.73	7.220	2	0.027
ÇGPSÖ-s	2.53				1.80			
ÇGPSÖ-i	2.47				2.47			

ÇGPSÖ: Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği,

Tablo 19'da görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının ÇGPSÖ ön test, son test ve izleme testi puanları Friedman testi analizlerine göre deney grubu ÇGPSÖ ($\chi2$= 28.167, p<.05) ve kontrol grubu ÇGPSÖ ($\chi2$= 7.220, p<.05) ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark vardır. Deney grubunda hangi ölçümler arasında fark olduğunu belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi yapılmıştır.

Tablo 20'de deney grubu ÇGPSÖ ön test, son test ve izleme testi puanlarına ilişkin Wilcoxon testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 20. Deney Grubu Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

		N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	z	P
ÇGPSÖ-s – ÇGPSÖ-ö	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-3.411	0.001
	Pozitif Sıra	15	8.00	120.00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
ÇGPSÖ-i – ÇGPSÖ-s	Negatif Sıra	2	2.50	5.00	-1.089	0.276
	Pozitif Sıra	1	1.00	1.00		
	Eşit	12				
	Toplam	15				
ÇGPSÖ-i – ÇGPSÖ-ö	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-3.410	0.001
	Pozitif Sıra	15	8.00	120.00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				

ÇGPSÖ: Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

Tablo 20'de görüldüğü gibi deney grubu ÇGPSÖ ön test, son test ve izleme testi puanlarına ilişkin Wilcoxon testi sonuçlarına göre ÇGPSÖ son test öntest puanları arasında (z=-3.411, p<.05), ÇGPSÖ izleme ve öntest puanları arasında (z=-3.410, p<.05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. ÇGPSÖ izleme ve son testleri arasında ise anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Fark puanlarının pozitif sıralar (son ölçüm) lehine olması, programın ÇGPSÖ puanlarını artırma üzerine anlamlı etkisinin olduğunu göstermektedir.

Tablo 21'de deney ve kontrol gruplarının ÇBÖYDÖ alt ölçekleri olan arkadaşlık doyumu, aile doyumu, okul doyumu, çevre doyumu, benlik doyumu alt ölçekleri ve toplam

ÇBÖYDÖ ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Friedman testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 21. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Boyutlu Yaşam Öğrenci Doyumu Ölçeği Ön test, Son test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Friedman Testi Sonuçları

	Deney Grubu				**Kontrol Grubu**			
	$\bar{x}_{sıra}$	**X2**	**Sd**	**P**	**$\bar{x}_{sıra}$**	**χ2**	**Sd**	**P**
Arkadaş-ö	1.20	19.818	2	0.000	2.00	0.000	2	1.000
Arkadaş-s	2.33				2.00			
Arkadaş-i	2.47				2.00			
Aile-ö	1.27	16.133	2	0.000	1.80	1.636	2	0.441
Aile-s	2.37				2.20			
Aile-i	2.37				2.00			
Okul-ö	1.43	10.619	2	0.005	2.23	1.830	2	0.401
Okul-s	2.37				1.97			
Okul-i	2.20				1.80			
Çevre-ö	1.80	1.385	2	0.500	1.90	0.318	2	0.853
Çevre-s	2.10				2.03			
Çevre-i	2.10				2.07			
Benlik-ö	1.23	17.560	2	0.000	1.80	2.240	2	0.326
Benlik-s	2.17				2.07			
Benlik-i	2.60				2.13			
ÇBÖYDÖ-ö	1.00	25.127	2	0.000	2.00	0.865	2	0.649
ÇBÖYDÖ-s	2.37				2.13			
ÇBÖYDÖ-i	2.63				1.87			

ÇBÖYDÖ: Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği

Tablo 21'de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının ÇBÖYDÖ toplam puan ve alt ölçekler ön test, son test ve izleme testi puanları Friedman testi analizleri sonuçlarına göre deney grubunda ÇBÖYDÖ alt ölçeklerinden arkadaşlık doyumu alt ölçeği ($\chi2=19.818$, $p<.05$), aile doyumu alt ölçeği ($\chi2=16.133$, $p<.05$), okul doyumu alt ölçeği ($\chi2=10.619$, $p<.05$), benlik doyumu alt ölçeği ($\chi2=17.560$, $p<.05$) ve ÇBÖYDÖ toplam puanı ($\chi2=25.127$, $p<.05$) ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark vardır. Çevre doyumu alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kontrol grubunda arkadaşlık doyumu, okul doyumu, çevre doyumu, benlik doyumu alt ölçekleri ve ÇBÖYDÖ toplam puanı ön, son ve izleme testleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>.05$). Deney Grubunda hangi

ölçümler arasında fark olduğunu belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi yapılmıştır.

Tablo 22'de deney grubu ÇBÖYDÖ alt ölçekleri olan arkadaşlık doyumu, aile doyumu, okul doyumu, benlik doyumu alt ölçekleri ve toplam ÇBÖYDÖ ön test, son test ve izleme testi puanlarına ilişkin Wilcoxon testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 22. Deney Grubu Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

		N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	z	P
Arkadaş-s - Arkadaş-ö	Negatif Sıra	1	1.00	1.00	-3.12	0.002
	Pozitif Sıra	12	7.50	90.00		
	Eşit	2				
	Toplam	15				
Arkadaş-i - Arkadaş-s	Negatif Sıra	2	3.00	6.00	-0.412	0.680
	Pozitif Sıra	3	3.00	9.00		
	Eşit	10				
	Toplam	15				
Arkadaş-i - Arkadaş-ö	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-3.192	0.001
	Pozitif Sıra	13	7.00	91.00		
	Eşit	2				
	Toplam	15				
Aile-s - Aile-ö	Negatif Sıra	1	1.00	1.00	-3.114	0.002
	Pozitif Sıra	12	7.50	90.00		
	Eşit	2				
	Toplam	15				
Aile-i - Aile-s	Negatif Sıra	3	3.00	9.00	-0.333	0.739
	Pozitif Sıra	3	4.00	12.00		
	Eşit	9				
	Toplam	15				
Aile-i - Aile-ö	Negatif Sıra	1	1.00	1.00	-3.116	0.002
	Pozitif Sıra	12	7.50	90.00		
	Eşit	2				
	Toplam	15				
Okul-s - Okul-ö	Negatif Sıra	2	5.25	10.50	-2.455	0.014
	Pozitif Sıra	11	7.32	80.50		
	Eşit	2				
	Toplam	15				

Okul-i - Okul-s	Negatif Sıra	3	2.00	6.00	-0.378	0.705
	Pozitif Sıra	1	4.00	4.00		
	Eşit	11				
	Toplam	15				
Okul-i - Okul-ö	Negatif Sıra	2	4.25	8.50	-2.404	0.016
	Pozitif Sıra	10	6.95	69.50		
	Eşit	3				
	Toplam	15				
Benlik-s - Benlik-ö	Negatif Sıra	2	2.75	5.50	-3.102	0.002
	Pozitif Sıra	13	8.81	114.50		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
Benlik-i – Benlik-s	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-2.22	0.026
	Pozitif Sıra	6	3.50	21.00		
	Eşit	9				
	Toplam	15				
Benlik-i – Benlik-ö	Negatif Sıra	1	1.00	1.00	-3.241	0.001
	Pozitif Sıra	13	8.00	104.00		
	Eşit	1				
	Toplam	15				
ÇBÖYDÖ-s – ÇBÖYDÖ-ö	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-3.412	0.001
	Pozitif Sıra	15	8.00	120.00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
ÇBÖYDÖ-i – ÇBÖYDÖ-s	Negatif Sıra	3	6.00	18.00	-0.977	0.328
	Pozitif Sıra	7	5.29	37.00		
	Eşit	5				
	Toplam	15				
ÇBÖYDÖ-i – ÇBÖYDÖ-ö	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-3.411	0.001
	Pozitif Sıra	15	8.00	120.00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				

ÇBÖYDÖ: Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği

Tablo 22'de görüldüğü gibi deney grubu ÇBÖYDÖ toplam ve alt ölçekler ön test, son test ve izleme testi puanlarına ilişkin Wilcoxon testi sonuçlarına göre programa katılanların, ÇBÖYDÖ alt ölçeklerinden arkadaşlık doyumu alt ölçeği ön test ve son test puanları ($z=3.12$, $p<.05$), ve ön test izleme testi puanları ($z=-3.192$ $p<.05$) arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Arkadaşlık doyumu alt ölçeği izleme ve son test puanları arasında ise anlamlı

farklılık bulunamamıştır (p>.05). ÇBÖYDÖ alt ölçeklerinden bir diğeri olan aile doyumu alt ölçeği ön test ve son test puanları (z=-3.114, p<.05), izleme ve öntest puanları (z=-3.116, p<.05) arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Aile doyumu alt ölçeği izleme ve son test puanları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (p>.05). Okul doyumu alt ölçeği ön test ve son test puanları (z=-2.455, p<.05), izleme ve ön test puanları (z=-2.404, p<.05) arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Okul doyumu alt ölçeği izleme ve son test puanları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Benlik doyumu alt ölçeği ön test ve son test puanları (z=-3.102, p<.05), izleme ve son test puanları (z=-2.22, p<.05) ve izleme ve ön test puanları (z=-3.241, p<.05) arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. ÇBÖYDÖ ön test ve son test puanları (z=-3.412, p<.05), izleme ve ön test puanları (z=-3.411, p<.05) arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. ÇBÖYDÖ izleme ve son test puanları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (p>.05). Fark puanlarının pozitif sıralar (son ölçümler) lehine olması, programın ÇBÖYDÖ ve alt ölçeklerin puanlarını artırma üzerine anlamlı etkisinin olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, YORUM, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanmış psikoeğitim programının sosyal duygusal öğrenme becerileri, psikolojik dayanıklılıkları ve yaşam doyumları üzerindeki etkilerine ait bulguların tartışma, yorum, sonuç ve önerilerine yer verilmiştir.

5. 1. Tartışma ve Yorum

Yapılan grup çalışmasından önce deney ve kontrol gruplarının Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin ölçtüğü sosyal-duygusal öğrenme becerileri, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin ölçtüğü psikolojik dayanıklılık ve Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği'nin ölçtüğü çok boyutlu yaşam doyumu puanlarının birbirine denk olup olmadığı araştırılmış ve iki grubun da bu değişkenler açısından birbirine denk olduğu görülmüştür. Buna göre psiko-eğitim programı uygulanması öncesi deney ve kontrol gruplarının birbirlerine yakın olduğu söylenebilir.

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Grup Çalışması sonrasında deney ve kontrol gruplarının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği ve alt boyutları (iletişim becerileri, kendilik değerini artıran beceriler, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri) son test puanları karşılaştırılmış ve deney ve kontrol grubunun son testleri arasında toplam sosyal duygusal öğrenme becerileri ve tüm alt ölçeklerinde (iletişim becerileri, kendilik değerini artıran beceriler, stresle başa çıkma becerileri ve problem çözme becerileri) deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen bulgular, deney grubuna uygulanan sosyal-duygusal öğrenme becerileri grup çalışmasının, katılımcıların sosyal duygusal öğrenme becerileri ve tüm alt boyutları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Grup Çalışması sonrasında deney ve kontrol gruplarının Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği son test puanları karşılaştırılmış ve deney ve kontrol grubunun son testleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen bulgular, deney grubuna uygulanan sosyal-duygusal öğrenme becerileri grup çalışmasının, katılımcıların psikolojik dayanıklılık düzeylerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Grup Çalışması sonrasında deney ve kontrol gruplarının Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği ve alt boyutları (aile, arkadaş, benlik, okul, çevre) son test puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği toplam puan ve aile, arkadaşlık ve benlik alt boyutlarında deney ve kontrol grubunun son testleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen bulgular, deney grubuna uygulanan programın, katılımcıların çok boyutlu yaşam doyumları düzeylerine ve alt boyutları olan benlik, aile ve arkadaşlık doyumu düzeylerinde anlamlı bir farklılık meydana getirdiğini göstermektedir. Ancak, grup çalışmasının, katılımcıların, okul ve çevre doyumu düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür.

Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Grup Çalışması sonrasında deney ve kontrol gruplarının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği ve alt boyutları (iletişim becerileri, kendilik değerini artıran beceriler, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri) izleme test puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubunun izleme testleri arasında toplam sosyal duygusal öğrenme becerileri ve tüm alt ölçeklerinde (iletişim becerileri, kendilik değerini artıran beceriler, stresle başa çıkma becerileri ve problem çözme becerileri) deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen bulgular, deney grubuna uygulanan programın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Grup Çalışması sonrasında deney ve kontrol gruplarının Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği izleme test puanları karşılaştırılmış ve deney ve kontrol grubunun izleme testleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen bulgular, deney grubuna uygulanan sosyal-duygusal öğrenme becerileri grup çalışmasının, katılımcıların psikolojik dayanıklılık düzeylerindeki etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Grup Çalışması sonrasında deney ve kontrol gruplarının Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği ve alt boyutları (aile, arkadaş, benlik, okul, çevre) izleme testi puanlarını karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği toplam puan ve aile, arkadaşlık ve benlik alt boyutlarında deney ve kontrol grubunun izleme testleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen bulgular, deney grubuna uygulanan programın, katılımcıların çok boyutlu yaşam doyumları düzeylerine ve alt boyutları olan benlik, aile ve arkadaşlık doyumu düzeylerindeki etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının SDÖBÖ toplam ve alt ölçekler ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelendiğinde deney grubunda ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda ise iletişim alt ölçeği hariç fark yoktur. Deney grubunda bulunan farkın pozitif sıralar (son ölçümler) lehine olması, programın SDÖBÖ puanlarını artırma üzerine anlamlı etkisinin olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının ÇGPSÖ ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelenmiş ve deney ve kontrol grubunda ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Deney grubunda farkın pozitif sıralar (son ölçümler) lehine olması, programın ÇGPSÖ puanlarını artırma üzerine anlamlı etkisinin olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının ÇBÖYDÖ toplam ve alt ölçekler ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Deney grubunda ÇBÖYDÖ toplam puan ve arkadaş, aile, okul ve benlik alt ölçekleri ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunda ise fark yoktur. Deney grubunda farkın pozitif sıralar (son ölçümler) lehine olması, programın ÇBÖYDÖ puanlarını artırma üzerine anlamlı etkisinin olduğunu göstermektedir.

5.1.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Bulguların Yorumlanması

Elde edilen bulgular, deney grubu üyelerinin genel olarak sosyal-duygusal öğrenme becerileri, problem çözme becerileri, iletişim becerileri, stresle baş etme becerileri ve kendilik değerini arttırma becerileri düzeylerinde olumlu yönde değişiklik meydana geldiğini göstermektedir. Bu durumda uygulanan grup çalışması neticesinde deney grubu üyelerinin genel olarak sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeylerinin yükseldiği, problem çözme becerileri, iletişim becerileri, stresle baş etme becerileri ve kendilik değerini arttırma becerilerinin geliştiğini ifade etmek mümkündür. Bununla birlikte, izleme ölçümünden elde edilen sonuçlar, son test ölçümünde meydana gelen olumlu değişikliklerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puanı, problem çözme becerileri, iletişim becerileri, stresle baş etme becerileri ve kendilik değerini arttırma becerileri düzeylerinde gerçekleşen etkinin devam ettiğini göstermektedir.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin dört alt boyutundan ilki olan iletişim becerilerine ait bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin iletişim becerileri puanları,

kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına oranla anlamlı düzeyde artmıştır. Deney grubunun ön testleri ile son testleri arasında da son testleri lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. İletişim becerileri puanlarındaki bu artış yapılan grup çalışmasının öğrencilerin iletişim becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan izleme çalışması iletişim becerilerindeki artışın kalıcı olduğunu göstermiştir. Hayatımızın büyük bir kısmını diğer insanlarla kurduğumuz ilişkiler oluşturmaktadır. Bireylerin diğer kişilerle ilişki kurması onun psikolojik olarak sağlıklı olduğunun işaretlerinden biridir. Kurulan ilişkinin kalitesini belirleyen en önemli faktör ise iletişim kurma yeteneğidir (Soytetir, 2005). Ergenlik 9-11 yaşlarında başlayan ve 17-18 yaşlarına dek devam eden hızlı bilişsel, bedensel ve duygusal değişimlerin yaşandığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Gül ve Güneş, 2009). Çalışma grubunun, ergenliğin başlarında olduğu düşünüldüğünde bu çalkantılı dönemde iletişim becerilerinin geliştirilmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

CASEL (2003) sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kişiler arası yetkinlikleri geliştirme konusundaki önemini vurgularken etkili iletişim kurmak ve olumlu ilişkiler geliştirmek üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Payton ve arkadaşları da etkili iletişim becerilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirme yoluyla kazanılabilen önemli yeterliliklerden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Akbulut Kılıçoğlu (2016) ve Ulaşan (2018) yaptıkları çalışmalar sonucunda sosyal duygusal öğrenme becerileri programlarının katılımcıların iletişim becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bu bilgiler ışığında grup oturumlarında iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik yer verilen "iletişimi tanıma, iletişim engelleri, ben dili-sen dili, empati" gibi konularda yapılan etkinliklerin iletişim becerilerini geliştirme üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin dört alt boyutundan bir diğeri olan kendilik değerini artıran becerilerin geliştirilmesine ait bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin kendilik değeri puanları, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına oranla anlamlı düzeyde artmıştır. Deney grubunun ön test, son test ve izleme testleri arasında da son ölçümler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Kendilik değeri puanlarındaki bu artış yapılan grup çalışmasının öğrencilerin kendilik değerini artıran becerilerin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan izleme çalışması kendilik değeri puanlarındaki artışın kalıcı olduğunu göstermiştir. Stern (2006), kendilik değerinin sosyal ve duygusal yeterliliğin bir ürünü olduğu ve buna bağlı olarak sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik programların, çocukların kendilerine verdikleri değeri artırdığını ifade etmektedir. Erarslan

Çapan ve Korkut Owen (2017), Kendilik Değerini Geliştirme Programı ve Sosyal ve Duygusal Eğitim Programının etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan deneysel çalışmalarında her iki programın da katılımcıların kendilik değerini artırmada etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ulaşan (2018), yaptığı çalışmanın nicel bulgularına göre, uygulanan sosyal duygusal öğrenme becerileri programının öğrencilerin kendilik değerini geliştiren beceriler üzerinde etkili olmadığını belirtmiştir. Ancak aynı çalışmada veli ve öğretmen görüşleri bu bulguyu doğrulamamakta ve programın öğrencilerin kendilerine olan güveni artırma, kendi yetenek ve kapasitesini fark etme, çekingenlikte azalma konularında etkili olduğu vurgulanmaktadır. Coelho, Sousa ve Figueira (2014), sosyal duygusal öğrenme programlarının öğrencilerin benlik kavramı üzerinde etkili olduğunu belirtirken, Zins ve arkadaşları (2004), kendine güveni artırma konusunda etkili olduğunu, Coelho ve arkadaşları (2015) özsaygıyı artırdığını belirtmektedir. Payton ve arkadaşları (2008) ise sosyal duygusal öğrenme programlarına katılan kişilerin kendilerine ve başkalarına karşı tutumlarında gelişme olduğunu belirtirken, Sklad ve arkadaşları (2012), sosyal duygusal öğrenme programlarının benlik imajında gelişmeye katkı sağladığını vurgulamıştır. Akbulut Kılıçoğlu (2016) da yaptıkları çalışma sonucunda sosyal duygusal öğrenme becerileri programlarının katılımcıların kendilik değerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Erarslan Çapan ve Korkut Owen (2017), kendilik değerinin sosyal ilişkilerin bir sonucu olduğunu ve gelişim dönemine uygun, sosyal ilişkilerde toplumsal uyuma katkı sağlayacak bazı becerileri geliştirmenin bireylerin kendilik değerini yükseltebileceğini ifade etmektedir. Bu çalışma kapsamında uygulanan programın içeriğine bakıldığında da öğrencilerin kendilik değerini yükseltmeye yönelik çalışmaların yanı sıra iletişim becerileri, problem çözme becerileri, empati, stresle başa çıkma, duygularını tanıma ve ifade etme gibi becerilerin kazandırılmasına yönelik oturumlar düzenlenmiştir. Bu becerileri kazanan öğrencilerin kendileri için önemli olan kişilerle olan iletişimleri daha kaliteli hale gelmiş, yaşadıkları çatışmaları daha etkili bir şekilde çözmüş ve dolayısıyla çevrelerinden olumlu dönütler almış olmaları kendilik değerini artırmada etkili olmuştur.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin dört alt boyutundan bir diğeri olan problem çözme becerilerinin geliştirilmesine ait bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerileri puanları, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına oranla anlamlı düzeyde artmıştır. Deney grubunun ön testleri ile son testleri arasında da son testleri lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Problem çözme becerileri puanlarındaki bu artış yapılan grup çalışmasının öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu

göstermektedir. Yapılan izleme çalışması problem çözme becerileri puanlarındaki artışın kalıcı olduğunu göstermiştir. Ergenlik dönemi bireylerin akademik, sosyal ve kişisel anlamda çeşitli problemlerle daha fazla karşılaştığı bir dönemdir. Bu dönemde, ergenlerin problemleri ile baş edebilmeleri ve problemlerini etkili bir şekilde çözebilmeleri için onlara problem çözme becerileri kazandırmak oldukça önemlidir (Andrews, Ainley ve Frydenberg, 2004). Literatür incelendiğinde sosyal duygusal öğrenme programlarının problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Akbulut Klıçoğlu, 2016; Jones, Brown ve Aber, 2011; Ulaşan, 2018). Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Programın içeriğinde yer alan çatışma çözme becerileri ve iletişim becerileri ile ilgili oturumların öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğu düşünülmektedir.

Stresle başa çıkma becerilerinin geliştirilmesine ait bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin stresle başa çıkma puanları, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına oranla anlamlı düzeyde artmıştır. Deney grubunun ön testleri ile son testleri arasında da son testleri lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Stresle başa çıkma puanlarındaki bu artış yapılan grup çalışmasının öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan izleme çalışması stresle başa çıkma puanlarındaki artışın kalıcı olduğunu göstermiştir. Stresle etkili bir şekilde baş edebilme becerisi, olumsuz sonuçlara yol açabilecek dürtüleri kontrol altında tutabilmektir (DuPont, 1998). Birçok stres yaratan durumla karşı karşıya olan ergenlere stresle baş edebilme becerisini kazandırmak oldukça önemlidir. Yapılan çalışmalar sosyal duygusal öğrenme becerileri programlarının katılımcıların stresle başa çıkma becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir (Akbulut Kılıçoğlu, 2016; Bernard, 2008; Durlak vd, 2011; Lang vd, 2020; Ulaşan, 2018; Yeager, 2017). Bu nedenle elde edilen bulgunun literatürle uyuştuğu söylenebilir. Psikoeğitim programında stresle baş edebilmeye yönelik hazırlanmış olan iki oturum bulunmaktadır. Bu oturumlardaki etkinliklerin ergenlerin stresle baş edebilme becerilerini geliştirmekte etkili olduğu düşünülmektedir.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesine ait bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri puanları, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına oranla anlamlı düzeyde artmıştır. Deney grubunun ön testleri ile son testleri arasında da son testleri lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri puanlarındaki bu artış yapılan grup çalışmasının öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan izleme

çalışması sosyal duygusal öğrenme becerileri puanlarındaki artışın kalıcı olduğunu göstermiştir.

Fizyolojik ve psikolojik değişimlerin yoğun bir şekilde yaşandığı ergenlik döneminde, ergenlerin sosyal duygusal becerilerinin geliştirilmesi, diğer bireylerle sağlıklı ilişkiler kurabilmesini, çevresindeki kişilerle işbirliği içerisinde çalışabilmesin, empati kurabilmesini, gerektiğinde hayır diyebilmesini, ihtiyaç duyduğunda başkalarından yardım isteyebilmesini, arkadaşları ve ailesi tarafından kabul görmesini sağlayacaktır (Durualp, 2014). Bu nedenle bu dönemde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi oldukça önemli görülmektedir.

Yurtdışında sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında, araştırma sonuçları katılımcıların sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştiğini göstermektedir (Ashdown ve Bernard, 2012; Beelman ve Losel, 2006; Bierman vd., 2010; Carroll vd., 2017; Carroll vd., 2020; Coelho vd., 2015; Durlak vd., 2011; Jones, Brown ve Aber, 2011; Payton vd, 2008; Raimundo, Marques-Pinto ve Lima, 2013; Wilson ve Lipsey, 2007).

Okul temelli sosyal duygusal öğrenme becerileri programının metaanalizinden oluşan bir çalışmada katılımcıların, kontrol grubundakilere oranla sosyal duygusal öğrenme becerileri, tutumları ve davranışlarında, okula bağlılık ve akademik performanslarında önemli ölçüde gelişmeler olduğu belirtilmiştir. Sosyal duygusal öğrenme programlarının öğrencilerin kendi, okulu ve diğer kişiler hakkındaki tutumlarında olumlu etkiler sağladığı, toplumsal uyumunu artırdığını, davranış problemlerini azalttığını ve akademik başarıyı yükselttiği ve bu etkilerin kalıcı olduğu rapor edilmiştir. Duyguları tanıma, stres yönetimi, problem çözme becerileri, empati ve karar verme becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur (Durlak vd, 2011).

75 çalışmanın metaanalitik incelemesinin yapıldığı bir çalışmada, sosyal duygusal öğrenme becerileri programlarının en sık rastlanan sonucunun sosyal becerilerinde artış ve antisosyal becerilerde azalma olduğu rapor edilmiştir. Bunun yanı sıra, uygulanan programların, madde kullanımı, olumlu benlik imajı, akıl sağlığı, toplumsal uyum, akademik başarı değişkenlerinin tümü üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir (Sklad vd., 2012).

Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise problem çözme becerileri eğitim programının (Totan, 2011), atılganlık eğitiminin (Demirelli, 2019), çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının (Ulaşan, 2018), sosyal duygusal öğrenme becerilerini

geliştirmeye yönelik dışavurumcu temelli grup çalışmasının (Akbulut Kılıçoğlu, 2016) ve sosyal duygusal öğrenme becerileri programının (Bahçuvanoğlu, 2019; Esen Aygün, 2017) katılımcıların sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Bu bulgular, sosyal duygusal öğrenme becerileri programlarının etkili olduğu sonucunu desteklemektedir.

5.1.2. Psikolojik Dayanıklılığa İlişkin Bulguların Yorumlanması

Elde edilen bulgular, deney grubu üyelerinin psikolojik dayanıklılık puanında, olumlu yönde değişiklik meydana geldiğini göstermektedir. Bu durumda uygulanan grup çalışması neticesinde deney grubu üyelerinin psikolojik dayanıklılıklarının arttığını söylemek mümkündür. Yapılan izleme çalışmasından elde edilen sonuçlar ise, psikolojik dayanıklılık puanlarındaki artışın kalıcı olduğunu göstermektedir.

Büyüme ve gelişme için yeni fırsatların bulunduğu yaşantılardan oluşan ergenlik döneminde diğer bir taraftan bilişsel, sosyal ve kişisel uyumu sarsabilecek çeşitli risk veya olumsuz deneyimler ile de karşılaşılabilmektedir (Duru ve Arslan, 2014). Ergenlik döneminde birçok risk faktörüyle yüz yüze gelen ergenlerin, sağlıklı gelişim sürecini sürdürebilmesi oldukça önemlidir (Arslan, 2015). Bireyin olumlu iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma ve kendilik değerini arttırıcı sosyal duygusal becerilere sahip olması bireyin yaşamda karşılaştığı zorluklarla etkin bir biçimde baş etmesinde çok kritik kaynaklar olarak işlev görmektedir. Yaşanan sorunlar karşısında sosyal duygusal öğrenme becerileri yüksek olan bireyler, sorunların üstesinden daha kolaylıkla gelir, kendi becerilerine olan inancı ve psikolojik dayanıklılığı daha yüksektir (Toraman, 2018). LaBelle (2019), sosyal duygusal öğrenme programlarının gençlerde psikolojik dayanıklılığı artırma, karakter gelişimini destekleme, problem davranışları azaltma ve ruh sağlığına katkıda bulunmada etkili olduğunu belirtmektedir. Smith ve arkadaşları (2012), soysal duygusal öğrenme programlarının temelinin öğrencilerin daha dayanıklı ve buna bağlı olarak da daha başarılı olabileceklerinin öğretilmesine dayalı olduğunu ve bu nedenle de sosyal duygusal öğrenme yoluyla dayanıklılığın geliştirilmesine ilişkin giderek artan sayıda çalışma yapıldığını belirtmişlerdir. Durlak vd (2011) ve Poulou (2007) de sosyal duygusal öğrenme becerileri programlarının sosyal ve duygusal gelişimini ve dayanıklılığını artırmada önleyici bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Beets vd (2009), uygun bir şekilde tasarlanıp uygulanan okul temelli önleme programlarının dayanıklılığı artırabileceğini, madde kullanımı, şiddet ve saldırganlık gibi olumsuz davranışları azaltabileceğini belirtmiştir. Sosyal duygusal öğrenme

becerileri programlarının psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmaların araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Bernard, 2008; Cramer ve Olivo, 2015; Lang vd., 2020; Merrell, 2010; Ripley, 2018).

5.1.3. Yaşam Doyumuna İlişkin Bulguların Yorumlanması

Araştırma bulguları, deney ve kontrol gruplarının çok boyutlu yaşam doyumu ve alt boyutları olan arkadaş doyumu, aile doyumu, benlik doyumu son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Okul ve çevre alt ölçek puanlarında ise anlamlı farklılaşma olmamıştır.

Yaşam doyumunu alt boyutlarından arkadaşlık doyumunun geliştirilmesine ait bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin arkadaşlık doyumu, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına oranla anlamlı düzeyde artmıştır. Deney grubunun ön test, son test ve izleme testleri arasında da pozitif sıralar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Arkadaşlık doyumu puanlarındaki bu artış yapılan grup çalışmasının öğrencilerin arkadaşlık doyumunun gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan izleme çalışması da arkadaşlık doyumu puanlarındaki artışın kalıcı olduğunu göstermiştir.

Ergenlik döneminde arkadaşlık ilişkilerine verilen değer artış gösterir. Arkadaşlarınca yeterince kabul görmeyen ergenlerin kendilerine olan güvenleri düşük olur, etrafına karşı kırgın ve küskün hissederler. Arkadaş grubu tarafından dışlanan, arkadaş olmayı arzuladığı akranları tarafından kabul görmeyen genç bu durumdan oldukça fazla etkilenir ve üzülür (Kulaksızoğlu, 2011). Bu nedenle bu dönemde bireylerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirecek beceriler kazandırmak oldukça önemlidir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutları dikkate alındığında, iletişim becerileri yüksek, çatışma çözme becerileri gelişmiş, kendilik değeri yüksek bireylerin daha sağlıklı arkadaşlık ilişkileri kurmaları beklenen bir sonuçtur. Yapılan çalışmalar da sosyal duygusal öğrenme programlarının akran ilişkileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir (Bierman vd, 2010; Haymovitz vd, 2018; Raimundo, Marques-Pinto ve Lima, 2013). Bahçuvanoğlu (2019) 2. sınıf öğrencilerine yönelik yapılan etkinliklerin çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi incelediği çalışmasında yapılan etkinliklerin öğrencilerin akran ilişkileri becerilerini artırdığını belirtmiştir. Bu nedenle, literatürün araştırma bulgularını desteklediği söylenebilir.

Yaşam doyumunun alt boyutlarından bir diğeri olan aile doyumunun geliştirilmesine ait bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin aile doyumu puanları, kontrol grubundaki

öğrencilerin puanlarına oranla anlamlı düzeyde artmıştır. Deney grubunun ön testleri ile son testleri arasında da son testleri lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Aile doyumu puanlarındaki bu artış yapılan grup çalışmasının öğrencilerin aile doyumunun artmasında etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan izleme çalışması da aile doyumu puanlarındaki artışın kalıcı olduğunu göstermiştir.

Ergenlik döneminin ilk yıllarında olan 6. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileriyle birlikte aile ilişkileri de yaşam doyumları açısından önemli bir yer tutmaktadır. Ergenlik dönemindeki gençlerin istekleri ve yeni arayışları, aile sisteminde değişikliğe, ailedeki güç dengesinin sarsılmasına sebep olur (Kulaksızoğlu, 2011). Aile ilişkilerinin önemini önemli ölçüde koruduğu ancak diğer taraftan da böylesi bir güç savaşı ve çatışmaların yaşandığı bu dönemde aile doyumunu artırmaya yönelik beceriler kazandırmak oldukça önemli görünmektedir. Bu anlamda ergene sosyal duygusal öğrenme becerileri kazandırmanın, ailesi ile olan çatışmaları çözmesinde yardımcı olduğu ve etkili bir iletişim kurmasını kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Akbulut Kılıçoğlu (2016) da yaptığı çalışmada uygulanan dışavurumcu terapi temelli sosyal duygusal öğrenme programının katılımcıların aile doyumu üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma sonuçları da araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Okul doyumunun geliştirilmesine ait bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin okul doyumu son test puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin okul doyumu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak, deney grubunun ön-son ve izleme testleri arasında pozitif lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Ergenlik dönemindeki bireyler gününün büyük bir kısmını okulda geçirmektedir. Bu nedenle akademik başarısı, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla olan ilişkisi, okulda geçirilen zamanın kalitesi öğrencinin yaşam doyumu üzerinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Yapılan araştırmalar sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik programların akademik başarı, okul iklimi ve okul doyumu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduklarını vurgulamışlardır (Akbulut Kılıçoğlu, 2016; Bernard, 2006; Bernard ve Anglim, 2017; Bernard ve Walton, 2011; Bierman vd., 2010; Esen Aygün, 2017; Haymovitz vd., 2018; Jones, Brown ve Aber, 2011). Ancak, uygulama yapıldığı tarihlerde pandemiden dolayı okulların kapalı olması ve öğrencilerin uzaktan eğitim alıyor olmalarının çalışmanın sonucunu etkilediği düşünülmektedir. Öğrenciler, ölçümler yapılırken okulda olmamalarından dolayı

okul doyumları ile ilgili maddeleri cevaplarken sağlıklı bir değerlendirme yapamamış olabilecekleri düşünülmektedir.

Çevre doyumunun geliştirilmesine ait bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin çevre doyumu puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin çevre doyumu puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Aynı zamanda deney grubunun ön testleri ile son testleri arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, yapılan grup çalışmasının öğrencilerin çevre doyumlarının gelişiminde etkili olmadığını göstermektedir. Yaşanılan çevre koşulları değişmediği sürece, yaşadığı çevreden memnun olmayan bir bireyin algılarının yapılan bir programla değiştirilmesi oldukça güç bir ihtimaldir. Sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan grup çalışmasının, çevre doyumu üzerinde etkili olmamasının nedeninin öğrencinin yaşadığı çevrenin koşullarında bir değişme olamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Akbulut Kılıçoğlu (2016)'nun yapmış olduğu çalışma sonuçları da araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Yaşam doyumunun geliştirilmesine ait bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin yaşam doyumu puanları, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına oranla anlamlı düzeyde artmıştır. Deney grubunun ön testleri ile son testleri arasında da son testleri lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Yaşam doyumu puanlarındaki bu artış yapılan grup çalışmasının öğrencilerin yaşam doyumunun artmasında etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan izleme çalışması da yaşam doyumu puanlarındaki artışın kalıcı olduğunu göstermiştir.

Schaefer, King, & Bernard (2007), yaşam doyumunu artıran etkenlerden birinin sosyal ve duygusal açıdan sağlıklı olmak olduğunu belirtmiştir. Sosyal duygusal açıdan sağlıklı olmanın bir yolu da sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmektir. Bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim alanlarında hızlı ve yoğun değişimlerin yaşandığı ergenlik döneminde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kazandırılması kritik bir öneme sahiptir. Ergenliğin başlangıcı olarak değerlendirilebilecek olan ortaokulun ilk yıllarında bu becerilerin kazandırılması ergenlerin yaşamdan aldıkları doyumu artırabilmek açısından oldukça önemli görülmektedir (Kabakçı ve Totan, 2012).

Literatürde, sosyal duygusal öğrenme becerileri ile yaşam doyumunu birlikte ele alan az sayıda çalışma bulunmaktadır. Akbulut Kılıçoğlu (2016), sosyal duygusal öğrenme becerileri programının etkililiğini incelediği çalışmasında programa katılan ergenlerin yaşam doyumlarında anlamlı bir artış meydana geldiğini belirtmiştir. Literatürde sosyal duygusal

öğrenme programının yaşam doyumu üzerindeki etkisini inceleyen başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak ilişkisel çalışmalar sosyal duygusal öğrenme becerileri ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur (Kabakçı ve Totan, 2013; Şahin Baltacı, 2013). Ayrıca sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutları olan stresle başa çıkma üzerine yapılan bir çalışmada stresle başa çıkma eğitim programının katılımcıların yaşam doyumunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Gümüşbaş, 2008). Arslan, Hamarta ve Uslu (2010), yaptıkları çalışmada, yaşam doyumu ile benlik saygısı, kendini ifade etme, karşı koyma, duyguları ifade etme arasında pozitif ve güçlü bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Hamarta (2009)'nın çalışmasında yaşam doyumu ile akılcı problem çözme arasında anlamlı bir bulunduğu sonucuna varılmıştır. Oktan (2008) de benzer bir şekilde üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin yaşam doyumlarının problem çözme becerilerine göre farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Ayrıca, Dönmez (2007) sosyal duygusal öğrenme becerilerinden iletişim becerilerine yakın bir kavram olan atılganlık ile ilgili yaptığı çalışmada, kendini ifade eden, atılganlık düzeyi yüksek öğrencilerin yaşam doyumlarının kendini ifade etmekte zorlanan, atılgan olmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Kendilik değerine ilişkin; benlik kavramı ve benlik saygısı ile yaşam doyumunun ilişkili olduğu çalışmalar mevcuttur (Chen vd., 2006; Dilmaç ve Ekşi, 2008; Parker, Martin ve Marsh, 2008; Yıldız, 2010). Literatürde sosyal duygusal öğrenme becerileri ve alt boyutlarının yaşam doyumuyla ilişkili bulunması araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Literatür incelendiğinde, sosyal duygusal öğrenme becerileri programına katılan öğrencilerin iyi oluş düzeylerini artırdığını belirten çalışmalar olduğu görülmektedir (Ashdown ve Bernard, 2012; Bernard ve Walton, 2011). Yaşam doyumu iyi oluşun bilişsel yönünü ifade etmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde literatürün araştırma bulgularını desteklediği söylenebilir.

5.2. Sonuç

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Programı'nın ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri, çok boyutlu yaşam doyumları ve psikolojik sağlamlıkları üzerindeki etkililiği sınanmıştır. Araştırma kapsamında, 6. sınıfa devam eden öğrencilerin iletişim, problem çözme, stresle baş etme ve kendilik değerini artırma becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan program yoluyla sosyal duygusal becerilerini artırmak için çalışılmış ve bunun öğrencilerin psikolojik dayanıklılık ve

çok boyutlu yaşam doyumu üzerindeki etkileri incelenmiştir. Yapılan araştırmanın sonuçları şu şekilde sıralanabilir:

1. Uygulanan sosyal duygusal öğrenme becerileri grup çalışması gruptaki bireylerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmektedir.

2. Uygulanan sosyal duygusal öğrenme becerileri grup çalışması gruptaki bireylerin problem çözme becerilerini geliştirmektedir.

3. Uygulanan sosyal duygusal öğrenme becerileri grup çalışması gruptaki bireylerin iletişim becerilerini geliştirmektedir.

4. Uygulanan sosyal duygusal öğrenme becerileri grup çalışması gruptaki bireylerin stresle baş etme becerilerini geliştirmektedir.

5. Uygulanan sosyal duygusal öğrenme becerileri grup çalışması gruptaki bireylerin kendilik değerini arttırma becerilerini geliştirmektedir.

6. Uygulanan sosyal duygusal öğrenme becerileri grup çalışması gruptaki bireylerin çok boyutlu yaşam doyumlarını arttırmaktadır.

7. Uygulanan sosyal duygusal öğrenme becerileri grup çalışması gruptaki bireylerin arkadaşlık doyumlarını arttırmaktadır.

8. Uygulanan sosyal duygusal öğrenme becerileri grup çalışması gruptaki bireylerin aile doyumlarını arttırmaktadır.

9. Uygulanan sosyal duygusal öğrenme becerileri grup çalışması gruptaki bireylerin benlik doyumlarını arttırmaktadır.

10. Uygulanan sosyal duygusal öğrenme becerileri grup çalışması gruptaki bireylerin psikolojik dayanıklılıklarını arttırmaktadır.

11. Uygulanan sosyal duygusal öğrenme becerileri grup çalışması, gruptaki bireylerin çevre ve okul doyumları konusunda etkili bir rol oynamamaktadır.

5.3. Öneriler

5.3.1. Psikolojik Danışmanlara Öneriler

1. Sosyal duygusal öğrenme becerileri programının öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri, psikolojik dayanıklılığı ve yaşam doyumları üzerinde etkili olduğu kanıtlanmıştır. Bu sebeple öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeye yönelik psikoeğitim çalışmaları düzenlenebilir.
2. Programın etkililiğinin artması açısından, çocukların hayatında önemli rolleri bulunan velilerin ve öğretmenlerin desteğinin alınmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlere ve velilere çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmesini sağlayacak beceriler kazandıran eğitimler ve seminerler düzenlenebilir.
3. Sınıf öğretmenlerinin sosyal duygusal öğrenme konusundaki farkındalıklarının ve bilgilerinin artması için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
4. Anasınıfından üniversiteye kadar uzun soluklu SDÖ programları geliştirilerek okul müfredatlarına entegre edilmiş bir şekilde uygulanabilir.
5. Geliştirilen sosyal duygusal öğrenme becerileri programı yalnızca seçilmiş öğrencilere değil, okul genelinde bütün öğrencilere uygulanarak önleyici rehberlik kapsamında değerlendirilebilir.
6. Ülkemizde okullarda çalışan psikolojik danışman başına düşen öğrenci sayısı düşünüldüğünde sadece psikolojik danışmanlar aracılığıyla, öğrencilere ve velilerine sağlıklı hizmet sunmakta güçlük yaşayacakları düşünülmektedir. Bu nedenle tüm okul personeline müşavirlik hizmeti sunularak çalışmalar birliktelik içerisinde yürütülebilir.

5.3.2. Araştırmacılara Öneriler:

1. Araştırma 6. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir**.** Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişmesine yönelik uygulanan programın farklı yaş gruplarında da etkililiğinin incelenmesi bu araştırmadan elde edilen bulguların desteklenmesine katkıda bulunacaktır.
2. Farklı risk gruplarında bulunan (engelli, anne babası boşanmış, sosyo-ekonomik düzeyi düşük vb.) öğrencilere de sosyal duygusal öğrenme becerileri programı uygulanarak programların etkililiği sınanabilir.
3. Araştırma kapsamında geliştirilen sosyal duygusal öğrenme programının farklı değişkenler üzerindeki etkisinin araştırılacağı deneysel çalışmalar yapılabilir.
4. Sosyal duygusal öğrenme programı farklı okullara devam eden birden fazla grup üzerinde uygulanarak elde edilen sonuçların karşılaştırıldığı çalışmalar düzenlenebilir.

5. Farklı yaklaşımlar temel alınarak sosyal duygusal öğrenme becerileri programları geliştirilip etkililiği sınanabilir.
6. Mevcut araştırmada izleme ölçümleri uygulama bitiminden sekiz hafta sonra alınmıştır. Yapılacak yeni araştırmalarda izleme ölçümlerinin belli aralıklarla tekrar edilmesi değişimin uzun vadede izlenmesi açısından önerilebilir.
7. Program uygulamalarından ve izleme çalışmalarından sonra destek oturumları düzenlenerek çalışmanın etkililiği daha kalıcı hale getirilebilir.
8. Araştırmanın sınırlılıklarından biri plesebo grubu kullanılmamış olmasıdır. Yapılacak yeni çalışmalarda plesebo grubu kullanılarak programın etkililiği değerlendirilebilir.
9. Araştırma, çevrimiçi olarak yürütülmüştür. Geliştirilmiş sosyal duygusal öğrenme programı yüz yüze uygulanarak elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.
10. Eğitim içeriği videolar, kısa filmler kullanılarak zenginleştirilebilir.
11. Mevcut çalışmada geliştirilen programın öğrencilerin okul doyumu ve çevre doyumu üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Yapılacak yeni çalışmalarda program öğrencilerin okul ve çevre doyumunu geliştirecek etkinlikler eklenerek düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

Acar, M. (2009). *Zihinsel ve fiziksel özürlü çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Acar Arasan, B. N. (2010). *Akademisyenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.

Ağırkan, M. ve Kağan, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin değer yönelimleri ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*19(3), 239-262.

Akandere, M., Acar, M. ve Baştuğ, G. (2009). Zihinsel ve fiziksel engelli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 23-32.

Akbulut Kılıçoğlu, N. (2016). *Tek ebeveynli ergenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik dışavurumcu temelli grup çalışmasının etkililiğinin sınanması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akeman, E., Kirlic, N., Clausen, A. N., Cosgrove, K. T., McDermott, T. J., Cromer, L. D., Paulus, M. P., Yeh, H. & Aupperle, R.L. (2019). A pragmatic clinical trial examining the impact of a resilience program on college student mental health. *Depression and Anxiety*, 37(3), 202–213.

Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi, Anne-Baba El Kitabı*. Meb Yayınları.

Albakır Yavuz, Ö. (2019). *Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul.

Alibekiroğlu, P. B. (2017). *Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide öz anlayışın aracı etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Alkan, E. (2014). *Farklı cinsel yönelime sahip bireylerin yaşam doyumu, stresle başa çıkma stratejileri ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Altay, B. Ve Aydın Avcı, İ. (2009). Huzurevinde yaşayan yaşlılarda özbakım gücü ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Dicle Tıp Dergisi*, 36(4), 275-282.

Altundağ, Y. (2013). *Anne-babası boşanmış ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde yordayıcı değişkenler olarak yaşam doyumu ve yalnızlık.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Altıparmak, S. (2009). Huzurevinde yaşayan yaşlı bireylerin yaşam doyumu, sosyal destek düzeyleri ve etkileyen faktörler. *F.Ü.Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi*, 23(3), 159-164.

American Counseling Association (2014). *ACA code of ethics.* Alexandria, VA: Author.

Andersson G. (2010). The promise and pitfalls of the internet for cognitive behavioral therapy. *BMC Medicine*, 8(1), 82.

Andersson E. Enander J, Andrén P et al. (2012). Internet based cognitive behaviour therapy for obsessive compulsive disorder: a randomised controlled trial. *Psychol Med.,* 42, 2193-2203.

Andrews, M., Ainley. M. ve Frydenberg, E. (2004). Adolescent Engagement with Problem Solving Tasks: The Role of Coping Style. Self-efficacy, and Emotions, Paper Presented at the AARE International Conference.

Ankay, A. (2013). *Ruh sağlığı ve davranış bozuklukları*. Nobel Tıp Kitabevleri, İstanbul.

Antaramian, S. (2017). The importance of very high life satisfaction for students' academic success. *Cogent Education*, 4(1), 1-10.

Arıcak, O.T. (1999). *Grupla Psikolojik Danışma Yoluyla Benlik Saygısı ve Mesleki Benlik Saygısının Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Arslan, G. (2015). Çocuk ve genç psikolojik sağlamlık ölçeği'nin (çgpsö-12) psikometrik özellikleri: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 1-12.

Arslan, G. (2015). Ergenlerde psikolojik sağlamlık: bireysel koruyucu faktörlerin rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 2015, 5 (44), 73-82.

Arslan, Y. (2017). *Sosyal uyum ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.

Arslan, C., Hamarta, E. ve Uslu, M. (2010). The relationship between conflict communication, selfesteem and life satisfaction in university students. *Educational Research and Reviews*. 5(01), 031-034.

Ashdown, D. M. & Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children?. *Early Childhood Journal Education*, 39(6), 397-405.

Atarbay, S. (2017). *Farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin psikolojik dayanıklılıklarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J. ve Nolen-Hoeksema, S. (1996). *Psikolojiye giriş.* Yavuz A. (Çev). Ankara: Arkadaş Yayınları.

Avşar, Y. (2018). *10-12 yaş grubu öğrencilerin bireysel değişkenleri, beden eğitimi, oyun ve spor eğitimlerine göre sosyal duygusal öğrenme becerileri ve cesaretleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. Ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 14, 115-129.

Aydın, B. (2005). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. İstanbul: Atlas Yayın Dağıtım.

Aydın, G. Ve Gizir, C. (2006). Psikolojik sağlamlık ve ergen gelişim ölçeği'nin uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi,* 26(3), 87-99.

Aysan, F. Ve Bozkurt, N. (2004). Okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumu, stresle başa çıkma stratejileri ile olumsuz otomatik düşünceleri: izmir ili örneklemi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı,* (6–9 Temmuz 2004) İnönü Üniversitesi, Malatya.

Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bahçıvan-Saydam, R. ve Gençöz, T. (2005). Aile ilişkileri, ebeveynin çocuk yetiştirme tutumu ve kendilik değerinin gençler tarafından belirtilen davranış problemleri ile olan ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi,* 20, 61-74.

Bahçuvanoğlu, F. F. (2019). *Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine yönelik yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi: Karma yöntem araştırması* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Balcı-Çelik, S. (2013). The relationship of resilience with attitude toward grief in üniversity students. *Educational Research And Reviews*, 8(12), 832-837.

Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (2000). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Barak, A. (1999). Psychological applications on the internet: A discipline on the threshold of a new millennium. *Applied and Preventive Psychology,* 8(4), 231-245.

Barnes, E., Simpson, S., Griffiths, E., Hood, K., Craddock, N. & Smith, J. S. (2011). Developing an online psychoeducation package for bipolar disorder. *Journal of Mental Health,* 20:1, 21-31

Basım, H. N. ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22, 104-114.

Başaran, D. (2017). *Medeni durumun öğretmenlerin benlik saygısı ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Batan, S. N. (2016). *Yetişkinlerde psikolojik dayanıklılık ve dini başa çıkmanın yaşam doyumuna etkileri.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Baydan, Y. (2010). *Sosyal-duygusal beceri algısı ölçeği'nin geliştirilmesi ve sosyal-duygusal beceri programının etkililiği.* Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Beelmann, A., & Lösel, F. (2006). Child social skills training in developmental crime prevention: Effects on antisocial behavior and social competence. *Psicothema,* 18, 603– 610.

Beets, M. W., Flay, B. R., Vuchinich, S., Snyder, F. J., Acock, A., Li, K. K., et al. (2009). Use of a social and character development program to prevent substance use, violent behaviors, and sexual activity among elementary-school students in Hawaii. *American Journal of Public Health,* 99(8), 1438–1445

Behlau, S. (2010). *Life satisfaction: a study of undergraduate and graduate students.* Yüksek lisans tezi. Rowan Üniversitesi.

Benard, B. (1991). F*ostering resiliency in kids: protective factors in the family, school and community.* Western Center For Drug-Free Schools And Communities. Portland, Oregon.

Bernard, M.E. (2006). It's time we teach social-emotional competence as well as we teach academic competence. *Reading and Writing Quarterly*, 22, 103-119.

Bernard, M.E. (2008). The effect of You Can Do It! Education on the emotional resilience of primary school students with social, emotional, behavioural and achievement challenges. *Proceedings of the Australian Psychological Society Annual Conference,* 43, 36- 40.

Bernard, M.E., & Anglim, J. (2017). The effects of teaching attitudes and behaviors for learning on the reading achievement of students falling behind. Under editorial consideration, *Australian Journal of Education*.

Bernard, M. E. & Walton, K. (2011). The effect of You Can Do It! Education in six school on student perceptions of wellbeing, teaching, learning and relationships. *Journal of Student Wellbeing*, 5(1), 22-37.

Bencivenga, A. S. ve Elias, M. J. (2003). Leading schools of excellence in academics, character, and social-emotional development. *Nassp Bulletin*, 87, 60-72.

Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., McMahon, R. J., Pinderhughes, E., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2010). The effects of a multiyear universal social–emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(2), 156–168.

Bogenç, A. (2005). Kendine Saygı Ölçeği. Yıldız Kuzgun ve Feride Bacanlı (Ed.). PDR'de kulanılan ölçekler içinde (143-150 ss.). Nobel yayın, Ankara.

Bozkurt, İ. (2013). The new trend in psychological support practices: Online therapies. *International Journal of Human Sciences,* 10(2), 130-146.

Brotto, L. A., Dunkley, C. R., Breckon, E., Carter, J., Brown, C., Daniluk, J. & Miller, D. (2017) Integrating quantitative and qualitative methods to evaluate an online psychoeducational program for sexual difficulties in colorectal and gynecologic cancer survivors. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 43:7, 645-662.

Brunwasser, S. M., Gillham, J. E., & Kim, E. S. (2009). A meta-analytic review of the Penn Resiliency Program's effect on depressive symptoms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77, 1042–1054.

Budak S. (2000). Psikoloji sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Bulut, N. (2007). Okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumu, stresle başaçıkma stratejileri ve olumsuz otomatik düşünceleri arasındaki ilişkiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27),1-13.

Buyruk Genc, A., Amanvermez, Y., Zeren, S. G. & Erus, S. M. (2019). Early separations: dropout from online and face to face counseling. *Pegem Journal of Education and Instruction,* 9(4), 1001-1030.

Campbell-Sills, L., Cohan, S. L., & Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 585-599.

Candan, K. (2018). *Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyi ile ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Carroll, A., McCarthy, M., Houghton, S., & Sanders O'Connor, E. (2020). Evaluating the effectiveness of KooLKIDS: An interactive social emotional learning program for Australian primary school children. *Psychology in the Schools*, 57(6), 851-867.

Carroll, A., Sanders O'Connor, E., Houghton, S. J., Hattie, J. A., Donovan, C., & Lynn, S. (2017). A preliminary empirical evaluation of KooLKIDS: A school-based program to

reduce early onset antisocial behaviour in children. *Journal of Intellectual and Developmental Disability,* 42(1), 22-35.

Chen, S. X., Cheung, F. M., Bond, M. H., ve Leung, J. (2006). Going beyond selfesteem to predict life satisfaction: The Chinese case. *Asian Journal of Social Psychology*, 9, 24-35.

Cherniss, C, Extein, M., Goleman, D., Weissberg, R. P (2006). Emotional intelligence: what does research really indicate? Educational Psychobgist, 41(4), 239-245.

Chester, A. ve Glass, C. A. (2006). Online counseling: A descriptive analysis of therapy services on the Internet. *British Journal of Guidance and Counseling*, 34, 145-160

Chillemi, K., Abbott, J. M., Austin, D. W. and Knowles, A. (2020). a pilot study of an online psychoeducational program on cyberbullying that aims to ıncrease confidence and help-seeking behaviors among adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 23:4, 253-256

Chow, P. H. (2005). Life satisfaction among university students in a canadian prairie city: a multivariate analysis. *Social Indicators Research* 70(2), 139-150.

Christopher, J. C. (1999). Situating psychological well-being: exploring the cultural roots of its theory and research. *Journal Of Counseling & Development,* 77(2), 141-153.

Clouder, C., Dahlin, B., Diekstra, R., Fernández-Berrocal, P., Heys, B., Lantieri, L. y Paschen, H. (2008). Social and Emotional Education. An International Analysis. Santander: Fundación Marcelino Botín.

Coelho, V., Sousa, V., Figueira, A. (2014). The impact of a school-based social and emotional learning program on the self-concept of middle school students. *Revista de Psicodidáctica*, 19, 347-365.

Coelho, V., Marchante, M., and Sousa, V. (2015). "Positive attitude": a multilevel model analysis of the effectiveness of a social and emotional learning program for portuguese middle school students. *J. Adolesc*. 43, 29–38

Cohen, J. (1999). *Educating minds and hearts social emotional learning and the passage into adolescence.* New York: Teachers College Press.

Cohen, J. (2006). *Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being*. Harvard Educational Review.

Cohen, G. E., &Kerr, B. A. (1998). Computer-mediated counseling: An empirical study of a new mental health treatment. *Computers in Human Services*, 15, 13-26.

Collaborative For Academic, Social, And Emotional Learning. (2003). Safe And Sound: An Educational Leader's Guide To Evidence-Based Social And Emotional Learning Programs. Chicago, IL: Author.

Collaborative For Academic Social And Emotional Learning. (2005). *What Is Social And Emotional Learning?*

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *2013 CASEL Guide: Effective Social Emotional Learning Programs*. Preschool and Elementary School Edition.

Collaborative For Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *Effective Social and Emotional Learning Programs.* Middle and High School Edition.

Conger, R.D. ve Conger, K.J. (2002). Resilience in midwestern families: selected findings from the first decade of a prospective, longitudinal study. *Journal of Marriage and Family*, 64,361-373.

Coria, M. D., Rivera, N. G., Sepúlveda, H. E., García Jara, C. G., Sepúlveda, J. A., Schnettler, B., Urra, O.V. ve Valenzuela, P. S. (2018). Life satisfaction in chilean university students: An examination of the relation between gender and socioeconomic level. *CES Psicología,* 11(1), 40-55.

Coşkun, D. Y., Garipağaoğlu, Ç. Ve Tosun, Ü. (2014). Analysis of the relationship between the resiliency level and problem solving skills of university students. *Procedia -Social And Behavioral Sciences.* 114, 673– 680.

Cousineau, T. M., Green, T. C., Corsini, E., Seibring, A., Showstack, M. T., Applegarth, L., Davidson, M. and Perloe, M. (2008). Online psychoeducational support for infertile women: a randomized controlled trial. *Human Reproduction*, 23(3),554–566,

Cramer, K.M. and Castro-Olivo, S. (2015). Effects of a culturally adapted social-emotional learning intervention program on students' mental health. *Contemporary School Psychology,* 20(2),118–129.

Cüceloğlu, D. (2003). *Yeniden insan insana*. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Çağlak, D. R. (2017). *Fiziksel şiddet mağduru kadınlarda sosyal destek algısı, psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.

Çakıl, N. (1998). *Grupla sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Çapar, A. (2017). *Psikiyatrik bozukluğu olan hastalarda psikolojik dayanıklılık ve intihar olasılığı ilişkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Çeçen, A. R. (2008). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordamada bireysel bütünlük (tutarlılık) duygusu, aile bütünlük duygusu ve benlik saygısı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 19-30.

Çetin, F., Bilbay, A. Ve Kaymak, D. (2002). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler grup eğitimi.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Çetin, F., Yeloğlu, H. O. ve Basım, H. N. (2015). Psikolojik dayanıklılığın açıklanmasında beş faktör kişilik özelliklerinin rolü: bir kanonik ilişki analizi. *Türk Psikoloji Dergisi,* 30(75), 81-92.

Çetinkaya, B. (2017). *Çalışanların pozitif duygulanım, başkalarına duyduğu güven ve yaşam doyumu düzeylerinin iş motivasyonuna etkileri: beklenti kuramı yaklaşımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.

Çetinkaya, Z. (2011). Öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 19 (2), 567-576.

Çevik, N. K. ve Korkmaz, O. (2014). Türkiye'de yaşam doyumu ve iş doyumu arasındaki ilişkinin iki değişkenli sıralı probit model analizi. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(1),126-145.

Çilingir, N. (2006). *Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Çivitçi, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Uludağ üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1),29-52.

Çivitçi, A. (2007). Çok boyutlu öğrenci yaşam doyumu ölçeği'nin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Eurasian Journal of Educational Research,* 26,51-60.

Çivitçi, A. (2012). Üniversite öğrencilerinde genel yaşam doyumu ve psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiler. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 21(2), 321-336.

Çivitçi, A. Ve Baltacı, H. Ş. (2018). Üniversite öğrencilerinde zaman perspektifi, yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 107-116.

Damar, E. (2019). *Çevrimiçi psikolojik danışmaya yönelik danışmanların görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Demirbaş, N. (2010). *Yaşamda anlam ve yılmazlık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Demirelli, M. A. (2019) *Atılganlık eğitiminin ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Deniz, M. E. (2015). Kişisel rehberlik. M. E. Deniz ve A. Erözkan (ed.),Psikolojik danışma ve rehberlik içinde (120-145 s.s.). Maya akademi, Ankara.

Diekstra, R. F. W. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. In *social and emotional education*: *An international analysis*. (Pp. 255-312). Santender, Spain: Fundacion Marcelino Botin.

Diener, E. Ve Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science.* 7(3), 181-184.

Diener, E. Ve Lucas, R. E. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*. 12(2), 276-303.

Diener, E., & Suh, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40, 189-216.

Dikmen, A, A. (1995), İş Doyumu ve Yaşam Doyumu ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi,* 50(3-4), 140-155.

Dilmaç, B., ve Ekşi, H. (2008). Meslek yüksek okullarında öğrenim gören öğrencilerin yaşam doyumları ve benlik saygılarının incelenmesi. *S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 279-289.

Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği'nin türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness&Well-Being*, 3(1), 93-102.

Doğru, N. ve Peker, R. (2004). Özsaygı geliştirme programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeylerine etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 315-328.

Dönmez, M. M. (2007). *Meslek lisesi öğrencilerinin atılganlık düzeylerine göre yaşam doyumu ve duyguları ifade etme eğilimlerinin karşılaştırılması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Duran, S. Ve Ünsal, G. (2014). Çankırı ilindeki şehit aileleri ve malul gazilerin psikolojik dayanıklılık ve depresif durumlarının belirlenmesi. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi.* 5(2), 158-163.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. (2011). The ımpact of enhancing students'social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal ınterventions. *Child Development*, 82, 405-432.

Duru, E. ve Arslan, G. (2014). Evlenmek amacıyla evden kaçan kız ergenler: Bir olgubilim çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (41), 36-48.

Durualp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 13-25.

Duygun, B. T. (2017). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık ve beden imgesi algısının internet bağımlılığı ile ilişkisinin araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Dündar, Ü. (2016). *Lise öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Gaziosmanpaşa ilçesi örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.

Elbertson, N., Brackett, M. ve Weissberg, R. (2010). School-Based Social And Emotional Learning (SEL) Programming: Current Perspectives. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second İnternational Handbook of Educational Change* (1017–1032). London, UK: Springer.

Elias, M. J. (2003). *Academic and social-emotional learning.* Brussels, Belgium International Academy of Education.

Elias J. M. ve Tobia S. E. (1990). *Problem solving/decision making for social and academic success*. National Education Association, Washington.

Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M. vd. (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association For Supervision And Curriculum Development (ASCD).

Elksnin, L.K. ve Elksnin, N. (2006). *Teaching social-emotional skills at school and home*. Love Publishing Company, Denver.

Eminağaoğlu, (2006). *Güç koşullarda yaşayan sokak çocuklarında dayanıklılık (sağlamlık).* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Erarslan, Ö. (2014). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlık ile depresif belirtiler ve yaşam memnuniyeti arasındaki ilişkide benlik saygısı, pozitif dünya görüşü ve umudun aracı rolünün incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Eraslan Çapan, B. (2006). *Çocukların kendilik değerini geliştirmede kendilik değeri geliştirme programı ve sosyal ve duygusal eğitim programının etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Erarslan Çapan, B. E. ve Arıcıoğlu, A. (2014). Psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak affedicilik. *E-International Journal of Educational Research*, 5(4), 70-82.

Erarslan Çapan, B. ve Korkut Owen, F. (2017). Çocukların kendilik değerini geliştirmede kendilik değeri geliştirme programı ve sosyal ve duygusal eğitim programının etkililiği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 16(62), 756-769.

Erdem, A. Ve Özdemir, M. (2020). Çevrimiçi ve yüz yüze psikolojik danışmaya ilişkin algıları keşfetmek: nitel bir çalışma. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar**.** 12, 331-363.

Erden, M. ve Akman, Y. (2006). *Eğitim psikolojisi. Gelişim-öğrenme-öğretme*. (15. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Ergün-Başak, B. (2012). *Düşük gelirli ailelerden gelen üniversite öğrencilerinin öz duyarlılık, sosyal bağlılık ve iyimserlik ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkiler.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Ergüner, B. (2017). *Hekimlerin algıladıkları stres düzeyi, psikolojik dayanıklılıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi, Ankara.

Erözkan, A. (2007). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini etkileyen faktörler. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26(26), 59-72.

Esen Aygün, H. (2017). *Sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Etiler, E. İ. (2017). *Sekiz haftalık antrenmanda sözel geribildirimin, basketbolda turnike, top sürme, yaşam doyumu ve özyeterlik, üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Faggiano, F., Vigna Taglianti, F. D., Versino, E., Zambon, A., Borraccino, A., & Lemma, P. (2008) School-based prevention for illicit drugs use: A systematic review. *Preventive Medicine*, 46(5), 385– 396.

Furtana, S.(2018). *7. ve 8. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri ile sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zihin kuramını yordaması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Gardner, H. (1999). *Multiple intelligences interviews and essays.* İstanbul: (Enka Okulları) BZD Yayıncılık

Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: how children think&how schools should teach*. New York: Basic Books Published.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences* (Second Edition). London: Fontana Press.

Garmezy, N. (1987). Stress, competence, and development: continuitiesin the study of schizophrenic adults, children vulnerable to psychopathology and the search for stress-resistant children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(2), 159-174.

Garmezy, N. (1991). Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34 (4),416-430.

Gizir, C. A. (2004). *Akademik sağlamlık: yoksulluk içindeki 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına katkıda bulunan koruyucu faktörlerin incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.

Glynn, S. M., Randolph, E. T., Garrick, T., & Lui, A. (2010). A proof of concept trial of an online psychoeducational program for relatives of both veterans and civilians living with schizophrenia. *Psychiatric Rehabilitation Journal, 33*(4), 278–287.

Greene, R. (2002). *Human behavior theory: A resilience orientation*. (Ed: R. Greene) Resiliency: An integrated approach to practice, policy, and research. Washington, DC: NASW Press.

Greenberg, M.T., and C.A. Kusche. (1993). *Promoting Social and Emotional Development in Deaf Children: The PATHS Project.* Seattle: University of Washington Press.

Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (2006). *Building social and emotional competence: The PATHS curriculum.* In S. R. Jimerson & M. Furlong (Eds.), Handbook of school violence and school safety: From research to practice (pp. 395–412). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T. ve Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence ın schoolaged children: the effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32.

Goleman, D. (1998). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemli*?. (Çev: Banu Seçkin Yüksel). (11.basım). İstanbul: Varlık Yayınları.

Gökçen, G. (2015). *Madde kullanan ve kullanmayan üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Gül, S. K., & Güneş, İ. D. (2009). Ergenlik dönemi sorunları ve şiddet. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 80-81.

Gülbahçe, Ö. (2010). K.K. eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerilerinin incelenmesi,. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2, 12-15.

Güler, B. K. Ve Emeç, H. (2006). Yaşam memnuniyeti ve akademik başarıda iyimserlik etkisi. *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, 21(2), 129-149.

Güloğlu, B. ve Karaırmak, Ö. (2010). Üniversite öğrencilerinde yalızlığınyordayıcısı olarak benlik saygısı ve psikolojik sağlamlık. Ege *Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 73-88.

Gümüşbaş, B. (2008). *Stresle başa çıkma yolları eğitim programının ilköğretim 2. Kademe öğrencilerinin stresle başa çıkma yöntemleri ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Gündoğan, T. (2017). *Depresyon hastalarında psikolojik dayanıklılık odaklı psikoeğitimin etkileri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Gündoğar, D., Sallan-Gül, S., Uskun, E., Demirci, S. Ve Keçeci, D. (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 10(1),14-27.

Güneş, A. (2016). *Okul tükenmişliğinin yordanmasında psikolojik dayanıklılık ve problem çözme becerileri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Gürgan, U. (2006). *Grupla Psikolojik Danışmanın ünversiteögrencilerinin Yılmazlık Düzeylerine Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Gürkan, H.K. (1990). *Üniversite öğrencilerinde kendilik saygısı ile depresyon ve anksiyete ilişkilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Gürkan (2018). *Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkide otomatik düşüncelerin aracı rolü.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2013). Improving classroom quality with the Ruler Approach to Social and Emotional Learning: Proximal and distal outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 51, 530–543.

Hamarta, E. (2009). A prediction of self-esteem and life satisfaction by social problem solving. *Social Behavior and Personality*, 37(1), 73-82.

Hardy, S.A., Ruchty, J., Hull, T. D. & Hyde, R. (2010) A preliminary study of an online psychoeducational program for hypersexuality. Sexual *Addiction & Compulsivity*, 17:4, 247-269,

Harter, S. (1993). *Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents.* (R. Baumeister Ed.), Self-esteem: The Puzzle of Low Self-regard (pp. 87–111). New York: Plenum Press.

Han, J., Batterham, P. J., Calear, A. L., Wu, Y., Xue, J., Spijker, B. A. J. (2018). Development and pilot evaluation of an online psychoeducational program for suicide prevention among university students: A randomised controlled trial. *Internet Interventions*, 12, 111-120

Hattie, S. (1992). *Self-Concept*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Hawi, N. S. & Samaha, M. (2017). The relations among social media addiction, self-esteem, and life satisfaction in university students. *Social Science Computer Review*, 35 (5). 576-586.

Haymovitz, E., Houseal Allport, P., Lee, R. S., & Svistova, J. (2018). Exploring the perceived benefits and limitations of a school-based social, emotional learning program: A concept map evaluation. *Children & Schools*, 40(1), 45–54.

Hopps, S. L., Pépin, M., & Boisvert, J.-M. (2003). The effectiveness of cognitive-behavioral group therapy for loneliness via inter relaychat among people with physical disabilities. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 40*(1-2), 136–147.

Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment, 6*(2), 149–158.

Huebner, E. S. & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life,* 1, 139-150.

Işık Ş (2016): Psiklolojik dayanıklılık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 4(2):165-182.

İnce, H. (2016). *Denetimli serbestlik tedbiri ile tedavi kararı verilen esrar kullanan kişilerin uyuşturucu madde kullanmayan kişilere göre, sosyodemografik özellikleri, ruhsal durumları ve yılmazlık ilişkisi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Jones, S. M., Brown, J. L. ve Aber, J. L. (2011). Two year impacts of a universal schoolbased social emotional and literacy intervention: an experiment in translational developmental research. *Child Development*, 82, 533-554.

Kaba, İ. ve Keklik, İ. (2016). Öğrencilerin üniversite yaşamına uyumlarında psikolojik dayanıklılık ve psikolojik belirtiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 2(2), 98-111.

Kabakçı, Ö.F. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kabakçı, Ö. F. ve Totan, T. (2013). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi,* 6(1), 40-61,

Kabakçı, Ö. F. ve Korkut, F. (2008). 6-8. sınıftaki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86.

Kabakçı, Ö. M. ve Korkut Owen, F. (2010). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 152-166.

Kabasakal, Z. ve Arslan, G. (2014). Ergenlikte görülen anti-sosyal davranışlar, psikolojik sağlamlık ve aile sorunları arasındaki ilişki. *ACED International Journal Of Family, 2(3),76-90.*

Kahramanlı Gül, C. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde okul bağlılığı, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiler.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kam, C. M., Wong, L. W., & Fung, K. (2011). Promoting social-emotional learning in Chinese schools: A feasibility study of PATHS implementation in Hong Kong. *International Journal of Emotional Education*, 3(1), 30–47.

Karaaslan, A. (1993). Benlik saygısı: genel bir gözden geçirme. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi,* 9(1), 71-74.

Karaırmak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 26, 129-142.

Karaırmak, Ö. ve Siviş Çetinkaya, R. (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi: duyguların aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 30-41.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım

Karataş, R. (2016). *Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve başa çıkma stratejilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kaya, A.; Bozaslan, H.; Genç, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 208-225.

Keser, A. (2005). İş doyumu ve yaşam doyumu ilişkisi: otomotiv sektöründe bir uygulama. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 4, 77-95.

Koçyiğit Özyiğit, M; Erkan Atik, Z. (2020). Covid-19 sürecinde psikolojik danışma ve süpervizyon: #evdekal deneyimi. *Başkent university journal of education*, 8(1), 253-274.

Korkut, F. (2003). Okullarda önleyici rehberlik hizmetleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (20), 27-40.

Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.

Korkut-Owen, F. (2017). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma* (5. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Körler, Y. (2011*). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kulaksızoğlu, A. (2011). *Ergenlik psikolojisi*. 12. basım. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Kurtoğlu, G. (2013). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programının ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin duygusal yılmazlık, sosyal beceri-okula uyum ve benlik saygısı düzeylerine etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Kutluay Çelik, B. (2014). *Ortaokul öğrencileri üzerinde sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okula karşı tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: ÖSYM.

Küçüktatlıgil, S. (2016). *Sigorta sektöründe çalışan kişilerin psikolojik dayanıklılık ve stresle başetme stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.

LaBelle B. (2019). Positive outcomes of a social-emotional learning program to promote student resiliency and address mental health. *Contemporary School Psychology*, 1-7.

Lang, S. N., Jeon, L., Sproat, E. B., Brennan E. Brothers, B. E. & Buettner, C. K. (2020). Social emotional learning for teachers (self-t): a short-term, online ıntervention to ıncrease early childhood educators' resilience. *Early Education and Development,* 31(7), 1112-1132.

Lazarus, R. S., ve Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, NY: Springer Publishing Company.

Lee, S, Lee, J, Choi, J. Y. (2017). The effect of a resilience improvement program for adolescents with complex congenital heart disease. *Eur J Cardiovasc Nurs*, 16, 290–298.

Liebenberg, L., Ungar, M., & LeBlanc, J. C. (2013). The CYRM-12: a brief measure of resilience. *Canadian journal of public health = Revue canadienne de sante publique*, 104(2), 131-135.

Loprinzi, C.E., Prasad, K., Schroeder, D. R., Sood, A. (2011). Stress management and resilience training (SMART) program to decrease stress and enhance resilience among breast cancer survivors: a pilot randomized clinical trial. *Clinical Breast Cancer*, 11, 364–368.

Luthar, S., Cicchetti, D. Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.

Manhal-Baugus, M. (2001). E-therapy: Practical, ethical, and legal issues. *CyberPsychology & Behavior*, 4(5), 551-563.

Masten, A. S. & Coastworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.

Masten, A.S. & Obradovic, J. (2006). Competence and resilince in development. *Annals New York Academy Of Secience*, 1094, 13-27.

Masten, A. S., Morison, P., Pellegrini, D., & Teliegen, A. (1990). *Competence under stress: risk and protective factors.* In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.). Risk and protective factors in the development of psychopathology (236-256). New York: Cambridge University Press.

Masten, A. S. Reed, M. J. (2002). *Resilience in development*. In C. R. Snyder S. J. Lopez (Eds.), The handbook of positive psychology (pp. 74- 88). Oxford University Press.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Boks

Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.

McKenzie, M. (2004). Seeing the spectrum: North American approaches to emotional, social and moral education. *The Educational Forum,* 69 (1), 79-90.

Meier, A. (2000). Offering social support via the Internet: A case study of an online support group for social workers. *Journal of Technology in Human Services*, 17, 237-266.

Meral, D. (2017). *Orta öğretim öğrencilerinde akıllı telefon bağımlılığının yalnızlık, yaşam doyumu ve bazı kişisel özellikler bakımından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.

Merrell, K. W. (2010). Linking prevention science and social and emotional learning: The Oregon Resiliency Project. *Psychology in the Schools*, 47, 55–70.

Merrell, K. W., Juskelis, M. P., Tran, O. K. ve Buchanan, R. (2008). Social and emotional learning in the classroom: evaluation of strong kids and strong teens on students' social-emotional knowledge and symptoms. *Journal of Applied School Psychology*, 24(2), 209-224.

Merter, K. (2013). O*rtaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi; Maltepe ilçesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Meydan, H. (2014). Okulda Değerler Eğitiminin Yeri ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*,1(1), ss. 93-108.

Mutlu, Ü. (2020). *Saldırganlık düzeyi ve zorbalık arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenme becerilerinin düzenleyici rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Mutlu, Z. (2012). *Yaşlı bireylerde yaşam tatmini ve sosyal destek ilişkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Naz, S. (2015). Relationship of life satisfaction and job satisfaction among pakistani army soldiers. *Journal Of Business Research Turk*, 7(1), 7-25.

Neil, A. L., & Christensen, H., (2007). Australian school-based prevention and early intervention programs for anxiety and depression: A systematic review. *Medical Journal of Australia*, 186(6), 305– 308.

Neth, E. L., Caldarella, P., Richardson, M. J., & Heath, M. A. (2020). Social-emotional learning in the middle grades: A mixed-methods evaluation of the Strong Kids Program. *RMLE Online*, 43(1), 1-13.

Neugarten, B.L., Havighurst, R. J., & Tobin, S. S. (1961). The measurement of the life satisfaction. *Journal Of Gerontology,* 16, 134-143.

Oflas, S. G. (2017). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin toplumsal cinsiyet rollerine, kültürlerarası duyarlılığa ve risk faktörlerine göre yordanması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Oktan, V. (2008). *Üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Oktan, V., Odacı, H. Ve Çelik, Ç. B. (2014). Psikolojik doğum sırasının psikolojik sağlamlığın yordanmasındaki rolünün incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 140-152.

Ögülmüş, S. (2001). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Öğülmüş, S. (2001). Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık. 1. *Ulusal Çocuk Ve Suç Sempozyumu: Nedenler ve Önleme Çalışmaları.* Ankara, 29-30 Mart 2001.

O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist,* 41(3), 181–206.

Öz, F. ve Bahadır Yılmaz, E. (2009). Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram: psikolojik sağlamlık. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi.* 16(3), 82-89.

Özbay, Y. (2003). *Kişisel rehberlik*. Gürhan Can (ed.). Psikolojik danışma ve rehberlik içinde. PegemA Yayıncılık, Ankara.

Özcan, B. (2017) *Egzersiz yapan ve yapmayan obez kadınların yaşam doyumu ve öz yeterlik düzeyleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Özdemir Beceren, B., ve Zembat, R. (2016). Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın 5 yaş çocuklarının duygusal gelişimleri üzerine etkisi. *International Journal of Human Sciences,* 13(1), 1003-1016.

Özdemir, M. B. Ve Barut, Y. (2020). Psikolojik danışma uygulamalarında post modern bakış açısı: çevrimiçi psikolojik danışma. *Kıbrıs Türk psikiyatri ve psikoloji dergisi*. 2(3), 192-199.

Özdevecioğlu, M. (2003). İş tatmini ve yaşam tatmini arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *XI. Ulusal Yönetim Ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı.* 22 Mayıs 2003, S.693-710, Afyon.

Özer, M. Ve Karabulut, Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu. *Geriatri,* 6(2), 72-74.

Özer, E. ve Deniz, M.E. (2014). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin duygusal zeka açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1240-1248.

Özer, Ö., Yıkılmaz, M., Altınok, A. ve Bayoğlu, F. (2016). Psikolojik danışmanların çevrimiçi (online) psikolojik danışmaya yönelik tutumlarının danışan perspektifinden incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 58,549-559.

Özgüven, İ. E. (2003). *Ailede iletişim ve yaşam*. PDREM Yayınları, Ankara.

Özkoçak, E. (2016). *Alzheimer hastalarına bakan kişilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin algılanan stres, sosyal destek ve demografik özelliklere göre incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Öztürk, İ. (2017). *11-14 yaş grubu ergenlerin algılanan ana–baba tutumları ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.

Park, H. J. ve Jeong, D. Y. (2015). Psychological well-being, life satisfaction, and self-esteem among adaptive perfectionists, maladaptive perfectionists, and nonperfectionists. *Personality and Individual Differences*, 72, 165-170.

Park, N., Park, M., & Peterson, C. (2010). When is the search for meaning related to life satisfaction?. *Applied Psychology: Health and Well-Being,* 2(1), 1–13.

Parker, P. D., Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Factors predicting life satisfaction: A process model of personality, multidimensional self concept, and life satisfaction. *Australian Journal of Guidance ve Counselling,* 18(1), 15-29.

Pasi, R, J. (2001). H*igher expectations: promoting social emotional learning and academic achievement in your school*. New York: Teachers College Press.

Patrikakou E. N. (2005). School-Family Partnerships: Enhancing the Academic, Social and Emotional Learning of Children, Patrikakou EN, Weissberg R P, Redding S ve Walberg H J (Eds.), School-Family Partnerships for Children's Success, Teachers College.

Payton, P. J., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloothworld, M. R., Tompsett, C. J., And Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health,* 70 (5), 179-185.

Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Peng, L., Li, M., Zuo, X., Miao, Y., Chen, L., Yu, Y., . . . Wang, T. (2014). Application of the Pennsylvania resilience training program on medical students. *Personality and Individual Differences*, 61, 47-51.

Piri, S. (2011). İnternet tabanlı psikolojik hizmetler ve bu alana özgü etik ilkeler: Bir gözden geçirme. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(2), 213-231.

Poulou, M. (2007). Social resilience within a social and emotional learning framework: the perceptions of teachers in Greece. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(2), 91–104.

Poyrazlı, S. ve Can, A. (2020). Çevrimiçi psikolojik danışma: Etik kuralları, Covid-19 süreci ve öneriler. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 3(1), 59-83.

Proudfoot, J., Parker, G., Manicavasagar, V., Hadzi-Pavlovic, D., Whitton, A., Nicholas, J., Smith, M. And Burckhardt (2012), Effects of adjunctive peer support on perceptions of illness control and understanding in an online psychoeducation program for bipolar disorder: A randomised controlled trial, *Journal of Affective Disorders*, 142(1-3)98-105.

Raimundo, R., Marques-Pinto, A & Lima, M. (2013). The effects of a social-emotional learning program on elementary school children: the role of pupils' characteristic. *Psychology in the Schools,* 50(2).

Recepoğlu, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Özel Sayı (1), 311-326.

Reisoğlu, İ., Gedik, N. ve Göktaş, Y. (2013). Öğretmen adaylarının öz-saygı ve duygusal zekâ düzeylerinin problemli internet kullanımıyla ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170).

Ripley, R. D. (2018). *The effects of socıal emotıonal learnıng on student perceptıons of resılıency.* Yayımlanmamış doktora tezi. Carson-Newman University, Jefferson.

Rivers, S. E. ve Brackett, M. A. (2011). Achieving standards in the english language arts (and more) using the ruler approach to social and emotional learning. *Reading & Writing Quarterly,* 27(1/2), 75–100.

Sharf, R. S. (2011). *Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları.* Nobel Yayıncılık, Ankara.

Saka, A. (2017). Farklı aile yapısına sahip ergenlerin öz-yeterlilik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Karabük.

Sakarya, D. ve Güneş, C. (2013). Van depremi sonrasında travma sonrası stres bozukluğu belirtilerinin psikolojik dayanıklılık ile ilişkisi. *Kriz Dergisi*, 21 (1-2-3), 25-32.

Salovey, P. ve Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185-211.

Sarı, E. (2007). Türk üniversite öğrencilerinin aceleci, araştırıcı ve genel kararsızlık biçimlerinin kendilik saygısı düzeylerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 7(2), 897-926.

Sarıkadıoğlu, H. (2016). *Yetişkinlerde vücut algısı ve kendini kabul düzeyi ile yaşam doyumu ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Savaş, A. C., ve Hamamcı, Z. (2010). Okullarda rehberlik hizmetlerinin internet üzerinden yürütülmesine ilişkin veli, öğrenci ve psikolojik danışmanların görüşlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 147-148.

Schaefer, S. A., King, K. A., & Bernard, A. L. (2007). Is there a relationship between life satisfaction and the five health dimensions. *American Journal of Health Studies*, 22(3), 139-147.

Schaps, E. (2010). How a changing society changes SEL. içinde R. Slavin (Ed.). Better: Evidence-based education. Social-emotional learning, 2(2), 20-21, York: Institute for Effective Education, University of York.

Schnettler, B., Miranda-Zapata, E., Grunert, K. G., Lobos, G., Denegri, M., Hueche, C. ve Poblete, H. (2017). Life satisfaction of university students in relation to family and food in a developing country. *Frontiers in psychology*, 8, 1522.

Seligman, M. Ve Csikzentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an ıntroduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara, Spot Matbaacılık.

Serbest, S. (2010). Üniversite öğrencilerinin algıladıkları baba ve anne kabulünün, baba ilgisi ve depresif belirtilerin yılmazlık düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 489-502.

Sipahioğlu, Ö. (2008). *Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M., and Ben, J. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in Schools,* 49, 892–909.

Smith, J., Duncan, H., Bruce, M., Range, B., Rush, L., & Scherz, S. (2012). *Effects of a social emotional learning program on the resiliency of students at risk.* ProQuest Dissertations Publishing.

Smith B, Shatté A, Perlman A, Siers M and Lynch WD (2018) Improvements in resilience, stress, and somatic symptoms following online resilience training: a dose-response effect. *Journal of Occupational & Environmental Medicine,* 60(1): 1-6.

Songül, Ö. (2019). *Bağlanma stillerinin ergenlik dönemi sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Soytetir, M. (2005). Benlik ve kişilerarası iletişim. Demet Gürüz ve Ayşen Temel (ed.), İletişime yeni yaklaşımlar içinde (s. 227-259). Ankara: Nobel.

Stern, R. (2006). Social and Emotional Learning: What is it? How can we use it to help our children?

Stewart, M., Reid, G. J. ve Mangham, C. (1997). Fostering children's resilience. *Journal of Pediatric Nursing*, 12 (1), 21-31.

Sucuoğlu, B. ve Çiftci, İ. (2001). *Yapamıyor mu? Yapmıyor mu? Zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Suldo, S.M. & Huebner, E.S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 179-203.

Sung-Mook, H. ve Giannakopoulos, E. (1994). The relationship of satisfaction with life to personality characteristics. *Journal Of Psychology Interdisciplinary & Applied*, 128(5), 547-558.

Sürücü, M., ve Bacanlı, F. (2010). Üniversiteye uyumun psikolojik dayanıklılık ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi University Journal Of Gazi Educational Faculty (GUJGEF*), 30(2), 375-396.

Şad, B. (2017*). Konaklama işletmelerinde çalışan bireylerin tükenmişlik düzeylerinin yaşam doyumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Şahin, D. (2014). *Öğretmelerin öz duyarlıklarının psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumu açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Tarabzon.

Şahin Baltacı, H. (2013). Turkish 6th-8th grade students "social emotional learning skills and life satisfaction. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(2), 1-14.

Şentürk, S. G. (2016). *Demanslı bireylere bakım veren aile üyelerine uygulanan destek grup sürecinin bakım veren yükü ve psikolojik dayanıklılık düzeyi üzerine etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Şimşek, E. Ve Aktaş, H. (2014). Örgütsel sessizlik ile kişilik ve yaşam doyumu etkileşimi: kamu sektöründe bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 14 (2), 121-136.

Tanrıkulu, İ. (2009). Counselors-in-training students' attitudes towards online counseling. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 785-788.

Telef, B. B. (2011). The study of teachers' self-efficacy, job satisfaction, life satisfaction and burnout. *Elementary Education Online,* 10(1), 91-108.

Temiz, Z. T. (2017). *Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ile yaşam doyumu, psikolojik dayanıklılık ve aleksitimik özellikleri arasındaki ilişkide benlik saygısının rolü.*

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.

Terzi, Ş. (2005). *Öznel iyi olmaya ilişkin psikolojik dayanıklılık modeli.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Terzi, Ş. (2006). Kendini toparlama gücü ölçeği'nin uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 77-86.

Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 3 (29), 1-9.

Teh, L. A., Hechanova, M. R. M., Garabiles, M. R., & Alianan, A. S. (2014). Attitudes of psychology graduate students toward face-to-face and online counseling. *Philippine Journal of Psychology*, 47(2), 65–97.

Tezer, E. ve Demir, A. (2001). Bir grup üniversite öğrencisinin sosyal içe dönüklük, düşük kendilik değeri, kederli duygu durumu gibi depresif özellikler ve sosyal ilişkilerden sağlanan doyum. *3 P Dergisi*, 9(1),1-11.

Topçu, F. (2017). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde beş faktör kişilik özelliklerinin yordayıcı etkisinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.

Toprak, H. (2014*). Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Toraman, Ç. (2018). *Kars ilinde Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğüne bağlı çocuk evlerinde kalan ergenlerin psikolojik dayanıklılık, öz yeterlilik ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Tuncer, N. (2017). B*ir grup üniversite öğrencisinin belirlenen sosyal anksiyete düzeylerine göre bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi, İstanbul.

Turan, M. E. (2013). *Ergenlerde kariyer ve yetenek gelişimi özyeterliğinin, üstbilişsel farkındalık, yaşam doyumu ve algılanan arkadaş sosyal desteği ile ilişkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Turgut, M. (2017). *Sosyal yardım alan ailelerin yaşam doyumu üsküdar örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Tuzgöl-Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22), 132-143.

Tümlü, G., ve Recepoğlu, E. (2006). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim Ve Bilim Dergisi*, 3 (3).

Tümlü, G., ve Recepoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim Ve Bilim Dergisi,* 3(3), 205-213.

Tümkaya, S., Hamarta, E., Deniz, M.E., Çelik, M. ve Aybek, B. (2008). Duygusal zeka, mizah tarzı ve yaşam doyumu: Üniversite öğretim elemanları üzerine bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 30, 1- 20.

Türk Dil Kurumu, Güncel Türkçe Sözlük, http://www.tdk.gov.tr (17.01.2021).

Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği (2004). *Psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışanlar için etik kurallar.* Ankara.

Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37(10), 136-152.

Türnüklü, E. B. ve Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3),107-123.

Ulaşan, H. (2018). *Çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Uslu, A. (2019). *İşbirlikli dijital hikaye anlatımının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Uşaklı, H. (2017). Sosyal Duygusal Öğrenme Nedir? Neden Önemlidir? (İnsan İlişkilerinde Beş Duygu Alanı). *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,1(2):1-16

Uzun, G. (2016). *The associatıon of activities of daily living with qualıty of life and life satisfaction among Turkish elderly population: the mediatıng role of loneliness.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Uyanık Balat, G., Akman, B. (2004). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki lise öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 175-183.

Ünsal, F. Ö. (2016). *Okul öncesi çocuklar için psikolojik dayanıklılık programının 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerine ve problem davranışına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Ünüvar, A. (2012). *Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin denetim odağı ve yılmazlık düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Vanhove, A., Herian, M., Perez, A., Harms, P. D., & Lester, P. (2016). Can resilience be developed at work? A meta-analytic review of resilience-building program effectiveness. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89, 278–307.

Vara, Ş. (1999). *Yoğun bakım hemşirelerinde iş doyumu ve genel yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Voltan Acar, N. (2008). *İnsan ilişkileri ve iletişim.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Weissberg, R. P., Cascarino, J. (2013). Academic learning + social-emotional learning = national priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8–13.

Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(Suppl. 2S), 130–143.

Wong, A. K., Li-Tsang, C. P., Siu, A. H. (2014) Effect of a social emotional learning program for primary school students. Hong *Kong Journal of Occupational Therapy*, 24(2), 56–63.

Yakıcı, E. G. (2017). *Beliren yetişkinlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde yordayıcı değişkenler olarak yaşam doyumu ve yalnızlık*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya

Yalım, D. (2007). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin uyumu: psikolojik sağlamlık, başa çıkma, iyimserlik ve cinsiyetin rolü.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi*. 24. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazgı, Z. (2019). *Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yordayıcısı olarak üst bilişsel farkındalık*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *Future of Children*, 27(1), 73-94.

Yeşilyaprak, B. (2015). 21. *Yüzyılda Eğitimde Rehberlik Hizmetleri.* (26. Basım). Ankara: Nobel Akademi.

Yetim, Ü. (1991). K*işisel projelerin organizasyonu ve örüntüsü açısından yaşam doyumu*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü, İzmir.

Yıldırım, T. (2017). *Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı ile algılanan sosyal destek ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul.

Yıldız, M. A. (2010). *Sokakta çalışan ve çalışmayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin benlik saygısı, yaşam doyumu ve depresyon düzeylerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Yılmaz, F. (2014). *Ortaokul 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, E., ve Altınok, V. (2009). Okul yöneticilerinin yalnızlık ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 451-469.

Yılmaz, E. ve Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 59-69.

Yılmaz, H. ve Sipahioğlu, Ö. (2012). Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi. *İlköğretim Online,* 11(4), 927-944.

Yoder, N., Posamentier, J., Godek, D., Seibel, K., & Dusenbury, L. (2020). *From response to reopening: State efforts to elevate social and emotional learning during the pandemic*. Chicago, IL: Committee for Children and the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Yöndem, Z. D. (2011). *Kişilik dinamikleri ve stresle baş etme*. Efil Yayınevi, Ankara.

Yüksel, G. (1999). Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 2(11), 37-46.

Yüksel Şahin, F. (2021). Psikolojik danışmanların covid-19'a, yüz yüze ve çevrimiçi psikolojik danışma yapmaya, yüz yüze ve çevrimiçi eğitim almaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi,* 9, 496-522.

Zanden R, Kramer J, Gerrits R, Cuijpers P. (2012). Effectiveness of an online group course for depression in adolescents and young adults: a randomized trial. *J Med Internet Research*.14(3).

Zeren, Ş. G. (2014). Information and communication technology in education of psychological counselors in training. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 494-509.

Zeren, Ş. G. ve Bulut, E. (2018). Çevrimiçi psikolojik danışmada etik ve standartlar: Bir model önerisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(49), 63-80.

Zengin, B. (2013). *Özel eğitime muhtaç çocuğa sahip ebeveynlerin algıladıkları sosyal destek, psikolojik dayanıklılık ve umut düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Zins, J. E., ve Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255.

Zins, J. E. and Elias, M. J. (2006). *Social and emotional learning*. In G. G. Bear and K. M. Minke (Eds.), Children's needs III: Development, prevention and intervention (pp. 1-13). Washington, DC, US: National Association of School Psychologists.

Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P. ve Utne O'Brien, M. (2007*). Social and emotional learning for successful school performance*. İçinde G. Matthews, M. Zeidner ve R. D. Roberts (Eds.). Emotional intelligence: Knows and unknowns (syf. 376–395). New York: Oxford University Press.

Zins, J. E. ve Wagner, D. I. (1997). E*ducating children and youth for psychological competence,* In R. J. Illback ve C. T. Cobb (Eds.), Integrated Services for Children and Families: Opportunities for Psychological Practice (pp.137- 156). Washington, DC: American Psychological Association.

Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., ve Walberg, H.J. (Eds.). (2004). B*uilding academic success through social and emotional learning: what does the research say?*. New York: Teachers College Pres.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Aşağıda sizinle ilgili bilgiler içeren sorular bulunmaktadır. Cevaplarınız bilimsel amaçlarla kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Bu nedenle istenen bilgileri içtenlikle ve doğru olarak vermeniz beklenmektedir. Lütfen soruları okuduktan sonra size uygun olan şekilde doldurunuz. Teşekkürler

Ayşe YILDIZ

İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi

Doktora Öğrencisi

1. Adınız Soyadınız:
2. Cinsiyetiniz: ( ) kız ( ) erkek
3. Sınıfınız:
4. Ailenizin ekonomik durumunu nasıl değerlendirirsiniz? Çok düşük( ) Düşük ( ) Orta ( ) İyi ( ) Çok İyi ( )
5. Annenizin Eğitim Durumunu işaretleyiniz. Okuma yazma bilmiyor ( ) İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu ( ) Lise Mezunu ( ) Üniversite Mezunu ( )
6. Babanızın Eğitim Durumunu işaretleyiniz. Okuma yazma bilmiyor ( ) İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu ( )

Lise Mezunu ( ) Üniversite Mezunu ( )
7. Anne babanız birlikte mi yaşıyor? Evet, birlikte yaşıyor. ( ) Hayır, ayrı yaşıyor. ( )
8. Bir işte çalışıyor musunuz? Evet ( ) Hayır ( )
9. Bir işte çalışıyor musunuz? Evet ( ) Hayır ( )
10. Ailenizle aranızdaki bağları nasıl değerlendiriyorsunuz? Oldukça iyi ( ) İyi ( ) Kısmen iyi ( ) Kötü ( ) Çok kötü ( )
11. Son zamanlarda sizi derinden sarsan, etkileri hala devam eden bir olay yaşadınız mı? Evet ( ) Hayır ( )
12. 11. soruya cevabınız evet ise yaşadığınız olay hangisidir? Ekonomik problemler ( ) Göç ( ) Aile içi problemler ( ) İstismar ( ) Diğer ( )……

EK 2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Madde Örnekleri

		Hiç Uygun Değil	Pek Uygun Değil	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
1	Birisiyle konuşurken gözlerine bakarım				
2	Sakinleşmek için derin nefes alırım				
3	Arkadaşlarım benimle alay ederse görmezden gelebilirim				
6	Bir arkadaşımla sorunumu çözerken hem onun hem kendimin yararını düşünürüm				
10	Bir problemim olunca önce problemin ne olduğunu anlamaya çalışırım				
13	Eleştirileri kırılmadan kabul edebilirim				
16	Bir problemim olduğunda bunu adım adım çözmeye çalışırım				
18	Çok bunaldığımda spor yaparak rahatlarım				
20	Kendimi güçlü ve sağlıklı hissediyorum				
26	Kitap okuyarak rahatlarım				
29	Karşılaştığım problemlere uygun çözüm yolları bulabilirim				
32	Bir sorunum olunca benzer sorunları olanlarla konuşurum				
35	Bir konuda başarısız olursam, aynısını tekrar yaşamamak için bu olaydan ders çıkarırım				
38	Kendimi seviyorum				
40	Hatalarım, eksiklerim olsa da değerli bir insanım				

EK 3. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (ÇGPSÖ-12) madde örnekleri

		Beni hiç tanımlamıyor	Çok az tanımlıyor	Biraz tanımlıyor	Oldukça tanımlıyor	Beni tamamen tanımlıyor
1.	Hayatımda saygı duyabileceğim insanlar var.	1	2	3	4	5
3.	Ailem benim hakkımda birçok şeyi bilir (örneğin, arkadaşlarımın kim olduğunu, nelerden hoşlandığımı) .	1	2	3	4	5
6.	Yardıma ihtiyacım olursa, nereden yardım alabileceğimi bilirim.	1	2	3	4	5
8.	Ailem zor zamanlarımda yanımdadır (örneğin hasta olduğumda veya başım sıkıştığında).	1	2	3	4	5
9.	Arkadaşlarım zor zamanlarımda yanımdadır.	1	2	3	4	5
12.	Ailemin aile geleneklerini ve kültürünü seviyorum.	1	2	3	4	5

EK 4. ÇOK BOYUTLU YAŞAM DOYUM ÖLÇEĞİ MADDE ÖRNEKLERİ

	Hiçbir Zaman	Bazen	Sık sık	Her Zaman
1. Arkadaşlarım bana karşı sevecen ve cana yakındırlar.				
4. Arkadaşlarımla kötü zaman geçiririm.				
5. İyi yapabildiğim birçok şey var.				
6. okulda bir çok şey öğreniyorum.				
8. Ailem birçok aileden iyidir.				
10. Güzel/yakışıklı olduğumu düşünüyorum				

EK 5. Ölçek Kullanım İzinleri

ÇOCUK VE GENÇ PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

Gökmen Arslan <gkmnarslan@gmail.com>

14.03.2017 Sal 10:40

Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği.docx

22 KB

Güzel bir konuymuş. Ekte bulabilirsiniz. İlgili çalışmalar ve ölçek bilgisi

Research Gate sayfamdan erişebilirisiniz. Ölçeği etik kurallar çerçevesinde ve araştırma sonuçlarından tarafıma bilgi vermeniz koşuluyla kullanabilirsiniz. Açıkçası sizin araşatırmanızı daha merak ediyorum. Deneysel sonuçları görmek isterim.

Kolaylıklar dilerim.

SDÖBÖ KULLANIM İZNİ

Re: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği

Merhaba,

Ölçeğe ilginiz için teşekkür ederiz. Ölçek, maddeleri tamamını herhangi bir yerde yayınlamadan kullanılması için ektedir. Çalışma sonuçlarından haberdar ederseniz seviniriz. Ayrıca aşağıdaki kaynak ölçeğin kuramsal temellerini içeriyor. İyi çalışmalar.

https://www.nobelkitap.com/kitap_9161_okul-temelli-onleyici-rehberlik-ve-psikolojik-danisma.html

ÇBÖYDÖ KULLANIM İZNİ

Re: Çok boyutlu öğrencilerde yaşam doyumu ölçeği

Asım Çivitci <acivitci@pau.edu.tr>

4.01.2017 Çar 15:51

Merhaba,

Dr. tez çalışmanızda ÇÖYDÖ'yü kullanmanızdan memnuniyet duyarım. Başarılar dilerim...

Doç.Dr. Asım ÇİVİTCİ

Ek. 7. Örnek Grup Oturumları

1. Oturum: Tanışma ve Amaç Belirleme

Süre: 90 dakika

Amaç: Eğitim programını tanımak, Sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilgili bilgi edinmek

Kazanımlar:

6. Grup üyeleri birbirleriyle tanışır ve kaynaşır
7. Grup süreci hakkında bilgi sahibi olur
8. Grup kurallarının oluşumuna katılır ve kuralları kabul eder
9. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ne olduğunu bilir
10. Gruba katılmaktaki bireysel amaçlarının bilir

Materyaller:

1. Kağıt-kalem-silgi
2. Grup kuralları listesi
3. Sosyal duygusal öğrenme becerileri programına katılım sözleşmesi
4. "Sosyal duygusal öğrenme becerileri" bilgilendirme sunumu

Süreç:

Grup üyelerinin birbirleriyle tanışması ve kaynaşması

Grup üyelerinin birbirleriyle tanışması ve kaynaşması amacıyla isim-sıfat isimli ısınma oyunu oynanır. Bu oyun için grup lideri "Şimdi her birimiz isimlerimizi söyleyeceğiz. Ama isimlerimizin başına aynı harfle başlayan ve bizi niteleyen olumlu bir sıfat ekleyeceğiz. Örneğin; Akıllı Ayşe, Biricik Binnaz, Özel Özge, Mert Mustafa gibi. Unutmayın, olumsuz bir sıfat yok. Önce ben başlıyorum. Sonra yanımdaki arkadaşınız önce benim ismimi sıfatımla beraber söyleyecek, sonra kendi ismini sıfatıyla beraber söyleyecek. Bir sonraki arkadaşınız önce benden başlayacak, sonra arkadaşınızın sıfatını ve ismini söyleyecek, son olarak da kendi sıfatıyla ismini söyleyecek ve böyle devam edeceğiz. Anlaştık mı?" şeklinde yönerge verir. Tüm grup üyeleri birbirinin ismini öğrenene kadar oyun devam ettirildikten sonra bir sonraki amaca geçilir.

Grup süreci hakkında bilgi sahibi olma

Grup lideri, grup üyelerine Sosyal duygusal öğrenme becerileri programının 10 oturumdan oluştuğu ve haftada bir yaklaşık 90 dakika süreceği bilgisini verir. Grup programının etkili olabilmesi için grup üyelerinin katılım konusunda hassasiyet göstermesi ve değişme istekli olmalarının önemini vurgular. Bu oturumların değişik teknik, etkinlik, ısınma oyunları ve yaşantıların paylaşılmasından oluşan eğitici ve yaşantısal bir süreç olduğunu belirtir.

Grup kurallarını belirleme

Grup üyelerine, "her çalışmada olduğu gibi bu çalışmanın da düzenli bir şekilde ilerleyebilmesi için bazı kurallara ihtiyacımız var. Bu kurallar hem daha verimli çalışabilmemiz hem de kendimizi rahat hissedebilmemiz için gerekli olan kurallar." denilerek süreci kolaylaştırmak adına daha önceden grup kurallarını içeren bir taslak hazırlandığı söylenir. Hazırlanan taslak ekran paylaşımı yapılarak grup üyelerinin incelemesi istenir. "lütfen hazırlanan taslakta eksik gördüğünüz, eklemek istediğiniz ya da uymakta zorlanacağınızı düşündüğünüz, gereksiz bulduğunuz maddeler varsa belirtiniz. Çünkü bu kurallar hepimizi bağlayacaktır. 10 hafta boyunca bu kurallara uymamız gerektiği için ortak karar verebilmemiz önemli." Şeklinde açıklama yapıldıktan sonra grup üyeleri ile birlikte grup kurallarına son şekli verilir.

Grup Kuralları

- Önemli bir engel olmadığı sürece oturumlara düzenli bir şekilde devam edilir ve oturumlara zamanında gelinir.

-Herkes rahatça görüşlerini ve duygularını söyleyebilir. Herkesin çalışmalara katılımı beklenir. Ama kimse etkinliklere katılması veya konuşması için zorlanmaz.

-Çalışmalar sırasında herkes birbirinin söylediklerini dinler; aynı görüşte olmasanız bile eleştiri yapılmaz veya alay edilmez.

-Grupta yaşanan bir rahatsızlık veya huzursuzluk varsa bu dile getirilir. Burada ve grup saati sırasında konuşulur ve halledilmeye çalışılır.

-Grup çalışmaları boyunca bazı küçük ödevler verilebilir. Bu ödevleri yapmanız arzu edilir

ama kimse bunun için zorlanmaz.

-Grup içinde konuşulan kişi ile ilgili özel bilgiler, duygular grup içinde kalır. Başkalarına anlatılmaz. Öte yanda grup çalışmaları sırasında öğrendiğiniz bilgileri başkaları ile paylaşabilirsiniz.

Daha sonra, Sosyal duygusal öğrenme becerileri programına katılım sözleşmesi ekran paylaşımı yapılarak tüm üyelerin sözel olarak çalışmaya katılımla ilgili koşulları kabul ettiğini beyan etmesi sağlanır.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ne olduğunu kavrama

Grup üyelerine sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilgili hazırlanmış bilgilendirme metni mail olarak gönderilir ve hazırlanmış olan powerpoint sunumundan yararlanılarak konu hakkında bilgilendirme yapılır. Daha sonra anlatılan kavramlarla ilgili soru-cevap yapılarak grup üyelerinin yaşantılarından örnekler vermesi sağlanır.

Grup üyelerinin bireysel amaçlarının belirlenmesi

Grup üyelerine, bu programın genel amacının sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek olduğu ve bunu başarabilmek amacıyla haftalık olarak genel amaçların belirlendiği belirtilir. Bu genel amaç kapsamında grup üyelerinin her birinden grup çalışması bittikten sonra kendilerinde ne gibi değişimler olmasını beklediklerini paylaşması istenir. Grup lideri bu beklentilerden hangilerine çalışmanın cevap verebileceğini belirtir ve iyi dileklerde bulunularak oturum sonlandırılır.

6. Oturum: Stresle Başa Çıkma

Süre: 90 dak.

Amaç: Stresle etkili başa çıkma yöntemlerini öğrenme

Kazanımlar:

1**)** Stresle etkin ve etkin olmayan başa çıkma stratejilerini bilir

2**)** Stres yaratan durumlar karşısında uygulanabilecek gevşeme tekniklerini bilir

Materyaller:

Kağıt- Kalem-Silgi

Örnek Olay Kartları

Stresle Başa Çıkmada Etkili Olan Ve Etkili Olmayan Yollar Formu

Progresif Gevşeme Egzersizi Formu

Süreç:

Grup üyeleriyle selamlaştıktan sonra geçen oturumun özeti yapılır ve ısınma oyunu ile oturuma başlanır. Isınma oyunu için önceden bir uygulama üzerinden hazırlanmış olan karar çarkı ekran paylaşımı yapılarak açılır. Bir grup üyesinin ismi söylendikten sonra karar çarkı çevrilir. Çarkta çıkan görev, ismi söylenen grup üyesi tarafında yerine getirilir. Görevi yerine getiren grup üyesi bir başka üyenin ismini söyler ve karar çarkı tekrar çevrilir. Tüm grup üyeleri tamamlandıktan sonra etkinlik sonlandırılır.

Stresle etkin ve etkin olmayan başa çıkma stratejilerini bilir

Grup üyelerine " her birimiz stres yaratacak bir olayla karşılaştığımızda çeşitli tepkiler veririz. Bu tepkilerden bazıları bizi zor durumda bırakacak tepkiler olurken bazıları daha olumlu tepkilerdir. Şimdi sizinle yapacağımız etkinlikte hepinizin sıklıkla karşılaştığı stres yaratan durumlarda strese karşı ne tür tepkiler verdiğimizle ilgili farkındalık kazanmayı amaçlıyoruz" şeklinde açıklama yapılır. Grup üyelerinden gönüllü olanlardan bir rakam söylemeleri istenir. Söylediği rakamın yazılı olduğu olay kartı okunur. Seçtiğin kartta anlatılan olayda nasıl bir güçlük yaşanmış?, stresle baş edebilmek için nasıl bir yol kullanmış?, sence bu etkili bir yol mudur?, stresle baş etmek için kullandığı bu stratejinin olumlu ve olumsuz sonuçları neler olur?, senin de benzer bir olay yaşadığın oldu mu?, sen olsan nasıl bir yol kullanırdın? Gibi sorularla süreç devam ettirilir. Tüm olay kartları okunduktan sonra ekran paylaşımı yapılarak "stresle başa çıkmada etkili olan ve etkili

olmayan yollar" slaytı gösterilerek açıklanır. Sonrasında grup üyelerinden hayatlarında kendilerini en çok strese sokan durumu belirtmeleri ve bununla başa çıkabilmek için kullandıkları stratejileri yazmaları istenir. Kullandıkları stratejilerin etkin bir strateji olup olmadığını eğer değilse bunun yerine hangi etkin stratejileri kullanabileceklerini de belirtmeleri beklenir. Grup üyeleri yazmayı bitirdikten sonra gönüllü olanlar yazdıklarını paylaşırlar.

Örnek Olay Kartları
Ahmet, 8. Sınıf öğrencisidir ve sınava hazırlanmaktadır. Derslerinde oldukça başarılıdır. Fakat sınavda süreyi yetiştirmeyeceğinden ve sınavda başarısız olursa ailesinin gözünden düşmekten korkmaktadır. Bu sorunuyla başa çıkmak için her gün düzenli yürüyüş yapmakta ve zaman yönetimi konusunda rehber öğretmeninden destek almaktadır.
Zeynep, annesinin arkadaşlarıyla buluşmasına izin vermemesinden dolayı yaşadığı sıkıntının üstesinden gelmek için kendini aşırı yemeye vermiş ve yemek yerken kendini mutlu hissettiği için probleminden uzaklaşmış ve rahatlamıştır.
Ayşe, Matematik sınavına kadar tüm konuları çalışıp yetiştiremeyeceğini düşündüğü için sınava çalışmayı bırakmıştır.
Melisa, uzun zamandır arkadaşlarıyla bazı problemler yaşamaktadır. Bu problemler kendisinde stres yaratmasına rağmen arkadaşlarını kaybetmekten korktuğu için içine atmaktadır. Fakat sonunda uygun bir dille problemlerini ve kendisini strese sokan durumu arkadaşlarıyla paylaşmaya karar verir.
Ali, ailesinin kendini anlamadığını düşünmekte, onların kendisini işlerine geldiğinde çocuk, işlerine geldiğinde yetişkin gibi davranmasından dolayı strese girmektedir. Artık kendi kararlarını verebileceğine inanmaktadır. Fakat ailesinin engel olduğunu düşündüğü durumlarda onlara bağırıp çağırmakta, kapıları çarparak onlardan uzaklaşmaktadır.

Stresle Başa Çıkmada Etkili Olan Ve Etkili Olmayan Yollar		
Stresle Başa Çıkmada Etkili Olmayan Yöntemler	**Stresle Başa Çıkmada Etkili Yöntemler**	**Stresten Korunma Yöntemleri**
Madde Bağımlılığı	Olumlu düşünmek	Zaman Yönetimi
Aşırı Yemek Yeme	Paylaşmak	Problem Çözme Teknikleri
Kontrolsüz Alışveriş	Kendini hazırlamak	Kullanma
İçe Kapanma	Başka konulara yoğunlaşmak	Kişiler Arası İlişkileri

Aşırı Tepki Gösterme Biriktirme Başkalarını suçlama Duygularını bastırma İnkar etme	Aşırı Genellemelerden Kaçınma	Geliştirme Sosyal Etkinlikleri Geliştirme Fiziksel Aktivite Dengeli Beslenme Gevşeme Egzersizleri Zihinde Canlandırma

Stres yaratan durumlar karşısında uygulanabilecek gevşeme tekniklerini bilir

Grup üyelerine "şimdi sizlerle günlük yaşamda da düzenli olarak uygulayabileceğiniz ve stres ile baş edebilmede size yardımcı olacak bir gevşeme egzersizi yapacağız" şeklinde bir açıklama yaptıktan sonra hafif bir müzik eşliğinde gevşeme egzersizi metni okunur. Daha sonra grup üyelerine gevşeme egzersizi sırasında neler hissettiği sorulur. Grup üyelerinin bu uygulamayı ses kaydı oluşturarak evde kendi başlarına da uygulayabileceği ve düzenli olarak uygulamanın faydalı olacağı söylenir.

PROGRESİF GEVŞEME EGZERSİZİ
Oturur ya da yatar durumda en rahat ettiğiniz şekli alın. Gözlerinizi kapatın… Ayak ayak üstüne atmayın. Zihninizi belirtilen kas grupları üzerinde toplayın. Rahat, sessiz, ağır ve derin bir nefes alın. Aşağıdaki cümleleri kendi kendinize sessizce içinizden tekrarlayın. Sükunet ve huzur içindeyim. Alın kaslarım rahat, yumuşak. Alın ve göz kaslarım yumuşak. Gözlerimi sıkıyorum… Daha sıkı, daha sıkı… Ve bırakıyorum. Alın kaslarım, göz kaslarım bütünüyle yumuşak, gevşek… Çenem rahat, kasları gevşek. Çene kaslarımı sıkıyorum… Sıkı…Daha sıkı… Sonra bırakıyorum… Çenemi yavaş yavaş gevşetiyorum. Derin bir nefes alıyorum… Tutuyorum… Ve yavaş yavaş bırakıyorum… Çenem sarkıyor, kasları yumuşak, gevşek… Ense kaslarım yumuşak, gevşek… Şimdi onları sıkıyorum… Daha sıkı… Daha sıkı... Sonra yavaş yavaş gevşetiyorum… Derin bir nefes alıyorum… Tutuyorum… Ve yavaş yavaş bırakıyorum… Ense kaslarım da bütünüyle gevşiyor ve yumuşuyor. Alın kaslarım… Göz kaslarım… Çene kaslarım… Ense kaslarım yumuşak ve ağır… Sükunet ve rahatlık içindeyim… Verdiğim her derin solukla birlikte gerginliğin bedenimden akıp gittiğini hissediyorum… Şimdi dikkatimi omuz kaslarıma çeviriyorum ve onları geriyorum… Omuz

kaslarımla birlikte göğüs kaslarımı da geriyorum… Tutuyorum… Sonra yavaş yavaş gevşetiyorum… Derin bir nefes alıyorum… Bekliyorum… Ağır ağır bırakıyorum… Omuz kaslarım, göğüs kaslarım yumuşak ve rahat… 83 Kol ve el kaslarım gevşek, şimdi onları sıkıyorum… Daha sıkı… Daha sıkı… Sonra yavaşça gevşetiyorum… Derin bir nefes alıyorum… Tutuyorum… Ve veriyorum… Rahatlığın kollarıma ve ellerime yayıldığını hissediyorum… Alın kaslarım… Göz kaslarım… Çene kaslarım… Boyun kaslarım gevşek ve rahat. Omuz, göğüs ve kol kaslarım da yumuşak ve gevşek… El kaslarım da bütünüyle gevşemiş durumda… Verdiğim her derin solukla birlikte bedenimden akıp giden gerginliği görür gibi oluyorum… Şimdi dikkatimi karın kaslarıma çeviriyorum… Nefesimi tutuyorum ve karın kaslarımı sıkıyorum… Daha sıkı, sonra yavaş yavaş gevşetiyorum… Derin bir nefes alıyorum… Tutuyorum ve ağır ağır veriyorum… Şimdi karın kaslarım yumuşak… Rahat ve gevşek… Kalça kaslarım yumuşak… Şimdi onları sıkıyorum… Sıkıyorum… Tutuyorum… Sonra ağır ağır bırakıyorum… Derin bir nefes alıyorum… Duruyorum ve veriyorum… Kalça kaslarımın yumuşak ve rahat olduğunu hissediyorum… Şimdi dikkatimi bacağımın üst ve alt bölümündeki kaslarda ve ayak kaslarımda topluyorum. Bunları geriyorum… Geriyorum… Tutuyorum, ayaklarımı yere doğru yaklaştırıyorum… Sonra kendime doğru kaldırıyorum… Gerginliği iyice hissediyorum ve yaşıyorum… Sonra yavaş yavaş bacak ve ayak kaslarımı gevşetiyorum… Derin bir nefes alıyorum… Duruyorum ve ağır ağır bırakıyorum… Kalça, bacak ve ayak kaslarım yumuşak… Ve gevşek… Kendimi gevşemiş ve rahatlamış hissediyorum… Bedenimin bütün kasları yumuşak… Ağır ve gevşemiş durumda… Alın kaslarım gevşek… Göz kaslarım, çene kaslarım gevşek… Boyun ve omuz kaslarım yumuşak ve gevşek… Kol, göğüs, karın kaslarım da yumuşak ve gevşek… Kalça, bacak ve ayak akslarım da gevşemiş durumda… 84 Bütünüyle gevşemiş durumda, sakin ve huzur içindeyim… Kendimi rahat, yumuşak ve sükunet içinde hissediyorum. Bütün bu duyguları, sükuneti… Huzuru… Rahatlığı gün boyu kendimle taşıyacağım… Derin bir nefes alıyorum… Geriniyorum ve yavaş yavaş gözlerimi açıyorum

KAYNAK: BALTAŞ, A ve Z. ; Stres ve Başa Çıkma Yolları, 1993, İstanbul

8. Oturum: Çatışma Çözme

Süre: 90 dak**.**

Amaç: Günlük yaşamda karşılaşılan çatışmaları etkili bir şekilde çözebilme

Kazanımlar:

1. Çatışma çözme yöntemlerini bilir
2. Çatışma çözme becerilerini günlük yaşam olaylarına uygular

Materyaller:

1) Kağıt- Kalem-Silgi
2) Kazan-Kazan Yönteminin Adımları Formu
3) Örnek Olay Kartları

Süreç:

Grup üyeleri ile selamlaşılır ve ısınma oyunu ile oturuma başlanır. Isınma oyunu için hafıza kartları hazırlanır. Grup lideri bir öğrenci ismi söyler ve onun adına hafıza kartlarından birini açar. İsmi söylenilen öğrenci kartta çıkan nesnenin ismini ve grupm üyelerinden birinin ismini söyler. İsmi söylenen grup üyesi kendinden önce söylenen nesne ile birlikte kendine çıkan nesnenin ismini söyler. Grup üyelerinden biri yanlış yapana kadar devam edilir.

Çatışma çözme yöntemlerini bilir

Grup lideri,**"**Sizce iki taraf arasındaki çatışmanın bir şekilde son bulmasının kaç olası yolu vardır?" diye sorar. Tahtaya A ve B harfleri yazılır. "Farz edelim ki A ve B bir çatışmanın iki tarafı. Aralarındaki çatışmada: 1. Olasılık: A kazanır; B kaybeder ya da B kazanır, A kaybeder. Tek bir tarafın kazandığı, diğerinin kaybettiği çatışma yaklaşımı. 2. Olasılık: A kaybeder; B de kaybeder. Hiçbir tarafın kazanmadığı ya da iki tarafın da kaybettiği durumdur. 3. Olasılık: A biraz kazanır, biraz kaybeder. B biraz kazanır, biraz kaybeder. Her iki tarafın da istediklerinin bir kısmını elde ettikleri ve bir kısmından vazgeçtikleri durumdur. Uzlaşma olarak da bilinir. Bazıları bunun da kazan-kazan durumu olarak kabul eder. 4. Olasılık: Her iki tarafın da kazandığı durum. Kazan-kazan durumudur. Her iki taraf beraberce çözümler üreterek sorunu çözerler; böylece iki taraf da istediğini alır." Diyerek çatışma çözme yolları anlatılır.

Ardından gruba “Kazan-kazan haricindeki diğer yaklaşımların ne tür sakıncaları olabilir?”sorusu yöneltilir ve verilen cevaplar tahtaya yazılır. Grup üyelerinin cevapları bittikten sonra “Eğer çatışmaları güç kullanarak çözmeye çalışırsak karşımızdaki kişiyi incitir ve korkuturuz. O zaman istediğimizi diğerleri üzerinde baskı kurarak ya da zorbalık davranışları göstererek elde etmeye başlarız ki, bu da hiçbir şekilde kabul edilemez bir durumdur.” Açıklaması yapılır. “Peki, sürekli pes ettiğimizde ya da kaçındığımızda neler olur?” sorusu yöneltilir, tekrar cevaplar alınır ve tahtaya yazılır. “Bir süre sonra kendimize olan güvenimizi kaybederiz. Sürekli kaygılanır ve kendimiz hakkında olumsuz hisler beslemeye başlarız. Uzlaşmak, kazan-kazan durumundan sonra ki en iyi çözümdür. Ancak iki tarafta tam olarak istediğini elde edemediği için biraz kırgınlık duyguları yaşanabilir. Kazan-Kazan durumu ise en olumlu çatışma çözme durumudur. Kazan-kazan durumunda aktif dinleme, empati kurabilme, duygularımızı kontrol edebilme gibi bazı becerilerimizi kullanmamız gerekir. Kazan Kazan yönteminin bazı adımları vardır.” Denilerek Kazan kazan yönteminin adımları formu ekranda paylaşılır. Adımlar okunduktan sonra bir sonraki etkinliğe geçilir.

KAZAN-KAZAN YÖNTEMİNİN ADIMLARI
1. Öncelikle birkaç kez derin nefes alın ve kendinizi sakinleştirin. 2. Her iki taraf da karşınızdakini suçlamadan, hakaret etmeden ve sözünü kesmeden duygularını ve sorunu nasıl gördüğünü anlatsın. Örneğin: “Kantinde bana yerimden kalk diye bağırman beni çok kırdı. Ben senin orada oturduğunu bilmiyordum ki” 3. Birbirinizi doğru anlayıp anlamadığınızı kontrol edin. Örneğin: “Yani sen o kitabı bana temelli vermediğini mi söylüyorsun” gibi. 4. Her iki taraf da sorunun ortaya çıkmasındaki rollerinin ne olduğunu görüp kabul etsin. Örneğin: “Haklısın, ben her şeyin çok iyi olmasını istiyorum. Aslında sen de ödev için bir şeyler yapmıştın” gibi. 5. Kazan-kazan çözümü bulmak için fikir üretin ve her iki tarafın da memnun olduğu bir çözümde anlaşın. Örneğin: “Ödev için işbölümü yapıp sonra yaptıklarımızı gözden geçirelim mi?” 6. Birbirinizi takdir edin, gerekiyorsa birbirinizden özür dileyin.

Çatışma çözme becerilerini günlük yaşam olaylarına uygular

Grup üyeleri dört gruba ayrılır. Her bir gruba önceden hazırlanmış örnek olaylar kartlarından biri seçtirilir. Gruplara seçilen kartlardaki olayları okumaları için süre verilir. Ardından her bir gruptan seçilen gruptaki olayı canlandırmaları istenir. Öğrencilerin canlandırmaları bittiğinde;

1. Örnek olayda çatışmayı çözmek için ne tür tepkiler kullanılmıştır?
2. Bu çatışma hangi durumla son bulmuştur?
3. Sorunu nasıl çözebilirlerdi?
4. Buna benzer bir şekilde sonuçlanan bir olay yaşadınız mı? Ne oldu? Ne hissettiniz? Şeklinde sorular yöneltilir.

ÖRNEK OLAYLAR
1. Durum Çağan ile Mert kart oyunu oynarken tartışmaya başladılar. Birbirleriyle itişip kakıştılar. Mutfaktan Çağan'la Mert'i duyan anneleri gelerek anlaşamıyorsanız oynamayın dedi. Mert "kartlar benim kuralları ben koyarım" deyince Çağan da "o zaman ben de oynamıyorum" diyerek evine gitti.
2. Durum Çok yakın iki arkadaş olan Oya ile İpek birlikte dışarı çıkıyorlar. Birisi sahilde dolaşmak istiyor diğeri ise sinemaya gidelim diye tutturuyor. İlk başta ikisi de kendi istediğini yapmak istese de sonun da Oya'nın istediği oluyor ve sinemaya gidiyorlar.
3. Durum Ayşe ile Hilal iki kardeştirler. Çarşamba günü ikisinin de farklı kanallarda izlemek istediği diziler var. Evde internet ve başka bir televizyon olmadığı için aralarında tartışma çıkıyor. Sonunda biraz birini biraz diğerini izlemeye karar veriyorlar.
4. Durum Canan'ın annesi Canan'dan ev işlerinde kendisine yardım etmesini istiyor. Fakat Canan arkadaşının doğum gününe gitmek için hazırlanması gerektiğini söylüyor. Annesi parti için daha vakit olduğunu arabayla Canan'ı partiye bırakarak onun partiye yetişmesini sağlayabileceğini söylüyor. Canan annesine yardım ettikten sonra hazırlanıyor ve annesi onu arabayla gideceği yere bırakıyor.

Örnek olaylar canlandırıldıktan sonra Kazan-Kazan yöntemi dışındaki olayların kazan kazan yöntemiyle sonuçlanacak şekilde yeniden canlandırılması istenir. Gönüllü öğrenciler olayları yeniden canlandırır. İyi dileklerde bulunularak oturum sonlandırılır.