T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ERGENLERİN SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI VE MUTLULUK DÜZEYLERİNİN SORUMLULUK DUYGUSU VE DAVRANIŞI İLE SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENMEYE GÖRE İNCELENMESİ

MELİS AKDEMİR ALTINSOY
18736002

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. FULYA YÜKSEL ŞAHİN

İSTANBUL
2021

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ERGENLERİN SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI VE MUTLULUK DÜZEYLERİNİN SORUMLULUK DUYGUSU VE DAVRANIŞI İLE SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENMEYE GÖRE İNCELENMESİ

MELİS AKDEMİR ALTINSOY
18736002

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. FULYA YÜKSEL ŞAHİN

İSTANBUL
2021

ÖZ

ERGENLERİN SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI VE MUTLULUK DÜZEYLERİNİN SORUMLULUK DUYGUSU VE DAVRANIŞI İLE SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENMEYE GÖRE İNCELENMESİ

Melis AKDEMİR ALTINSOY

Haziran, 2021

Araştırmada, ergenlerin tek ebeveynle ve iki ebeveynle yaşamaya, sorumluluk duygusu ve davranışına, sosyal ve duygusal öğrenmeye, cinsiyete ve anne-baba tutumlarına göre sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma, betimsel ve nedensel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 505 ergen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği", "Mutluluk Ölçeği", "Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği", "Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS21 Paket Programı'ndan yararlanılmıştır. MANOVA-WilksLambda(λ) Testinden ve MANOVA Pillai'sTrace Testinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda tek ebeveynle ve iki ebeveynle yaşamaya göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.Sorumluluk duygusuna ve davranışına göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sorumluluk duygusu ve davranış düzeyi düşük olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı puan ortalaması, sorumluluk duygusu ve davranış düzeyi yüksek olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Sorumluluk duygusu ve davranış düzeyi düşük olan ergenlerin mutluluk puan ortalaması, sorumluluk duygusu ve davranış düzeyi yüksek olan ergenlerin mutluluk puan ortalamasından anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Sosyal ve duygusal öğrenmeye göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi düşük olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı puan ortalaması, sorumluluk duygusu ve davranış düzeyi yüksek olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi düşük olan ergenlerin mutluluk puan ortalaması, sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi yüksek olan ergenlerin mutluluk puan ortalamasından anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Cinsiyete göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anne ve baba tutumlarına göreergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne tutumu demokratik olan ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeyinin en düşük; ilgisiz olanların orta; ve otoriter olanların ise en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.Anne tutumu demokratik olan ergenlerin mutluluk düzeyinin en yüksek; otoriter olanların orta; ve ilgisiz olanların ise en düşük düzeyde olduğu görülmüştür.Baba tutumu demokratik olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeyinin en düşük; otoriter olanların orta; ve ilgisiz olanların ise

en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.Baba tutumu demokratik olan ergenlerin mutluluk düzeyinin en yüksek; otoriter olanların ve ilgisiz olanların ise birbirine yakın düzeyde olduğu görülmüştür.Araştırmanın bulguları, ilgili alanyazın ışığında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ergen, Ebeveyn, Sosyal Medya Bağımlılığı, Mutluluk Sorumluluk Duygusu ve Davranışı, Sosyal ve Duygusal Öğrenme

ABSTRACT

EXAMINATION OF SOCIAL MEDIA ADDICTED AND HAPPINESS LEVELS AMONG ADOLESCENT ACCORDING TO RESPONSIBILITY FEELING AND BEHAVIORS AND SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING

Melis AKDEMİR ALTINSOY

June, 2021

This study examines whether the social media addiction and happiness levels significantly differ among adolescents according to living with one parent and two parents, responsibility feeling and behavior, social and emotional learning, gender, and parental attitudes. The study group consists of 505 adolescents. To obtain the data required for the study, the researchers used the “Social Media Addiction Scale for Adolescents”, “Happiness Scale”, "Responsibility Feeling and Behavior Scale”, "Social and Emotional Learning Scale" and a “Personal Information Form”. SPSS 21 Software Package was used for data analysis. MANOVA-Wilks Lambda(λ) Test and MANOVA Pillai’s Trace Test were employed for data analysis. The mean scores of social media addiction and happiness do not significantly differ among adolescents according to living with one parent and two parents. The social media addiction mean score of adolescents with low responsibility feeling and behavior were found to be significantly higher than the mean scores of those with high responsibility feeling and behavior. The happiness mean score of adolescents with low sense of responsibility and behavior were found to be significantly lower than the mean scores of those with high responsibility feeling and behavior. The social media addiction mean score of adolescents with low social and emotional learning were found to be significantly higher than the mean scores of those with high social and emotional learning. The happiness mean score of adolescents with low social and emotional learning were found to be significantly lower than the mean scores of those with high social and emotional learning. The mean scores of social media addiction and happiness do not significantly differ among adolescents according to gender. It is found that social media addiction level of adolescents whose maternal attitude is democratic is the lowest while the level of the ones with indifferent maternal attitude is medium. The social media addiction level of the adolescents with authoritarian maternal attitude is the highest. The happiness level of adolescents whose maternal attitude is democratic is the highest while the level of the ones whose maternal attitude is authoritarian is medium. The happiness level of ones with indifferent maternal attitude is the lowest. The social media addiction level of the adolescents with democratic father attitude is the lowest while the level of the ones with authoritarian father attitude is medium. The social media addiction level of the adolescents with indifferent father attitude is the highest. The happiness level of the adolescents with democratic father attitude is the highest while the levels of the ones with authoritarian and indifferent father attitude are close.

Keywords: Adolescent, Parents, Social Media Addiction, Happiness, Responsibility Feeling and Behavior, Social and Emotional Learning

ÖN SÖZ

Hayatta bazen yol ayrımlarınız, önemli karar aşamalarınız olur. Bu süreçte size yol gösterecek, kılavuzluk edecek ve sizi anlayacak kişilere ihtiyaç duyarsınız. Benim, kişisel, kariyer ve akademik yaşamım boyunca kendimi çıkmazda ve zorda hissettiğim her durumda bana destek olan, elini hep omzumda hissettiğim, tüm sevgisi, ilgisi ve özverisiyle beni anlayan, yoluma ışık tutan canım hocam Prof. Dr. Fulya Yüksel-Şahin; hayatıma olan bütün katkılarınız ve güzel dokunuşlarınız için çok teşekkür ederim. Sizi tanıdığım, engin tecrübelerinizden faydalanabildiğim ve yaşamımda sizin katkılarınızı görebildiğim için size çok minnettarım. Tez yazım sürecim boyunca desteğinizi, ilginizi ve özverinizi esirgemediğiniz, anlayışınız ve güler yüzünüzle tüm süreci keyif içinde geçirmemi sağladığınız için de en içten teşekkürlerimi sunarım. İyi ki varsınız.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve deneyimleriyle yolumuza ışık tutan değerli hocalarım Prof. Dr. M. Engin Deniz, Prof. Dr. Ali Eryılmaz, Doç. Dr. Ş. Gonca Zeren, Arş. Gör. Dr. S. Merve Erus ve Uzman Psikolojik Danışman Yağmur Amanvermez-Kılıçkıran'a tüm katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Tez ölçeklerinin doldurulmasına katkı sağlayan değerli öğretmenlere ve ölçekleri cevaplayarak araştırmama katkıda bulunan öğrencilere çok teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca beni koşulsuz şartsız sevgiyle büyüten, destekleyen, ilgiyle, güler yüzle ve şefkatle yetiştiren ve her kararımın arkasında olan canım anneme ve canım babama ve her zaman desteklerini hissettiğim ve önerileriyle hayatıma yol gösteren ağabeylerime en içten dileklerimle teşekkür ederim. Son olarak, varlığıyla yaşamımı güzelleştiren, sevgi ve ilgisiyle hayatıma anlam katan, araştırma sürecim boyunca desteğini her zaman hissettiğim kıymetli eşim Ozan Altınsoy'a çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız…

İstanbul; Haziran, 2021 Melis Akdemir-Altınsoy

İÇİNDEKİLER

ÖZ ..... **iii**
ABSTRACT ..... **v**
ÖN SÖZ ..... **vii**
İÇİNDEKİLER ..... **viii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xi**
KISALTMALAR ..... **xii**
1.GİRİŞ **1**
1.1.Problem 10
1.2.Alt Problemler 11
1.3.Araştırmanın Amacı ve Önemi 11
1.4.Araştırmanın Sayıltıları 14
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları 14
1.6.Tanımlar 15
2.KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **16**
2.1. Sosyal Medya Bağımlılığı 16
2.1.1. Sosyal Medya Kavramı 16
2.1.2. Sosyal Medya Araçları 19
2.1.2.1. Facebook 19
2.1.2.2. Instagram 20
2.1.2.3. YouTube 21
2.1.2.4. Twitter 22
2.1.2.5. WhatsApp 22
2.1.3. Sosyal Medyanın Özellikleri 23
2.1.4. Sosyal Medya Bağımlılığı 24
2.1.5. Sosyal Medya Bağımlılığının Etkileri 29
2.1.6. Sosyal Medya Bağımlılığı İle İlgili Yapılan Araştırmalar 32
2.1.6.1. Türkiye'de Sosyal Medya Bağımlılığı İle İlgili Yapılan Araştırmalar 32
2.1.6.2. Dünyada Sosyal Medya Bağımlılığı İle İlgili Yapılan Araştırmalar 43
2.2.Mutluluk 46
2.2.1. Mutluluk Kavramı 46
2.2.2. Mutluluğu Açıklayan Kuramlar 53
2.2.2.1. Uyum Kuramı 53
2.2.2.2. Sabit Nokta Kuramı 55
2.2.2.3. Aşağıdan Yukarıya ve Yukarıdan Aşağıya Kuramı 56
2.2.2.4. Erek (Telic) Kuramı 57
2.2.2.5. Etkinlik Kuramı 59
2.2.3. Bazı Demografik Etkenler ve Sosyal Değişkenler Açısından Mutluluk 60
2.2.4. Mutluluk İle İlgili Yapılan Araştırmalar 64
2.2.4.1. Türkiye'de Mutluluk İle İlgili Yapılan Araştırmalar 64
2.2.4.2. Dünyada Mutluluk İle İlgili Yapılan Araştırmalar 75
2.3.Sorumluluk Duygusu ve Davranışı 83
2.3.1. Sorumluluk Kavramı 83
2.3.2. Sorumluluk Duygusu ve Davranışı 85

2.3.3. Sorumluluk Türleri 91
2.3.3.1. Kişisel Sorumluluk 91
2.3.3.2. Sosyal Sorumluluk 93
2.3.4. Sorumluluk Duygusu ve Davranışı ile İlgili Yapılmış Bazı Araştırmalar 95
2.3.4.1. Türkiye'de Sorumluluk Duygusu ve Davranışı ile İlgili Yapılmış Bazı Araştırmalar 95
2.3.4.2. Dünyada Sorumluluk Duygusu ve Davranışı ile İlgili Yapılmış Bazı Araştırmalar 106
2.4.Sosyal ve Duygusal Öğrenme 110
2.4.1. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Kavramı 110
2.4.2. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri 115
2.4.2.1. Öz Farkındalık 115
2.4.2.2. Sosyal Farkındalık 116
2.4.2.3. Öz Yönetim 117
2.4.2.4. İlişki Kurma Becerileri 118
2.4.2.5. Sorumlu Bir Şekilde Karar Verebilme 119
2.4.3. Sosyal ve Duygusal Öğrenme İhtiyaçları 119
2.4.4. Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Önemi ve Etkileri 121
2.4.5. Sosyal ve Duygusal Öğrenme ile İlgili Yapılmış Bazı Araştırmalar 124
2.4.5.1. Türkiye'de Sosyal ve Duygusal Öğrenme İle İlgili Yapılmış Bazı Araştırmalar 124
2.4.5.2. Dünyada Sosyal ve Duygusal Öğrenme İle İlgili Yapılmış Bazı Araştırmalar 134
3.YÖNTEM 139
3.1. Araştırmanın Modeli 139
3.2. Evren ve Örneklem 139
3.3. Veri Toplama Araçları 140
3.3.1. Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği 140
3.3.2. Mutluluk Ölçeği 141
3.3.3. Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği 142
3.3.4.Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği 144
3.3.5. Kişisel Bilgiler Formu 147
3.4. İşlem Yolu 147
3.5. Verilerin Analizi 148
4. BULGULAR 150
4.1. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılığı Ve Mutluluk Düzeylerinin Tek Ebeveyniyle Ve İki Ebeveyniyle Yaşamalarına GöreFarklılığına İlişkin Bulgular. 152
4.2. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılığı ve Mutluluk Düzeylerinin Sorumluluk Duygusunave Davranışına Göre Farklılığına İlişkin Bulgular 152
4.3. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılığı Ve Mutluluk Düzeyleri Sosyal Ve Duygusal Öğrenmeye Göre Farklılığına İlişkin Bulgular 154
4.4. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılığı ve Mutluluk Düzeyleri Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulgular 156
4.5. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılığı ve Mutluluk Düzeyleri Anne Ve Baba Tutumlarına Göre Farklılığına İlişkin Bulgular 157
5. TARTIŞMA VE YORUM 161
5.1. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılığı Ve Mutluluk Düzeylerinin Tek Ebeveyniyle Ve İki Ebeveyniyle Yaşamalarına Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu 161

5.2. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılığı ve Mutluluk Düzeylerinin Sorumluluk Duygusuna ve Davranışına Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu…….167
5.3. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılığı Ve Mutluluk Düzeyleri Sosyal Ve Duygusal Öğrenmeye Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu . 173
5.4. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılığı Ve Mutluluk Düzeyleri Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu 179
5.5. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılığı Ve Mutluluk Düzeyleri Anne Ve Baba Tutumlarına Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu..... 184
6.VARGI VE ÖNERİLER 193
KAYNAKÇA 198
EKLER..... 248

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği ve Mutluluk Ölçeği 150
Tablo 2: Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği ve Mutluluk Ölçeği Box's M Testi 151
Tablo 3: Sosyal Medya Bağımlılığı Ve Mutluluk Düzeylerinin Tek Ebeveyniyle ve İki Ebeveyniyle Yaşamalarına Göre Farklılığına İlişkin İlişkin MANOVA Sonuçları 152
Tablo 4: Sosyal Medya Bağımlılığı ve Mutluluk Düzeylerinin Sorumluluk Duygusu Ve Davranışına Göre Farklılığına İlişkin İlişkin MANOVA Sonuçları 153
Tablo 5: Sosyal Medya Bağımlılığı ve Mutluluk Düzeylerinin Sorumluluk Duygusu ve Davranışına Göre Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları 154
Tablo 6: Sosyal Medya Bağımlılığı ve Mutluluk Düzeylerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenmeye Göre Farklılığına İlişkin İlişkin MANOVA Sonuçları 155
Tablo 7: Sosyal Medya Bağımlılığı ve Mutluluk Düzeylerinin Sosyal Ve Duygusal Öğrenmeye Göre Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları 156
Tablo 8: Sosyal Medya Bağımlılığı ve Mutluluk Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin İlişkin MANOVA Sonuçları 157
Tablo 9: Sosyal Medya Bağımlılığı ve Mutluluk Düzeylerinin Anne ve Baba Tutumlarına Göre Farklılığına İlişkin İlişkin MANOVA Sonuçları 157
Tablo 10: Sosyal Medya Bağımlılığı ve Mutluluk Düzeylerinin Anne-Baba Tutumlarına Göre Puan Ortalamaları 159

KISALTMALAR

Diğ.: Diğerleri
SDÖ: Sosyal ve Duygusal Öğrenme
CASEL: CollaborativeforAcademic, Social, andEmotional Learning

1. GİRİŞ

Ergenlik, bireyin çocukluktan yetişkinliğe geçiş döneminde fizyolojik, zihinsel, toplumsal ve ahlaki konularda önemli değişim ve gelişimler yaşadığı bir gelişim dönemidir (Torun, 2007). Ergenlik döneminde gencin kişiliğinde ve yaşamının farklı alanlarında önemli değişimler yaşanmaktadır (Cihangir Çankaya, Meydan, 2018). Ergen, fiziksel ve bilişsel anlamda duygu, düşünce ve davranışlarında değişim yaşamakta ve sosyalleşme yeteneğini bu gelişim dönemi içerisinde kazanmaktadır. (Steinberg, 2013'ten aktaran Şahin ve Özçelik, 2016). Ergenin sosyalleşme sürecinde bilgi kaynağına ulaşması ve toplumsal kimliğinin şekillenmesi bakımından kitle iletişim araçlarının oldukça önemli etkisi bulunmaktadır (Yavuzer, 2013a). Günümüzde, ergenlerin en sık kullandığı kitle iletişim araçlarından birisi de internettir (Taylan, Işık, 2015).Ergenler internet aracılığıyla kendilerine ait bir dünya oluşturmaktadırlar.Bu dünya ile gerçek hayat arasında denge kuramadıklarında ise ergenlerin sosyal ve eğitim hayatlarında başarısızlıklar görülür(Büyükgebiz Koca, Tunca, 2020).

Gençler, yeni iletişim teknolojilerine hızlıca uyum sağlamakta ve onları günlük hayatının bir parçası haline kolayca getirmektedirler (Palfrey, Gasser, 2008). Bu bakımdan, ergenlerin, diğer yaş gruplarına göre teknolojik bağımlılıklara karşı daha hassas oldukları söylenebilmektedir (Valkenburg, Peter, 2011). Ergenlerin sosyal medya kullanımına daha yatkın olma sebeplerinden biri teknolojik yeniliklere olan açıklıkları ve teknoloji kullanımına duydukları yatkınlıktır (Prensky, 2001). Diğeri ise, ergenlerin otorite ve aile baskısını daha az hissetmelerinin sosyal medyayı daha yoğun bir şekilde kullanmalarına neden olduğudur. Bu nedenle sosyal medya kullanımı ergenler arasında oldukça yaygındır (Andreassen, 2015). Bununla birlikte, sosyal medya aracılığıyla başkalarının yaşamlarına kolay bir şekilde erişilebilmesi ve sosyal medyanın duygusal destek aracı olarak görülmesi de sosyal medyanın ergenler tarafından kullanılma sebepleri arasında gösterilmektedir (Hetz, Dawson, Cullen, 2015). Sosyal medya, en çok genç nesil tarafından kullanılmaktadır. Gençlerin yakın ilişkilerini sağlamak amacıyla sosyal medyayı yoğun bir şekilde kullanmaları ve sosyal medyanın gençlerin fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişimlerine olumsuz etkilerinin

olması sosyal medya bağımlılığına ilişkin araştırmaların gençler üzerinde yapılması bakımından önem arz etmektedir (Tutgun-Ünal, Deniz, 2016; Demir, Kumcağız, 2019). Bu bağlamda, ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde sosyal medya bağımlılığına yönelik çalışmaların özellikle gençler ile yürütüldüğü görülmektedir (Esen, Siyez, 2011; Bonetti, Campbell, Gilmore, 2010; Pantic ve diğ., 2012; Tanrıverdi, Sağır, 2014; Deniz, Gürültü, 2018;Yüksel-Şahin ve Öztoprak, 2019). Singapur'da yetişkin ve gençlerle gerçekleştirilen çalışmaya göre ergenler yetişkinlere kıyasla sosyal ağlara daha fazla bağımlılık göstermektedir (Ho, Lwin, Lee, 2017). Nitekim, sosyal medya kullanımında gençlerin zirveye geçmeye başladığına dair birçok araştırma bulunmaktadır (Lenhart ve diğ., 2010; Sozio ve diğ., 2015; Mascheroni, Ólafsson, 2014; O'Keeffe, Clarke-Pearson, 2011; Baz, 2018; Echeburua, Corral, 2010).

Günümüzde sıradan bir problem olmaktan çıkıp küresel bir salgın haline gelen sosyal medya bağımlılığı (Andreassen, 2015) ruhsal ve iletişimsel bir sorun olarak görülmektedir (Ünlü, 2018). Sosyal medya bağımlılığı, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı-DSM 5'te (2014) bozukluk olarak sınıflandırılmamıştır. "Maddeyle İlişkili Olmayan Bozukluklar ve Bağımlılık Bozuklulukları" başlığı altında, yalnızca "Kumar Oynama Bozukluğu" bulunmaktadır (Yüksel-Şahin ve Öztoprak, 2019).Bununla birlikte, davranışsal bir bağımlılık olarak değerlendirilen sosyal medya bağımlılığı (Griffiths, 2005) bireyleri bilişsel, duygusal ve ruhsal bakımdan etkileyebilmektedir (Özdemir, 2019).Sosyal medya bağımlılığı, bireyin iş/akademik hayatında, özel yaşamında, sosyal ilişkilerinde ve günlük yaşamında yarattığı meşguliyet, duygu-durum değişiklikleri ve çeşitli problemlere yol açan psikolojik bir sorun olarak tanımlanmaktadır (Tutgun-Ünal, 2015). Andreassen, Torsheim ve Pallesen'e göre ise (2014) sosyal medya bağımlılığı, sosyal medya sitelerinin aşırı kullanımı, bu sitelere bağlı kalmak için yoğun istek duyma ve bu sitelerde sosyal yaşamdaki diğer uğraşları, iş/eğitim hayatını, kişilerarası iletişimi engelleyecek kadar çok zaman harcama olarak ifade edilmektedir.

Sosyal medya, bireyin günlük iş ve davranışlarını engellemesi, kişilerarası iletişimde sorunlara neden olması, sosyal medya hesaplarını kontrol edemediği zamanlarda yoğun huzursuzluk yaşaması, akademik başarısını etkilemesi, sanal ve gerçek durumları ayırt edememesi, algı ve dikkat eksikliği yaşaması ve duygusal ve fiziksel rahatsızlara sebep olması gibi olumsuz sonuçlara yol açıyorsa bu birey için sosyal

medya bağımlılığının söz konusu olduğu söylenebilmektedir (Çiftçi, 2018). Sosyal medyanın aşırı kullanımına bağlı olarak kişisel, sosyal, mesleki ve akademik sorumlulukların yerine getirilememesi her yaş grubundaki bireyler için sorun teşkil etmektedir. Bununla birlikte bireylerde çeşitli psikolojik, fiziksel ve sosyal sorunların yaşanılması kaçınılmaz olmaktadır (Şahin, Yağcı, 2017). Sosyal medyanın gün içerisinde 4 saat ve üzeri kullanımı bireylerin yakın çevrelerindeki kişilerle çatışma yaşamalarına, işlerini ve sosyal yaşamlarını ihmal etmelerine (Tutgun-Ünal, 2019) ve hatta sahip oldukları işleri yitirmelerine neden olmaktadır (Karaiskos ve diğ., 2010; Tutgun-Ünal, 2019). Kullanılan sosyal medya uygulamalarının da artması kullanıcıların sosyal medyaya ayıracağı zamanın artmasına ve böylece sosyal medya bağımlılık düzeylerinin artmasına neden olmaktadır (Tutgun-Ünal, Deniz, 2016). Sosyal medya kullanımı, kişinin yaşamındaki sorumluluklarını yerine getirmeyi engellediği andan itibaren sosyal medya bağımlılığının varlığından söz edilmeye başlanmaktadır (Ryan ve diğ., 2014). Kuss ve Griffiths'e (2011) göre aşırı sosyal medya kullanımının düşük düzeyde sorumlulukla ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Ergenlerin aşırı internet ve madde kullanımı gibi bağımlılık teşkil eden davranışları, içinde bulundukları gelişim döneminin etkisiyle kişilik gelişimleri ile ilişkilendirilmektedir (Kaltiala-Heino, Lintonen, Rimpela, 2004). Bu bakımdan ergenlerin sosyal medyayı, kişilik gelişimi ve kimlik kazanımı sürecinde var olan kimliklerinden ve sorumluluklarından kaçabilmek adına bir fırsat olarak algıladıkları belirtilmektedir (Yang, Tung, 2007). Avcılar ve KülterDemirgüneş'e (2016) göre sosyal medya kullanım motivasyonlarını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Kullanıcının kişilik özellikleri de bunlardan biridir. Dışa dönüklük, deneyime açıklık ve sorumluluk kişilik özellikleri bireylerin sosyal medya kullanım motivasyonlarını etkilemektedir.

Sosyal medya bağımlılığı, ergenlerin işlevselliklerinde bozulmalara, akademik başarısının düşmesine, ailesine yönelik sorumluluklarını yerine getirememesine, gün içerisinde sürekli sosyal medya platformlarını düşündüğü için var olan işlerine konsantre olamamasına neden olmaktadır (Kırık ve diğ., 2015). Bağımlılık, zaman ve para gibi kaynakların gereksiz kullanımına sebebiyet vermektedir. Sosyal medya bağımlılığı düzeyi yüksek olan öğrenciler de vakitlerinin büyük bir kısmını sosyal medya sitelerinde harcamaktadır. Öte yandan, akademik sorumluluklar da öğrencinin belli bir zaman ayırması gereken faaliyetlerdir. Bu bakımdan, sosyal medyayı aşırı

kullanan öğrenciler çoğu vakitlerini var olan bağımlılıkları çerçevesinde harcamaktadırlar. Bu durum da öğrencilerin temel sorumluluklarından biri olan akademik faaliyetler için yeterli zamanı ayıramamalarına, sınava hazırlanma veya ödev yapma gibi görevlerini aksatmalarına neden olmaktadır (Gür ve diğ., 2018). Bu bağlamda, sosyal medya bağımlılığının sosyal ilişkilere zarar verdiği, iş ve okul hayatında aksaklıklara yol açtığı, kişisel sorumlulukların ertelenmesine veya unutulmasına sebep olduğu söylenebilmektedir (Turel, Brevers, Bechara, 2018; Boyd, Ellison, 2007).

Sosyal medya bağımlılığı olan bireyler olumsuz duygu ve düşüncelerinden kaçış yolu olarak sosyal medyayı kullanmakta, kullanımlarını azaltma ve durdurma girişimlerinde sorunlar yaşamaktadırlar. (Balcı, Baloğlu, 2018). Günlük yaşantısında daha fazla yalnızlık hisseden, sağlıklı ve tatmin edici sosyal ilişkiler kuramayan bireyler hissettikleri olumsuz duygulardan kaçabilmek amacıyla sosyal medyadaki paylaşımları aracılığıyla sosyalleşmeye çalışmaktadırlar (Ümmet, Ekşi, 2016). Ergenler öfke ve düşmanlık gibi olumsuz duygularını yüz yüze iletişimle paylaşmakta zorluk yaşamaktadır. Öfke ve düşmanlık duygularının sosyal ağ sitelerinde daha rahat ifade edilebilmesi ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin artmasına neden olmaktadır. Ergenlerin psikotizm, paranoid düşünceler gibi psikolojik bozuklukları akranlarıyla yakın ilişkiler geliştirmesinde sorun yaratacağından ergenler daha yüzeysel ilişki kurabilecekleri ve aynı zamanda da sosyalleşebilecekleri sosyal medya sitelerini tercih edebilmektedir (Bilgin, 2018). Bu bağlamdaliteratürde "Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ)" olarak tanımlananbukavram, bireylerin risk teşkil eden davranışlarını azaltmada (Kabakçı, Korkut, 2008). önemli bir yere sahiptir. Bireylerin, stres etmeninden korunmasını sağlamakta ve yaşamlarının ilerleyen yıllarında önemli duygusal ve davranışsal sorunlarla karşılaşmalarını engellemeye yardım olan koruyucu faktör niteliğinidetaşımaktadır (Garmezy, 1991).

Sosyal ve duygusal öğrenme, bireyin kendisinin ve diğer bireylerin duygularını tanıma, ihtiyaçlarına karşı dikkatli olma, duygu okur-yazarlığına sahip olma, olumlu ve olumsuz özelliklerini tanıma, sağlıklı iletişim kurma ve sürdürme gibi yaşamını devam ettirebilmek amacıyla ihtiyaç duyduğu becerilerin geliştirilme süreci olarak tanımlanmaktadır (Elias, 2003). Sosyal ve duygusal öğrenme, bireyinduyguları, düşünceleri ve davranışları arasındaki etkileşimin sağlanmasıyla onların gelişim

görevlerini yerine getirmelerine ve gelişimsel sorunlarıyla başa çıkmalarına katkıda bulunmaktadır (Zins ve diğ., 2007). Ergenlerin duygusal, sosyal ve zihinsel olarak ruhsal bütünlük içinde olmaları, sağlıklı davranışlar geliştirebilmeleri bakımından oldukça önemlidir. Ergenlerin duygu, düşünce ve davranışlarını bütünleştirebilmelerinin sosyal ve duygusal öğrenmeyle yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Totan, Kabakçı, 2010). SDÖ becerileri, ergenlerinortaöğretim sonrasındaki performanslarını, kariyer başarılarını, suça eğilimlerini ve depresyon düzeylerini kapsamaktadır. Buradan hareketle, SDÖ'nin bireyin çocukluğu ile yetişkinliği arasındaki zaman diliminde birçok parametreyi etkileyebilecek kadar önemli bir güce sahip olduğu ifade edilmektedir (Moffitt ve diğ., 2011).

Çocuk ve gençler için şiddet, bağımlılık, AIDS, ergen gebeliği, uyku ve beslenmeye yönelik sorunlar, olumsuz çatışma çözme davranışları gibi risk etkenleri onların gelecekteki sağlıklarını olumsuz yönde etkilemektedir (Burke, 2002). Onları bu olumsuz etkenlere karşı koruyabilmek için 12-14 yaş gibi ergenlik döneminde koruyucu bir yapının kurulması gerekmektedir (Kabakçı ve Korkut-Owen, 2010). SDÖ, öğrencilerin risk teşkil eden davranışlarını azaltmakta ve koruyucu yeterlilikleri arttırmaktadır (Kabakçı, Korkut, 2008). SDÖ becerilerinin kazandırılmasına ilişkin programların hem öğrencilerin duygusal gelişimlerini sağlamaya, hem de alkol ve madde kullanımı, şiddet, zorbalık, erken hamilelik gibi öğrenciler için tehlikeli olabilecek davranışların azaltılmasına yönelik olduğu belirtilmektedir (Elias, 2003). SDÖ becerilerinin, çocukların şiddet içeren suç girişimlerini, saldırgan ve zorba davranışlarını (Polan, Sieving, McMorris, 2013; Lösel, Beelman, 2003), madde kullanımlarını azalttığı ortaya konmuştur (Smith, Low, 2013).Gelişmiş SDÖ becerilerine sahip olan öğrencilerin eğitsel başarılarının arttığı, sağlık durumlarının korunduğu, ergenlik dönemi riskli davranışlarına yönelik başa çıkma stratejileri geliştirdikleri, iyi bir vatandaş oldukları, iş elemanı olarak aranan özelliklere sahip oldukları, şiddet ve madde kullanımı gibi olumsuz davranışlarının azaldığı, etkili ilişkiler kurdukları ve kendilerini daha mutlu hissettikleri ve SDÖ becerilerinin öğrencilerin yaşam boyu başarılı olmalarına katkıda bulunduğu ifade edilmektedir (Elias ve diğ., 1997; Zins, Elias, 2006). SDÖ becerileri yeterince gelişmemiş bireylerin ise sağlıklı iletişim becerilerinden yoksun olma, şiddet içeren davranışlarda bulunma, bağımlılık, ergen gebeliği, çatışma çözme konusunda başarılı olamama, uyku ve beslenmeye ilişkin sorunlar ve ruhsal

problemler yaşadıkları görülebilmektedir (Payton ve diğ., 2000).Bu durum, bireylerin mutluluk düzeylerini azaltmaktadır.

Bireylerin gelişim dönemleri ele alındığında, sahip oldukları mutluluk düzeyinin de oldukça önemli olduğu görülmektedir. Özellikle bebeklik ve çocukluk dönemlerinde, çocuklar anne ve babalarıyla sağlıklı iletişim içerisinde olsalar bile anne ve babanın mutsuz olma durumunun çocukların kendi mutluluk düzeylerini olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir. Anne babaları tarafından olumlu tepkilerin verildiği çocukların içe yönelimlerinin azaldığı ve bu durumun ruh sağlıklarını olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (Atabey, 2017). Ergenlik dönemi içerisinde yaşanan birtakım fizyolojik ve ruhsal değişimler ergenlerin bazı uyum problemleri yaşamalarına neden olmaktadır. Bu problem ile nasıl ve ne kadar başa çıkılabildiği ise ergenin mutluluk düzeyiyle ilişkili olabilmektedir. Nitekim, mutsuz ergenlerin daha fazla uyum problemi yaşadığı belirtilmektedir (Babalar, 2018).

Mutluluk kavramı ele alındığında, mutluluğa giden yolun mutlak olmadığı; birçok faktörün mutluluğu etkilediği belirtilmektedir (Diener, 2013). Mutluluk, psikolojide öznel iyi oluş kavramıyla ele alınmaktadır (Eryılmaz, Aypay, 2011). İnsan yaşamının odak noktası olarak görülen mutluluk (Kangal, 2013) iyi olma, en elverişli düzeyde işlevsellik ve deneyim anlamlarına da gelmektedir (Ryan, Deci 2001). Bireyin yaşamından duyduğu mutluluk, hem psikolojik olarak tamamlayıcı hem de varlığını kuvvetlendirici ve fayda sağlayıcı rollere sahiptir (Balcı, Gölcü, Gölcü, 2019). Bireyin ulaşmak istediği bir hedef olan mutluluk (Kaya, Orçan, 2019) ruh sağlığının en önemli kriterlerinden biri olarak görülmektedir (Sheldon, Lyubomirsky, 2004). Kişinin sahip olduğu mutluluk düzeyinin ruh sağlığıyla ilgili olduğu ifade edilmektedir (Park, 2004). Bununla birlikte, kişinin mutluluk düzeyi yaşamını ne derece olumlu değerlendirebildiğine göre değişmektedir (Bülbül, Giray, 2011). Sıcak, destekleyici ve güven verici ortamlar bireyin mutluluğunu artırmakta ve ruhsal sorunlara eğilimini azaltmaktadır (Richter, Gilbert, McEvan, 2009). Mutluluk düzeyinin artması insanların daha sağlıklı ruh haline sahip olabilmeleri ve eğitsel, sosyal ve kariyer yaşamlarında daha başarılı olabilmeleri bakımından önem taşımaktadır (Asıcı, İkiz, 2015).

Mutluluk kavramını açıklayan birçok tanım bulunmaktadır (Diener, Scollon, Lucas, 2003). Diener'e (2000) göre mutluluk, yaşamdan ve iş, evlilik gibi önemli yaşam alanlarından doyum almak, olumlu duyguları sıklıkla ve olumsuz duyguları daha az

yaşamaktır. Fromm (1994) ise mutluluğu, bireyin hayatı boyunca daha üretken ve hareketli olması, düşünce ve duygularının olgunlaşması olarak açıklamıştır. Bu alanlardaki işlevselliğin azalması mutsuzluğa neden olmaktadır.Mutluluk, bireyin bütün olarak değerlendirdiğinde yaşamını takdir etmesi (Veenhoven, 2010) ve yaşam kalitesini avantajlı görmesidir (Veenhoven, 1991). İnsanların olumlu duyguları çoğunlukla, olumsuz duyguları daha az hissetmeleri, ilgi çekici etkinliklerde bulunmaları ve yaşamlarından memnun olmaları öznel iyi oluş düzeyini yükseltmektedir (Diener, 2000).

Mutluluğu etkileyen üç önemli faktör bulunmaktadır (Lyubomirsky, Sheldon ve Schade, 2005). Bunlardan ilki ve önemli olanı kişilik özellikleri ve genetik faktörlerdir. Dışa dönüklük, sorumluluk ve duygusal dengegibi beş faktör kişilik özelliklerinin öznel iyi oluşun %50'sini oluşturduğu tespit edilmiştir (Myers, Diener, 1995). Reisoğlu ve Yazıcı'nın (2017) öznel iyi oluş düzeyi ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmanın sonucunda, beş faktör kişilik özelliklerinden nevrotiklik, dışadönüklük, sorumluluk ve deneyime açıklık özelliklerinin öznel iyi oluşu anlamlı düzeyde yordadığıbulunmuştur.Sorumluluk, kişinin davranışlarına değer kazandırmaktadır. Bu sayede kişi, hangi davranışının iyi ya da kötü olduğunun farkına varabilmektedir. Kişi, iyi olarak tanımlanan eyleminin sonucunda mutluluk hissederken kötü olarak tanımlanan eyleminin sonucunda ise pişmanlık duymaktadır (Gündoğan, 2013). Geçtan'a (1997) göre bireylerin sorumluluklarını yerine getirmemelerinden dolayı onları mutsuzlaştırarak benliklerini yitirmelerine neden olmaktadır. Bu bakımdan, sorumluluk bilincinin kişinin mutluluğunu önemli düzeyde etkilediği söylenebilmektedir. Kişisel sorumluluk, bireyin düşünce ve davranışları üzerinde kontrol sağlayabilmesini gerektirmektedir (Mutlu, 2006).

Bu bağlamda literatürde, "Sorumluluk Duygusu ve Davranışı" olarak tanımlanan bu kavramda sorumluluk, bireyin davranışlarına ya da yetkisi altında bulunan herhangi bir olaya ilişkin farkındalığının bulunması ve bu davranışlarının ve durumların sonuçlarını ahlaki ve yasal anlamda üstlenmesi (Glover, 1970'ten aktaran Özen, 2013), tercihler yapması ve tercihlerinin sonuçlarını kabullenmesi (Popkin, 1987), yükümlülüklerini üstlenmesi ve kendisine ve diğer insanlara özen göstermesi (Lickona, 1991) olarak açıklanmaktadır. Sorumluluğun duygu boyutu, sosyal durumlar karşısında yaşanılan sorumluluk duygusunu açıklamaktadır. Sorumluluğun

davranış boyutu ise bireyin yaşadığı duyguya bağlı olarak gerçekleşen sorumluluk davranışının yaşanma sıklığını açıklamaktadır (Özen, 2013). Sorumluluk Duygusu ve Davranışıaçısından, düşünce ve davranışları üzerinde kontrolü bulunan bireylerin daha uyumlu ve mutlu oldukları ve bedensel ve ruhsal olarak kendilerini daha iyi hissettikleri ifade edilmektedir (Mutlu, 2006).Literatür incelendiğinde, sorumluluk bilinci gelişmiş olan bireylerin, yaşama kolay bir şekilde uyum sağlayabilen, mutlu, hem kendine hem de diğer insanlara yönelik sorumluluklarını yerine getiren (Celep, 2011) duygularının düşüncelerinin ve davranışlarının sonuçlarını kabullenen, görevlerini yerine getiren kişiler oldukları görülmektedir (Güner, Selçuk, 2004). Sorumluluklarının bilincinde olan ve yaşamı üzerinde kontrol sağlayabilen bireylerin fizyolojik ve psikolojik anlamda kendilerini daha iyi ve daha mutlu hissettikleri belirtilmektedir (Mutlu, 2006).

Mutluluk, olumlu duygulanım, yaşama bağlı olmak ve yaşamın anlamı olmak üzere üç faktörün birleşiminden oluşmaktadır. Olumlu duygulanım, geçmiş, şu an ve geleceğe yönelik olumlu duyguları benimsemeyi ve bu duyguların varlığını artırmak için ihtiyaç duyulan yetenekleri öğrenmeyi içermektedir (Seligman, 2007). Bireysel mutluluğu oluşturan unsurlar bireyin kendisini tanıması ve sevmesi, kapasitesinin farkında olması ve olumlu düşünmesidir (Akyüz ve diğ., 2017).İnsan başarısının sadece %20'lik kısmını zihinsel zeka etkilemektedir. Nitekim, başarı ve mutluluk gibi önemli etmenler zihinsel zekadan ziyade bireysel ve sosyal becerilerin bütünü olan duygusal zekanın etkisiyle gelişim göstermektedirler (Cherniss, 1998). Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ), duygu ve zeka ile başarı ve mutluluk arasındaki ilişkinin etkisiyle ortaya çıkan bir kavramdır (Stern, 1999). Bu bağlamda SDÖ, öğrencilerin zihinsel zekaları ile duygusal zekaları arasındaki dengeyi oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Bencivenga, Elias, 2003).

SDÖ becerilerinden biri olan öz-farkındalık, kişinin kapasitesini gerçekçi biçimde değerlendirmesine ve özgüven duygusunun gelişmesine katkıda bulunmaktadır (CASEL, 2003). Sosyal ve duygusal becerileri gelişmiş olan öğrencilerin özgüvenlerinin yüksek olması (Cohen, 1999'dan aktaran Türnüklü, 2004; Greenberg ve diğ., 2003; Durlak ve diğ., 2011) ve böylece daha mutlu, başarılı ve huzurlu bireyler olmaları beklenmektedir (Eldeklioğlu, 2004). Bununla birlikte, öz-farkındalık becerisi, öz yeterliği ve bireyin olumlu ve olumsuz kişilik özelliklerini değerlendirme becerisini kapsamaktadır (Zins, Elias 2006). Öz farkındalık düzeyi

yüksek olan bireylerin duygu, düşünce ve davranışların birbiriyle ilişkisi konusunda gerekli bilgiye sahip oldukları belirtilmektedir (Ekşi, Tuncer, Avcu, 2019). Yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip olan öğrencilerin kendilerini daha mutlu hissettikleri ortaya konmuştur (Cheng, Furnham 2002). SDÖ becerilerinden biri olan iletişim kurma yeteneğinin ise kişisel mutluluğun en önemli belirleyicilerinden biri olduğu ifade edilmektedir (Davis, Fanning, McKay 2010).SDÖ becerileri, öğrencilerin tutum ve davranışlarını oluşturmakta, sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarını sağlamakta, mutluluk düzeylerini artırmakta ve eğitsel becerilerini geliştirmektedir (Norris, 2003). Öğrencilerin yetişkin bir birey olduklarında sosyal ve iş yaşamlarında daha başarılı (Türnüklü, 2014) ve mutlu bireyler olmalarını sağlamaktadır (Zins, Elias, 2008). Tüm bu bilgiler ışığında, SDÖ becerilerinin, başarılı ve mutlu bir birey olmanın anahtarı olduğu söylenebilmektedir (Kabakçı, Korkut Owen, 2010; Zins, Elias, 2008).

Dünyada ve Türkiye'de yapılmış olan çeşitli araştırmalarda, mutluluğun, sosyoekonomik düzey (Veenhoven, 1991; Diener, Oishi, 2000, 186; Rask, Åstedt-Kurki, Laippala, 2002); aile yapıları (Demir, 2020; Rask, Åstedt-Kurki, Laippala, 2002); sağlık davranışları (Cohen, Ettinger, O'Donnel, 2003; Kye, Kwon, Park, 2016); kişilik özellikleri (DeNeve, Cooper, 1998; Reisoğlu, Yazıcı, 2017); genetik faktörler (Lyubomirsky, King, Diener, 2005) ve kişilerarası ilişkiler (Cihangir Çankaya, 2008; Diener ve diğ., 1999; Churchill, Smyth, 2020; Diener, Seligman, 2002; Froh ve diğ., 2007; Goswami, 2012; Telef, Ergün, 2013) gibi çeşitli değişkenlerle ilişkisini açıklayan araştırmaların bulunduğu görülmektedir. Yine, stresle baş etme yöntemleri (Salavera ve diğ., 2017); sosyal görünüş kaygısı (Seki, 2014); akademik başarı algısı (Tuzgöl- Dost, 2010); yaşam hedefleri (İlhan, Özbay, 2010); değerler (Bulut, Dilmaç, 2018); aile içi iletişim (Joronen ve Åstedt-Kurki, 2005; Rask, Åstedt-Kurki, Laippala, 2002); motivasyon (Eryılmaz, 2010b; Eryılmaz, 2012a); iyimserlik (Eryılmaz, Atak, 2011); ders motivasyonları (Eryılmaz, Aypay, 2011); sosyal destek (Lu, 1995); yaşam memnuniyeti (Lun, Bond, 2013) gibi birçok değişkenin mutluluk üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmalar mevcuttur.

Yine, Dünyada ve Türkiye'de yapılmış olan çeşitli araştırmalarda sosyal medya bağımlılığının,yalnızlık (Bonetti, Campbell, Gilmore, 2010; Özen, Korukcu-Sarıcı, 2010; Doğan, Karakuş, 2016); özsaygı (Balcı, Gölcü, Gölcü, 2019); akademik başarı (Tanrıverdi, Sağır, 2014; Glass ve diğ., 2013; Demir, Kumcağız, 2019); beş faktör

kişilik özellikleri (Işık, Kaptangil, 2018); uyku kalitesi (Akbaş Güneş ve diğ., 2018); benlik saygısı (Şahin, Kumcağız, 2017; Yüksel Şahin, Öztoprak, 2019; Andreassen ve diğ., 2016; Hawi, Rupert, 2016); depresyon (Pantic ve diğ., 2012; Kırcaburun, 2016; Balcı, Baloğlu, 2018; Karadağ, Akçınar, 2019; Labrague, 2014); aile içi iletişim (Demir, 2016; Bilgin, Şahin, Togay, 2020); aile işlevleri (Yayman, 2019); psikolojik bozukluklar (Bilgin, 2018); narsisizm (Buffardi, Campbell, 2018); kıskançlık (Muise, Christofides, Desmarais, 2009) gibi farklı değişkenlerle ilişkisini açıklayan araştırmaların bulunduğu görülmektedir.

Literatürde yapılmış olan araştırmalara bakıldığında, ergenlerin sorumluluk duygusu ve davranışına, sosyal ve duygusal öğrenmesine göre sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeylerini inceleyen araştırmalara rastlanılamamıştır. Yukarıdaki açıklamalar kapsamlı olarak değerlendirildiğinde, sosyal medya bağımlılığı, mutluluk, sorumluluk duygusu ve davranışı ile sosyal ve duygusal öğrenme arasındaki ilişkilerin araştırılması gerektiği; ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeylerinin sorumluluk duygusu ve davranışı ile sosyal ve duygusal öğrenmeye anlamlı bir farklılık gösterebileceği düşünülmektedir. Sosyal medya bağımlılığı ve mutluluğu etkileyen bu değişkenleri araştırmak, sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk hakkında biraz daha bilgi edinilmesini sağlayabilecektir. Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulguların ilgili alan yazına katkı sağlaması, sorunun tanımlanarak konuya ilişkin koruyucu ve önleyici müdahale çalışmalarının geliştirilmesi bakımından önem taşıyabileceği de düşünülmektedir.İşte bu nedenle araştırmanın amacı, ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeylerinin sorumluluk duygusu ve davranışına, sosyal ve duygusal öğrenmeye, cinsiyete ve anne-baba tutumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemektedir.

1.1. Problem

Ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri sorumluluk duygusu ve davranışına, sosyal ve duygusal öğrenmeye ve bazı kişisel değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.2. Alt Problemler

Yukarıda belirtilen problemin tüm yönleriyle ayrıntılı bir şekilde incelenmesi amacıyla aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri tek ebeveyniyle ve iki ebeveyniyle yaşamaya göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri sorumluluk duygusu ve davranışına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri sosyal ve duygusal öğrenmeye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri anne ve baba tutumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ergenlik, bireyin çocukluktan yetişkinliğe geçiş döneminde fizyolojik, zihinsel, toplumsal ve ahlaki konularda önemli değişim ve gelişimler yaşadığı bir gelişim dönemidir (Torun, 2007). Ergenlik döneminde gencin kişiliğinde ve yaşamının farklı alanlarında önemli değişimler yaşanmaktadır (Cihangir Çankaya, Meydan, 2018). Ergen, bu gelişim dönemi içerisinde sosyalleşme yeteneğini kazanmaktadır (Steinberg 2013'ten aktaran Şahin ve Özçelik, 2016). Ergenin sosyalleşme sürecinde bilgi kaynağına ulaşması ve toplumsal kimliğinin şekillenmesi bakımından kitle iletişim araçlarının oldukça önemli etkisi bulunmaktadır (Öztürk 2007; Yavuzer 2013). Ergenlik döneminde yakın ilişkiler kurma ve sürdürme ihtiyacının artmasıyla birlikte sosyal ilişkilerin önemi artmaktadır. Ergenin aile, akran grubu ve romantik ilişkilerinde başarı ve mutluluğu yakalamakta zorlandığı dönemler olabilmektedir. Ergen, işte bu yüz yüze ilişkilerde gideremediği başarı ve mutluluk ihtiyacını ekran karşısında, kimi zaman da sahte kimlikler kullanarak gidermeye yönelik çaba içerisine girebilmektedir (Doğan, Karakuş, 2016). Ergenlerin otorite ve aile baskısını daha az hissetmeleri sosyal medyayı daha yoğun bir şekilde kullanmalarına neden olmaktadır (Andreassen, 2015). Sosyal medyaya erişimin kolay ve hızlı olması ve anne-baba denetiminden uzak kalınması ergenlerin özerk davranabilmesine

imkantanımaktadır (Skierkowski, Wood, 2012). Ergenlerin yakın ilişkilerini sağlamak amacıyla sosyal medyayı yoğun bir şekilde kullanmaları ve sosyal medyanın gençlerin fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişimlerine olumsuz etkilerinin olması sosyal medya bağımlılığına ilişkin araştırmaların gençler üzerinde yapılması bakımından önem arz etmektedir (Tutgun-Ünal, Deniz, 2016; Demir, Kumcağız, 2019; Bonetti, Campbell, Gilmore, 2010; Pantic ve diğ., 2012).

Bireylerin gelişim dönemleri ele alındığında, sahip oldukları mutluluk düzeyinin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Özellikle bebeklik ve çocukluk dönemlerinde, çocuklar anne ve babalarıyla sağlıklı iletişim içerisinde olsalar bile anne ve babanın mutsuz olma durumunun çocukların kendi mutluluk düzeylerini olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir. Anne babaları tarafından olumlu tepkilerin verildiği çocukların içe yönelimlerinin azaldığı ve bu durumun ruh sağlıklarını olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (Atabey, 2017). Ergenlik dönemi içerisinde yaşanan birtakım fizyolojik ve ruhsal değişimler ergenlerin bazı uyum problemleri yaşamalarına neden olmaktadır. Bu problem ile nasıl ve ne kadar başa çıkılabildiği ise ergenin mutluluk düzeyiyle ilişkili olabilmektedir. Nitekim, mutsuz ergenlerin daha fazla uyum problemi yaşadığı belirtilmektedir (Babalar, 2018).

Aile, ergenin ruhsal, sosyal, ekonomik ve fiziksel ihtiyaçlarının karşılandığı ve gelişiminin devam ettiği en küçük toplumsal kurumdur. Nitekim, aile yapısı ergenin büyüme ve gelişme düzeyini önemli düzeyde etkilemektedir (Eryılmaz, 2010a). Toplumda meydana gelen ekonomik, ahlaki, dini ve siyasi değişimler aile yapısında da birtakım değişimlere yol açmıştır. Bu değişimlerin etkisiyle aile sistemi yeniden şekillenmiş ve geleneksel aile yapılarından tek ebeveynli ailelere kadar farklı pek çok aile formu oluşmaya başlamıştır (Aydıner Boylu, Öztop, 2013). Bu bağlamda, bireyin çocukluk döneminde aile ile geçirdiği erken deneyimleri yetişkinlikte iyi olmasına etki etmektedir (Andersson, Stevens, 1993). Ailenin tek ebeveynli ya da iki ebeveynli olma durumu fark etmeksizin ergenin psikolojik sağlığı üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Ergenlerle sık çatışma yaşayan, ilgi göstermeyen, onlara karşı baskıcı kontrol mekanizmaları uygulayan ailelerin çocuklarından bazılarında çeşitli ruhsal problemler görülmektedir (Patterson, Reid, Dishion, 1992). Nitekim, ergenler arasında sorunlu internet kullanımının ön plana çıkmasında ve bağımlılık haline gelmesinde sağlıklı olmayan aile içi ilişkilerin ve dolayısıyla internet üzerinden giderilen sosyal ihtiyaçların etkisinin olduğu ifade edilmektedir (Ekşi,

Ümmet, 2013). Bu anlamda sosyal medya bağımlılığı ve mutluluğun aile yapısını da kapsayan bir yaklaşımla ele alınması önemli görülmektedir.

Sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk çocukluktan çıkıp yetişkinliğe adımın atıldığı ergenlik dönemine giren ortaokul öğrencileri için özellikle önem taşımaktadır. Ergenlik döneminde, ergen için sorumluluk duygusu ve davranışı ile sosyal ve duygusal öğrenme gibi kavramlar kritik önem taşıyan konular olarak değerlendirilmektedir. Çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından, mutlu, sorumluluk bilincine ve sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine sahip bir ergenlik dönemi geçirmeleri beklenmektedir. Ergenler için fiziksel, duygusal ve bilişsel birtakım değişimlerin yaşandığı, içinde bulunulan gelişim döneminin sorunları ile yüzleşildiği ve olgunlaşma adımlarının atıldığı, arkadaşlık ilişkilerinin ve sosyal ilişkilerin ön planda olduğu, geleceğe ilişkin önemli kararların alındığı ve ev, okul ve aile yaşantılarının yaşamının odak noktasını oluşturduğu bu dönemde ergenin içinde bulunduğu gelişim dönemini sağlıklı bir şekilde geçirmesine yardımcı olmak amacıylasorumluluk duygusu ve davranışı ile sosyal ve duygusal öğrenme konularının araştırılması ve sorgulanması önem taşımaktadır.

Bu araştırmada, ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeylerinin tek ebeveynle ve iki ebeveynle yaşamaya, sorumluluk duygusu ve davranışına, sosyal ve duygusal öğrenmeye, cinsiyete ve anne-baba tutumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Çeşitli değişkenlerin sosyal medya bağımlılık düzeyiyle (Karadağ, Akçınar, 2019; Buffardi, Campbell, 2018; Tanrıverdi, Sağır, 2014; Bonetti, Campbell, Gilmore, 2010; Işık, Kaptangil, 2018; Yüksel-Şahin, Öztoprak, 2019; Yılmazsoy, Kahraman, 2017; Pantic ve diğ., 2012; Muise, Christofides, Desmarais, 2009; Deniz, Gürültü, 2018; Glass ve diğ., 2013; Andreassen ve diğ., 2016; Demir, Kumcağız, 2019; Labrague, 2014; Otrar, Argın, 2014; Hawi, Rupert, 2016; Subrahmanyam ve diğ., 2008) ve mutlulukla olan ilişkisini inceleyen araştırmalar (Veenhoven, 1991; Demir, 2020; Kye, Kwon, Park, 2016; DeNeve, Cooper, 1998; Lyubomirsky, King, Diener, 2005; Cihangir Çankaya, 2008; Salavera ve diğ., 2017; Seki, 2014; Tuzgöl- Dost, 2010; İlhan, Özbay, 2010; Bulut, Dilmaç, 2018; Joronen, Åstedt-Kurki, 2005; Eryılmaz, 2010b; Eryılmaz, Atak, 2011; Eryılmaz, Aypay, 2011; Lu, 1995; Lun, Bond, 2013) yapılmıştır.

Literatür incelendiğinde, sosyal medya bağımlılığı ile sorumluluk duygusu ve davranışı arasındaki farklılığın incelendiği bir çalışmaya rastlanılamamıştır.Ancak,

kişilik özellikleri ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki farklılığın incelendiği çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmaların da sayıca az olduğu görülmektedir (Işık, Kaptangil, 2018; Çayırlı, 2017). Bununla birlikte, sosyal medya bağımlılığı ile sosyal ve duygusal öğrenmearasındaki farklılığın incelendiği bir çalışmaya da rastlanılmamıştır. Ancak, sosyal ve duygusal öğrenmenin çocukların olumsuz sosyal davranışlarını azalttığını gösteren araştırmalar mevcuttur (Yukay, 2006; Yukay, 2003).

Literatür incelendiğinde, mutluluk ile sorumluluk duygusu ve davranışıarasındaki farklılığın incelendiği bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Ancak mutluluk ile kişilik özellikleri arasındaki farklılığın incelendiği çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmaların da sayıca az olduğu görülmektedir (Reisoğlu, Yazıcı, 2017; Eryılmaz, Öğülmüş, 2010). Mutluluk ile sosyal ve duygusal öğrenme arasındaki farklılığın incelendiği çalışmaların da sayıca az olduğu (Ashdown, Bernard, 2012; Taylor ve diğ., 2017) görülmektedir.

Ülkemizde sosyal medya bağımlılığı ve mutlulukla ilgili pek çok araştırma yapılmasına rağmen, sorumluluk duygusu ve davranışı ile sosyal ve duygusal öğrenme değişkenlerinin birlikte araştırıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanılamamıştır. Bu araştırmanın alan yazına bir ölçüde de olsa katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın sonucunda ulaşılan bulguların konuya yönelik önleme ve müdahale çalışmalarına yol gösterici bir nitelikte olabileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

Katılımcıların "Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği"ni, "Mutluluk Ölçeği"ni, "Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği"ni, "Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği"ni ve "Kişisel Bilgi Formu"nu gerçek durumlarını yansıtacak biçimde cevaplandırdıkları varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, İstanbul ilinde, 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve devlet ortaokullarında 5,6,7 ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.

Ayrıca araştırma, Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği, Mutluluk Ölçeği, Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği, Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ergenlik: Ergenlik, bireyin çocukluktan yetişkinliğe geçiş döneminde fizyolojik, zihinsel, toplumsal ve ahlaki konularda önemli değişim ve gelişimler yaşadığı bir gelişim dönemidir (Torun, 2007).

Sosyal Medya Bağımlılığı: Sosyal medya bağımlılığı, sosyal medyanın aşırı kullanımı ve git gide artan kullanma isteği, fazla kullanımdan dolayı kişisel, akademik ve mesleki konularda sorunların ortaya çıkması, sosyal ilişkilerin zarar görmesi ve ruh sağlığında problemler yaşanması olarak ifade edilmektedir (Griffiths, 2013).

Mutluluk: Mutluluk, yaşamdan alınan doyumun fazla olması, olumlu duyguların sıklıkla ve olumsuz duyguların daha az yaşanmasıdır (Diener, 1984). Olumlu ve olumsuz duygular mutluluğun duyuşsal boyutunu oluştururken yaşamın değerlendirilmesi ise bilişsel boyutunu oluşturmaktadır (Hills, Argyle, 2002).

Sorumluluk Duygusu ve Davranışı: Sorumluluk, bireyin davranışlarına ya da yetkisi altında bulunan herhangi bir olaya ilişkin farkındalığının bulunması ve bu davranışlarının ve durumların sonuçlarını ahlaki ve yasal anlamda üstlenmesi (Glover, 1970'ten aktaran Özen, 2013), tercihler yapması ve tercihlerinin sonuçlarını kabullenmesi (Popkin, 1987), yükümlülüklerini üstlenmesi ve kendisine ve diğer insanlara özen göstermesi (Lickona, 1991) olarak açıklanmaktadır. Sorumluluğun duygu boyutu, sosyal durumlar karşısında yaşanılan sorumluluk duygusunu açıklamaktadır. Sorumluluğun davranış boyutu ise bireyin yaşadığı duyguya bağlı olarak gerçekleşen sorumluluk davranışının yaşanma sıklığını açıklamaktadır (Özen, 2013).

Sosyal ve Duygusal Öğrenme: Sosyal ve duygusal öğrenme, bireyin kendisinin ve diğer bireylerin duygularını tanıma, ihtiyaçlarına karşı dikkatli olma, duygu okur-yazarlığına sahip olma, olumlu ve olumsuz özelliklerini tanıma, sağlıklı iletişim kurma ve sürdürme gibi yaşamını devam ettirebilmek amacıyla ihtiyaç duyduğu becerilerin geliştirilme süreci olarak ifade edilmektedir (Elias, 2003).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sosyal medya bağımlılığı, mutluluk, sorumluluk duygusu ve davranışı ile sosyal ve duygusal öğrenme konularına ilişkin literatür açıklamalarına ve ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. Sosyal Medya Bağımlılığı

Sosyal medya bağımlılığı ile ilgili temel kavramlar, sosyal medyanın özellikleri, sosyal medya kullanımının etkileri, sosyal medya araçları ve konuya yönelik yapılan bazı araştırmalar aşağıda yer almaktadır.

2.1.1. Sosyal Medya Kavramı

Sosyal medya, kullanıcılarının bireysel profil oluşturarak arkadaşları ile iletişim kurabilmelerine (Kuss, Griffiths, 2011), birbirleriyle bilgi, görüş ve ilgi alanlarını paylaşabilmelerine (Onat, 2010) ve boş zamanlarını eğlenceli biçimde geçirebilmelerine olanak sağlayan sanal topluluklardır (Solmaz ve diğ., 2013). Daha çok sosyal amaçlarla kullanılan sosyal medya (Kuss, Griffiths, 2011) sürekli güncellenebilen, bireylerin iş arama-bulma ihtiyaçlarına yardımcı olabilen, duygu ve düşüncelerin, kişisel bilgilerin, fotoğraf ve videoların paylaşılabildiği bir ortam olarak görülebilmektedir (Işık, Kaptangil, 2018).

Sosyal medya sitelerinin tarihsel gelişimi ele alındığında ilk olarak 1997 yılında "sixdegrees.com" adlı sosyal medya sitesinin kurulduğu görülmektedir. Kullanıcılarına profil yaratma ve arkadaş listesi oluşturabilme gibi imkanlar sunan site milyonlarca üyeye sahip olduktan sonra 2000 yılında kapanmıştır (Alican, Saban, 2013). İkinci olarak 2001 yılında kurulan sosyal medya sitesi ise insanların iş ağlarını geliştirmelerine yardımcı olan "Ryze.com" olmuştur (Boyd, Ellison, 2008). Yüksek hızlı internet erişiminin yaygınlaşması ile birlikte sosyal medya siteleri hızlı bir şekilde yayılarak internet kullanıcılarına hizmet vermeye başlamıştır (Kara, 2013'ten aktaran Göksu, 2019). Sosyal medya Web 2.0 teknolojisinin ürünü olarak adlandırılmaktadır. Web 2.0 için örnek gösterilebilecek ilk uygulamalar arasında ise

Youtube, Twitter, Flickr, Facebook gibi siteler yer almaktadır (Toprak, Uça Güneş, 2015: 141).

Günümüzde en popüler iletişim aracı olarak sosyal medya siteleri kullanılmaktadır. Kullanıcılar duygu ve düşünce paylaşımlarını sosyal ağlar sayesinde gerçekleştirmektedir (Tutgun-Ünal, Deniz, 2016). Bununla birlikte, sosyal paylaşım sitelerinde bireyler kendilerini ifade edebilmekte, konumları, düşünceleri, duyguları ve aktiviteleri hakkında paylaşımda bulundukları bireysel profillerini oluşturabilmektedirler (Balcı, Gölcü, 2013). Öte yandan yapılan fotoğraf ve video paylaşımları ile bireyler birbirleriyle etkileşime girebilmekte ve birbirlerini takip etmeye başlayabilmektedirler (Kietzmann ve diğ., 2011). Sosyal ağlar bireylerin internette var olduklarının en önemli simgelerinden biridir. Nitekim, sosyal ağlar vasıtasıyla bireyler şu an ne yaptıklarını, konumlarını ve düşüncelerini paylaşma imkanıbulmaktadırlar (Çiftçi,2018).

Kişilerarası iletişimin perçinleşmesini ve sürdürülmesini sağlayan sosyal medya (Çalışır, 2015) bilgiye erişimi kolaylaştırmakla birlikte (Işık, Topbaş, 2015) gençlerin sosyal çevrelerini genişletmelerine imkan vermektedir (Subrahmanyam, 2013). Bununla birlikte, sosyal medya sayesinde insanlar zaman ve mekan sınırlaması olmaksızın dünya çapındaki diğer bireyler ile bağlantı halinde olabilmektedir (Büyükgebiz Koca, Tunca, 2020).Sosyal medya uygulamaları, kişilerin bilgiye ulaşmalarını ve sosyalleşmelerini sağlamaktadır (Aydın, 2016). İnternetin günlük yaşama dahil olmasıyla birlikte bireyler normal yaşantılarındaki arkadaşlık kurma ve arkadaşlık ilişkilerini devam ettirme gibi davranışlarını sosyal medya araçları ile gerçekleştirmeye başlamışlardır (Bonetti, Campbell, Gilmore, 2010). Yalnız bireyler interneti duygusal destek aracı olarak görerek sosyalleşme ihtiyaçlarını sosyal medya sitelerinde sanal arkadaşlıklar kurarak gidermektedir (Morahan-Martin, Schumacher, 2003). Nitekim, bu bireylerin yaşamlarının her anını ve duygularını gerçek yaşamdaki arkadaşlarına değil de sanal ortamdaki arkadaşları ile paylaşmaları samimi duyguların oluşmasını engellemektedir (Çalışkan, Mencik, 2015). Bununla birlikte, çevrimiçi sosyal ağlarda etkileşim kaygısının olmaması, bireyin fiziksel görünümü veya kişilik özelliği ile ilgili endişe taşımaması insanların sosyal medyayı ilişkilerini geliştirme amacıyla kullanmalarına neden olmaktadır (Doğan, Karakuş, 2016).

Avcılar ve KülterDemirgüneş'e(2016) göre sosyal medya kullanım motivasyonlarını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Kullanıcının kişilik özellikleri de bunlardan biridir. Dışa dönüklük, deneyime açıklık ve sorumluluk kişilik özellikleri bireylerin sosyal medya kullanım motivasyonlarını etkilemektedir.Sosyalleşme içgüdüsü ile gelişen bağımlılık kullanıcılarda mutluluk, beklenti, haz gibi motivasyon unsurlarını tetiklemektedir (Kuşay, 2013).Bununla birlikte, öğrencilerin internete yönelik sahip oldukları bilgi ve tutumları interneti kullanma sıklıklarını etkilemektedir. Sosyal medya sitelerine düzenli olarak girilmesi, sosyal medyada geçirilen zamanın ve sosyal medya kullanım süresinin artması bireyin sosyal medya kullanımını günlük yaşamının rutini olarak benimsemesine neden olmaktadır (Aydın, 2016). Kuss ve Griffiths'e göre (2011) dışadönük bireyler sosyal medyayı sosyal gelişim amacıyla kullanırken içedönük bireyler ise sosyal telafi amacıyla kullanmaktadırlar.

"WeAreSocial" tarafından hazırlanan 2021 yılı İnternet ve Sosyal Medya Kullanıcı İstatistikleri verileri incelendiğinde, dünya genelinde insanların sosyal medya kullanım nedenlerinin yeni haber ve etkinliklerden haberdar olmak %36.5, ilgi çekici ve eğlenceli içerikler bulmak %35 ve boş zamanını değerlendirmek %34.4 olduğu belirlenmiştir. Sosyal medya kullanım davranışları incelendiğinde ise, kullanıcıların %98.1'inin sosyal medyayı mesajlaşma ve sosyal çevre maksadıyla kullandığı görülmektedir (WeAreSocial, 2021).

Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde, öğrencilerin sosyal medya kullanım amaçlarının arkadaşları ile iletişim kurmak (Eroğlu, Yıldırım, 2017; Özgür-Güler, Veysikarani, Keskin, 2019; Aydın, 2016); yeni kişilerle tanışmak, eğlenmek ve sosyalleşmek (Kwon, Wen, 2010), müzik, video indirmek (Demir, Kumcağız, 2019), akademik sebepler, tanımak ve tanınmak ve (Tanrıverdi, Sağır, 2014) aidiyet ihtiyacını gidermek (Pelling, White, 2009; Doğan, Karakuş, 2016) olduğu belirtilmektedir. Sosyal medyayı akademik amaçlı kullanan öğrencilerin ise materyal paylaşımı ve iş birliği amacıyla kullandıkları bilinmektedir (Tanrıverdi, Sağır, 2014; Lee, Ma, 2012). Bununla birlikte sosyal medya kullanım sebepleri arasında sosyal ve politik katılım, kendini iyi hissetme, yalnızlığa çaregibi faktörler etkili olabilmektedir (Babacan, 2016). Bireylerin bu faktörlerden dolayı sosyal ağlarda harcadıkları vakit artmaktadır. Bu sürecin sonraki aşaması ise sosyal medya bağımlılığı olarak ifade edilmektedir (Aktan, 2018).

2.1.2. Sosyal Medya Araçları

Günümüzde aktif olarak kullanılan pek çok sosyal medya aracı bulunmaktadır. En yaygın olarak kullanılan beş sosyal medya aracı: Facebook, Twitter, Instagram, Youtube ve Whatsapp'a ait bilgiler aşağıdaki başlıklar altında açıklanmıştır.

2.1.2.1. Facebook

Facebook, 2004 yılında Harvard Üniversitesi öğrencisi Mark Zuckerberg tarafından kurulmuştur.Öncelikle Harvard Üniversitesi öğrencileri için kurulan Facebook, kullanımının zamanla yaygınlaşması üzerine 2006 yılında tüm e posta adreslerine bazı yaş sınırlandırmalarıyla açılmıştır (Bostancı, 2010). Temel unsurları eğlence ve sosyal etkileşim olan Facebook (Dhaha, 2013) kullanıcılarına hayatlarının her anını paylaşma imkanı vermektedir (Aslan, 2011).

WeAreSocial 2021 raporuna göre, Facebook, tüm dünyada en çok kullanılan sosyal medya platformudur. 2020 ve 2021 yıllarında tüm dünyada en çok ziyaret edilen web sitelerinin Google, YouTube ve Facebook olduğu görülmektedir. Bu durum tüm dünyada sosyal medya kullanımının ne kadar yaygınlaştığını gözler önüne sermektedir. Facebook'un aktif kullanıcı sayısının son 5 yıl içerisinde yaklaşık 2 kat arttığı görülmektedir. Bununla birlikte, Türkiye'nin Facebook'u en aktif olarak kullanan 12. ülke konumunda olduğu bilinmektedir. Facebook'un aktif kullanıcı sayısının ise yaklaşık 38 milyon olduğu belirlenmiştir. Türkiye'de Facebook'a çoğunlukla mobil cihazlar üzerinden erişim sağlanmaktadır. Facebook'a kullanıcılarının ancak %2'si bilgisayar ve laptoplar üzerinden erişim sağlamaktadır. Bununla birlikte, 2021 yılında kullanıcılarının aylık olarak Facebook'ta 19.5 saat geçirdikleri bilinmektedir (WeAreSocial, 2021).

Facebook, katılımcıların yeni arkadaşlar edinmesinden ziyade geçmişle olan bağlarını devam ettirmeleri ve var olan arkadaşları ile iletişimlerini koparmamak adına tercih ettikleri bir sosyal medya sitesidir (Aydın, 2016). Facebook aracılığıyla kullanıcılar resim, müzik, dosya, video aktarımı yapabilmekte eğlence, oyun, sosyal gruplara dahil olabilmekte, tanıdığı veya tanımadığı kişilerle iletişime geçebilmekte (Karadağ ve diğ., 2016) kendilerine ait profil oluşturarak kişisel bilgilerini yayınlayabilmekte ve diğer kullanıcıların profillerine ulaşabilmektedirler (Kalpidou, Costin, Morris, 2011).Facebook'un en sık görülen kullanım amaçlarının başkalarının profillerine ve fotoğraflara bakma (Pempek, Yermolayeva, Calvert, 2009) ilişki

kurma, vakit geçirme, eğlence, arkadaşlık, olumsuz duygu durumundan kaçınma (Ryan ve diğ., 2014) ve boş zaman geçirme isteği (Sofiah ve diğ., 2011) olduğu görülmektedir.

Facebook gibi sosyal medya uygulamaları kullanıcıların özel yaşam ve mahremiyetlerini olumsuz etkileyebilmekte, kişisel bilgilerinin, fotoğraflarının yayılmasına neden olabilmektedir. İfşa edilen bu bilgiler ise aile içi sorunlara neden olma ve gelecek kariyer planlarını etkileme gibi birtakım ruhsal ve toplumsal risk faktörleri içermektedir (Christofides, Muise, Desmarais, 2009). Bununla birlikte, aşırı Facebook kullanımı bireyin mahremiyetini azaltmakta, yakın çevresinden kopmasına, yaşamıyla ilgili olumsuz düşüncelere kapılmasına neden olabilmektedir (Traş, Öztemel, 2019). Bireyin anlamlı ve sağlıklı yakın ilişkiler geliştirerek kendisini bu ilişkinin anlamlı bir parçası olarak görmesini engellemektedir (McIntyre, Wiener, Saliba, 2015).Facebook'ta geçirilen fazla zaman bireyde "hayatın adil olmadığı" düşüncesinin oluşmasına ve böylece kullanıcının kendisini diğer kullanıcılar ile kıyaslamasına neden olmaktadır. Bundan dolayı Facebook'ta geçirilen kıyaslamaya dayalı zamanın uzaması Facebook bağımlılığına neden olmaktadır (Steers, Wickham, Acitelli, 2014). Öte yandan, Facebook'taki arkadaş sayısının bireyin öznel değerlerini yüksek hissetmesini sağladığı ifade edilmektedir (Kim, Lee, 2011).

2.1.2.2. Instagram

2010 yılında KevinSystrom ve Mike Krieger tarafından kurulan (Sanlav, 2014'ten aktaran Çelik, 2017) günümüzde ise Facebook bünyesinde bulunan İnstagram, fotoğraf ve video paylaşımı yapılabilen, canlı yayın yapma özelliği bulunan bir sosyal medya uygulamasıdır (Güleç, 2018). Facebook ve Twitter gibi sosyal medya siteleriyle entegre olan (Sönmez, 2013'ten aktaran Göksu, 2019) Instagramda fotoğraf paylaşımı ve düzenlemesi ücretsiz olarak yapılmaktadır (Polat, 2016'dan aktaran Göksu, 2019).

WeAreSocial 2021 raporuna göre, Türkiye'nin Instagram'ı Avrupa'da en aktif olarak kullanan ülke olduğu ve aynı zamanda dünyada 6.ülke konumunda olduğu belirlenmiştir. 13 yaş üzerindeki nüfusa göre Instagram kullanıcı sayısı incelendiğinde, 2020 yılında %57 ile 1.sırada yer alan Türkiye'nin 2021 yılında %68.4'e yükselerek 1.sıradaki yerini koruduğu görülmektedir. Bununla birlikte, aktif

kullanıcı sayısının 46.0 milyon olduğu ve kullanıcılarının aylık olarak Instagram'da10.3 saat geçirdikleri bilinmektedir (WeAreSocial, 2021).

Popüler fotoğraf paylaşım platformu olan Instagram (Güleç, 2018) gençlerin en çok kullandığı ve vakit geçirdiği sosyal medya uygulamasıdır (Kemp, 2018). Nitekim, fotoğraflara uygulanabilen hızlı ve etkileyici filtreler Instagramın dikkat çekici olmasını sağlamaktadır (Gürültü, 2016; Hu, Manikonda, Kambhampati, 2014). Gençlerin Instagram'ı genellikle eğlence ve boş zaman geçirme amacıyla kullandıkları bilinmektedir (Kemp, 2018). Instagram, günümüzde o kadar yoğun bir şekilde kullanılmaktadır ki, günde yaklaşık olarak 40 milyon fotoğraf paylaşımı, saniyede ise 8600 beğeni ve 1000 yorum yapılmaktadır (Sanlav, 2014'ten aktaran Çelik, 2017).Sadece mobil cihazlarda kullanılabilir olması Instagram'ı diğer sosyal paylaşım sitelerinden ayırmaktadır. Bununla birlikte, filtreleme özelliği ve pratik bir platform olması da Instagram'ın kullanımını yaygınlaştırmaktadır. Instagram, istenilen kişinin takip edilebilmesi, diğer kullanıcıların paylaşımlarının incelenebilmesi ve paylaşımlara beğeni ve yorumlarda bulunulabilmesi bakımından Twitter ve Facebook ile benzerlik göstermektedir (Özutku ve diğ., 2014'ten aktaran Çelik, 2017).

2.1.2.3. YouTube

Youtube, ChadHurley, Steve Chen ve Jawe Karim isimli üç Amerikalı tarafından 2005 yılında kurulan ve 2006 yılında Google tarafından satın alınan ilk ve en kapsamlı video paylaşım sitesidir (Sanlav, 2014'ten aktaran Çelik, 2017).

WeAreSocial 2021 raporuna göre, Türkiye'nin YouTube'u dünyada en aktif olarak kullanan 12.ülke konumunda olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, aktif kullanıcı sayısının yaklaşık 50.6 milyon olduğu ve kullanıcılarının aylık olarak Youtube'da 23.2 saat geçirdikleri tespit edilmiştir. YouTube'da yapılan aramaların çoğunlukla müzik ve film alanlarında olduğu görülmektedir (WeAreSocial, 2021).

Youtube, kullanıcılarının günlük 15 ile 25 dakika arasında zaman geçirdiği, kullanım süresi en uzun sitelerden biridir. Video denilince akla gelen ilk isim olan Youtube'a dakikada 35 saat video yüklenmektedir. Bununla birlikte, Youtube kullanıcılarına kanal açma, diğer kanalların takipçisi olma, yüksek çözünürlüklü videolar paylaşma ve izleme imkanı vermektedir(Özutku ve diğ.,2014'ten aktaran Çelik, 2017).Youtube'da film, televizyon programları, müzik videoları ve kişisel videolar

yer almaktadır. Kullanıcılar hem sitede yüklü olan videoları izleyebilmekte hem de kendi videolarını siteye yükleyebilmektedir (Alper, 2012'den aktaran Göksu, 2019).

2.1.2.4. Twitter

Twitter, 2006 yılında JackDorsey tarafından mikroblog sitesi olarak kurulmuştur. Twitter, ingilizcede "cıvıldama" anlamına gelen ve 140 karakterden oluşan kısa mesajların internet aracılığıyla gönderildiği sosyal paylaşım sitesidir (Sanlav, 2014'ten aktaran Çelik, 2017). Kullanıcılarının her durum ve anlarını istedikleri zaman paylaşabildikleri ve yoğun bir şekilde kullandıkları bir platformdur (Kök, 2013'ten aktaran Çelik, 2017). WeAreSocial, 2021 raporuna göre, Türkiye'nin Twitter'ıdünyada en aktif olarak kullanan 7. ülke konumunda olduğu görülmektedir (WeAreSocial, 2021).

Twitter, birçok kişiyle aynı anda iletişim kurmayı sağlamakta vekullanıcılarına anlık olarak cevap yazma imkanı vermektedir. Birçok yoruma cevap vermek ya da birçok konuda fikir üreterek bunu paylaşmak zorunda olan bireylerde bağımlılık haline gelebilmektedir (Malita, 2011). Twitter, kullanıcılarına yazılı ve görsel iletiler paylaşma imkanı sağlamaktadır (Kwak ve diğ., 2010'dan aktaran Yıldırım, 2019). Kullanıcılarının ilgi duydukları alanlarda güncel konu ve olaylara ulaşmasını ve kişisel düşünceler ile fotoğraf ve video paylaşılmasına imkan tanımaktadır (Güleç, 2018). Aynı zamandaTwitter üzerinden genellikle güncel konular hakkında şiddetli tartışmalar yaşanabilmektedir(Kietzmann ve diğ., 2011).

Kullanımı oldukça kolay ve yaygın olan Twitter'da kullanıcılar anlık durum paylaşımları yapabilmekte, o an yaşanan bir olay veya duyurmak istedikleri haberle ilgili düşüncelerini paylaşabilmektedir (Gürültü, 2016). Twitter'da kullanıcılar birbirleri ile arkadaş olarak değil onları takip ederek iletişim kurmaktadırlar (Hsu, Liu, Lee, 2010'dan aktaran Ceylan, 2015).

2.1.2.5. WhatsApp

Whatsapp, 2014 yılında Facebook'a katılan, 180'den fazla ülkede 2 milyardan fazla insanın arkadaşları ve ailesiyle zaman ve mekan gözetmeden, ücretsiz bir şekilde, kolayca iletişime geçmesini sağlayan bir sosyal medya uygulamasıdır. Jan Koum ve BrianActon tarafından kurulmuştur. SMS'e alternatif olarak ortaya çıksa da zamanla sesli ve görüntülü arama, metin, fotoğraf, video, konum gibi birçok medyayı paylaşacak şekilde gelişmiştir (https://www.whatsapp.com/about/[30.04.2021]).

WeAreSocial 2021 raporuna göre 2021 yılında kullanıcılarının aylık olarak Whatsapp'ta19.5 saat geçirdikleri belirlenmiştir (WeAreSocial, 2021).

Whatsapp diğer mesajlaşma uygulamalarının tersine arkadaş listesi yerine telefon rehberi kullanmaktadır. İnternet ulaşımının sağlandığı durumlarda sürekli açık olarak bulunmaktadır. İnternete erişilemeyen durumlarda ise mesajlar sunucuda depolanmakta, internete bağlanıldığında kendiliğinden karşı tarafa iletilmektedir(Yurtsev, 2014'ten aktaran Ceylan, 2015).

Whatsapp'ta kullanıcılar grup sohbetlerinde bulunabilmekte ve grup ayarlarını tercihe göre ayarlayabilmektedir. Bununla birlikte, ücretsiz görüntülü arama yapabilmekte ve dosya paylaşımında bulunabilmektedirler. Whatsapp'ta mesajlar ve aramalar uçtan uca şifreleme getirilerek korunmaktadır (https://www.whatsapp.com/features/[30.04.2021]).

2.1.3. Sosyal Medyanın Özellikleri

Sosyal medya platformlarını meydana getiren 7 temel unsur: kimlik, sohbet, paylaşım, konum, ilişkiler, itibar ve gruplardır (Tuncer, 2013'ten aktaran Balcı, Koçak, 2017). Sosyal ağlardaki etkileşimler insanların ilgi, ilişki, hayal gücü ve işlem yapma olmak üzere dört temel ihtiyacını karşılama isteğine dayanmaktadır (Hagel, Armstrong, 1997'den aktaran Tekin, 2019).

Mayfield'e (2008) göre, sosyal medyanın özellikleri beş ana başlıktan oluşmaktadır:

Katılım: Sosyal medyanın kullanıcılarına geri bildirimde bulunma kolaylığı sağlamasıdır.

Açıklık: Sosyal medya hizmetlerinin kullanımının kolay ve açık olmasıdır. Kullanıcılar istedikleri içeriklere erişim sağlayabilmekte ve geri bildirimde bulunabilmektedirler.

Karşılıklı konuşma: Sosyal medyanın bireylerin karşılıklı olarak iletişim kurabilmelerine imkan sağlamasıdır.

Topluluk: Sosyal medyanın topluluklara herhangi bir konu veya duruma ilişkin iletişim kurmakta kolaylık sağlamasıdır.

Bağlantısallık: Sosyal medyanın diğer web sitelerine ulaşmada erişim kolaylığı sağlamasıdır.

Kullanımı basit ve sade olan sosyal ağ platformları kullanıcılarının kolay bir şekilde kullanabileceği donanıma sahiptir. Sosyal ağ siteleri üzerinden zaman ve mekan sınırlaması olmadan kolaylıkla iletişim kurulabilmektedir (Tekin, 2016). Sosyal medya evrensel, ucuz, hızlıdır. Hızlı bir şekilde güncellenebilmektedir. İletişim kurmayı kolaylaştıran ve çift yönlü iletişim kurma imkanı sağlayan bir yapıya sahiptir (Okumuş, 2018). Bununla birlikte, etkileşime açık ve eğlencelidir, kullanıcısının merak duygusunu beslemektedir (Polat, 2016'dan aktaran Göksu, 2019).

Sosyal medya araçları, kullanıcıların diğer bireyler ile ilişki kurup iletişimlerini devam ettirmelerine, sahip oldukları sosyal ilişkileri yönetmelerine ve yeni sosyal ilişkiler oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Basilisco, Jin, 2015). Genellikle ücretsiz olarak kullanılabilen sosyal medya siteleri, kullanıcıların kişisel profil oluşturmalarını, üyelerin birbirlerine anlık ileti göndermelerini ve oyun oynamalarını sağlamaktadır (Kara, 2013'ten aktaran Göksu, 2019)

2.1.4. Sosyal Medya Bağımlılığı

Sosyal medya bağımlılığı, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı-DSM 5'de (2014), bozukluk olarak sınıflandırılmamıştır. "Maddeyle İlişkili Olmayan Bozukluklar ve Bağımlılık Bozuklulukları" başlığı altında, yalnızca "Kumar Oynama Bozukluğu" bulunmaktadır (Yüksel-Şahin ve Öztoprak, 2019). Literatürde internet bağımlıları aşırı oyun oynayanlar, çevrimiçi cinsel meşguliyet içerisinde bulunanlar ve mesajlaşanlar olarak üç alt kategoriden oluşmaktadır (Young, 2009). Sosyal medya bağımlılığı ise mesajlaşma aktivitesinin bir alt kategorisi olarak internet bağımlılığı kavramı içinde yer almaktadır (Akın, Demirci, Kara, 2017). Sosyal medya bağımlılığı, sosyal medyanın aşırı kullanımı ve git gide artan kullanma isteği, fazla kullanımdan dolayı kişisel, akademik ve mesleki konularda sorunların ortaya çıkması, sosyal ilişkilerin zarar görmesi ve ruh sağlığında problemler yaşanması olarak ifade edilmektedir (Griffiths, 2013). Sosyal medya bağımlılığı olan bireyler olumsuz duygu ve düşüncelerinden kaçış yolu olarak sosyal medyayı kullanmakta, kullanımlarını azaltma ve durdurma girişimlerinde sorunlar yaşamaktadırlar. Sosyal medyanın aşırı kullanımı nedeniyle boş zaman etkinlikleri ve hobilerine verdikleri öncelikte azalma meydana gelebilmektedir (Balcı, Baloğlu, 2018).

Günümüzde sıradan bir problem olmaktan çıkıp küresel salgın bir hastalık haline gelen sosyal medya bağımlılığı (Andreassen, 2015) ruhsal ve iletişimsel bir sorun olarak görülmektedir (Ünlü, 2018). Bununla birlikte, davranışsal bir bağımlılık olarak değerlendirilen sosyal medya bağımlılığı (Griffiths, 2005) bireyleri bilişsel, duygusal ve ruhsal bakımdan etkileyebilmektedir (Özdemir, 2019).

"WeAreSocial" tarafından hazırlanan 2020 yılı İnternet ve Sosyal Medya Kullanıcı İstatistikleri verileri incelendiğinde,Türkiye'deki internet kullanıcılarının 62 milyon olduğu ve bu kullanıcıların Türkiye nüfusunun %74'ünü oluşturduğu, sosyal medya kullanıcılarının ise 54 milyon olduğu ve bu kullanıcıların Türkiye nüfusunun %64'ünü oluşturduğu belirlenmiştir (WeAreSocial, 2020). 2021 verileri incelendiğinde ise, yaklaşık 85 milyon nüfusa sahip olan Türkiye'de 60 milyon sosyal medya kullanıcısının bulunduğu tespit edilmiştir.2021 yılında, sosyal medya kullanıcı sayısının, 2020 yılına göre, 6.0 milyon ile %11 oranında arttığı ortaya konmuştur. Bu bağlamda, Türkiye'deki sosyal medya kullanıcı sayısının toplam nüfusun %70.8'ine eşit olduğu görülmektedir (WeAre Social,2021).

WeAreSocial tarafından yürütülen araştırmanın 2021 yılı bulguları incelendiğinde, 2021 yılında, 2020 yılına göre, nüfusa göre sosyal medya kullanıcısı sayısının dünya ortalamasının %49'dan %53.6'ya; Türkiye ortalamasının ise %64'ten %70.8'e yükseldiği tespit edilmiştir. Nitekim, dünyada, sosyal medya kullanıcı sayısının son 5 yıl içerisinde yaklaşık olarak 2 kat arttığı gözlenmektedir.2021 yılında, 2020 yılına göre dünyada internet kullanıcısı sayısının %7.3, aktif sosyal medya kullanıcısı sayısının ise %13.2 artış gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, 2021 yılında 2020 yılına göre, internette geçirilen zamanın arttığı görülmektedir. Nitekim, tüm dünyada internet kullanım süresinin 11 dakika, sosyal medya kullanım süresinin ise 1 dakika arttığı bulunmuştur. Türkiye'de ise internet kullanım süresinin 2021 yılında, 2020 yılına göre 28 dakika arttığı gözlenmiştir. 2021 yılında dünyada sosyal medyada geçirilen süre günde ortalama 2 saat 25 dakika iken Türkiye'de bu durum günde ortalama 2 saat 57 dakika ile dünya ortalamasının üzerindedir (WeAreSocial, 2021).

Sosyal medya, bireyin günlük iş ve davranışlarını engellemesi, kişilerarası iletişimde sorunlara neden olması, sosyal medya hesaplarını kontrol edemediği zamanlarda yoğun huzursuzluk yaşaması, akademik başarısını etkilemesi, sanal ve gerçek durumları ayırt edememesi, algı ve dikkat eksikliği yaşaması ve duygusal ve fiziksel

rahatsızlara sebep olması gibi birtakım olumsuz etkilere neden oluyorsa bu birey için sosyal medya bağımlılığının söz konusu olduğu söylenebilmektedir (Çiftçi, 2018).Sosyal medya bağımlılığı, bireyin iş/akademik hayatında, özel yaşamında, sosyal ilişkilerinde ve günlük yaşamında yarattığı meşguliyet, duygu-durum değişiklikleri ve çeşitli problemlere yol açan psikolojik bir sorun olarak tanımlanmaktadır (Tutgun-Ünal, 2015). Andreassen, Torsheim ve Pallesen'e göre ise (2014) sosyal medya bağımlılığı, sosyal medya sitelerinin aşırı kullanımı, bu sitelere bağlı kalmak için yoğun istek duyma ve bu sitelerde sosyal yaşamdaki diğer uğraşları, iş/eğitim hayatını, kişilerarası iletişimi engelleyecek kadar çok zaman harcama olarak ifade edilmektedir.

Sosyal medya bağımlılığı, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçlerle ortaya çıkmaktadır (Tutgun-Ünal, 2015). Bilişsel içerik bağımlılığı, bireylerin yaşamları, ilgi alanları ve çevreleri ile ilgili bilgi toplama sonucunda bireyde oluşan rahatlama hissine duyulan bağımlılığı göstermektedir. Duygusal bağımlılık, toplumda dışlandığını hisseden kişilerin sosyal medyaya duyduğu bağlılığı ifade etmektedir. Davranışsal bağımlılık ise, bireyin günün belirli vakitlerinde sosyal medya uygulamalarını kullanma isteğinin artmasını ve yüz yüze iletişim kurduğu kişilerle sosyal medyada tekrar etkileşim halinde olma isteğini ifade etmektedir (Hazar, 2011).

Bireyin aile içerisinde ve sosyal ilişkilerinde yaşadığı sorunlar sosyal medyaya yönelimini kolaylaştırmaktadır. Birey sanal ortama yönelerek sevgi ihtiyacını karşılamak istemektedir. Bireyin içinde bulunduğu yalnızlıktan kaçmak amacıyla sosyal medyada sosyalleşmeye ve paylaşımlarını artırmaya çalışması zamanla sorunlu internet kullanımına ve internet bağımlılığına neden olmaktadır. Böylece, günlük yaşantısında daha fazla yalnızlık hisseden, sağlıklı ve tatmin edici sosyal ilişkiler kuramayan bireyler hissettikleri olumsuz duygulardan kaçabilmek amacıyla sosyal medyadaki paylaşımları aracılığıyla sosyalleşmeye çalışmaktadırlar (Ümmet, Ekşi, 2016). Sosyal medya bağımlılığının belirtilerinden biri de sürekli konum bildirimi yapma ve paylaşımda bulunarak beğeni ve yorum odaklı yaşamaktır (Güleç, 2018). Nitekim, sosyal medya sitelerinde bildirim paylaşarak aşırı zaman harcamak sosyalizasyona neden olmaktadır. İnternette aşırı şekilde konum ve durum bildirimi yapma "sosyal bildirim bağımlılığı" olarak ifade edilmektedir. Sosyal bildirim bağımlılığı bulunan bireyler anlık bildirim paylaşarak sosyalleşeceklerini

düşünmektedir. Ancak bireyler, o an beyinleri sosyalizasyon altında olduğu ve bildirimlerin etkisiyle sosyal kaldığı için gerçek sosyal ilişki kuramamaktadır (Çam, İşbulan, 2012). Hemen bakıp çıkma mantığı bireylerin günün büyük bir kısmını sosyal medya hesaplarında geçirmesine neden olmaktadır (Güleç, 2018). Sosyal medya bağımlısı olan kişiler telefonlarına bakamama sürelerinin uzaması durumunda huzursuzluk yaşamaktadırlar (Çiftçi, 2018). Bu bağlamda, sosyal medya uygulamaları bireylerin egolarını arttırıcı etkinlikleri takdir etmekte ve bu etkinliklere ilgi duyan bireylerin idealize ettiği sosyal ortamlar haline gelmektedir (Wang ve diğ., 2012). Bununla birlikte, sosyal medya sitelerindeki olumsuz yorumlar kullanıcılarda olumsuz duygulanıma neden olmaktadır (Labrague, 2014).

Ergenler öfke ve düşmanlık gibi olumsuz duygularını yüz yüze iletişimle paylaşmakta zorluk yaşamaktadır. Öfke ve düşmanlık duygularının sosyal ağ sitelerinde daha rahat ifade edilebilmesi ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin artmasına neden olmaktadır. Ergenlerin psikotizm, paranoid düşünceler gibi psikolojik bozuklukları akranlarıyla yakın ilişkiler geliştirmelerinde sorun yaratacağından ergenler daha yüzeysel ilişki kurabilecekleri ve aynı zamanda da sosyalleşebilecekleri sosyal medya sitelerini tercih edebilmektedir (Bilgin, 2018).

Griffiths'e(2005) göre, sosyal medya bağımlılığı ölçüt kriterleri altı maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler:

Belirleyicilik: Sosyal medyada düşündüğünden daha fazla vakit geçirme, sosyal medya kullanımı ile ilgili saplantılı düşüncelere sahip olma, aşırı düzeyde zihinsel çaba harcama

Tolerans: Sosyal medya kullanımından doyum sağlamak ve arzu edilen keyfi alabilmek için sosyal medyayı hep artan miktarlarda kullanma ihtiyacı

Ruh Hali Değişikliği: Kişisel sorunları ve olumsuz duygu durumlarını azaltmak için sosyal medya sitelerini kullanma

Yoksunluk Semptomları: Sosyal medya sitelerine erişim sağlayamadığında sinirli ve tedirgin olma

Çatışma: Aşırı sosyal medya kullanımı nedeniyle iletişimsel, fiziksel, ruhsal alanlarda sorunlar yaşama

Döngü: Sosyal medya kullanımlarını kontrol etmek için yapılan girişimlerde başarısız olma şeklinde belirtilmektedir.

Okumuş'a göre (2018) ise sosyal medya bağımlısı olan kişilerde görülebilecek belirtiler ise şunlardır:

1) Uyandığında akla ilk telefon ve sosyal medya hesaplarının gelmesi
2) Sosyal medya hesaplarının sürekli güncellenmesi ve günde en az 3 saatin sosyal medyada geçirilmesi
3) Günlük bütün rutinlerin sosyal medyada paylaşılması
4) Bilgiye ulaşmada ana nokta olarak sosyal medyanın kullanılması
5) Sıkılınan zamanlarda akla ilk ve tek gelen seçeneğin sosyal medya olması

Sosyal medya bağımlılık düzeyinin azaltılması ancak sosyal medya sitelerinin kullanım sürelerinin azaltılmasıyla mümkün olabilmektedir. Sosyal medya sitelerinin günlük kullanım sürelerinin denetim altına alınabilmesiyle kullanıcıların sosyal medya bağımlısı olmaları engellenebilmekte ya da bağımlılık seviyeleri düşük seviyede tutulabilmektedir. Bu bağlamda bağımlılığın önüne geçebilmenin en önemli adımlarından biri ergenler de dahil olmak üzere tüm kullanıcıların günlük sosyal medya kullanım sürelerini kontrol altında tutmalarıyla mümkün olmaktadır (Aktan, 2018). Demir'in (2016) lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre internete her gün erişim sağlayan öğrenciler haftada 1-2 kez gibi daha az erişim sağlayan öğrencilere göre kendilerini sanal ortamda daha iyi ifade etmektedir. Sosyal medya bağımlısı öğrenciler için gerçek yaşamın yerini sanal dünyanın aldığı söylenebilmektedir (Tutgun-Ünal, Deniz, 2016). Aşırı sosyal medya kullanımı yalnızlık duygusunu ciddi boyutta yaşayan ve git gide asosyal olan gençliğin oluşmasına neden olmaktadır (Tanrıverdi, Sağır, 2014)

WeAreSocial, 2021 yılı raporuna göre, 2020 ve 2021 yıllarında tüm dünyada en çok ziyaret edilen web sitelerinin Google, YouTube ve Facebook olduğu görülmektedir. Bu durum tüm dünyada sosyal medya kullanımının ne kadar yaygınlaştığını gözler önüne sermektedir. 2021 yılında tüm dünyada en çok kullanılan sosyal medya platformunun ise Facebook olduğu belirlenmiştir. Facebook'u ise YouTube, Whatsapp, Facebook Messenger ve Instagram takip etmektedir. Türkiye'de ise en fazla kullanılan sosyal medya platformlarının Youtube, Instagram, Whatsapp,

Facebook ve Twitter olduğu belirlenmiştir(WeAreSocial, 2021). Literatür incelendiğinde de, Türkiye'de gençler arasında en fazla kullanılan sosyal medya uygulamalarının Facebook, Twitter, Instagram ve YouTube olduğu görülmektedir (Güleç, 2018; Özdemir, 2019; Aliusta, Akmanlar, Gökkaya, 2019; Sanal, Özer, 2017).

2.1.5. Sosyal Medya Bağımlılığının Etkileri

Gençler, yeni iletişim teknolojilerine hızlıca uyum sağlamakta ve onları günlük hayatının bir parçası haline kolayca getirmektedirler (Palfrey, Gasser, 2008). Bu bakımdan, ergenlerin, diğer yaş gruplarına göre teknolojik bağımlılıklara karşı daha hassas oldukları söylenebilmektedir (Valkenburg, Peter, 2011). Ergenlerin sosyal medya kullanımına daha yatkın olma sebeplerinden biri teknolojik yeniliklere olan açıklıkları ve teknoloji kullanımına duydukları yatkınlıktır (Prensky, 2001). Diğeri ise, ergenlerin otorite ve aile baskısını daha az hissetmelerinin sosyal medyayı daha yoğun bir şekilde kullanmalarına neden olduğudur. Bu nedenle sosyal medya kullanımı ergenler arasında oldukça yaygındır (Andreassen, 2015). Bununla birlikte, sosyal medya aracılığıyla başkalarının yaşamlarına kolay bir şekilde erişilebilmesi ve sosyal medyanın duygusal destek aracı olarak görülmesi de sosyal medyanın ergenler tarafından kullanılma sebepleri arasında gösterilmektedir (Hetz, Dawson, Cullen, 2015).

Sosyal medya, en çok genç nesil tarafından kullanılmaktadır. Gençlerin yakın ilişkilerini sağlamak amacıyla sosyal medyayı yoğun bir şekilde kullanmaları ve sosyal medyanın gençlerin fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişimlerine olumsuz etkilerinin olması sosyal medya bağımlılığına ilişkin araştırmaların gençler üzerinde yapılması bakımından önem arz etmektedir (Tutgun-Ünal, Deniz, 2016; Demir, Kumcağız, 2019). Bu bağlamda, ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde sosyal medya bağımlılığına yönelik çalışmaların özellikle gençler ile yürütüldüğü görülmektedir (Esen, Siyez, 2011; Bonetti, Campbell, Gilmore, 2010; Pantic ve diğ., 2012; Tanrıverdi, Sağır, 2014; Deniz, Gürültü, 2018). Singapur'da 1000 yetişkin ve 4920 genç ile gerçekleştirilen çalışmaya göre de ergenler yetişkinlere kıyasla sosyal ağlara daha fazla bağımlılık göstermektedir (Ho, Lwin, Lee, 2017). Nitekim, sosyal medya kullanımında gençlerin zirveye geçmeye başladığına dair birçok araştırma bulunmaktadır (Lenhart ve diğ., 2010; Sozio ve diğ., 2015; Mascheroni, Ólafsson, 2014; O'Keeffe, Clarke-Pearson, 2011; Baz, 2018; Echeburua, Corral, 2010).

Günümüz şartları göz önüne alındığında teknolojiden uzak bir çocukluk ve ergenlik dönemi geçirmek pek mümkün gözükmemektedir. Ancak bilgisayar ve internet kullanımına yoğun bir şekilde maruz kalmanın da birtakım gelişimsel sakıncaları olabilmektedir (Ceyhan, Ceyhan, 2011'den aktaran Akbulut, 2013). Nitekim, ergenlerin sosyal medyada maruz kaldığı birçok risk faktörü bulunmaktadır. Bu risk faktörlerinden bazıları akranlar arasında uygunsuz içerik, reklamların etkileri ve çevrimiçi gizlilik konularında yeterli bilgiye sahip olmamaktır (O'Keeffe, 2011). Bununla birlikte, internette moderatör kontrolü olmayan durumlarda çocukların yazışmalarında cinsel sadakatsizlik, ön yargı ya da ırkçılığa yönelik söylemlerde bulunduğu görülmüştür. Sosyal medya sitelerinde kullanıcıların kimliklerini gizleme imkanının bulunması bu tür olumsuz etkilere yol açabilmektedir (Greenfield, 2004).

Akbulut ve Günüç (2012) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, aile ve arkadaş çevresinden yeterince sosyal destek göremeyen bireylerin sanal ortamda tanımadığı insanlarla tanışma ve arkadaşlık etme, ev yerine internet kafeleri tercih etme, sahte isimlerde hesaplar kullanarak farklı biriymiş gibi iletişim kurma gibi davranışlar geliştirdikleri görülmektedir.Ergenlik döneminde teknolojinin aşırı kullanımı çocuklarda sigara ve alkol kullanma riski ile ilişkilendirilmektedir. Özellikle alkol bağımlısı ebeveyne sahip olan çocuklarda bu risk daha da artmaktadır (Ohannessian, 2009). Nitekim, sosyal medya bağımlılığı öğrencilerin fiziksel, sosyal ve akademik yaşantılarını etkilemektedir (Büyükgebiz Koca, Tunca, 2020).Lee, Cheung ve Thadani (2012) tarafından yapılan araştırmada da sosyal medyanın yoğun kullanımının gençlerin psikolojik, sosyal ve okul bağlantılı sorunlar yaşamasına neden olabileceği ortaya konmuştur. Bu bağlamda, ebeveynlerin bu risk faktörlerinden yola çıkarak sosyal ağ sitelerinin sahip olduğu bu risklerin bilincinde olmaları gerekmektedir (Sarıçam, Adam Karduz, 2018). Bu bakımdan, sosyal medyaya erişimin kolay ve hızlı olması ile anne-baba denetiminden uzak kalınmasının ergenlerin özerk davranabilmesine imkan tanıdığı söylenebilmektedir (Skierkowski, Wood, 2012).

Sosyal medya kullanımının birey psikolojisi üzerindeki olumsuz etkileri arasında az ve kalitesiz uyku, zihnin internet kullanımı ile ilgili aşırı meşguliyeti, internet kullanımını sınırlandırma konusunda tekrarlayan düşünceler, internette git gide daha fazla vakit geçirmek, internet erişiminin sağlanamadığı durumlarda internet kullanımını arzulamak gibi sorunlar yer almaktadır (Tutgun-Ünal, 2015).Sosyal

medyanın aşırı kullanımı sonucunda bireyler karşılıklı iletişimi askıya alarak iletişimlerinin çoğunu sosyal medya üzerinden fotoğraflar, videolar, kelimeler ile sağlamaktadır (Özgür-Güler, Veysikarani, Keskin, 2019). Aşırı düzeyde sosyal medya kullanımına bağlı olarak kişisel, sosyal, mesleki ve akademik sorumlulukların yerine getirilememesi her yaş grubundaki bireyler için sorun teşkil etmektedir. Bununla birlikte bireylerde çeşitli psikolojik, fiziksel ve sosyal sorunların yaşanılması kaçınılmaz olmaktadır (Şahin, Yağcı, 2017). Sosyal medyanın gün içerisinde 4 saat ve üzeri kullanımı bireylerin yakın çevrelerindeki kişilerle çatışma yaşamalarına, işlerini ve sosyal yaşamlarını ihmal etmelerine (Tutgun-Ünal, 2019) ve hatta sahip oldukları işleri yitirmelerine neden olmaktadır (Karaiskos ve diğ., 2010; Tutgun-Ünal, 2019).Bununla birlikte kullanılan sosyal medya uygulamalarının artması kullanıcıların sosyal medyaya ayıracağı zamanın artmasına ve böylece sosyal medya bağımlılık düzeylerinin artmasına neden olmaktadır (Tutgun-Ünal, Deniz, 2016). Sosyal medya sitelerinin aşırı kullanımı bireylerin gerçek hayattaki sosyal ilişkilerine zarar vermekte ve akademik başarılarını düşürmektedir (Kuss, Griffiths, 2011). Nitekim, sosyal medya bağımlısı bireylerde aile ve yakın çevreyi, arkadaşları önemsememe gibi sorunlar görülebilmektedir (Andreassen ve diğ., 2012). Kuzu ve arkadaşlarının 2008 yılında yaptığı araştırma sonuçlarına göre bilgisayar kullanımı sonucu psikososyal sorunlar ailede en çok çocuklarda, sonrasında ise babalar ve annelerde görülmektedir. Çocuk ve ergenlerde yetişkinlere nazaran daha ciddi problemlerin görüldüğü, aile bireylerinin internette geçirdiği vakit arttıkça psikososyal sorunların kapsamının da genişlediği ortaya konmuştur.

Dünyada ve Türkiye'de yapılmış olan çeşitli araştırmalarda sosyal medya bağımlılığının, yalnızlık (Bonetti, Campbell, Gilmore, 2010; Özen, Korukcu-Sarıcı, 2010; Doğan, Karakuş, 2016); özsaygı (Balcı, Gölcü, Gölcü, 2019); akademik başarı (Tanrıverdi, Sağır, 2014; Glass ve diğ., 2013; Demir, Kumcağız, 2019; Kuss, Criffiths, 2011); beş faktör kişilik özellikleri (Işık, Kaptangil, 2018); uyku kalitesi (Akbaş Güneş ve diğ., 2018); benlik saygısı (Şahin, Kumcağız, 2017; Yüksel Şahin, Öztoprak, 2019; Andreassen ve diğ., 2016; Hawi, Rupert, 2016); depresyon (Pantic ve diğ., 2012; Kırcaburun, 2016; Balcı, Baloğlu, 2018; Karadağ, Akçınar, 2019; Labrague, 2014; Ülev, 2014); aile içi iletişim (Demir, 2016; Bilgin, Şahin, Togay, 2020); aile işlevleri (Yayman, 2019); iletişim becerileri (Aliusta, Akmanlar, Gökkaya, 2019; İliş ve Gülbahçe, 2019); psikolojik bozukluklar (Bilgin, 2018);

narsisizm (Buffardi, Campbell, 2018; Kuss, Griffiths, 2011); kıskançlık (Muise, Christofides, Desmarais, 2009); bilişsel yorgunluk (Koçak, İnce, 2019); yaşam tatmini (Longstreet, Brooks, 2017);duygu düzenleme becerisi (Elhai, Hall, Erwin, 2018); kortizol (Morin-Major ve diğ., 2016); duygusal iyi oluş ve madde kullanımı (Arısoy, 2009) gibi farklı değişkenlerle ilişkisini açıklayan araştırmaların bulunduğu görülmektedir.Literatürde ilgili araştırmalar incelendiğinde internet bağımlılarının yüzde 50'sinde başka bir psikiyatrik bozukluğun da bulunduğu görülmektedir (Arısoy, 2009).

Bilgisayar ve internet kullanımının ergenlerin psikososyal gelişimleri üzerinde olumsuz etkileri olsa da sosyal katılımı ve öznel iyi oluşu arttırma bağlamında önemli bir araç olduğuna yönelik araştırmalar da bulunmaktadır (Valkenburg, Peter, 2009). Bununla birlikte, sosyal medya kullanımının öğrenmeyi desteklediği (McCarthy, 2010) ve iletişim becerileri ile sosyal bağlılığı artırdığına (Jones ve diğ., 2010) dair araştırmalar bulunmaktadır. İnternet kullanımının ergenlerin sosyalleşmesinde katkıda bulunduğu yönünde de çalışmalar bulunmaktadır (Orleans, Laney, 2000). Nitekim, sosyal medya kullanımı, kişilerarası ilişkileri güçlendirerek haberleşme ve iletişimi kolaylaştırmaktadır (Savcı, Aysan, 2017). Bununla birlikte sosyal medya sitelerinin öğrencilerin akademik konular hakkında araştırma yapma, ödev hazırlama, kaynak paylaşımında bulunma, iş birliği içerisinde bulunma gibi davranışlarını artırdığı bilinmektedir (Tanrıverdi, Sağır, 2014). Çakmak ve Müezzin (2018) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırma sonucuna göre, sosyal medya kullanımı öğrencilerin duygusal, davranışsal ve genel iletişim becerilerini olumlu yönde etkilemektedir.

2.1.6. Sosyal Medya Bağımlılığı İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Aşağıda sosyal medya bağımlılığı ile ilgili Türkiye'de ve dünyada gerçekleştirilen bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.6.1. Türkiye'de Sosyal Medya Bağımlılığı İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Özen ve Korukcu-Sarıcı'nın (2010) yürüttükleri çalışmada sanal sohbet ile yalnızlık arasındaki ilişki incelenmiştir. Üniversitede öğrenim gören toplam 717 öğrenci ile yapılan araştırmanınsonucunda, yalnızlık duygusunun bireyleri internet kullanımına yönelttiği ve internet kullanımının bireyleri yalnızlaştırdığı bulunmuştur.

Doğan (2016) lise öğrencilerinin sosyal medya kullanımlarının mutluluk, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumları üzerindeki etkilerini incelemiştir. 459 lise öğrencisinin katıldığı araştırmanın sonucunda, sosyal ağ kullanımı ile mutluluk, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Sosyal medya kullanan lise öğrencilerinin kendilerini daha mutlu hissettikleri, yaşamdan doyum aldıkları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin arttığı ön plana çıkmıştır.

Esen ve Siyez (2011) internet bağımlılığı ile yalnızlık, algılanan sosyal destek, yaşam doyumu, karşı cinsle kurulan romantik ilişki durumu, akademik başarı ve cinsiyet gibi bazı psikososyal değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. 700 lise öğrencisi üzerinde yapılan araştırma sonucunda, erkek öğrencilerin internet bağımlılığı düzeyi kız öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Lise öğrencilerinde yalnızlık düzeyinin artmasının internet bağımlılığı düzeyini artırdığı tespit edilmiştir. Aileden algılanan sosyal destek ile internet bağımlılığı arasında negatif yönlü ilişki bulunurken arkadaştan ve özel kişiden algılanan sosyal destek ve ailenin sosyoekonomik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Eğitsel başarısı düşük olan öğrencilerin eğitsel başarısı yüksek olan öğrencilere göre internet bağımlılığı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Karadağ ve Akçınar (2019) üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımı, aile tutumları ve bilinçli farkındalık düzeyleri ile depresyon, obsesif kompulsif bozukluk ile somatizasyon belirtileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmanın sonucunda, sosyal medyanın yoğun ve sık kullanımının bireylerde depresyon ve obsesif kompulsif bozukluk görülmesine neden olduğu bulunmuştur. Olumsuz ruh haline sahip olan ve duygusal destek sağlamak amacıyla sosyal medya kullanan bireylerin destek sağlama amacı olmayan bireylere göre depresyon, somatizasyon ve obsesif kompulsif bozukluk seviyeleri daha yüksek bulunmuştur. Bilinçli farkındalık düzeyinin yüksek olmasının sosyal medya bağımlılığını ve psikolojik semptomları azalttığı saptanmıştır.

Balcı, Gölcü ve Gölcü (2019) tarafından 18-60 yaş arasındaki 400 yetişkinle yapılan araştırmada sosyal medya bağımlılığı ile öz saygı arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öz saygı düzeyi düşük olan bireylerin sosyal medya bağımlılıklarının arttığı tespit edilmiştir.

Tosun (2016) tarafındanmeslek lisesi öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları hakkında yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin en çok kullandığı sosyal medya hesaplarının Facebook, Twitter ve Whatsapp olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin sosyal medya kullanma amaçları değerlendirildiğinde ise ilk üç sırada fotoğraf paylaşma, eski arkadaşlar ile iletişime geçme ve yeni arkadaşlar edinmenin yer aldığı saptanmıştır.

Kale (2019) tarafından sosyal medya kullanım amacı ile yalnızlık, zaman yönetimi, iletişim becerisi ve psikolojik iyi olma arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan araştırmaya 1153 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, lise öğrencilerinin interneti çoğunlukla sosyal medya ve eğlence amacıyla kullandıkları ve sosyal medyayı her gün kullandıkları bulunmuştur. Kardeş sayısının artmasının öğrencilerin sosyal medya kullanım sıklığını azalttığı belirlenmiştir.

Alican ve Saban (2013) tarafından yapılan araştırmada ortaokul ve lise öğrencilerinin sosyal medya kullanımlarına yönelik tutumları ve çeşitli değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Toplam 353 öğrencinin katıldığı araştırmanın sonucunda, öğrencilerin sosyal medyaya yönelik kısmen olumlu tutuma sahip oldukları ve sosyal medya kullanım süresinin artmasının öğrencilerin sosyal medyaya yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği bulunmuştur. Erkeklerin kızlara göre sosyal medyaya yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

Can ve Kazancı-Başaran'nın (2015) üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıklarını ve kullanım amaçlarını inceledikleri çalışmaya 1101 öğrenci katılmıştır.Araştırmada, sosyal ağ kullanımının sosyal yaşamdaki arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeye katkı sağladığı bulunmuştur. Ayrıca en çok tercih edilen sosyal ağ sitesinin Facebook olduğu tespit edilmiştir.

Sağlam, Ardıç ve Balcı'nın (2020) üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım nedenleriniinceledikleri araştırmanın sonucunda, katılımcıların hepsinin internet kullandığı, internette ise en fazla sosyal medya sitelerinde zaman geçirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sosyal medya uygulamalarını sosyal iletişim kurmak amacıyla kullandıkları ve sosyal medyada geçirdikleri zamanı sosyalleşmek olarak tanımladıkları ortaya konmuştur.

Tanrıverdi ve Sağır (2014) yürüttükleri çalışmada lise öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçlarının ve sosyal medyayı benimseme seviyelerinin öğrenci başarısı

üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Toplam 1167 lise öğrencisiyle yapılan araştırmanın sonucunda, sosyal medyanın kullanım sıklığı ile öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Sosyal medyayı ayda birkaç kez kullanan öğrencilerin günde birkaç kez kullanan öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, öğrencilerin sosyal medya kullanma sıklığı arttıkça akademik başarı seviyelerinde düşüş görüldüğü saptanmıştır. Sosyal medyada daha az vakit harcayan öğrencilerin yıl sonu not ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyal ağları daha sık kullanan öğrencilerin sosyal medya kullanımını benimseme düzeylerinin arttığı ve işbirliği amaçlı sosyal medya kullanımının öğrencilerin akademik başarısını yükselttiği sonucu elde edilmiştir. Öğrencilerin sosyal medyayı öncelikle sosyal etkileşim ve iletişim amaçlı, sonrasında eğitim amaçlı ve son olarak da tanıma ve tanınma amaçlı kullandıkları belirlenmiştir.

Işık ve Kaptangil (2018) 343 üniversite öğrencisiyle yaptıkları araştırmada akıllı telefon bağımlılık düzeyi ve sosyal medya kullanımının Beş Faktör Kişilik Özelliği ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, akıllı telefon bağımlılığının sırasıyla sorumluluk, uyumluluk ve duygusal dengesizlik kişilik tipine sahip olan bireylerde daha çok görüldüğü, dışa dönük ve deneyime açık kişilik özelliklerine sahip olan bireylerde ise daha düşük düzeyde görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal medya kullanımının akıllı telefon bağımlılığını artırdığı bilgisi de bulgular arasında yer almaktadır. Ayrıca, eğitim durumunun ve akıllı telefon kullanım süresinin arttığı bireylerde akıllı telefon bağımlılığının daha fazla görüldüğü bulunmuştur. Ancak sosyal medya kullanım süresi ile akıllı telefon bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Kırık ve diğerleri (2015) tarafından yapılan araştırmanın amacı, gençlerin sosyal medya bağımlılık seviyelerini belirlemek ve Türkiye'de bağımlılığın önlenmesini sağlamak amacıyla yapılan araştırmalara yer vererek önerilerde bulunmaktır. 13-19 yaş aralığındaki 271 genç üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre, 14 yaşındaki öğrencilerde sosyal medya bağımlılık düzeyinin düşük çıktığı, ancak 17 yaşına kadar yaşın artmasıyla birlikte bu düzeyin en yüksek seviyeye çıktığı ve 18 yaşından itibaren bağımlılık düzeyinin düştüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Gençlerin internette geçirdikleri sürenin ve sosyal medya sitelerine giriş sıklıklarının artmasının sosyal medya bağımlılığını artırdığı saptanmıştır.

Yılmazsoy ve Kahraman (2017) üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeyi ve akademik amaçlı sosyal medya kullanım seviyelerini birtakım değişkenler bakımından araştırdıkları çalışmanın sonucunda, öğrencilerin akademik amaçlı Facebook kullanımına ve Facebook bağımlılığına karşı olumlu tutumlarının bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin Facebook bağımlılık seviyelerinin artmasının Facebook'u akademik amaçlı kullanma seviyelerini de artırdığı ve Facebook bağımlılığının Facebook'un eğitim ortamına entegre edilebileceğini gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre Facebook bağımlılık düzeylerinin daha yüksek seviyede olduğu, kız öğrencilerin ise erkek öğrencilere göre Facebook'u daha çok eğitim amaçlı kullandıkları saptanmıştır.

Deniz ve Gürültü (2018) 473 lise öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada lise öğrencilerinin sosyal ağ bağımlılıklarını incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, kız öğrencilerin sosyal medya ile erkek öğrencilere göre daha fazla meşgul oldukları, sosyal medya kullanımından daha çok zevk aldıkları, sosyal medyadaki paylaşımları merak ettikleri, sürekli sosyal medyayı kontrol etme ihtiyacı hissettikleri, sosyal medyada zamanın nasıl geçtiğini anlayamadıkları ve zihinlerinin sürekli sosyal medya ile meşgul oldukları sonucuna ulaşılmıştır.Sosyal medya kullanım yılının artmasının lise öğrencilerinin bağımlılık düzeylerini artırdığı saptanmıştır. Uzun süredir sosyal medya kullanan öğrencilerde zamanla aile ve arkadaşlara önem vermeme, kişisel bakımına özen göstermeme, eğitsel çalışmalara zaman ayırmama, üretkenlikte azalma gibi birtakım sorunların görüldüğü tespit edilmiştir. Öğrencilerin sosyal medya kullanımını günlük bir aktivite haline getirdikleri, duygusal desteklerini sosyal medya sitelerinden aldıkları ve sosyal medya kullanımlarını azaltmaya çalışsalar da bu konuda başarılı olamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Demir ve Kumcağız'ın (2019) üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığını farklı değişkenler bakımından ele aldıkları araştırmanın sonucunda, sosyal medya kullanım süresinin artmasının sosyal medya bağımlılık düzeyini artırdığı bulunmuştur. Eğitsel başarısı daha yüksek olan öğrencilerde sosyal medya bağımlılık düzeyinin azaldığı saptanmıştır. Sosyal medyayı müzik-video indirmek amacıyla kullanan öğrencilerde bağımlılık seviyesinin daha yüksek olduğu, iletişim ve eğitim amaçlı kullanan öğrencilerde ise bağımlılık seviyesinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Sosyal medya kullanımının kendisine zarar verdiğini düşünen

bireylerin bağımlılık düzeyinin daha yüksek, zarar vermediğini düşünen bireylerin bağımlılık düzeyinin ise daha düşük olduğu saptanmıştır. Sosyal medya bağımlılığı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Akbaş Güneş ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmada Facebook bağımlılığının 16-19 yaşları arasından bulunan lise öğrencilerinin uyku kalitelerine olan etkileri incelenmiştir. Toplam 761 öğrencinin katıldığı araştırmada, Facebook bağımlılık düzeyinin yüksek olduğu ergenlerde bu duruma problemli uyku alışkanlıklarının ve uyku sorunlarının eşlik ettiği bulunmuştur.

Şahin ve Kumcağız (2017) yaptıkları araştırmada sosyal medya bağımlılığı ile benlik saygısı ve narsisizm arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Meslek yüksek okulunda öğrenim gören 520 üniversite öğrencisi ile yürütülen araştırmanın sonucunda, sosyal medya bağımlılığının artmasının düşük benlik saygısına neden olduğu ve öğrencilerdeki narsisizm düzeyini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yüksel Şahin ve Öztoprak (2019) tarafından ergenlerin benlik saygısına ve cinsiyet, ekonomik gelir ve anne-baba tutumları gibi bazı kişisel değişkenlere göre sosyal medya bağımlılığı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının incelendiği araştırmanın sonucunda, benlik saygısının, cinsiyetin ve anne tutumlarının sosyal medya bağımlılığını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Düşük benlik saygısına sahip olan ergenlerde sosyal medya bağımlılığı düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Algılan anne tutumu ilgili-sevgi dolu veya demokratik olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin ilgisiz anne tutumuna sahip olan ergenlerinkine göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, kız ergenlerin erkek ergenlere göre daha yüksek sosyal medya bağımlılığı düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. Ergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeyleri ile babalarının tutumları ve ekonomik gelir arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Büyükgebiz-Koca ve Tunca'nın (2020) internet ve sosyal medya bağımlılığının öğrenciler üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmanın sonucunda, ailelerin internet ve sosyal medya kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını ve iletişim kurma becerilerini olumsuz etkilemesinden memnun olmadıkları; ancak çocuklarının ergenlik döneminde olması nedeniyle bu duruma yeterince müdahale edemedikleri ortaya konmuştur. Ailelerin çoğu, öğrencilerin internet ve sosyal medya erişimleri kısıtlandırılsa dahi zihinlerinin sürekli internet, sosyal ağ ve oyunlar ile meşgul

olduğunu, internet erişimi sağlayamadıkları durumlarda davranış bozukluğu yaşadıklarını ve saldırganca tavırlar geliştirdiklerini, bununla birlikle internette geçirdikleri saatler konusunda gerçekçi bilgiler vermeyip yalan söylediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin internet kullanımlarının aileleri tarafından fiziksel ve ruhsal anlamda zarar verici olarak görüldüğü saptanmıştır.Öğrencilerin internet kullanımına ders takibi yapmak veya okuldan sonra dinlenmek amacıyla başladıkları; ancak bu durumun zamanla alışkanlığa sonrasında da bağımlılığa dönüştüğü ifade bulunmuştur.

Otrar ve Argın (2014) tarafından ergenlerin sosyal medyaya yönelik tutumları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yürütülen çalışmaya toplam 735 ergen katılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğrencilerin sosyal medyaya yönelik yüksek düzeyde olumlu tutum geliştirdikleri saptanmıştır. Öğrencilerin yaşlarının artmasıyla yani sınıf düzeylerinin yükselmesiyle birlikte sosyal medyaya yönelik tutumlarının azaldığı saptanmıştır. Ergenlerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının cinsiyet faktörüne bağlı olarak farklılık göstermediği bulunmuştur.

Ayazseven ve Cenkseven-Önder (2018) yaptıkları araştırmada ergenlerin internet bağımlılığı düzeyleri ile yalnızlık ve depresyon arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Toplam 330 lise öğrencisinin katılımıyla yürütülen araştırmanın sonucuna göre, yalnızlık ve depresyon ile internet bağımlılığı arasında pozitif ve anlamlı yönde ilişki bulunmuştur. İnternet kullanım sıklığının artmasının internet bağımlılığını artırdığı saptanmıştır. İnterneti sosyal medya amacıyla ve günde üç saatten fazla kullanan ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. İnterneti daha çok sosyal medya, oyun/müzik ve film amacıyla kullanan ergenlerde internet bağımlılığının daha fazla görüldüğü bulunmuştur. İnternet bağımlılığı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Kırcaburun (2016) tarafından yapılan araştırmada benlik saygısı, günlük internet kullanımı ve sosyal medya bağımlılığının ergenlerin depresyon düzeylerine olan etkisi incelenmiştir. 12-18 yaş arasındaki 1130 ergen üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda, benlik saygısı, sosyal medya bağımlılığı ve günlük internet kullanımının ergenlerdeki depresyonu yordadığı tespit edilmiştir. Depresyon ile günlük internet kullanımı ve sosyal medya bağımlılığı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Sosyal medyada geçirilen süre ve günlük internet kullanımının

artmasının ve düşük benlik saygısının ergenlerde depresyon riskini artırdığı saptanmıştır.

Balcı ve Gölcü (2013) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin Facebook bağımlılığını incelemişlerdir. Toplam 903 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmada, katılımcıların %27.7'sinin sorunlu Facebook kullanıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Günlük Facebook kullanım süresinin ve yalnızlık düzeyinin artmasının Facebook bağımlılığını artırdığı bulunmuştur. Erkeklerin ve Facebook'a düzenli olarak her gün giriş yapan öğrencilerin Facebook bağımlılığına daha yatkın oldukları saptanmıştır. Bununla birlikte, Facebook bağımlısı olan öğrencilerin Facebook'u daha çok arkadaşlarıyla iletişim kurmak, boş zaman geçirmek, mesajlaşmak, eğlenmek ve rahatlamak amacıyla kullandıkları bulunmuştur.

Aktan (2018) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı düzeylerini çeşitli değişkenler bağlamında incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre, katılımcıların günlük sosyal medya kullanım sürelerinin ve sosyal medya kullanım yıllarının artmasının sosyal medya bağımlılığı düzeylerini artırdığı bulunmuştur. Katılımcıların sosyal medyaya meşguliyet, duygu durum düzenleme, tekrarlama davranışları bakımından orta düzeyde, çatışma davranışı bakımından ise düşük düzeyde bağımlı olduğu saptanmıştır.

Derin ve Bilge (2016) yaptıkları araştırmada ergenlerde internet bağımlılığı ile öznel iyi oluş ve bazı bireysel değişkenler arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Toplam 794 lise öğrencisinin katıldığı araştırmanın sonucunda, internete evden ve diğer yerlerden erişim sağlayanlara göre kafeden ya da telefondan erişim sağlayanlarda internet bağımlılığı ihtimalininarttığı bulunmuştur. İnternet kullanım amaçlarıele alındığında ise internete film, müzik, video gibi amaçlardan ziyade oyun, sosyal medya, e-posta veya diğer amaçlarla bağlananlarda internet bağımlılığının daha fazla görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. İnternette geçirilen vaktin artmasının öğrencilerin bağımlılık düzeylerini artırdığı saptanmıştır. Öğrencilerdeki olumlu duyguların artmasının internet bağımlılığını azalttığı, yaşam doyumunun artmasının ise internet bağımlılığını artırdığı sonucuna varılmıştır.

Balcı ve Baloğlu'nun (2018) sosyal medya bağımlılığı ile depresyon arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Depresyon düzeyinin

artmasının sosyal medya bağımlılığı düzeyini artırdığı saptanmıştır.Sosyal medyanın aşırı kullanımının öğrencilerde uyku düzeninin bozulması gibi çeşitli fiziksel problemlerin yaşanmasına neden olduğu ve üniversite gençlerinin aşırı sosyal medya kullanımından dolayı boş zaman ve dinlenme etkinliklerine, hobilerine daha az zaman ayırdıkları, yakın çevrelerindeki insanları ve eğitsel çalışmaları önemsemedikleri sonucuna varılmıştır.

Tutgun-Ünal ve Deniz (2016) yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıklarını çeşitli değişkenlere göre incelemişlerdir. Toplam 1034 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülen araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı düzeyleri "az bağımlı" olarak bulunmuştur. Kız öğrencilerin sosyal medya ile erkek öğrencilere göre daha fazla ilgilendikleri, sosyal medyayı duygusal destek kaynağı olarak gördükleri ve zihinlerinin sürekli sosyal medya ile meşgul olduğu bulunmuştur. Erkek öğrencilerin ise sosyal medyadan olumsuz etkilendikleri, sosyal medya ile çatışma halinde oldukları, sosyal medya kullanımından dolayı işlerini ve yakın çevrelerindeki kişileri ihmal ettikleri, başladıkları işleri sonuçlandıramadıkları ve sosyal medyada geçirdikleri zamanı çevrelerindeki insanlarla açık bir şekilde paylaşmadıkları görülmüştür. Çalışmada, kız ve erkek öğrencilerin günlük sosyal medya kullanım süreleri aynı bulunmuştur. Ancak aynı kullanımın kız öğrencilerde meşguliyet ve duygu durum düzenleme konusunda bağımlılık yaratırken erkek öğrencilerde çatışmaya neden olduğu saptanmıştır. Üniversite öğrencilerinin sosyal medyada geçirdikleri günlük sürenin ve kullandıkları sosyal medya uygulamalarının artmasının sosyal medya bağımlılığını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Demir'in (2016) lise öğrencilerinin sosyal ağları kullanım seviyelerine göre aile içi iletişimlerinin farklılaşma durumunu incelediği araştırmayatoplam 714 lise öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, sosyal ağları kullanım süresine ve kullanım sıklığına göre aile içi iletişimin farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. İnternet kullanma sıklığı fazla olan öğrencilerin kendilerini sosyal ağlarda daha iyi bir şekilde ifade ettikleri bulunmuştur. Sosyal medyayı aşırı kullanan öğrenciler, odalarından dışarı çıkmak istemediklerini, aile içinde konuşulan konuları ilgi çekici bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Günlük sosyal medya kullanım süresi fazla olan öğrenciler kendilerini sanal ortamda daha iyi ifade edebildiklerini, sorunlarını ailelerindense sosyal medyadaki arkadaşlarıyla paylaştıklarını, aileleriyle birlikteyken bile

zihinlerinin sosyal medyayla meşgul olduğunu, sosyal medyayı takip etmeyi aileleriyle vakit geçirmeye tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler sosyal medya sitelerinde özgür ve rahat olduklarını, daha eğlenceli vakit geçirdiklerini ve arkadaşlarını seçme konusunda özgür olduklarını belirtmişlerdir.

Arslan (2019) yaptığı araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin dijital bağımlılık seviyelerini cinsiyet, sınıf düzeyi, ekonomik durum, anne ve baba eğitim durumu değişkenleri bakımından incelemiştir. 464 lise öğrencisi üzerinde yürütülen araştırmada, erkek öğrencilerin dijital bağımlılık seviyelerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf düzeyi arttıkça dijital bağımlılık seviyesinin azaldığı saptanmıştır. Ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin dijital bağımlılık düzeyleri daha düşük bulunurken, ekonomik durumu orta olan öğrencilerin en yüksek dijital bağımlılık seviyesinde olduğu bulunmuştur. Dijital bağımlılık düzeyinin anne ve babanın eğitim seviyesi arttıkça yükseldiği tespit edilmiştir.

Bilgin, Şahin ve Togay (2020) yaptıkları araştırmada sosyal medya bağımlılığı ile annebaba ergen ilişkisini incelemişlerdir. Toplam 583 ergenin katıldığı araştırmanın sonucunda, anne ile ergen arasında yaşanılan okul çatışması, ebeveynlerin ergeni kendi taraflarına çekme çabaları sonucu ergenin ortada kalması durumu, ergendeki mükemmelliyetçilik bilişsel çarpıtması ve ailede yaşanılan stres düzeyi gibi değişkenlerin ergenin sosyal medya bağımlılığını artırdığı bulunmuştur.

Doğan ve Karakuş (2016) yaptıkları araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin sosyal, aile ve duygusal ilişkilerindeki yalnızlıklarının sosyal medya sitelerinin kullanımına olan etkisini incelemişlerdir. 496 lise öğrencisi üzerinde yürütülen araştırmanın sonucunda, romantik ilişkilerde ve aile ilişkilerinde yalnızlık duygusu içinde olan öğrencilerin sosyal medya sitelerini kullanım düzeylerinin arttığı bulunmuştur. Sosyal ilişkilerdeki yalnızlık duygusu ile sosyal medya sitelerinin kullanımı arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Ilğaz (2018) lise ve üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı düzeylerini bazı demografik değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin sosyal ağ bağımlılıklarının git gide arttığı bulunmuştur. Kız öğrencilerin bağımlılık düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyal medyayı eğitim ve bilgi edinme amacıyla kullanan öğrencilerin bağımlılık düzeylerinin daha düşük seviyede olduğu, oyun oynama,

alışveriş ve marka takibi yapma amacıyla kullananların ise en yüksek bağımlılık seviyesine sahip olduğu bulunmuştur.

Yayman (2019) ergenlerde sosyal medya bağımlılığı, oyun bağımlılığı ve aile işlevleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Toplam 762 lise öğrencisi üzerinde yürütülen araştırmanın sonucunda, kız öğrencilerin sosyal medya bağımlılıklarının daha yüksek olduğu, sağlıksız aile işlevlerinin ve oyun bağımlılığının artmasının sosyal medya bağımlılığını artırdığı bulunmuştur.

Bilgin (2018) bazı psikolojik bozuklukların ve günlük sosyal medya kullanım süresinin ergenlerde sosyal medya bağımlılığıyla olan ilişkisini incelemiştir. 583 ergenin katıldığı araştırmanın sonucunda,günlük sosyal medya kullanım süresinin artmasının sosyal medya bağımlılığı düzeyini yükselttiği bulunmuştur. Ergenlerdeki psikotizm,fobik kaygı, paranoid düşünceler, öfke duyguları gibi psikolojik bozuklukların artmasının sosyal medya bağımlılığı düzeyininartmasına neden olduğu tespit edilmiştir. Arkadaşlarıyla ilgili kıskançlık, şüphe gibi olumsuz duygulara sahip ve paranoid düşünceleri daha yoğun olan ergenlerin bu duygu ve düşüncelerini gidermek için sosyal medyada günlük olarak daha fazla vakit geçirdikleri saptanmıştır.

Çömlekçi ve Başol (2019) gençlerin sosyal medya kullanım amaçlarını ve sıklıklarını belirleyerek sosyal medya kullanım amaçlarıyla sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. 763 üniversite öğrencisiyle yapılan araştırmanın sonucunda, sosyal medyada geçirilen sürenin artmasının sosyal medya bağımlılık düzeyinin artmasına neden olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin sosyal medyayı en çok eğlence, iletişim kurma ve gündem hakkında haberdar olma amaçlarıyla; en az ise bireysel sunum ve bilgi paylaşmak ve insanları daha iyi tanımak amacıyla kullandıkları tespit edilmiştir. Sosyal ağları, boş zaman geçirmek, insanları daha iyi tanımak, bilgi alışverişinde bulunmak, eğlenmek, bireysel sunum yapmak, bilgi paylaşmak ve mesajlaşmak gibi amaçlarla kullanan öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı düzeyini artırdığı saptanmıştır. Ancak iletişim, müzik dinlemek, gündemden haberdar olmak ve bilgiye ulaşmak gibi kulanım amaçları ile sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin haber alma/bilgilenme konusunda bir haber verme uygulaması olmayan Instagram'ıkullandıklarıbulunmuştur.Bubağlamda, gençlerin arkadaşlarla iletişim kurma ve boş zaman geçirme amaçlı sosyal medya uygulamaları üzerinden haber

alma gereksinimlerini karşılamaya çalıştıkları dikkat çeken bulgular arasında yer almaktadır.

2.1.6.2. Dünyada Sosyal Medya Bağımlılığı İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bonetti, Campbell ve Gilmore'un (2010) 10 ile 16 yaş arasındaki 626 ergen ile yürüttükleri araştırmanın sonucuna göre,kendisini yalnız hisseden ergenlerin yeni bireyler ile iletişim kururken yüz yüze iletişimden daha çok sanal dünyada iletişim kurmayı tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, ergenlerin sanal iletişim kurduklarında kendilerini daha rahat ifade edebildikleri ve konuşma konusunda daha cesaretli oldukları ortaya konmuştur.

Pantic ve diğerleri'nin (2012) ergenlerde çevrimiçi sosyal ağ kullanımı ile depresyon arasındaki ilişkiyi ele aldıkları araştırmanın sonucuna göre, çevrimiçi sosyal medya kullanımının ergenlerde depresyona neden olduğu sonucu bildirilmiştir.

Lin ve Lu (2011) bireylerin sosyal medya sitelerini kullanım nedenlerini incelemişlerdir. 402 sosyal medya kullanıcısının katıldığı araştırmanın sonucunda, bireylerin sosyal medya kullanmaya devam etmelerinde en etkili faktörün keyif almak olduğu bulunmuştur. Sosyal medyadaki akran sayısı ve algılanan faydaların bireyin sosyal medya kullanma alışkanlığını etkilediği bildirilmiştir. Bu bağlamda bireylerin sosyal medya kullandıkça daha fazla keyif aldıkları ve mutlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kelly ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmada, ergenlerin sosyal medya kullanımları incelenmiştir. Araştırmaya Birleşik Krallık Milenyum Kohortçalışması'ndan elde edilen 14 yaşındaki 10.904 ergen katılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelediğinde, sosyal medya kullanımı ile depresif belirtiler arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu ilişkinin kızlarda erkeklere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sosyal medya kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte çevrimiçi taciz, uyku kalitesinin düşmesi, düşük özgüven ve olumsuz beden imajı gibi problemlerin arttığı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın bulgularının gençlerin akıl sağlığı için aşırı sosyal medya kullanımının risklerine dikkat çektiği görülmektedir.

Andreassenve diğerleri (2016) yaptıkları çalışmada sosyal medya bağımlılığı ile narsisizm, benlik saygısı ve temel demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 16 ile 88 yaş arasındaki 23.532 Norveçlinin katıldığı araştırmanın

sonucuna göre, düşük benlik saygısı ve narsistik kişilik özelliklerinin sosyal medya bağımlılığı düzeyini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada genel olarak, düşük yaş, kadın olma, romantik ilişki içinde olmama, öğrenci olma, eğitim seviyesinin ve sosyoekonomik düzeyin düşük olması, düşük ve olumsuz benlik saygısına sahip olma, narsistik kişilik özelliklerine sahip olma gibi değişkenler ile sosyal medya bağımlılığı ilişkili bulunmuştur.

Buffardi ve Campbell (2018) Facebook ile narsisizm arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Üniversite öğrencilerinin katılımıyla yürütülen araştırmanın sonucuna göre, narsistik kişilik özelliğine sahip bireylerin çevrimiçi ortamda daha fazla sosyal etkinlikte bulundukları ve bu kişilerin sosyal medya hesaplarında kendi kendilerini tanıtan içeriklere fazlasıyla yer verdikleri görülmüştür. Nitekim, narsisizm düzeyi yüksek olan bireylerin sosyal medyada daha aktif oldukları ve bu bireylerin yücelttikleri kimliklerini yansıtmaları bakımından sosyal medyayı önemli bir fırsat olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Labrague (2014) Facebook kullanımının ergenlerin depresyon, anksiyete ve stres durumlarına olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. 76 üniversite öğrencisi ile yapılan araştırmanın sonucuna göre, Facebook'ta geçirilen zamanın öğrencilerin depresyon ve anksiyete düzeylerini artırdığı tespit edilmiştir.

Hawi ve Rupert (2016) sosyal medya bağımlılığı ile benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 396 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmaya göre,düşük benlik saygısının ve yüksek yaşam doyumu düzeyinin sosyal medya bağımlılığı düzeyini artırdığı sonucuna varılmıştır.

Muise, Christofides, Desmarais (2009) yürüttükleri çalışmada kıskançlık deneyiminde Facebook'un rolünü incelemişlerdir. Üniversite öğrencilerinin katılımıyla yürütülen araştırmanın sonucunda, Facebook kullanım süresinin artmasının romantik ilişkilerdeki kıskançlık ve kuşku bazlı duyguları artırdığı bulunmuştur. Facebook'un bireyleri partnerleri hakkında kıskançlığa neden olabilecek bilgilere maruz bırakabileceği, bu yeni bilgilerin de bireyleri Facebook kullanımına daha fazla teşvik edebileceği tespit edilmiştir.

Tsai ve Lin (2003) internet bağımlılığı ile ilgili bir dizi çalışmanın devamı olan araştırmalarında anketler sonucunda tespit ettikleri 10 Tayvanlı ergeni seçerek derinlemesine görüşmeler yapmışlardır. Yapılan görüşmeler sonucunda, bu

ergenlerin internet bağımlılığı belirtilerinden olan zorlayıcı kullanım, geri çekilme ve tolerans sergiledikleri görülmüştür. Aynı zamanda bu ergenlerin okul, sağlık, aile, finans ve zaman konularında sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Görüşülen ergenlerin neredeyse tamamının birincil bilgi kaynağı olarak internet üzerindeki mesajları kullandıkları saptanmıştır. Ergenlerin internet bağımlılığının kaynağı olarak internet üzerinden gerçekleştirdikleri etkinlik ve mesajlaşmaları gördükleri tespit edilmiştir. Ergenlerin depresyonla başa çıkmada interneti araç olarak kullandıklarını ve internet bağımlılığı ile baş etme stratejileri konusunda bilgi sahibi olmadıklarını ifade ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Folaranmi'nin (2013) Nijerya'da üniversite öğrencilerinin Facebook bağımlılık düzeyleri incelediği çalışmaya 994 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sosyal medya bağımlılığının ve sosyal medyanın aşırı kullanımının belirtisi olarak sosyal medya hesaplarının günde 4 defa kontrol edilmesi olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan kullanıcıların yaklaşık yarısının bu yönelimde olduğu tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin Facebook'taki faaliyetleri arasında insanlarla tanışmanın ve sohbet etmenin yer aldığı bulunmuştur.

Subrahmanyam ve diğerleri (2008) üniversite öğrencilerinin çevrimiçi etkinliklerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre, katılımcıların sosyal medya sitelerini çoğunlukla arkadaşlarıyla ve aile üyeleriyle bağlantı kurmak için kullandıkları görülmüştür. Katılımcıların %78'inin sosyal medya sitelerini kullandıkları ve %25'inin aynı gün içerisinde sosyal ağ sitelerine birçok kez erişim sağladıkları bulunmuştur.

Lenhart ve diğerleri (2010) gençlerin ve genç yetişkinlerin sosyal medya ve internet kullanımlarını incelemişlerdir. 12-17 yaşları arasındaki 800 öğrenci ve 18 yaş üstü 2253 yetişkin ile yapılan araştırmanın sonucunda, 12-13 yaş aralığındaki gençlerin %55'inin, 14-17 yaş aralığındaki gençlerin %82'sinin, 18-29 yaş aralığındaki bireylerin ise %72'sinin sosyal medyayı kullandığı tespit edilmiştir.

Glass ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin Facebook kullanımlarının akademik başarılarına olan etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin Facebook'ta geçirdikleri zamanın akademik performanslarını olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur. Öğrencilerin Facebook'u

sosyal becerilerini geliştirmek ve iletişim kurmak amacıyla kullandıkları tespit edilmiştir.

Mingle ve Adams (2015) tarafından öğrencilerin sosyal medya platformlarını kullanım amaçları incelemiştir. 526 lise öğrencisinin katılımıyla yürütülen araştırmanın sonucunda, öğrencilerin çoğunluğunun arkadaş edinme ve sohbet etme amacıyla Whatsapp ve Facebook kullandıkları bulunmuştur. Bu öğrencilerin dilbilgisi düzeylerinin düşük olduğu ve ders çalışma alışkanlıklarının yetersiz olması sebebiyle eğitsel başarılarının da düşük olduğu saptanmıştır.

Kurniasih'in(2017) internet kullanıcılarının internet bağımlılığının anlamını nasıl yorumladıklarınıincelediği araştırmaya Padjadjaran Üniversitesinde öğrenim görmekte olan ve kendini internet bağımlısı olarak gören 9 kişi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin internette günde 1-8 saat arası vakit geçirdikleri bulunmuştur. Katılımcıların internet erişim sağlayamadıkları durumlarda kendilerini üzgün, kızgın, dışlanmış, sıkılmış ve dış dünyadan kopuk hissettikleri saptanmıştır. Kullanıcıların internet bağımlılığını kritik bir problem olarak görmedikleri, bağımlılıklarını günlük ihtiyaçlarının ve yaşam tarzlarının bir parçası olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

2.2. Mutluluk

Mutluluk ile ilgili temel kavramlar, bazı demografik etkenler ve sosyal değişkenler açısından mutluluk, mutluluğa yönelik kuramsal yaklaşımlar ve konuya yönelik yapılan bazı araştırmalar aşağıda yer almaktadır.

2.2.1. Mutluluk Kavramı

Mutluluk eskiden beri insanların sürekli aradığı ve ulaşmaya çalıştığı bir kavram olarak değerlendirilmiştir (Çaykuş, Eryılmaz, 2020). İnsanların mutluluk kavramına ilişkin düşünceleri antik çağlardan beri devam etmektedir. Nitekim, mutluluk kavramının derin felsefi ve dini kökleri bulunmaktadır (Diener, Sapyta, Suh, 1998). Mutluluk, psikoloji bilim dalı olmadan yüzyıllar önce birçok filozof tarafından felsefi açıdan tanımlanmıştır. Sokrates'in yaşamı nasıl yaşaması gerektiği ve nasıl bir hayatın onu mutlu edeceğine dair sorularına gelen cevaplar filozofları mutluluk hakkında düşünmeye yönlendirmiştir (Eryılmaz, 2016). Mutluluk, tarih boyunca filozoflar tarafından insan aktivitelerinin motivasyon kaynağı olarak görülmüştür

(Diener, 1984). İnsanlar yıllardır mutlu olmayı istemiş ve bunun yollarını bulmak için uğraşmışlardır (Traş, Öztemel, Koçak, 2019). Öyle ki, pek çok bilimsel disiplin alanına konu olan (Eryılmaz, Aypay, 2011) ve pek çok insan tarafından yaşam ideali ve iyi bir yaşam ölçütü olarak görülen mutluluk kavramı (Türkdoğan, 2010) insanların yaşamları boyunca en çok istedikleri şey olarak ifade edilmektedir (Diener, 2000).

Psikoloji alanında yapılan çalışmaların çoğunlukla psikolojik rahatsızlıklara ve tedavisine odaklanması pek çok psikolojik hastalığın teşhis ve tedavi edilmesini kolaylaştırmıştır(Seligman, Csikszentmihalyi, 2000). Bundan dolayı, 19. yüzyıl başlarında psikoloji biliminde yapılan araştırmalarda daha çok kaygı, depresyon gibi olumsuz duygulara yer verilmiş ve olumlu duygulara dikkat edilmemiştir. Ancak pozitif psikolojinin gelişimiyle birlikte mutluluk, iyi oluş, yaşam doyumu ve refah gibi kavramlar önem kazanarak bu alanlarda daha fazla çalışma yapılmaya başlamıştır (Eryılmaz, Öğülmüş, 2010).

1998 yılında Seligman tarafından ortaya atılan pozitif psikoloji kavramı ile psikolojinin normal ruh sağlığına sahip bireylerin olumlu ve güçlü yönleriniaraştırması gerektiği üzerinde durulmuştur (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji, psikolojinin ruhsal bozuklukların yanında olumlu yaşantıları da incelemesi gerektiğini bildirmektedir (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikolojinin amacı, bireylerin ve çevrelerinin iyi oluşlarını arttırmaktır (Hefferon, Boniwell, 2018). Pozitif psikolojide, bireyin zayıf ya da eksik taraflarını gidermektense güçlü taraflarını geliştirmeye yönelik çabalar ön plandadır. Bireyin eksik ve güçsüz olan yönlerini iyileştirmekten ziyade güçlü özelliklerini geliştirmenin psikopatolojiyi önlemede daha etkili olacağı düşünülmektedir (Suldo, Huebner, 2004). Nitekim, Seligman'a (2007) göre birey yaşamı boyunca maruz kaldığı olumsuz durumları tedavi etme ve iyileştirebilmenin mümkün olmadığı durumlarda sahip olduğu olumlu özellikleri geliştirebilmelidir. Bu bakımdan, mutluluk, bireyin ruh sağlığının değerlendirilmesinde önemli bir kriter olarak görülmektedir (Vaillant, 2003). Mutluluk düzeyinin yüksek olması ve hastalıkların bulunmaması ruh sağlığının iki önemli boyutunu oluşturmaktadır (Diener, 1994).

Pozitif psikolojinin en önemli kavramlarından (Traş, Öztemel, Koçak, 2019) ve çalışma alanlarından biri olan (Doğan, Eryılmaz, 2013) mutluluk kavramı pek çok insan için önem taşımakta (Csikszenthmihalyi,1990) ve ulaşılmak istenen bir hedef

olarak görülmektedir (Diener, 1984).Bireyin yaşamında mutlaka bulunması gereken bir değer olarak görülen mutluluk kavramı açıklanırken pozitif psikolojinin temelini oluşturan iyi olma, iyi oluş, iyilik hali, psikolojik iyi oluş, öznel iyi oluş gibi birçok kavram kullanılmaktadır (Eryılmaz, 2006). Bu kavramları kesin çizgilerle ayırmak mümkün olmadığı için bazı araştırmalarda bu kavramlar birbirinin yerine kullanılabilmektedir (Koca, 2019). Nitekim, mutluluk, psikolojide öznel iyi oluş kavramıyla değerlendirilmektedir (Eryılmaz, Atak, 2011).

Mutluluk, iki farklı yaklaşımla incelenmektedir. Bunlardan ilki haz (Diener, 2000) diğeri ise bireyin kendini gerçekleştirmesi, kapasitesini en iyi şekilde kullanması ve anlamlı bir yaşam sürmesi anlamına gelen, psikolojik iyi oluşu içeren eudamonia kavramıdır (Ryan, Deci, 2001). Bu kavrama göre mutlu bir yaşam, yaşamdan alınan haz anlamına gelse de sadece hazdan ibaret değildir. Bireyin mutlu olabilmesi, kendini ve yaşamını sevmesine, olumlu duyguları sıklıkla ve olumsuz duyguları nadiren yaşamasına ve yaşamından yüksek düzeyde memnuniyet duymasına bağlıdır (Diener, 2009).

Mutluluk, bireylerin psikolojik sağlıklarının olumlu yönünü açıklamakta (Koivumaa-Honkanen ve diğ., 2005) ve en üst iyilik hali olarak ifade edilmektedir (Diener, 2000). Bununla birlikte, bireyin ihtiyaçlarının karşılanma derecesini belirlemenin önemli bir göstergesi olarak işaret edilmektedir (Rapport, 2007).İyi bir yaşamın temel bileşeni olan mutluluk, memnuniyet, yaşam doyumu, anlamlı yaşama ve olumlu duygulara sahip olma gibi kavramlardan oluşmaktadır (Cihangir-Çankaya, Meydan, 2018) Bu bağlamda mutluluk kavramını açıklayan birçok tanım bulunmaktadır (Diener, Scollon, Lucas, 2003). Fromm'a (1994) göre mutluluk, bireyin hayatı boyunca daha üretken ve hareketli olması, düşünce ve duygularında belirli bir olgunluk düzeyine ulaşmasıdır. Nitekim, bu alanlardaki işlevselliğin azalması mutsuzluğa neden olmaktadır. Mutluluk, bireyin psikolojik açıdan daha pozitif olmasını ve kendini daha iyi hissetmesini sağlamaktadır. Baş ağrısı, bıkkınlık, stres gibi fizyolojik rahatsızlıklar mutsuzluğun bedensel belirtileri olarak açığa çıkabilmektedir. Diener'e (2000) göre ise mutluluk, yaşamdan ve iş, evlilik gibi önemli yaşam alanlarından doyum almak, olumlu duyguları sıklıkla ve olumsuz duyguları daha az yaşamaktır.Mutluluk, olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumunu kapsayan büyük (Diener, 1984) ve şemsiye bir kavram niteliği taşımaktadır (Veenhoven, 2018). Bireylerin yaşamlarını öznel biçimde

değerlendirmeleri sonucu ortaya çıkan iyi olma hali anlamına gelmektedir (Diener, Ryan, 2009). Myers ve Diener'e (1995) göre mutluluk, bireyin yaşamı ile ilgili olumlu duygu ve düşüncelerinin miktar olarak üstünlüğüdür. Tüm bu tanımlar çerçevesinde, mutluluk, bireyin bütün olarak değerlendirdiğinde yaşamını takdir etmesi (Veenhoven, 2010) ve yaşam kalitesini avantajlı görmesi olarak ifade edilebilmektedir (Veenhoven, 1991). Mutluluğun kalıcı olarak yükseltilebileceğini düşünen Veenhoven'e (1991) göre mutluluk, bireyleri eyleme geçiren, sosyal birlikteliği sağlayan ve sağlığa fayda sağlayan olumlu işlevlere sahiptir. Mutluluğun bireyler üzerinde uyuşmazlık ve ilgisizlik gibi olumsuz değil (Veenhoven, 1991) olumlu etkileri bulunmaktadır (Aksoy, Güngör-Aytar, Kaytez, 2016).

Bireyin mutluluk düzeyinin yüksek olması yaşamından aldığı doyumun fazla olmasına, olumlu duyguları sıklıkla ve olumsuz duyguları da daha az yaşamasına bağlıdır. Bu doğrultuda, mutluluğun temelini oluşturan üç boyut bulunmaktadır Bunlar: olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumudur (Diener, 1984). Olumlu ve olumsuz duygular mutluluğun duyuşsal boyutunu oluştururken yaşamın değerlendirilmesi ise bilişsel boyutunu oluşturmaktadır (Hills, Argyle, 2002). Bu bağlamda, öznel iyi oluş bireyin yaşamını duygusal ve bilişsel anlamda öznel olarak değerlendirmesini (Myers, Diener, 1995) ve gözden geçirmesini kapsamaktadır (Hills, Argyle, 2002). Olumlu duygulanım gurur, güven, heyecan, neşe, ümit, ilgi gibi olumlu duyguları; olumsuz duygulanım ise öfke, nefret, suçluluk, üzüntü, tedirginlik, kaygı, korku gibi olumsuz duyguları içermektedir. Yaşam doyumu ise bireyin çeşitli yaşam alanlarındaki doyumuna ilişkin değerlendirmeleri ifade etmektedir (Myers, Diener, 1995).

Mutluluk, olumlu duygulanım, yaşama bağlı olmak ve yaşamın anlamı olmak üzere üç faktörün birleşiminden oluşmaktadır. Olumlu duygulanım, geçmiş, şu an ve geleceğe yönelik olumlu duyguları benimsemeyi ve bu duyguların varlığını artırmak için ihtiyaç duyulan yetenekleri öğrenmeyi içermektedir (Seligman, 2007). İyi oluş geçmiş zamanda yaşam doyumunu, şimdiki zamanda mutluluğu ve akış deneyimini, gelecek zamanda ise iyimserlik ve umut kavramlarını ifade etmektedir (Seligman, 2007). Kişinin sosyal ilişkilerinde, iş hayatında ve boş zamanlarında yapmaktan keyif aldığı etkinlikler ile meşgul olması ve bu aktivitelerden zevk alması kişinin yaşama bağlı olmasınıifade etmektedir. Son olarak anlamlı bir yaşam sürme ise bireyin becerilerini, güçlü yanlarını ve var olan potansiyelini topluma hizmet ederek

kullanabilmesi anlamına gelmektedir (Seligman, 2007). Bu amaçlarla yapılan eylemler bireyin yaşamdan aldığı doyumu (Peterson, Park, Seligman, 2005) ve mutluluğu (Lyubomirsky, King, Diener, 2005) artırmaktadır. Yüksek öznel iyi oluşa sahip bireyleryaşam olaylarını olumlu olarak değerlendiren kişilerdir. Düşük öznel iyi oluşa sahip bireyler ise sahip oldukları yaşam koşulları ve olaylardan memnuniyet duymayarak öfke ve sıkıntı gibi olumsuz duyguları sıklıkla hissetmektedirler (Myers, Diener, 1995).

Mutluluk hakkında yapılan tanımlar incelendiğinde, mutluluğun belirli bir dönemi değil bütün yaşamı içine aldığı ve yaşamın geneline yönelik bir kavram olduğu görülmektedir (Ryan, Deci, 2001). Nitekim, mutluluk, kısa süreli, anlık ve gün içinde değişen duygu durumlarından daha çok uzun dönemli ve daha genel ruhsal duruma göre şekillenmektedir. Bundan dolayı kısa süreli mutluluklar, uzun süreli mutluluk ile ilgili doğru bilgiyi yansıtmayabilmektedir (Diener, Suh, Oishi, 1997).

Mutluluk, bireyin sosyal çevrede saygınlığının bulunması, iyi olarak gördüğü bir durumun hayatında yer alması, isteklerinin gerçekleşmesi ve olayların kişinin lehine gelişmesi ile açığa çıkan duygu olarak tanımlanmaktadır. Bireysel mutluluğu oluşturan unsurlar bireyin kendisini tanıması ve sevmesi, kapasitesinin farkında olması ve olumlu düşünmesidir (Akyüz ve diğ., 2017). İnsanların olumlu duyguları çoğunlukla, olumsuz duyguları daha az hissetmeleri, ilgi çekici etkinliklerde bulunmaları ve yaşamlarından memnun olmaları öznel iyi oluş düzeyini yükseltmektedir (Diener, 2000). Bireylerin maddi gelir düzeyi, ihtiyaçlarının giderilmesi, sağlıklı ve refah içinde olmaları mutluluklarını olumlu yönde etkilemektedir (Servet, 2017). Lyubomirsky'e göre (2001) mutlu bireylerin yaşam olaylarını yorumlama, değerlendirme ve tepki verme yöntemleri mutsuz olan bireylerden farklıdır. Mutlu insanlar, yaşamın pozitif yönlerine daha çok odaklanmaktadır (Watkins ve diğ., 2003). Bununla birlikte, mutlu bir bireyin yaşamını anlamlı bulma düzeyi diğer bireylere göre daha yüksektir (Chui, Wong, 2016).

Myers ve Diener'e (1995) göre mutsuz bireyler yaşamlarındaki faktörlerin birçoğunu hedeflerini engelleyici olarak gördükleri için gelir, meslek, yaşanılan yer gibi yaşam şartlarının mutluluk üzerinde etkisi bulunmaktadır. Öznel iyi oluş ile çeşitli değişkenler arasında yapılan çalışmalar incelendiğinde, mutlu bireylerde psikolojik sorunların daha az görüldüğü (Lu, 1995) ve mutlu bireylerin stresle baş etme ve

problem çözme becerilerinin daha fazla geliştiği gözlenmektedir (Kaya, Demir, 2017). Yüksek öznel iyi oluşa sahip bireylerin yaratıcılıklarının ve yaşam enerjilerinin arttığı, bağışıklık sistemlerinin güçlendiği, iş yaşamında daha verimli oldukları, yaşam sürelerinin uzadığı ve maddi gelirlerinin arttığı (Lyubomirsky, King, Diener, 2005) ve bu bireylerde depresyonun daha düşük düzeyde görüldüğü ifade edilmektedir (Furr, Funder, 1998). Yüksek öznel iyi oluşa sahip bireyler yaşadıkları sorunlarla sağlıklı bir şekilde başa çıkmaktadırlar (Balcı, Yılmaz, 2002).Fiziksel ve ruhsal yönden daha sağlıklıdırlar (Diener, Seligman, 2002; Suldo, Shaffer, 2008). Aynı zamanda iyimser (Tarhan, 2006) farkındalık düzeyi (Özen, 2017) ve içsel motivasyonu yüksek olan kişilerdir (Kiaei, Reio, 2014). Bunlarla birlikte, yüksek içsel denetim odağı ve benlik saygısına sahip olan ergenlerin daha mutlu olduğu belirlenmiştir (Huebner 1991). Öte yandan, demografik değişkenlerin ergen mutluluğunu düşük düzeyde yordadığı belirtilmektedir (McCullough, Huebner, Laughlin, 2000).Literatür incelendiğinde, ergen ve yetişkin öznel iyi oluşuna aynı bilgi ve bulguların eşlik ettiği görülmektedir (Huebner, 1991). Ergen mutluluğunda da önemli olan üç faktör yaşam doyumu, olumlu duyguların çokluğu ve olumsuz duyguların azlığıdır (Myers, Diener, 1995). Mutlu bir ergen olumlu duyguları olumsuz duygulardan daha çok deneyimlemekte ve yaşamdan daha fazla doyum almaktadır (Garcia ve diğ., 2010).

Nairn ve diğerleri (2011) tarafından hazırlanan Unicef raporunda 8-13 yaşları arasındaki çocuklara göre mutluluk, aile ve arkadaşları ile birlikte olmak ve eğlenceli etkinliklere katılmak şeklinde ifade edilmiştir. Yapılan bir diğer araştırmaya göre ise 6-12 yaşları arasında bulunan çocuklar mutluluğu aile, arkadaş, eğlenme, eğitsel başarı ve başkalarına yardım etme olarak ifade etmişlerdir (Thoilliez, 2011). Giacomoni, Souza ve Hutz (2014) tarafından yapılan çalışmada ise 6-12 yaşları arasında bulunan Brezilyalı çocuklar mutluluğu olumlu duygular, şiddetsiz ortam, arkadaşlarla birlikte vakit geçirmek, eğlenceli etkinliklere katılmak olarak ifade etmişlerdir.

Mutlu olabilmek için gerekli olan koşullar dışadönüklük ile düşük nevrotiklik ve psikopatolojidir. Bireyin otomatik olarak mutlu olabilmesinin bir anahtarının olmadığı, kişinin mutluluğunu artırabilmesinin gerçekleşmesi gereken bir dizi ön koşula bağlı olduğu belirtilmektedir (Diener, Seligman, 2002). Bu bağlamda mutluluk, bireyin tesadüfi olarak sahip olduğu bir şey değildir. Para, güç, güzellik

gibi kavramlarla mutluluğa sahip olunamamaktadır. Mutluluk, dış olaylardan ziyade olayların nasıl algılanıldığına bağlıdır. Kişiler için geliştirilebilir bir durumdur ve ancak içsel yaşantılarını kontrol edebilen insanlar mutluluğa yakınlaşabilmektedir (Csikszentmihalyi, 2005). Kişilik, kişilerarası iletişim, kültür, eğitim, din, gelir, özerklik, yeterlik gibi psikolojik ihtiyaçlar mutlu olmayı etkilemektedir (Cihangir Çankaya, 2008). Nitekim, bireylerin zengin, özgür ve huzurlu ortamda yaşamaları ve sıcak bir ilişki içinde olmaları mutluluklarını artırmaktadır (Veenhoven, 1991). Diener ve diğerlerine (1999) göre mutlu kişi genç, sağlıklı, iyi eğitim düzeyi ve gelire sahip, kişilerarası iletişim becerileri yüksek, inançlı, kaygı düzeyi düşük, evli, alçakgönüllü, iş ahlakı olan kişidir. Bunlarla birlikte, bireyin çocukluk döneminde aile ile geçirdiği erken deneyimleri yetişkinlikte iyi olmasına etki etmektedir (Andersson, Stevens, 1993). Nitekim, Sezer ve diğ., (2019) tarafından yapılan araştırmaya göre çocuklukta yaşanılan deneyimler yetişkinlikte bireyin yaşamını birçok alanda etkilemektedir. İletişimin açık bir şekilde kurulduğu, karşılıklı duygusal yakınlığın, sevgi ve güven ortamının bulunduğu ailede yetişen çocukların daha mutlu bireyler olduğu düşünülmektedir. Duyarsızlığın ve etkileşimsizliğin olduğu, çocuğun aşırı müdahalelerle yetiştirildiği, bağımsızlıklarının desteklenmediği ailelerde yetişen çocukların ise yetişkinlikte mutsuzluğa, olumsuz duygulara, depresyona meyilli olduğu ifade edilmektedir.

Bireylerin mutluluk kaynağı olarak gördükleri en önemli yaşam alanı aile ortamıdır. Özellikle ergenlerde aile içi iletişim seviyesi mutluluk bakımından oldukça büyük önem taşımaktadır (Aypay, Eryılmaz, 2011). Eryılmaz (2010a) tarafından yapılan araştırmada aile yapısının ergen mutluluğunu önemli düzeyde etkilediği bulunmuştur. Ona göre, ergenlerin aile yönetim sürecine katılmaları ve ailenin ergenlerin istek ve gereksinimlerine önem verilerek yönetilmesi ergen mutluluğunu artırmaktadır. Aksi durumlar ise ergenlerde mutsuzluğa neden olmaktadır. Bu bağlamda, katılımcı ve sağlıklı aile yönetimi ve aile üyelerinin olumlu ilişkisi ergen mutluluğunu olumlu yönde etkilemektedir. Açık iletişim, ailede ergenin kendini açmasına ve ifade etmesine fırsat tanımak, anlatılan ve ergenin anladığı mesajların tutarlı olması, ergenlerin karar alma süreçlerine dahil olması, ailede aşırı katı ve aşırı esnek olmayan tutarlı ve işlevsel kuralların bulunması ergenleri mutlu etmektedir. Park'a (2004) göre ergen öznel iyi oluşunu etkileyen en önemli dört faktör:

destekleyici ebeveyne sahip olmak, zorlu işlerle başa çıkabilmek, olumlu yaşam olayları yaşamak ve önemli görülen bireylerle kurulan ilişkiden doyum almaktır.

Evrim psikologu olan Buss'a (2000) göre öznel iyi oluşu artırmak için 6 önemli strateji bulunmaktadır. Bu stratejiler: ilkel çağ ile şimdiki çağ arasında yaşam koşulları bakımından oluşan boşluğu en aza indirmek, aile ve yakın çevredeki insanlarla daha yakın ilişkiler geliştirmek, derin ve anlamlı arkadaşlıklar kurmak, stresi azaltmak, rekabetçi kişilik özelliğini işbirliğine yöneltmek ve isteklerin karşılanmasını sağlamaktır. Mutluluğu artırmaya yönelik çalışmalarda bulunan Tkach ve Lyubomirsky da (2006) bu konuda birtakım stratejiler belirlemişlerdir. Tkach ve Lyubomirsky tarafından geliştirilen stratejiler şunlardır: aktif toplumsal ilişkilere sahip olma, amaçlar belirleyip bu amaçları gerçekleştirme doğrultusunda eyleme geçme, doğrudan mutlu olmaya yönelik davranışlarda bulunma, fiziksel davranışlarla doğrudan iyi olduğunu göstermek (örneğin gülme davranışı sergileme), dini inancın gerektirdiği rituelleri yerine getirme, zihinsel kontrolü sağlama ya da öznel iyi oluşu korumadır. Eryılmaz'a (2017) göre yetişkinler için mutluluğu artırma stratejileri çevreye olumlu tepki vermek, bedeni dinlendirmek, zihinsel kontrol yapmak, doğrudan mutlu olmaya yönelik davranışlarda bulunmak, dini inancın gerektirdiği rituelleri yerine getirmek ve istekleri doyurmaktadır. Eryılmaz ve Yorulmaz (2006) tarafından yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre ergenlerin mutluluk düzeylerini artırabilmek için haz arama, kişilerarası pozitif iletişim kurma, olumsuz duygu ve düşünceleri kontrol etme, sahip olduğu mutluluğu koruma, sevgi ve saygı gösterme, olumlu eğitsel tecrübelere sahip olma, romantik yakınlık içerisinde bulunma gibi stratejileri uyguladıkları görülmüştür.

2.2.2. Mutluluğu Açıklayan Kuramlar

Mutluluğu açıklayan pek çok kuram bulunmaktadır. En yaygın olan beş temel kuram: Uyum Kuramı, Sabit Nokta Kuramı, Erek Kuramı, Aşağıdan Yukarıya ve Yukarıdan Aşağıya Kuramları ve Etkinlik Kuramına ait bilgiler aşağıdaki başlıklar altında yer almaktadır.

2.2.2.1. Uyum Kuramı

Uyum kuramına göre, bireyin mutluluğunu belirleyen etmen, geçmişte yaşanılan durumlar ile içinde bulunulan an arasında yapılan karşılaştırmadır (Helson, 1947). Kuram, bireylerin başlangıçta yeni durum ve olaylara tepki verebileceğini; ancak

zaman içerisinde durum ve olaylara alışacaklarını ve başlangıçtaki konumlarına geri döneceklerini açıklamaktadır. Bireyin uyum gösterdiği şimdiki şartların, yeni olay ve durumların algılanmasında bir ölçüt olarak kullanıldığı ifade edilmektedir. Birey, geçmişte yaşadıklarıyla bir standart oluşturmaktadır. Bireyin içinde bulunduğu yaşantının, standardının üzerinde olması da bireyi mutlu etmektedir (Brickman, Campbell, 1971'den aktaran Eryılmaz, 2009; Brickman, Coates, Janoff-Bulmann, 1978). Diğer bir ifadeyle, birey karşılaştığı her yeni uyarıcıyı yoğunluk, derinlik ve etkilik bakımlarından değerlendirmekte ve değerlendirme sonucunda yeni durumu önemsiz ya da önemli ve etkili olarak algılamaktadır Algılanan uyarıcılar uyum düzeyi uyarıcıları olarak adlandırılmaktadır. Bu düzeyin üstündeki durumlar iyi ya da güçlü olarak kabul edilerek bireyde olumlu ve hoş duyguların oluşmasını sağlamakta; uyum düzeyinin altındaki uyarıcılar ise kötü ya da önemsiz olarak değerlendirilerek bireyde olumsuz duyguların yaşanmasına sebep olmaktadır. Sonuç olarak, uyum düzeyinin üstünde yeni bir uyarıcıyla karşılaşılması durumunda bireyin uyum düzeyi yavaş yavaş değişmekte ve sonrasında karşılaşılan yeni uyarıcılar bu yeni düzeye göre algılanmaktadır. Bu döngünün açıklandığı modele hedonik döngü modeli adı verilmektedir (Güler, Dönmez, 2011).

Hedonik döngünün bireyi felaket anında olumsuz durumlardan kurtarıcı ve koruyucu işlevi bulunmaktadır.Hedonik döngünün bireyin algısını yaşadığı olumsuz durumdan başka yöne odakladığı ve böylece olumsuz düşünce ve duyguların sıklığını azalttığı için oldukça önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir (Frederick, Loewenstein, 1999). Her bireyin kişisel olumlu ve olumsuz duygu alanı bulunmaktadır. Kişi, acı verici veya mutlu edici deneyimlerle bu alandan uzaklaşsa da zaman içerisinde bu alana geri dönmektedir. Bazı bireylerin oldukça olumsuz deneyimler yaşamalarına karşın yeni durumlara uyum sağlamadaki başarıları bu durumu örneklendirmektedir (Güler, Dönmez, 2011).

Literatür incelendiğinde, engelinden dolayı tekerlekli sandalye kullanan bireylerin mutluluk düzeylerinin tekerlekli sandalye kullanımına ihtiyaç duymayan bireylerle aynı olduğu (Allman, 1990'dan aktaran Güler, Dönmez, 2011) ve engelli bireylerin engelli olmayan bireyler kadar mutlu oldukları (Cameron, 1974; Feinman, 1978) sonucuna ulaşılmıştır. Wortman ve Silver (1982) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise kazadan kurtulan ancak omuriliğinde zedelenme yaşayan bireylerin başlangıçta çok mutsuz oldukları; fakat zaman geçtikçe mutluluk düzeylerinin arttığı

tespit edilmiştir. Omurilik felci geçiren kişilerin 8 hafta boyunca izlendiği araştırmada ise felçten sonraki ilk haftada bireylerin yoğun olumsuz duygular yaşadıkları; fakat yedi hafta sonra olumsuz duyguların azalarak mutluluk düzeylerinin artmaya başladığı görülmüştür. Sekizinci haftadan sonra ise olumlu duyguların daha güçlü biçimde yaşandığı saptanmıştır (Silver, 1982'den aktaran Güler, Dönmez, 2011). Brickman, Coates ve Janoff-Bulman (1978) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları incelendiğinde, piyangodan ikramiye kazanan bireylerin kazanmayan bireylerden daha mutlu olmadıkları ve günlük aktivitelerinden daha az zevk aldıkları bulunmuştur. Çalışmaya göre, sağlık ve samimi sosyal ilişkilere sahip olmanın insanları maddiyattan daha fazla tatmin ettiği ortaya konmuştur. Aynı zamanda ağır kaza geçiren kişilerin de kaza geçirmeyen kişilere göre daha az mutlu olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bütün bu bulgular ışığında, yaşanılan olaylar ne kadar olumsuz ya da talihsiz de olsa insanların bu olaylara uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır (Güler, Dönmez, 2011).

2.2.2.2. Sabit Nokta Kuramı

Sabit nokta kuramı, bireyin mutluluk düzeyinin doğuştan getirdiği genetik özelliklere göre ayarlandığını ifade etmektedir (Lucas, 2007). Genetik, insanların iyi oluşunu önemli düzeyde etkilemektedir (Hefferon, Boniwell, 2018). Bireylerin mutluluklarının sabit bir düzeyi bulunmaktadır ve bu mutluluk düzeyleri kararlılık göstermektedir. Genetik ise mutluluk düzeyindeki kararlılığın en önemli belirleyicisidir. Genetik bakımdan, kişinin sahip olduğu mutluluk düzeyinde çok az değişiklik olmaktadır. Yaşam olayları bireyin mutluluk düzeyini etkileyip değiştirse de bireyin mutluluğu zamanla başladığı sabit noktaya dönmektedir (Diener,1984).

Sabit nokta kuramına göre, bireyin mutlu olma düzeyi, kişilik özelliği, genetik yatkınlık ve yaşamının ilk dönemlerine ait bazı faktörlerle ilişkili görülmektedir. Önemli yaşam olayları bireyin mutluluğunda sapmalara neden olsa kalıcı etkiye sahip olmamaktadır. Birey bir süre sonra kalıtımsal olarak ayarlanmış mutluluk düzeyine geri dönmektedir (Headey, 2007). Bu bağlamda, model, bireyin yaşam olayları ve değişen durumlar karşısında sabit yaşam doyumu noktasına geri dönmesini ifade etmektedir (Fujita, Diener, 2005).

Literatür incelendiğinde sabit nokta kuramını destekleyici birçok araştırmanın bulunduğu görülmektedir. Lykken ve Tellegen (1996) tarafından yapılan

araştırmada, yaşam şartlarının çok kötü olmadığı sürece bireyin ruhsal sağlığı üzerinde kalıcı etkisinin olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte, bireylerin olumlu ve olumsuz durumlara şaşırtıcı bir şekilde uyum sağladıkları; ancak mutluluk düzeylerinin bireysel anlamda farklılık gösterdiği saptanmıştır. Tek ve çift yumurta ikizleri üzerinde yapılan çalışmaya göre, genetik özelliklerin mutluluğu %40 ile %55 oranında açıkladığı belirtilmektedir. Diener, Lucas ve Scollon'a (2006) göre bireyin yaşam doyumu ve mutluluk düzeyi çoğunlukla sabit olsa da uzun vadede değişkenlik gösterebilmektedir. Lucas (2007) ise yaşam olayları sonucunda bireyin duruma uyum sağlama becerisi gösterdiğini; ancak bireyin mutluluk düzeyinin eskisi gibi olamayacağını ifade etmektedir. Yaşam doyumu bireyin yargı ve değerlendirmelerine bağlı olarak değişkenlik gösterebileceğinden yaşam doyumu için temel çizginin değişebilir olduğu düşünülmektedir (Eid, Diener, 1999'dan aktaran Güler, Dönmez, 2011).

Literatürde, yaşanılan olumsuz tecrübeler sonrasında bireyin eski mutluluk düzeyine ulaşamadığını açıklayan bazı araştırmalar da yer almaktadır (Güler, Dönmez, 2011). Örneğin, dul (Lucas ve diğ., 2003) ve işsiz olmak (Lucas ve diğ., 2004) gibi yaşam olayları, uzun bir zaman geçmiş olmasına rağmen bile kişide ilk karşılaşıldığı zamankinden daha düşük düzeyde mutluluğa sebep olmaktadır. Nitekim, bu olaylarla karşılaşmanın üzerinden beş yıl geçse bile, bireylerin önceki mutluluk düzeyine tamamıyla ulaşamadıkları belirlenmiştir. Seligman'a göre (2007) yaşamlarında daha iyi başarı ve sonuçlar elde eden insanların, daha iyi sonuçlar elde etmeyen insanlara göre daha mutlu oldukları düşünülmektedir. Ancak daha iyi sonuçlar kazanmayan insanların da kazananlar kadar mutlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Seligman, mutluluğun güzel şeyler ve önemli başarılar ile ancak geçici süreyle artırılabileceğini belirtmektedir. Ona göre, bireyin uyum sağlama kapasitesinin de bir sınırı bulunmaktadır. Örneğin, çocuğunu veya eşini trafik kazasında kaybeden ya da Alzheimer yakını ile yaşayan insanlar da mutlu olabilmektedir. Fakat bu insanlar başlangıçtaki mutluluk alanlarına hiçbir zaman ve hiçbir koşulda geri dönememektedirler.

2.2.2.3. Aşağıdan Yukarıya ve Yukarıdan Aşağıya Kuramı

Aşağıdan yukarıya kuramına göre mutluluk, bireyin yaşadığı hazlarla ilişkili olmakla birlikte bireyin yaşamı boyunca hissettiği olumlu ve olumsuz duygularının bütününe ilişkin yaptığı değerlendirmelerin toplamıdır. Birey, mutlu olup olmadığına anlık

hazların ve üzüntülerin değerlendirmesi sonucunda karar vermektedir (Diener, 1984). Wilson'a göre (1967) aşağıdan yukarıya kuramının temelini bireyin temel ve evrensel ihtiyaçlarını giderebilmek için gerekli olan olanak ve koşullara sahip olmasının bireyi mutlu kıldığı düşüncesi oluşturmaktadır.Kurama göre, bireyin mutlu olmasının nedeni yaşadığı pek çok mutlu anlarının olmasıdır. Mutlu yaşam, birçok küçük hazın toplamı olarak değerlendirilmektedir. Bireyin sahip olduğu sosyal çevre ve kişilik özellikleri mutluluğuna önemli düzeyde etki etmektedir. Nitekim, kişilik yapısı olay ve durumlara ilişkin algısını etkilemektedir. Mutlu olan bireyin aile, arkadaşlık gibi yakın ilişkilerinde ve iş ortamında da mutlu olduğu düşünülmektedir (Diener, 1984). Bireyin farklı yaşam alanlarında yaşadığı zevk verici anlar mutluluğu olumlu yönde etkilemektedir. Bu bakımdan kişinin aile, iş ve evlilik gibi farklı yaşam alanlarından aldığı doyum mutluluğunu arttırmaktadır (Tuzgöl-Dost, 2004).

Yukarıdan Aşağıya Kuramına göre ise, mutluluk, bireyin sahip olduğu kişilik özelliklerine bağlıdır. Optimist bireyin yaşayacağı birçok olayı pozitif yönde değerlendirmesinin mutluluğunu artıracağı düşünülmektedir. Bireyin olaylara bakış açısını olumlu ya da olumsuz yönde değerlendirmesi mutluluğun bireyin içinde ve bireye bağlı olduğunu göstermektedir (Diener, 1984). Kurama göre bireyin iyi oluş düzeyinin temelini kişilik özellikleri oluşturmaktadır. Birtakım evrensel kişilik özellikleri (nevrotiklik) bireylerin olumlu veya olumsuz tepkilerde bulunmalarını etkilemektedir (Costa, McCrae, Norris, 1981). Schroeder ve Costa'ya (1984) göre kişilerin olaylara ve fiziksel rahatsızlıklara yönelik değerlendirmelerini etkileyen nevrotizm, kişiliğin önemli ve evrensel boyutunu oluşturmaktadır.

Mutluluk aşağıdan yukarıya kuramında sebepken, yukarıdan aşağıya kuramında sonuç olarak değerlendirilmektedir (Tuzgöl-Dost, 2004).

2.2.2.4. Erek (Telic) Kuramı

Mutluluk, belirlenen amaca ulaşılması ve ihtiyacın doyurulmasıyla elde edilmektedir (Diener, 1984). Bu bakımdan, belirli bir anlamı bulunan ve belirlenen hedeflere ulaşılması sonucunda bireyin mutlu olacağı düşünülmektedir. Gerçekleştirmek için emek harcanılan hedefin kalitesi bireyin mutluluk düzeyini etkilemektedir (Hefferon, Boniwell, 2018).

Erek Kuramının iki önemli boyutu amaç ve gereksinimdir. Bireyin farkında bulunduğu özel istekleri ErekKuramınınamaçlar kısmını oluşturmaktadır. Özel

istekler ise bireyin gündelik yaşantısında gerçekleştireceği bilinçli amaçlar, bireysel projeler ve meydan okumalardan oluşmaktadır. Gereksinimler bakımından incelendiğinde ise bireylerin kalıtımsal olarak getirdikleri ve sonradan edindikleri olmak üzere birtakım gereksinimleri bulunmaktadır. Birey, farkında olduğu ya da olmadığı bu gereksinimleri karşılanınca mutlu olmaktadır. Birtakım amaçların arka planında kişinin gereksinimlerini karşılama arzusu bulunduğu için amaçlar ve gereksinimlerin birbirleriyle ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Diener, 1984).

Erek kuramına göre, bireyin istek ve hedeflerinin karşılanmasından duyduğu tatminin bireyi mutlu edeceği düşünülmektedir (Diener, Lucas, Oishi, 2002). Bireyin kendine uygun amaçlar belirleyerek bu amaçları gerçekleştirmesinin (Sheldon, Kasser, 1998) ve ihtiyaçlarını gidermesinin mutluluk düzeyini artırdığı ifade edilmektedir (Diener, 1984). Bireyin amaçlarının bulunması gündelik yaşantısında planlı olma ve çeşitli sorunlarla başa çıkma gibi konularda bireye katkı sağlamaktadır. Böylece bireyin zor zamanlarında da mutluluğunu devam ettirmesine olanak sağlamaktadır (Nur-Şahin, 2011). İhtiyaçlara yönelik olarak hedeflerin planlanması ve gerçekleştirilmesi bireyin mutluluk düzeyinin artmasıyla ilişkiligörülmektedir (Diener, 1984). Bireyin ulaşmak istediği her amacın önemi birey için farklılık gösterebilmektedir. Bu bağlamda, bireyin çok önemli görülen amacına ulaşmasıyla elde ettiği mutluluk ile daha az önemli görülen amacına ulaşmasıyla elde ettiği mutluluk kıyaslandığında, çok önemli görülen amaca ulaşmanın bireyin mutluluk düzeyini artıracağı belirtilmektedir. Böylece amacını gerçekleştiren her bireyin her amaçtan farklı düzeylerde mutluluk yaşaması beklenmektedir (Diener, Fujita, 1995).

İnsanın beslenme, barınma gibi doğuştan getirdiği temel gereksinimleri ve öğrenme yoluyla gereksinim olarak algıladığı daha saygın biri olma, maddi gelirini artırma gibi hedefleri bulunmaktadır (Tuzgöl-Dost, 2004). Bireyin farklı istek ve hedeflere sahip olması mutlu olabileceği durumları etkilemektedir. Nitekim, bireyin istek ve hedeflerine uyan yaşantıları bireyi mutlu ederken, istek ve hedef dışı olaylar ise bireyi mutsuz etmektedir (Diener, Suh, Oishi, 1997). Belirlenen hedefe ulaşma durumu bireyde olumlu duyguların oluşmasına katkı sağlarken hedefe ulaşamama durumu ise bireyin olumsuz duygular hissetmesine neden olmaktadır. Bu bağlamda hedeflerin bireyin duygu durumlarını düzenlemede oldukça önemli bir işlevinin bulunduğu görülmektedir (Diener ve diğ., 1999).

Lyubomirsky, Sheldon ve Schkade (2005) tarafından ortaya konan“Sürdürülebilir mutluluk” kavramına göre kişisel hedeflere ulaşabilmek adına bireyin hedeflerinin peşinden gitmesi ve hedefini gerçekleştirme konusunda istek duyması gerektiği öne sürülmektedir. Bu bağlamda kişisel ihtiyaçların giderilmesinin, mutluluğun artırılması ve korunmasında önemli faktörlerden biri olduğu ifade edilmektedir.

2.2.2.5. Etkinlik Kuramı

Etkinlik kuramına göre mutluluk, bireyin belirlediği amaçlara ulaşabilmesi değil, bu amaç doğrultusunda yaptığı özel eylemler, boş zaman aktiviteleri ve kişiler arası ilişkilerdir. Yapılacak birtakım etkinlikler ile bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin yükseltilebileceği belirtilmektedir (Diener, 1984). Genel anlamda, etkinlik kuramı, sosyal iletişim, hobiler ve egzersiz gibi birçok farklı etkinliği kapsayıcı niteliktedir

Etkinlik kuramına göre, mutluluğun insanların yaptığı birtakım etkinliklerle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Erek kuramının aksine Etkinlik Kuramında mutluluk bireyin amacına ulaşması değil, amacına ulaşma yolunda yaptığı davranışlardan kaynaklanmaktadır. Böylece iki kuramın birbirini tamamlar nitelikte olduğu görülmektedir. Etkinlik kuramının en önemli destekçilerinden biri olan Aristoteles’e göre mutluluk erdemli etkinliklerden oluşmaktadır. Ona göre yetenekler doğrultusunda yapılan etkinlikler bireylerin iyi oluşlarını artırmaktadır. (Diener, 1984).

Akış, bireylerin kendilerini mutlu eden aktiviteler yapmaları ve bu aktiviteleri yapmaya yönelik içsel motivasyona sahip olmaları şeklinde ifade edilmektedir. Akışın yaşanabilmesi için etkinliğin bireyin yeteneklerine uygun olması, bireyin yaptığı davranışın farkında ve davranışa konsantre olması, davranışını kontrol edebilmesi, zamanın nasıl geçtiğinin farkında olmaması gerekmektedir.Akış deneyiminde etkinliğin bireyin kapasitesine uygun olması önemlidir. Yapılan iş bireyin kapasitesinin altında olursa birey sıkıldığı için işi yapmak istememekte;bireyin kapasitesinin üzerinde olursa da bu durum bireyin kaygılanmasına neden olmaktadır (Csikszentmihalyi, 1975; 1990). Ancak, bireyin kapasitesi ile işin zorluk derecesi uyum içinde olduğunda birey yaptığı etkinlikten zevk almakta ve haz verici akış deneyimi yaşanabilmektedir (Diener, 1984).

2.2.3. Bazı Demografik Etkenler ve Sosyal Değişkenler Açısından Mutluluk

Mutluluk düzeyini etkileyen değişkenlerle ilgili literatürde birçok çalışma yapılmıştır. Özellikle son yıllarda ergenlerin mutluluklarına yönelik olarak yapılan birçok araştırma bulunmaktadır. Araştırmacıların, bireylerin mutluluk düzeyleriyle ilişkili olduğunu düşündüğü bazı değişkenler aşağıda açıklanmaktadır(Ress, Main, 2016).

Öznel iyi oluşu etkileyen üç önemli faktör bulunmaktadır (Lyubomirsky, Sheldon, Schade, 2005). Bunlardan ilki ve önemli olanı kişilik özellikleri ve genetik faktörlerdir. Dışa dönüklük, sorumluluk ve duygusal dengesizlik gibi beş faktör kişilik özelliklerinin öznel iyi oluşun %50'sini açıkladığı tespit edilmiştir (Myers, Diener, 1995). Olumlu duygular, iyi yaşam olayları ve dışadönüklük ile ilişkiliyken, olumsuz duygular ise kötü yaşam olayları ve nevrotizm ile ilişkilidir (Diener, 2000). İkinci faktör ise amaçlı etkinliklerdir. Amaçlı etkinlikler bireyin duygu ve düşüncelerini kullanarak kasıtlı olarak yaptığı etkinliklerdir. Bunlar insanlara yardımcı olmak, sosyal ilişkiler kurmak, dini rituellerde bulunmak, egzersiz yapmak gibi bireyin gündelik yaşantısında düşündüğü ya da yaptığı etkinliklerdir. Amaçlı etkinlikler, bireylerin öznel iyi oluşunu %40 oranında açıklamaktadır. Üçüncü faktör ise yaş, cinsiyet, eğitim, medeni durum ve gelir gibi demografik değişkenler, yaşam şartlarıdır. Demografik değişkenler bireylerin öznel iyi oluşunu %10 oranında açıklamaktadır (Lyubomirsky, Sheldon, Schkade, 2005).

Lyubomirsky, King ve Diener (2005) genetik faktörlerin mutluluğu etkileyen en önemli özelliklerden biri olduğunu belirtmektedir.Özellikle dışadönüklük ve nevrotizm gibi kişilik özellikleri bireyin mutluluk düzeyini önemli düzeyde etkilemektedir (Diener ve diğ., 1999). Lu (1995) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, fazla stres yaşayan ve nevrotik olan bireylerin zihinsel sağlıklarının daha kötü olduğu, bu bireylerin düşük yaşam doyumuna sahip ve mutsuz oldukları bulunmuştur. Reisoğlu ve Yazıcı'nın (2017) öznel iyi oluş düzeyi ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada elde edilen bulgulara göre de beş faktör kişilik özelliklerinden nevrotiklik, dışadönüklük, sorumluluk ve deneyime açıklığın öznel iyi oluşu anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

Literatürde yapılan çeşitli araştırmalarda yaş ve cinsiyet gibi birtakım demografik ve sosyal değişkenlerin bireyin mutluluk düzeyini etkilediği; ancak iyi oluş için temel

kriter olmadığı belirtilmektedir (Tuzgöl-Dost, 2004). Mutluluk ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalardan bazıları kadınların lehine bazıları ise erkeklerin lehine anlamlı farklılıklar olduğunu işaret etmektedir. Cinsiyet değişkeninin mutlu olma üzerindeki etkisini ele alan araştırmaların neticesinde kadın ya da erkek olmanın mutluluk üzerinde önemli bir belirleyici olmadığı bulunmuştur (Cheng, Furnham, 2003). Ergenler üzerinde yürütülen araştırmalarda da sosyodemografik değişkenlere yönelik tutarlı sonuçların bulunmadığı ifade edilmektedir (Chui, Wong, 2016). Haring, Stock ve Okun (1984) tarafından 146 araştırmanın meta analizinin yapıldığı incelemede, cinsiyet değişkeninin öznel iyi oluşun %1'inden daha azını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Diener ve Diener (1995) tarafından 31 ülkede 13.118 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada yaşam doyumu ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Literatür incelendiğinde bu sonucu destekleyen birçok araştırmanın bulunduğu görülmektedir (Kaya, Demir, 2017; Yazıcı Çelebi, Çelebi, 2018; Chui, Wong, 2016; Huebner, 1991). Literatürde, erkeklerin kadınlardan çok küçük bir oranla daha mutlu olduklarını gösteren araştırmalar da mevcuttur. Moksnes, Løhre ve Espnes (2012) tarafından Norveç'te yaşayan ve 13 ile 18 yaşları arasında bulunan 1239 ergenle yürütülen araştırmaya göre, erkeklerin yaşam doyumu düzeylerinin kızlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, Wood, Rhodes ve Whelan (1989) tarafından 93 araştırmanın meta analizinin yapıldığı çalışmada ise kadınların mutluluk düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yine, Cenkseven ve Akbaş (2007) tarafından 500 üniversite öğrencisinin katılımıyla yürütülen araştırmanın sonucunda, kızların erkeklerden daha mutlu olduğuna yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Joshanloo ve Afshari'nin (2011) 235 üniversite öğrencisiyle yürüttükleri araştırmaya göre, kız öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çirkin ve Göksel (2016) tarafından mutluluk ve yaşam doyumu ile çeşitli ekonomik, sosyal ve demografik değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmanın sonucunda da kadınların erkeklere göre daha mutlu olduğu ve yaşam doyumlarının yüksek olduğu bulunmuştur

Yaş ve mutluluk arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, Salavera ve diğerleri (2017) tarafından yaşları 11 ile 18 arasında değişen 1402 İspanyol öğrencinin katılımıyla yürüttükleri araştırmanın sonucunda, öğrencilerin yaşlarının artmasıyla mutluluk

düzeylerinin azaldığı, yaş ile mutluluk arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Yine, Çirkin ve Göksel (2016) tarafından mutluluk veyaşam doyumu ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya göre, bireyin yaşında ve çocuk sayısında meydana gelen artışın bireyin mutluluk ve yaşam doyumu düzeyini azalttığı tespit edilmiştir. Öte yandan, Huebner (1991) tarafından ABD'de yaşları 7 ile 14 arasında değişen 254 çocukla yapılan araştırmada öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin yaş, cinsiyet ve sınıf gibi değişkenlere göre farklılaşmadığı görülmüştür. Gilman ve Huebner (2006) tarafından yapılan ve 485 ergenin katıldığı araştırmanın sonucunda yaş, cinsiyet gibi demografik değişkenler ile ergen mutluluğu arasında düşük düzeyde ilişki bulunmuş ve sonuç olarak bireysel faktörlerin ergen mutluluğunu sosyodemografik değişkenlere göre daha fazla etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim düzeyi ile mutluluk arasındaki ilişki incelendiğinde ise, eğitim seviyesinin yükselmesinin mutluluk düzeyini artırdığı bilinmektedir (Hefferon, Boniwell, 2018, 59; Diener ve diğ., 1999). Çirkin ve Göksel (2016) tarafından 622 katılımcıyla yürütülen ve mutluluk ve yaşam doyumu ile çeşitli ekonomik, sosyal ve demografik değişkenler arasındaki ilişkinin ele alındığı araştırmada bireyin eğitim seviyesindeki yükselmenin aylık gelir miktarında artışa neden olduğu ve bu durumun bireyin mutlulukveyaşam doyumunu olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Lu (1995) tarafından Tayvan'da yaşayan 581 Çinli yetişkinin katıldığı çalışmada ise öznel iyi oluşu etkileyebilecek psikososyal faktörler incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda dışadönük, daha fazla sosyal desteğe sahip, daha eğitimli ve ileri yaşta olan bireylerin daha iyi zihinsel sağlığa ve yüksek yaşam doyumuna sahip oldukları ve daha mutlu oldukları tespit edilmiştir. Öte yandan, Sezer ve diğerleri (2019) tarafından okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaşları arasında çocuğu olan annelerin mutluluk düzeyleri ile çocukluk deneyimlerinin arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya göre, annelerin eğitim durumları ile mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Sosyal ilişkiler ile mutluluk arasındaki ilişki ele alındığında ise sosyal ilişkilerin öznel iyi oluşu etkileyen özelliklerden biri olduğu görülmektedir. Güvenli bağların kurulduğu sosyal ilişkilere sahip olan ve toplumsal aidiyet duygusunun bulunduğu bireylerin yüksek düzeyde öznel iyi oluşa sahip oldukları ifade edilmektedir (Du, Wei, 2015). Aynı zamanda bu bireylerin kişilerarası (Lyubomirsky, King, Diener,

2005) ve duygusal ilişkilerde başarı düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmektedir (Diener, Seligman, 2002). Bireyin sosyal çevrede saygınlığının bulunmasının mutluluk düzeyini artırdığı (Akyüz ve diğ., 2017) ve daha fazla sosyal desteğe sahip olan bireylerin daha iyi zihinsel sağlığa ve yüksek yaşam doyumuna sahip oldukları ve daha mutlu oldukları tespit edilmiştir (Lu, 1995). Bununla birlikte, yüksek öznel iyi oluşa sahip bireylerin daha sosyal yaşantılara sahip oldukları ifade edilmektedir (Diener, 1984). Jebb ve diğerleri (2020) tarafından 160'tan fazla ülkeden alınan verilerle mutluluğa dair yürütülen araştırmada evlilik, istihdam, yaşamın anlamı ve sosyallik olmak üzere dört değişkene değinilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde, evli bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin evli olmayan bireylere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. İstihdam edilen bireylerin iş bulamayan bireylere göre daha mutlu olduğu tespit edilmiştir. Yaşamını anlamlı bulan bireylerin yaşamının anlamlı bulmayan bireylere göre, güçlü sosyal ilişkileri bulunan bireylerin ise zayıf sosyal ilişkilere sahip bireylere göre mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Gelir ile mutluluk arasındaki ilişki ele alındığında, Çirkin ve Göksel (2016) tarafından mutluluk ve yaşamdoyumunun çeşitli değişkenler bakımından incelediği çalışmada, çalışma ortamı, gelir, kamu hizmetlerinden memnuniyet duyma, haftada en az bir kez dini rituelde bulunma ya da zevk alınan bir etkinliğe katılma ve hayır işlerine ayrılan miktarda meydana gelen artışın bireyin mutluluk ve yaşam doyumu düzeyini yükselttiği tespit edilmiştir. Bireyin eğitim seviyesindeki yükselme de bireyin aylık gelir miktarında artışa neden olduğu için mutluluk ve yaşam doyumunu olumlu yönde etkilemektedir. Bununla birlikte, gelir düzeyinin mutluluk üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı; ancak yaşam doyumu ile anlamlı ilişkisinin olduğu bulunmuştur. Bireyin aylık gelirinin kendini mutlu edecek en düşük gelir noktasına ulaşması ve bu noktayı aşmasının bireyin mutluluk ve yaşam doyumunu yükselttiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda aylık gelirin ortalama gelirden fazla olmasının da mutluluk ve yaşam doyumunu olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Demir Çelebi ve Sezgin'in (2015) lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ile ahlaki olgunluk seviyeleri arasındaki ilişkiyi ele aldıkları araştırmada, öznel iyi oluşun gelire göre değişkenlik gösterdiği, düşük ekonomik geliri olan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek ekonomik gelire sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.Cenkseven ve Akbaş (2007) tarafından yapılan araştırmada

ise sosyo-ekonomik düzey ile mutluluk arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunurken psikolojik iyi olma ile sosyo-ekonomik düzey arasında herhangi bir farklılık bulunamamıştır. Lise öğrencilerinin aile özellikleri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada iseorta gelir düzeyine sahip öğrencilerin mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Demir, 2020). Tuzgöl-Dost (2010) tarafından Güney Afrika'daki ve Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş ve yaşam doyumlarının bazı değişkenler bakımından incelendiği araştırmaya göre, iki ülkede de yüksek ekonomik gelir algısına sahip olan öğrencilerin öznel iyi oluş ve yaşam doyumu düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Zhang ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmada ise insanlarıkendileri için yaptıkları kişisel harcamalardan ziyade başkaları için yaptıkları topluma yönelik harcamaların daha mutlu ettiği tespit edilmiştir.Literatür incelendiğinde gelir seviyesi ile mutluluk arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı çalışmaların da yer aldığı görülmektedir. Veenhoven ve Dumludağ (2015) tarafından yapılan araştırmada, ABD'de 1973-2003 yılları arasında kişi başına düşen gelir seviyesinde yüzde 60 oranında artış olmasına rağmen mutluluk seviyesinde herhangi bir değişim olmadığı görülmüştür. Kasser ve Ahuvia (2002) ise Singapur'da yapmış oldukları araştırmada para ve imajla ilgili değerleri benimseyen üniversite öğrencilerinde anksiyete ve mutsuzluk gibi duyguların görüldüğünü belirtmişlerdir.

2.2.4. Mutluluk İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Aşağıda mutluluk ile ilgili Türkiye'de ve dünyada gerçekleştirilen bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.4.1. Türkiye'de Mutluluk İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Eryılmaz ve Aypay (2011) ergenlerin derse katılmaya motive olmaları ile öznel iyi oluşları ve öznel iyi oluşu artırma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Lise öğrencileri üzerinde yürütülen araştırmanın sonucunda, yüksek öznel iyi oluşa sahip ergenlerin çevreden olumlu tepkiler aldıkça ve çevreye olumlu tepkiler verdikçe derse katılmaya yönelik motivasyonlarının yükseldiği bulunmuştur.

Sezer ve diğerleri (2019) tarafından okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaşları arasında çocuğu olan annelerin mutluluk düzeyleri ile çocukluk deneyimleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya 298 çocuk annesi katılmıştır. Çalışmanın

sonucunda, annelerin kendi çocukluk döneminde yaşadıkları aile içi olumsuz deneyimlerin şu anki mutluluk düzeylerini olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur.

Seki (2014) tarafından yaşları 13 ile 18 arasında değişen 600 lise öğrencisinin katılımıyla yürütülen araştırmadaergenlerin sosyal görünüş kaygıları, öznel iyi oluşları ve sahip oldukları değerler incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, ergenlerde sosyal görünüş kaygısı arttıkça öznel iyi oluş düzeyinin azaldığı bulunmuştur. Ergenlerin sorumluluk, arkadaşlık, saygı ve dürüstlük gibi insani değerlerinin arttıkça öznel iyi oluş düzeylerinin de yükseldiği tespit edilmiştir.

Tuzgöl-Dost (2007) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları bazı değişkenler bakımından incelenmiştir. 403 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmanın sonucuna göre, algılanan eğitsel başarı vealgılanan ekonomik durumları daha yüksek olan, gelecekle ilgili beklentileri ve dini inançları bulunan, kendisini daha az yalnız hisseden bireylerin yaşam doyumdüzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Işık ve Üzbe Atalay (2017) ortaokul öğrencilerinin mutluluk algılarını ve mutluluk düzeylerinde etkili olan değişkenleri incelemişlerdir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, çocukların kendilerini %70 oranında mutlu hissettikleri bulunmuştur. Herhangi bir alanda yeteneklerini fark etmek, eğlenceli etkinliklerde bulunmak, çabalarının karşılığını alabilmek, aile ve arkadaşlarıyla zaman geçirmek, sağlıklı olmak, hediye alıp vermek, akademik anlamda başarılı olmak gibi durumların ortaokul öğrencilerini en çok mutlu eden durumlar olduğu tespit edilmiştir.

Tuzgöl-Dost (2010) tarafından Güney Afrika'daki ve Türkiye'deki üniversite öğrencilerininöznel iyi oluş ve yaşam doyumlarının bazı değişkenler bakımından incelendiği araştırmaya 400'ü Güney Afrika'da 403'ü Türkiye'de olmak üzere toplam 803 üniversite öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, Güney Afrika'daki üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş veyaşam doyumu düzeylerinin Türkiye'deki üniversite öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Her iki ülkede de üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş ve yaşam doyumu düzeylerinin algılanan akademik başarı, ekonomik durum ve ebeveyn tutumuna göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Yüksek akademik başarı algısına sahip her iki ülke öğrencilerinin de öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İki ülkede de yüksek ekonomik gelir algısına sahip olan öğrencilerin

öznel iyi oluş ve yaşam doyumu düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. İki ülkede de öğrencilerin öznel iyi oluş ve yaşam doyumu düzeylerinde cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Demokratik anne tutumuna sahip olan Güney Afrika'daki üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş ve yaşam doyumu düzeyleri daha yüksek bulunurken Türkiyedeki üniversite öğrencilerinde algılanan anne tutumu ile öznel iyi oluş ve yaşam doyumu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Demokratik baba tutumuna sahip olan Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş ve yaşam doyumu düzeyleri daha yüksek bulunurken Güney Afrika'daki üniversite öğrencilerinde algılanan baba tutumu ile öznel iyi oluş ve yaşam doyumu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

İlhan ve Özbay (2010) tarafındanyürütülen araştırmada öznel iyioluş ile yaşam amaçları ve ihtiyaç doyumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Yaşları 18 ile 28 arasında değişen 1474 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmanın sonucuna göre, ihtiyaç doyumu ve içsel amaçların dışsal amaçlara göre öznel iyi oluşu daha fazla artırdığı bulunmuştur. Kız öğrencilerin içsel amaçların tamamını ve dışsal amaçların alt boyutlarından biri olan fiziksel çekiciliği erkek öğrencilere göre daha fazla önemsedikleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak, aile ve topluma katkıdabulunma, sağlıklı kişilerarası ilişkiler kurma ve geliştirme, fiziksel sağlığı önemseme, kişisel gelişim ve anlamlı yaşam doğrultusunda ilerleme gibi içsel amaçların öznel iyi oluşu artırdığı, ünlü olma, zengin olma, çekici olma gibi dışsal amaçların ise öznel iyi oluşu azalttığı bulunmuştur.

Bulut ve Dilmaç (2018) 747 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada üniversite öğrencilerinin sahip oldukları değerler, psikolojik iyi oluş ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin benimsedikleri değerler arttıkça mutluluk ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin de arttığı bulunmuştur. Öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyleri ilemutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Çirkin ve Göksel (2016) tarafından 622 katılımcıyla yürütülen araştırmada mutluluk ve yaşam doyumu ile çeşitli ekonomik, sosyal ve demografik değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre, kadınların erkeklere göre daha mutlu oldukları ve yaşam doyumlarının dahayüksek olduğu bulunmuştur. Çalışma ortamı, gelir, kamu hizmetlerinden memnuniyet duyma, haftada en az bir kez dini rituelde bulunma ya da zevk alınan bir etkinliğe katılma ve hayır işlerine ayrılan miktarda

meydana gelen artışın bireyin mutluluk ve yaşam doyumu düzeyini yükselttiği tespit edilmiştir. Bireyin yaşında ve çocuk sayısında meydana gelen artışın ise mutluluk ve yaşam doyumu düzeyini azalttığı saptanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, bireyin eğitim seviyesindeki yükselme de bireyin aylık gelir miktarında artışa neden olduğu için mutluluk ve yaşam doyumunu olumlu yönde etkilemektedir. Bununla birlikte, gelir düzeyinin mutluluk üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı; ancak yaşam doyumu ile anlamlı ilişkisinin olduğu bulunmuştur. Bireyin aylık gelirinin kendini mutlu edecek en düşük gelir noktasına ulaşmasının ve bu noktayı aşmasının bireyin mutluluk ve yaşam doyumu düzeyini yükselttiği ve aylık gelirin ortalama gelirden fazla olmasının da mutluluk ve yaşam doyumunu olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Demir (2020) lise öğrencilerinin aile özellikleri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere bir araştırma yürütmüştür. 489 ortaöğretim öğrencisinin katıldığı araştırmaya göre, öğrencilerin mutluluk düzeylerinin ailenin yapısına, ebeveyn tutumuna ve gelir durumuna göre farklılaştığı; ancak ailece geçirilen zamana göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Geniş aileye, demokratik anne-baba tutumuna ve orta gelir düzeyine sahip öğrencilerin daha mutlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Eryılmaz (2014) tarafından öznel iyi oluşu artırma programının etkililiğinin incelendiği araştırmaya yaşları 18 ile 22 arasında değişen, 13'ü deney grubunda ve 13'ü kontrol grubunda olmak üzeretoplam 26 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, deney grubunda yer alan bireylerin kontrol grubunda yer alan bireylere göre olumlu duygularının ve yaşam doyumlarının arttığı, olumsuz duygularının ise ciddi düzeyde azaldığı bulunmuştur. Bununla birlikte, geliştirilen programın bireylere pozitif bakış açısı, farkındalık, öz düzenleme kapasitesinin artması gibi bireysel yönden ve çevreye daha çok uyum sağlama, çevreyle etkileşimin artması gibi toplumsal yönden fayda sağladığı düşünülmektedir.

Kaya ve Demir (2017) tarafından üniversite öğrencilerininmutluluk düzeyleri ile stresle başa çıkma yöntemleri ve kendini toparlama güçleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın neticesinde, stresle başa çıkma stratejileri konusunda başarılı olan ve kendini toparlama gücü yüksek olan öğrencilerin daha mutlu oldukları tespit edilmiştir. Mutluluk düzeyi ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Özbay ve diğerleri (2012) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile bilişsel yeniden yapılanma, mizah, sosyal öz yeterlik ve stresle başaçıkma yöntemleri arasındaki ilişkiincelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, stresle baş etme davranışları, bilişsel yeniden yapılanma, mizah tarzları ve öz yeterliğin öznel iyi oluşun önemli yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda öznel iyi olma durumunun bu değişkenlerin toplam faydasından olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir.

Eryılmaz ve Öğülmüş (2010) tarafından yapılan araştırmada ergen öznel iyi oluşu ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yaşları 14 ile 18 arasında değişen 541 ergenin katıldığı araştırmada yapılan analizler incelendiğinde, dışa dönüklük, duygusal dengesizlik ve sorumluluk kişilik özelliklerinin ergen öznel iyi oluşunu yordayan önemli kişilik özellikleri olduğu tespit edilmiştir. Çoğunlukla olumsuz yaşantılar deneyimleyen duygusal açıdan dengesiz ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri daha düşük bulunurken, daha çok olumlu duyguları deneyimleyen dışa dönük ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte, sorumluluk kişilik özeliğine sahip ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin arttığı bildirilmiştir.

Yazıcı Çelebi ve Çelebi (2018) tarafından 311 lise öğrencisiyle yürütülen araştırmada ergenlik döneminde yaşam doyumunu etkileyebilecek faktörler incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, anne-baba ilişkilerinden duyulan memnuniyetin yaşam doyumunu artırdığı bulunmuştur. Bununla birlikte, sınıf düzeyinin yükselmesinin lise öğrencilerinin yaşam doyumunu düşürdüğü tespit edilmiştir.

Balta (2020) genç yetişkin bireylerin bilişsel esneklik düzeyleri ile ölüm kaygısı ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, genç yetişkin bireylerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça mutluluk ve ölüm kaygısı düzeylerinin de arttığı bulunmuştur. Mutluluk ile ölüm kaygısı arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte, erkeklerin kadınlara göre daha mutlu oldukları bulunmuştur.

Cihangir-Çankaya (2009) tarafından öğretmen adaylarının öznel iyi oluş düzeyi ile psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkinin incelendiği ve 240 öğretmen adayının katıldığı araştırmanın sonucunda, öznel iyi oluş düzeyinin cinsiyete göre

farklılaşmadığı, temel psikolojik ihtiyaçların giderilmesinin öznel iyi oluşu artırdığı bulunmuştur. Özerklik, yeterlik ve ilişki kurmak olmak üzere her bir temel psikolojik gereksinimin bireyin iyi olma düzeyini etkilediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, özerklik ve yeterlik ihtiyaçlarının doyumu ile cinsiyet arasında herhangi bir ilişki bulunamazken ilişkili olma ihtiyacının kızların öznel iyi oluşlarını artırdığı bulunmuştur.

Türkdoğan (2010) üniversite öğrencilerinde temel ihtiyaçların karşılanma düzeyi ile öznel iyi oluş düzeyi arasındaki ilişkiyiinceledikleri ve 627 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmanın sonucuna göre, özgürlük, eğlence, hayatta kalma, sevgi ve güç ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi arttıkça öznel iyi oluş düzeyinin de arttığı bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin temel ihtiyaçlara yönelik algıladıkları doyumun öznel iyi oluşu tüm ihtiyaç boyutlarında yordadığı tespit edilmiştir.

Eryılmaz'ın (2012b) aile ile kurulan ilişkiler aracılığıyla ergenlerin öznel iyi oluşlarının nasıl yükseltilebileceğini incelediği araştırmanın sonucuna göre, ailelerin dokuz farklı yöntemle ergenlerin öznel iyi oluşlarını yükselttikleri tespit edilmiştir. Bunlar, ebeveynlerin ergenlerle ilgilenmeleri, ergenlerle olumlu iletişim içinde olmaları, demokratik ve izin verici anne-baba tutumuna sahip olmaları, ailede iş birliği içerisinde olmaları, ergenlerin özerkliğini ve algılanan kontrollerini desteklemeleri, ergenleri aile yönetimine dahil etmeleri ve ergenlerle birlikte etkinlik yapmalarıdır.

Cengiz, Peker ve Demiralp'in (2020) ortaöğretim öğrencilerinin mutluluk düzeyleri ile dijital oyun bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmaya toplam 446 lise öğrencisi katılmıştır.Araştırmanın sonucunda, lise öğrencilerinin mutsuz olmalarının onları dijital oyun oynamaya yönelttiği ve böylece dijital oyun bağımlılık düzeylerinin arttığı bulunmuştur.

Odabaşı'nın (2016) çevrimiçi oyun bağımlılığı ile öznel mutluluk arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmanın sonucunda, öznel mutluluk düzeyi düşük olan üniversite öğrencilerinin çevrimiçi oyun bağımlılık düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir.

Cihangir-Çankaya ve Meydan (2018) ergenlerin mutluluk düzeyleri ile umut düzeyleri ve sosyodemografik değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 506 lise öğrencisiyle yürütülen araştırma neticesinde, umut düzeyi ve hedeflerinin peşinden gitme motivasyonu yüksek olan ergenlerin kendilerini daha mutlu hissettikleri tespit

edilmiştir. Cinsiyet ve anne baba eğitim düzeyi ile ergen mutluluğu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Demir ve Murat (2017) öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumu düzeylerini bazı demografik değişkenlere göre incelemişlerdir. 687 öğretmen adayının katıldığı araştırma sonucunda, algılanan ebeveyn tutumuna göre katılımcıların mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumu düzeylerinin farklılaştığı bulunmuştur. Demokratik ve koruyucu ebeveyn tutumuna sahip öğretmen adaylarının mutluluk düzeylerinin otoriter ve ilgisiz ebeveyn tutumuna sahip olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma neticesinde, demokratik ve koruyucu ebeveyn tutumunun bireylerin mutluluk düzeylerini artırdığı saptanmıştır.

Aydın ve Egemberdiyev'in (2018) üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerini inceledikleri araştırmanın sonucunda, psikolojik sağlamlık düzeyinin artmasının bireyin travmatik olaylardan daha az etkilenmesini sağladığı ve uyum sağlayabilme ve stresle başa çıkabilme kapasitesini artırdığı veböylece bireyin daha mutlu olmasına katkıda bulunduğu saptanmıştır.

Toprak (2014) ergenlerde psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu ile mutluluk ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, psikolojik ihtiyaç doyumu ve psikolojik sağlamlığın mutluluk ve yaşam doyumunu yordadığı bulunmuştur. Ergenlerin karar alma ve karar vermede özerk olabilmelerinin kendilerini daha mutlu hissetmelerini sağladığı ortaya konmuştur.

Eryılmaz (2010a) ergen öznel iyi oluşu ile aile yapısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, ailede açık iletişimin olması, ergenin kendini açmasına ve ifade etmesine izin verilmesi, anlatılan ve ergenin anladığı mesajların tutarlı olması gibi durumların ergen mutluluğunu artırdığı saptanmıştır. Bununla birlikte, ailede karar alma süreçlerinde ergenin de aktif rol alması ve ailede aşırı katı ve aşırı esnek olmayan tutarlı ve işlevsel kuralların yer almasının da ergen mutluluğuna katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Asıcı ve İkiz'in (2015) bilişsel esneklik ve mutluluk arasındaki ilişkiyi ele aldıkları araştırmanın sonucunda, bilişsel esnekliğin artmasının mutluluk düzeyini artırdığı bulunmuştur. Erkek öğrencilerin zor durumları kontrol etme algılarının kızöğrencilerden daha yüksek olduğu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre

değişim ve yeni durumlara uyum sağlama konularında güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir.

Kutlu ve diğerleri (2016) Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formu (YİBT-KF) Türkçe sürümünün üniversite öğrencileri ve ergenlerde geçerlilik ve güvenilirliğini incelemişlerdir. 17-35 yaşları arasındaki 1167 üniversite öğrencisi ile 14-17 yaşları arasındaki 945 ergenin katılımıyla yapılan araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığıve yalnızlık arasında pozitif, mutluluk ve yaşam doyumu arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Ergenlerde ise internet bağımlılığı ile akıllı telefon bağımlılığı arasında pozitif, yaşam doyumu arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Nedim Bal ve Gülcan (2014) iyimserlik ile mutluluk ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 394 üniversite öğrencisinin katılımıyla yürütülen araştırmanın sonucunda, iyimserlik düzeyinin artmasının bireyin mutluluğunu ve yaşamdan aldığı doyumu artırdığı saptanmıştır.

Köse (2015) tarafından ergenlerde akran ilişkilerinin mutluluk üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmanın sonucunda, olumlu akran ilişkilerinin ergenlerin mutluluk düzeyini artırdığı ortaya konmuştur.

Kumcağız ve Gündüz (2016) üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ve akıllı telefon bağımlılığı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 408üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmanın sonucuna göre, psikolojik iyi oluş düzeyi ile akıllı telefon bağımlılığı arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Aksoy, Güngör-Aytar ve Kaytez(2016) tarafından yürütülen araştırmada üniversite öğrencilerinin mutluluk ve alçakgönüllülük düzeylerini etkileyen değişkenler ve mutluluk ve alçakgönüllülük arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, mutluluk ve alçakgönüllülük düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyi yükseldikçe mutluluğun da arttığı bulunmuştur. Bununla birlikte, evde arkadaşlarıyla birlikte kalan öğrencilerin ailesinin yanında ya da yurtta kalan öğrencilere göre daha mutlu olduğu bulunmuştur. Mutluluk ve cinsiyet, yaş, doğum sırası, kardeş sayısı, yaşamın çoğunluğunun geçirildiği yer ve anne-baba öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Doğan ve Eryılmaz (2013) öznel iyi oluş ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, benlik saygısı düzeyinin yüksek olduğu üniversite öğrencilerinde öznel iyi oluşun da arttığı tespit edilmiştir.

Eryılmaz (2011a) ergenlerin öznel iyi oluşu artırma stratejileri ile yaşam amaçları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, yaşam amaçları belirleme ile ergen öznel iyi oluşu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Ergenlerin kariyer amaçlarını belirlemelerinin öznel iyi oluş stratejilerini kullanmada ve öznel iyi oluş seviyelerini yükseltmede önemli olduğu tespit edilmiştir.

Ergün ve Meriç (2020) üniversite öğrencilerinin internet kullanımı, mutluluk ve yaşam doyumu seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 353 üniversite öğrencisiyle yürütülen araştırmanın sonucunda, internet bağımlılığı riskinin artmasının üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ve mutluluk düzeyini düşürdüğü bulunmuştur.

Balcı ve Demir (2018) Selçuk Üniversitesi'nde eğitim gören öğrencilerin sosyal medya kullanım alışkanlıkları ve mutluluk seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Toplam 452 öğrenci ile yürütülen araştırma sonucunda, sosyal medya kullanım deneyimi ve sıklığının mutluluğu artırdığı bulunmuştur. Katılımcıların çoğunun her gün düzenli olarak sosyal medyaya erişim sağladıkları ve uzun yıllardır sosyal medya kullandıkları ortaya konmuştur. Kullanıcıların arkadaşlarla iletişim kurmak, boş vakitleri değerlendirmek, eğlenmek, bilgilenmeamaçlı sosyal medya kullanımlarının mutluluklarını artırdığı tespit edilmiştir.

Eryılmaz ve Aypay(2011) ergen öznel iyi oluşu ile kimlik statüleri ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, başarılı kimlik statüsüne sahip olan ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri daha yüksek bulunurken ipotekli kimlik statüsüne sahip olan ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Ergen öznel iyi oluşunun cinsiyete göre farklılık göstermediği ortaya konmuştur.

Şahin ve diğerleri (2012) öznel iyi oluş ile umut ve yaşamın anlamı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın sonucuna göre, umut, yaşamda anlam arayışı ve anlamın varlığı ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Öznel iyi oluşun cinsiyete göre farklılık göstermediği ortaya konmuştur.

Reisoğlu ve Yazıcı (2017) üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile beş faktör kişilik özellikleri, mizah tarzları ve duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 1534 üniversite öğrencisiyle yürütülen çalışmada, beş faktör kişilik özelliklerinden nevrotiklik, dışadönüklük, sorumluluk ve deneyime açıklık özelliklerinin öznel iyi oluşu anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Mizah tarzlarından kendini yıkıcı mizah ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Duygusal zeka düzeyinin artmasının öznel iyi oluşu artırdığı tespit edilmiştir. Katılımcıların yaşları arttıkça öznel iyi oluşlarının azaldığı ve kız öğrencilerin erkeklere göre öznel iyi oluşlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Oktan (2012) tarafından beden imajı ve reddedilme duyarlılığı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin beden algılarına yönelik gerçekçi farkındalığa sahip olmalarının ve bedenleri kabul etmeye yönelik tutum geliştirmelerinin öznel iyi oluş düzeylerini artırdığı bulunmuştur.

Demir Çelebi ve Sezgin (2015) tarafından yürütülen araştırmada lise öğrencilerinin öznel iyi oluş ile ahlaki olgunluk seviyeleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. 442 lise öğrencisinin katıldığı araştırmaya göre, öğrencilerin ahlaki olgunluk seviyesi ile öznel iyi oluşları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca öznel iyi oluşun gelire göre değişkenlik gösterdiği, düşük ekonomik geliri olan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek ekonomik geliriolan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öznel iyi oluş ile cinsiyet, yaş, okul türü, anne ve baba eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Doğan, Sapmaz ve Akıncı-Çötok (2013) tarafından öz eleştiri ve mutluluk arasındaki ilişkinin incelediği araştırmanın sonucunda, öz eleştiri alt boyutlarından olan içsel özeleştiri ve karşılaştırmaya dayalı özeleştiri ile mutluluk arasında negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Can ve Zeren (2019) tarafından ergenlerin akademik erteleme davranışları ile internet bağımlılığı ve temel psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya 914 lise öğrencisi katılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile internet bağımlılığı düzeyleri arasında pozitif, temel psikolojik ihtiyaçların giderilmesi arasında negatif yönlü

anlamlı ilişki bulunmuştur. Akademik erteleme davranışına sahip olan ergenlerde internet bağımlılığı düzeyinin daha yüksek olduğu ve temel psikolojik ihtiyaçların doyurulmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eryılmaz (2011b) ergenlerin öznel iyi oluşları ile aile ortamları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmanın sonucunda, aile ortamındaki birliğin ergen öznel iyi oluşunu olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Aile ortamındaki kontrol ve sıkı tedbir ile ergen öznel iyi oluşu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Totan, Ercan ve Öztürk (2009) mutluluk ve benlik saygısındaki artış ile yalnızlık ve internet bağımlılığındaki azalış arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda, benlik saygısı ile mutluluk arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinde mutluluk düzeyi arttıkça yalnızlık ve internet bağımlılığının azaldığı saptanmıştır. Bununla birlikte, yalnızlık düzeyi arttıkça internet bağımlılığının da arttığı tespit edilmiştir. Benlik saygısı ile internet bağımlılığı arasında doğrudan bir ilişki bulunamamıştır.

Kaya ve Sezgin (2017) ortaokul öğrencilerinin okul ortamındaki mutlulukları ile eğitim stresi ve okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre, çalışma baskısı, statü, okula ilişkin duygular, beklentiye karşı umutsuzluk ve öğretmenlerle kurulan ilişkilerin ortaokul öğrencilerinin mutluluk düzeyini etkilediği bulunmuştur. Ailelerin öğrenci üzerinde çalışma baskısı oluşturarak yüksek beklentiye sahip olmalarının ve öğrencilerin başarısız olacaklarına ilişkin umutsuzluklarınınöğrencileri mutsuzlaştırdığı, öğrencilerin okula yönelik olumlu duygulara sahip olarak kendilerini değerli hissetmeleri ve öğretmenleri ile olumlu ilişkiler kurmalarının ise öğrencilerin mutluluğunu artırdığı tespit edilmiştir.

Köker (1991) yaşları 17 ile 21 arasında değişen normal, sorunlu ve nörotik belirtiler gösteren ergenleri, yaşam doyumu düzeyleri açısından incelemiştir.Araştırma, 500 normal ve sorun yaşayan ergen ile nörotik belirti gösteren 56 katılımcıyla yürütülmüştür. Araştırma neticesinde, normal, sorunlu ve nörotik belirti gösteren ergenler arasında yaşam doyumu ile yaş arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Normal ergenlerin sorunlu ve nörotik belirti gösteren ergenlere göre yaşamdan daha fazla doyum aldıkları bulunmuştur. Normal grupta bulunan kızların normal grupta bulunan erkeklere göre yaşam doyumu düzeylerinin daha yüksek

olduğu, sorunlu grupta bulunan ergenlerde kızların yaşam doyumu düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu, nörotik belirti gösteren grupta ise erkeklerin yaşam doyumu düzeylerinin kızlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, normal ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin daha olumlu olduğu bildirilmiştir.

Nalbant (1993) yaşları 15 ile 22 arasında değişen, ıslahevindeki, gözetim altındaki ve suç işlememiş gençlerin öz saygı ve yaşam doyumu düzeylerini incelemiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, suç işlemeyen gençlerin yaşam doyumu düzeylerinin diğer gençlere göre daha yüksek çıktığı bulunmuştur. Gözetim altında bulunan gençlerin ise en düşük yaşam doyumuna sahip oldukları tespit edilmiştir.

2.2.4.2. Dünyada Mutluluk İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Jebb ve diğerleri (2020) 160'tan fazla ülkeden temsilci bir kesit üzerinde Dünya Kamoyu Araştırma sonuçlarını baz alarak öznel iyi oluşa dair bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada, psikolojik anlamda önemli görülmeleri nedeniyle dört değişkene odaklanılmıştır. Bunlar evlilik, istihdam, yaşamın anlamı ve sosyalliktir. Araştırmanın sonucuna göre, evli insanların tüm yaşam süreleri boyunca evli olmayan insanlara göre öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. İstihdam açısından bakıldığında, tüm bölgeler için istihdam edilen insanların, işsiz insanlardan daha yüksek öznel iyi oluşa sahip oldukları saptanmıştır. Dünyanın her bölgesinde, yaşam anlamına sahip bireylerin, yaşam anlamı olmayanlara göre; sosyallik açısından ise, sosyal ilişkileri güçlü, toplumsal yaşamda aktif olan insanların, sosyal ilişkileri zayıf olanlara göre öznel iyi oluşları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Arampatzi, Burger ve Novik (2018) sosyal medya sitelerinin kullanımı ve mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Hollanda'da yaşayan 18-44 yaşları arasındaki bireylerin katıldığı araştırmaya göre, sosyal medya sitelerine ayrılan zamanın mutluluğu azalttığı bulunmuştur. Yüksek gelir düzeyine sahip bireylerde sosyal medya sitelerinin aşırı kullanımı ile mutluluk arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak zayıf sosyal ilişkilere sahip ve yalnızlık duygusu içinde olan bireylerin aşırı sosyal medya kullanımlarının mutluluklarını azalttığı tespit edilmiştir.

Salavera ve diğerleri (2017) ergenlerin stresle baş etme stratejileri ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 11-18 yaşları arasında bulunan 1402

İspanyol öğrencinin katıldığı araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin yaşları arttıkça mutluluk düzeylerinin azaldığı ve mutluluğu en çok etkileyen stresle baş etme stratejisinin ait olma olduğu bulunmuştur. Cinsiyet bakımından, erkek öğrencilerin sorunu görmezden gelmek veya kimseyle paylaşmamak gibi verimsiz stratejiler kullandıkları; kız öğrencilerin ise sosyal destek aradıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ait olma ve sosyal destek arama gibi verimli stresle baş etme yöntemlerinin ergenlerin mutluluk düzeylerini yükselttiği; ancak endişelenme, suçu kendinde bulma ve kimseyle paylaşmama gibi daha pasif yöntemlerin ergenlerde mutsuzluğa neden olduğu tespit edilmiştir.

Kye, Kwon ve Park (2016) Güney Koreli ergenlerin mutluluk düzeyleri ve sağlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Toplam 75.149 ortaokul ve lise öğrencisinin katıldığı araştırma sonucunda, mutluluk düzeyinin sigara içmek, alkol almak, kahvaltı yapmak, günlük meyve ve sebze yemek, günde en az 60 dakika fiziksel bir aktiviteye katılmak, hareketsiz davranışlarda bulunmak ve uyku saatleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Mutlu olan kız ergenlerin daha fazla meyve yedikleri ve hareketsiz davranışlarda daha fazla bulundukları tespit edilmiştir. Mutlu olan erkek ergenlerin ise en az 60 dakikalık fiziksel aktiviteye katılma ihtimallerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, mutluluğun ergenlerde yeterli ve kaliteli uykuya beraberinde getirdiği bildirilmiştir. Sonuç olarak, mutluluk ve sağlıklı beslenme arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Uusitalo-Malmivaara (2014) tarafından 339 Finlandiyalı öğrenciyle yürütülen araştırmada 12 ile 15 yaşları arasında erken ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin mutlulukları incelenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, 9.sınıf öğrencilerini mutlu eden faktörlerin okulda başarılı olmak, daha fazla boş zamana ve paraya sahip olmak, arkadaşlar ile iletişim kurmak, aile ortamı ve geleceğe yönelik hedeflere sahip olmak ve fiziksel görünüm olduğu bulunmuştur. Not ortalaması yüksek olan kız öğrencilerin diğer kız öğrencilerden daha mutlu oldukları; ancak erkekler arasında böyle bir farklılığın görülmediği tespit edilmiştir.

Proctor, Linley ve Maltby (2010) tarafından yürütülen çalışmada, yaşam doyumu düzeyi yüksek olan ergenlerin özellikleri incelenmiştir. Katılımcıların yaşam memnuniyet düzeyi bakımından çok yüksek, ortalama ve çok düşük olmak üzere üç gruba ayrıldıkları araştırmaya yaşları 16 ile 18 arasında değişen toplam 410 ergen katılmıştır. Araştırmada, mutluluk düzeyi yüksek olan ergenlerin okul, kişilerarası

ilişkiler ve içsel değişkenlerde yüksek puanlara sahip oldukları ve orta ve çok düşük düzeyde mutlu olan ergenlere göre daha düşük depresyon, negatif duygulanım ve sosyal strese sahip oldukları bulunmuştur. Mutsuz bireyler için, mutlu olanlara kıyasla, yaşamın anlamı, minnettarlık, benlik saygısı ve olumlu duyguların yaşam doyumları üzerinde daha olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları, yaşam doyumu düzeyini artırmanın en fazla mutsuz ergenler üzerinde etkili olacağını göstermektedir.

Lu (1995) tarafından Tayvan'da yaşayan 581 Çinli yetişkinin katıldığı araştırmada öznel iyi oluşu etkileyebilecek psikososyal faktörler ele alınmıştır. Araştırma neticesinde, dışadönük, daha fazla sosyal desteğe sahip, daha eğitimli ve ileri yaşta olan bireylerin daha iyi zihinsel sağlığa ve yüksek yaşam doyumuna sahip oldukları ve daha mutlu oldukları tespit edilmiştir. Fazla stres yaşayan ve nevrotik olan bireylerin zihinsel sağlıklarının daha kötü olduğu, düşük yaşam doyumuna sahip ve mutsuz oldukları bulunmuştur.

Lun ve Bond (2013), tarafından öznel iyi oluş ile din ve maneviyat arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya 57 ülkeden 82.982 kişi katılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, maneviyat, dindarlık ve yaşam memnuniyeti arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Dindarlık ve maneviyatın iyi oluş, mutluluk ve yaşam memnuniyetini pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir.

An ve Cooney (2006) tarafından 1882 ebeveyn ile yapılan araştırmada üretkenlik ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, güvenli ve pozitif ilişkilerin olduğu aile ortamında yetişen bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Çocukluk yaşantılarında anne-babalarıyla olumlu ve güvenli yaşantılarını hatırlayan yetişkinlerin çocuklarıyla daha olumlu ebeveynlik deneyimlerine sahip oldukları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir.

Cheng ve Furnham (2003) yetişkinlerde mutluluk ve depresyonun sebeplerini ele almışlardır. Yapılan analizler sonucunda, aile ile kurulan iletişim ve benlik algısının bireyin mutluluğunu doğrudan etkilediği bulunmuştur.

Furnham ve Cheng (2000) 14 ile 28 yaşları arasındaki 406 gencin katıldığı araştırmada mutluluk düzeyleri ile kişilik özellikleri, benlik algıları ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma neticesinde, mutluluğu en çok

etkileyen değişkenin benlik algısı olduğu bulunmuştur. Benlik saygısını en fazla etkileyen değişkenlerin ise kararlılık, dışadönüklük ve otoriter anne tutumu olduğu tespit edilmiştir.

Mutluluğun önemine dair birçok araştırma yapan Diener (2000) 17 ülkeden üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada öznel iyi oluş ve farklı kültürler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, mutluluğun bütün ülkelerde gelir düzeyinden de önemli olduğu görülmüştür. Kültürel ve toplumsal faktörlerin öznel iyi oluşu etkilediği; temel ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilen milletlerin daha yüksek öznel iyi oluşa sahip oldukları bulunmuştur. Öznel iyi oluş düzeyindeki kültürel farklılıkların ise iyimserlik, pozitiflik, sosyal destek, başa çıkma stratejileri ve kişinin düzenleme kapasitesindeki farklılıklardan oluştuğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, öznel iyi oluş düzeyini yükseltmede iş yaşamının kalitesinin ve çalışma koşullarının da gelir kadar önemli olduğu tespit edilmiştir.

Chui ve Wong'un (2016) Hong Kong'ta ergenlerin mutluluk ve yaşam doyumlarını cinsiyet, ilişki tarzı ve benlik kavramına göre inceledikleri araştırmaya 1428 ergen katılmıştır. Araştırma sonucunda, özsaygı, yaşamın anlamı ve yakın arkadaşlık ilişkilerinin ergenlerin mutluluğunu arttıran faktörler olduğu saptanmıştır. Akademik açıdan daha başarılı olan erkek ergenlerin kızlara göre daha mutlu oldukları ve bu mutluluğun ileri ergenlik döneminde azaldığı bulunmuştur. Ergen mutluluğunun anne-baba evlilik durumu ve cinsiyet faktörlerine göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur.

Huebner (1991) tarafından Orta Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan 7-14 yaşları arasındaki 254 çocukla yapılan araştırmada öğrencilerin yaşam memnuniyetleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin yaş, sınıf veya cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Çocuklarda da yetişkinlerde olduğu gibi özsaygı, içsel motivasyon, içsel kontrol odağı ve dışa dönüklük gibi bireysel faktörlerin yaşam doyumları ile daha ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

McCullough, Huebner ve Laughlin (2000) tarafından ergenlerin mutluluk düzeyi ile yaşam olayları ve benlik kavramı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaya göre, yaşam olaylarının ergenlerin mutluluk düzeylerini benlik kavramından daha fazla etkilediği bulunmuştur. Bununla birlikte, günlük pozitif yaşam olaylarının ergen

mutluluğu üzerinde büyük pozitif yaşam olayları kadar etkili olduğu tespit edilmiştir. Ergenlerin yapmaktan zevk aldıkları aktivitelerle ilgilenmelerinin, diğer insanlara karşı yardımcı olmalarının ve arkadaşlarıyla sohbet etmelerinin yaşam doyumları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Gilman ve Huebner (2006) yaptıkları araştırmada ergenlerin yaşam doyumunu incelemişlerdir. 485 ergenin katıldığı araştırmada yaş, cinsiyet anne-baba eğitim durumu gibi sosyodemografik değişkenler ile ergenlerin mutluluğu arasında düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Bireysel faktörlerin ergenlerin mutluluk düzeyini sosyodemografik değişkenlere göre daha fazla etkilediği saptanmıştır.Bununla birlikte, yüksek yaşam memnuniyetine sahip ergenlerin hiçbirinde psikolojik bozukluk görülmediği, daha düşük memnuniyete sahip ergenlerde ise birtakım psikolojik rahatsızlıklara rastlanıldığı bildirilmiştir.

Suldo ve Shaffer (2008) erken ergenlik dönemindeki öğrencilerde öznel iyi oluş ve akıl sağlığı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 349 ortaokul öğrencisinin katıldığı araştırmada, öğrenciler öznel iyi oluş düzeyi, psikopatoloji, akademik başarı, fiziksel sağlık ve sosyal uyumları bakımından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, zihinsel sağlığı yerinde olan yani öznel iyi oluş düzeyi yüksek ve düşük psikopatolojiye sahip öğrencilerin daha iyi okuma becerilerine, akademik amaçlara ve akademik benlik algısına sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte, bu öğrencilerin okula devamlılıklarının daha düzenli olduğu ve sınıf arkadaşlarından daha fazla sosyal destek gördükleri bulunmuştur. Öznel iyi oluş düzeyi yüksek ancak klinik psikopatoloji düzeyinde olan öğrencilerin ise sosyal işlevsellik ve fiziksel sağlık düzeylerinin daha iyi olduğu tespit edilmiştir.

Tay ve Diener (2011) 123 ülkeden 60.865 bireyin katılımıyla yürüttükleri araştırmada, psikolojik ihtiyaçlar ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, temel ve psikolojik ihtiyaçlar öznel iyi oluşun olumlu ve olumsuz duygulanımları ile ilişkilendirilmiştir. Bireylerin sosyal ilişkiler ve saygıya yönelik ihtiyaçları daha çok olumlu duygularla ilişkilendirilirken, temel ve özerk ihtiyaçları olumsuz duygularla ilişkilendirilmiştir. İhtiyaçların karşılanmamasının bireyde olumsuz duygulara ve olumsuz yaşam değerlendirmesine neden olduğu; ihtiyaçların karşılanmasının ise olumsuz duyguları azaltabileceği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, temel ihtiyaçların tam olarak karşılanıp karşılanmadığına

bakılmaksızın sadece psikososyal ihtiyaçların karşılanmasının öznel iyi oluşu artırabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Peterson ve diğerleri (2007) tarafından yapılan 12.439 Amerikalı ve 445 İsveçlinin katıldığı araştırmada yaşam doyumunu etkileyen değişkenler incelenmiştir. Araştırma sonucunda, mutluluk, yaşamın anlamı ve yaşama bağlılığın yaşam doyumunun en anlamlı yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Kendilerini mutlu hisseden bireylerin hayattan daha fazla keyif ve haz aldıkları bulunmuştur.

Thomas ve diğerleri (2007) Amerika'daki tıp öğrencileri arasında empati ve kişisel iyilik hali arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 1098 tıp öğrencisinin katıldığı araştırma sonucunda, empati yapabilme yeteneği yüksek olan kişilerin mutluluk düzeylerinin arttığı ve daha iyi kişilerarası ilişkilerde bulundukları tespit edilmiştir.

Maltby, Macaskill ve Day (2001) tarafından yapılan araştırmada kendini ve başkalarını affetme ile kişilik ve genel sağlık arasındaki ilişki incelenmiştir. 324 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmanın sonucunda, kendini ve başkalarını affetmedeki başarısızlığa çeşitli bireysel ve sosyal psikopatolojik rahatsızlıkların eşlik ettiği bulunmuştur. Kendilerini ve başkalarını daha kolay affeden bireylerin mutluluk düzeylerinin arttığı ve genel sağlık bakımından daha iyi oldukları tespit edilmiştir.

Rask ve diğerleri (2003) ergen öznel iyi oluşu ile ergenlerin ve ebeveynlerinin algıladıkları aile dinamikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 7. ve 9. sınıf öğrencilerinin katılımıyla yürütülen araştırmanın sonucunda, ebeveynlerin aile dinamiklerini ergenlerden daha iyi değerlendirdikleri ve aile içerisinde iletişimin açık olmasının, aile üyeleri arasında duygusal yakınlığın ve güvenli etkileşimin olmasının ve ergenin kendisini aileden yalıtılmış hissetmemesinin ergen mutluluğunu artırdığı tespit edilmiştir.

Joronen ve Åstedt-Kurki (2005) tarafından yapılan araştırmada ailesel faktörler ile ergen memnuniyeti ve hastalığı arasındaki ilişki incelenmiştir. 19 ergen ile yapılan klinik yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda ergen mutluluğunu etkileyen altı ailesel faktörün bulunduğu tespit edilmiştir. Bu faktörlerin güvenli ev ortamı, duygusal olarak sıcak sevgi atmosferi, açık iletişim, aileye ait olma, dışsal ilişkiler ve ailede kişisel önem duygusunun bulunması olduğu ifade edilmektedir.

Kenny'nin (2012) Facebook kullanımı ve mutluluk arasındaki ilişkiyi ele aldığı araştırmanın sonucunda, Facebook kullanımı ile mutluluk arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak bireyin Facebook'taki arkadaş sayısının mutluluğu artırdığı bulunmuştur.

Shek ve Yu (2016) ergenlerde internet bağımlılığının yaygınlığı ve değişimini incelemişlerdir. 6 yıl boyunca devam eden boylamsal araştırmanın sonucunda, internet bağımlılığının erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha yaygın olduğu bulunmuştur. Ailenin ekonomik dezavantajının internet bağımlılığı için bir risk faktörü olduğu; ancak aile sağlamlığı ve aile işlevlerinin internet bağımlılığı üzerinde etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Pozitif gençlik gelişimi niteliklerinin ise internet bağımlılığını azalttığını bulunmuştur.

Wenninger, Krasnova ve Buxmann (2014) Facebook'ta yapılan eylemlerin öznel iyi oluşu artırabileceğini bulmuşlardır. Facebook arkadaşlarının dinleyici kitle olarak görülmesinin ve mesajlaşma işlevi ile anında iletişim kurulmasının kullanıcıların yaşam memnuniyeti ve öznel iyi oluş düzeylerini olumlu yönde etkileyebileceği tespit edilmiştir.

Kross ve diğerleri (2013) tarafından yapılan araştırmada, Facebook kullanımının insanların yaşadıkları anı nasıl yorumladıkları üzerindeki etkisi ve insanların hayatlarından duydukları memnuniyet düzeyini öznel iyi oluş bakımından nasıl etkilediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda, Facebook kullanımının genç yetişkinlerde mutluluğu ve yaşam doyumunu azalttığı bulunmuştur. Araştırmaya katılan bireylerin Facebook'u iki hafta boyunca ne kadar çok kullanırlarsa kendilerini git gide kötü hissettikleri saptanmıştır. İki haftalık süre sonunda da kullanıcıların yaşam memnuniyetlerinin azaldığı tespit edilmiştir.

Brailovskaia ve Margraf (2018)Alman öğrencilerin sosyal ağ sitelerini kullanımlarının kişilik özellikleri ve ruh sağlığı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. 633 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırma sonucunda, sosyal medya kullanımının kullanılan platforma göre mutluluk düzeyini etkilediği bulunmuştur. Twitter gibi yazılı etkileşime daha fazla odaklanan sosyal medya sitelerinin kullanımının zihinsel sağlık değişkenleriyle negatif, depresyon, anksiyete, stres belirtileriyle anlamlı olarak pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, daha çok görselliğe ve fotoğraf paylaşımına odaklanan Instagram kullanımının zihinsel sağlık

değişkenleriyle anlamlı olarak pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bilgisayar oyunlarının ise kullanıcıların kişilik özelliklerini ve ruh sağlıklarını olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur.

Sagioglou ve Greitemeyer (2014) Facebook kullanımının insanların duygu durumları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, uzun süren Facebook kullanımının ve Facebook'ta yapılan etkinliklerin insanların ruh hallerini olumsuz etkilediği ve mutluluklarını azalttığı bulunmuştur. Bununla birlikte, insanların Facebook kullandıktan sonra kendilerini daha iyi hissetmeyi bekledikleri; ancak kendilerini daha kötü hissettikleri, duygusal bir tahmin hatası yaptıkları tespit edilmiştir.

Datu ve Valdez (2012) Filipinli ergenlerde mutluluğun anlamını incelemişlerdir. 16-20 yaşları arasındaki 10 Filipinli üniversite öğrencisiyle yürütülen araştırmanın bulguları incelendiğinde, ergenlerin mutluluğu ihtiyaçların tatmini, negatif duyguların azlığı, pozitif duyguların ifade edilmesi ve ilişkisel ihtiyaçların karşılanması olarak tanımladıkları saptanmıştır. Mutlu ergenlerin kendilerini yardımsever, neşeli, iyimser, pozitif duygularını ifade edebilen, sıklıkla gülümseyen ve eğlenen, insanları mutlu eden, negatif düşüncelerden kaçınan kişiler şeklinde tanımladıkları tespit edilmiştir.

Uusitalo-Malmivaara ve Lehto (2013) 12 yaşındaki 737 Finli çocuğun mutluluk ve depresyon düzeyleri ile aile üyeleri ve diğer insanlar ile iletişimleri arasındaki ilişkiy incelemişlerdir. Araştırma neticesinde, mutluluk bakımından cinsiyetler arasında herhangi bir farklılık bulunamamıştır. Çocuklardaki düşük mutluluk düzeyi her iki cinsiyette de yakın arkadaş sayısı ve güvenilir aile ilişkileriyle ilişkili bulunmuştur. Yüksek mutluluk düzeyi kız öğrencilerde güvenilir aile ilişkileri ve diğer insanlarla kurulan güvenilir ilişkilerle bağlantılıyken; erkek öğrencilerde ise güvenilir aile ilişkileri ve yakın arkadaş sayısıyla ilişkili bulunmuştur. Sonuç olarak, 12 yaş grubu öğrenciler incelendiğinde, kızların erkeklere göre aile uyumsuzluğuna daha duyarlı oldukları bulunmuştur.

Heizomi ve diğerleri (2016) İranlı 403 lise öğrencisinin mutluluk ve psikolojik iyi oluşlarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, sosyal aktivitelere katılmaktan zevk alan ve sosyal ilişkilerde daha iyi olan öğrencilerin daha iyi ruh sağlığına sahip

oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, daha mutlu olan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

2.3. Sorumluluk Duygusu ve Davranışı

Sorumluluk duygusu ve davranışı ile ilgili temel kavramlar, sorumluluk türleri ve konuya yönelik yapılan bazı araştırmalar aşağıda yer almaktadır.

2.3.1. Sorumluluk Kavramı

İnsanın çevresiyle uyum içerisinde olması, yaşamının devamlılığını sağlayabilmek için birtakım koşullara uyum sağlaması ve bu koşulların gerektirdiği sorumlulukları üstlenerek yerine getirmesi gerekmektedir. Nitekim, zorunlu olan ihtiyaçların karşılanabilmesi ve hayatın devam ettirilebilmesi için diğer insanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bireylerin, hayatlarını toplum içerisinde düzenli ve uyumlu biçimde sürdürebilmeleri birbirlerine gösterdikleri anlayışa ve yüklendikleri sorumlulukları yerine getirmelerine bağlıdır. Bu noktada, bireylerin öncelikle kendilerine sonrasında ise çevrelerine karşı sorumluluklarını yerine getirmeleri beklenmektedir (Aydın, 1999).

Felsefi açıdan incelendiğinde sorumluluk kavramının temelleri Aristo'ya dayanmaktadır. Aristo'ya göre sorumluluk, bireyin davranışlarına isteyerek yön vermesinin sonucunda gurur ya da pişmanlık duygusunu yaşama durumu olarak açıklanmaktadır. Ahlak felsefecisi Bradley ise sorumluluğu bazı kriterler çerçevesinde açıklamıştır. Bu kriterler, bireyin sağlıklı ve bütüncül bir kişiliğe sahip olması, yapılan davranışın bireye ait olması ve bireyin yaptığı davranışın ahlaki uygunluğu hakkında bilgisinin olmasıdır (Glover, 1970'ten aktaran Özen, 2013).

Sorumluluk kavramı, sıklıkla kullanılan; ancak açıklanması zor bir kavramdır. Çeşitli kaynaklarda değer, toplumsal norm, tutum, karakter, bireysel özellik olarak ifade edilmektedir (Golzar, 2006). Sorumluluk kavramı psikoloji bilimi içerisinde sosyal psikolojinin çalışma alanı ve bir kişilik özelliği olarak incelenmektedir (Taylı, 2006). Bu konu hakkında yapılan çalışmaların temeli 1950'li yıllara dayanmaktadır (Berkowitz, 1965). Bu çalışmalarda, insanların birbirlerine karşı sorumlu davranma durumlarının koşullar ve kişilik özellikleri ile olan ilişkisi ve sorumluluğun nasıl ölçülebileceği ile ilgili konular yer almıştır (Berkowitz, 1965; Berkowitz, Daniels,1964).

Sorumluluk, bir denge hali olarak açıklanmakta ve bireyin kendisine, ailesine ve topluma karşı sorumluluklarını dengeli biçimde yerine getirmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Geçtan, 1997). Sorumluluk, aynı zamanda ahlakın etkin yönü olarak da ifade edilmektedir. Bireyin kendisine ve diğer insanlara dikkat ve özen göstermesi, kişisel ve toplumsal görevlerini yerine getirmesi ve daha iyi bir gelecek için çabalaması olarak açıklanmaktadır (Lickona, 1991). Bireyin eylemlerinin ve yetki alanında bulunan olayların sorumluluğunu ahlaki ve yasal bakımdan üstlenmesi gerektiği düşünülmektedir (Glover, 1970'ten aktaran Özen, 2013).

Sorumluluk, davranışlarının denetimi olmasa dahi kişinin doğru eylemde bulunarak bunların sonuçlarını üstlenmesi ve diğer insanların da benzer davranışlarda bulunması ile ilgili gerekli hassasiyeti göstermesi olarak açıklanmaktadır (Duke, Jones, 1985). Bireyin kendisinin, toplumun ve diğer insanların istek ve beklentileri ile ruhsal ve duygusal gereksinimlerini göz önünde bulundurmayı gerektirmektedir (Çoban, 2016).Gerçeklik terapisinin kurucusu olarak bilinen Glasser (1989) sorumluluk kavramını, kişinin kendi ihtiyaçlarını, diğer insanların da kendi ihtiyaçlarını karşılamalarına imkan verecek şekilde karşılama becerisi olarak ifade etmiştir. Sorumluluk, hesap verilebilirlik, yükümlülük ve değişmezlik olmak üzere üç unsurun birleşiminden oluşmaktadır (Robinson, 2009). İnsanın kendisine ve diğer insanlara olan sorumluluklarının birbirinden bağımsız olarak düşünülemeyecek olgular olduğu ifade edilmektedir. Kişinin diğer insanlara olan görevlerini yerine getirememesinin karşılığını içsel yalnızlıkla ödediği düşünülmektedir (Geçtan, 1997). Bununla birlikte sorumluluk, kişinin davranışlarına değer kazandırmaktadır. Bu sayede kişi, hangi davranışının iyi ya da kötü olduğunun farkına varabilmektedir. Kişi, iyi olarak tanımlanan eyleminin sonucunda mutluluk hissederken kötü olarak tanımlanan eyleminin sonucunda ise pişmanlık duymaktadır (Gündoğan, 2013).

Sorumluluğun bilincinde olmak, bireyin kendisinin, duygu ve düşüncelerinin, acılarının farkında olması anlamına gelmektedir (Yalom, 2001). İçsel motivasyonu olan bireyler eylemlerinin sorumluluğunu alarak kendi yaşamlarının tüm sorumluluğunu üstlenmektedirler. Ancak motivasyon kaynağı dış faktörler olan bireyler ise suçu ve sorumluluğu diğer bireylere yükleme eğilimi göstermektedir (Balat, Dağal, 2006'dan aktaran Ünlüer, 2012).Yalom'a göre (2001) sorumluluk sahibi birey kendisine ve diğer insanlara saygı duyan, vazifelerini yerine getiren, kendi işlerini diğer insanlara yüklemeyen, benlik değerinin farkında olan ve duygu,

düşünce ve eylemlerinin sorumluluğunu kendisi üstlenen kişidir. Sorumluluklarının bilincinde olan ve yaşamı üzerinde kontrol sağlayabilen bireyler kendilerine daha fazla güven duymakta, kişiliklerini ve sosyal varlıklarını geliştirmektedir. Bu bireyler, fizyolojik ve psikolojik anlamda kendilerini daha iyi ve daha mutlu hissetmektedir. Ayrıca bu bireylerin daha uyumlu oldukları ve yüksek benlik saygısına sahip oldukları bilinmektedir (Mutlu, 2006). Sorumlu bireylerin görevlerini yerine getiren ve geleceğin sorumluluğunu taşıyan bireyler olmalarından dolayı bu bireylerin daha çok bulunduğu toplumlarda gelişmelerin düzen, bilinç ve kontrol temelinde yapıldığı vurgulanmaktadır (Tozlu, 1997). Witt, Andrews ve Carlson'a (2002) göre, sorumluluk bilinci gelişmiş kişiler azimli, kararlarını mantık çerçevesinde veren, insiyatif kullanabilen, kurallara uyma konusunda tutarlı davranan, problemlerde sorumluluğu üstlenebilen kişilerdir. Önal'a (2005) göre ise sorumluluk sahibi birey, kararlarını bağımsız olarak verebilen, ihtiyaçlarını diğer insanların haklarını gözeterek gideren bireydir.

Pek çok bireyin sorumluluklarına ve görevlerine ilişkin yeterli farkındalık düzeyine sahip olmadığı belirtilmektedir(Özen, Gülaçtı, Çıkılı, 2002). Nitekim, öğrencilerin sorumluluk bilinciyle yapılmayan davranışları ve geleceğe yönelik ilgisizlikleri öğretmenleri ve araştırmacılar tarafından dikkat çekmektedir (Önal, 2005). Sorumluluk, öğrencilerin gelişim ve öğrenme süreçleri bakımından anahtar kavram olarak görülmektedir. Öyle ki, sorumluluk duygusu gelişmeyen öğrenciler akademik yaşamın niteliğini azaltmaktadır (Davis, Murrell, 1994).

2.3.2. Sorumluluk Duygusu ve Davranışı

Sorumluluk, kişinin tercih yapması ve tercihinin sonucunu ve etkilerini kabullenmesi olarak tanımlanmaktadır (Popkin, 1987). Başaran'a (1971) göre sorumluluk bir duygu olarak görülmekte ve kişinin görevini ya da yapmak durumunda olduğu her işi, sonuna kadar yapma ve yapılan iş ile ilgili hesap verebilme durumu olarak açıklanmaktadır. Sorumluluğun duygu boyutu, sosyal durumlar karşısında yaşanılan sorumluluk duygusunu; davranış boyutu ise bireyin yaşadığı duyguya bağlı olarak gerçekleşen sorumluluk davranışının yaşanma sıklığını açıklamaktadır (Özen, 2013).

Schlenker, Dlugolecki ve Doherty (1994) tarafından sorumluluk duygusunu açıklamaya yönelik kuram geliştirilmiştir. "Üçgen Sorumluluk Kuramına" göre sorumluluk duygusu olay, kurallar ve kimlik olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.

Olay, olması gereken durumu, kurallar, durumla ilgili beklentileri, kimlik ise durum ve kurallara yönelik kimliksel imgeyi belirtmektedir. Bireyin duyduğu sorumluluk bu boyutların birey için önem derecesine ve aradaki bağlantının güçlülük derecesine bağlı olarak değişmektedir. Nitekim, olay ve kimlik arasındaki bağlantının güçlü olması bireyin kişisel kontrolünü sağlayarak hedefe ulaşmak için çaba harcamasını sağlamaktadır. Olay ile kimlik arasındaki bağlantının güçlü olmaması ise kişinin olay üzerinde kendi kontrolünü sağlayamayacağını düşünmesine ve böylece sonucu dışsal etkenlere bağlamasına neden olmaktadır. Olay ve kural arasındaki bağlantının güçlü, kuralların açık ve net olmasıbireyin davranışının sorumluluğunu üstlenmesini sağlamaktadır. Olay ve kural arasındaki bağlantının zayıf olduğu ve kuralların net olmadığı durumlar ise bireyin davranışının sorumluluğunu üstlenmemesine neden olmaktadır. Bu duruma, bir sınavda kopya çekmenin sonucunun açık ve net olarak bilindiği durumlarda öğrencilerde kopya çekme davranışının azalması; ancak sonucun belirsiz olduğu ve anlaşılmadığı durumlarda kopya çekme davranışının artması örnek olarak verilebilmektedir. Nitekim, kişi ve kural arasındaki bağlantının gücü de bireyin sorumluluk duyma düzeyini etkilemektedir. Kişi için kimliği ve kural arasında anlamlı bir ilişki bulunuyorsa, kişi kurallara uygun davranmakta ve yaptığı işin sorumluluğunu üstlenmektedir. Bu duruma, fakültesinde öğreticilik yönüne önem veren profesörün eylemlerinin sorumluluğunu daha fazla üstlenmesi örnek olarak gösterilebilmektedir (Britt, 1999).

Sorumluluk, bireyin gündelik yaşamında karşısına çıkan sorunlar karşısında uygun tercihleri yaparak sağlıklı kararlar alarak oluşturduğu bilgi, beceri duygu ve düşüncelerin bütünü olarak görülmektedir. Nitekim, sorumluluğun bir anda gelişmediği ve gelişiminin süreçle mümkün olduğu belirtilmektedir. Sorumluluk bilinci ilk olarak ailede başlamaktadır. Çocuğun okul çağına başlaması ve akranlarıyla tanışmasıyla sorumluluk bilinci aile, okul ve arkadaş üçgeni arasında gelişmektedir (Şahan, 2011). Bu bağlamda sorumluluk duygusu kişide çocukluk döneminde ailedeki tutum ve becerilerin etkisiyle ortaya çıkmakta ve kişininyaşayaraköğrenmesiyle gelişmektedir (Babadoğan, 2003). Ailede kazanılmaya başlanan sorumluluk bilinci çocuğun okula başlamasıyla pekişmektedir. Her yaş ve döneme ait sorumlulukların değişmesi sebebiyle çocukların sınıf düzeyleri arttıkça sorumluluklarını tanımaları ve farkına varmaları büyük önem taşımaktadır (Çınar, Teyfur, Teyfur, 2006).

Ergenlik dönemi çocukluk ve erişkinlik dönemleri arasında yer alan, gelişme, ruhsal olgunlaşma ve yaşama hazırlık dönemidir. Bu dönemde aileler ergenlerin psikolojik durumları ile ilgili hırçınlaştıklarını, durgunlaştıklarını, karamsarlık yaşadıklarını ve duygularının değişkenlik gösterdiğinden şikayetçi olmaktadır. Çocuklarının derslerini ihmal ettiklerini, okuldan kaçma davranışı gösterdiklerini ve sorumluluklarını yerine getirmediklerini söylemektedirler (Yörükoglu 1996). Ebeveynler, çocuklarının sorumluluk sahibi olma durumlarını genellikle geniş anlamda düşünmeyip dağınık odaya sahip olma, okulda devamsızlık yapma, ev ödevlerine özen göstermeme gibi somut olgularla ilişkilendirmektedir. Ancak, bu doğru bir kanı değildir. Derli toplu odaya sahip, titiz, ödevlerine özen gösteren; ancak sorumsuz davranışları bulunan çocuklar da olabilmektedir. Bu durum karar verme ve tercih etme becerileri gelişmemiş, davranışının sorumluluğunu almayan ve benlik değerini geliştiremeyen dolayısıyla dıştan denetimli olarak bir başka insanın uyarıları sonucunda olumlu davranışlar sergileyen çocuklarda daha fazla görülmektedir (Özen, Gülaçtı, Çıkılı, 2002). Bu bağlamda, ebeveynler ve eğitimciler çocukların sorumluluk sahibi bireyler olmasını istemekte ve çocuklara sorumluluk duygusu ve davranışının kazandırılması için çabalamaktadırlar (Altınköprü 1999). Ancak sorumlu davranışlarda bulunmayan yetişkinlerin çocuklardan sorumluluklarını yerine getirmelerini beklemeleri çocuklar için anlaşılmaz bir durum olarak algılanabilmektedir (Önal, 2005). Nitekim, çocuklar sorumluluk bilincini ebeveynlerinden, okuldan, akranlarından ve toplumdan öğrenmektedirler. Sorumluluk bilincine sahip olamamaktaki başarısızlıkların ise ilişkiler, okul ve işe yönelik başarısızlıklarla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Yontar, Yurtal, 2009).

Balat ve Dağal (2006'dan aktaran Ünlüer, 2012) çocukların erken çocukluk döneminde sorumlu davranışlarda bulunamayacaklarını belirtmektedir. Ona göre, bireyin sorumluluk sahibi davranışlarda bulunması uzun bir sürecin sonucu olarak açığa çıkmaktadır. Bireyin duyguları, düşünceleri, davranışları ve günlük alışkanlıkları birleşerek sorumluluk sahibi kişiliği oluşturmaktadır. Öte yandan, Gordon (2000'den aktaran Ünlüer, 2012) ise ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından davranışlarında özgür bırakılan ve sorumluluk verilen çocukların kendi eylemlerinin sorumluluğunu üstlenmelerine fırsat tanındığına dikkat çekmektedir. Altınköprü'ye (1999) göre de sorumluluk, çocuğun doğumuyla birlikte başlamakta ve ilk izlenimleriyle gelişmektedir. Bir başka görüşe göre ise, sorumluluğun durum

değerlendirmesi yapılarak, kişinin kendisine ve diğer insanlara faydalı olabilecek seçenekleri düşünmesiyle kazanılabileceği belirtilmektedir (Glasser, 1999).

Sorumluluk duygusu kendiliğinden var olup gelişen bir duygu olmadığı için çocukların daha sorumlu davranışlar gösterebilmeleri için bazı önlemlerin alınması gerekmektedir (Jerkıns, 1994'ten aktaran Özen, Gülaçtı, Çıkılı, 2002). Cüceloğlu'na göre (2002) sorumluluk duygusu, doğumla birlikte gelmemektedir. Uygun koşulların oluşmasıyla, sonradan kazanılmaktadır. Bunun için, kişiye sorumluluk alabileceği, tercihte bulunup yaptığı tercihin sonucundan sorumlu olacağı fırsatı sunulmalıdır. Aksi takdirde sorumluluk duygusu gelişmemektedir. Anne ve baba, söylemleri ve eylemleriyle sorumluluk duygusunu çocuğa öğretmektedirler. Aile sistemi içerisinde sorumluluk duygusunu sadece ebeveynlerin üstlenmesi yeterli olmamaktadır; bütün aile üyelerinin sorumluluğu paylaşması gerekmektedir (Cüceloğlu, 1999). Yine, Babadoğan'a (2003) göre de sorumluluk duygusu çocukların doğuştan getirdikleri bir beceri değildir. Süreç içerisinde aile ve çevrenin katkı ve destekleriyle geliştirilen ve birtakım kuralları bulunan bir duygudur. Bu kurallar: eğitmen ya da aile olarak çocukla yakın ve samimi iletişim kurulması, çocukla birlikteyken anda kalınması, değer yargılarının değerlendirilmesi, yeni bir davranışın kazandırılması, çocuğun planlarını uygulamasına olanak tanınması, bahanelerden uzaklaşılması, ceza ve yaptırımların kullanılmaması ve yeni davranış kalıbı geliştirme konusunda mücadeleden ödün verilmemesidir.

Sorumluluk duygusu ancak bireyin yetiştiği ortamda tercih yapma ve yapılan tercihin sonuçlarından sorumlu olma olanağının tanınmasıyla gelişmektedir. Çocukların sorumluluk duygusunun geliştirilmesinde ebeveynlerin etkisi oldukça güçlüdür. Yaşama ilişkin sorumluluklarını üstlenmeyen, yaşama katılmayan ve diğer insanları seyreden ve eleştiren ebeveynler çocuklarının da kendilerini yaşamalarını engellemektedir. Ancak yaşamı olduğu gibi kabullenen, duygusal değişimlerini göstermekten çekinmeyen ve çevresinde olup bitenlere katılım gösteren ailelerin çocukları, yaşamda aktif biçimde rol almaktadırlar (Geçtan, 1988). Babadoğan'a (2003) göre çocukların kendilerini ilgilendiren eylemlerinde özgür bir şekilde karar vermeleri ve bu kararlarının sorumluluğunu üstlenmelerine olanak tanınmalıdır. Bu bağlamda, aile tutumları çocukların sorumluluk bilincine sahip olmalarını etkilemektedir. Aile tutumları aşırı serbest, otoriter ya da ilgisiz olarak belirtilmektedir (Başaran, 1971). Çocukların tüm sorumluluklarını üstlenen ailelerde

yetişen çocukların yaşamlarına yön veremeyen ve diğerlerinin yönlendirmelerine ihtiyaç duyan bireyler halini aldıkları ifade edilmektedir (Cüceloğlu, 1999). Ailelerin demokratik tutumu benimsemelerinin çocukların sorumluluk almalarına fırsat tanıması konusunda daha etkili olabileceği vurgulanmaktadır (Özen, 2001). Cüceloglu (1998) sorumluluk bilincinin gelişimini kalıplayıcı ve geliştirici olmak üzere iki aile yapısına göre açıklamıştır. Kalıplayıcı aile ortamında çocuğun davranışları dış etkenler ve beklentiler etrafında şekillenmekte ve olayların sorumlusu dış etkenler ve diğer insanlar olarak görülmektedir. Böylece, yaşamını biçimlendirecek sorumluluk duygusu çocukta gelişmemektedir. Çocukta, yaşamına yön veren olayların onun denetimi ve kontrolü dışında olduğu düşüncesi oluşmaktadır. Geliştirici aile ortamı ise çocuğun erken yaşlardan itibaren davranışlarına karar vermesine ve bu kararların sorumluluğunu üstlenmesine imkan sağlamaktadır. Böylece, çocukta yaşamını biçimlendirecek sorumluluk duygusunun gelişmesine fırsat tanınmaktadır. Çocukta, yaşamına yön veren olayların onun denetimi ve kontrolü altında olduğu düşüncesi gelişmektedir.

Çocuklarda sorumluluk bilincinin oluşturulmasına dair anne-babalar ve öğretmenler tarafından yapılan zorlayıcı davranışların sorumluluk duygusunun kazanılmasına yardımcı olmadığı ifade edilmektedir. Zorlayıcı davranışlar, çocukların ebeveynlerine ve öğretmenlerine itaat etmesini sağlasa da kişiliğin gelişimi açısından olumsuz sonuçlara neden olmaktadır (Altınköprü, 1999). Sorumluluk bilincinin oluşturulmasında çocuğu korkutma, suçlama, cezalandırma gibi yaptırımlar girişimciliği engellemekte ve çocukta çekingenlik ve suçluluk duygularına sebep olmaktadır. Çocuk, erken yaşlardan itibaren sorumluluk alarak benlik saygısını geliştirmektedir.(Özen 2001). Bu bağlamda, yaşamsal gerçekler konusunda farkındalığı olmayan ve sürekli eleştiriye maruz kalan çocukların sorumlu davranışları yeterince göstermedikleri ifade edilmektedir (Ginnut, 1973'ten aktaran Babadoğan, 2003).

Sorumluluk, sözel bilgilendirmeden ziyade bilişsel becerilere ilişkin bir kazanımdır (Babadoğan, 2003). Ceza gibi dıştan denetimli yaptırımlar yerine çocuğa davranışının sonucunu yaşama imkanını tanıma gibi içten denetim gerektiren uygulamaların daha etkili olabileceği ifade edilmektedir (Yontar, Yurtal, 2009). Nitekim, çocuğa yaşına ve gelişim dönemine uygun sorumluluklar vermek çocuğun öz yönetim becerisini geliştirmesine ve özgüven kazanmasına yardımcı olmaktadır

(Yavuzer, 2006). Çocuklara, erken yaşlardan itibaren, kıyafetlerini, gidecekleri okulu, marketten almak istediği şeyler arasından tercih yapması gibi olanaklar tanınmalıdır. Aileler ve öğretmenlerin görevi çocukları kontrol etmek değil onların kendilerini kontrol etmelerine yardımcı olmaktır. Bu bağlamda, etkili disiplin sisteminin temelini kendini kontrol etmeyi öğrenmek ve öğretmek oluşturmaktadır (Humphreys 1999'dan aktaran Önal, 2005).

Duke ve Jones'a (1985) öğrencilerde sorumluluk bilincinin artmasına ilişkin 14 yaklaşım belirlemiştir. Bu yaklaşımlar aşağıda açıklanmıştır:

Oto kontrol: Öğrencilere, akademik gelişimleri ve davranışlarının beklenilen ölçüde uygunluğu konusunda veri toplamaları öğretilir.

Hedef belirleme: Öğrencilerin gerçekçi akademik ve davranışsal amaçlar belirlemeleri konusunda bilgi edinmeleri sağlanır.

İçsel konuşma: Öğrencilerin bilişsel davranış değişikliği adı verilen yöntemle davranışlarını kontrol edebilmeleri sağlanır. Öğretmenler, öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmeleri konusunda öğrencilere çeşitli programlar aracılığıyla yardımcı olur.

Bedensel kontrol (sakinleşme) stratejileri: Dürtülerini kontrol etmekte zorlanan öğrencilere gerginliği ve kaygıyı azaltabilecek gevşeme teknikleri öğretilebilir.

İletişim becerileri: Öğrenciler temel iletişim becerileri, kendini ifade etme, kişiler arası iletişim gibi konularda bilgilendirilir.

Sosyal beceriler: Öğrencilerin karmaşık sosyal durumlar ile baş etmelerine ve yeni insanlarla tanışmalarına, yardım istemelerine, diğer insanları güçlendirmelerine ve akran baskısına karşı hayır deme becerisi geliştirmelerine yardımcı olacak programlar öğretilir.

Ders çalışma becerileri: Öğrencilere ödevlerini başarılı bir şekilde tamamlamaları için gerekli olan zaman yönetimi, sınava hazırlanma, sınava girme ve okuma materyalinin tekrar edilmesi gibi beceriler öğretilir.

Grup becerileri: Öğrencilere öğrenme grupları ile iş birliği içerisinde çalışmaları öğretilir. Bu bağlamda grup içerisinde organize olma, fikir üretme, bilgileri birleştirme ve özetleme, sonuçları değerlendirme konularında beceri kazanmaları sağlanır.

Karar verme becerileri: Öğrencilerin etkili ve sağlıklı kararlar vermelerine, durumu gözden geçirerek seçenekler üretmelerine ve alternatif stratejiler belirlemelerine yardımcı olacak beceriler konusunda bilgi edinmeleri sağlanır.

Çatışma çözüm becerileri: Öğrencilerin çatışmaları etkili biçimde çözebilmeleri konusunda yeterli donanıma sahip olmaları sağlanır.

Belirli değerlerin öğrenimi: Öğrencilerin sosyal olarak kabul gören davranışları destekleyen değerleri içselleştirmeleri sağlanır.

Ahlaki gelişim etkinlikleri: Öğrencilere ahlaki yargılarını ve kendi ahlaki muhakeme becerilerini genişletmeleri için yapılandırılmış fırsatlar sağlanabilir. Böylece öğrencilerin daha az ben merkezli olmaları ve davranışlarını kontrol edebilmeleri konusunda farkındalık sahibi olmalarına yardımcı olunabilir.

Akran desteği becerileri: Öğrencilere olumlu akran kültürü, akran danışmanlığı gibi programlar sunularak gündelik problemler ile baş etmede birbirlerine yardımcı olma ve akran zorbalığı ile baş etme becerileri kazanmaları sağlanabilir.

Öğrenme çevresinin kontrolü: Öğrencilerin öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, iyi öğretimin özellikleri ve öğrenme ortamları hakkında bilgi sahibi olmaları okul iklimi ve öğretmen etkililiği ile ilgili değerlendirme yapabilme becerilerine sahip olmaları sağlanabilir.

2.3.3. Sorumluluk Türleri

Sorumluluk türleri Kişisel Sorumluluk ve Sosyal Sorumluluk olarak iki başlık altında incelenmektedir.

2.3.3.1. Kişisel Sorumluluk

Kişisel sorumluluk, kişinin kendi sorumluluğunu üstlenebilmesi, kendinden sorumlu olması, başarısının ve başarısızlığının sorumluluğunu kendisine yüklemesi olarak ifade edilmektedir. Yaşam amacının belirlenmesi ve bu amaca ulaşmak için tüm sorumlulukların üstlenebilmesidir. Bireysel anlamda sorumluluğunu üstlenen kişi, amaçlarına ulaşmada karşılaşacağı başarısızlıklardan dolayı diğer insanları değil sadece kendini suçlamaktadır. Kişisel sorumluluk ile kişi hedefine ulaşma yolundaki başarısızlıklarının sorumluluğunu kendisi üstlenmektedir (Golzar, 2006). Kişisel sorumluluk, yaşamda hedeflerin açık ve net bir şekilde belirlenerek bu hedeflere ulaşabilmek için gerekli olan tüm sorumlulukların ve görevlerin tamamıyla yerine

getirilmesidir. Gelişmiş sorumluluk bilincine sahip olan birey, üstlendiği işleri ve görevleri zorluk derecesini düşünmeksizin tamamlamakta ve eylemlerinin sonuçlarına katlanmaktadır (Özen, 2010). Kişisel sorumluluk, anlık bir durumdan ziyade süreci ifade etmektedir. Bundan dolayı kişilerin sorumluluk sahibi ve sorumsuz olarak iki kategoride değerlendirilemeyeceği; ancak sorumluluk bilincinin düzey olarak ifade edilebileceği kabul edilmektedir (Taylı, 2006).

Geçtan'a (1997) göre, kişisel sorumluluk, bireyin kendisine karşı en önemli görevi olan iyi yaşama sorumluluğunu ifade etmektedir. Kişinin kendi sorumluluklarının bilincinde olması ve bunları yerine getirmesinin bir başka insanın sorumluluğunu üstlenmesinden daha zor olduğu bilinmektedir. İnsanın kendine yönelik sorumluluklarının farkına varmadan diğer insanların sorumluluğunu üstlenmesinin sıkça kullanılan kaçış yöntemlerinden biri olduğu ve bunun kişinin çocukluk yıllarında öğrenmiş olduğu kusurlu bir davranış olduğu belirtilmektedir. Nelson ve Low (2004) sorumluluğu kişisel sorumluluk kapsamında açıklamışlardır. Onlara göre, kişisel sorumluluk, kişinin yaşamında hedeflerinin bulunması ve bu hedeflere ulaşabilmek amacıyla bütün sorumluluk ve görevleri kabullenmesi anlamına gelmektedir. Bireysel sorumluluk sahibi birey, ödevlerini şartların zorluğuna aldırmaksızın tamamlayarak eyleminin sonucunun iyi ya da kötü olmasına bakmaksızın sonuçlarını üstlenmektedir. Bu bireyler, genellikle bitirmesi zor ve sonuçları muğlak olan görevlere, diğer kişiler tarafından görevi tamamlamaları sebebiyle seçilmektedirler.

Kişisel sorumluluk, kişinin kendisine ilişkin sorumluluğu olarak değerlendirilmekte ve kişinin kendi benliğine ve kendi bedenine ilişkin sorumluluğu olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır (Hamilton, Fenzel, 1988). Kişisel sorumluluk, kişinin benliğini güçlü tutmaya yönelik çabalarını, diğer insanların sınırlarını zorlamayan ve saygı temelli iletişimi, tercihlerinin sorumluluğunu üstlenmelerini, kendi hayatlarını kendilerinin şekillendirmelerini, fiziksel ve ruhsal açıdan yüksek iyi oluşa sahip olmalarını ve duygu ve düşüncelerinden sorumlu olmalarını ifade etmektedir. İnsanların kendi benliklerine ilişkin sorumlulukları sağlıklı bir benliğe sahip olma, sağlıklı değerler edinme, olumlu kişilerarası ilişkilere sahip olmave algılama ve yorumlamalarında mantıklı düşüncelere sahip olmayı içermektedir (Messina, 2004'ten aktaran Özen, 2011). İnsanların kendi bedenlerine ilişkin sorumlulukları ise, seçimlerinin fiziksel sağlıkları üzerindeki etkilerini kabul etmeleri, kazalardan

kaçınmaları, düşünmeden gerçekleştirilen eylemlerin sonucunu kabul etmeleri, seçimlerinin karşılığını ve tedavi masraflarını üstlenmeleri olarak ifade edilmektedir. Her bireyin kendi sağlığından sorumlu olduğu düşünülmektedir(Minkler, 1999).

Nelson-Jones'a (1984) göre, sorumluluk duygusu ve davranışının temelini kişisel sorumluluk oluşturmaktadır. Kişisel sorumluluğun ise bazı temel özellikleri bulunmaktadır. Bunlar:

- Sorumluluk duygusu durağandan ziyade dinamik bir süreçtir. Bir şeye karşı ya da bir şey için sorumluluk olarak ifade edilebilmektedir. Bir şeye karşı sorumlulukta dışsal otorite ve diğer bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması ön plandadır. Bir şey için sorumlulukta ise içsel otorite ve bireyin kendi yaşantısına ilişkin sorumlulukları işaret edilmektedir.
- Sorumluluk, kişinin yaptığı seçimlerden oluşmaktadır. Kişiler, sürekli olarak tercih etme ve seçim yapma durumunda kalmaktadırlar.
- Sorumluluk içseldir ve içten dışa doğru ilerlemektedir. Sorumluluk duygusu, bireyin davranışlarından önce duygu ve düşüncelerinde oluşmaktadır. Ruhsal olarak gelişmeyi, olgunlaşmayı ve kişinin zorluklarla başa çıkmasını sağlayan gücü içsel faktörler oluşturmaktadır. Sorumluluk duygusu ile birlikte bireyin mantıkdışı duygu ve düşünceleri yerine istenilen ve mantıklı duygu ve düşünceleri bireyin hem içsel savunmasını sağlamakta hem de ruhsal ihtiyaçlarını karşılamaktadır.
- Sorumluluk, bireyin kendisini tanımlama ve yaratma biçimi olarak ifade edilmektedir. Kişiler, kendilerini tercihleri sayesinde tanımlamaktadırlar. Bu tercihler kişinin sorumluluk almasını ya da sorumluluktan kaçmasını yansıtmaktadır.

2.3.3.2. Sosyal Sorumluluk

İnsanların diğerlerine yönelik sorumluluğunu belirten sosyal sorumluluk kavramı, diğer insanların iyiliği ve iyi oluşuna dikkat etmeyi ve diğer insanlara yardım etmeyi içeren içsel görev duygusunu ve sorumlu tutumları kapsamaktadır. Sosyal sorumluluk kavramı, paylaşım, iş birliği, yardım etmek gibi kavramlarla değerlendirilmektedir (Scales ve diğ., 2000). Sosyal sorumluluk, kişinin kendi bağımsızlığını koruyarak çevresiyle ilişkini devam ettirebilmesini, diğerlerine saygı

duyabilmesini, eşitlik ilkesini esas alan ilişkiler kurabilmesini, diğer insanların mutluluğunu önemsemesini ve toplumsal yapı çerçevesinde kendisinden beklenen rolleri yerine getirebilmesini ifade etmektedir (Polk, 2004).

Sosyal sorumluluk, kişinin, diğer bireyler ile ilgili herhangi bir menfaatinin söz konusu olmadığı durumlarda dahi, onlara yardım etme davranışında bulunmasını ifade etmektedir (Berkowitz, Lutterman, 1968). Diğer insanlardan maddi ve manevi hiçbir kazanç sağlanmamasına rağmen bireyin o insanlara yardımcı olabilmek için yaptığı eylemleri kapsamaktadır. Sosyal sorumluluk sahibi bireyler, yardım etme davranışlarında işin maddi yanından ziyade manevi yanıyla ilgilenmektedirler. Bu bireyler için işin manevi yanı daha önemli görülmektedir (Golzar, 2006).

Sosyal sorumluluk, hem kurumsal olmayan kurallar ve kişinin içinde bulunduğu ve ilişkili olduğu topluma ait kurallara bağlılığı hem de çevreye faydalı olabilecek etkinliklere katılmayı kapsamaktadır (Berkowitz, Lutterman, 1968).Toplumsal kurallara uyma, vergi ödeme, hayvanları, evsizleri, yetimleri, yaşlıları ve çocukları koruma gibi davranışlar sosyal sorumluluk kapsamında yapılan davranışlara örnek olarak gösterilebilmektedir (Berman,1990). Bununla birlikte, diğer insanların iyi oluşuna özen gösterme, onlara yardım etme, saygı gösterme, eşitlikçi ilişkiler kurma ve tüm bireylere değer verme sosyal sorumluluk kapsamında yer alan davranışlar olarak ifade edilmektedir (Polk, 2004).

Toplumsal olarak kendini sorumlu hisseden kişi diğer insanlardan çıkar beklentisi olmadan yardım etme eğilimi göstermektedir. Bu çaba, bireyin kişilik özellikleri ile açıklanmaktadır (Berkowitz, Lutterman, 1968). Chebat (1986) da benzer şekilde, kişisel ve sosyal sorumlu bireylerin yardım edici davranışlarda bulunurken, işin maddi getirisinden çok manevi boyutuyla ilgilendiklerini; bu getirinin onlar için daha doyurucu olduğunu belirtmiştir. Berkowitz ve Daniels'e (1964) göre insanların yardım etme davranışlarının altında yatan gerçek neden, ileride yardıma muhtaç olduklarında diğer insanların da kendilerine yardım sağlayacağını düşünmeleridir. Yani insanlarda, sen insanlara ihtiyaçları olduğunda yardım edersen diğer insanlar da senin ihtiyacın olduğunda sana yardım eder düşüncesinin hakim olduğu ifade edilmektedir. Sosyal sorumluluk kapsamında, Ökten (2009) tarafından toplumsal cinsiyet ile ilgili yapılan araştırmada kadınlar ve erkekler arasındaki farklılığın biyolojik etkenlerin yanında sosyal uyum ile de ilişkili olduğu; kadınların erkeklere göre sosyal uyuma daha uygun davranışlarda bulundukları ifade edilmiştir.

2.3.4. Sorumluluk Duygusu ve Davranışı ile İlgili Yapılmış Bazı Araştırmalar

Aşağıda sorumluluk duygusu ve davranışı ile ilgili Türkiye'de ve dünyada gerçekleştirilen bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.4.1. Türkiye'de Sorumluluk Duygusu ve Davranışı ile İlgili Yapılmış Bazı Araştırmalar

Çayırlı (2017) tarafından yürütülen çalışmada, sosyal medya kullanım özellikleri ile kişilik yapılanmaları, narsisizm, yaşam doyumu ve depresyon arasındaki ilişki ele alınmıştır. 428 sosyal medya kullanıcısının katıldığı çalışmanın sonucunda, sosyal medya ile yaş arasında negatif yönde, sosyal medya ile depresyon arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Sosyal medya kullanıcılarının sorumluluk, dışadönüklük ve nevrotizm/duygusal denge düzeylerinin artmasıyla sosyal medya kullanımlarının arttığı tespit edilmiştir.

Özen (2009) tarafından yürütülen doktora çalışmasında, ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin kişisel ve sosyal sorumluluk düzeyleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma neticesinde, öğrencilerin kişisel ve sosyal sorumluluk düzeyleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönlü, denetim odakları arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. İçsel denetim odağı ile kişisel ve sosyal sorumluluk düzeyi arasında ise doğrusal ilişki bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin kişisel ve sosyal sorumluluk düzeylerinin arttığı saptanmıştır. Anne eğitim düzeyi bakımından ise, annesi lise ya da ilkokul mezunu olan öğrencilerin annesi okumamış ya da ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek kişisel ve sosyal sorumluluk düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Annenin üniversite mezunu olma durumu ile öğrencilerin kişisel ve sosyal sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kardeş sayısı bakımından ise üç kardeşi olan öğrencilerin en yüksek sorumluluk düzeyine sahip oldukları, tek çocuk olan öğrencilerin ise en düşük sorumluluk düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. Öğrencilerin kişisel ve sosyal sorumluluk düzeyleri ile cinsiyet ve gelir düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Özen, Gülaçtı ve Çıkılı (2002) tarafından ilköğretim öğrencilerinin sorumluluk duygusu ve davranışı düzeyleri ile denetim odakları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın sonucunda, içten denetimli öğrencilerin yaşamlarında sorumlu davranışlar gösterdikleri, dıştan denetimli öğrencilerin ise davranış boyutunda daha

az sorumlu davranışlar gösterdikleri bulunmuştur. Nitekim, dıştan denetimli öğrencilerin sorumlu davranışlarda bulunmadıkları, içsel denetimli öğrencilerin ise eylemlerindeki tüm sorumluluklarının farkında oldukları tespit edilmiştir.

Kaya (2000) tarafından yürütülen tez çalışmasında 15-16 yaşlarında bulunan ve İmam Hatip Lisesinde öğrenim görmeye devam eden ergenlerin sorumluluk ve dini sorumluluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya toplam 500 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ergenlerin sorumluluk ve dini sorumluluk bilinçlerinin birbirine paralel yönde geliştiği tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni bakımından sorumluluk ve dini sorumluluk gelişimi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Aydoğan ve Gündoğdu (2015) tarafından Sorumluluk Programının öğrenciler üzerindeki etkisinin incelendiği araştırma 4 ilkokul öğrencisinin katılımıyla yürütülmüştür. Dört oturumdan oluşan Sorumluluk Programı, ders içi sorumluluk, ders dışı sorumluluk, dayanışma sorumlulukları ve aile içi sorumluluk olmak üzere dört alt boyuttan oluşmuştur. Öğrencilerin tüm gün, ders saatleri ve ders aralarında takip edildiği çalışmada öğrencilerin daha istekli oldukları görevleri daha etkin bir şekilde ve sorumluluk üstlenerek yerine getirdikleri bulunmuştur. Bu doğrultuda, öğrencilere verilen sorumluluğun niteliğinin büyük önem taşıdığı görülmüştür. Ödev yapma alışkanlığına sahip olmayan bu öğrencilerin tüm ödevlerini yaptıkları, öğrencilerin sorumluluk konusuyla ilgili istenmeyen davranışlarında azalma görüldüğü ve öğrencilerin olumlu duygular hissettikleri tespit edilmiştir.

Taşdemir ve Dağıstan (2014) tarafından yürütülen araştırmada, sorumluluk ve eğitim arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bununla birlikte, ebeveynlerin çocuklarının sorumluluk bilinci hakkındaki düşünceleri ve çocuğa sorumluluk kazandırma sürecinde Bilgilendirme, Hatırlatma, Takip ve Geri bildirim (BTGH) gibi temel unsurları uygulama yöntemleri incelenmiştir. Çalışma, 99 ortaokul öğrencisinin ebeveynleri ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda, ebeveynlerin genel olarak çocuklarının sorumluluk bilincine sahip olduğunu düşündükleri gözlenmiştir. Öğrencilerin başarı durumlarına göre sorumluluk üstlenme düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir. Başarılı öğrencilerin her zaman her konuda sorumluluk üstlendikleri; orta başarılı öğrencilerin kısmen sorumluluk aldıkları ve düşük başarılı öğrencilerin ise nadiren sorumluluk aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Başarısız öğrencilerin sorumlulukları konusunda bilgilendirilmeye ve hatırlatılmaya ihtiyaç

duydukları görülmüştür. Orta başarılı öğrencilerin, genel olarak ödevlerini yaptıkları, merhamet ve yardımlaşma duygusuna sahip oldukları, sevdikleri konulara karşı sorumluluklarını yerine getirdikleri bulunmuştur. Başarılı öğrencilerin ise sorumluluk alma konusunda özel bir şarta gereksinim duymadıkları, her zaman ve her koşulda sorumluluklarını yerine getirdikleri görülmüştür. Çalışmada, ebeveynlerin genel olarak bilgilendirme, hatırlatma, takip ve geri bildirim verme gibi temel unsurları kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Gündüz ve Özerbaş (2015) tarafından ilköğretim 3.sınıf Hayat Bilgisi dersinde sorumluluk değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin öğrenci tutumları üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmaya 16'sı deney 17'si kontrol grubunda olmak üzere toplam 33 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, proje tabanlı sorumluluk öğretimi sonrasında deney grubunda bulunan öğrencilerin öz bakım ve görev bilinci becerilerinin yükseldiği ortaya konmuştur. Proje tabanlı öğretimin sorumluluk bilincinin gelişmesine dair süreci somutlaştırdığı, öğrenmelerin anlamlı ve kalıcı olmasını sağladığı, öğrenciler üzerinde etkili olduğu ve öğrencilerin süreçten zevk almasını sağladığı tespit edilmiştir.

Özyürek ve diğerleri (2020) tarafından sağlık alanında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çocuğa yönelik şiddet duyarlıkları ile sorumluluk duygusu ve davranışları arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmaya toplam 657 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, sorumluluk duygusu ve davranışının kızlarda erkeklere göre daha fazla geliştiği bulunmuştur. Gelişmemiş sorumluluk duygusu ve davranışına sahip olan öğrencilerin çocuğa yönelik şiddete daha duyarsız oldukları tespit edilmiştir.

Saygılı ve diğerleri (2015) tarafından spor yapan ve yapmayan 8.sınıf öğrencilerinin kişilik özellikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmanın sonucunda, düzenli olarak spor yapan öğrencilerin düzenli, kararlı, dakik olma gibi sorumluluk duygularının, dışa dönüklük ve açıklık kişilik özelliklerinin ve akademik başarılarının arttığı saptanmıştır. Çalışmada dışadönüklük, geçimlilik ve açıklık özelliklerinin öğrencilerin akademik performanslarını artırdığı ve duygusal dengesizlik ve sorumluluk özelliği ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Taylı (2006) tarafından yürütülen tez çalışmasında akran yardımcılığı uygulamasının lise öğrencilerinin kişisel ve sosyal sorumlulukları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, akran yardımcısı öğrencilerin genel sorumluluk, kişisel sorumluluk ve sosyal sorumluluk düzeylerinin arttığı gözlenmiştir. Öğrencilerin empati ve özsaygı düzeylerinin artış gösterdiği; ancak akademik başarı düzeylerinde herhangi bir artış olmadığı saptanmıştır. Akran yardımcılığı hizmeti alan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin arttığı, genel sorumluluk ve sosyal sorumluluk düzeylerinin zamanla artış gösterdiği; ancak uygulamanın anlamlı bir etkisinin görülmediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin kişisel sorumluluk düzeylerinde ise herhangi bir değişiklik olmadığı görülmüştür. Genel olarak, akran yardımcılığı uygulamasından akran yardımcıları üst düzey doyum sağlarken, bu hizmetten yararlanan öğrencilerin orta düzey doyum sağladıkları sonucuna varılmıştır.

Özdemir (2019) ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitimi dersinde gösterdikleri sportmenlik davranışları ile sorumluluk duygu ve davranışları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler bakımından incelediğiçalışmanın sonucunda, çalışmaya katılan tüm öğrencilerin sportmenlik ve sorumluluk davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Sportmenlik ve sorumluluk davranışlarının birbirini destekleyici kişilik özellikleri oldukları görülmüştür.

Sezer (2008) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim 6.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimi ve sosyal bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretimine yönelik öğretmen görüşleri ele alınmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin sorumluluk değerini öğretebilme becerisi hakkında kendilerini donanımlı buldukları öğrenilmiştir. Çoğu öğretmenin öğrencilere sorumluluk değerini öğretirken değer öğretimindeki yeni yaklaşımları esas aldıkları tespit edilmiştir. Sorumluluk değerinin öğretilmesi bakımından öğretmenlerin %55'inin ders kitabını yetersiz, %30'unun ise yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Karataş (2001) ergenlerin sosyal sorumluluk, demokratik düşünce ve başkalarını kabullenme değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, lise 2.sınıf öğrencilerinin lise 3.sınıf öğrencilerine göre sosyal sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıf ortamına katılım, uyum, olumlu sosyal davranışlarda bulunma ve empatik olma becerisi ile sorumluluk bilinci arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Filiz (2016) öğrencilere fiziksel aktiviteler yoluyla sorumluluk davranışı kazandırmada bireysel ve sosyal sorumluluk modelinin (BSSM) etkisini ve öğrencilerin sorumluluk davranışlarını spor salonu dışına aktarma durumlarını incelemiştir. Araştırmaya spor lisesinin 10.sınıfında öğrenim görmekte olan 27'si deney ve 28'i kontrol grubu olmak üzere toplam 55 öğrenci katılmıştır. Deney grubu öğrencilerine 32 saatlik BSSM programı uygulanırken kontrol grubundaki öğrencilerle mevcut öğretim müfredatına devam edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, uygulanan BSSM programının spor lisesindeki öğrencilerin sorumluluk davranışlarını kazanmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunda bulunan tüm öğrencilerin sorumluluk davranışlarını sergilemede duyuşsal aşamalı sınıflamanın alma, tepkide bulunma ve değer verme boyutlarında bulundukları ve sorumluluk davranışlarını spor salonu dışına aktardıkları tespit edilmiştir.

Önal (2005) tarafından lise 9.sınıf öğrencilere uygulanan sorumluluk eğitimi programının öğrencilerin sorumluluk düzeyleri üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmaya 15'i deney ve 15'i kontrol grubu olmak üzere toplam 30 öğrenci katılmıştır. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrenciler sorumluluk tutum ölçeğinden en düşük puan alanlar arasından seçilmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilere uygulanan sorumluluk eğitimi programının öğrencilerin sorumluluk düzeylerini anlamlı derecede artırdığı bulunmuştur. Deney grubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılık bulunurken kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Aladağ (2009) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim 5.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uygulanacak olan değer öğretim programı ile öğrencilerin "sorumluluk"değerini kazanma ve gösterme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya, deney grubunda 27 ve kontrol grubunda 28 öğrenci olmak üzere toplam 55 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilere 8 hafta süresince değer öğretimi yaklaşımlarına uygun olarak Sosyal Bilgiler dersi yürütülürken kontrol grubunda var olan süreç incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin sorumluluk kavramını kişinin görevlerini tam anlamıyla yerine getirmesi, öz disiplinli olmak, çevreye karşı hassas olmak, azimli ve planlı olmak, okula ve eve yönelik görevleri yerine getirmek olarak ifade ettikleri ortaya konmuştur. Öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmediklerinde mutsuzluk, üzüntü, huzursuzluk gibi olumsuz duyguları hissettikleri ve başarısız oldukları, çevrenin

tepkisinden kaçındıkları ve ceza almaktan dolayı korktukları belirlenmiştir. Deney grubunda bulunan öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi lise mezunu olan öğrencilerin anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilere göre sorumluluklarını daha fazla yerine getirdikleri tespit edilmiştir.

Yontar (2013) Sosyal Bilgiler programında kazandırılması amaçlanan sorumluluk bilinci ve empati yeteneği arasındaki ilişkiyi bazı değişkenler bakımından ele almıştır. Araştırmaya, nicel verilerin analizi için 5.sınıfta öğrenim görmekte olan 1079 öğrenci, nitel verilerin analizi için ise 36 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin sorumluluk kavramını verilen görevin yerine getirilmesi, işin zamanında yapılması, alınan görevin arkasında durulması, yardım etmek, verilen sözü yerine getirmek olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin yarıdan fazlası ev ve okula ilişkin sorumluluklarını yerine getirdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin yarıya yakını ise sorumluluklarının hatırlatılmasına gerek duymadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin empati ve sorumluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Kız öğrencilerin sorumluluk ve empati becerileri düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Karakuş, Kartal ve Çağlayan (2016) ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin sorumluluk davranışlarını nasıl algıladıklarını ve sorumluluklarını yerine getirip getirmeme durumlarının duygularını nasıl etkilediğiniincelemişlerdir. Toplam 40 öğrencinin katıldığı araştırmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrencilere çizdirilen resimler ile elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin sorumluluk kavramını ödevini yapan çocuklar ve verilen görevi yerine getiren kişiler olarak algıladıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirdiklerinde mutluluk, güven, gurur gibi olumlu duygular hissettikleri, rahatladıkları ve olumlu sonuçlarla karşılaştıkları saptanmıştır. Öğrencilerin sorumluluk bilinciyle davranmadıklarında üzüntü, huzursuzluk, kaygı gibi olumsuz duyguları hissettikleri gözlenmiştir.

Gündüz (2018) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul öğrencileri tarafından yapılan projelerin öğrencilerin sorumluluk duygusuna ilişkin görüşlerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırmaya, 3.sınıfta öğrenimlerine devam etmekte olan 16 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler, proje tabanlı öğrenmeye ilişkin Hayat Bilgisi dersinde, 8 hafta süresince, 32 ders saati boyunca 3 proje çalışması yapmışlardır. Çalışmanın

sonucunda, yaptırılan projelerin öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirdiği bulunmuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin proje yaparken kendilerini sorumlu hissettikleri tespit edilmiştir. Projeler sayesinde, öğrencilerin öz bakım ve görev bilinci alanında sorumluluklarının ve içsel denetimlerinin arttığı, doğaya, hayvanlara ve diğer insanlara daha duyarlı davranışlarda bulundukları ve öğrencilerin sorumluluk alma hislerinin uyandığı gözlenmiştir.

Yontar ve Yurtal (2009) sınıf öğretmenlerinin öğrencilere sorumluluk kazandırmak amacıyla kullandıkları yaptırımları öğrenci değerlendirmelerine göre incelemişlerdir. Araştırmaya 5.sınıfta öğrenim görmekte olan 412 öğrenci katılmış ve bu öğrenciler içerisinden 48 öğrenciyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin, sorumlulukların yerine getirilmemesiyle başa çıkmada hem ceza içeren hem de ceza içermeyen yöntemleri kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin cezalar içinde en fazla sözel cezaları kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler ise öğretmenleri tarafından kendilerine verilen cezalar sonucunda davranışlarını değiştirdiklerini, bu değişikliğin kalıcı olduğunu; ancak tercihlerinin öğretmenlerinin ceza içermeyen yaptırımları kullanmaları yönünde olduğunu ifade etmişlerdir.

Şahan (2011) ilköğretim 5.ve 8.sınıf öğrencilerinin bu sınıfların ders müfredatlarında bulunan sorumluluk eğitimine ilişkin kazanımları edinme düzeylerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmaya ilköğretim okullarının 5.ve 8.sınıflarında öğrenim görmekte olan 615 öğrenci ve bu öğrencilerin derslerine giren 124 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin kendilerini öğretmenlerine göre daha iyi düzeyde sorumlu gördükleri bulunmuştur.5.sınıf öğrencilerinin Kişisel Sorumluluk ve Yasal Sorumluluk alanlarında daha yüksek düzeyde sorumlu oldukları tespit edilmiştir. 5.sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim durumunun öğrencilerin sorumluluk algılarını akademikfaktör harici tüm alanlarında etkilediği; babaların eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Ortaokul mezunu olan babaların, çocuklarının sorumluluk bilincinin gelişimi üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadıkları bulunmuştur. 5.sınıf öğrencilerinin, babaların mesleki durumları iyileştikçe öğrencilerin Yasal ve Dini Sorumluluk alanlarında daha sorumlu davranışlarda bulundukları ve babaları memur olan öğrencilerin sorumluluk algılarının daha iyi düzeyde bulunduğu; babaları işsiz olan öğrencilerin ise sorumluluk algılarının en düşük düzeyde bulunduğu

saptanmıştır. 5.sınıf öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarının yükselmesiyle öğrencilerin Yasal ve Kişisel boyutlardaki sorumluluk kazanımlarını edinme düzeylerinin yükseldiği bulunmuştur. Özellikle, annesi lise mezunu olan öğrencilerin daha sorumlu bireyler oldukları, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin ise sorumluluk kazanımlarını edinme düzeyi bakımından orta ya da alt seviyede kaldıkları tespit edilmiştir. 5.sınıf öğrencilerinin ailelerin ekonomik durumlarının yükselmesiyle birlikte Akademik Sorumluluk dışında tüm alt boyutlarda sorumluluk kazanımlarını edinme düzeylerinin de yükseldiği; ancak ekonomik durumu en iyi seviyede olan öğrencilerin en sorumlu öğrenciler olmadıkları bulunmuştur. Aylık geliri 3000 liranın üzerinde bulunan öğrencilerin sorumluluk algısı bakımından en alt veya orta düzeyde bulundukları belirlenmiştir. 8.sınıf öğrencilerinin Akademik ve Ortak Sorumluluk alt boyutları ile ekonomik düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmazken diğer boyutlarda gelir düzeyiyle birlikte öğrencilerin sorumluluk algılarının yükseldiği bulunmuştur. Aileleri en yüksek gelir düzeyine sahip olan öğrencilerin sadece Kişisel ve Ortak Sorumluluk alt boyutlarında yüksek sorumluluk algısına sahip oldukları saptanmıştır.

Özdem, Bengisoy ve Müezzin'in (2020) KKTC'de bulunan üniversite öğrencilerinin manevi-insani değer eğilim düzeyleri ile sorumluluk duygu ve davranış düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmanın sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sorumluluk duygularının daha yüksek, sorumluluk davranışlarının ise benzer olduğu tespit edilmiştir. Anne-babası birlikte olan öğrencilerin ise anne-babası ayrı olan öğrencilere göre sorumluluk duygularının daha gelişmiş olduğu bulunmuştur.

Dereceli (2019) tarafından ilköğretim öğrencilerinin başarı algısı ve sorumluluk duygularının spor yapma değişkeni bakımından incelendiği çalışma, ilk ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan 163 spor yapan, 141 spor yapmayan olmak üzere toplam 304 öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda, spor yapan öğrencilerin spor yapmayan öğrencilere göre sorumluluk duygusu ve davranışlarının daha fazla geliştiği bulunmuştur.

Golzar (2006) tarafından ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Sorumluluk Ölçeği geliştirilmiş ve sonrasında öğrencilerin sorumluluk düzeyleri belirlenerek çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, ilköğretim 5.sınıfta öğrenimlerine devam eden kız öğrencilerin erkek

öğrencilere göre; içten denetimli öğrencilerin dıştan denetimli öğrencilere göre ve yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin düşük akademik başarıya sahip öğrencilere göre sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yeşil (2003'ten aktaran Tepecik, 2008) tarafından yürütülen çalışmada sınıf ve aile ortamlarının sorumluluk eğitimine uygunluğu bakımından değerlendirilmesi ve öğrencilerin davranışlarındaki sorumluluk bilinci düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 15 ilköğretim okulunda öğrenimlerine devam eden 900 öğrenci ve bu öğrencilerin derslerine giren 208 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, aile ortamı içerisinde verilen sorumluluk eğitiminin sınıf ortamına göre daha faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerden çoğunun sorumluluk bilinciyle davranmadıkları saptanmıştır.Bu konuda, çocuklara sorumluluk duygusunun kazandırılması sürecinde aileler ile iş birliğine gidilmesinin öğrenci başarısını artıracağı ifade edilmektedir.

Tepecik (2008) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin sorumluluk değerinin öğrencilere Sosyal Bilgiler dersi kapsamında kazandırılmasına yönelik görüşleri ele alınmıştır. Toplam 20 Sosyal Bilgiler Öğretmeninin katıldığı çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin çoğunun öğrencilere sorumluluk değerinin ilk olarak ailede kazandırılması gerektiğini ve öğrencilere ailede verilmeyen sorumluluk duygusunun ilerleyen dönemlerde toplum açısından sorun teşkil ettiğini düşündükleri belirlenmiştir. Okulda verilen sorumluluk değeri eğitiminin öğretmenler tarafından önemli görüldüğü gözlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin alternatif değerlendirme stratejileri konusunda bilgi sahibi oldukları; ancak çoğunlukla geleneksel değerlendirme stratejilerini kullandıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilere Sosyal Bilgiler dersi kapsamında sorumluluk değeri kazandırırken ailelerin çocuklarına sorumluluk eğitimini yeterince vermemeleri, okulda kazanılan becerilerin ailede ve çevrede pekiştirilmemesi ve yeterli ders saatine sahip olunmaması gibi sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Yontar (2007) tarafından sınıf öğretmenlerinin öğrencilere uyguladıkları cezalandırıcı uygulamaların ve sonuçlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında incelendiği araştırmaya 12 okulun her birinden seçilen bir beşinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler ve öğretmenleri katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin yerine getirilmeyen sorumluluklarla baş etmede ceza içeren ve içermeyen yöntemleri bir arada kullandıkları, en çok kullanılan ceza

türünün ise sözel olumsuz cezalar olduğu belirlenmiştir. Temel sorumluluklar kapsamında, öğretmenlerin öğrencilerinden en çok derse zamanında ve hazırlıklı gelme, ödevlerini eksiksiz yapma gibi zihinsel alana yönelik görevleri yerine getirmelerini bekledikleri; ancak öğrencilerin çoğunlukla bu alana ilişkin sorumluluklarını yerine getirmedikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin öğrencilere sorumluluk kazandırma aşamasında, öğrencilerde istenmeyen davranışın tekrarlanması durumunda etkili bulmadıkları halde cezalandırıcı uygulamaları kullandıkları; öğrencilere uyguladıkları bazı yaptırımların uzun bazı yaptırımların ise kısa vadede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurtal ve Yontar (2006) tarafından yürütülen çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerden bekledikleri sorumlulukların ve öğrencilere sorumluluk kazandırmada kullandıkları stratejilere yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 31 sınıf öğretmeninin katıldığı çalışmada öğretmenlerin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak öğrenilmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin öğrencilerin en çok; bireysel çalışmaları, ödev-proje-grup çalışmalarını yerine getirme, nöbet, başkanlık, kulüp çalışmaları gibi öğretmenlerin verdiği görevleri yerine getirme, derste dikkati derse yöneltme, araç gereçlerini özenle kullanma, derse hazırlanarak ve zamanında gelme, akran ve öğretmenlerine saygılı olma, sınıf içerisindeki davranışlara dikkat etme, kişisel temizlik ve sınıf temizliğine dikkat etme gibi sorumluluklara sahip olmalarını istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilere sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemlerin ise genel olarak, öğrenci ve velilerle bireysel görüşme, sözlü ikazda bulunma, görev listeleri ve not çizelgeleri tutma, olumlu örnekleri rol model olarak gösterme ve ödüllendirme olduğu bulunmuştur.

Yeşil'in (2014) ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim süreçlerinde uyguladıkları sorumluluk eğitimi yöntemlerini inceledikleriçalışmanınneticesinde, öğretmenlerin sorumluluk eğitiminde bilgilendirici yöntemleri uygulamalı yöntemlere göre daha fazla kullandıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki kıdem düzeyleri yükseldikçe uygulamalı yöntemlere göre bilgilendirici yöntemleri daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin sorumluluk eğitimi yöntemlerini erkek öğretmenlerden daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kandemir (2014) üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile kişilik özellikleri, yükleme stilleri ve akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının en önemli yordayıcısının sorumluluk olduğu bulunmuştur. Sorumluluğun öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançlarını ve yükleme stillerini yordadığı tespit edilmiştir.

Ünlüer (2012) tarafından yürütülen çalışmada, ilköğretim 4.sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin velilerinin Sosyal Bilgiler dersi kapsamında sorumluluk değerinin kazandırılmasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Verilerin yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplandığı çalışmaya 24 öğrenci velisi katılmıştır. Araştırma neticesinde, öğrenci velilerinin pek çoğunun Sosyal Bilgiler dersi kapsamında sorumluluk duygusunun kazandırılmasını yeterli bulmadıkları görülmüştür. Öğrenci velilerinin tamamına yakınının öğrencilere yetenekleri ölçüsünde sorumluluk verilmesi gerektiğini ve çocuklarını öğretmenlerinin verdikleri ödevleri yerine getirmeleri konusunda sözlü ikaz ettiklerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğrenci velilerinin pek çoğunun öğretmen uyarılarının veliler tarafından önemsenmesi gerektiğini ve çocuklarının sorumluluk bilinci kazanmalarında çevrenin önemli derecede etkili olduğunu belirttikleri bildirilmiştir.

TC. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu (1995'ten aktaran Özen, 2015) tarafından yapılan Ailede Çocuk Eğitimi Araştırmasında Türkiye genelinde ailelerin mevcut çocuk yetiştirme biçimlerinin incelenmesi ve konuyla ilgili, ilgili kurum ve kuruluşların çocuk, aile ve eğitime ilişkin politikalar oluşturmalarına temel olabilecek verilerin toplanması amaçlanmıştır. Türkiye'deki çocuklu aileleri temsil edecek örneklem grubu 11 il merkezi, 22 ilçe merkezi ve 58 bucak/köy olmak üzere 91 yerleşim yerinden belirlenmiştir.Çalışmada, annelerin çocuklarına sırasıyla oyuncak toplama, kardeşe bakma, sofra toplama, yatak toplama ve ev işlerine yardımcı olma konularında sorumluluk verdikleri görülmüştür. Annelerin tüm sorumluluk türlerinde kız çocuklarına erkek çocuklarına oranla daha fazla sorumluluk verdikleri saptanmıştır. Annelerin çocuklarının yemek yeme davranışlarına televizyon izleme davranışlarına göre cinsiyet fark etmeksizin daha fazla müdahale ettikleri tespit edilmiştir. Çocuğun yaşı arttıkça ondan beklenen sorumlulukların da arttığı; ancak yemek yeme ve televizyon izlemeye yönelik müdahalelerin yaşa göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Annelerin yaşları arttıkça

çocuklarından bekledikleri sofra toplama, yatak toplama ve ev işlerine yardımcı olma sorumluluklarının arttığı bulunmuştur. Bu durumun nedenleri arasında annenin yaşının artmasıyla fiziksel gücünün azalabileceği, çocuklarla ilgili deneyimlerinin artmış olabileceği ve sahip olunan çocuğun yaşının artmasıyla çocuktan beklentilerin artması görülmektedir. Çocuğa kıyafet alma durumunda söz hakkının çocuklara verildiği ailelerin daha ağır bastığı belirlenmiştir. Ailedeki toplam çocuk sayısının artmasının giyim konusunda çocuğa verilen söz hakkını azalttığı bulunmuştur. Bununla birlikte, çocuk sayısının üçü aşması durumunda giyim konusunda anne-babanın karar verme eğiliminin arttığı görülmüştür. Çalışan ya da bir zamanlar çalışmış annelerin çocuklarını karar sürecine daha fazla kattıkları saptanmıştır. Yine annenin eğitim düzeyinin artmasının çocuğa verilen söz hakkını da artırdığı, yüksek eğitim düzeyine sahip annesi olan çocukların karar verme sürecine daha fazla dahil oldukları bulunmuştur. Kırsal alanlarda giyim konusunda çocuğa verilen söz hakkı azalırken kentsel yerleşmelerde çocukların söz hakkının arttığı görülmüştür. Çocuk sayısının azalması ve annenin eğitim düzeyinin yükselmesi gibi etkenlerin annelerin çocuklarına tanıdıkları özgürlük alanını genişlettiği görülmüştür. Çalışmaya katılan annelerin %60'ının çocuklarının her davranışını kendilerine sormasını beklediklerini, izin almadan herhangi bir eylemde bulunmaması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Bu beklentinin kız çocuklarında erkek çocuklara göre daha baskın olduğu saptanmıştır.

2.3.4.2. Dünyada Sorumluluk Duygusu ve Davranışı ile İlgili Yapılmış Bazı Araştırmalar

Dodge ve diğerleri (2007) tarafından yürütülen çalışmada, olumlu ödüllendirme sistemi aracılığıyla öğrencilerin sorumluluk duygu ve davranışlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 3. sınıfta öğrenim görmekte olan 89 öğrenci ve velileri ile öğrencilerin ikinci sınıf öğretmenleriyle yürütülmüştür. Öğrencilere toplam on yedi hafta süren, olumlu ödül sistemi ve bireysel görüşmelerin yer aldığı program uygulanmıştır. Katıldıkları program sonrasında öğrencilerin sorumluluk duygusu ve davranışlarının arttığı gözlenmiştir. Öğrencilerin amaçlanan davranışlar konusunda daha fazla bireysel sorumluluk aldıkları görülmüştür.

Flowers ve Mabry (2001'den aktaran Hayta Önal, 2005) tarafından yürütülen çalışmada öğrencilerin okul içerisindeki davranışlarından yola çıkarak, öğrenciler ile ilgili pozitif beklentilerin pekiştirilmesini sağlamak amacıyla bir program

geliştirilmiştir. Geliştirilen program kapsamında öğrenciler için okul kurallarını içeren bir kitap hazırlanmıştır. Ayrıca okuldaki tüm öğretmenlerden William Glasser'a ait olan "Başarısızlığın Olmadığı Okullar" adlı kitabı okumaları istenilmiştir. Bir grup öğretmen ise Glasser'ın seminerlerine katılmıştır. Öğretmenler, öğrenciler olan ilişkileri geliştirme ve öğrenciye yardımcı olacak davranışlarda bulunma rolünü üstlenmişlerdir. Öğrenciler ile ilgili yaşanılan sorunlarda aileyi aramadan önce sorunun öğrenci ile çözülmesi gerektiği belirtilmiştir. Böylece öğrencilerin olumsuz davranışlarının bedelini ailelerine ödetmeyerek kendi davranışlarının sorumluluğunu almalarına fırsat tanınmıştır. Öğrenciler ile ilgili yaşanılan çatışmalarda öğrencilerin danışma servislerine yönlendirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Danışmanlardan öğretmenleri bilgilendirmeleri, önleyici müdahalelerde bulunmaları ve öğrencilerin fikirlerini ifade etmelerine yardımcı olmaları istenilmiştir. Okul yöneticilerine ise okul içi ve dışındaki sorunlarla ilgilenme ve ilgili paydaşlara destek sağlama yükümlülüğü verilmiştir. Ailelerin bilgilendirilmesi için ise onlara yönelik bültenler hazırlanmıştır. Uygulanan program sonucunda öğrencilerin istenmeyen ve problem davranışlarının azaldığı görülmüştür. Programa öğrenci, veli, okul yönetimi ve personelinin katılımı uygulamadan sağlanan faydayı arttırmıştır. Çalışmada genel olarak, okul içerisinde uygulanan sorumluluk davranışı eğitimine tüm paydaşların katılması ile öğrencilerin sorumlu davranışlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Manger, Eikeland ve Asbjornsen (2003) sosyal-bilişsel eğitim programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine olan etkisini ele almıştır. Öğrencilere uygulanan sosyal beceri eğitimi sonrasında öğrencilere ve öğretmenlerine son test uygulanmış ve her iki grubun cevapları karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin kendilerine yönelik değerlendirmeleri ile öğretmenlerin öğrencilere yönelik değerlendirmelerinin benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilere verilen sosyal-bilişsel eğitim programının öğrencilerin öz disiplinlerini ve sorumluluk bilinçlerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Jacob ve Eleser (1997) tarafından yürütülen araştırmada bir grup üniversite öğrencisine, sorumluluk eğitimi amacıyla hazırlanan sınıflarda, öğrencilerin öğrenme stratejileri içerisindeki rollerine ilişkin farkındalıklarını arttırmak amacıyla bir proje uygulanmıştır. Bir dönem boyunca süren projede öğrencilerin bilişsel, ruhsal, duygusal ve davranışsal yönden gelişimlerinin sağlanması amaçlanmıştır. Çalışmanın

sonucunda, öğrencilerin dış etkenlerin kontrol edilmesi konusunda yeterli bilince sahip olmadıkları ve bilgilerini sınıf ortamına aktarma konusunda başarılı olamadıkları görülmüştür. Bireysel yaşantıların öğrenme sürecinde etkili olduğu gözlenmiştir. Öğrencilere proje, test vb. gibi günleri belirleme konusunda eğitmenler tarafından destek verilmesinin ve sınav tarihlerinin daha esnek olmasının olumlu etkilerinin olabileceği tespit edilmiştir. Öğrencilerin kendi kirlettikleri bölgeleri temizlerken daha istekli davrandıkları; ancak dış faktörler tarafından kirletilen bölgeleri temizlerken aynı isteğe sahip olmadıkları görülmüştür. Çalışmada genel olarak, öğrenciyi merkeze alan öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğrencilerin fiziksel, bilişsel, psikolojik ve duygusal faktörlerinin göz önünde bulundurulması ve öğrencilerin öğrenmeden sorumlu kişiler yerine sorumlu öğrenciler olarak görülmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Pomerantz ve diğerlerinin (2011) Amerikalı ve Çinli çocukların erken ergenlik döneminde ebeveynlerine olan sorumluluk duygularını ve bunun akademik fonksiyonları üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmaya toplam 825 çocuk katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, çocuklarda sorumluluk duygusunun akademik fonksiyonun yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Gelişmiş sorumluluk duygusuna sahip olan çocukların akademik fonsiyonlarının, okul içi etkileşim ve performanslarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pawelczyk, Pawelczyk ve Rabe-Jablonska (2012) tıp öğrencileri ve akranları arasındaki kişisel değerler ve sorumluluk duygusunda bulunan farklılıklarıincelemişlerdir. Çalışmaya 199'u tıp öğrencisi 199'u ise tıp dışında başka bir bölümde okuyan öğrenciler olmak üzere toplam 398 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, tıp öğrencilerinin akranlarına göre sorumluluk bilinci, haz alma ve hakikat konularında daha yüksek değerlere; din ve laiklik gibi kutsal değerlerde ise daha düşük değerlere sahip oldukları gözlenmiştir.

Taylor ve diğerlerinin (1997) yürüttüğü araştırmanın sonucunda, ekonomik düzeyin ergenlerin sorumluluk alma davranışlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerine karşı daha sorumlu ve özerk olan ergenlerin, sorumluluk bilinci yeterince gelişmeyen ergenlere göre kendine yardım etme ve problem çözme becerilerinin daha fazla geliştiği tespit edilmiştir. Çalışan ve ailenin geçimini üstlenen ergenlerde erken olgunlaşma görüldüğü, bu ergenlerin gelişim dönemlerine göre çok fazla sorumluluk aldıkları ve içinde bulundukları gelişim döneminin özelliklerini taşıyamadıkları tespit

edilmiştir. Erken ve fazla sorumluluk üstlenme durumunun ergenler üzerinde olumsuz etkilere neden olduğu saptanmıştır.

Scales ve diğerleri (2000) tarafından 6,7 ve 8.sınıf öğrencileriyle yürütülen ve toplam 1153 öğrencinin katıldığı çalışmanın sonucunda, altıncı sınıf öğrencilerinin diğer kademelerdeki öğrencilere göre okul hakkında aileleriyle daha fazla paylaşımda bulundukları, aileleriyle daha olumlu ve sıcak ilişkilere sahip oldukları ve okula olan bağlılıklarının daha fazla olduğu bulunmuştur. Genel olarak hizmet öğreniminin öğrencilerin sosyal davranışlarını, sorumluluk davranışlarını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Powell ve Rosen'in (1999)ergenlerde görülen davranış problemleri ile sorumsuz davranışlar arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmanın sonucunda, davranış bozukluğu olan ergenlerin davranış bozukluğu göstermeyen ergenlere göre sorumluluk almaktan kaçındıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu ergenlerin olayların olumsuz yanlarını dış faktörlere yükledikleri, dıştan kontrollü tepkilerde bulundukları ve saldırganlık, suçluluk ve riskli cinsel yaşantılar gibi sorun içeren yaşantılara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Kant (2011) ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik yeteneği ve sorumluluk duygularını çeşitli değişkenler bakımından incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, cinsiyet ile öğretmenlerin sorumluluk duyguları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin sorumluluk duygusu düzeylerinin yaklaşık olarak benzer düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, sorumluluk duygusu ile kırsal ve kentsel alanda yaşama değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Kumchy ve Sayer (1980) suç işledikleri için yargılanan 42 ergenin genel ve başarı odaklı yaşam durumları ile sorumlulukları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda, bu ergenlerin başarı için düşük motivasyona sahip oldukları ve dıştan denetimli kontrol odağına sahip oldukları bulunmuştur.

Lewis (2001) hangi sınıf disiplininin öğrenci sorumluluğunu artırmada daha başarılı olabileceğiniamaçlamıştır. Çalışmaya Victoria'nın kuzeydoğusunda öğrenimlerine devam eden 592 6.sınıf öğrencisi, 1131 7.sınıf öğrencisi, 995 9.sınıf öğrencisi ve 872 11.sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, zorlayıcı disiplin uygulamalarında bulunan öğretmenlerin öğrencilerin sorumluluk gelişimlerini

etkilediği ve onları okul ile ilgili çalışmalardan uzaklaştırdığı tespit edilmiştir. Öte yandan, ödüllendirme, takdir etme, tartışma, yönlendirici olmayan ipuçlarının kullanımı gibi stratejileri kullanan ve öğrencilerin katılımını arttırıcı uygulamalarda bulunan öğretmenlerin öğrencilerin sorumluluk gelişimlerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Such ve Walker'ın (2004) çocukların sorumluluk kavramına ilişkin bakış açılarını incelediği çalışmaya İngiltere'nin ortadoğusunda yaşayan 9 ve 10 yaşlarındaki 29 çocuk katılmıştır. Yapılan çalışmada, evde bulunan bir dizi sorumluluğun çocuklar tarafından günlük yaşamın doğal ve kaçınılmaz bir parçası olarak görüldüğü bulunmuştur. Çocukların dürüstlük ve adaletlilik değerlerini sorumluluğun temeli olarak gördükleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte, çocukların sorumluluk kavramını ahlaki dünyalarının önemli bir parçası olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların, sorumluluklarını yerine getirdiklerinde mutluluk ve gurur gibi olumlu duyguları daha fazla hissettikleri görülmüştür.

2.4. Sosyal ve Duygusal Öğrenme

Sosyal ve duygusal öğrenme ile ilgili temel kavramlar, sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçları, sosyal ve duygusal öğrenmenin önemi ve etkileri, sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ve konuya yönelik yapılan bazı araştırmalar aşağıda yer almaktadır.

2.4.1. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Kavramı

Günümüzde aile, akraba ve komşuluk ilişkilerinin azalmasıyla birlikte çocukların yetişkinlerle olan etkileşimleri ve onlardan öğrenebilecekleri beceriler de azalmaktadır (Schaps, 2010'dan aktaran Totan, 2011). Birçok çocuk okula, sosyal ve duygusal anlamda gerekli becerileri aile ortamında kazanamadan gelmektedir. Çocukların duygu, düşünce ve isteklerini ifade etme, öfke kontrolü sağlama, yoğun duygularla baş etme, dinleme, paylaşma ve iş birliğine dayalı beceriler gibi birtakım sosyal ve duygusal becerilere sahip olmamaları okul ortamında birtakım anlaşmazlık ve çatışmalara neden olabilmektedir. Okullarda öğrenci kaynaklı görülen birçok problemin temel sebebi öğrencilerin SDÖ becerilerine sahip olamayışlarıdır. Bireyin bu beceri alanlarında yeterince gelişmeden eğitimini tamamlamasının sadece "biliş"alanında gerekli becerileri edinmesini sağladığı; ancak sosyal beceriler ve duygu yönetimi becerileri konusunda yeterlik kazanamamasına neden olduğu

belirtilmektedir (Türnüklü, 2004). Okullara genel anlamda bilgi temelli öğretim yaklaşımı hakim olsa da SDÖ, öğrencilerde zihinsel ve davranışsal gelişimi önemli ölçüde etkilemektedir (Elias, 1997). SDÖ becerilerinin çocuklara okul ortamında verilmediği durumlarda, farklı aile ortamına, özgeçmişe, hedefe, motivasyona sahip birçok öğrencinin aynı öğrenme ortamı içerisinde, uyumlu bir şekilde ve çatışma yaşamadan öğrenme süreçlerine katılmasını beklemek oldukça güçtür (Türnüklü, 2014). Nitekim, farklı sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler farklı sosyal, duygusal ve akademik imkanlara sahip olmaktadır (Norris, 2003). Çocukların aile ortamında kazanamadıkları sosyal ve duygusal becerileri okul ortamında da kazanamamaları yetişkinlik yaşamlarına bu alanlardaki becerilerden yoksun olarak başlamalarına neden olmaktadır (Türnüklü, 2014).

Öğrencilerin bütün dikkat ve konsantrasyonlarını akademik performanslarına yöneltmeleri onların gerçek hayata hazırlanmalarını ve toplumun örtük beklentilerini karşılamalarını engellemektedir. SDÖ becerileri öğrencilerin okul ve akademik performansları dışında da olumlu yaşantılar deneyimlemelerine yardımcı olmaktadır (Zins, Elias, 2006). Öğrencilerin okullarda sadece test çözmeye odaklanmaları onlara geçici akademik başarılar sunmaktadır. Ancak öğrencilerin toplum içerisinde paylaşımcı, yardımsever ve sorumluluk sahibi bir vatandaş olmalarını engellemektedir (Schonert-Reichl, Hymel, 2007). Cohen'e (1999'dan aktaran Türnüklü, 2004)göre de öğrencilerin akademik başarıları, onların yetişkinlik yaşamlarında sahip olacakları yaşam doyumu ve üretkenliği arttırmada yetersiz kalmaktadır. Bu bağlamda SDÖ becerileri ile öğrencilere akademik performanslarını göstermelerini engelleyen olumsuz faktörlerle baş etme becerileri kazandırılmaktadır (Zins, Elias, 2006). Nitekim, eğitimin odak noktasında öğrencilerin akademik başarıları yer almakta ve SDÖ becerilerine yeterince önem verilmemektedir. Ancak, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin yeterince gelişmemesi okulda kişilerarası problem ve çatışmalara, olumsuz davranışlara neden olmaktadır. Bu problem ve çatışmaları, uyarma, kınama, okul değiştirme gibi disiplin cezaları ya da yetişkin baskısı ve tehdidiyle ortadan kaldırmaya çalışmak yerine olumsuz davranışların ve kişilerarası çatışmaların nedenleriyle ilgilenmek gerekmektedir. Bu istenmedik davranış ve kişilerarası sorunların sebebi öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin yeterince gelişmediği anlamını taşımaktadır (Türnüklü, 2004).

SDÖ'nin ilk ortaya çıkışı, 200 yıl öncesinde yapılan eğitsel reformlara dayanmaktadır. Ancak asıl gelişimi ABD'de eyaletler arasında eğitim kurumları arasındaki başarı sıralamasında İngilizce, Matematik ve Fen Bilimleri alanlarında düşük başarı gösteren öğrencilerin daha fazla sorun yaşadığının uzmanlar tarafından fark edilmesiyle sağlanmıştır (Schaps, 2010'dan aktaran Totan, 2011). Öğrencilerin öncelikle zihinsel gelişimini temel alan eğitim anlayışının onları hayatta başarılı olabilmek için gerekli ve yeterli biçimde donatmadığı fark edilmiştir. Bundan dolayı, öğrencilerin sosyal, duygusal ve toplumsal alanlarda gelişmelerine imkan sağlayacak becerilerin kazandırılması ihtiyacı doğmuştur (Lopes, Salovey, 2004'ten aktaran Körler, 2011). Bununla birlikte 1994 yılında, öğrencilerin gelişimsel, ruhsal, akademik ve genel sağlık ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla Fetzer Enstitüsü tarafından konferans düzenlenmiştir. İhtiyaçların belirlenme süreciyle birlikte SDÖ'nin ortaya çıkışı kolaylaşmıştır. Fetzer Enstitüsünde yürütülen çalışmalar, SDÖ'ye yönelik ABD'de yapılan ilk çalışma niteliği taşımaktadır (Elbertson, Brackett, Weissberg, 2010).

Sosyal ve duygusal becerilerin gelişimine ilişkin ilk çalışmalar Gardner (1993) tarafından yapılmıştır. Gardner (1993) tarafından geliştirilen "Çoklu ZekaKuramı"nda "kişilerarası zeka" ve "kişi içi zeka" kavramları kullanılmıştır. Kişiler arası zeka kavramı, bireyin diğer kişilerle olan ilişkisini ifade etmektedir. Diğer bireylerin duygularını, amaçlarını, niyet ve isteklerini anlama kabiliyetini içermektedir. Kişi içi zeka kavramı ise, bireyin kendisinin, duygularının, düşüncelerinin, isteklerinin, amacının ve olumlu ve olumsuz yanlarının farkında olmasını ifade etmektedir. Kişilerarası zeka diğer bireyleri anlamayı, kişi içi zeka ise bireyin kendisini anlamasını işaret etmektedir. Mayer ve Salovey (1997) de bu süreci "duygusal zeka" kavramıyla açıklamıştır. Daniel Goleman ise 1995 yılında yayınladığı, "Duygusal Zeka: Neden IQ'dan önemlidir?" adlı kitabında akademik ve diğer yaşam alanlarındaki başarının tek açıklayıcısının IQ olmadığını, çocukların sosyal, duygusal ve akademik yönden bütün olarak desteklenmeleri gerektiğini, bireyin yaşam başarısı için sadece bilişin yeterli olmadığını vurgulamıştır. Bu vurgu, SDÖ kavramının ortaya çıkış sürecini hızlandırmıştır (Norris, 2003; Merrell, Gueldner, 2010; Totan, 2011).

SDÖ'nin gelişmesine yönelik birçok araştırmacı ve bağımsız kuruluş tarafından girişimde bulunulsa da,SDÖ'nün kuramsal temeli CASEL tarafından oluşturulmuştur

(Totan, 2014). Daniel Goleman ve ElieenRockefellerGrowald, 1993 yılında okul öncesinden ortaöğretimin sonuna kadar olan SDÖ uygulamalarını birleştirerek SDÖ bilimini ilerletmek amacıyla Chicago'daki Illinois Üniversitesinde Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği (CollaborativeforAcademic, Social, andEmotional Learning, CASEL) isimli kurumu kurmuşlardır (Schonert-Reichl, Hymel, 2007). CASEL, SDÖ'ye ilişkin eğitim müfredatlarında başvuru kaynağı olarak görülerek (Coryn ve diğ., 2009'dan aktaran Totan, Kabasakal, 2012).SDÖ'nin eğitime entegre olmasını sağlamaktadır (Ragozzino ve diğ., 2003). CASEL, okul öncesi eğitimden ortaöğretimın sonuna kadar tüm sınıf düzeyleri için öğrencilere sosyal ve duygusal becerilerin kazandırılabileceği programlar oluşturarak bu programları bilimsel yönden test etme işlevine sahiptir (Macklem, 2014'ten aktaran Totan, 2014). CASEL'in temel kuruluş amacı, ABD'deki sosyal, duygusal ve akademik öğrenme alanları ile ilgili programları inceleyerek yeni bir model oluşturulmasını amaçlamaktadır (Schonert-Reichl, Hymel, 2007). CASEL'in ilk program çıktıları 2003 yılında alınmış ve sonraki süreçte SDÖ çalışmaları hız kazanmıştır (Totan, 2014).

SDÖ kavramı temel olarak "Sosyal Yeterlik" ve "Duygusal Yeterlik" olmak üzere iki temel bileşenden oluşmaktadır (Ekşi, Tuncer, Avcu, 2019). Sosyal yeterlik, kişilerarası sağlıklı iletişim kurabilme amacıyla duygu, düşünce ve davranışları bütünleştirebilme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Kostelnik ve diğ., 2006). Duygusal yeterlik ise bireyin amaçlarına ulaşabilmek için duygu farkındalığı kazanması ve duygularını kontrol edebilme yeteneğine sahip olması olarak tanımlanmaktadır (Squires, Bricker, Twombly, 2003). Bu bağlamda, öğrencilerin akranları, öğretmenleri, aileleri ve yakın çevrelerindeki diğer bireylerle olumlu ve sıcak ilişkiler kurarak bu ilişkileri devam ettirebilme becerisine sahip olmaları SDÖ'nin sosyal boyutunu oluştururken, duygularının farkında olmaları ve onları tanıma konusunda öz-farkındalığı, benlik bilgisini ve duygularının düşünceleri üzerindeki etkisini bilmeleri ise SDÖ'nin duygusal boyutunu oluşturmaktadır (Merrell, Gueldner, 2010'dan aktaran Totan, Kabasakal, 2012).

Johnson ve Johnson'a göre (2004'ten aktaran Körler, 2011) SDÖ becerisinin kişilerarası etkililik ve kendini gerçekleştirme olmak üzere iki önemli faktörü bulunmaktadır. Kişilerarası etkililik, bireyin diğer bireylerle iletişim kurma düzeyini ifade etmekte ve bu düzeyin bireyin yaşam kalitesi ve akışını etkilediği anlamına

gelmektedir. Kendini gerçekleştirme ise bireyin yeteneklerinin farkında olması ve uygun durumlarda potansiyelini kullanabilmesi, bu durumdan memnuniyet duyması şeklinde ifade edilmektedir. SDÖ, bireyin kendisinin ve diğer bireylerin duygularını tanıma, ihtiyaçlarına karşı dikkatli olma, duygu okur-yazarlığına sahip olma, olumlu ve olumsuz özelliklerini tanıma, sağlıklı iletişim kurma ve sürdürme gibi yaşamını devam ettirebilmek amacıyla ihtiyaç duyduğu becerilerin geliştirilme süreci olarak ifade edilmektedir (Elias, 2003).

Norris'e göre (2003) SDÖ, öğrencilere, ileriki yılları için okul dönemlerinde kazandırılması gereken beceriler bütünü olarak ifade edilmektedir. SDÖ, öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışlarının bütünleştirilerek yaşam görevlerinde başarılı olabilmeleri adına gerekli beceri düzeylerinin geliştirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Bu sayede, öğrencilerin gelişimsel beceriler kazanarak okula yönelik deneyimlerden memnun kaldıkları, motivasyon düzeylerinin yükseldiği, güven ve destek verici öğrenme sürecinin yaşandığı ifade edilmektedir. Bu öğrenme süreci, öğrencilerin duygu farkındalığı olan, saygılı ve azimli birer birey olmalarına etki etmektedir (Zins ve diğ., 2007). Bireyin önemli yaşam görevlerini yönetebilme, yaşamını sosyal ve duygusal bakımdan anlama, yönetme ve ifade edebilme becerileri kazanmasını içermektedir (Elias ve diğ., 1997). Kabakçı ve Korkut-Owen'a (2010) göre SDÖ, bireylerin yaşamları boyunca duygusal, sosyal ve akademik becerilerini geliştirmeye ilişkin bilgi, beceri ve tutumları çocukluk ve gençlik dönemlerinde kazanma süreci olarak ifade edilmektedir. SDÖ sürecinin, yaşamımızdaki sosyal ve duygusal konulara yönelik bilgileri okuma ve algılama, elde edilen bilgileri kişilerarası problemlerin çözümünde kullanma ve sosyal ve duygusal öğrenme alanında yaratıcı ve öğrenici olma olmak üzere üç basamağı bulunmaktadır (Cohen, 2001'den aktaran Türnüklü, 2004).

SDÖ, duygularını tanımak ve düzenleme becerisine sahip olmak, olumlu hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşma konusunda çaba sarf etmek, diğer bireylere karşı empati kurmak, olumlu kişiler arası ilişkilere sahip olmak ve bu ilişkileri sürdürmek ve verilen kararların sorumluluğunu üstlenmek için ihtiyaç duyulan bilgi, tutum ve becerilere sahip olmak olarak ifade edilmiştir (CASEL, 2003; Triliva, Poulou, 2006). Bireyin kendisini, ilişkisini ve işini etkili ve ahlak kuralları çerçevesinde yönetebilmesi için gerek duyduğu becerilerin öğretilmesini belirtmektedir (CASEL, 2007). Triliva ve Poulou'ya (2006) göre bu beceriler birbirlerinden bağımsız olarak

ifade edilse de dinamiktirler. Birbiriyle örtüşürler ve etkileşim içindedirler.CASEL'e göre (CollaborativeforAcademic, Social, andEmotionalLearning [CASEL], 2003) SDÖ becerileri ile beş bileşenin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bunlar:Öz-farkındalık, Sosyal farkındalık, Öz-yönetim , İlişki kurma becerileri ve Sorumlu bir şekilde karar verebilmedir.

SDÖ becerileri ile öğrencilerin duygularını kontrol edebilmeleri, motivasyonlarını artırarak akademik problemlerle baş edebilmeleri, akranlarıyla iş birliğine yönelik çalışmalar yapmaları ve akademik amaçları doğrultusunda gerekli çalışmalarda bulunmaları sağlanmaktadır (Ragozzino ve diğ., 2003). Bu tanımlardan yola çıkarak, sosyal ve duygusal öğrenmenin bireyin kendi sosyal ve duygusal yeterliklerinin farkına varmasını ve bu yeterlikleri daha nitelikli bir yaşam sürmek için düzenlemesini ve geliştirmesini içerdiği söylenebilmektedir (Türnüklü, 2004).

2.4.2. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri

Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri olarak incelenen Öz Farkındalık, Sosyal Farkındalık, Öz Yönetim, İlişki Kurma ve Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme Becerilerine ait bilgiler aşağıdaki başlıklar altında yer almaktadır.

2.4.2.1. Öz Farkındalık

Öz-farkındalık, kişinin kendi duygularını tanıma ve fark etme süreciyle ilgilidir. Kişinin kapasitesini gerçekçi biçimde değerlendirmesine ve özgüven duygusunun gelişmesine katkıda bulunmaktadır (CASEL,2003). Öz farkındalık, bireyin güçlü ve zayıf yönlerini bilmesini, duygu farkındalığına sahip olmasını ve bunların performansını nasıl yönetebileceği konusunda gerekli bilgiye sahip olmasını ifade etmektedir (Beland, 2007). Öz yeterliği ve bireyin olumlu ve olumsuz kişilik özelliklerini değerlendirme becerisini kapsamaktadır (Zins, Elias 2006).

Bireyin anlık olarak duygusunun farkında olması, ne hissettiği ile ilgili farkındalığının olması, becerilerini gerçekçi biçimde değerlendirebilmesive sağlıklı özgüven algısına sahip olabilmesi gibi becerileri içermektedir. Bununla birlikte, bireyin duyguları tanımlayabilme, duygu yoğunluğunun farkına varma, fiziksel davranışları anlama ve sebeplerini algılama, bireysel özelliklerinin, yapabileceklerinin ve yapamayacaklarının farkında olma, bireysel sorumlulukları yerine getirme, kuralları bilme, anlama, davranışların sonuçları hakkında fikir yürütebilme gibi becerilere sahip olmasını kapsamaktadır (Elias, Moceri, 2012).

Yaşama dair doğru değerlendirmelerde bulunmak, anlaşılmayan bir durum hakkında soru sorabilmek, bir başka kişiden geri-dönüt istemek, kendini nasıl hissettiğini ifade edebilmek, gerektiğinde düşünceyi beyan edebilmek, güçlü yanlarının farkında olmak, bir şeyin nasıl yapılacağını öğretmek gibi beceriler öz farkındalık kapsamında değerlendirilmektedir (LeBuffe ve diğ., 2009'dan aktaran Akcaalan, 2016).

Öz farkındalık, bireyin duyguları ve düşüncelerinin, davranışları üzerindeki etkisini ön görme ve tanımlama kabiliyetini açıklamaktadır. Öz farkındalık düzeyi yüksek bireylerin duygu, düşünce ve davranışların birbiriyle ilişkisi konusunda gerekli bilgiye sahip oldukları belirtilmektedir (Ekşi, Tuncer, Avcu, 2019). Bununla birlikte, yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip olan öğrencilerin kendilerini daha mutlu hissettikleri ortaya konmuştur (Cheng, Furnham, 2002). Bireyin düşük öz-farkındalık düzeyine sahip olmasının ise yeteri kadar sosyal destek alamaması ve problem çözme becerileri konusunda yeterince donanımlı olamamasıyla ilişkili olabileceği belirtilmektedir (Ciarrochi ve diğ., 2003).

2.4.2.2. Sosyal Farkındalık

Sosyal farkındalık, diğer bireylerin duygularının farkına varılmasıyla ilgilidir. Diğer bireylerin bakış açılarını anlamaya, yorumlamaya ve grup içerisinde olumlu bir biçimde çalışabilmeye katkıda bulunmaktadır (CASEL, 2003). Bireyin sosyal ilişkilerini anlama yeteneğini ifade etmektedir (D'Amore, 2008).

Sosyal farkındalık, olumsuz yorum ve davranışlar ile başa çıkma, farklı kişilik özelliklerine sahip insanlarla iletişim kurabilme, rekabet ortamında diğer insanlara karşı saygılı davranma, diğer insanların fikirlerine saygı duyma ve çalışmalarına yardımcı olma, uyuşmazlık durumlarında yapıcı rol üstlenme, diğer insanlarla paylaşımda bulunma, akranlar ile iş birliği içerisinde olma, kendini üzen kişiye karşı affedici tutum sergileme gibi davranışları içermektedir (LeBuffe ve diğ., 2009'dan aktaran Akcaalan, 2016). Bireyin, diğer insanların duygularını algılayabilmesi, durumları onların bakış açısıyla değerlendirebilme gücüne sahip olması, onları önemsemesi, farklı gruplarla pozitif iletişim içerisinde olması, dinleme becerilerine sahip olması, davranışlarının diğer insanlar üzerindeki etkisini ön görebilmesi gibi becerileri kapsamaktadır (Elias, Moceri, 2012).

Gelişmiş sosyal farkındalık becerisine sahip olan bireylerin konuşmak için uygun zamanı belirledikleri, kelimelerini özenle seçtikleri, duruma uygun davranışlarda

bulundukları ve diğer kişileri etkileyebilme yeteneğine sahip oldukları belirtilmektedir (Doğan, Totan, Sapmaz, 2009). Bununla birlikte, yüksek sosyal farkındalık düzeyine sahip olan öğrencilerin, daha az saldırgan ve dışsallaştırıcı davranışlarda bulundukları ortaya konmuştur (Li ve diğ., 2015). Bu öğrencilerin daha fazla olumlu sosyal davranışlar sergiledikleri ifade edilmektedir (Cigala, Mori, Fangareggi, 2014).

2.4.2.3. Öz Yönetim

Öz yönetim, görevlerin yapılmasını kolaylaştırmak adına duyguların kullanılmasıyla ortaya çıkmaktadır. Amaçlara ulaşma konusunda zevk almaya ve olumsuz durum ve duyguları hissetmeye, onlarla yüzleşme katkıda bulunmaktadır (CASEL, 2003). Bu beceri, bireyin dürtü ve duygularını düzenleme yeteneğine sahip olmasıyla ilişkilidir (Ekşi, Tuncer, Avcu, 2019). Duygu düzenleme becerisi bireyin kişilerarası ilişkilerini sürdürebilmesine ve fiziksel sağlığını korumasına önemli ölçüde etki etmektedir (Hubbard, Coie, 1994).

Öz yönetim becerisi kısa ve uzun vadeli hedefler belirleme, ayrıntılı ve dikkatli planlama yapabilme, görev bilinci taşıma ve geri-dönütlere uygun davranış değişikliğinde bulunabilme yeteneklerini kapsamaktadır (Zins ve diğ., 2007). LeBuffe ve diğerlerine göre (2009' dan aktaran Akcaalan, 2016) öz yönetim becerileri, sıranın gelmesini bekleme, yeni bir durum karşısında rahat olma, plan ve ortam değişikliğine adapte olma ve bu değişimler karşısında sakin kalma, yaşanılan güçlüklere rağmen göreve odaklanma, görevi aşamalarına uygun olarak yerine getirme ve hedefe ulaşma doğrultusunda anlık hazzıertelemegibi becerileri kapsamaktadır. Bununla birlikte, görevlerini ve duygularını yönetebilme becerisine sahip olma, amaçlarına ulaşma konusunda emek harcama, dürtülerini kontrol edebilme, hayal kırıklığı ve olumsuz gidişatlar karşısında direnebilme gibi becerileri içermektedir. Bireyin zorlu yaşam olayları karşısında sakinliğini koruyabilmesi, hedeflere uygun stratejiler belirlemesi, dürüst ve vicdan sahibi olması da öz-yönetim becerileri gelişmiş kişilerin özelliklerindendir (Elias, Moceri, 2012).

Özyönetim becerisi yüksek olan öğrencilerin benlik saygılarının daha yüksek olduğu ve daha az psikopatoloji gösterdikleri (Tangney, Baumeister, Boone, 2004), akademik başarılarının yükseldiği (Duckworth, Tsukayama, Kirby, 2013) kişilerarası becerilerinin daha fazla geliştiği ve bu öğrencilededavranış sorunlarının (Grazianove

diğ., 2007) ve madde bağımlılığının (Romer ve diğ., 2010) daha az görüldüğü ortaya konmuştur.

2.4.2.4. İlişki Kurma Becerileri

İlişki kurma becerileri, sağlıklı kişiler arası ilişkiler kurulması ve bu ilişkilerde duygulara yer verilmesiyle ilgilidir. İşbirliği içerisinde olmaya, iletişim sorunlarını sağlıklı biçimde konuşarak çözmeye ve ihtiyaç duyulan zamanlarda yardım isteme becerisine sahip olmaya katkıda bulunmaktadır (CASEL, 2003). Kişinin akranları ve sosyal çevresiyle pozitif iletişim içinde bulunmasını (Totan, 2018) ve diğer bireyleri de dikkate alarak sıcak ve sevgi dolu, pozitif ilişkiler kurabilme yeteneğini (Ekşi, Tuncer, Avcu, 2019) ifade etmektedir.

CASEL'e (2012) göre, ilişki kurma becerileri, bireyler ve gruplar ile açık, net, olumlu ve sağlıklı ilişkiler kurma ve sürdürme, aktif dinleme, işbirliği, uyuşmazlıkları olumlu bir şekilde çözme, şartları değerlendirme, bireysel sorumluluk hissetme, diğer bireylere saygı duyma, problem çözme ve gereksinim duyulduğunda yardım isteme yeteneği olarak ifade edilmektedir (CASEL, 2012). Olumlu kişiler arası ilişkileri başlatma ve sürdürme becerisine sahip olmak, çatışma çözme, yerinde olmayan isteklerle olumlu stratejiler kullanarak baş edebilme ve sorumlu karar verme becerisine sahip olma gibi becerileri kapsamaktadır (Elias, Moceri, 2012). Bununla birlikte, olumlu ilişki kurma becerileri, başka bir birey için hoş davranışta bulunma, o kişiyle ilgilenme, onu tebrik etme, sevincini gösterme, nazik bir şekilde selam verme, öneride ve istekte bulunma, bir başkasıyla ilgili endişelerini dile getirme, birisine yardım teklifinde bulunma, başka bir bireyin duygularına duyarlı olma, akranlarından ve yetişkin bireylerden olumlu ilgi görme davranışlarını içermektedir (LeBuffe ve diğ., 2009'dan aktaran Akcaalan, 2016).

SDÖ'de ilişki becerileri ilköğretim düzeyinde arkadaş edinme ve edinilen arkadaşlarla ilişkileri devam ettirme şeklinde ifade edilmektedir. Ortaokulda, akranlarıyla iş birliği içinde olma, takım çalışmasında görev alma; ortaöğretimde ise akranları, öğretmenleri ve aile üyeleriyle iletişim becerilerini kullanma şeklinde ilişki becerilerinin kullanıldığı belirtilmektedir (Zins ve diğ., 2007). İlişki kurma becerileri güçlü olan öğrencilerin, akran çevresi içinde daha popüler, onaylanan, okula ilişkin olumlu tutumlara sahip ve eğitsel başarısı daha yüksek öğrenciler oldukları ortaya konmuştur (Kwon, Kim, Sheridan, 2012).

2.4.2.5. Sorumlu Bir Şekilde Karar Verebilme

Sorumlu bir şekilde karar verebilme, risk etmenlerinin sağlıklı biçimde yorumlanmasıyla ilgilidir. Konuyu alternatifleriyle ve diğer çözüm seçenekleriyle birlikte değerlendirmeye, diğer bireylere karşı saygılı olmaya ve kişisel sorumlulukların farkına varmaya katkıda bulunmaktadır (CASEL, 2003). Kişinin yoluna çıkan engellerle baş etme konusunda alternatifleri algılamasını ve bunlarlabaşa çıkabilmek için sorumluluk almasını ifade etmektedir (Totan, 2018).

Sorumlu karar verme ile bireyin diğer insanların ihtiyaçları konusunda kendisini sorumlu hissederek toplumsal sorunların çözümüne yönelik kararlar alması ifade edilmektedir (Ekşi, Tuncer, Avcu, 2019). Bu beceri, olumlu rol modele sahip olma, eylemlerinin sorumluluğunu alma, muhakeme yeteneğine sahip olma, diğer kişilerden öneri isteyebilme, tecrübelerinden çıkarımlarda bulunma, güvenilir bir bireyin önerisini dikkate alma, sorunların çözümünde mevcut kaynakları doğru şekilde kullanabilme ve doğru ve yanlış arasında sağlıklı karar verme gibi becerileri kapsamaktadır (LeBuffe ve diğ., 2009'dan aktaran Akcaalan, 2016).

Sorumlu karar veren bireyler, akademik ve kişisel yaşamlarında güvenli ve üretken davranışlarda bulunmaktadırlar (CASEL, 2012). Nitekim, sorumlu karar alma becerisi bulunan öğrencilerin diğer bireylere yönelik daha fazla empati ve sempati hissettikleri (Eisenberg, Zhou, Koller, 2001), olumlu sosyal davranışlarda bulundukları (Ongley, Nola, Malti, 2014), akran ilişkilerinde daha yetkin davranışlara sahip oldukları (Schonert-Reichl, 1999) ve akran gruplarında daha popüler oldukları ortaya konmuştur (Pakaslahti, Karjalainen, Keltikangas-Järvinen, 2002).

2.4.3. Sosyal ve Duygusal Öğrenme İhtiyaçları

SDÖ ihtiyaçları, bireyin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin temelini oluşturan, bu becerilere sahip olabilmek için görev bilinci, akran ilişkileri ve öz-düzenlemenin bütününden meydana gelen ihtiyaçlar bütünü olarak ifade edilmektedir (Coryn ve diğerleri, 2009'dan aktaranTotan, Kabasakal, 2012). Farkındalık, düzenleme, duygularını algılama, kontrol etme ve sosyal ilişkilerini geliştirme becerileri öğrencilere SDÖ ihtiyaç ve becerileri aracılığıyla öğretilmektedir. Böylece öğrencilerin yaşamlarını başarılı bir biçimde devam ettirebilmeleri sağlanmaktadır (Totan, 2011).

Çocukluk döneminin ilk yıllarında kendini ifade etme ve dil becerileri ile fiziksel ve bilişsel gelişimleri çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin önemli bir göstergesi olarak görülmektedir. Bu gelişim alanları çocukların psikolojik sağlıkları bakımından önemli bir dönüm noktası olarak görüldüğü için çocukların gelecekte karşılaşabilecekleri okul problemlerini, ergenlik dönemi riskli davranışlarını ve birtakım yaşam sorunlarını önemli ölçüde azaltmaktadır. Çocukların SDÖ becerilerinin geliştirilmesi onların ruhsal sağlıklarını koruma bakımından oldukça büyük önem taşımaktadır. Bundan dolayı, SDÖ becerilerinin geliştirilebilmesi amacıyla ailelere ve eğitimcilere önemli görevler düşmektedir (Cohen ve diğ., 2005). Sosyal ve duygusal becerilerin çocuklara erken yaşlardan itibaren aile içerisinde ve örgün öğretimin her kademesinde kazandırılması ve geliştirilmesi için çaba sarf edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Akkök, 2003; Durualp, 2014). Öğrenme, ancak öğrencilerin sosyal, duygusal ve fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanmasından sonra gerçekleşebilmektedir (Elias ve diğ., 1997).

SDÖ becerileri hem öğrencilerin sosyal duygusal ve akademik gelişimlerini hem de yaşam boyu öğrenmelerini etkilemektedir (Zins ve diğ., 2007). SDÖ eğitimi ile öğrencilere öz-farkındalık, sosyal farkındalık, sorumluluğunu alarak karar verme, öz-yönetim ve ilişki kurma konularında gerekli becerilerin kazandırılarak eğitsel başarılarının arttırılması amaçlanmaktadır (Zins ve diğ., 2007). SDÖ, öğrencilerin eğitim hayatları süresince faydalı olabilecek temel becerilere yeni ölçütler getirmektedir (Elias, 2003). Nitekim, SDÖ, olumlu sosyal ilişkiler, bireysel iyi oluş ve akademik başarıyı arttırmak için planlanmış beceriler bütünü olarak ifade edilmektedir (Norris, 2003).SDÖ becerileri ile akademik becerilerin bütünleşmesi öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırmaktadır (Elias, 2003). Bu bağlamda, SDÖ ihtiyaçları öğrencilerin akademik performanslarını olumlu yönde etkilemektedir. Bundan dolayı, öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının SDÖ hakkında bilgi sahibi olmaları, öğrencilerin SDÖ becerilerine sahip olmalarında oldukça önem taşımaktadır (Zins ve diğ., 2007). SDÖ becerilerinin gelişmesi amacıyla verilen hizmetler ile öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanında olumlu davranışlarının artması ve olumsuz davranışlarının azalması (Zins ve diğ., 2007'den aktaran Totan, 2011) ve öğrencilere birtakım yeni standartların kazandırılması amaçlanmaktadır (Elias, 2003).

Öğrencilerin SDÖ beceri düzeylerini geliştirmeye yönelik hazırlanan programların öğrencilerin davranışlarını etkili ve yapıcı hale getirerek (Elias ve diğ., 1997) onların daha iyi bir vatandaş (Elias, 2009) ve bilgili, sorumluluk sahibi ve şefkatli bireyler olmalarına yardımcı olacağı ifade edilmektedir (Elias, Weissberg, 2000). SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik programlar ile öğrencilerin öz-yönetim, problem çözme, sağlıklı karar verme, iletişim kurma gibi yaşam becerileri gelişmektedir (Elias ve diğ., 1997). SDÖ'yi geliştirmeye yönelik yapılan etkinlikler, öğrencinin okul ortamında öğrendiği bilgilerin günlük yaşantısıyla bütünleşmesine dayanmaktadır (Norris, 2003). Öğrenme ortamı içinde veya dışında duygular ve öğrenmenin birbirinden bağımsız iki kavram olarak düşünülmesi imkansızdır (Fredericks, 2003). Nitekim, çocukların neyi nasıl öğrenecekleri duygusal süreçlerden etkilenmektedir. Bu bakımdan, SDÖ, çocukların olumsuz davranışlara karşı güdüleyici sorumluluklar ve kararlar almalarına yardımcı olmaktadır (Elias ve diğ., 1997).

2.4.4. Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Önemi ve Etkileri

Ergenlik dönemi, fiziksel gelişim ve değişimler yaşama, arkadaşlar ile önceki gelişim dönemine göre daha fazla etkileşime girme ve geleceğe yönelik önemli kararlar alma sürecini kapsamaktadır (Gardiner, Gander, 2007'den aktaran Candan, Yalçın, 2018). Bu dönemde birey gelişim özellikleri ve sorunlarıyla yüzleşerek olgunlaşmaya hazır hale gelmektedir (Onur, 1995). Ergenler, içindeki bulundukları gelişim döneminin etkisiyle biyolojik ve duygusal gelişimin yanında sosyal ilişki bakımından da değişiklik yaşamaktadırlar. Nitekim, ergenlerin tüm enerji ve konsantrasyonlarını akademik performanslarına odaklamaları biyolojik ve duygusal alanların yanında sosyal gelişimleriyle ilgili de sorun yaşamalarına neden olmaktadır (Elias, Weissberg, Patrikakou, 2003'ten aktaran Totan, 2011). Ergenler, içinde bulundukları gelişim dönemine ait gelişimsel görevleri gerçekleştirirken birtakım çatışma ve güçlüklerle karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu çatışma ve güçlüklerle baş etme ve hatta onları önleme konusunda SDÖ becerilerine ihtiyaç duymaktadırlar (Candan, Yalçın, 2018). Nitekim, SDÖ becerileri ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin sorunları ile baş etme becerilerini geliştirmektedir (Totan, 2011).

Ergenlerin duygusal, sosyal ve zihinsel olarak ruhsal bütünlük içinde olmaları, sağlıklı davranışlar geliştirebilmeleri bakımından oldukça önemlidir. Ergenlerin duygu, düşünce ve davranışlarını bütünleştirebilmelerinin sosyal ve duygusal

öğrenmeyle yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Totan, Kabakçı, 2010). SDÖ becerileri, öğrencilerin ortaöğretim sonrasındaki performanslarını, kariyer başarılarını, suça eğilimlerini ve depresyon düzeylerini kapsamaktadır. Buradan hareketle, SDÖ'nin bireyin çocukluğu ile yetişkinliği arasındaki zaman diliminde birçok parametreyi etkileyebilecek kadar önemli bir güce sahip olduğu ifade edilmektedir (Moffitt ve diğ., 2011). Bu doğrultuda, SDÖ becerileri, öğrencilerin tutum ve davranışlarını oluşturmakta, sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarını sağlamakta, mutluluk düzeylerini artırmakta ve eğitsel becerilerini geliştirmektedir (Norris, 2003).SDÖ, bireylerin, stres etmeninden korunmalarını sağlayarak yaşamlarının ilerleyen yıllarında önemli duygusal ve davranışsal sorunlarla karşılaşmalarını engellemeye yardım olan koruyucu faktör niteliği taşımaktadır (Garmezy, 1991). Öğrencilerin duyguları, düşünceleri ve davranışları arasındaki etkileşimin sağlanmasıyla onların gelişim görevlerini yerine getirmelerine ve gelişimsel sorunlarıyla başa çıkmalarına katkıda bulunmaktadır (Zins ve diğ., 2007). Öğrencilerin yetişkin bir birey olduklarında sosyal ve iş yaşamlarında daha başarılı (Türnüklü, 2014) ve mutlu bireyler olmalarını sağlamaktadır (Zins, Elias, 2008).

Etkili SDÖ, dil ve iletişim becerileri ile erken okuma-yazma ve sayısal becerilerinin gelişmesini etkilemesi bakımından oldukça büyük önem taşımaktadır (Cohen ve diğ., 2005). SDÖ'nin öğrencinin motivasyon ve sorumluluk davranışlarını, çalışma alışkanlıklarını, davranışlarını, derslere ilişkin performanslarını, problem çözme becerilerinin geliştirdiği ve öğrencinin öğrenmeyi öğrenme konusunda başarılı olmasını, okula yönelik olumlu tutum geliştirmesini, eğitsel hedeflere sahip olmasını akademik motivasyonunun güçlü olmasını, okul stresi ile daha iyi baş edebilmesini, sınıf içinde daha aktif olmasını, daha fazla olumlu sosyal davranışlarda bulunmasını, derslere daha fazla katılmasınıve daha az saldırgan davranışlarda bulunmasını sağladığı ifade edilmektedir (Zins ve diğ., 2004).

Gelişmiş SDÖ becerilerine sahip olan öğrencilerin eğitsel başarılarının arttığı, sağlık durumlarının korunduğu, ergenlik dönemi riskli davranışlarına yönelik başa çıkma stratejileri geliştirdikleri, iyi bir vatandaş oldukları, iş elemanı olarak aranan özelliklere sahip oldukları, şiddet ve madde kullanımı gibi olumsuz davranışlara daha az meyilli oldukları, etkili ilişkiler kurdukları ve kendilerini daha mutlu hissettikleri belirtilmektedir. Bunlarla birlikte, SDÖ becerilerinin öğrencilerin yaşam boyu başarılı olmalarına katkıda bulunduğu ifade edilmektedir (Elias ve diğ., 1997; Zins,

Elias, 2006). SDÖ becerileri yeterince gelişmemiş bireylerde ise sağlıklı iletişim becerilerine sahip olmama, şiddet içeren davranışlarda bulunma, bağımlılık, ergen gebeliği, çatışma çözme konusunda başarılı olamama, uyku ve beslenmeye ilişkin sorunlar ve ruhsal problemler görülebilmektedir (Payton ve diğ., 2000). Bu bireylerin davranışlarının temelinde benmerkezci düşüncenin bulunduğu, empati becerisinden yoksun oldukları, şiddet içeren davranışlara eğilimlerinin olduğu ve akademik yönden başarılı olmadıkları ifade edilmektedir (Özbeşler, Duyan, 2009). Bununla birlikte, bu bireylerin arkadaşlarının sözel veya fiziksel saldırgan davranışlarına ve sosyal izolasyona maruz kaldıkları belirtilmektedir (Webster-Stratton, Reid, 2003).

Çocuk ve gençler için şiddet, bağımlılık, AIDS, ergen gebeliği, uyku ve beslenmeye yönelik sorunlar, olumsuz çatışma çözme davranışları gibi risk etkenleri onların gelecekteki sağlıklarını olumsuz yönde etkilemektedir (Burke, 2002). Onları bu olumsuz etkenlere karşı koruyabilmek için 12-14 yaş gibi ergenlik döneminde koruyucu bir yapının kurulması gerekmektedir (Kabakçı, Korkut-Owen, 2010). SDÖ, öğrencilerin risk teşkil eden davranışlarını azaltmakta ve koruyucu yeterlilikleri arttırmaktadır (Kabakçı, Korkut, 2008). SDÖ becerilerinin kazandırılmasına ilişkin programların hem öğrencilerin duygusal gelişimlerini sağlamaya, hem de alkol ve madde kullanımı, şiddet, zorbalık, erken hamilelik gibi öğrenciler için tehlikeli olabilecek davranışların azaltılmasına yönelik olduğu belirtilmektedir (Elias, 2003). SDÖ becerilerinin, çocukların şiddet içeren suç girişimlerini, saldırgan ve zorba davranışlarını (Polan, Sieving, McMorris, 2013; Lösel, Beelman, 2003), madde kullanımlarını azalttığı ortaya konmuştur (Smith, Low, 2013). Bununla birlikte, akademik başarı (Ragozzino ve diğ., 2003, Elias, 2003) ile kişilerarası iletişim ve okul iyi oluşunu (Greenberg ve diğ., 2003) artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kuramlar üstü bir model olan SDÖ, öğrencilere farkındalık, düzenleme becerileri, sosyal ilişkilerini ve duygularını tanımlama, algılama ve yönetme becerilerini öğretmeyi amaçlamaktadır (Elias ve diğ., 1997). SDÖ, öğrencilerin, sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerinin desteklenerek artırılmasına, buna ilişkin beceriler kazanmalarına ve bu becerileri gerçek gündelik yaşantılarında kullanmalarına (Totan, 2014) ve yaşam alanlarında gereksinim duydukları dengenin kurulmasına yardımcı olmaktadır (Elias, 2006). Bununla birlikte, SDÖ becerileri ile bireylerin duygularını tanımaları ve yönetmeleri, sağlıklı karar vermeleri, davranışlarında ahlak ve sorumluluğa özen göstermeleri, sağlıklı kişiler arası ilişkiler

kurmaları, olumsuz davranışlarda bulunmamaları (Zins, Elias, 2006) ve akademik başarılarını artırmaları amaçlanmaktadır (Elias ve diğ., 1997).

2.4.5. Sosyal ve Duygusal Öğrenme ile İlgili Yapılmış Bazı Araştırmalar

Aşağıda sosyal ve duygusal öğrenme ile ilgili Türkiye'de ve dünyada gerçekleştirilen bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.5.1. Türkiye'de Sosyal ve Duygusal Öğrenme İle İlgili Yapılmış Bazı Araştırmalar

Kabakçı ve Korkut (2008) 6,7 ve 8.sınıf öğrencilerinin SDÖ becerilerinin bazı değişkenlerle olan ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre, cinsiyet değişkeni bakımından incelendiğinde, kız öğrencilerin SDÖ ve iletişim becerileri düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Problem çözme, stresle baş etme ve kendilik değerini arttıran beceriler ile öğrencilerin cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Düşük sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin stresle baş etme becerilerinin yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olan bireylere göre daha gelişmiş olduğu saptanmıştır.

İpek (1998) tarafından eğitimde drama çalışmasının 3-4 yaş grubunda bulunan ve zihinsel engeli olan çocukların sosyal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmaya toplam 17 çocuk katılmıştır. Çocuklara sekiz hafta boyunca uygulanan eğitimde drama çalışmasının sonucunda, çocukların sosyal gelişim düzeylerinin arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Metin (1999) tarafından okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubundaki çocuklara uygulanan drama çalışmasının çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelendiği çalışma 48'i deney grubu ve 47'si kontrol grubu olmak üzere toplam 95 çocuk ve aileleriyle yürütülmüştür. Çalışma sonucunda, drama çalışması yapılan deney grubu öğrencilerinin sosyal ve duygusal gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Unutkan (1998) tarafından okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu öğrencilerine uygulanan Aile Katılımlı Sosyalleşme Programının çocukların sosyal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmaya 15'i deney ve 15'i kontrol grubu olmak üzere toplam 30 öğrenci ve deney grubundaki 15 çocuğun aileleri katılmıştır. Paylaşma, yardımlaşma, iş birliği gibi alt boyutlardan oluşan Aile Katılımlı Sosyalleşme Programı çocuklara beş hafta boyunca uygulanmıştır.

Çalışmanın sonucunda, uygulanan programın çocukların sosyal yönden gelişimlerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Nitekim, çocukların sosyalleşmelerinde yalnızca çocuklara verilen eğitimin tek başına yeterli olmadığı; ancak aile eğitimi ile desteklendiğinde programdan alınan faydanın arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Biber ve Ural (2016) tarafından okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına uygulanan Portage Erken Eğitim Programının çocukların gelişimleri ile aile katılım düzeyleri üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmaya 64 çocuk ve aileleri katılmıştır. Eğitim programı çocuklara 20 hafta süreyle uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, programa katılan ailelerin eğitim durumu ve sosyoekonomik düzey bakımından düşük seviyede bulundukları tespit edilmiştir. Eğitim programının çocukların gelişimlerine olumlu yönde etki ettiği ve ailelerde aile katılımına yönelik olumlu fikirlerin oluştuğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Uzmen ve Mağden (2002) tarafından okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu çocuklarının paylaşma ve yardım etme davranışlarını işleyen resimli çocuk kitaplarının bu davranışları üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmaya 40 çocuk katılmıştır. Çocuklara, iki hafta süresince dördü yardım etme, dördü ise paylaşma içerikli toplam sekiz adet resimli çocuk kitabı okunmuş ve akabinde kitap hakkında konuşmalar yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, çocuklara okunan paylaşma ve yardım etme konulu kitapların çocukların bu davranışlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Kitap okuma davranışının kız çocuklarının yardım etme, erkek çocuklarının ise paylaşma davranışlarını anlamlı düzeyde artırdığı bulgusu elde edilmiştir.

Ulutaş (2005) tarafından okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu çocuklarına uygulanan duygusal zeka eğitimi programının çocuklar üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmaya 40'ı deney grubu, 40'ı kontrol grubu ve 40'ı placebo grubu olmak üzere toplam 120 çocuk katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, programa katılan çocukların duygusal zeka düzeylerinin arttığı ve duyguları tanıma ve anlama becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Program bitiminden dört hafta sonra uygulanan izleme testinde ise programın etkisinin aynı şekilde devam ettiği saptanmıştır.

Avcıoğlu (2003) okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş grubu çocuklarının işbirlikçi öğrenme temelli sosyal beceri eğitimi programının çocukların sosyal beceri

düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, programa katılan çocukların sosyal beceri düzeylerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Ekinci-Vural (2006) okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu çocuk ve ailelerine uygulanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının çocukların sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya 40 çocuk ve aileleri katılmıştır. Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının amacı aile desteği sağlanarak çocukların sosyal beceri düzeylerini artırmaktır. 43 etkinlikten oluşan program çocuklar ve ailelerine, sekiz hafta boyunca uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, çocukların Kişiler Arası İlişkiler, Sözel Açıklama, Dinleme ve Kendini Kontrol Etme Becerilerinde anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir.

Yukay (2006) tarafından okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarına uygulanan sosyal beceri eğitimi programının çocukların kişilerarası ilişkileri üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmaya 18'i deney ve 18'i kontrol grubu olmak üzere toplam 34 çocuk katılmıştır. Sosyal beceri eğitimi programı, çocuklara 8 hafta boyunca, 20 dakika süreyle uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, uygulanan eğitim programının çocukların sosyal yeterlilik becerilerini geliştirdiği ve olumsuz sosyal davranışlarını azalttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Arkadaşlık ilişkisi kurma bakımından pek tercih edilmeyen çocukların arkadaşlarıyla iletişimlerinin kuvvetlendiği tespit edilmiştir. Kontrol grubunda bulunan çocuklarda ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Yukay (2003) tarafından yürütülen çalışmada, ilköğretim 3.sınıf öğrencilerine uygulanan sosyal beceri eğitimi programının öğrencilerin sosyal yeterlilik, benlik algısı ve olumsuz sosyal davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sosyal beceri eğitimi programı öğrencilere 9 hafta boyunca, haftada bir gün süreyle 40 dakika boyunca uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, deney grubunda bulunan öğrencilerin sosyal yeterlilik becerilerinin ve benlik algılarının geliştiği, olumsuz sosyal davranışlarının azaldığı tespit edilmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerde ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Furtana (2018) tarafından ortaokul 7.ve 8.sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri ve SDÖ becerileri ile zihin kuramı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma neticesinde, SDÖ becerileri alt boyutlarından olan iletişim becerilerinin zihin kuramını yordadığı;

ancak diğer alt boyutlar ile zihin kuramı arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Yılmaz (2014) tarafından ortaokul 6,7, ve 8.sınıf öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile SDÖ becerileri arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmanın sonucuna göre, anne-baba tutumları ile SDÖ becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Ebeveynleriyle sıcak ve sevgi dolu iletişim kuran ve özerklikleri desteklenen ergenlerin SDÖ beceri ve alt boyutlarının daha gelişmiş olduğu saptanmıştır. Anne baba duyarlılığı yüksek olan ve algılanan ebeveyn tutumu olumlu olan öğrencilerin kendilik değerini arttıran becerilerinin de daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin iletişim becerileri düzeylerinin de arttığı bulunmuştur. Baba eğitim durumu ile SDÖ becerileri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Merter (2013) tarafından ortaokul öğrencilerinin SDÖ becerileri ile benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmanın sonucunda, SDÖ becerileri ile benlik saygısı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunduğu ortaya konmuştur. Yüksek SDÖ beceri düzeyine sahip ortaokul öğrencilerinin yüksek benlik saygısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kabakçı (2006) tarafından ortaokul öğrencilerinin SDÖ becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği çalışmaya 1343 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Kabakçı, öğrencilerin SDÖ becerilerini ölçmek amacıyla problem çözme becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler, stresle baş etme becerileri ve iletişim becerileri olmak üzere dört temel alt ölçeği bulunan "Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)" adında ölçek geliştirmiştir. Çalışmanın sonucuna göre, cinsiyet değişkeni bakımından, kızların erkeklere göre SDÖ beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu; sınıf düzeyi değişkeni bakımından ise 6.sınıf öğrencilerinin SDÖ beceri düzeylerinin 8.sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyoekonomik durum değişkeni incelendiğinde ise, düşük SED'e sahip öğrencilerin stresle baş etme becerilerinin yüksek SED'e sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yazgı (2019) tarafından, üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ile SDÖ becerileri arasındaki ilişkinin bazı demografik değişkenlere göre incelendiği tez çalışmasına 367 üstün zekalı ve özel yetenekli ortaokul öğrencisi

dahil olmuştur. Araştırma neticesinde, üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin SDÖ becerilerini yüksek düzeyde yordadığı bulunmuştur. Ders dışı ekran kullanım süresi daha az, günlük kitap okuma süresi daha uzun ve okul başarısı daha yüksek olan öğrencilerin SDÖ düzeylerinin de daha yüksek olduğu saptanmıştır. SDÖ beceri düzeyi en yüksek olan öğrencilerin anne eğitim seviyesi en yüksek grup olduğu bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi ile SDÖ becerileri arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin SDÖ ve üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile anne-baba birliktelik durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak, iki ebeveynli öğrencilerin anne babası ayrı olan öğrencilere göre kendilik değerini arttıran becerilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Şara ve Hasanoğlu (2015) ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin SDÖ becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyiincelemeyi amaçlamıştır. Toplam 458 öğrencinin katıldığı çalışmanın sonucuna göre, öğrencilerin yüksek SDÖ becerilerine sahip oldukları bulunmuştur. Büyük şehir ya da küçük şehirde yaşama değişkenine göre, küçük şehirde yaşayan öğrencilerin; sosyoekonomik düzey değişkenine göre ise, yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin daha gelişmiş SDÖ becerilerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin SDÖ becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Durualp (2014) ortaokul 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin SDÖ becerileri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmaya 521 ergen katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, cinsiyet değişkeni bakımından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, sınıf değişkeni bakımından ise altıncı sınıf öğrencilerinin yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine göre SDÖ beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Esen-Aygün ve Şahin-Taşkın (2017) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, ilkokul 3.ve 4. sınıf öğrencilerinin SDÖ becerileri düzeylerinin belirlenmesi ve bazı değişkenler bakımından incelenmesidir. Toplam 484 öğrencinin katıldığı çalışmanın sonucuna göre, anne eğitim durumuna göre incelendiğinde SDÖ beceri düzeylerinin annesi lise mezunu olan öğrencilerde daha yüksek seviyede olduğu bulunmuştur. Baba eğitim durumuna göre incelendiğinde ise, başarı, süreklilik ve arkadaşlık ilişkileri alt boyutlarının babası üniversite mezunu olan öğrencilerde, öz yönetim alt boyutunun babası lise mezunu olan öğrencilerde ve özgüven alt boyutunun ise babası ilkokul mezunu olan öğrencilerde daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. SDÖ

beceri düzeylerinin Türkçe ve Matematik ders başarısı çok iyi olan öğrencilerde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet ve yaşanılan yer değişkenleri ile öğrencilerin SDÖ becerileri arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

Esen-Aygün ve Şahin-Taşkın (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının SDÖ hakkındaki fikirlerini ve SDÖ'nin öğretmen yetiştirme üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının SDÖ hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları, bu kavramı açık ve kapsamlı bir biçimde tanımlayamadıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının bu konudaki farkındalık düzeylerinin artırılması gerektiği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının SDÖ'nin öğretim sürecine nasıl entegre olabileceği konusunda bilgilendirmeye ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Candan ve Yalçın (2018) SDÖ becerileri ve sosyal ilişki unsurları ile umut düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Toplam 559 6,7, ve 8. Sınıf öğrencisinin katıldığı araştırmanın sonucuna göre, yüksek SDÖ becerilerine sahip olan ergenlerin umut düzeylerinin arttığı bulunmuştur. SDÖ becerileriilesosyal ilişki unsurları aile ve arkadaş desteği alt faktörleri arasında ise orta ve düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Sosyal ilişki unsurları alt boyutları arasından yüksek aile desteği düzeyine sahip olan ergenlerin SDÖ becerileri alt boyutlarından problem çözme ve kendilik değerini yükselten becerilere sahip oldukları saptanmıştır.

Esen-Aygün (2019) tarafından değerlendirmeye yönelik olarak yapılan durum çalışmasında Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı SDÖ becerileri bakımından incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, Sosyal Bilimler dersi özel amaç, değer ve kazanımlarının sosyal farkındalık becerilerini içerdiği; ancak diğer SDÖ beceri alanlarını yeterince kapsamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler dersinin SDÖ becerilerinin gelişimi bakımından yeterince faydalı olamadığı bulunmuştur. Öğretim programının SDÖ becerileri temel alınarak güncellenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Körler (2011) tarafından ortaokul öğrencilerinin SDÖ becerileri ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler bakımından incelendiği araştırmaya 1993 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırma neticesinde, SDÖ becerilerinin kendilik değerini arttıran beceriler ve iletişim becerileri alt boyutlarının ortaokul öğrencilerinin yalnızlıklarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek SDÖ

becerilerine sahip olan öğrencilerin yaşamlarının her alanında yalnızlıkla daha iyi baş edebildikleri ortaya konmuştur.

Kabakçı ve Totan (2013) SDÖ becerileri ile yaşam doyumu ve umut arasındaki ilişkiyi bazı değişkenler bakımından inceledikleri çalışmanın sonucuna göre, SDÖ becerileri ve özgüven ile yaşam doyumu arasında ve SDÖ becerileri ile umut arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.

Aksoy (2020) tarafından lise öğrencileri üzerinde yürütülen araştırmanın sonucunda, öğrencilerin SDÖ düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Lise türü değişkeni incelendiğinde ise, Fen Lisesi öğrencilerinin öz-farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf düzeyi değişkenine göre, sosyal farkındalık alt boyutunda 10. ve 12.sınıf öğrencilerinin lehine, alan değişkenine göre ise özyönetim alt boyutunda eşit ağırlık ve sözel alan öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Totan (2011) tarafından yapılan araştırmada problem çözme becerileri eğitimi programının 6.sınıf öğrencilerinin SDÖ becerilerine olan etkisi incelenmiştir. 20'si deney ve 20'si kontrol grubu olmak üzere toplam 40 öğrencinin katıldığı araştırma neticesinde, problem çözme becerileri eğitimi programının 6.sınıf öğrencilerinin SDÖ becerilerini etkili biçimde olumlu yönde artırdığı ve bu etkinin üç ay sonra da devam ettiği bulunmuştur. Eğitim programının problem çözme, stresle baş etme ve SDÖ becerilerini olumlu yönde etkilediği; ancak iletişim becerileri ve benlik değerini arttıran becerileri etkilemediği saptanmıştır.

Eraslan-Çapan ve Korkut-Owen (2017) birlikte yürüttükleri çalışmada Kendilik Değerini Geliştirme ve Sosyal Duygusal Eğitim Programının ön ergenlik dönemindeki öğrencilerin kendilik değeri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. İki deney, bir kontrol ve bir placebo gruplarının oluşturulduğu deneysel araştırma 5. sınıf öğrencileri ile birlikte yapılmıştır. Çalışma sonucunda, Sosyal Duygusal Eğitim Programı ve Kendilik Değerini Geliştirme Programının düşük kendilik değerine sahip olan öğrencilerin kendilik değeri düzeylerini olumlu yönde ve uzun süreli etkilediği tespit edilmiştir. Boş zaman aktivitelerinin yapıldığı placebogrubu öğrencilerinin ise kendilik değeri düzeylerinde herhangi bir farklılık bulunamamıştır.

Totan ve Kabakçı (2010) tarafından ortaokul öğrencilerinde SDÖ becerileri ile zorbalık arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya 547 öğrenci katılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, erkeklerin kızlara göre daha fazla zorba ya da kurban olma eğiliminde bulundukları, öğrencilerin sınıf düzeyinin artmasıyla zorba olma eğilimlerinin de arttığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin problem çözme ve kendilik değerini artıran becerilerinin zorbalığa katılmamalarına katkı sağladığı bulunmuştur. Sonuç olarak, yüksek SDÖ becerilerine sahip olan öğrencilerin iletişim kurma, duygu ve dürtülerini kontrol etme, problem çözme ve stresle baş etme gibi beceri düzeylerinde başarılı oldukları saptanmıştır.

Özdemir-Beceren (2012) tarafından okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş grubu çocuklarına uygulanan Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın çocukların duygusal gelişimleri üzerindeki etkisinin ele alındığı doktora tezi araştırmasına 20'si deney ve 20'si kontrol grubu olmak üzere toplam 40 çocuk katılmıştır. Çocuklar, Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'na 12 hafta süreyle haftada bir kez katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, uygulanan eğitim programının çocukların duyguları tanıma, anlama, ifade etme ve duygusal becerilerini etkilediği, böylece duygusal gelişim düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre duygusal gelişim düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, programın etkililiği kanıtlanmış ve çocukların duygusal gelişimlerini desteklediği tespit edilmiştir.

Tagay, Baydan ve Voltan-Acar (2010) tarafından BLOCKS Sosyal Beceri Programının ortaokul öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisinin ele alındığı çalışmaya 22'si deney ve 22'si kontrol grubunda olmak üzere toplam 44 öğrenci katılmıştır. BLOCKS Sosyal Beceri Programı öğrencilere 15 oturum boyunca haftada iki gün süreyle uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, uygulanan eğitim programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini anlamlı ölçüde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca izleme testleri ile programın çocuklar üzerindeki etkisinin uzun dönem boyunca devam ettiği tespit edilmiştir.

Durmuşoğlu-Saltalı (2010) tarafından okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu çocuklarına uygulanan Duygu Eğitimi Programının çocukların duygusal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmaya 32'si deney grubu ve 32'si kontrol grubu olmak üzere toplam 64 çocuk katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, uygulanan eğitim programının çocukların duyguları tanıma, anlama, ifade etme ve duygusal becerilerini etkilediği, böylece duygusal gelişim düzeylerini artırdığı tespit edilmiştir.

Öztürk-Samur (2011) tarafından okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu çocuklarına uygulanan Değerler Eğitimi Programı'nın çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmaya 22'si deney grubu ve 22'si kontrol grubu olmak üzere toplam 44 çocuk katılmıştır. Değerler Eğitimi Programı, çocuklara 12 hafta boyunca haftada üç gün olacak şekilde düzenlenmiştir. Çalışmanın sonucunda, Değerler Eğitimi Programı'nın çocukların duygu düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven ve toplam sosyal ve duygusal gelişim becerilerini geliştirdiği; ancak aileye aitlik alt boyutunu etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinde anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Program bitiminden sekiz hafta sonra uygulanan izleme testinde ise programın etkisinin aynı şekilde devam ettiği görülmüştür.

Akcaalan (2016) tarafından SDÖ ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler bakımından incelendiği çalışmaya 590 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda, SDÖ ve yaşam boyu öğrenme arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.SDÖ becerileri gelişmiş bireylerin, formal ve informal öğrenmeleri kapsayan yaşam boyu öğrenme deneyimlerine karşı daha açık oldukları bulunmuştur. SDÖ becerileri düzeyinin kadınlarda erkeklere göre daha yüksek olduğu, SDÖ ile akademik başarı ve sınıf düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Arslan (2015) tarafından ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada SDÖ ile eğitim stresi arasındaki ilişki ele alınmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, eğitim stresi bazı alt boyutları ile SDÖ becerileri arasında negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ders çalışma yükü, not kaygısı, öz beklenti ve ümitsizlikten kaynaklanan baskının öğrencilerin SDÖ beceri düzeylerini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

İşeri (2016) tarafından SDÖ ile duygusal zeka arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler bakımından incelendiği araştırmaya 648 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma neticesinde, SDÖ alt boyutlarından olan görev tanımlama, akran ilişkileri ve öz düzenleme faktörleri ile duygusal zeka arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Akbulut-Kılıçoğlu (2016) tarafından dışavurumcu temelli SDÖ becerileri grup çalışmasının, yatılı okulda eğitim gören tek ebeveynli öğrencilerin SDÖ becerileri ve yaşam doyumları üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmaya Özel Darüşşafaka Ortaokulu'nda öğrenim görmekte olan 301 ortaokul öğrencisi dahil olmuştur. Dışavurumcu temelli SDÖ becerileri grup çalışması sadece 6.sınıfta öğrenim görmekte olan ve deney grubunda bulunan 11 öğrenciye 9 oturum boyunca, 90-120 dakika arası süresince uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun yer aldığı çalışmanın sonucunda, grup çalışmasına katılan öğrencilerin SDÖ becerileri ve yaşam doyumu düzeylerinin anlamlı düzeyde yükseldiği tespit edilmiştir. Grup çalışmasından 4 aysonra yapılan izleme testi sonucunda, grup çalışmasının öğrencilerin SDÖ ve yaşam doyumları üzerindeki etkisinin devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Koruklu ve diğerleri (2017) tarafından 5. sınıf öğrencilerine uygulanan Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitimi Programı'nın öğrencilerin SDÖ becerileri ile üst biliş becerileri üzerindeki etkisinin ele alındığı araştırmaya 48'i deney grubu, 52'si kontrol grubu ve 52'si placebo grubu olmak üzere 152 öğrenci katılmıştır. Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitimi Programı öğrencilere 6 hafta boyunca, haftada iki ders saati olmak üzere toplam 12 oturumda uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, uygulanan eğitim programının öğrencilerin SDÖ beceri düzeylerini artırdığı bulunmuştur. Yüksek SDÖ becerisine sahip olan öğrencilerde saldırgan davranışların daha az görüldüğü, bu öğrencilerin olumlu çatışma çözme stratejilerini kullandıkları saptanmıştır.

Tas ve Baysan-Arabacı (2020) suça sürüklenen ergenlere uygulanan psikoeğitim programının ergenlerin SDÖ ve duygu yönetimi becerilerine olan etkisini incelemişlerdir. Yarı yapılandırılmış psikoeğitim programı yaşları 12 ile 15 arasında değişen ve bir psikiyatri hastanesinde yatarak tedavi edilen ergenlere yedi oturum boyunca uygulanmıştır. Tüm psikoeğitim oturumlarına toplam 18 ergen katılmış ve analizler bu ergenler üzerinden yapılmıştır. Çalışma bulguları incelendiğinde, psikoeğitim programının ergenlerin SDÖ beceri düzeylerini anlamlı ölçüde artırdığı; ancak duygu yönetimi becerilerinde anlamlıdüzeyde değişikliğe neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.5.2. Dünyada Sosyal ve Duygusal Öğrenme İle İlgili Yapılmış Bazı Araştırmalar

Romanz, Kantor ve Elias (2004) tarafından New Jersey'de bulunan on ilköğretim okulunda yapılan araştırmada, SDÖ temelli dört farklı okul müfredatı bir yıl boyunca incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin eğitsel performanslarında artış olduğu ve öğrencilerin olumlu karakter nitelikleri göstermeye başladıkları saptanmıştır. Çalışmada, öğrencilere yönelik SDÖ temelli çalışmaların daha sık yapılması gerektiği vurgulanmaktadır.

King ve diğerleri (2002) tarafından ABD Midwestern'te bir devlet okulunun 4.sınıf öğrencilerine uygulanan Sağlıklı Çocuklar Mentorluk Programının çocuklar üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmaya toplam 28 öğrenci katılmıştır. Sağlıklı Çocuklar Mentorluk Programı, ilişki kurma, benlik saygısını geliştirme, hedef belirleme ve akademik yardım olmak üzere toplam dört faktörden oluşmuştur. Çalışmanın sonucunda, programın uygulandığı öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin geliştiği, depresyona girme ve zorba davranışta bulunma ihtimallerinin düştüğü, okul ve aileye olan bağlılık düzeylerinin ve akademik başarılarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilere uygulanan mentorluk programının öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Izard ve diğerleri (2001) düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının sosyal davranış ve akademik yeterlilik düzeyleri ile duygu becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda, duyguları tanıma ve algılama düzeyi yüksek olan çocukların olumlu sosyal ilişkilerde bulundukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, duyguları tanıma ve algılama konusunda sorun yaşayan çocuklarda davranışsal ve öğrenmeye dayalı problemlerin daha fazla görülebileceği ifade edilmektedir.

Rowland (2002) sınıf ortamı dışında sosyal yönden sorun yaşayan çocuklara uygulanan drama çalışmalarının çocukların benlik saygıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya, 7 yaşında olan 5'i kız ve 5'i erkek olacak biçimde 10'u deney ve 10'u kontrol grubu olmak üzere toplam 20 öğrenci katılmıştır. Yaratıcı drama çalışmaları öğrencilere bir ay boyunca haftada beş gün süreyle 45 dakika boyunca yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin sözel olmayan kendini ifade etme becerilerinin geliştiği gözlenmiştir. Deney grubunda bulunan öğrencilerin

çizdikleri resimlerde daha fazla renk kullandıkları, detaylara önem verdikleri ve daha pozitif çizimlerde bulundukları tespit edilmiştir. Sonuç olarak, drama çalışmalarının öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini artırdığı ve çocukların duygusal ve sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Pahl ve Barrett (2007) tarafından Avustralya'da okul öncesi eğitime devam eden çocuklara uygulanan Eğlenceli Arkadaşlar (TheFunFriends) programının çocukların duygusal gelişimleri üzerindeki etkililiğinin incelendiği araştırmaya yaşları 4 ile 6 arasında değişen 150 çocuk katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, uygulanan programın çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, çocukların anksiyete semptomlarının ve aile temelli streslerinin azaldığı tespit edilmiştir.

Bohnert, Crnic ve Lim (2003) duygusal yeterlilik ve saldırgan davranışlar arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Yaşları 7 ile 10 arasında değişen 87 çocuğun katıldığı araştırmada çocukların gözlem laboratuvarında geçirdikleri 1 saatlik sürenin video kayıtları değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, daha saldırgan davranışlarda bulunan çocukların duygularını öfke davranışında bulunarak ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, duygunun nedenlerini belirleme konusunda başarılı olamayan çocukların saldırgan davranış düzeylerinin yükseldiği tespit edilmiştir.

Domitrovich, Cortes ve Greenberg (2007) tarafından Pensilvanya'da yürütülen çalışmada Alternatif Düşünme Stratejilerinin Teşvik Edilmesi (PromotingAlternativeThinkingStrategy-PATS) sosyal beceri programının okul öncesi öğrencileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. PATS ile öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek ve sorun yaratan davranışlarını azaltmak amaçlanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilere 9 ay boyunca haftalık olarak programlanmış dersler uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, uygulanan programın öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Richardson ve diğerleri (2009) Richardson tarafından 1996 yılında geliştirilen İletişim: Sosyal Duygusal Yeteneği Öğretmek İçin Dersler adlı sosyal beceri programını, yaşları 9 ile 13 arasında değişen ve 3., 4. ve 5. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilere uygulamışlardır. Öğrencilerin akranlarıyla sosyalleşmelerini artırabilmek amacıyla uygulanan programa öğrenme güçlüğü olan 17 öğrenci ve

davranış bozukluğu olan 8 öğrenci olmak üzere toplam 25 kaynaştırma öğrencisi katılmıştır. Program, kendisi ve diğerleri kavramı, sosyalleşme, problem çözme becerilerini geliştirme, iletişim kurma, paylaşma, yardımseverlik ve empati gibi 30 dersten oluşmuştur. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin kendisi ve diğeri kavramı, sosyalleşme, problem çözme becerilerini geliştirme, iletişim kurma, paylaşma, yardımseverlik ve empati konularında anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Programın etkisiyle, öğrencilerin sosyal beceri ve akran iletişimlerinde gelişme görüldüğü bulgusuna ulaşılmıştır.

Ashdown ve Bernard (2012) tarafından Avustralya'da öğrenim görmekte olan hazırlık ve 1.sınıf öğrencilerine uygulanan Yapabilirsin! (You Can Do It) Erken Çocukluk Eğitimi Programının çocukların SDÖ becerileri ile iyi oluş düzeyleri ve akademik başarıları üzerindeki etkisinin ele alındığı araştırmaya deney ve kontrol grubu dahil olmak üzere 99 çocuk katılmıştır. Yapabilirsin! Erken Çocukluk Eğitimi Programı çocuklara 10 hafta süreyle haftada bir kez uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, uygulanan eğitim programının çocukların sosyal-duygusal yeterlilik ve mutluluk düzeylerini artırdığı ve çocukların dışsallaştırma, hiperaktivite problemleri gibi sorun yaratan davranışlarında azalma görüldüğü ortaya konmuştur. Yapabilirsin!Erken Çocukluk Eğitimi Programı uygulanan çocukların uygulanmayan çocuklara göre olumlu duyguları daha sık ve olumsuz duyguları daha az hissettikleri ve sosyal-duygusal iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programın öğrencilerin akademik başarılı üzerinde herhangi bir etkiye neden olmadığı; ancak en düşük okuma başarısı gösteren öğrencilerin okuma başarılarının arttığı tespit edilmiştir.

Murray-Harvey ve Slee (2007) öğrencilerin öğretmen ve aileleriyle olan destek ve stres verici ilişkileri ile eğitsel, sosyal ve duygusal gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Avustralya'da bulunan 21 okul ve 888 öğrenciyle gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda, öğrencilerin diğer paydaşlarla olan destekleyici iletişim biçimlerinin eğitsel, sosyal ve duygusal gelişim düzeylerini artırdığı, stres verici iletişim biçimlerinin ise eğitsel, sosyal ve duygusal gelişim düzeylerini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, eğitsel başarı düzeyinin artmasının öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişim düzeyini artırdığı, zorbalık ve ruhsal rahatsızlık belirtilerinin artmasının ise öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişim düzeyini azalttığı tespit edilmiştir.

Humphrey ve diğerleri (2010) tarafından yaşları 6 ile 11 arasında bulunan öğrencilere uygulanan Sosyal ve Duygusal Yönleri Öğrenme (SEAL) Programı'nın öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerine etkisinin incelendiği araştırma 102'si deney ve 80'i kontrol grubu olmak üzere toplam 182 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. SEAL Programı öğrencilere 9 hafta boyunca haftada bir gün olacak şekilde uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, uygulanan eğitim programının öğrencilerin empati, öz farkındalık, öz düzenleme ve empati becerilerini anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Program bitiminden sekiz hafta sonra uygulanan izleme testinde ise programın etkisinin aynı şekilde devam ettiği saptanmıştır.

Martinsone (2016) tarafından öğrencilerin SDÖ becerilerini yükseltmek amacıyla geliştirilen SDÖ programı Letonya'da bulunan 39 okulda görev yapan 630 öğretmene uygulama yapabilmeleri bakımından tanıtılmış ve akabinde 12.699 öğrenciye uygulanmıştır. SDÖ programının uygulanması sonucunda SDÖ ilkeleri tüm okullar tarafından benimsenmiş; öğretmenlerin SDÖ konusundaki bilgi ve deneyimleri artmış; öğretmenlere süpervizyonimkanı sağlanmış ve pedagojik uygulamanın sürekliliğini sağlamak amacıyla süpervizörler eğitilmiştir.

Kramer ve diğerleri (2010) tarafından okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu çocuklarına uygulanan Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programının çocukların duygusal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmaya 67 çocuk katılmıştır. Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı çocuklara 12 hafta boyunca haftada 45 dakika süreyle uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, uygulanan eğitim programının çocukların duyguları tanıma, anlama, ifade etme ve duygusal becerilerini etkilediği, böylece duygusal gelişim düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Durlak ve diğerleri (2011) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında, anaokulundan liseye kadar 270.034 öğrencinin katıldığı 213 okul tabanlı çalışmadan oluşan SDÖ programı incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, SDÖ programlarının öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinde, tutumlarında, davranışlarında ve eğitsel başarılarında olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Taylor ve diğerleri (2017) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında anaokulundan liseye kadar 97.406 öğrencinin katıldığı 82 okul tabanlıçalışmadan oluşan SDÖ programı incelenmiştir. Programın uygulanmasından 6 ay ile 18 yıl sonrasında

toplanan izleme sonuçlarına göre, SDÖ becerilerinin öğrencilerin sosyal-duygusal becerileri ve iyi oluşları ile pozitif gençlik gelişimini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. SDÖ programının öğrenciler üzerindeki etkilerinin ırk, sosyoekonomik düzey, okul konumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Program sonrasında, öğrencilerin sahip olduğu sosyal ve duygusal beceri düzeylerinin izleme sürecindeki iyi oluşlarını yordadığı bulunmuştur.

Payton ve diğerleri (2008) SDÖ programlarının ilkokul ve ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisinin incelendiği üç çalışmanın sonuçlarını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. 317 araştırma ve 324.303 öğrenciden oluşan üç çalışmanın değerlendirilmesi sonucunda, SDÖ programlarının öğrencilerin duygusal ve davranışsal gelişimlerine katkı sağladığı, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirdiği ve eğitsel performanslarını artırdığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, ırk ve etnik farklılık, kentsel ve kırsal yaşam gibi değişkenlerin öğrencilerin SDÖ programlarından faydalanma durumlarını engellemediği bulunmuştur.

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ergenlerin tek ebeveynle ve iki ebeveynle yaşamaya, sorumluluk duygusu ve davranışına, sosyal ve duygusal öğrenmeye, cinsiyete ve anne baba tutumlarına göre sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma, betimsel ve nedensel bir çalışmadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Evren, araştırma sonuçlarının genellenmekistendiğielemanlar bütününü ifade etmektedir(Balcı, 2015; Karasar, 2016). İki tür evren bulunmaktadır. Bunlardan ilki ulaşılması zor olan genel evren, diğeri ise ulaşılabilir evren olan çalışma evrenidir (Sönmez, Alacapınar, 2014). Örneklem iseevrendenbelli kurallara göre seçilen ve seçildiği evreni temsil yeterliği bulunan küçük küme olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2016).

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde resmi ve özel okullarda öğrenim görmekte olan tek ebeveyni ile ya da iki ebeveyni ile yaşıyor olan ortaokul (5,6,7,8.sınıf) öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi iseuygun örneklemedir. Uygun örnekleme, araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği örneklem elemanlarını almayı ifade etmektedir. Bu örnekleme, örneklemin tasarlanması ve ulaşılmasının çok zor olduğu durumlarda kullanılanpopülerbir örneklemedir (Özen, Gül, 2007). Araştırmada da 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde resmi ve özel okullarda öğrenim görmekte olan tek ebeveyni ile ya da iki ebeveyni ile yaşıyor olan 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde öğrenim gören 505 gönüllü katılımcı ile uygulama gerçekleştirilmiştir.

Katılımcı grubunun belirlenmesinde, tek ebeveyniyle yaşayan ortaokul öğrencilerini ayırıcı bir kaynağa ulaşılamadığından dolayı, araştırmada 505 öğrenciye hiçbir ayrım yapılmaksızın Kişisel Bilgi Formu, Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği, Mutluluk Ölçeği, Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği ile Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği uygulanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak "Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği", "Mutluluk Ölçeği", "Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği", "Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Bu ölçeklere ilişkin açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

3.3.1. Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği

Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği, ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeylerini belirlemek amacıyla Özgenel, Canbolat ve Ekşi (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, toplamda 9 maddeden oluşmaktadır ve beşli likert tipi bir ölçme aracıdır.Ölçek, öğrenciler sosyal medya bağımlılığına ilişkin cümlelere; her zaman katılıyorsa "5" puan, çoğunlukla katılıyorsa "4" puan, bazen/ara sıra katılıyorsa "3" puan, nadiren katılıyorsa "2" puan, hiçbir zaman katılmıyorsa "1" puan alacak şekilde puanlandırılmıştır.Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten en az 9 puan, en fazla 45 puan alınabilmektedir. Ölçekten yüksek puan alınması ergenin sosyal medya bağımlılığı düzeyinin yüksek, düşük puan alınması ise ergenin sosyal medya bağımlılığı düzeyinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek geliştirilirken, taslak ölçek, DSM-5 oyun bağımlılığı tanı kriterlerinin her birini temsil eden ve aynı anlama gelen üçer maddenin yer aldığı 27 madde ile oluşturulmuştur. Kapsam geçerliği için ölçme aracının anlaşılırlığının değerlendirilmesine yönelik, örnekleme benzer özellikleri taşıyan 30 kişilik öğrenci grubuna pilot uygulama yapılmıştır. Böylece sosyal medyabağımlılığı ifadelerinin anlaşılırlığı değerlendirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda maddelerin hedef grup tarafından anlaşılır olduğu görülmüştür.Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında açımlayıcıve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğinaçımlayıcı faktör analizi için 227'si kız 212'si erkek ve 230'u ortaokul, 209'u lisede öğrenim görmekte olan toplam 439 öğrenciye ölçme

aracı uygulanmıştır. Faktör analizinde, faktör yükü alt sınırı 0.50 alınmıştır. 27 maddelik taslak ölçek içerisinden 9 bağımlılık kriterinin her biri için en uygun, içerik geçerliliğini en çok sağlayan ve faktör yük değeri en yüksek olan maddeler seçilmiştir. 27 maddelik taslak ölçeğe uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 9 maddelik ve tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. 9 madde ve tek faktörlük ölçeğin toplam varyansın %56,787'sini açıkladığı bulunmuştur. Bu yapı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir.Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi için 96'sı kız, 99'u erkek ve 94'ü ortaokul ve 101'i lisede öğrenim görmekte olan toplam 195 öğrenciye ölçme aracı uygulanmıştır.Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, χ^2/sd oranı 2.694 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen değerler ölçme modelinin uygunluğunu belirtmektedir. Ölçeğin ölçüt geçerliğini belirlemek amacıyla ise Ergenler İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği kullanılmıştır.Sosyal Medya Bağımlılığı ile Oyun Bağımlılığı arasında r=.554 düzeyinde pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır.

Ergenler için Sosyal medya Bağımlılığı Ölçeğinin güvenirlik çalışması için hesaplanmış olan Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 9 madde için .90 olarak bulunmuştur. Madde toplam ve madde kalan korelasyon katsayılarının anlamlı olduğu ($p < .01$) ve madde toplam korelasyonlarının.70 ile.79 arasında ve madde kalan korelasyonlarının.53 ile.72 arasında değiştiği saptanmıştır (Özgenel, Canbolat, Ekşi, 2019).

Bu bulgular Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

3.3.2. Mutluluk Ölçeği

Mutluluk Ölçeği, bireylerin mutluluk düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Demirci (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, toplamda 6 maddeden oluşmaktadır ve beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçek, bireyler mutluluklarına ilişkin cümlelere; kendilerine her zaman uygunsa "5" puan, oldukça uygunsa "4" puan, biraz uygunsa "3" puan, uygun değilse "2" puan ve hiç uygun değilse "1" puan alacak şekilde puanlandırılmıştır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten yüksek puan alınması bireyin mutluluk düzeyinin yüksek, düşük puan alınması ise mutluluk düzeyinin düşük düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlik çalışması kapsamında açımlayıcıve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör

analizi ile ölçeğin öz değerinin3.25 olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte ölçeğin toplam varyansın%54.13'ünüaçıkladığı ve 6 maddeden oluşan tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .59 ile .78 arasında değişmektedir.Sonraki aşamada 450 katılımcının bulunduğu birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılarak ölçeğin yapı geçerliğine bakılmıştır. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum indeksleri; ; $\chi 2$ (9, N = 450) = 28,42, p < .001; CFI = .99; NFI = .98; NNFI = .98; SRMR = .029; RMSEA = .069 olarak saptanmıştır. Ölçeğin faktör yüklerinin .50 ile .77 arasında değiştiği bulunmuştur. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum indeksleri ise; $\chi 2$ (9, N = 450) = 23,83, p < .001; CFI = .99; NFI = .98; NNFI = .98; SRMR = .029; RMSEA = .061 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yüklerinin .49ile .73 arasında değiştiği bulunmuştur.MutlulukÖlçeği'nin ölçüt geçerliğini belirlemek amacıyla PERMA Ölçeği kullanılmıştır. Mutluluk Ölçeği ile PERMA Ölçeği arasındaki ilişki 50 katılımcıdan elde edilen verilerle incelenmiştir. Huzur, toplam iyi oluş (.70), olumlu duygular (.77), bağlanma (.59), ilişkiler (.41), anlam (.59), başarı (.53) ve sağlık (.45) ile pozitif ilişkili bulunurken; olumsuz duygular (-.49) ve yalnızlık (-.35) ile negatif ilişkili bulunmuştur.

Mutluluk Ölçeğinin güvenirlik çalışması için hesaplanmış olan Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı .83 olarak bulunmuştur. 62 katılımcıya 3 hafta arayla ölçeğin test-tekrar test uygulamasından sonra elde edilen güvenirlik kat sayısı .73 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin madde analizi sonuçlarına göre, düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .45 ile .65 arasında değiştiği saptanmıştır (Demirci, 2019).

Bu bulgular Mutluluk Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği

Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği (SDDÖ) bireylerin sahip oldukları sorumluluk duygusunun yaşamlarını ne düzeyde etkilediğini ve davranışa ne düzeyde yansıdığını belirlemek amacıyla Özen (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, toplamda 18 sosyal durumdan oluşmaktadır ve dörtlü likert tipi bir ölçme aracıdır.Ölçekte bulunan her madde sorumluluğun hem duygu boyutunu hem de davranış boyutunu ölçmektedir. Ölçeğin cevaplanmasında duygu düzeyi için "Her zaman Sorumluluk Duyarım", "Sıklıkla Sorumluluk Duyarım", "Çok Nadir

Sorumluluk Duyarım" ve "Hiçbir zaman Sorumluluk Duymam" olmak üzere 4 dereceli yanıt seçenekleri bulunmaktadır. Bununla birlikte, ölçeğin cevaplanmasında davranış düzeyi için "Her Zaman Sorumlu Davranırım", "Sıklıkla Sorumlu Davranırım", "Çok Nadir Sorumlu Davranırım" ve "Hiçbir Zaman Sorumlu Davranmam" olmak üzere 4 dereceli yanıt seçenekleri bulunmaktadır.Ölçeğin puanlanması, ölçeğin duygu ve davranış boyutlarından elde edilen puanların toplanması ile yapılmaktadır. Bunun için a'ya 4, b'ya 3, c'ye 2 ve d'ye 1 puan verilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan ise 72'dir. Genel gruptan elde edilen puanın aritmetik ortalamasından düşük puan alınması bireyin sorumluluk duygusu ve davranışının düşük düzeyde olduğunu gösterirken, genel gruptan elde edilen puanın aritmetik ortalamasından yüksek puan alınması ise bireyin sorumluluk duygusu ve davranışının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği'nde sorumluluk duygusu ve sorumluluk davranışı ayrı ayrı ölçülmektedir. Sorumluluğun duygu boyutu, bireyin sosyal durumlar karşısında yaşadığı sorumluluk duygusunu belirtmektedir. Sorumluluğun davranış boyutu ise, bireyin sorumluluk duygusuna bağlı olarak gelişen sorumluluk davranışının yaşanma sıklığını belirtmektedir. Ölçek Sorumluluk Duygusu ve Sorumlu Davranış olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlik çalışması kapsamında ilköğretim 8.sınıfta öğrenim görmekte olan 123 öğrencinin katılımıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizleri sonucunda SDDÖ'de bulunan her bir maddenin alt ölçekler boyutunda yer alan faktör yüklerinin oldukça yüksek olduğu; her maddenin ölçmek istediği özelliği ölçtüğü sonucuna ulaşılmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre, birinci faktör varyansın% 35,60'nı, ikinci faktör ise % 21'ini açıklamaktadır. Maddelerin faktör yüklerinin .36 ile .82 arasında değişkenlik gösterdiği saptanmıştır.Ölçeğin ölçüt geçerliği çalışmaları Conrad ve Hedin (1981) tarafından geliştirilen ve Taylı (2005) tarafından uyarlanan Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği kullanılarak yapılmıştır. SDDÖ ile Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği arasında .69 korelasyon bulunmuştur. Bununla birlikte, Kişisel Sorumluluk ile Sorumlu Davranış alt ölçekleri arasında .78; Kişisel Sorumluluk ile Sorumluluk Duygusu alt ölçekleri arasında .59; Sosyal Sorumluluk ile Sorumlu Davranış alt ölçekleri arasında .58 ve Sosyal Sorumluluk ile Sorumluluk Duygusu alt ölçekleri

arasında .43 korelasyon saptanmıştır. Son olarak, SDDÖ'nin toplam puanı ile alt ölçeklerden elde edilen puanlar arasında yüksek korelasyonlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeğinin güvenirlik çalışması için hesaplanmış olan Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı duygu boyutu için .85, davranış boyutu için .77 ve ölçeğin tümü için .82olarak saptanmıştır (Özen, 2013).

Bu bulgular Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

3.3.4.Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği

Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği, Totan (2018) tarafından, CASEL'in (2003) standartları doğrultusunda ergenlerin sosyal ve duygusalöğrenmedüzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, toplamda 23 maddeden oluşmaktadır ve beşli likert tipi bir ölçme aracıdır.Ölçek, öğrenciler sosyal ve duygusal öğrenmeye ilişkin cümleleri; tamamen doğru buluyorsa "5" puan, doğru buluyorsa "4" puan, kısmen doğru buluyorsa "3" puan, doğru bulmuyorsa "2" puan ve hiç doğru bulmuyorsa "1" puan alacak şekilde puanlandırılmıştır. Ölçekte ters puanlanan madde yer almamaktadır. Ölçekte yer alan tüm maddeler olumlu yönde ifadelere sahiptir. Ölçeğin toplamından ve alt boyutlarından yüksek puan alınması öğrencinin ilgili alandaki yeteneğinin yüksek, düşük puan alınması ise öğrencinin ilgili alandaki yeteneğinin düşük düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

Ölçek, öz-farkındalık, sosyal farkındalık, öz-yönetim, ilişki kurma becerileri ve sorumlu karar verme olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu beş alt boyut için Zins ve diğerleri (2004) tarafından birtakım anahtar beceriler belirlenmiştir.

Öz-farkındalık alt boyutu,öğrencilerin duygularını tanıyarak yeteneklerini değerlendirmelerini ve özgüven geliştirmelerini ifade etmektedir. Bu alt boyut için belirlenen anahtar beceriler: duyguları fark etmek ve tanımlamak, öz-algı geliştirmek, ihtiyaç ve değerlerin farkına varmak, öz-yeterlik ve dini değerleri bilmektir. Bu alt boyuttan alınan yüksek puan, öz-farkındalık boyutuyla ilgili sosyal ve duygusal öğrenme becerisine sahip olmayı ifade etmektedir.

Sosyal farkındalık alt boyutu, diğer bireylerin duygularını tanıyarak grup içerisinde çalışmayı ifade etmektedir. Bu alt boyut için belirlenen anahtar beceriler: bakış açısının geliştirilmesi, empati kurmak, farklılıkların önemini bilmek ve diğer

bireylere saygılı olmaktır. Bu alt boyuttan alınan yüksek puan, sosyal farkındalık boyutuyla ilgili sosyal ve duygusal öğrenme becerisine sahip olmayı ifade etmektedir.

Öz-yönetim alt boyutu, görevlerini yerine getirme konusunda duyguların kullanılmasını ve amaçlara ulaşma konusunda çaba göstermeyi ifade etmektedir. Bu alt boyut için belirlenen anahtar beceriler: stres yönetimini sağlamak, motivasyon ve hedeflerin düzenlenmesidir. Bu alt boyuttan alınan yüksek puan, öz-yönetim alt boyutuyla ilgili sosyal ve duygusal öğrenme becerisine sahip olmayı ifade etmektedir.

İlişki kurma becerileri alt boyutu, akranlar ve sosyal çevreyle olumlu ilişkiler kurma ve geliştirmeyi ifade etmektedir. Bu alt boyut için belirlenen anahtar beceriler: ilişki geliştirmek, iş birliği içerisinde olmak, fikir alışverişinde bulunmak ve yardım almaktır. Bu alt boyuttan alınan yüksek puan, ilişki kurma becerileri alt boyutuyla ilgili sosyal ve duygusal öğrenme becerisine sahip olmayı ifade etmektedir.

Sorumlu karar verme alt boyutu, karşılaşılan engeller konusunda seçenekler üretebilme ve bu engellerle başa çıkma konusunda sorumluluk üstlenmeyi ifade etmektedir. Bu alt boyut için belirlenen anahtar beceriler: problemin tanımlamak, problemi çözmek, problemi değerlendirmek ve kişisel sorumluluklarıüstlenmektedir. Bu alt boyuttan alınan yüksek puan, sorumlu karar verme alt boyutuyla ilgili sosyal ve duygusal öğrenme becerisine sahip olmayı ifade etmektedir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek geliştirilirken, kuramsal bilgiler doğrultusunda 23 madde oluşturulmuştur. Bu maddeler psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) alanında akademisyen olan 4 uzmana sunularak kapsam ve görünüş geçerliği hakkında fikirleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçme maddeleri yeniden düzenlenmiştir. Son olarak, uygulama ile ilgili herhangi bir sorun olmadığına karar verilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için 172'si kız, 156'sı erkek ve 167'si ortaokul ve 161'i lisede öğrenim görmekte olan toplam 328 öğrenciye ölçme aracı uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, beş faktörün öz değerlerinin 1.25 ile 4.79 arasında değişkenlik gösterdiği ve toplam varyansın %48'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre, ilk faktör olan öz-farkındalık boyutunun maddelerine ait faktör yükleri .47 ile

.81 aralığında bulunmaktadır. İkinci faktör olan sorumlu bir şekilde karar verme boyutunun maddelerine ait faktör yükleri .46 ile .84 aralığında bulunmaktadır. Üçüncü faktör olan öz-yönetim boyutunun maddelerine ait faktör yükleri .60 ile .75 aralığında bulunmaktadır. Dördüncü faktör olan ilişki kurma becerileri boyutunun maddelerine ait faktör yükleri .47 ile .75 aralığında bulunmaktadır. Beşinci faktör olan sosyal farkındalık boyutunun maddelerine ait faktör yükleri ise .51 ile .77 aralığında bulunmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin ortak faktör varyansı yükleri ise .26 ile .66 aralığında bulunmaktadır.Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi için 300'ü kız, 277'si erkek ve 278'i ortaokul ve 299'u lisede öğrenim görmekte olan toplam 577 öğrenciye ölçme aracı uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde 23 maddenin tümünün faktör açıklayıcılığı bakımından önem taşıdıkları bulunmuştur. Bulunan sonuçlar doğrultusunda, ölçekte bulunan tüm maddelerin sıfırdan büyük ve pozitif yönde yüklere sahip oldukları bulunmuştur. Beş faktörlü birinci düzeydeki madde toplam faktör yüklerinin öz-farkındalıkta .36 ile .72, sosyal farkındalıkta .59 ile .62, öz-yönetimde .48 ile .72, ilişki kurma becerilerinde .51 ile .72 ve sorumlu karar vermede .73 ile .77 aralığında olduğu bulunmuştur. Beş faktörlü ikinci düzeydeki doğrulayıcı modelde ise öz-farkındalıkta .57 ile .71, sosyal farkındalıkta .59 ile .61, öz-yönetimde .48 ile .71, ilişki kurma becerilerinde .51 ile .73 ve sorumlu karar vermede .73 ile .77 aralığında olduğu bulunmuştur.Ölçeğin yakınsak ölçek geçerliği Coryn ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen Sosyal ve Duygusal Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği ile Kabakçı ve Korkut Owen (2010) tarafından geliştirilen Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçekleri kullanılarak yapılmıştır. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği'nin Sosyal ve Duygusal Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği ile .44 (r2= .19) ve Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği ile .47 (r2= .22) düzeyinde istatiksel bakımdan önemli (p <.05) ilişkilere sahipolduğusaptanmıştır.

Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeğinin güvenirlik çalışmaları Cronbach Alfa ve McDonald Omega kullanılarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık sonuçları Cronbach Alfa için .70 ile .83 aralığında toplamda .92 düzeyinde bulunurken, McDonald Omega için toplamda .94 düzeyinde bulunmuştur. 66 katılımcıya 2 hafta arayla ölçeğin test-tekrar test uygulaması sonucunda elde edilen güvenirlik kat sayısının.75 ile .78 düzeyinde istatiksel yönden önemli ilişkilerin bulunduğunu belirttiğive ölçeğin toplamı içinse .82 düzeyinde önem taşıdığı tespit edilmiştir. Ölçeğin madde toplam korelasyonlarının öz-farkındalıkta .29 ile .60, sosyal

farkındalıkta .48 ile .50, öz-yönetimde .41 ile .62, ilişki kurma becerilerinde .43 ile .59 ve sorumlu karar vermede .64 ile .71 aralığında değiştiği saptanmıştır (Totan, 2018).

Bu bulgular Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

3.3.5. Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel Bilgiler Formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formda katılımcıların, cinsiyet, anne ve baba birliktelik durumu, yanında kalınan ebeveyn, anne ve baba tutumuhakkında sorular yer almaktadır. Formun başında araştırmanın amacına yer verilmiştir ve değerlendirmenin bireysel değil toplu şekilde yapılacağı açıklanarakisimyazılmaması gerektiği belirtilmiştir.

3.4. İşlem Yolu

Araştırmada, ergenlerintek ebeveynle ve iki ebeveynle yaşamaya, sorumluluk duygusu ve davranışına, sosyal ve duygusal öğrenmeye, cinsiyete ve anne-baba tutumlarına göre sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacı ile "Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği", "Mutluluk Ölçeği", "Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği", "Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Araştırma verileri Ekim 2020 ve Mart 2021 ayları aralığında toplanmıştır. Verilerin toplanacağı okulların yetkilileri ve uygulama yapılacak sınıfların ders sorumlusu öğretmenlerinearaştırmanın amacı ve veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir. Veri toplama araçları, araştırmacı tarafından, örneklem kapsamındaki gönüllü katılımcılara,öğretmenler ile belirlenen gün ve saatlerde COVID-19 pandemisinden dolayı uzaktan eğitim sürecinde uygulanmıştır. Uygulamanın başında katılımcılara, araştırmanın amacı ve kullanılan ölçme araçlarının nasıl cevaplanacağı konusunda gerekli bilgiler verilmiştir. Katılımcılara, verdikleri cevapların gizli tutulacağı ve ölçme araçlarında ad-soyad gibi bilgilerin istenmediği belirtilmiştir. Bilgilendirilmiş Onay Formu (Ek1) ile katılımcıların onayları alınmıştır. Katılımcılar, araştırmaya katılmakta gönüllülüğün esas olduğu konusunda bilgilendirilmiştir. Her bir sınıf için

uygulama yaklaşık 30 dakika sürmüştür.Araştırma için Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurulundan onay alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS21 Paket Programı'ndan yararlanılmıştır. Problemin çözümü için öncelikle Ergenler İçin "Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği"nden ve "Mutluluk Ölçeği"nden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için alınan puanların çarpıklık katsayılarına (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayılarına bakılmıştır. Ayrıca, varyans ve kovaryans matrislerinin homojenliğini incelemek için Box's M Testi de yapılmıştır (Büyüköztürk, 2002).

Araştırmada, ergenlerin "Sosyal Medya Bağımlılığı" ve "Mutluluk" bağımlı değişkenler olarak ele alınmıştır. "Sorumluluk Duygusu ve Davranışı" ve "Sosyal ve Duygusal Öğrenme" isebağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. "Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği"ndenve "Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği"ndenelde edilen puanların ortalaması bulunmuştur. Ortalamanın (ortalama puan -/+ 1 standart sapma) 1 standart sapma altında olan puanlar 1, ortalamanın 1 standart sapma üstünde olan puanlar 2 olarak kodlanmıştır.

Araştırmada, tek ebeveynle ve iki ebeveynle yaşamaya,sorumluluk duygusu ve davranışına, sosyal ve duygusal öğrenmeye, cinsiyete ve anne-baba tutumlarına göre Sosyal Medya Bağımlılığı ve Mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik istatistik olan çok değişkenli varyans analizi MANOVA Tekniği kullanılmıştır. MANOVA Tekniği, bir ya da daha çok faktörden oluşan gruplarda birden fazla bağımlı değişken bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için kullanır. Araştırmada, grup ortalama puanlarını karşılaştırmak için MANOVA WilksLambda (Λ) Testi'nden yararlanılmıştır. Varyans-kovaryans eşitliği sağlanmadığı durumlarda da bu koşul olmadan karar verilmesini sağlayan MANOVA-Pillai'sTrace Testi yapılmıştır.

MANOVA için hesaplanan WilksLambda λ değeri ve MANOVA-Pillai'sTrace Testi anlamlı çıkarsa grupların bağımlı değişken bakımından gözlenen bu farklarının kaynağını yorumlamak için gruplar, her bir bağımlı değişkende ANOVA ile

karşılaştırılır (Büyüköztürk, 2002). Araştırmada ayrıca, grupların puan ortalamaları ve standart sapma değerleri de hesaplanmıştır.

Araştırmada, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösteren etki büyüklüğü (η 2/eta kare) değerleri de incelenmiştir. Etki büyüklüğü aldığı değere göre η 2 = .01-.05 düşük düzeyde etki; η 2 = .06-.13 orta düzeyde etki ve η 2 = .14 ve üstü değerler yüksek düzeyde etki şeklinde yorumlanır. Araştırmada, anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan problemin çözümü için toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

Problemin çözümü için öncelikle, "Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği"nden ve "Mutluluk Ölçeği"ndenelde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için alınan puanların çarpıklık (Skewness) katsayılarına ve basıklık (Kurtosis) katsayılarına bakılmış ve sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği ve Mutluluk Ölçeği Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişkenler	n	Çarpıklık	Basıklık
Sosyal Medya Bağımlılığı	505	1.04	.63
Mutluluk	505	.89	.65

Tablo 1'de görüldüğü gibi çarpıklık katsayılarına bakıldığında, Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği için 1.04; Mutluluk Ölçeği için .89'dur. Basıklık katsayılarına bakıldığında, Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği için .63; Mutluluk Ölçeği için .65'dir. Herhangi bir veri grubunda çarpıklık ve basıklık değerinin +2, -2 aralığında olması kabul edilebilir bir durum olarak görülmektedir (Arapkirlioğlu, Tankız, 2011).

Ayrıca "Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeğinden ve Mutluluk Ölçeğinden elde edilen puanların varyans ve kovaryans matrislerinin homojenliğini incelemek için Box's M Testi de yapılmış ve sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği ve Mutluluk Ölçeği Box's M Testi

Değişkenler	Box's M	p
Tek-Çift Ebeveyn ve Sosyal Medya Bağımlılığı / Mutluluk	2.86	.42
Sorumluluk Duygusu ve Davranışı ve Sosyal Medya Bağımlılığı / Mutluluk	26.99	.00
Sosyal ve Duygusal Öğrenme ve Sosyal Medya Bağımlılığı / Mutluluk	63.71	.00
Cinsiyet ve Sosyal Medya Bağımlılığı / Mutluluk	11.45	.01
Anne Tutumları ve Sosyal Medya Bağımlılığı / Mutluluk	6.39	.44
Baba Tutumları ve Sosyal Medya Bağımlılığı / Mutluluk	13.19	.05

Tablo 2'de görüldüğü gibi, Box's M Testi sonucunda tek-çift ebeveyn ve sosyal medya bağımlılığı / mutluluk için Box's M =2.86 ($p > .05$); sorumluluk duygusu ve davranışı ve sosyal medya bağımlılığı / mutluluk için Box's M=26.99 ($p < .05$); sosyal ve duygusal öğrenme ve sosyal medya bağımlılığı/mutluluk için Box's M=63.71 ($p < .05$); cinsiyet ve sosyal medya bağımlılığı/mutluluk için Box's M =11.45 ($p<.05$); anne tutumu ve sosyal medya bağımlılığı/mutluluk için Box's M=6.39 ($p > .05$); baba tutumu ve sosyal medya bağımlılığı/mutluluk için Box's M=13.19 ($p = .05$) olarak bulunmuştur.

Tablo 2'de görüldüğü gibi, tek-çift ebeveyn ve sosyal medya bağımlılığı/mutluluk için; anne tutumu ve sosyal medya bağımlılığı/mutluluk için Box's M Testi sonucundavaryans-kovaryans eşitliğinin sağlandığı görülmüştür.Bu nedenle, grup ortalama puanlarını karşılaştırmak için MANOVA WilksLambda (Λ) Testi'nden yararlanılmıştır. Tablo 2'de görüldüğü gibi, sorumluluk duygusu ve davranışı ve sosyal medya bağımlılığı/mutluluk için; sosyal ve duygusal öğrenme ve sosyal medya bağımlılığı/mutluluk için; cinsiyet ve sosyal medya bağımlılığı/mutluluk için; ve baba tutumları ve sosyal medya bağımlılığı/mutluluk için Box's M Testi sonucunda varyans-kovaryans eşitliğinin sağlanmadığı görülmüştür.Bu nedenle, varyans-kovaryans eşitliğinin sağlanmadığı durumlarda da bu koşul olmadan karar verilmesini sağlayan MANOVA-Pillai'sTrace Testi yapılmıştır

4.1.Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılığı Ve Mutluluk Düzeylerinin Tek Ebeveyniyle Ve İki Ebeveyniyle Yaşamalarına GöreFarklılığına İlişkin Bulgular

Araştırmada, "ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri tek ebeveyniyle ve iki ebeveyniyle yaşamaya göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? " sorusunun cevabı aranmıştır. Cevaba ulaşmak için ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri tek ebeveyniyle ve iki ebeveyniyle yaşamaya göre anlamlı farklılığına ilişkin MANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Sosyal Medya Bağımlılığı Ve Mutluluk Düzeylerinin Tek Ebeveyniyle ve İki Ebeveyniyle Yaşamalarına Göre Farklılığına İlişkin İlişkin MANOVA Sonuçları

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tek-Çift Ebeveyn	**Sosyal Medya Bağımlılığı**	106.44	1	106.44	2.32	.14	.01
	Mutluluk	38.20	1	38.20	2.05	.15	.00
Wilks' Lambda (Λ)= .994, $F_{hesaplanan}$ (2,502) = 1.58 p> .05, η^2 = .01							

Tablo 3'te görülen MANOVAWilks' Lambda Testi sonuçları tek ebeveyniyle ve iki ebeveyniyle yaşamaya göreergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Etki değeri de,düşük çıkmıştır (Wilks' Lambda (Λ)= .994, $F_{hesaplanan}$ (2,502) = 1.58 p> .05, η^2 = .01).

4.2.Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılığı ve Mutluluk Düzeylerinin Sorumluluk Duygusunave Davranışına Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Araştırmada, "ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri sorumluluk duygusuna ve davranışına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusunun cevabı aranmıştır. Cevaba ulaşmak için ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri sorumluluk duygusuna ve davranışına göre anlamlı farklılığına ilişkin MANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Sosyal Medya Bağımlılığı ve Mutluluk Düzeylerinin Sorumluluk Duygusu Ve Davranışına Göre Farklılığına İlişkin İlişkin MANOVA Sonuçları

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Sorumluluk Duygusu ve Davranışı	Sosyal Medya Bağımlılığı	2003.520	1	2003.520	47.46	.00	.09
	Mutluluk	1304.024	1	1304.024	82.29	.00	.14

Pillai'sTrace=.171, $F_{hesaplanan}$ (2,490) =50.38* p< .00, η^2 = .17

Tablo 4'te görülen MANOVA Pillai'sTrace Testi sonuçları sorumluluk duygusuna ve davranışına göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Etki değeri de, yüksek çıkmıştır (Pillai'sTrace=.171, F hesaplanan (2,490) =50.38* ,p< .00, η 2 = .17). Tablo 4'te MANOVA uzantısında yer alan ANOVA sonuçlarına bakıldığında ise, sorumluluk duygusuna ve davranışına göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı (F hesaplanan= 47.46, p< .00, η2 = .09) ve mutluluk (F hesaplanan= 82.29, p< .00, η2 = .14) puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Etki büyüklükleri (Eta Kare) değerleri incelendiğinde;sosyal medya bağımlılığı için orta düzeydeve mutluluk için yüksek düzeyde etki olarak hesaplanmıştır.

Sorumluluk duygusuna ve davranışına göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk puan ortalamaları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Sosyal Medya Bağımlılığı ve Mutluluk Düzeylerinin Sorumluluk Duygusu ve Davranışına Göre Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	SorumlulukDuygusuVeDavranışı	n	X	SS
Sosyal Medya Bağımlılığı	Düşük	204	18.80	7.33
	Yüksek	289	14.71	5.84
Mutluluk	Düşük	204	22.43	4.57
	Yüksek	289	25.73	3.51

Tablo 5'te sorumluluk duygusu ve davranış düzeyi düşük olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı puan ortalaması ($\overline{X}$ =18.80, Ss= 7.33), sorumluluk duygusu ve davranışdüzeyi yüksek olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı puan ortalamasından ($\overline{X}$ =14.71, Ss= 5.84) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 5'te sorumluluk duygusu ve davranış düzeyi düşük olan ergenlerin mutluluk puan ortalaması ($\overline{X}$ =22.43, Ss= 4.57), sorumluluk duygusu ve davranış düzeyi yüksek olan ergenlerin mutluluk puan ortalamasından ($\overline{X}$ =25.73, Ss= 3.51) anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

4.3. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılığı Ve Mutluluk Düzeyleri Sosyal Ve Duygusal Öğrenmeye Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Araştırmada, "ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri sosyal ve duygusal öğrenmeye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusunun cevabı aranmıştır. Cevaba ulaşmak için ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri sosyal ve duygusal öğrenmeye göre anlamlı farklılığına ilişkin MANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Sosyal Medya Bağımlılığı ve Mutluluk Düzeylerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenmeye Göre Farklılığına İlişkin İlişkin MANOVA Sonuçları

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Sosyal ve Duygusal Öğrenme	Sosyal Medya Bağımlılığı	2258.891	1	2258.891	53.47	.00	.10
	Mutluluk	2018.720	1	2018.720	133.52	.00	.22
Pillai'sTrace=.238, $F_{hesaplanan}$ (2,482) =75.33* p< .00, η^2 = .24							

Tablo 6'da görülen MANOVA Pillai'sTrace Testi sonuçları sosyal ve duygusal öğrenmeye göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Etki değeri de, yüksek çıkmıştır (Pillai'sTrace=.238, F hesaplanan (2,482) =75.33*,p< .00, η 2 = .24). Tablo 6'da MANOVA uzantısında yer alan ANOVA sonuçlarına bakıldığında ise, sosyal ve duygusal öğrenmeye göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı (F hesaplanan= 53.47, p< .00, η2 = .10) ve mutluluk (F hesaplanan= 133.52, p< .00, η2 = .22) puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Etki büyüklükleri (Eta Kare) değerleri incelendiğinde;sosyal medya bağımlılığı için orta düzeyde ve mutluluk için yüksek düzeyde etki olarak hesaplanmıştır.

Sosyal ve duygusal öğrenmeye göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk puan ortalamaları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Sosyal Medya Bağımlılığı ve Mutluluk Düzeylerinin Sosyal Ve Duygusal Öğrenmeye Göre Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	SosyalVeDuygusalÖğrenme	n	X	SS
Sosyal Medya Bağımlılığı	Düşük	221	18.84	7.69
	Yüksek	264	14.50	5.30
Mutluluk	Düşük	221	22.06	4.60
	Yüksek	264	26.16	3.18

Tablo 7'desosyal ve duygusal öğrenme düzeyi düşük olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı puan ortalaması ($\overline{X}$ =18.84, Ss= 7.69), sorumluluk duygusu ve davranış düzeyi yüksek olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı puan ortalamasından ($\overline{X}$ =14.50, Ss= 5.53) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 7'de sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi düşük olan ergenlerin mutluluk puan ortalaması ($\overline{X}$ =22.06, Ss= 4.60), sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi yüksek olan ergenlerin mutluluk puan ortalamasından ($\overline{X}$ =26.16, Ss= 3.18) anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

4.4. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılığı ve Mutluluk Düzeyleri Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Araştırmada, "ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusunun cevabı aranmıştır. Cevaba ulaşmak için ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılığına ilişkin MANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Sosyal Medya Bağımlılığı ve Mutluluk Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin İlişkin MANOVA Sonuçları

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Cinsiyet	Sosyal Medya Bağımlılığı	.212	1	.212	.01	.95	.00
	Mutluluk	8.382	1	8.382	.45	.50	.00
Pillai'sTrace=.001, $F_{hesaplanan}$ (2,502) = .25, p> .05, η^2 = .00							

Tablo 8'de görülen MANOVA Pillai'sTrace Testi sonuçları cinsiyete göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Etki değeri de,düşük çıkmıştır (Pillai'sTrace=.001, F hesaplanan (2,502) = .25 p> .05, η 2 = .00).

4.5. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılığı ve Mutluluk Düzeyleri Anne Ve Baba Tutumlarına Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Araştırmada, "ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri anne ve baba tutumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusunun cevabı aranmıştır. Cevaba ulaşmak için ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri anne ve baba tutumlarına göre anlamlı farklılığına ilişkin MANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9: Sosyal Medya Bağımlılığı ve Mutluluk Düzeylerinin Anne ve Baba Tutumlarına Göre Farklılığına İlişkin İlişkin MANOVA Sonuçları

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Anne Tutumu	Sosyal Medya Bağımlılığı	739.287	2	369.644	8.25	.00	.03
	Mutluluk	285.031	2	142.516	7.84	.00	.03
Wilks' Lambda (Λ)=.953, $F_{hesaplanan}$ (4,1002) =6.14* p< .00, η^2 = .02							
Baba Tutumu	Sosyal Medya Bağımlılığı	1681.681	2	840.841	19.59	.00	.07
	Mutluluk	796.095	2	398.048	23.18	.00	.09

Pillai'sTrace=.117, F $h_{esaplanan}$ (4,1004) =15.55* p< .00, η^2 = .06

Tablo 9'da görülen MANOVA Wilks' Lambda Testi sonuçları anne tutumlarına göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Etki değeri, düşük çıkmıştır (Wilks' Lambda (Λ)=.953, F hesaplanan (4,1002) =6.14* p< .00, η 2 = .02). Tablo 9'da MANOVA uzantısında yer alan ANOVA sonuçlarına bakıldığında ise, anne tutumlarına göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı (F hesaplanan= 8.25, p< .00, η2 = .03) ve mutluluk (F hesaplanan= 7.84, p< .00, η2 = .03) puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Etki büyüklükleri (Eta Kare) değerleri incelendiğinde; sosyal medya bağımlılığı için düşük düzeyde ve mutluluk için düşük düzeyde etki olarak hesaplanmıştır.

MANOVA Pillai'sTrace Testi sonuçları baba tutumlarına göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Etki değeri, düşük çıkmıştır (Pillai'sTrace=.117,F hesaplanan (4,1004) =15.55* p< .00, η 2 = .06). Tablo 9'daMANOVA uzantısında yer alan ANOVA sonuçlarına bakıldığında ise, baba tutumlarına göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı (F hesaplanan= 19.59, p< .00, η2 = .07) ve mutluluk(F hesaplanan= 23.18, p< .00, η2 = .09) puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Etki büyüklükleri (Eta Kare) değerleri incelendiğinde; sosyal medya bağımlılığı için orta düzeyde ve mutlulukiçinorta düzeyde etki olarak hesaplanmıştır.

Anne-baba tutumlarına göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk puan ortalamaları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10: Sosyal Medya Bağımlılığı ve Mutluluk Düzeylerinin Anne-Baba Tutumlarına Göre Puan Ortalamaları

Sosyal Medya Bağımlılığı	Anne Tutumları	n	X	SS
	Otoriter	12	23.58	8.13
	İlgisiz	8	20.00	8.32
	Demokratik	485	16.21	6.63
Mutluluk	Otoriter	12	21.08	5.23
	İlgisiz	8	20.00	5.53
	Demokratik	485	24.46	4.22
Sosyal Medya Bağımlılığı	**Baba Tutumları**	**n**	**X**	**Ss**
	Otoriter	19	19.79	5.21
	İlgisiz	25	23.76	7.57
	Demokratik	461	15.91	6.54
Mutluluk	Otoriter		20.37	5.96
	İlgisiz		20.16	4.88
	Demokratik		24.70	4.01

Tablo 10'daanne tutumu otoriter olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı puan ortalaması ($\overline{X}$ =23.58),anne tutumu ilgisiz olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı puan ortalaması ($\overline{X}$ =20.00) ve anne tutumu demokratik olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı puan ortalaması ($\overline{X}$ =16.21) olarak bulunmuştur. Anne tutumu demokratik olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığık düzeyinin en düşük; ilgisiz olan orta; ve otoriter olanların ise en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 10'da anne tutumu otoriter olan ergenlerin mutluluk puan ortalaması ($\overline{X}$ =21.08), anne tutumu ilgisiz olan ergenlerin mutluluk puan ortalaması ($\overline{X}$ =20.00) ve anne tutumu demokratik olan ergenlerin mutluluk puan ortalaması ($\overline{X}$ =24.46) olarak

bulunmuştur. Anne tutumu demokratik olan ergenlerin mutluluk düzeyinin en yüksek; otoriter olanların orta; ve ilgisiz olanların ise en düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 10'da baba tutumu otoriter olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı puan ortalaması ($\overline{X}$ =19.79), baba tutumu ilgisiz olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı puan ortalaması ($\overline{X}$ =23.76) ve baba tutumu demokratik olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı puan ortalaması ($\overline{X}$ =15.91) olarak bulunmuştur. Baba tutumu demokratik olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeyinin en düşük; otoriter olanların olanların orta; ve ilgisiz olanların ise en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 10'da baba tutumu otoriter olan ergenlerin mutluluk puan ortalaması ($\overline{X}$ =20.37), baba tutumu ilgisiz olan ergenlerin mutluluk puan ortalaması ($\overline{X}$ =20.16) ve baba tutumu demokratik olan ergenlerin mutluluk puan ortalaması ($\overline{X}$ =24.70) olarak bulunmuştur. Baba tutumu demokratik olan ergenlerin mutluluk düzeyinin en yüksek; otoriter olanların ve ilgisiz olanların ise birbirine yakın düzeyde olduğu görülmüştür.

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, problem cümleleri bağlamında tartışılmış ve yorumlanmıştır. Tartışmalar ve yorumlar ilgili alan yazın çerçevesinde yapılmıştır.

5.1.Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılığı Ve Mutluluk Düzeylerinin Tek Ebeveyniyle Ve İki Ebeveyniyle Yaşamalarına Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın sonucunda tek ebeveynle ve iki ebeveynle yaşayan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anne, baba ve çocuklardan meydan gelen bir birlik olan aile, bir bireyin sağlıklı bir biçimde büyüyebilmesinin en temel yapı taşıdır (Amato, Keith, 1991). Çocukların aile içerisindeki fiziksel, zihinsel, toplumsal ve ruhsal ihtiyaçlarının karşılanması onların yaşamdan aldıkları zevki, yeteneklerini ve mutlu bir yetişkin olmalarını önemli düzeyde etkilemektedir (Ekşi, 1990).Amato (2005), anne baba arasındaki sağlıklı ilişkinin ve pozitif ev ortamının aile ve çocuklar için oldukça büyük önem taşıdığını belirtmektedir. Mutsuz bir evliliğin devam ettirilmesindense mutlu bir ayrılık sürecinin hem çocuk hem de anne baba için daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Boşanma sürecinin ardından huzur içerisinde yetişen, anne ve babası tarafından ilgi ve sevgi ihtiyacı giderilen, kaliteli vakit geçirilen çocuk ruhsal bakımdan daha sağlıklı durumda olmaktadır. Nitekim, anne ve baba tarafından iyi bir şekilde karşılanan bu etkileşim süreci çocuk açısından daha sağlıklı ve yararlı olmaktadır (Cüceloğlu, 2008). Öngider-Gregory (2016) tarafından yürütülen çalışmada, çocuk için daha iyi olanın evliliği sürdürmek mi yoksa boşanmak mı olduğu incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, çocukların ebeveynleri ile birlikte yaşadığı ve anne babası arasında ciddi bir çatışmalı ilişkinin olmadığı aile ortamının çocukların ruhsal gelişimleri açısından en ideal ortam olduğu ortaya konmuştur. Bu bakımdan, anne baba ilişkisinin kalitesinin ve anne baba arasındaki çatışmanın miktarının önem taşıdığı belirtilmektedir. Bu bağlamda, boşanma olgusunun tek

başına çocuğun ruhsal sağlığı üzerinde olumsuz bir etkiye neden olmadığı ifade edilmektedir. Aksine, çocuğun anne ve babasıyla birlikte yaşadığı süreçte tanıklık ettiği çatışmalı ortamın çocuğun ruhsal sağlığını olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir. Literatür incelendiğinde, boşanma sonrasında her iki ebeveyni ile ilişkisini devam ettiren, ebeveynleri arasında saygının korunduğunu hisseden, ebeveynleri tarafından düşünceleri önemsenen ve ihtiyaçları karşılanan çocukların boşanmış ailelerdeki çocuklar arasında en sağlıklı kitle olduğu görülmektedir (Yıldız, 2017).

12 yıl boyunca devam eden boylamsal çalışma sonucunda, mutsuz ve çatışmalı evliliğin sona erdirilmesinin çocuklar üzerinde daha olumlu etkilerinin olduğu gözlenmiştir (Amato, Loomis, Booth, 1995). Amato'nun (1986) 33 araştırmayı incelediği meta analiz çalışmasında, çatışmalı aile ilişkilerinin çocukların ruhsal sağlıklarını olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Candan (2006) tarafından boşanmış ve evli ebeveyne sahip çocuklar üzerinde yürütülen araştırmanın sonucunda, ebeveynler arasında çatışmanın yaşanmadığı evliliklerin çocukların ruhsal gelişimleri bakımından en elverişli ortam olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çatışmalı evlilik ve boşanma ile çatışmasız boşanma durumlarının çocukların ruhsal yönden yıpranmalarına neden olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın sonucunda ergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin tek ebeveynle ve iki ebeveynle yaşama durumuna göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.Ailenin tek ebeveynli ya da iki ebeveynli olma durumu fark etmeksizin ergenin psikolojik sağlığı üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Ergenlerle sık çatışma yaşayan, ilgi göstermeyen, onlara karşı baskıcı kontrol mekanizmaları uygulayan ailelerin çocuklarından bazılarında çeşitli ruhsal problemler görülmektedir (Patterson, Reid, Dishion, 1992). Nitekim, ergenler arasında sorunlu internet kullanımının ön plana çıkmasında ve bağımlılık haline gelmesinde sağlıklı olmayan aile içi ilişkilerin ve dolayısıyla internet üzerinden giderilen sosyal ihtiyaçların etkisinin olduğu ifade edilmektedir (Ekşi, Ümmet, 2013). Bu anlamda sosyal medya bağımlılığının aile yapısını da kapsayan bir yaklaşımla ele alınması önemli görülmektedir.

Bu kapsamda Türkiye'de ve dünyada tek ebeveynle ve iki ebeveynle yaşama durumu ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaların olduğu görülmüştür. Bu araştırmalardan bazıları, araştırma sonucuyla örtüşmektedir.

Örneğin; Bilginer'in (2020) ergenler üzerinde yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, ergenlerin anne babalarının birliktelik durumları ile sosyal medya bağımlılıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Atalay'ın (2014) lise öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmanın sonucunda, öğrencilerin sosyal medyaya yönelik tutumlarının anne baba birliktelik durumuna göre farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Yayman (2019) ergenlerde sosyal medya bağımlılığı, oyun bağımlılığı ve aile işlevleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Lise öğrencileri üzerinde yürütülen araştırmanın sonucunda, sağlıksız aile işlevlerinin sosyal medya bağımlılığını artırdığı bulunmuştur. Taş ve Ateş'in (2020) evli ve boşanmış ebeveynleri olan ergenler üzerinde yürüttüğü araştırmanın sonucuna göre, ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinin ebeveynlerin birlikte ya da boşanmış olma durumuna göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Ancak ebeveyn tutumuna göre incelendiğinde, ihmalkar ailede yetişen ergenlerin diğer tutumlarda yetişenlere göre daha düşük iyi oluş düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynleri birlikte ve boşanmış olan ergenlerde internette zaman geçirme süresinin 5 saat ve üzeri olduğu durumlarda ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir.

Öte yandan, Koçak'ın (2021) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, anne babası ayrı olan öğrencilerin sosyal medya bağımlılıklarının anne babası beraber olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulunmuştur. Eligül'ün (2020) ilkokul öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, internet bağımlılığı düzeyinin anne babası birlikte olan öğrencilerde daha düşük olduğu bulunmuştur.

Literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde, araştırmanın sonucu Bilginer (2020), Taş ve Ateş (2020), Yayman (2019), Atalay (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik gösterirken; Koçak (2021) ve Eligül (2020) tarafından yapılmış olan araştırma sonuçlarından farklılık göstermektedir.Bu bakımdan, araştırmanın sonucunda Ekşi ve Ümmet (2013), Patterson, Reid veDishion (1992), Yayman (2019), Taş ve Ateş (2020) tarafından yapılmış olan araştırmalarda da görüldüğü gibi, ergenlerin sosyal medya bağımlılıkları üzerinde anne ve babanın birlikte ya da ayrı olmalarından daha çok her birinin bireysel olarak tutumlarının, aile içerisindeki sıcaklık ve yakınlık, ergenle kurulan sağlıklı iletişim ve sağlıklı aile işlevlerinin önemli olduğu görülmektedir.

Araştırmanın sonucunda ergenlerin mutluluk düzeylerinin tek ebeveynle ve iki ebeveynle yaşama durumuna göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Literütür incelendiğinde, Türkiye'de ve dünyada tek ebeveynle ve iki ebeveynle yaşama durumu ile mutluluk arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaların olduğu görülmüştür. Bu araştırmalardan bazıları, araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Örneğin; Eryılmaz'ın (2012b) aile ile kurulan ilişkiler aracılığıyla ergenlerin öznel iyi oluşlarının nasıl yükseltilebileceğini incelediği çalışmanın sonucuna göre, ailelerin dokuz farklı yöntemle ergenlerin öznel iyi oluşlarını yükselttikleri tespit edilmiştir. Bunlar, ebeveynlerin ergenlerle ilgilenmeleri, ergenlerle olumlu iletişim içinde olmaları, demokratik ve izin verici anne-baba tutumuna sahip olmaları, ailede iş birliği içerisinde olmaları, ergenlerin özerkliğini ve algılanan kontrollerini desteklemeleri, ergenleri aile yönetimine dahil etmeleri ve ergenlerle birlikte etkinlik yapmalarıdır.Eryılmaz (2010a) tarafından yürütülendiğerbir araştırmada ise aile yapısının ergen mutluluğunu önemli düzeyde etkilediği bulunmuştur.Eryılmaz'a göre, ergenlerin aile yönetim sürecine katılmaları ve ailenin ergenlerin istek ve gereksinimlerine önem verilerek yönetilmesi ergen mutluluğunu artırmaktadır. Bununla birlikte ailede açık iletişimin olması, ergenin kendini açmasına ve ifade etmesine izin verilmesi, anlatılan ve ergenin anladığı mesajların tutarlı olması gibi durumların ergen mutluluğunu artırdığı saptanmıştır. Ailede karar alma süreçlerinde ergenin de aktif rol alması ve ailede aşırı katı ve aşırı esnek olmayan tutarlı ve işlevsel kuralların yer almasının da ergen mutluluğuna katkı sağladığı tespit edilmiştir.Aksi durumların ise ergenlerde mutsuzluğa neden olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, katılımcı ve sağlıklı aile yönetimi ve aile üyelerinin olumlu ilişkisi ergen mutluluğunu olumlu yönde etkilemektedir. Sonuç olarak, açık iletişim, ailede ergenin kendini açmasına ve ifade etmesine fırsat tanımak, anlatılan ve ergenin anladığı mesajların tutarlı olması, ergenleri karar alma süreçlerine dahil olması, ailede aşırı katı ve aşırı esnek olmayan tutarlı ve işlevsel kuralların bulunması ergenleri mutlu etmektedir. Park (2004) tarafından yapılan çalışmada da ergen öznel iyi oluşunu etkileyen en önemli dört faktörün destekleyici ebeveyne sahip olmak, zorlu işlerle başa çıkabilmek, olumlu yaşam olayları yaşamak ve önemli görülen bireylerle kurulan ilişkiden doyum almak olduğu görülmektedir.Joronen ve Åstedt-Kurki (2005) tarafından yürütülen araştırmada ise ergen mutluluğunu etkileyen altı ailesel faktörün bulunduğu tespit edilmiştir. Bu faktörlerin güvenli ev ortamı, duygusal

olarak sıcak sevgi atmosferi, açık iletişim, aileye ait olma, dışsal ilişkiler ve ailede kişisel önem duygusunun bulunması olduğu ifade edilmektedir.Chui ve Wong'un (2016) Hong Kong'ta ergenlerin mutluluk ve yaşam doyumlarının cinsiyet, ilişki tarzı ve benlik kavramına göre inceledikleri araştırma ergenler üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, ergen mutluluğunun anne-babanın evli ve boşanmış olma durumuna göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Taş ve Ateş'in (2020) evli ve boşanmış ebeveynleri olan ergenler üzerinde yürüttüğü araştırmanın sonucuna göre, ergenlerin iyi oluş düzeylerinin ebeveynlerin birlikte ya da boşanmış olma durumuna göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Ebeveyn tutumuna göre incelendiğinde, ihmalkar ailede yetişen ergenlerin diğer tutumlarda yetişenlere göre daha düşük iyi oluş düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öte yandan, Amato ve Keith (1991) 12 çalışmayı incelendikleri meta analiz çalışmasının sonucunda, ölüm nedeniyle tek ebeveynli çocukların iki ebeveynli çocuklara göre iyi oluş düzeylerinin daha düşük olduğu; ancak boşanma nedeniyle tek ebeveynli çocuklara göre iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Karaoğlan (1997) boşanmanın çocukların kişilik özelliklerini olumsuz etkilediğini ve bu çocukların mutsuz olduklarını ifade etmiştir. Uşaklı, (2013) tarafından yapılan araştırmada eşinden ayrılmış ve ilkokulda çocuğu olan annelerin çocukları ile ilgili problemlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 50 annenin katılımıyla yürütülen araştırmada eşinden ayrılmış anneler çocuklarının birtakım duygusal, davranışsal ve bilişsel sorunlarının bulunduğunu belirtmiştir. Annelerin, çocuklarının oldukça içine kapanık, hırçın, aşırı hareketli, çoğunlukla mutsuz, öfkeli, üzgün ve dalgın olduklarını düşündükleri belirlenmiştir. Bedel ve Işık (2015) tarafından tek ebeveynli ve iki ebeveynli öğrencilerin kişilerarası problem çözme ve yaşam doyumu düzeylerinin incelendiği çalışma lise öğrencilerinin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre, iki ebeveynli öğrencilerin tek ebeveynli öğrencilere göre genel yaşam doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Akyol (2013) tarafından yapılan araştırmada lise öğrencilerinin ebeveynlerinin boşanmış ve evli olma durumları ile yaşam doyumu, sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmaya boşanmamışebeveyneve boşanmış ebeveyne sahip olan ergenler katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, boşanmış ebeveyne sahip ergenlerin evli ebeveyne sahip ergenlere göre daha düşük yaşam doyumu düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. Antaramain, Huebner, Valois (2008)

tarafından yürütülen çalışmada da ergenlerin aile ortamı ve yaşam doyumları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Çalışmanın sonucunda, ebeveyn ayrılığının olmadığı ailelerde yaşam doyumu düzeyinin en yüksek olduğu görülmüştür. Sonrasında ise yeniden aile kuranların geldiği, en düşük yaşam doyumuna ise tek ebeveynli bireylerin sahip olduğu tespit edilmiştir. Ancak aradaki farkın anlamlı düzeyde olmadığı ifade edilmiştir. İngiltere'de yürütülen boylamsal bir araştırmada ise çocukluktaki aile yapısının çocukların mutluluklarındaki farklılığı kısmen açıkladığı bulunmuştur (Rees, 2017).

Literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde, tek ebeveyniyle yaşayan çocukların iki ebeveyniyle yaşayan çocuklara göre yaşamlarının pek çok alanında daha dezavantajlı oldukları ve daha mutsuz oldukları (Karaoğlan, 1997; Amato, Keith, 1991; Uşaklı, 2013; Bedel, Işık, 2015; Rees, 2017; Akyol, 2013; Antaramain, Huebner, Valois, 2008) ifade edilmelerine rağmen bu araştırmada tek ebeveynle ve iki ebeveynle yaşayan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bakımdan araştırmanın sonucu Eryılmaz (2010a), Eryılmaz (2012b), Park (2004), Joronen ve Åstedt-Kurki (2005), Flouri, Buchanan (2002), (Flouri, 2004), Chui ve Wong (2016), Taş ve Ateş (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Nitekim, Eryılmaz (2010a); Eryılmaz (2012b); Park (2004); Joronen ve Åstedt-Kurki (2005), Flouri, Buchanan (2002); Flouri, (2004), Amato (2005), Taş ve Ateş (2020), Öngider-Gregory (2016) tarafından yapılmış olan araştırmalarda da görüldüğü gibi, ergenlerin mutlulukları üzerinde anne ve babanın birlikte ya da ayrı olmalarından daha çok her birinin bireysel olarak tutumlarının, aile içerisindeki sıcaklık ve yakınlık duygusunun, ergenle kurulan sağlıklı iletişimin, pozitif ev ortamının ve eşler arasındaki ilişkinin kalitesi ile anne baba arasındaki çatışmanın miktarının önemli olduğu görülmektedir. İlgili literatür ışığında, anne ve baba birlikte yaşıyorsa; ancak çocuklara yönelik tutumları ilgisiz veya otoriterse ergenlerin kendilerini mutsuz hissederek sosyal medyayı daha fazla kullanabilecekleri söylenebilmektedir.

Bu sonuç, ergenlerin sosyal medyayı aşırı kullanımları ve mutlulukları üzerinde anne ve babanın birlikte ya da ayrı olmalarından ziyade her birinin bireysel olarak tutumlarının önemli olduğunu düşündürmektedir.

Literatür incelendiğinde, COVID-19 sürecinde, akademik ve ilişkisel değişikliklerin öğrenciler açısından önemli stresörler olduğu ve öğrencilerin psikolojik sağlıklarının

bu süreçten ciddi düzeyde etkilendiği ifade edilmektedir (Padron ve diğ., 2021). Çocukların açık hava etkinliklerinden uzak kalmaları ekran karşısında daha fazla vakit geçirmelerine ve medya ve teknoloji kullanımlarını artırmalarına neden olmuştur (Rosen ve diğ., 2014). Nitekim, pandemiyle birlikte çocukların ekran karşısında (Xiang, Zhang, Kuwahara, 2020) ve sosyal medya kullanarak (Guessoum ve diğ.,2020 ; Keles, McCrae, Grealish, 2020) geçirdikleri süre uzamıştır. Bu dönemde aşırı sosyal medya kullanımının ruh sağlığı problemleri ile ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Gao ve diğ., 2020).

Bu araştırmaya katılan ergenler COVID-19 döneminde uzaktan eğitim sürecinde oldukları için, araştırmaya katılan ergenlerin normal sosyal medya kullanımlarından daha yüksek sosyal medya kullanımına ve daha düşük mutluluk düzeyine sahip olabilecekleri düşünülmektedir. Nitekim, COVID-19 Pandemisinin ergenlerin günlük yaşamını, aile içi ilişkilerini, sosyal medya kullanımlarını ve mutluluk düzeylerini etkilediği düşünülmektedir.

5.2.Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılığı ve Mutluluk Düzeylerinin Sorumluluk Duygusuna ve Davranışına Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın sonucunda sorumluluk duygusuna ve davranışına göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sorumluluk duygusu ve davranış düzeyi düşük olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı, sorumluluk duygusu ve davranış düzeyi yüksek olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Sorumluluk duygusu ve davranış düzeyi düşük olan ergenlerin mutluluğu, sorumluluk duygusu ve davranış düzeyi yüksek olan ergenlerin mutluluğundan anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

Sosyal medyanın aşırı kullanımına bağlı olarak kişisel, sosyal, mesleki ve akademik sorumlulukların yerine getirilememesi her yaş grubundaki bireyler için sorun teşkil etmektedir. Bununla birlikte bireylerde çeşitli psikolojik, fiziksel ve sosyal sorunların yaşanılması kaçınılmaz olmaktadır (Şahin, Yağcı, 2017). Sosyal medyanın gün içerisinde 4 saat ve üzeri kullanımı bireylerin yakın çevrelerindeki kişilerle çatışma yaşamalarına, işlerini ve sosyal yaşamlarını ihmal etmelerine (Tutgun-Ünal, 2019) ve hatta sahip oldukları işleri yitirmelerine neden olmaktadır (Karaiskos ve diğ., 2010;

Tutgun-Ünal, 2019). Kullanılan sosyal medya uygulamalarının da artması kullanıcıların sosyal medyaya ayıracağı zamanın artmasına ve böylece sosyal medya bağımlılık düzeylerinin artmasına neden olmaktadır (Tutgun-Ünal, Deniz, 2016). Kuzu ve diğ. (2008) yaptığı araştırma sonuçlarına göre bilgisayar kullanımı sonucu psikososyal sorunlar ailede en çok çocuklarda, sonrasında ise babalar ve annelerde görülmektedir. Çocuk ve ergenlerde yetişkinlere nazaran daha ciddi problemlerin görüldüğü, aile bireylerinin internette geçirdiği vakit arttıkça psikososyal sorunların kapsamının da genişlediği ortaya konmuştur.

Sosyal medya kullanımı, kişinin yaşamındaki sorumluluklarını yerine getirmeyi engellediği andan itibaren sosyal medya bağımlılığının varlığından söz edilmeye başlanmaktadır (Ryan ve diğ., 2014). Kuss ve Griffiths'e (2011) göre aşırı sosyal medya kullanımının düşük düzeyde sorumlulukla ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Ergenlerin aşırı internet ve madde kullanımı gibi bağımlılık teşkil eden davranışları, içinde bulundukları gelişim döneminin etkisiyle kişilik gelişimleri ile ilişkilendirilmektedir (Kaltiala-Heino, Lintonen, Rimpela, 2004). Bu bakımdan ergenlerin sosyal medyayı, kişilik gelişimi ve kimlik kazanımı sürecinde var olan kimliklerinden ve sorumluluklarından kaçabilmek adına bir fırsat olarak algıladıkları belirtilmektedir (Yang, Tung, 2007). Avcılar ve KülterDemirgüneş'e (2016) göre sosyal medya kullanım motivasyonlarını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Kullanıcının kişilik özellikleri de bunlardan biridir. Dışa dönüklük, deneyime açıklık ve sorumluluk kişilik özellikleri bireylerin sosyal medya kullanım motivasyonlarını etkilemektedir.

Sosyal medya bağımlılığı, ergenlerin işlevselliklerinde bozulmalara neden olmaktadır. Ergenin akademik başarısının düşmesine, ailesine yönelik sorumluluklarını yerine getirememesine, gün içerisinde sürekli sosyal medya platformlarını düşündüğü için var olan işlerine konsantre olamamasına neden olmaktadır (Kırık ve diğ., 2015).Bağımlılık, zaman ve para gibi kaynakların gereksiz kullanımına neden olmaktadır. Sosyal medya bağımlılığı düzeyi yüksek olan öğrenciler de vakitlerinin büyük bir kısmını sosyal medya sitelerinde harcamaktadır. Öte yandan, akademik sorumluluklar da öğrencinin belli bir zaman ayırması gereken faaliyetlerdir. Bu bakımdan, sosyal medyayı aşırı kullanan öğrenciler çoğu vakitlerini var olan bağımlılıkları çerçevesinde harcamaktadırlar. Bu durum da öğrencilerin temel sorumluluklarından biri olan akademik faaliyetler için yeterli

zamanı ayıramamalarına, sınava hazırlanma veya ödev yapma gibi görevlerini aksatmalarına neden olmaktadır (Gür ve diğ., 2018). Bu bağlamda, sosyal medya bağımlılığının sosyal ilişkilere zarar verdiği, iş ve okul hayatında aksaklıklara yol açtığı, kişisel sorumlulukların ertelenmesine veya unutulmasına sebep olduğu söylenebilmektedir (Turel, Brevers, Bechara, 2018; Boyd, Ellison, 2007).

Ergenin kimlik kazanımı ihtiyacıyla birlikte kriz anındaki problemlerini ve sorumluluklarını ertelemesi ergenin internet bağımlılığını artırmaktadır (Zhou, Fang, 2015'ten aktaran Aslan, 2019). Bundan dolayı, internet bağımlısı olan kişiler sorumlulukları altında bulunan kişileri ve çocuklarını ihmal edebilmektedir. Ayrıca, ekonomik veya psikolojik olarak bağlı bulundukları aileleriyle ilişkileri bu durumdan zarar görebilmektedir (Aslan, 2019). Nitekim, internet bağımlılığının belirtilerinden biri de sorumlulukların yerine getirilememesidir (Ögel, 2017). İnternetin aşırı kullanımı, kişinin internette çok fazla zaman geçirmesine ve böylece temel sorumluluklarını yerine getirememesine neden olmaktadır (Block, 2008; Kumar, Mondal, 2018). İnternet bağımlısı olan kişilerde, işe veya okula geç kalmak, kişisel bakımı ihmal etmek gibi sorumlulukların yerine getirilmemesi veya ötelenmesinin yanı sıra yemek, uyumak gibi temel yaşamsal aktivitelerin de yerine getirilemediği görülebilmektedir. İnternet bağımlısı olan kişilerin sorumluluklarını unuttukları ya da erteleme girişiminde bulundukları belirtilmektedir (Ögel, 2017).

Araştırmanın sonucunda, sorumluluk duygusuna ve davranışına göreergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sorumluluk duygusu ve davranış düzeyi düşük olanergenlerin sosyal medya bağımlılığı, sorumluluk duygusu ve davranış düzeyi yüksekolanergenlerin sosyal medya bağımlılığından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Literatürde bu araştırmanın bulgusunu destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar mevcuttur. Kolan'ın (2020) ergenler üzerinde yürüttüğü araştırmanın sonucunda, problemli internet kullanımı daha fazla olan ergenlerin daha düşük öğrenme sorumluluğuna sahip oldukları saptanmıştır. Yalçın ve Bertiz'in (2019) üniversite öğrencileri üzerinde yürüttükleri araştırmanın sonucunda, dijital oyun oynama düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin akademik sorumluluklarını yerine getirme konusunda sorun yaşadıkları bulunmuştur. Gür ve diğerlerinin (2018) üniversite öğrencileri üzerinde yürüttükleri araştırmanın sonucunda, sosyal medyada geçirilen zaman arttıkça öğrencilerin ödev ve proje hazırlama, sınavlara hazırlanma gibi akademik

sorumluluklarına daha az zaman ayırdıkları bulunmuştur. Ayaydın ve Yıldız Ayaydın (2018) tarafından ergenler üzerinde yürütülen araştırmanın sonucunda, çalışmaya katılan öğrencilerin sosyal medya ile sorumluluk bilincini birbirleriyle ilişkilendirdikleri saptanmıştır. Öğrencilerin, sosyal medya kullanımlarının sorumluluklarını yerine getirmelerini engellediğini ve ders ve sınavlara yönelik çalışmalarını olumsuz etkilediğini belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öte yandan, Işık ve Kaptangil (2018) 343 üniversite öğrencisiyle yürüttükleri araştırmada akıllı telefon bağımlılık düzeyi ve sosyal medya kullanımının Beş Faktör Kişilik Özelliği ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, akıllı telefon bağımlılığının sırasıyla sorumluluk, uyumluluk ve duygusal dengesizlik kişilik tipine sahip olan bireylerde daha çok görüldüğü, dışa dönük ve deneyime açık kişilik özelliklerine sahip olan bireylerde ise daha düşük düzeyde görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal medya kullanımının akıllı telefon bağımlılığını artırdığı bilgisi de bulgular arasında yer almaktadır. Çayırlı (2017) tarafından yürütülen çalışmada, sosyal medya kullanım özellikleri ile kişilik yapılanmaları, narsisizm, yaşam doyumu ve depresyon arasındaki ilişki ele alınmıştır. 428 sosyal medya kullanıcısının katıldığı çalışmanın sonucunda, sosyal medya kullanıcılarının sorumluluk, dışadönüklük ve nevrotizm/duygusal denge düzeylerinin artmasıyla sosyal medya kullanımlarının arttığı tespit edilmiştir.

Literatür incelendiğinde, sorumluluk duygusu ve davranışı ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki farklılığın incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak, kişilik özellikleri ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki farklılığın incelendiği çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmaların da sayıca az olduğu görülmektedir (Işık, Kaptangil, 2018; Çayırlı, 2017).

Sonuç olarak, bu araştırmanın sonucu (Kolan, 2020; Yalçın, Bertiz, 2019; Gür ve diğ., 2018; Ayaydın, Yıldız Ayaydın, 2018) tarafından yapılmış olan araştırma sonuçları ile benzerlik gösterirken; (Işık, Kaptangil, 2018; Çayırlı, 2017) tarafından yapılmış olan araştırma sonuçlarından farklılık göstermektedir.

Araştırmanın sonucunda sorumluluk duygusuna ve davranışına göre ergenlerin mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sorumluluk duygusu ve davranış düzeyi düşük olan ergenlerin mutluluğu, sorumluluk duygusu ve

davranış düzeyi yüksek olan ergenlerin mutluluğundan anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

Mutluluğu etkileyen üç önemli faktör bulunmaktadır (Lyubomirsky, Sheldon, Schade, 2005). Bunlardan ilki ve önemli olanı kişilik özellikleri ve genetik faktörlerdir. Dışa dönüklük, sorumluluk ve duygusal dengegibi beş faktör kişilik özelliklerinin öznel iyi oluşun %50'sini oluşturduğu tespit edilmiştir (Myers, Diener, 1995). Reisoğlu ve Yazıcı'nın (2017) öznel iyi oluş düzeyi ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada elde edilen bulgulara göre de beş faktör kişilik özelliklerinden nevrotiklik, dışadönüklük, sorumluluk ve deneyime açıklık özelliklerinin öznel iyi oluşu anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır.

Sorumluluk, kişinin davranışlarına değer kazandırmaktadır. Bu sayede kişi, hangi davranışının iyi ya da kötü olduğunun farkına varabilmektedir. Kişi, iyi olarak tanımlanan eyleminin sonucunda mutluluk hissederken kötü olarak tanımlanan eyleminin sonucunda ise pişmanlık duymaktadır (Gündoğan, 2013). Geçtan'a (1997) göre bireylerin sorumluluklarını yerine getirmemeleri onları mutsuzlaştırarak benliklerini yitirmelerine neden olmaktadır. Bu bakımdan, sorumluluk bilincinin kişinin mutluluğunu önemli düzeyde etkilediği söylenebilmektedir. Kişisel sorumluluk, bireyin düşünce ve davranışları üzerinde kontrol sağlayabilmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda, düşünce ve davranışları üzerinde kontrolü bulunan bireylerin daha uyumlu ve mutlu oldukları ve bedensel ve ruhsal olarak kendilerini daha iyi hissettikleri ifade edilmektedir (Mutlu, 2006).Önal'a (2005) göre, bireyin ve içinde bulunduğu toplumun daha mutlu ve başarılı olabilmesi ancak sorumluluk eğitimiyle mümkündür. Nitekim, yeterince ilgi gösterilen, önemsenen, değer gören ve mutlu çocuklar, özgüvenli ve sorumluluk bilinci gelişmiş yetişkinler olarak topluma katkı sunmaktadır (Demir, 2020). Literatür incelendiğinde, sorumluluk bilinci gelişmiş olan bireylerin, yaşama kolay bir şekilde uyum sağlayabilen, mutlu, hem kendine hem de diğer insanlara yönelik sorumluluklarını yerine getiren (Celep, 2011) duygularının düşüncelerinin ve davranışlarının sonuçlarını kabullenen, görevlerini yerine getiren kişiler oldukları görülmektedir (Güner, Selçuk, 2004). Sorumluluklarının bilincinde olan ve yaşamı üzerinde kontrol sağlayabilen bireyler kendilerine daha fazla güven duymakta, kişiliklerini ve sosyal varlıklarını geliştirmektedir. Bu bireyler, fizyolojik ve psikolojik anlamda kendilerini daha iyi ve

daha mutlu hissetmektedir. Ayrıca bu bireylerin daha uyumlu oldukları ve yüksek benlik saygısına sahip oldukları bilinmektedir (Mutlu, 2006).

Literatürde bu araştırmanın bulgusunu destekleyen araştırmalar mevcuttur. Meyzari Ali ve DashtBozorgi'nin (2016) üniversite öğrencileri üzerinde yürüttükleri araştırmanın sonucunda, mutluluk ve sosyal sorumluluk arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve mutlu bireylerin daha fazla işbirlikçi davranışlarda bulundukları saptanmıştır. Doğan'ın (2015) ergenler üzerinde yapmış olduğu araştırmada, ergenlerin görevlerini yerine getirdiklerinde kendilerini daha sorumlu bireyler olarak hissettikleri, mutlu oldukları ve öğrenme motivasyonlarının arttığı bulunmuştur. Reisoğlu ve Yazıcı (2017) yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile beş faktör kişilik özellikleri, mizah tarzları ve duygusal zeka arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Üniversite öğrencileriyle yürütülen çalışmada beş faktör kişilik özelliklerinden nevrotiklik, dışadönüklük, sorumluluk ve deneyime açıklık özelliklerinin öznel iyi oluşu anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Seki (2014) ergenlerin sosyal görünüş kaygıları, öznel iyi oluşları ve sahip oldukları değerleri incelemiştir. Yaşları 13 ile 18 arasında değişen velisede öğrenim gören ergenlerin katıldığı araştırmanın sonucunda, ergenlerin sorumluluk, arkadaşlık, saygı ve dürüstlük gibi insani değerlerinin arttıkça öznel iyi oluş düzeylerinin yükseldiği tespit edilmiştir. Eryılmaz ve Öğülmüş'ün (2010) ergen öznel iyi oluşu ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmaya yaşları 14 ile 18 arasında değişen ergenlerkatılmıştır. Araştırmanın sonucunda, dışa dönüklük, duygusal denge ve sorumluluk kişilik özelliklerinin ergen öznel iyi oluşunu yordayan önemli kişilik özellikleri olduğu tespit edilmiştir. Sorumluluk kişilik özeliğine sahip ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin arttığı bildirilmiştir.Karakuş, Kartal ve Çağlayan (2016) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin sorumluluk davranışlarını nasıl algıladıkları ve sorumluluklarını yerine getirip getirmeme durumlarının duygularını nasıl etkilediği incelenmiştir. Toplam 40 öğrencinin katıldığı araştırmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrencilere çizdirilen resimler ile elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin sorumluluk kavramını ödevini yapan çocuklar ve verilen görevi yerine getiren kişiler olarak algıladıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirdiklerinde mutluluk, güven, gurur gibi olumlu duygular hissettikleri, rahatladıkları ve olumlu sonuçlarla karşılaştıkları saptanmıştır. Öğrencilerin

sorumluluk bilinciyle davranmadıklarında üzüntü, huzursuzluk, kaygı gibi olumsuz duyguları hissettikleri gözlenmiştir. Such ve Walker (2004) tarafından çocukların sorumluluk kavramına ilişkin bakış açılarının analiz edildiği çalışmaya İngiltere'nin ortadoğusunda yaşayan 9 ve 10 yaşlarındaki 29 çocuk katılmıştır. Yapılan çalışmada, evde bulunan bir dizi sorumluluğun çocuklar tarafından günlük yaşamın doğal ve kaçınılmaz bir parçası olarak görüldüğü bulunmuştur. Çocukların, sorumluluklarını yerine getirdiklerinde mutluluk ve gurur gibi olumlu duyguları daha fazla hissettikleri görülmüştür. Aladağ (2009) tarafından ilköğretim 5.sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmanın sonucunda, öğrencilerin sorumluluk kavramını kişinin görevlerini tam anlamıyla yerine getirmesi, öz disiplinli olmak, çevreye karşı hassas olmak, azimli ve planlı olmak, okula ve eve yönelik görevleri yerine getirmek olarak ifade ettikleri ortaya konmuştur. Öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmediklerinde mutsuzluk, üzüntü, huzursuzluk gibi olumsuz duyguları hissettikleri ve başarısız oldukları, çevrenin tepkisinden kaçındıkları ve ceza almaktan dolayı korktukları belirlenmiştir.

Literatür incelendiğinde, sorumluluk duygusu ve davranışı ile mutluluk arasındaki farklılığın incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak, kişilik özellikleri ile mutluluk arasındaki farklılığın incelendiği çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmaların da sayıca az olduğu görülmektedir (Reisoğlu ve Yazıcı, 2017; Eryılmaz, Öğülmüş, 2010).

Sonuç olarak, bu araştırmanın sonucu Reisoğlu ve Yazıcı (2017); Eryılmaz ve Öğülmüş (2010); Doğan (2015); Seki (2014); Karakuş, Kartal ve Çağlayan (2016); Meyzari Ali ve DashtBozorgi(2016); Aladağ (2009); Such ve Walker (2004) tarafından yapılmış olan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

5.3. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılığı Ve Mutluluk Düzeyleri Sosyal Ve Duygusal Öğrenmeye Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın sonucunda, sosyal ve duygusal öğrenmeye göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi düşük olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı, sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi yüksek olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Sosyal ve duygusal öğrenme

düzeyi düşük olan ergenlerin mutluluğu, sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi yüksek olan ergenlerin mutlulukluğundan anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

Sosyal medya bağımlılığı olan bireyler olumsuz duygu ve düşüncelerinden kaçış yolu olarak sosyal medyayı kullanmakta, kullanımlarını azaltma ve durdurma girişimlerinde sorunlar yaşamaktadırlar. (Balcı, Baloğlu, 2018). Günlük yaşantısında daha fazla yalnızlık hisseden, sağlıklı ve tatmin edici sosyal ilişkiler kuramayan bireyler hissettikleri olumsuz duygulardan kaçabilmek amacıyla sosyal medyadaki paylaşımları aracılığıyla sosyalleşmeye çalışmaktadırlar (Ümmet, Ekşi, 2016). Ergenler öfke ve düşmanlık gibi olumsuz duygularını yüz yüze iletişimle paylaşmakta zorluk yaşamaktadır. Öfke ve düşmanlık duygularının sosyal ağ sitelerinde daha rahat ifade edilebilmesi ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin artmasına neden olmaktadır. Ergenlerin psikotizm, paranoid düşünceler gibi psikolojik bozuklukları akranlarıyla yakın ilişkiler geliştirmesinde sorun yaratacağından ergenler daha yüzeysel ilişki kurabilecekleri ve aynı zamanda da sosyalleşebilecekleri sosyal medya sitelerini tercih edebilmektedir (Bilgin, 2018).

SDÖ, bireylerin, stres etmeninden korunmasını sağlamakta ve yaşamlarının ilerleyen yıllarında önemli duygusal ve davranışsal sorunlarla karşılaşmalarını engellemeye yardım olan koruyucu faktör niteliği taşımaktadır (Garmezy, 1991). Sosyal ve duygusal öğrenme, bireyin kendisinin ve diğer bireylerin duygularını tanıma, ihtiyaçlarına karşı dikkatli olma, duygu okur-yazarlığına sahip olma, olumlu ve olumsuz özelliklerini tanıma, sağlıklı iletişim kurma ve sürdürme gibi yaşamını devam ettirebilmek amacıyla ihtiyaç duyduğu becerilerin geliştirilme süreci olarak tanımlanmaktadır (Elias, 2003). Öğrencilerin duyguları, düşünceleri ve davranışları arasındaki etkileşimin sağlanmasıyla onların gelişim görevlerini yerine getirmelerine ve gelişimsel sorunlarıyla başa çıkmalarına katkıda bulunmaktadır (Zins ve diğ., 2007). Ergenlerin duygusal, sosyal ve zihinsel olarak ruhsal bütünlük içinde olmaları, sağlıklı davranışlar geliştirebilmeleri bakımından oldukça önemlidir. Ergenlerin duygu, düşünce ve davranışlarını bütünleştirebilmelerinin sosyal ve duygusal öğrenmeyle yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Totan, Kabakçı, 2010). SDÖ becerileri, öğrencilerin ortaöğretim sonrasındaki performanslarını, kariyer başarılarını, suça eğilimlerini ve depresyon düzeylerini kapsamaktadır. Buradan hareketle, SDÖ'nin bireyin çocukluğu ile yetişkinliği arasındaki zaman diliminde

birçok parametreyi etkileyebilecek kadar önemli bir güce sahip olduğu ifade edilmektedir (Moffitt ve diğ., 2011).

Çocuk ve gençler için şiddet, bağımlılık, AIDS, ergen gebeliği, uyku ve beslenmeye yönelik sorunlar, olumsuz çatışma çözme davranışları gibi risk etkenleri onların gelecekteki sağlıklarını olumsuz yönde etkilemektedir (Burke, 2002). Onları bu olumsuz etkenlere karşı koruyabilmek için 12-14 yaş gibi ergenlik döneminde koruyucu bir yapının kurulması gerekmektedir (Kabakçı ve Korkut-Owen, 2010). SDÖ, öğrencilerin risk teşkil eden davranışlarını azaltmakta ve koruyucu yeterlilikleri arttırmaktadır (Kabakçı, Korkut, 2008). SDÖ becerilerinin kazandırılmasına ilişkin programların hem öğrencilerin duygusal gelişimlerini sağlamaya, hem de alkol ve madde kullanımı, şiddet, zorbalık, erken hamilelik gibi öğrenciler için tehlikeli olabilecek davranışların azaltılmasına yönelik olduğu belirtilmektedir (Elias, 2003). SDÖ becerilerinin, çocukların şiddet içeren suç girişimlerini, saldırgan ve zorba davranışlarını (Polan, Sieving, McMorris, 2013; Lösel, Beelman, 2003), madde kullanımlarını azalttığı ortaya konmuştur (Smith, Low, 2013).

Gelişmiş SDÖ becerilerine sahip olan öğrencilerin eğitsel başarılarının arttığı, sağlık durumlarının korunduğu, ergenlik dönemi riskli davranışlarına yönelik başa çıkma stratejileri geliştirdikleri, iyi bir vatandaş oldukları, iş elemanı olarak aranan özelliklere sahip oldukları, şiddet ve madde kullanımı gibi olumsuz davranışlarının azaldığı, etkili ilişkiler kurdukları ve kendilerini daha mutlu hissettikleri ve SDÖ becerilerinin öğrencilerin yaşam boyu başarılı olmalarına katkıda bulunduğu ifade edilmektedir (Elias ve diğ., 1997; Zins, Elias, 2006). SDÖ becerileri yeterince gelişmemiş bireylerin ise sağlıklı iletişim becerilerinden yoksun olma, şiddet içeren davranışlarda bulunma, bağımlılık, ergen gebeliği, çatışma çözme konusunda başarılı olamama, uyku ve beslenmeye ilişkin sorunlar ve ruhsal problemler yaşadıkları görülebilmektedir (Payton ve diğ., 2000).

Araştırmanın sonucunda, sosyal ve duygusal öğrenmeye göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi düşük olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı, sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi yüksek olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Literatürde konu hakkında yapılan araştırmalar incelendiğinde, Yukay (2006) tarafından okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarına uygulanan sosyal beceri eğitimi programının sonucunda, uygulanan eğitim programının çocukların sosyal yeterlilik becerilerini geliştirdiği ve olumsuz sosyal davranışlarını azalttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Arkadaşlık ilişkisi kurma bakımından pek tercih edilmeyen çocukların arkadaşlarıyla iletişimlerinin kuvvetlendiği tespit edilmiştir. Yukay (2003) tarafından yürütülen çalışmada, ilköğretim 3.sınıf öğrencilerine uygulanan sosyal beceri eğitimi programının sonucunda, deney grubunda bulunan öğrencilerin sosyal yeterlilik becerilerinin ve benlik algılarının geliştiği, olumsuz sosyal davranışlarının azaldığı tespit edilmiştir.

Literatür incelendiğinde, sosyal ve duygusal öğrenme ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki farklılığın incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak, sosyal ve duygusal öğrenmenin çocukların olumsuz sosyal davranışlarını azalttığını gösteren araştırmalar mevcuttur (Yukay, 2006; Yukay, 2003). Sonuç olarak, bu araştırmanın sonucu (Yukay, 2006; Yukay, 2003) tarafından yapılmış olan araştırmaları doğrular niteliktedir.

Araştırmanın sonucunda, sosyal ve duygusal öğrenmeye göre ergenlerin mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi düşük olan ergenlerin mutluluğu, sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi yüksek olan ergenlerin mutluluğundan anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

Mutluluk, olumlu duygulanım, yaşama bağlı olmak ve yaşamın anlamı olmak üzere üç faktörün birleşiminden oluşmaktadır. Olumlu duygulanım, geçmiş, şu an ve geleceğe yönelik olumlu duyguları benimsemeyi ve bu duyguların varlığını artırmak için ihtiyaç duyulan yetenekleri öğrenmeyi içermektedir (Seligman, 2007). Bireysel mutluluğu oluşturan unsurlar bireyin kendisini tanıması ve sevmesi, kapasitesinin farkında olması ve olumlu düşünmesidir (Akyüz ve diğ., 2017).İnsan başarısının sadece %20'lik kısmını zihinsel zeka etkilemektedir. Nitekim, başarı ve mutluluk gibi önemli etmenler zihinsel zekadan ziyade bireysel ve sosyal becerilerin bütünü olan duygusal zekanın etkisiyle gelişim göstermektedirler (Cherniss, 1998). SDÖ, duygu ve zeka ile başarı ve mutluluk arasındaki ilişkinin etkisiyle ortaya çıkan bir kavramdır (Stern, 1999). Bu bağlamda SDÖ, öğrencilerin zihinsel zekaları ile duygusal zekaları arasındaki dengeyi oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Bencivenga, Elias, 2003).

SDÖ becerilerinden biri olan öz-farkındalık, kişinin kapasitesini gerçekçi biçimde değerlendirmesine ve özgüven duygusunun gelişmesine katkıda bulunmaktadır (CASEL, 2003). Böylece, sosyal ve duygusal becerileri gelişmiş olan öğrencilerin özgüvenlerinin yüksek olması (Cohen, 1999'dan aktaran Türnüklü, 2004; Greenberg ve diğ., 2003; Durlak ve diğ., 2011) ve böylece daha mutlu, başarılı ve huzurlu bireyler olmaları beklenmektedir (Eldeklioğlu, 2004). Bununla birlikte, öz-farkındalık becerisi, öz yeterliği ve bireyin olumlu ve olumsuz kişilik özelliklerini değerlendirme becerisini kapsamaktadır (Zins, Elias 2006). Öz farkındalık düzeyi yüksek olan bireylerin duygu, düşünce ve davranışların birbiriyle ilişkisi konusunda gerekli bilgiye sahip oldukları belirtilmektedir (Ekşi, Tuncer ve Avcu, 2019). Bununla birlikte, yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip olan öğrencilerin kendilerini daha mutlu hissettikleri ortaya konmuştur (Cheng, Furnham 2002). SDÖ becerilerinden biri olan iletişim kurma yeteneğinin ise kişisel mutluluğun en önemli belirleyicilerinden biri olduğu ifade edilmektedir (Davis, Fanning, McKay 2010).

SDÖ becerileri, öğrencilerin tutum ve davranışlarını oluşturmakta, sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarını sağlamakta, mutluluk düzeylerini artırmakta ve eğitsel becerilerini geliştirmektedir (Norris, 2003). Öğrencilerin yetişkin bir birey olduklarında sosyal ve iş yaşamlarında daha başarılı (Türnüklü, 2014) ve mutlu bireyler olmalarını sağlamaktadır (Zins, Elias, 2008). Bununla birlikte, SDÖ becerilerinin, akademik başarı (Ragozzino ve diğ., 2003, Elias, 2003) ile kişilerarası iletişim ve okul iyi oluşunu (Greenberg ve diğ., 2003) artırdığı ifade edilmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında, SDÖ becerilerinin, başarılı ve mutlu bir birey olmanın anahtarı olduğu söylenebilmektedir (Kabakçı, Korkut Owen, 2010; Zins, Elias, 2008).

Literatürde bu araştırmanın bulgusunu destekleyen araştırmalar mevcuttur. Taylor ve diğerleri (2017) tarafından yürütülen meta analiz çalışmasında anaokulundan liseye kadar 97.406 öğrencinin katıldığı 82 okul tabanlı çalışmadan oluşan SDÖ programı incelenmiştir. Programın uygulanmasından 6 ay ile 18 yıl sonrasında toplanan izleme sonuçlarına göre SDÖ becerilerinin öğrencilerin sosyal-duygusal becerileri ve iyi oluşları ile pozitif gençlik gelişimini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Program sonrasında, öğrencilerin sahip olduğu sosyal ve duygusal beceri düzeylerinin izleme sürecindeki iyi oluşlarını yordadığı bulunmuştur.Ashdown ve Bernard (2012) tarafından Avustralya'da öğrenim görmekte olan hazırlık ve 1.sınıf öğrencilerine

uygulanan Yapabilirsin! (You Can Do It) Erken Çocukluk Eğitimi Programının çocukların SDÖ becerileri ile iyi oluş düzeyleri ve akademik başarıları üzerindeki etkisinin ele alındığı araştırmaya deney ve kontrol grubu dahil olmak üzere 99 çocuk katılmıştır. Yapabilirsin! Erken Çocukluk Eğitimi Programı çocuklara 10 hafta süreyle haftada bir kez uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, uygulanan eğitim programının çocukların sosyal-duygusal yeterlilik ve mutluluk düzeylerini artırdığı ve çocukların dışsallaştırma, hiperaktivite problemleri gibi sorun yaratan davranışlarında azalma görüldüğü ortaya konmuştur. Yapabilirsin!Erken Çocukluk Eğitimi Programı uygulanan çocukların uygulanmayan çocuklara göre olumlu duyguları daha sık ve olumsuz duyguları daha az hissettikleri ve sosyal-duygusal iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kabakçı ve Totan'ın (2013) ergenler üzerinde yürüttükleri araştırmanın sonucunda, SDÖ becerileri ile yaşam doyumu arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu bulunmuştur. Akbulut Kılıçoğlu (2016) tarafından yatılı okulda eğitim gören tek ebeveynli öğrenciler üzerinde yürütülen dışavurumcu temelli SDÖ becerileri grup çalışmasının sonucunda, grup çalışmasına katılan öğrencilerin SDÖ becerileri ve yaşam doyumu düzeylerinin anlamlı düzeyde yükseldiği tespit edilmiştir. Grup çalışmasından 4 ay sonra yapılan izleme testi sonucunda, grup çalışmasının öğrencilerin SDÖ ve yaşam doyumları üzerindeki etkisinin devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Reisoğlu ve Yazıcı'nın (2017) 1534 üniversite öğrencisiyle yürüttükleri araştırmanın sonucunda, duygusal zeka düzeyinin artmasının öznel iyi oluşu artırdığı tespit edilmiştir. Tezelli'nin (2019) öğretmenler adayları üzerinde yürüttüğü araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarında duygusal zeka ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Çelik'in (2008) ergenler üzerinde yürüttüğü araştırmanın sonucunda, öznel iyi oluş ve duygusal zeka arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ve öznel iyi oluşun duygusal zekayı yordadığı saptanmıştır.

Literatür incelendiğinde, sosyal ve duygusal öğrenme ile mutluluk arasındaki farklılığın incelendiği çalışmaların sayıca az olduğu (Ashdown, Bernard, 2012; Taylor ve diğ., 2017) görülmektedir. Sonuç olarak, bu araştırmanın sonucu Ashdown, Bernard (2012); Taylor ve diğerleri (2017); Akbulut Kılıçoğlu (2016); Kabakçı, Totan (2013); Reisoğlu, Yazıcı (2017); Tezelli (2019); Çelik (2008) tarafından yapılmış olan araştırmaları doğrular niteliktedir.

5.4. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılığı Ve Mutluluk Düzeyleri Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın sonucunda, cinsiyete göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ergen kızların internet kullanımlarındaki en belirgin amaç, sosyal çevrelerini genişletmek, var olan arkadaşları ile iletişimlerini sürdürmek, istedikleri kişilere ihtiyaçları doğrultusunda ulaşabilmek ve onlardan yardım almaktır. Nitekim, kız ergenlerin hem yakınlarında hem de uzaklarında bulunan arkadaşlarıyla iletişim halinde olmaları ve gündemden ve son gelişmelerden haberdar olmaları interneti sıklıkla kullanmalarına yol açmaktadır (Kraut ve diğ.,1998). Yayman'a (2019) göre, ergenlik döneminde bulunan kızlar erkeklere göre daha fazla beğenilme ihtiyacı duydukları için sosyal medya kullanımından daha fazla zevk almaktadır. Kızların sosyal medya araçlarını çoğunlukla eğlence, sosyalleşme ve alışveriş amacıyla erkeklerin ise bilgilenme amacıyla kullandıkları belirtilmektedir. Kadınların sosyal medya araçlarını çoğunlukla, kişisel sorunlarından uzaklaşmak, yalnızlıklarını gidermek, olumsuz düşüncelerinden kurtulmak için kullandıkları saptanmıştır. Kadınların, sosyal medya platformlarında geçirdikleri süre boyunca kendilerini sadece ona odaklamaları ve diğer her şeyi unutmaları, sosyal medya sitelerini duygusal destek aracı olarak gördüklerini ve sosyal medya platformları ile duygusal bir bağ geliştirdiklerini göstermektedir (Tutgun-Ünal, Deniz, 2016).

Öte yandan, erkeklerin sosyal medya araçları ile genellikle çatışma yaşadığı, sosyal medya kullanımlarından olumsuz etkilendikleri ortaya konmuştur. Facebook kullanımlarından dolayı, yakın çevrelerindeki kişilerden şikayetler aldıkları, aile ve arkadaş çevrelerini ihmal ettikleri, okul başarılarının düştüğü, yapmaları gereken aktivitelerin öncesinde Facebook'a giriş yaptıkları ve bu durumun iş performanslarını olumsuz etkilediği bildirilmiştir. Bununla birlikte, Facebook kullanımlarını yakın çevrelerindeki kişilerden gizlemeye çalıştıkları, Facebook kullanırken rahatsız edildiklerinde kızgın davrandıkları ya da bağırdıkları saptanmıştır. Erkeklerin, Facebook kullanımlarını kontrol etmeye çalışsalar da başarılı olamadıkları, Facebook'ta geçirdikleri süreyi diğer kişilerden gizledikleri, arkadaşlarıyla vakit geçirmek yerine Facebook'u tercih ettikleri, Facebook'a giriş sağlayamadıkları durumlarda kendilerini daha karamsar ve sinirli hissettikleri ortaya konmuştur (Tutgun-Ünal, Deniz, 2016; Çam, İşbulan, 2012).

Araştırmanın sonucunda, cinsiyete göreergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Literatürde, bu araştırmanın bulgusunu destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar mevcuttur.

Konuyla ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, Demir ve Kumcağız (2019), Aliusta, Akmanlar ve Gökkaya (2019), Baz (2018), Koçak (2021)ileŞahin ve diğerleri (2012)tarafından üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığının cinsiyet değişkeni üzerinden incelendiği araştırma sonuçlarında sosyal medya bağımlılığının cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Otrar ve Argın (2014), Kırık ve diğerleri (2015) ve Bilginer (2020) tarafından ergenler üzerinde yapılan araştırmalarda da önceki araştırmaları destekler nitelikte sonuçlara ulaşılarak sosyal medya bağımlılığı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Göksu (2019) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan bir diğer çalışmada da yine sosyal medya bağımlılığının cinsiyete göre farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Ayazseven ve Cenkseven Önder (2018) ile Yıldırım (2016) tarafından yapılan araştırmaların sonucunda, cinsiyete göre ergenlerin internet bağımlılığı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yaygır (2018) tarafından yürütülen araştırmanın sonucunda da cinsiyete göre ergenlerin internet bağımlılığı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Ote yandan, Yüksel Şahin ve Öztoprak (2019), Okumuş (2018), Banyai ve diğerleri (2017) Malo-Cerrato, Martín-Perpiñá ve Viñas-Poch'ın (2018) ergenler üzerinde yapmış oldukları araştırmalarının sonucunda kız ergenlerin sosyal medya platformlarını erkek ergenlere göre daha fazla kullandıkları bulunmuştur. Yine, Shaw ve Black (2008), Gürültü (2016), Arslan ve diğerlerinin (2015) ergenler üzerinde ve Tutgun-Ünal ve Deniz'in (2016) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırmalarının sonucunda kız ergenlerin sosyal medya ağlarını erkek ergenlere göre daha fazla kullandıkları bulunmuştur. Thompson ve Lougheed (2012'den aktaran Akın, Demirci, Kara, 2017) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal medya ağlarına daha fazla zaman ayırdıkları ve bu durumun uyku sürelerini kısalttığı bulunmuştur. Taşçı ve Ekiz (2018), Çayırlı (2018), Tutgun-Ünal (2015) tarafından sosyal medya bağımlılığının cinsiyet değişkeni üzerinden incelendiği araştırmalarının sonucundada, sosyal medya kullanımının kadınlarda daha fazla olduğunu bulunmuştur.

Ancak, Arslan (2019), Büyükşahin-Çevik ve Çelikkaleli (2010), Tuğlu (2017'den aktaran Göksu, 2019), Uysal Atabay (2020) ve Yılman'ın (2020) ergenler üzerinde yapmış oldukları araştırmalarının sonucunda erkek ergenlerin sosyal medya ağlarını kız ergenlere göre daha fazla kullandıkları bulunmuştur. Çiftçi'nin (2018) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, erkeklerin sosyal medya bağımlılık düzeyinin kadınlara göre daha yüksek olduğu ve erkeklerin sosyal medya ile çatışma halinde oldukları bulunmuştur. Rollero, Daniele ve Tartaglia (2019) tarafından yürütülen araştırmanın sonucunda, erkeklerin düşüncelerini ifade etmek ve iletişim kurmak amacıyla sosyal medya sitelerini kadınlara göre daha fazla kullandıkları bulunmuştur. Aydıner (2017) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, bilgisayar bağımlılığı düzeyinin erkek ergenlerde kız ergenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Sonuç olarak, araştırmanın sonucu, Demir ve Kumcağız (2019), Aliusta, Akmanlar, Gökkaya (2019), Baz (2018) Otrar ve Argın (2014), Kırık ve diğ., (2015), Göksu (2019), Koçak (2021), Bilginer (2020), Ayazseven ve Cenkseven Önder (2018), Şahin ve diğerleri (2012), Yıldırım (2016) ve Yaygır (2018)tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik gösterirken; Yüksel-Şahin ve Öztoprak (2019), Okumuş, (2018), Banyai ve diğerleri (2017) Malo-Cerrato, Martín-Perpiñá ve Viñas-Poch (2018) Shaw ve Black (2008), Gürültü (2016), Arslan ve diğerleri (2015) Tutgun-Ünal ve Deniz (2016),Thompson ve Lougheed (2012'den aktaran Akın, Demirci, Kara, 2017), Taşçı ve Ekiz (2018), Çayırlı (2018), Tutgun-Ünal (2015) Arslan (2019),Uysal Atabay (2020), Büyükşahin-Çevik ve Çelikkaleli (2010), Tuğlu (2017'den aktaran Göksu, 2019), Çiftçi (2018), Rollero, Daniele ve Tartaglia (2019), Aydıner (2017), Yılman (2020) tarafından yapılmış olan araştırma sonuçlarından farklılık göstermektedir.

Yapılmış olan araştırmalarda görüldüğü gibi, bu araştırmanın sonucunda ortaya konan bulgu, ilgili alan yazındaki mevcut araştırmalardan bazılarının bulguları ile tutarlılık gösterirken bazı araştırmaların bulguları ile farklılık göstermektedir. Sosyal medya bağımlılığının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair daha açıklayıcı bilgilere ulaşmak için daha büyük evrenlerle ve boylamsal çalışmaların yapılması yararlı olacaktır.

Araştırmanın sonucunda, cinsiyete göreergenlerinmutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Mutluluğu etkileyen üç önemli faktör bulunmaktadır (Lyubomirsky, Sheldon, Schade, 2005). Bunlardan ilki ve önemli olanı kişilik özellikleri ve genetik faktörlerdir. Kişilik özellikleri ve genetik faktörler, bireylerin mutluluğunu %50 oranında açıklamaktadır (Myers ve Diener, 1995). İkinci faktör ise amaçlı etkinliklerdir. Amaçlı etkinlikler, bireylerin mutluluğunu %40 oranında açıklamaktadır(Lyubomirsky,Sheldon, Schkade, 2005). Üçüncü faktör ise yaş, cinsiyet, eğitim, medeni durum ve gelir gibi demografik değişkenler, yaşam şartlarıdır. Demografik değişkenler bireylerin öznel iyi oluşunu %10 oranında açıklamaktadır (Lyubomirsky, Sheldon, Schkade, 2005).

Literatürde yapılan çeşitli araştırmalarda yaş ve cinsiyet gibi birtakım demografik ve sosyal değişkenlerin bireyin mutluluk düzeyini etkilediği; ancak iyi oluş için temel kriter olmadığı belirtilmektedir (Tuzgöl Dost, 2004). Mutluluk ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalardan bazıları kadınların lehine bazıları ise erkeklerin lehine anlamlı farklılıklar olduğunu işaret etmektedir. Cinsiyet değişkeninin mutlu olma üzerindeki etkisini ele alan araştırmaların neticesinde kadın ya da erkek olmanın mutluluk üzerinde önemli bir belirleyici olmadığı bulunmuştur (Cheng, Furnham, 2003). Ergenler üzerinde yürütülen araştırmalarda da sosyodemografik değişkenlere yönelik tutarlı sonuçların bulunmadığı ifade edilmektedir (Chui, Wong, 2016).

Literatürde, bu araştırmanın bulgusunu destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar mevcuttur.Konuyla ilgili yapılan araştırmalarincelendiğinde,Diener ve Diener (1995) tarafından 31 ülkede 13.118 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada yaşam doyumu ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Huebner (1991) tarafından ABD'de yaşları 7 ile 14 arasında değişen çocuklarla yapılan araştırmada öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin yaş, cinsiyet ve sınıf gibi değişkenlere göre farklılaşmadığı görülmüştür. Gilman ve Huebner (2006) tarafından yapılan ve ergenlerin katıldığı araştırmanın sonucunda yaş, cinsiyet gibi demografik değişkenler ile ergen mutluluğu arasında düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Bireysel faktörlerin ergen mutluluğunu sosyodemografik değişkenlere göre daha fazla etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.Yazıcı Çelebi ve Çelebi (2018), Cihangir Çankaya ve Meydan (2018), Eryılmaz ve Aypay (2011), Demir Çelebi ve Sezgin(2015),Chui ve Wong (2016),Huebner (1991),Uusitalo-Malmivaara ve Lehto'nun (2013) yapmış oldukları araştırmaların sonucunda, cinsiyete göre ergenlerin mutluluk düzeyleri

arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tuzgöl Dost (2010), Kaya ve Demir (2017), Cihangir-Çankaya (2009), Tuzgöl-Dost (2006), Aksoy, Güngör-Aytar ve Kaytez (2016) Şahin ve diğerlerinin (2012) yapmış oldukları araştırmaların sonucunda, cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öte yandan, Haring, Stock ve Okun (1984) tarafından 146 araştırmanın meta analizinin yapıldığı incelemede cinsiyet değişkeninin öznel iyi oluşun %1'inden daha azını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, erkeklerin çok küçük bir oranla kadınlardan daha mutlu oldukları bulunmuştur.Moksnes, Løhre ve Espnes (2012) tarafından Norveç'te yaşayan ve 13 ile 18 yaşları arasında bulunan 1239 ergenle yürütülen araştırmaya göre, erkeklerin yaşam doyumu düzeylerinin kızlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ancak, Wood, Rhodes ve Whelan (1989) tarafından 93 araştırmanın meta analizinin yapıldığı çalışmada ise kadınların mutluluk düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yine, Cenkseven ve Akbaş (2007) tarafından üniversite öğrencilerinin katılımıyla yürütülen araştırmanın sonucunda, kızların erkeklerden daha mutlu olduğuna yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Joshanloo ve Afshari'nin(2011) üniversite öğrencileriyle yürüttükleri araştırmaya göre, kız öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çirkin ve Göksel (2016) tarafından mutluluk ve yaşam doyumu ile çeşitli ekonomik, sosyal ve demografik değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmanın sonucunda da kadınların erkeklere göre daha mutlu oldukları ve yaşam doyumlarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Sonuç olarak, bu araştırmanın sonucu, Diener ve Diener (1995), Yazıcı Çelebi ve Çelebi (2018), Cihangir Çankaya ve Meydan (2018), Eryılmaz ve Aypay (2011), Demir Çelebi ve Sezgin (2015),Chui ve Wong (2016),Huebner (1991),Uusitalo-Malmivaara ve Lehto (2013),Tuzgöl Dost (2010), Kaya ve Demir (2017), Cihangir Çankaya (2009), Aksoy, Güngör-Aytar, Kaytez (2016), Şahin ve diğerleri (2012),Huebner (1991), Gilman ve Huebner (2006),Tuzgöl- Dost (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik gösterirken; Haring, Stock ve Okun (1984),Moksnes, Løhre ve Espnes (2012), Wood, Rhodes, Whelan (1989),Cenkseven ve Akbaş (2007),Joshanloo ve Afshari (2011) ve Çirkin ve Göksel (2016) tarafından yapılmış olan araştırma sonuçlarından farklılık göstermektedir.

Yapılmış olan araştırmalarda görüldüğü gibi, bu araştırmanın sonucunda ortaya konan bulgu, ilgili alan yazındaki mevcut araştırmalardan bazılarının bulguları ile tutarlılık gösterirken bazı araştırmaların bulguları ile farklılık göstermektedir. Mutluluğun cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair daha açıklayıcı bilgilere ulaşmak için daha büyük evrenlerle ve boylamsal çalışmaların yapılması yararlı olacaktır.

5.5. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılığı Ve Mutluluk Düzeyleri Anne Ve Baba Tutumlarına Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın sonucunda, anne ve baba tutumlarına göreergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.Anne tutumu demokratik olan ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeyinin en düşük; ilgisiz olanların orta; ve otoriter olanların ise en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Anne tutumu demokratik olan ergenlerin mutluluk düzeyinin en yüksek; otoriter olanların orta; ve ilgisiz olanların ise en düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmanın sonucunda, baba tutumu demokratik olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeyinin en düşük; otoriter olanların orta; ve ilgisiz olanların ise en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Baba tutumu demokratik olan ergenlerin mutluluk düzeyinin en yüksek; otoriter olanların ve ilgisiz olanların ise birbirine yakın düzeyde olduğu görülmüştür

Yaşamın ilk yıllarından itibaren anne ve baba ile kurulan ve temelini güven duygusundan alan ilişkiler kişinin yaşam boyu kuracağı sağlıklı ilişkilerin temelini oluşturmaktadır. Oluşturulan bu temel, çocuğun cinsel kimliğinden zihinsel kimliğine kadar birçok davranışlarını ciddi düzeyde etkilemektedir. Ebeveynlerin tutumu ve aile ile çocuk arasında olumlu ve sağlıklı ilişkilerin kurulması gibi faktörler çocuğun dünya hakkındaki algısını etkilemektedir. Böylece çocuk dünyayı ya güven duyulmayacak ve korkulacak ya da güvenli ve yaşamaya değer bir yer olarak görmektedir (Yörükoğlu, 2000). Bağımsızlaşmak ve diğer insanlarla yakın ilişkiler geliştirmek isteyen ergenin (Kerr, Bowen, 1988) ailesinin gösterdiği olumsuz tutum, ergenin bağımsızlaşma becerilerinin zayıflamasına ve anne ve babası ile çatışma yaşamasına neden olmaktadır (Skowron, Dendy, 2004).Anne baba tutumları kavramı, anne ve babaların çocuklarına yönelik tüm sözel ve sözel olmayan düşünce,

duygu, davranış ve iletişimlerini ifade etmektedir (Baumrind, 1978). Anne baba tutumları, yaygın olarak demokratik, ilgisiz ve otoriter anne baba tutumu olarak üç grupta incelenmektedir (Sezer, 2010).

Demokratik aile, çocukların sevilerek önemsendiği ve benimsendiği ailedir. Bu ailelerde, anne ve baba arasında sevgi ve saygı olduğu için aile içerisinde yaşanan sorunlar, karşılıklı konuşarak çözülmekte ve eşler birbirlerinin düşüncelerine saygı duymaktadırlar (Yörükoğlu, 1996).Demokratik tutuma sahip ebeveynler, çocuklarını olduğu gibi kabul etmekte onların isteklerine saygı göstermektedirler (Demiriz, Öğretir, 2007). Sevgiyi çocuklarına koşulsuz bir şekilde sunarak onlara karşı empatik anlayış içerisinde olmaktadırlar. Demokratik tutuma sahip ebeveynlerin olduğu ailelerde, sorunlar tüm aile üyelerinin kuralları bir ara oluşturduğu, sıcak ve paylaşımcı ortam içerisinde çözülmektedir (Özgüven, 2001). Bu ebeveynler, aile içerisindeki kurallar hakkında mantık kuralları çerçevesinde, açık ve net açıklamalar yaparak çocuklarına yol gösterici işlev üstlenmektedir (Şendil, 2003). Bununla birlikte, çocuklarından kurallara uymalarını beklemekte ve aile içerisinde alınan kararlarda çocuklarının da görüşlerine başvurarak onların bağımsızlıklarını desteklemektedirler(Kuzgun, 1991).Demokratik tutum benimseyen ailelerin temelini tutum ve hoşgörü oluşturmaktadır. Bu ailelerde, çocuklar ebeveynleri tarafından düşüncelerini açıkça ifade etmeye teşvik edilmektedir. Bununla birlikte, eşlerin birbirlerine karşı sevgi ve saygı içerisinde olmaları ve çocuklara karşı ortak bir tutum izlemeleri oldukça önemlidir (Kulaksızoğlu, 2011). Demokratik tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının daha yüksek akademik başarıya ve problem çözme becerilerine ve daha düşük sosyal kaygıya sahip oldukları bulunmuştur. (Kaya, Bozaslan, Genç, 2012).Çocuğun sağlıklı bir kişilik yapısına sahip olabilmesi için en uygun tutumun demokratik anne baba tutumu olduğu belirtilmektedir. Bu aile tutumunda büyüyen çocukların ilgi ve yetenekleri hakkında farkındalık kazanmalarına, bağımsız bir kişiliğe sahip olmalarına ve kendilerini gerçekleştirmelerine fırsat tanınmaktadır (Sezer, Oğuz, 2010).Sonuç olarak, demokratik anne baba tutumunu otoriter ve ilgisiz anne baba tutumundan ayıran temel fark, ailenin çocuğu algılayış biçimi, kabullenmesi ve ebeveynlik becerilerini bilinçi ve istekli bir şekilde yerine getirmesidir (Tola, 2003)

Otoriter ebeveyn tutumunun temelinde ise çocuğun aşırı baskı altında tutulması, denetlebilmesi, davranışlarının şekillendirilmeye çalışılması yatmaktadır. Bu

ailelerde, kurallar ebeveynler tarafından konulmakta, çocukların kurallar hakkındaki fikirlerine danışılmamakta ve sadece kurallara uymaları beklenmektedir (Şendil, 2003). Otoriter tutuma sahip ebeveynler, çocuklarına olan sevgilerini ancak istekleri yerine getirildiğinde (Cüceloğlu, 1998) ve kendilerine itaat edildiğinde (Harma, 2008'den aktaran Güler, 2013) ifade etmektedir. Otoriter anne baba tutumunun benimsendiği ailelerde, çocuklar tarafından bağımsız olma adına atılan tüm adımlar ebeveynler tarafından itaatsizlik ve başına buyrukluk olarak düşünülmektedir. Bundan dolayı, otoriter aile ortamında büyüyen çocuklar, boyun eğen, pasif, terbiyeli, duygu ve düşünceleri bastırılmış, kendini ifade etmekte zorlanan bir kişiliğe sahip olmaktadır (Özgüven, 2001). Duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edemediklerinden dolayı öfke, kaygı ve kızgınlık gibi duygularını bastırmak durumunda kalmaktadır (Kulaksızoğlu, 2011). Bu çocuklarda depresyon, düşük benlik saygısı, sağlıklı karar vermekte zorluk çekme gibi birtakım duygusal ve davranışsal sorunların daha fazla görüldüğü bildirilmektedir (Dwairy, 2004). Bu çocuklar, kendilerinden daha güçlü olan kişilere karşı itaatkar oldukları için, kendilerinden daha güçsüz olan kişilere karşı saldırgan davranışlarda bulunmaktadırlar (Kuzgun 1991). Otoriter ebeveyn tutumunun çocuklarda özerk kişilik gelişimini engellediği ve saldırganlık düzeyini artırdığı ifade edilmektedir (Sezer, 2010). Otoriter anne baba tutumu ile ergenlerin kimlik arayışı sürecinin zarar gördüğü, bu ergenlerin kendilerine daha az değer verdikleri ve daha az güven duydukları, kendilerine ve çevreye daha az saygı duydukları ve sağlıklı iletişim kurma konusunda yetersiz kaldıkları belirtilmektedir (Tuzgöl, 1998).

İlgisiz tutum sergileyen ebeveynler ise, çocuklarını psikolojik olarak reddetmekte, çocuklarının nerede ve ne yaptığını önemsemeyerek onları ihmal etmektedirler. Çocuklarının varlığı ilgisiz tutum sergileyen ebeveynlere kendilerini iyi hissettirmediği için onları ellerinden geldiği kadarıyla çevrelerinden uzaklaştırmaya çalışmaktadırlar. İlgisiz tutuma sahip ebeveynler, çocuklarına sevgiyi en az gösteren ve onların davranışlarını en az kontrol eden ebeveynlerdir. İlgisiz ailelerde büyüyen çocukların anne ve babalarından yeteri kadar sevgi alamamaları onların kendilerini gerçekleştirme yolunda engellenmelerine neden olmaktadır (Kuzgun, 1973) İlgisiz ebeveynlerin çocuklarının isteklerine kayıtsız kaldıkları, onlar için denetim ve sınırlama yoluna gitmedikleri, çocuklarının ilgi ve ihtiyaçlarını yerine getirmedikleri ifade edilmektedir. İhtiyacı olan sevgiyi ve şefkati ailesinden göremeyen çocuklar ise

zamanla kendilerini ailelerine ispatlamak ve ilgi çekmek amacıyla ev ortamında bulamadıkları sevgiyi dışarıda aramaya ve aileden uzaklaşmaya başlamaktadır. Nitekim, ilgisiz tutuma sahip ailede büyüyen çocukların agresif tavırlar içinde oldukları saptanmıştır (Yavuzer, 2013b). Gördeles Beşer ve diğerleri (2018) tarafından yürütülen araştırmada ise, ilgisiz aile ortamının çocukluk çağı ruhsal travmalarının yordayıcılarından biri olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, anne ve baba tutumlarına göreergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne tutumu demokratik olan ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeyinin en düşük; ilgisiz olanların orta; ve otoriter olanların ise en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucunda, baba tutumu demokratik olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeyinin en düşük; otoriter olanların orta; ve ilgisiz olanların ise en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

İlgisiz ve ihmalkar anne baba tutumları çocukların kontrolsüz sosyal medya kullanımına sebep olmaktadır (Okumuş, 2018). Nitekim, ilgisiz anne baba tutumuna sahip olan ebeveynler çocukları ile yeterli sürede sağlıklı iletişim kuramamaktadırlar. Bu durum da, ergenlerin sosyal medya siteleri aracılığıyla uzun süre boyunca iletişim kuramamalarına ve geçirdikleri sürenin farkına varamamalarına neden olmaktadır (Yüksel-Şahin, Öztoprak, 2019).Ergenler aile içerisinde kendilerini mutlu hissettikçe suç davranış düzeyleri azalmaktadır (Balkaya, Ceyhan, 2007). Bununla birlikte, ergenlerin anne ve babalarıyla kurdukları iletişimden duydukları memnuniyet arttıkça riskli davranışları azalmaktadır (Ramos ve diğ., 2006'dan aktaran Ateş, Akbaş, 2012). Ergenlerin kendilerini yalnız hissetmeleri aşırı internet kullanımına neden olmaktadır (Wolfradt, Doll, 2001). Buna göre, aile içerisinde ergene uygulanan aşırı kontrol, baskı ya da ilgisiz tutumun ergenin yalnızlığını artırarak riskli davranışlarda bulunmasına sebebiyet verdiği ifade edilmektedir. Fiziksel ve ruhsal yönden sağlıklı aile üyelerine sahip olan ve aile üyelerinden ve diğer kişilerden destek ve yardım alabilen ailelerdeki koruyucu ve destekleyici ortamın ergenleri riskli ve kural dışı davranışlardan uzaklaştırdığı belirtilmektedir (Ateş, Akbaş, 2012).

Literatür incelendiğinde, anne baba tutumlarına göre sosyal medya bağımlılığının incelendiği pek çok araştırmanın sonucunun bu araştırmanın bulgusunu desteklediği görülmektedir.Anne baba tutumlarına göre sosyal medya bağımlılığının incelendiği

çeşitli araştırmalara bakıldığında, Yüksel-Şahin ve Öztoprak'ın (2019) ergenler üzerinde yapmış oldukları araştırmanın sonucunda, demokratik, ilgili, sevgi dolu anne tutumuna sahip olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin ilgisiz anne tutumuna sahip olan ergenlere göre daha düşük düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Ancak, ergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin baba tutumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Bilgin, Şahin ve Togay'ın (2020) ergenler üzerinde yapmış oldukları araştırmanın sonucunda, ergen ile ebeveynleri arasındaki ilişkinin ergenin sosyal medya bağımlılığı düzeyini yordadığı bulunmuştur. Aile içerisindeki genel stres düzeyi ve ergenin annesi ile okul hakkında yaşadığı çatışmaların düzeyi ile anne ve baba arasındaki çatışmalardan dolayı ebeveynlerin ergeni kendi taraflarına çekme çabaları arttıkça ergenin sosyal medya bağımlılığı düzeyinin arttığı bulunmuştur. Demir (2016) tarafından ergenler üzerinde yapılan araştırmanın sonucunda, ergenlerin sosyal medyayı kullanım sıklıklarının ve günlük kullanım sürelerinin artmasıyla aile içi iletişim düzeylerinin azaldığı bulunmuştur. Bununla birlikte, sosyal medyayı aşırı kullanan ergenlerin odalarından dışarıya çıkmak istemedikleri, aile içerisinde konuşulan konuları sıkıcı buldukları, kişisel problemlerini ailelerinden ziyade sosyal medyadaki arkadaşlarıyla paylaşmak istedikleri ve aileleri ile oldukları zamanlarda dahi sosyal medyadaki gelişmeleri merak ettikleri saptanmıştır.

Kraut ve diğerleri (1998) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, aile içi iletişimin azalması ve yalnızlık duygusunun artmasının internet kullanımının artışına neden olduğu bulunmuştur. Büyükşahin-Çevik ve Çelikkaleli (2010) tarafından ergenler üzerinde yapılan araştırmanın sonucunda, ilgisiz anne baba tutumuna sahip olan ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinin demokratik, otoriter ve koruyucu anne baba tutumuna sahip olan ergenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Taş'ın (2018) ergenler üzerinde yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, otoriter anne baba tutumuna sahip olan ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinin demokratik anne baba tutumuna sahip olan ergenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Canoğulları'nın (2014'ten aktaran Arslan, 2019) ergenler üzerinde yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, otoriter anne baba tutumuna sahip olan ergenlerin dijital bağımlılık düzeylerinin demokratik anne baba tutumuna sahip olan ergenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Eligül'ün (2020) ergenler üzerinde yapmış olduğu araştırmanın sonucunda,

demokratik anne tutumuna sahip olan ergenlerin internette daha az vakit geçirdikleri; demokratik baba tutumuna sahip olan ergenlerin ise internette daha fazla vakit geçirdikleri bulunmuştur.

Araştırmanın sonucunda, anne ve baba tutumlarına göreergenlerin mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne tutumu demokratik olan ergenlerin mutluluk düzeyinin en yüksek; otoriter olanların orta; ve ilgisiz olanların ise en düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucunda, baba tutumu demokratik olan ergenlerin mutluluk düzeyinin en yüksek; otoriter olanların ve ilgisiz olanların ise birbirine yakın düzeyde olduğu görülmüştür.

Ailenin çocuğa olan tutumu ve davranışları çocuğun tutum ve davranışları ile kişilik gelişimini ciddi düzeyde etkilemektedir (Yavuzer, 2006). Anne babaların çocukları ile kurdukları iletişim ve çocuğa verdikleri tepkiler çocuğun kendisini olduğu gibi kabul etmesine, mutlu olmasına, çevresiyle uyum içerisinde olmasına, benlik saygısını geliştirmesine ve yeteneklerini fark etmesine yardımcı olmaktadır (Yücel, 2013). Nitekim, ergenin kendisini değerli hissedip hissetmemesinin algılanan anne baba tutumuna göre değişkenlik gösterebileceği belirtilmektedir (Sarıkaya, 2015). Sağlıklı aile ortamı ve anne baba ile çocuk arasında kurulan ilişki çocukların mutluluğunu önemli düzeyde etkilemektedir (Scrimgeour, Davis, Buss, 2016; Tay, Diener, 2011). Amato (2005), anne baba arasındaki sağlıklı ilişkinin ve pozitif ev ortamının aile ve çocuklar için oldukça büyük önem taşıdığını belirtmektedir. Nitekim, bireyin yaşamını sürdürdüğü aile ortamı yaşam doyumunu önemli düzeyde etkilemektedir (Lansford ve diğ., 2001).

Anne ve baba tutumlarına göre mutluluğun incelendiği çeşitli araştırmalara bakıldığında, Rask ve diğerlerinin (2003) ergenler üzerinde yapmış oldukları araştırmanın sonucunda, ebeveynlerin aile dinamiklerini ergenlerden daha iyi değerlendirdikleri ve aile içerisinde iletişimin açık olmasının, aile üyeleri arasında duygusal yakınlığın ve güvenli etkileşimin olmasının ve ergenin kendisini aileden yalıtılmış hissetmemesinin ergen mutluluğunu artırdığı tespit edilmiştir. Joronen ve Åstedt-Kurki'nin (2005) ergenler üzerinde yapmış oldukları araştırmanın sonucunda, ergen mutluluğunu etkileyen altı ailesel faktörün bulunduğu tespit edilmiştir. Bu faktörlerin güvenli ev ortamı, duygusal olarak sıcak sevgi atmosferi, açık iletişim, aileye ait olma, dışsal ilişkiler ve ailede kişisel önem duygusunun bulunması olduğu ifade edilmiştir.Park'a (2004) göre, ergen mutluluğunu etkileyen en önemli dört

faktörden biri destekleyici ve demokratik annebaba tutumuna sahip olmaktır. Sıcak, samimi ve bağımsızlığı destekleyen demokratik anne baba tutumlarının ergenlerin benlik saygısı ve yaşam doyumu düzeylerinin artmasını sağladığı ifade edilmektedir (Baumrind, 1991).

Eryılmaz'ın (2012b) aile ile kurulan ilişkiler aracılığıyla ergenlerin öznel iyi oluşlarının nasıl yükseltilebileceğini incelediği araştırmanın sonucunda, ailelerin dokuz farklı yöntemle ergenlerin öznel iyi oluşlarını yükselttikleri tespit edilmiştir. Bunlar, ebeveynlerin ergenlerle ilgilenmeleri, ergenlerle olumlu iletişim içinde olmaları, demokratik ve izin verici anne-baba tutumuna sahip olmaları, ailede iş birliğine önem vermeleri, ergenlerin özerkliğini ve algılanan kontrollerini desteklemeleri, ergenleri aile yönetimine dahil etmeleri ve ergenlerle birlikte etkinlik yapmalarıdır.Suldo ve Huebner'in (2006) ergenler üzerinde yürüttükleri araştırmanın sonucunda, destekleyici anne baba tutumlarının ergenlerin yaşam doyumu düzeyini yükselttiği bulunmuştur.Eryılmaz'ın (2010a) ergen öznel iyi oluşu ile aile yapısı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmanın neticesinde, ailede açık iletişimin olması, ergenin kendini açmasına ve ifade etmesine izin verilmesi, anlatılan ve ergenin anladığı mesajların tutarlı olması gibi durumların ergen mutluluğunu artırdığı saptanmıştır. Bununla birlikte, ailede karar alma süreçlerinde ergenin de aktif rol alması ve ailede aşırı katı ve aşırı esnek olmayan tutarlı ve işlevsel kuralların yer almasının da ergen mutluluğuna katkı sağladığı tespit edilmiştir.Eryılmaz'ın (2011b) ergenlerin öznel iyi oluşları ile aile ortamları arasındaki ilişki incelediği araştırmanın sonucunda, aile ortamındaki birliğin ergen öznel iyi oluşunu olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Aile ortamındaki kontrol ve sıkı tedbir ile ergen öznel iyi oluşu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Cheng ve Furnham'in (2003) yetişkinler üzerinde yürüttükleri araştırmanın sonucunda, aile ile kurulan iletişim ve benlik algısının bireyin mutluluğunu doğrudan etkilediği bulunmuştur.

Nur Şahin (2011) tarafından yürütülen araştırmanın sonucunda, demokratik ebeveyn tutumuna sahip olan ergenlerin mutluluk düzeylerinin ilgisiz ve otoriter ebeveyn tutumuna sahip olan ergenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Taş ve Ateş (2020) tarafından yürütülen araştırmanın sonucunda, ihmalkar ailede yetişen ergenlerin diğer tutumlarda yetişenlere göre daha düşük iyi oluş düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Demir'in (2020) lise öğrencilerinin aile özellikleri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yürüttüğü araştırmanın

sonucunda, öğrencilerin mutluluk düzeylerinin ebeveyn tutumuna göre farklılaştığı; demokratik anne baba tutumuna sahip olan öğrencilerin daha mutlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Şanal-Güngör'ün (2020) ergenler üzerinde yürüttüğü araştırmanın sonuçlarına göre, demokratik anne ve baba tutumunda sahip olan ergenlerin okulda öznel iyi oluş düzeylerinin otoriter anne ve baba tutumuna sahip olan ergenlerinkine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Deniz ve diğerlerinin (2013) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırmanın sonucunda, demokratik ve otoriter anne tutumu ile demokratik ve koruyucu baba tutumunun yaşam doyumunu yordadığı bulunmuştur. Demokratik anne baba tutumuna sahip olan ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek; otoriter ve koruyucu anne baba tutumuna sahip olan ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin ise daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tuzgöl-Dost (2010) tarafından Güney Afrika ve Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş ve yaşam doyumlarının bazı değişkenler bakımından incelendiği araştırmaya 400'ü Güney Afrika'da 403'ü Türkiye'de olmak üzere toplam 803 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, demokratik anne tutumuna sahip olan Güney Afrika'daki üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş ve yaşam doyumu düzeyleri daha yüksek bulunurken Türkiyedeki üniversite öğrencilerinde algılanan anne tutumu ile öznel iyi oluş ve yaşam doyumu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Demokratik baba tutumuna sahip olan Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş ve yaşam doyumu düzeyleri daha yüksek bulunurken Güney Afrika'daki üniversite öğrencilerinde algılanan baba tutumu ile öznel iyi oluş ve yaşam doyumu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

An ve Cooney (2006) tarafından 1882 ebeveyn ile yürütülen ve üretkenlik ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın sonucunda, güvenli ve pozitif ilişkilerin olduğu aile ortamında yetişen bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Çocukluk yaşantılarında anne-babalarıyla olumlu ve güvenli yaşantılarını hatırlayan yetişkinlerin çocuklarıyla daha olumlu ebeveynlik deneyimlerine sahip oldukları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir.Demir ve Murat'ın (2017) öğretmen adayları üzerinde yürüttükleri araştırmanın sonucunda, demokratik ve koruyucu ebeveyn tutumuna sahip öğretmen adaylarının mutluluk düzeylerinin otoriter ve ilgisiz ebeveyn tutumuna sahip olan

öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma neticesinde, demokratik ve koruyucu ebeveyn tutumunun bireylerin mutluluk düzeylerini artırdığı saptanmıştır.Tuzgöl Dost (2006) tarafından üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelendiği araştırmanın sonucunda, demokratik ebeveyn tutumuna sahip olan üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Literatürde yer alan çalışmaların bulgularından farklı olarak Shek ve Yu (2016) ergenlerde internet bağımlılığının yaygınlığı ve değişimini inceledikleri ve 6 yıl boyunca devam eden boylamsal araştırmanın sonucunda, aile sağlamlığı ve aile işlevlerinin internet bağımlılığı üzerinde etkisinin olmadığını ortaya koymuşlardır. Tuzgöl-Dost (2007) tarafından yapılan araştırmada da üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin anne ve baba tutumlarına göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

6. VARGI VE ÖNERİLER

Bu bölümde önce araştırma sonuçlarına bağlı olarak ulaşılan vargılara ve daha sonra araştırma sonuçlarına ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın sonucunda sorumluluk duygusuna ve davranışına göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sorumluluk duygusu ve davranış düzeyi düşük olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı, sorumluluk duygusu ve davranış düzeyi yüksek olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Sorumluluk duygusu ve davranış düzeyi düşük olan ergenlerin mutluluğu, sorumluluk duygusu ve davranış düzeyi yüksek olan ergenlerin mutluluğundan anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

Araştırmanın sonucunda, sosyal ve duygusal öğrenmeye göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi düşük olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı, sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi yüksek olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi düşük olan ergenlerin mutluluğu, sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi yüksek olan ergenlerin mutluluğundan anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

Araştırmanın sonucunda, cinsiyete göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmanın sonucunda, anne ve baba tutumlarına göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne tutumu demokratik olan ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeyinin en düşük; ilgisiz olanların orta; ve otoriter olanların ise en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Anne tutumu demokratik olan ergenlerin mutluluk düzeyinin en yüksek; otoriter olanların orta; ve ilgisiz olanların ise en düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmanın sonucunda, baba tutumu demokratik olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeyinin en düşük; otoriter olanların orta; ve ilgisiz olanların ise en

yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Baba tutumu demokratik olan ergenlerin mutluluk düzeyinin en yüksek; otoriter olanların ve ilgisiz olanların ise birbirine yakın düzeyde olduğu görülmüştür

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular dikkate alınarak bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın Sonuçlarına İlişkin Öneriler

-Bu araştırmada, ergenlerde sorumluluk duygusunun ve davranışının, sosyal ve duygusal öğrenmenin ve anne-baba tutumlarının sosyal medya bağımlılığı ve mutluluğuanlamlı düzeyde etkilediği bulunmuştur. Dolayısıyla, ergenlerde sosyal medya bağımlılığını azaltmak ve mutluluğu artırmak için hazırlanan müdahale programlarında da bu değişkenler dikkate alınmalıdır.

-Araştırmanın sonucunda tek ebeveynle ve iki ebeveynle yaşayan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın sonucunda, anne ve baba tutumlarına göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne tutumu demokratik olan ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeyinin en düşük; ilgisiz olanların orta; ve otoriter olanların ise en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Anne tutumu demokratik olan ergenlerin mutluluk düzeyinin en yüksek; otoriter olanların orta; ve ilgisiz olanların ise en düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucunda, baba tutumu demokratik olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeyinin en düşük; otoriter olanların orta; ve ilgisiz olanların ise en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Baba tutumu demokratik olan ergenlerin mutluluk düzeyinin en yüksek; otoriter olanların ve ilgisiz olanların ise birbirine yakın düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeylerini etkileyen etmenlerin tek ebeveynli ve iki ebeveynli olmalarından ziyade anne ve baba tutumu olduğu görülmektedir. Bu bakımdan, anne ve babalar küçük yaşlardan itibaren çocuklarına gösterdikleri tutum ve davranışların onların kişilik gelişimlerini, sosyal medya kullanımlarını ve mutluluk düzeylerini nasıl etkilediği konusunda bilgilendirilebilir. Bu konu hakkında yapılan çalışmaların tüm anne ve babalara ulaşabilmesi adına, alanında uzman kişiler tarafından tüm anne ve babalara ebeveyn tutumları hakkında eğitimler düzenlenmesi zorunlu hale getirilebilir.

-Araştırmanın sonucunda sorumluluk duygusuna ve davranışına göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sorumluluk duygusu ve davranış düzeyi düşük olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı, sorumluluk duygusu ve davranış düzeyiyüksek olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Sorumluluk duygusu ve davranış düzeyi düşük olan ergenlerin mutluluğu, sorumluluk duygusu ve davranış düzeyi yüksek olan ergenlerin mutluluğundan anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğrencilerin sorumluluk duygularının ve davranışlarının geliştirilmesi oldukça önemlidir. Aileler, okul psikolojik danışmanları tarafından, çocuklarda küçük yaşlardan itibaren sorumluluk bilincinin nasıl geliştirilebileceği konusunda bilgilendirilebilir. Ailelere, çocuklarının sorumluluk duygusu ve davranışlarının onların kişilik gelişimlerini, sosyal medya kullanımlarını ve mutluluk düzeylerini nasıl etkilediği konusunda farkındalık kazandırılabilir. Yine okul psikolojik danışmanları tarafından öğrencilerin sorumluluk duygularını ve davranışlarını geliştirmeye yönelik psikoeğitim programları uygulanabilir. Bu programlara aile katılımı sağlanabilir. Öğretmenlere, öğrenci sorumluluğunu artırmada daha başarılı olan sınıf disiplini modelleri konusunda hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Okul içerisinde, okul yönetimi, öğretmen, okul psikolojik danışmanı, öğrenci ve velinin katılımıyla sorumluluk davranışı eğitimi düzenlenebilir. Nitekim, tüm paydaşların katılımı öğrencilerde sorumluluk bilincinin oluşmasına katkı sağlayabilir. Okul ortamında öğrencilerin bitki veya hayvan bakımıyla ilgilenmelerine fırsat tanınarak sorumluluk duygularının ve davranışlarının geliştirilmesi sağlanabilir.

-Araştırmanın sonucunda, sosyal ve duygusal öğrenmeye göreergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi düşük olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı, sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi yüksek olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi düşük olan ergenlerin mutluluğu, sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi yüksek olan ergenlerin mutlululuğundan anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Öğrencilerin farklı aile ortamına, sosyoekonomik düzeye, amaca ve motivasyona sahip oldukları düşünüldüğünde sosyal ve duygusal öğrenme

becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların okul ortamında yapılmasının öğrencilerin beceri düzeylerinin geliştirilmesinde daha faydalı olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, okul müfredatlarında öğrencilerin akademik gelişimlerini sağlamaya yönelik becerilerin yanı sıra onların sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik grup çalışmalarının, sosyal ve kültürel etkinliklerin, spor faaliyetlerinin bulunmasının ve öğrencilerin pozitif akran ilişkilerine, sosyal destek kaynaklarına ve kişilerarası iletişim becerilerine sahip olmalarının yararlı olacağı düşünülmektedir. SDÖ temelli okul müfredatının, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin gelişmesine ciddi düzeyde katkı sağlayacağı dikkate alınmalıdır. Bununla birlikte, okul psikolojik danışmanları tarafından uygulanan sosyal ve duygusal beceri geliştirme psikoeğitim programları ve drama çalışmaları ile öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri geliştirilebilir. Bu programlara aile katılımı sağlanabilir ve aileler sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin öğrencilerin kişilik gelişimlerini, sosyal medya kullanımlarını ve mutluluk düzeylerini nasıl etkilediği konusunda bilgilendirilebilir.

-Sosyal medyanın doğru ve sağlıklı kullanımı konusunda ergenlerin bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi amacıyla seminerler düzenlenebilir. Ergenler, sanal ortamlarda geçirilen zamanın onlar üzerindeki olumsuz etkileri ve olası riskler ile bu risklerden korunma yolları hakkında bilgilendirilebilir. Okullardaki ders programlarına sağlıklı sosyal medya ve internet kullanımı konulu dersler eklenerek bu süreç öğrencilerin eğitim sistemine entegre edilebilir ve böylece öğrencilere farkındalık kazandırılması sağlanabilir.Öğrencilerin sosyal medya bağımlısı olmalarını önlemek ve daha mutlu olmalarına yardımcı olmak amacıyla aileleri, akranları ve yakın çevrelerindeki insanlarla sağlıklı iletişim kurmaları, paylaşımda bulunmaları, kaliteli vakit geçirmeleri ve çeşitli sosyal ve kültürel etkinliklere katılım sağlamaları faydalı olabilir. Öğrencilerin, boş zaman aktivitesi olarak sosyal medya araçlarını kullandıkları düşünüldüğünde, ebeveynlerin çocuklarını ilgi alanlarına ve yeteneklerine uygun olarak zevk alabilecekleri yeni uğraşlara yönlendirmeleri yararlı olabilir. Özellikle COVID-19 Pandemisi boyunca okula devamlılık sağlayamayan ve sosyal ve duygusal bakımdan olumsuz etkilenen çocukların yeni uğraşlar ve hobiler edinmelerinin ve aileleri ile birlikte kaliteli vakit geçirmelerinin çocukların fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimleri için oldukça yararlı olacağı düşünülmektedir.

Yeni Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler

-Türkiye'de sosyal medya bağımlılığı, mutluluk, sorumluluk duygusu ve davranışı ile sosyal ve duygusal öğrenme değişkenlerinin birlikte araştırıldığı başka bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu nedenle araştırma sonuçlarının genellenebilirliği için yapılacak yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

-Tek ebeveynle ve iki ebeveynle yaşama durumuna, sorumluluk duygusu ve davranışına, sosyal ve duygusal öğrenmeye, cinsiyete ve anne baba tutumlarına göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeylerini inceleyen araştırmaya rastlanılmamıştır. Araştırma sonuçlarının yeni araştırmalarla desteklenmesi önemli görülmektedir.

-Ergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeylerini azaltmaya ve mutluluk düzeylerini artırmaya ilişkin önleme ve müdahale çalışmaları planlanabilir.

-Bu araştırma ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın farklı öğrenim düzeylerinde ve farklı gelişim dönemlerinde bulunan bireylerle yapılması faydalı olabilir.

-Sorumluluk duygusu ve davranışı ile sosyal ve duygusal öğrenme değişkenlerinin zaman içerisindeki gelişiminin ve bu gelişimi etkileyen faktörlerin daha iyi anlaşılabilmesi için boylamsal araştırmaların yürütülmesi faydalı olabilir.

-Mevcut araştırma betimsel bir çalışmadır. Sorumluluk duygusu ve davranışı ile sosyal ve duygusal öğrenme değişkenlerinin sosyal medya bağımlılığı ve mutlulukdüzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla deneysel araştırmaların yürütülmesi yararlı olabilir.

-Sorumluluk duygusu ve davranışı ile sosyal ve duygusal öğrenme, geliştirilebilir özellik taşımaktadır. Dolayısıyla ergenlerde sorumluluk duygusu ve davranışı ile sosyal ve duygusal öğrenmeyi geliştirebilmek için deneysel araştırmaların yürütülmesi faydalı olabilir.

- Bu araştırma, nicel araştırma teknikleri ile hazırlanmıştır. Araştırmanın, nitel ya da karma araştırma teknikleri ile desteklenerek gerçekleştirilmesi daha kapsamlı bulgular elde edilmesinde yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

Akbaş Güneş, Nurcan D. İren Akbıyık, Cenk Aypak, Süleyman Görpelioğlu. 2018. Lise Öğrencilerinde Sosyal Medya Bağımlılığı ve Uyku Kalitesi. **Türkiye Aile Hekimliği Dergisi**, c.22 s.4: 185-192.

Akbulut Kılıçoğlu, Nur. 2016. Tek Ebeveynli Ergenlerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Dışavurumcu Temelli Grup Çalışmasının Etkililiğinin Sınanması. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akbulut, Yavuz, Selim Günüç. 2012. PerceivedSocialSupportand Facebook UseAmongAdolescents. **International Journal of CyberBehavior, Psychologyand Learning**, c.2 s.1: 30–41.

Akbulut, Yavuz. 2013. Çocuk ve Ergenlerde Bilgisayar ve İnternet Kullanımının Gelişimsel Sonuçları. **Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, c.3 s.2:53-68.

Akcaalan, Mehmet. 2016. Yaşam Boyu Öğrenme ile Sosyal Duygusal Öğrenme Arasındaki İlişkilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akın, Ahmet, İbrahim Demirci, Serap Kara. 2017. Facebook Bağımlılığı Ölçeği'nin Türkçe Formunun Geçerlik Ve Güvenirliği. **Akademik Bakış Dergisi,** s.59: 65-72.

Akkök, Füsun. 2003. **İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi: Öğretmen El Kitabı** . 3.bs. İstanbul: Özgür Yayınları.

Aksoy, A. Belgin, Abide Güngör Aytar, Nazan Kaytez. 2016. Üniversite Öğrencilerinin Mutluluk ve Alçakgönüllülük Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c. 25 s.3: 1119-1132.

Aksoy, Ö. Nuri. 2020. Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi .**İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi** , c.3 s.1: 576-590.

Aktan, Ercan. 2018. Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. **Erciyes İletişim Dergisi**, c. 5 s.4: 405-421.

Akyol, S. Ulviye. 2013. Boşanmış ve Boşanmamış Aileye Sahip Ergenlerin Yalnızlık, Yaşam Doyumu, Sosyal Destek ve Bazı Değişkenler Açısından

İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akyüz, Hayrı, Fatih Yaşartürk, İsmail Aydın, Erdal Zorba, Mutlu Türkmen. 2017. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Kalitesi ve Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD),** c.3 s.2: 253-262.

Aladağ, Soner. 2009. İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Alican, Cafer, Aslıhan Saban. 2013. Ortaokul ve Lisede Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyal Medya Kullanımına İlişkin Tutumları: Ürgüp Örneği. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.1 s. 35: 1-14.

Aliusta, Zahide, Zühre Akmanlar, Füsun Gökkaya. 2019. Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerileri ve Sosyal Medya Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **AnatolianJournal of Psychiatry.** c.20 s.1:10-13.

Altınköprü, Tuncel. 1999. **Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır?** İstanbul: Hayat Yayınları.

Amato, R. Paul. 1986. MaritalConflict, TheParent-Child Relationshipand Child Self Esteem. **NationalCouncil on FamilyRelations.** c.35 s.3: 403-410.

_____. 2005. TheİmpactofFamilyFormationChange on theCognitive, SocialandEmotionalWell-Being of TheNextGeneration. **TheFuture of Children.** c.15 s.2: 75-96.

Amato, R. Paul, Bruce Keith. 1991. ParentalDivorceandAdultWell-Being: A Meta Analysis. **Journal of MarriageandtheFamily.** c. 53 s.1: 43-58.

Amato, R. Paul, L. SpencerLoomis, Alan Booth. 1995. ParentalDivorce, MaritalConflictandOffspringWell-BeingDuringEarlyAdulthood. **SocialForces.** c.73 s.3: 895-915.

An, J. Shin, Teresa M. Cooney. 2006. PsychologicalWell-Being in MidtoLate Life: The Role of Generativity Development andParent-Child RelationshipsAcrossTheLifespan. **International Journal Of Behavioral Development**. c.30 s.5: 410-421.

Andersson, Lars, Nan Stevens. 1993. AssociationsBetweenEarlyExperiencesWithParentsandQell-Being in Old Age. ***Journal of Gerontology.*** c.48 s.3: 109-116.

Andreassen, CecilieSchou, TorbjørnTorsheim, StålePallesen. 2014.Predictors of Use of Social Network Sites at Work-A SpecificType of Cyberloafing. **Journal of Computer-MediatedCommunication.** c.19 s.4: 906-921.

Andreassen, CecilieSchou, TorbjørnTorsheim, GeirScottBrunborg, StålePallesen. 2012. Development of a Facebook AddictionScale. **PsycholRep**. c. 110 s.2: 501-517.

Andreassen, CecilieSchou, JoelBillieux, Mark D. Griffiths, Daria J. Kuss,ZsoltDemetrovics, Elvis, Mazzoni, StålePallesen. 2016. TheRelationshipBetweenAddictiveUse of Social Media and Video Games andSymptoms of PsychiatricDisorders: A Large-Scale Cross-SectionalStudy. **Psychology of AddictiveBehaviors.** c.30 s.2:252-262.

Andreassen, CecilieSchou. 2015. Online Social Network Site Addiction: A ComprehensiveReview. **CurrentAddictionReports.** c.2 s.2: 175-184.

Antaramian, Susan P., E. ScottHuebner, Robert F. Valois. 2008. Adolescent Life Satisfaction. **AppliedPsychology.** c. 57 s. 1:112-126.

Arampatzi, Efstratia, Martijn J. Burger, NatalliaNovik. 2018. Social Network Sites, IndividualSocialCapitalandHappiness. **Journal of HappinessStudies**. c. 19 s. 1: 99-122.

Arapkirlioğlu, Hasan, Kübra Dilek Tankız. 2011. Müzik Öğretmenliği Programı Özel Yetenek Sınavlarında Alan ve Yerleştirme Puanlarının Karşılaştırılması. **E-internationalJournal of EducationalResearch.** c.2. s. 4: 55-69.

Arısoy, Özden. 2009. İnternet Bağımlılığı ve Tedavisi. **Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar**. c.1 s.1:55-67.

Arslan, Ahmet, Ali Murat Kınık, Murat Karaman, Ahmet Çetinkaya. 2015. Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Dijital Bağımlılık. **Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi**. s. 8: 34-58.

Arslan, Aysel. 2019. Ortaöğretim Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Sivas İli Örneği. **Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi.** c.5 s.2: 63-80.

Arslan, Gökmen. 2015. Ergenlikte Psikolojik Sağlamlık: Bireysel Koruyucu Faktörlerin Rolü. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. c.5 s.44: 73-82.

Ashdown, DanielaMaree, Michael E. Bernard. 2012. Can Explicitİnstruction in SocialandEmotional Learning SkillsBenefitTheSocial-Emotional Development, Well-Being, andAcademicAchievement of YoungChildren? **EarlyChildhoodEducationJournal.** c. 39 s. 6: 397-405. Asıcı, Esra, Fatma İkiz. 2015. Mutluluğa Giden Bir Yol: Bilişsel Esneklik. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c.1 s.15: 191 - 211.

Aslan, Nesibe. 2019. Ergenlerde İnternet Bağımlılığı, Yaygınlığı, Nedenleri ve Sonuçları Üzerine Bir Araştırma. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. c.12 s.65: 946-957.

Aslan, Pınar. 2011. Halkla İlişkilerde Yeni Eğilimler: Sosyal Medya. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Atabey, Derya. 2017. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Problem Davranışları İle Ebeveynlerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Electronic TurkishStudies.** c.12 s.25: 131-148.

Atalay, Rahime. 2014. Lise Öğrencilerinin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumları İle Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki (Bahçelievler İlçesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.Ateş, Fatoş Bulut, Turan Akbaş. 2012. Ergenlerde Görülen Kural Dışı Davranışların Aile İşlevselliği ve Yaşam Kalitesi Açısından İncelenmesi. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c.21 s.2: 337-352.

Avcılar, Mutlu Yüksel, Banu KülterDemirgüneş. 2016. Kişilik Özelliklerinin Sosyal Medya Kullanım Motivasyonları Üzerindeki Etkilerinin Tespiti. **Journal of Management, Marketing andLogistics.** c.3 s.3: 251-271.

Avcıoğlu, H. 2003. Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi ile Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. **OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı**, **5-11 Ekim 2003.** Ya-Pa İstanbul.

Awaworyi Churchill, Sefa, RusselSmyth. 2020. Friendship Network CompositionandSubjectiveWell-Being. ***Oxford EconomicPapers***. c.72 s.1:191-215.

Ayaydın, Yakup, Hatice Yıldız Ayaydın. 2018. Sosyal Medyanın Değer Oluşturma Sürecindeki Rolünün Öğrenci Görüşleriyle İncelenmesi. **Değerler Eğitimi Dergisi**. c.16 s.35: 57-89.

Ayazseven, Özge, Fulya Cenkseven Önder. Ergenlerde İnternet Bağımlılığı: Depresyon ve Yalnızlığın Rolü. **Eurasian Conference on Language&SocialSciences, 27-29 Haziran 2018.** Antalya, 2018: 31-48.

Aydın, İrem Erdem. 2016. Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanımları Üzerine Bir Araştırma: Anadolu Üniversitesi Örneği. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** s.35:373-386.

Aydın, Merve, ArzuvEgemberdiyeva. 2018. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin İncelenmesi. **Türkiye Eğitim Dergisi**. c.3 s.1: 37-53.

Aydın, Ömer. 1999. Denetim Odakları Farklı Olan Ergenlerin Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydıner Boylu, Ayfer, Hülya Öztop. 2013. Tek Ebeveynli Aileler: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. **Sosyoekonomi**. c.19 s.1: 207-220.

Aydıner, Sümeyra. 2017. Ortaokul Kademesindeki Öğrencilerin Bilgisayar Bağımlılıkları ile Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydoğan, Rukiye, Kerim Gündogdu. 2015. İlkokul Öğrencilerine Yönelik Hazırlanan Bir Sorumluluk Programının Yansımaları: Bir Eylem Araştırması. **Eğitimde Kuram Ve Uygulama.** c.11 s.3: 1061-1088.

Aypay, Ayşe, Ali Eryılmaz. 2011. Relationships of High School Student' SubjectiveWell-Beingand School Burnout**. International Online Journal of EducationalSciences.** c.3 s.1:181-199.

Babacan, Mehmet Emin. 2016. Sosyal Medya Kullanım Alanları ve Bağımlılık İlişkisi. **Türkiye Yeşilay Cemiyeti.** c.3 s.1: 7-28.

Babadoğan, Cem. 2003. Sorumlu Davranış Geliştirme Stratejileri Bağlamında Öğrenen Sınıf. **Milli Eğitim Dergisi. s.**157: 133-147.

Babalar, Arif. 2018. İlköğretim 7. ve 8. sınıf Öğrencilerinde Kontrol Hissi İle Okulda Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkilerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Balcı Şükrü, Yavuz Demir. 2018. Sosyal Medya Kullanımı ve Mutluluk Düzeyi Arasındaki İlişki: Üniversite Gençliği Üzerine Bir İnceleme. **International of SocialScience.** s.71: 339-354.

Balcı, Ali. 2015. **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler.** 11.bs. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Balcı, Seher, Müge Yılmaz. 2002. İyimserlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi.** c.14: 54-60.

Balcı, Şükrü, Abdulkadir Gölcü, Ayşe Arsal Gölcü. 2019. Sosyal Medya Kullanımı İle Kendini Gizleme ve Yaşam Doyumu Arasında Bir Bağlantı Var mı? **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c.21 s.1:173-190.

Balcı, Şükrü, Abdulkadir Gölcü. 2013. Facebook AddictionamongUniversityStudents in Turkey: SelcukUniversityExample. **Türkiyat Araştırmaları Dergisi**. s. 34: 255- 278.

Balcı, Şükrü, Enes Baloğlu. 2018. Sosyal Medya Bağımlılığı ile Depresyon Arasındaki İlişki: "Üniversite Gençliği Üzerine Bir Saha Araştırması. **Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi.** s.29: 209-234.

Balcı, Şükrü, Mevlüt Can Koçak. 2017. Sosyal Medya Kullanımı ile Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. **1. Uluslararası İletişimde Yeni Yönelimler Konferansı,4-5 May 2017.** İstanbul, 2017: 34-45.

Balkaya, Ayşen, Esra Ceyhan. 2007. Lise Öğrencilerinin Suç Davranışı Düzeylerinin Bazı Kişisel ve Ailesel Nitelikler Bakımından İncelenmesi. **Aile ve Toplum Dergisi**. c.3 s.11:13-27.

Balta, Şeyma Nur. 2020. Genç Yetişkin Bireylerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin, Ölüm Kaygısı Düzeyleri ve Mutluluk Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bányai, Fanni, ÁgnesZsila, OrsolyaKirály, Aniko Maraz, Zsuzsanna Elekes, Mark D. Griffiths, CecilieSchouAndreassen, ZsoltDemetrovics. 2017. ProblematicSocial Media Use: ResultsFrom A Large-ScaleNationallyRepresentativeAdolescentSample. **PlosOne.** c.12 s.1: 1-13.

Basilisco, Richard, ChakyungJin. 2015. UsesandGratificationMotivationFor Using Facebook AndTheİmpact of Facebook Usage on SocialCapitaland Life SatisfactionAmongFilipinoUsers. ***International Journal of Software Engineeringandits Applications.*** c.9 s.4:181-194.

Başaran, İbrahim Ethem. 1971. Eğitim Psikolojisi. 2. bs.Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.

Baumrind, Diana. 1978. ParentalDisciplinaryPatternsandSocialCompetence in Children. Youth&Society. c.9 s. 3:239–267.

Baz, Fatih Çağatay. 2018. Sosyal Medya Bağımlılığı: Üniversite Öğrencileri Üzerine Çalışma. **OPUSUluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi**. c.9 s.16:278-295.

Bedel, Ahmet, Erkan Işık. 2015. Tek Ebeveyni Olan ve İki Ebeveyni Olan Öğrencilerin Kişiler Arası Problem Çözme ve Yaşam Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması**. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**. c.8 s.1: 70-85.

Beland, Kathy. 2007. BoostingSocialandEmotionalCompetence. **EducationalLeadership.** c.64 s.7:68-71.

Bencivenga, Anthony S., Maurice J. Elias. 2003. Leading Schools of Excellence in Academics, CharacterandSocial-Emotional Development. **NASSP Bulletin**. c.87: 60-72.

Berkowitz, Leonard, Kenneth G. Lutterman. 1968. **TheTraditionalSociallyResponsiblePersonality. PublicOpinionQuarterly.** c.32 s.2:169-185.

Berkowitz, Leonard, Louise R. Daniels. 1964. AffectingTheSalience of TheSocialResponsibility Norm: Effects of Past Help on TheResponseToDependencyRelationshıps. **TheJournal of AbnormalandSocialPsychology**. c.68 s.3:275–281.

Berkowitz, Leonard. 1965. SomeAspects of ObservedAggression. **Journal of PersonalityandSocialPsychology**. c.2 s.3:359 369.

Berman, Sheldon. 1990. The Real Ropes Course: The Development of SocialConsciousness. **ESR Journal.** c.1: 1-18.

Biber, Kazım, Ozan Ural. 2016. Portage Erken Eğitim Programının 5–6 Yaş Çocuklarının Gelişimleri İle Aile Katılım Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. **Eğitimde Kuram ve Uygulama**. c.12 s.6: 1181-1204.

Bilgin, Mehmet, İrem Şahin, Ahmet Togay. 2020. Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı ve Anne-Baba Ergen İlişkisi. **Eğitim ve Bilim Dergisi**. c.45 s.202:263-281.

Bilgin, Mehmet. 2018. Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı ve Psikolojik Bozukluklar Arasındaki İlişki. **TheJournal of International ScientificResearches**. c.3 s.3:237-247.

Bilginer, Ali. 2020. Lise Öğrencilerinde Sosyal Medya Bağımlılığı İle Öz Yeterlik Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Mardin İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Block, Jerald J. 2008. Issuesfor DSM-V: Internet Addiction. **TheAmericanJournal of Psychiatry**. c.165 s.3:306 307.

Bohnert, Amy M., Keith A. Crnic, Karen G. Lim. 2003. EmotionalCompetenceandAggressiveBehavior in School Age Children-1. **Journal of AbnormalChıldPsychology**. c.31 s.1: 79-91.

Bonetti, Luigi, Marilyn A. Campbell, LindaGilmore. 2010. TheRelationship of LonelinessandSocialAnxietyWithChildren'sandAdolescents' Online Communication. **Cyberpsychology, BehaviorandSocial Networking.** c.13 s.3: 279–285.

Bostancı, Mustafa. 2010. Sosyal Medyanın Gelişimi ve İletişim Fakültesi Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıkları. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Boyd, Danah M., Nicole M. Ellison. 2007. Social Network Sites: Definition, History, andScholarship. **Journal of Computer-MediatedCommunication.** c.13 s.1:210-230.

Brailovskaia, Julia, JürgenMargraf. 2018. WhatDoes Media UseRevealAbout PersonalityandMentalHealth? An ExploratoryİnvestigationamongGermanStudents. **PlosOne.** c.13 s.1:1-17.

Brickman, Philip, Dan Coates, RonnieJanoff-Bulman. 1978. LotteryWinnersandAccidentVictims: Is HappinessRelative? **Journal of PersonalityandSocialPsychology.** c.36 s.8:917–927.

Britt, Thomas W. 1999. EngagingThe Self in Field: TestingTheTriangle Model of Responsibility. **PersonalityandSocialPsychologyBulletin.** c.25 s.6: 698-708.

Buffardi, Laura E., KeithCampbell. 2008. NarcissismandSocial Networking Web Sites. **PersonalityandSocialPsychologyBulletin.** c.34 s.10:1303-1314.

Bulut, Semra, Bülent Dilmaç. 2018. Üniversite Öğrencilerinin Sahip Olduğu Değerler, Psikolojik İyi Oluş ve Mutluluk Düzeyleri Arasındaki Yordayıcı İlişkiler. **OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi.** c.9 s.16: 349-374.

Burke, Robert W. 2002. SocialandEmotionalEducation in theClassroom. **Kapa Delta Pi Record.** c.38 s.3:108-111.

Buss, David M. 2000. TheEvolution of Happiness. **AmericanPsychologist.** c.55 s.1:15-23.

Bülbül, Şahamet, Selay Giray. 2011. Sosyodemografik Özellikler İle Mutluluk Algısı Arasındaki İlişki Yapısının Analizi. **Ege Akademik Bakış.** c.11: 113-123.

Büyükgebiz Koca, Eda, Mustafa Zihni Tunca. 2020. İnternet ve Sosyal Medya Bağımlılığının Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine Dair Bir Araştırma. **Alanya Akademik Bakış.** c.4 s.1:77-103.

Büyüköztürk, Şener. 2002. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.** Ankara: Pegem Yayıncılık.

Büyükşahin-Çevik, Gülşen, Öner Çelikkaleli. 2010. Ergenlerin Arkadaş Bağlılığı ve İnternet Bağımlılığının Cinsiyet, Ebeveyn Tutumu ve Anne-Baba Eğitim Düzeylerine Göre İncelenmesi.**Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c.19 s.3: 225-240.

Cameron, Paul. 1974. SocialStereotypes: Three Faces of Happiness. **PsychologyToday.** c.8: 63-64.

Can, M. Canan, Zeynep Kazancı Başaran. 2015. Üniversiteli Gençlerin Sosyal Medyayı Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Alan Araştırması; Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Örneği. **PARADOKS Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi.** c.11 s.1: 395-426.

Can, Sermin, Şerife Gonca Zeren. 2019. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarında İnternet Bağımlılık Düzeylerinin ve Temel Psikolojik İhtiyaçlarının Rolü. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.48 s.2:1012-1040.

Candan, Gözde. 2006. 8-11 Yaşındaki Parçalanmış ve Tam Aile Çocuklarının Anne Babalarının Kabul ve Reddetme Davranışını Algılayışı. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Candan, Kerim, Ali Fuat Yalçın. 2018. Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Sosyal İlişki Unsurları ve Umut Düzeyi ile İlişkisinin İncelenmesi. **OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi.** c.9 s.16:319-348.

Celep, Cevat. 2011. **Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama.** Ankara: Pegem Yayıncılık.

Cengiz, Serkan, Adem Peker, Cumhur Demiralp. 2020. Dijital Oyun Bağımlılığının Yordayıcısı Olarak Mutluluk. **Online Journal of TechnologyAddictionandCyberbullying.** c.7 s.1: 21-34.

Cenkseven, Fulya, Turan Akbaş. 2007. Üniversite Öğrencilerinde Öznel ve Psikolojik İyi Olmanın Yordayıcılarının İncelenmesi. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi.** c.3 s.27:43-65.

Ceylan, Müjgan Selvin. 2015. Kişilerin Sosyal Açıdan Kendilik Algısı ve Problem Çözme Becerileri ile İnternet Bağımlılığı İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Chebat, Jean Charles. 1986. Sosyal Sorumluluk, Kontrol Odağı ve Sosyal Sınıf. **Sosyal Psikoloji Dergisi.** c.126 s.4: 559-561.

Cheng, Helen, AdrianFurnham. 2002. Personality, Peer Relationsand Self-Confidence as Predictors of HappinessandLoneliness. **Journal Of Adolescence**. C.25 s.3:327–339.

_____. 2003. Personality, Self-Esteem, andDemographicPredictions of HappinessandDepression. **PersonalityandIndividualDifferences.** c.34 s.6:921–942.

Cherniss, Cary. 1998. SocialandEmotional Learning ForLeaders. **EducationalLeadership.** c.55 s.7:26-28.

Christofides, Emily, AmyMuise, SergeDesmarais. 2009. RapidCommunication, Information Disclosureand Control on Facebook: AreTheyTwoSides of theSameCoinorTwoDifferentProcesses? **Cyberpsychology&Behavior.** c.12 s.3: 341-345.

Chui, Wing, MathewWong. 2016. GenderDifferences in Happinessand Life SatisfactionAmongAdolescents in Hong Kong: RelationshipSand Self-Concept. **SocialIndicatorsResearch.** c.125 s.3:1035-1051.

Ciarrochi, Joseph, Coralie J. Wilson, Frank P. Deane, DebraRickwood. 2003. Do DifficultiesWithEmotionsİnhibitHelpseeking in Adolescence? The Role of Age andEmotionalCompetence in Predicting Help-Seekingİntentions. **CounsellingPsychologyQuarterly**. c.16 s.2:103-120.

Cigala, Ada, Arianna Mori, FrancescaFangareggi. 2014. Learning Others' Point of View: PerspectiveTakingandProsocialBehaviour in Preschoolers. **Early Child Development andCare.** c.185 s.8: 1199-1215.Cihangir Çankaya, Zeynep, Betül Meydan. 2018. Ergenlik Döneminde Mutluluk ve Umut. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.** c.17 s.65: 207-222.

Cihangir Çankaya, Zeynep. 2008. Bazı İnsanlar Neden Daha Mutludur? Öznel İyi Olma Sürecinde Psikolojik İhtiyaçların Rolü. **Aile ve Toplum Eğitim- Kültür ve Araştırma Dergisi.** c.13 s.1: 29-36.

_____. 2009. Öğretmen Adaylarında Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ve İyi Olma. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.** c.7 s.3: 691-711.

Cohen, Jonathan, NgoziOnunaku, SteffanieClothier, JuliePoppe. 2005. HelpingYoungChildrenSucceed: StrategiesToPromoteEarlyChildhoodSocialandEmotional Development.

ResearchAndPolicy Report. **WashingtonNational Conference of StateLegislatures, Eylül 2015.**

Cohen, M., Ettinger, B., O'Donnel, T. 2003. TheChildren'sInstitute Model ForBuildingTheSocialEmotionalSkills of Students in Special Education: A SchoolwideApproach, ed. Maurice J. Elias, Harriett Arnold, CynthiaSteigerHussey. EQ + /Q= Best LeadershipPracticesForCaringAndSuccesfu/ Schools. ThousandOaks: Corvin Pres, Ine:124-141.

CollaborativeforAcademic, Social, andEmotional Learning [CASEL]. 2003. Safeand Sound: An EducationalLeader's Guide ToEvidence-BasedSocialandEmotional Learning (SEL) Programs. https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/PDF-16-safe-and-sound.pdf [02.05.2021]._____. 2007. Background on SocialAndEmotional Learning (SEL). https://casel.org/ [05.05.2021]._____. 2012. 2013 Casel Guide: EffectiveSocialAndEmotional Learning Programs: Preschool AndElementary School Edition. https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide.pdf[02.05.2021].

Costa, T. Paul, Robert R. McCrae, A. H. Norris: 1981. PersonalAdjustmentToaging: LongitudinalPredictionfromNeuroticismandExtraversion. **Journal of Gerontology**. c.36: 78–85.

Csikszentmihalyi, Mihaly. 1975. **Beyond BoredomandAnxiety.** Washington: Jossey-BassPublishers.

_____. 1990. **Flow: ThePsychology of Optimal Experience.** New York: Harper&Row.

_____. 2005. **Mutluluk Bilimi.** çev. Sema Kunt Akbaş.İstanbul: HYB Yayıncılık.

Cüceloğlu, Doğan. 1998. İnsan ve Davranışı - Psikolojinin Temel Kavramları. İstanbul: Remzi Kitapevi.

_____. 1999. İçimizdeki Çocuk. İstanbul: Remzi Kitapevi.

_____. 2002. **İletişim Donanımları.** İstanbul: Remzi Kitapevi.

_____. 2008. **İnsan ve Davranışı.** İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çakmak, Sevtap, Ece Emre Müezzin. 2018. Sosyal Medya Kullanımının İletişim Becerileriyle İlişkisinin İncelenmesi. **Yeni Medya Elektronik Dergi.** c.2 s.3: 196-203.

Çalışır, Gülsüm. 2015. Kişilerarası İletişimde Kullanılan Bir Araç Olarak Sosyal Medya: Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma. **NWSA-Humanities.** c.10 s.3: 115-144.

Çalışkan, Mustafa, Yunus Mencik. 2015. Değişen Dünyanın Yeni Yüzü: Sosyal Medya. **Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi.** s. 50: 254-277.

Çam, Emre, Onur İşbulan. 2012. A New AddictionforTeacherCandidates: Social Networks. **TheTurkish Online Journal of EducationalTechnology (TOJET).** c.11 s.3:14-19.

Çayırlı, Ezgi. 2017. Sosyal Medya Kullanım Özelliklerinin Kişilik Yapılanmaları, Yaşam Doyumu ve Depresyon Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çaykuş, Emir Tufan, Ali Eryılmaz. 2020. Beliren Yetişkinlerin Pozitif Psikoterapi Yapıları ile Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. **Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD).** c.7 s.5: 319-331.

Çelik, Merve. 2017. Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi: Kültür Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. **1. Uluslararası İletişimde Yeni Yönelimler Konferansı.**

Çelik, Şule. 2008. Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Duygusal Zeka Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çınar, Orhan, Emine Teyfur, Mehmet Teyfur. 2006. İlköğretim Okulu Öğretmen Ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Ve Programı Hakkındaki Görüşleri. **Eğitim Fakültesi Dergisi.** c.7 s.11: 47-64.

Çiftçi, Hasan. 2018. Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Medya Bağımlılığı. **MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi.** c.7 s.4: 418-434.

Çirkin, Zeynep, Türkmen Göksel. 2016. Mutluluk ve Gelir. **Ankara Üniversitesi SBF Dergisi.** c.71 s.2: 375-400.

Çoban, Okan. 2016. Sokratik Sorgulama Yöntemi İle Sorumluluk Değerinin Öğretimi. Doktora Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çömlekçi, Mehmet Fatih, Oğuz Başol. 2019. Gençlerin Sosyal Medya Kullanım Amaçları ile Sosyal Medya Bağımlılığı İlişkisinin İncelenmesi. **Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** c.17 s.4: 173-188.

D'Amore, Drew. 2008. SocialAwareness as an Indicator of Self-Awareness: TheMead-Cooley Model andResearchMethodology in NonhumanPrimates. **TcnjJournal Of StudentScholarship.** c.10: 1-9.

Datu, JesusAlfonso D., JanaPatricia M. Valdez. 2012. ExploringFilipinoAdolescents' Conception of Happiness. **International Journal of ResearchStudies in Psychology.** c.1 s.3: 21-29.

Davis, Martha, PatrickFanning, MatthewMcKay. 2010. **İletişim Becerileri.** çev. Özgür Gelbal. Ankara: HYB Yayıncılık.

Davis, Todd, M., PatriciaHillmanMurrell. 1994. TurningTeachinginto Learning: The Role of StudentResponsibility in TheCollegiateExperience. **ASHE-ERIC HigherEducation Report: 8. ERIC Identifier:** ED372702.

Demir Çelebi, Çiğdem, Osman Sezgin. 2015. Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşları ile Ahlâkî Olgunluk Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi.** c.5 s.2: 99-146.

Demir, Ramazan, Mehmet Murat. 2017. Öğretmen Adaylarının Mutluluk, İyimserlik, Yaşam Anlamı ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. **Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi.** c.7 s.13: 347-378.

Demir, Ümit. 2016. Sosyal Medya Kullanımı ve Aile İletişimi: Çanakkale'de Lise Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. **Selçuk İletişim Dergisi.** c.9 s.2: 27-50.

_____. 2020. Aile Özellikleri ve Mutluluk: Çanakkale'de Lise Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. **Kastamonu Eğitim Dergisi.** c.28 s.3: 1296-1306.

Demir, Yasin, Hatice Kumcağız. 2019. Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi.** c.9 s.52: 23-42.

Demirci, İbrahim, Halil Ekşi, 2018. KeepCalmand Be Happy: A Mixed MethodStudyfromCharacterStrengthstoWell-Being. **EducationalSciences: Theory&Practice**. c.18 s.29: 303–354.

Demirci, İbrahim. 2017. Huzurlu ve Mutlu Yaşamın Değerler ve Karakter Güçleri Bağlamında Karma Bir Araştırmayla İncelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demiriz, Serap, Ayşe Dilek Öğretir. 2007. Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 10 Yaş Çocuklarının Anne Tutumlarının İncelenmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi.** c.15 s.1: 105-12.

DeNeve, Kristina, Harris Cooper. 1998. TheHappyPersonality: A Meta-Analysis of 137 PersonalityTraitsandSubjectiveWell-Being. **PsychologicalBulletin**. c.124 s.2: 197-229.

Deniz, Levent, Ercan Gürültü. 2018. Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılıkları. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c.26 s.2: 355-367.

Deniz, Mehmet Engin, Özlem Karakuş, Zeliha Traş, Jale Eldeleklioğlu, Zümra Özyeşil, Erdal Hamarta. 2013. ParentalAttitudePerceivedbyUniversityStudents as Predictors of SubjectiveWell-Beingand Life Satisfaction. **Psychology**. c.4 s.3: 169-173.

Dereceli, Çağatay. 2019. İlköğretim Öğrencilerinin Başarı Algısı Ve Sorumluluk Duygusunun Spor Yapma Değişkenine Göre İncelenmesi. **Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi.** c.21 s.3.

Derin, Sümeyye, Filiz Bilge. 2016. Ergenlerde İnternet Bağımlılığı ve Öznel İyi Oluş Düzeyi. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi.** c.6 s.46: 35-51.

Dhaha, İsmail Sheikh Yusuf. 2013. Predictors of Facebook AddictionAmongYouth: A StructuralEquationModeling**. Journal of SocialSciences.** c.2 s.4: 186–195.

Diener, Ed, Christie N. Scollon, Richard E. Lucas. 2003. TheEvolvingConcept of SubjectiveWell-Being: TheMultiaceted Nature of Happiness. **Advances in Cell AginigandGerontology.** c.15: 187-219.

Diener, Ed, Eunkook M. Suh, Richard E. Lucas, Heidi L. Smith. 1999. SubjectiveWeil-Being: Three Decades of Progress. **PsychologicalBulletin.** *c.125 s.2:* 276–302.

Diener, Ed, Eunkook M. Suh, ShigehiroOishi. 1997. RecentFinding on SubjectiveWell-Being. **IndianJournal of ClinicalPsychology.** c.24 s.1: 25-41.

Diener, Ed, Frank Fujita. 1995. Resources, PersonalStrivings, andSubjectiveWell-Being: A NomotheticAndİdiographicApproach. **Journal of PersonalityandSocialPsychology.** c.68 s.5: 926-935.

Diener, Ed, Jeffrey J. Sapyta, EunkookSuh. 1998. SubjectiveWell-Being is EssentialtoWell-Being. **PsychologicalInquiry**. c.9 s.1: 33-37.

Diener, Ed, KatherineRyan. 2009. SubjectiveWell-Being: A General Overview. **South AfricanJournal of Psychology.** c.39 s.4: 391–406.

Diener, Ed, MarissaDiener. 1995. Cross-CulturalCorrelates of Life-Satisfactionand Self-Esteem. **Journal of PersonalityandSocialPsychology.** C.68 s.4: 653-663.

Diener, Ed, Martin E. P. Seligman. 2002. VeryHappy People. **PsychologicalScience.** c.13 s.1: 81– 84.

Diener, Ed, Richard E. Lucas, Christie N. Scollon. 2006. Beyond theHedonicTreadmill: Revisingthe Adaptation Theory of Well-Being. **AmericanPsychologist**, 61, 305-314.

Diener, Ed, Richard E. Lucas, ShigehiroOishi. 2002. SubjectiveWell-Being: TheScience of HappinessAnd Life Satisfaction. ed. C. R. Snyder, Shane. J. Lopez. Handbook of PositivePsychology. New York: Oxford UniversityPress: 63-73.

Diener, Ed, ShigeiroOishi. 2000. Money andHappiness: IncomeandSubjectiveWellbeingAcross Nations. **SubjectiveWellbeingAcrossCultures**. ed. EdDiener, Eunkook M. Suh. Cambridge: MIT Press: 185-218.

Diener, Ed. 1984. SubjectiveWell-Being. **PsycholBull**. c.95 s.3: 542-575.

_____. 1994. AssessingSubjectiveWell-Being: ProgressandOpportunities. **SocialIndicatorsResearch: An International andInterdisciplinary. JournalForQuality-Of-Life Measurement**. c.31. s.2: 103-157.

_____. 2000. Subjective Well-Being: The Science of Happiness and a Proposal for a National Index. **American Psychology.** c.55 s.1: 34-43.

_____. 2009. **SubjectiveWell-Being.**IntheScience of Well-Being. New York: Springer.

_____. 2013. TheRemarkableChanges in theScience of SubjectiveWell-Being. **Perspectives on PsychologicalScience**. c.8 s.6: 663-666.

Dodge, Darlene, DeniseNizzi, WendyPitt, KristinaRudolph. 2007. ImprovingStudentResponsibility Through TheUse of İndividualBehaviorContracts. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497427.pdf [19.05.2021].

Doğan, Tayfun, Ali Eryılmaz. 2013. İki Boyutlu Benlik Saygısı ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c.33 s.33: 107-117.

Doğan, Tayfun, Fatma Sapmaz, Nesrin Akıncı Çötok. 2013. Öz-eleştiri ve Mutluluk. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c.21 s.1: 391-400.

Doğan, Tayfun, Tarık Totan, Fatma Sapmaz. 2009. Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısı ve Sosyal Zeka. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c.0 s.17: 235-247.

Doğan, Uğur, Yahya Karakuş. 2016. Lise Öğrencilerinin Sosyal Ağ Siteleri Kullanımının Yordayıcısı Olarak Çok Boyutlu Yalnızlık. **Sakarya UniversityJournal of Education.** c.6 s.1: 57-71.

Doğan, Uğur. 2015. Öğrenci Bireysel Sorumluluk Ölçeği-10'un Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** c.17 s.1:163-170.

_____. 2016. Lise Öğrencilerinin Sosyal Ağ Siteleri Kullanımının Mutluluk, Psikolojik İyi-Oluş ve Yaşam Doyumlarına Etkisi: Facebook ve Twitter Örneği. **Eğitim ve Bilim Dergisi.** c.41 s.183: 217-231.

Domitrovich, Celene E., Rebecca C. Cortes, Mark T. Greenberg. 2007. ImprovingYoungChildren'sSocialandEmotionalCompetence: A Randomized Trial of the Preschool PATHS Program.**Journal of PrimaryPrevention**. c.28 s.2: 67-91.

Du, Yi, MeifenWei. 2015. Acculturation, Enculturation, SocialConnectedness, andSubjectiveWell-BeingAmongChineseİnternationalStudents. **TheCounselingPsychologist.** c. 43 s.2: 299-325.

Duckworth, Angela L., Eli Tsukayama, Teri A. Kirby. 2013. Is ItReally Self-Control? ExaminingThePredictivePower of TheDelayGratificationTask. **PersonalityandSocialPsychologyBulletin.** c.39 s.7: 843-855.

Duke, Daniel L., Vernon F. Jones. 1985. What Can Schools Do ToFosterStudentResponsibility? **TheoryIntoPractice.** c.24 s.4: 277-285.

Durlak, Joseph A., Roger P. Weissberg, Allison B. Dymnicki, Rebecca Taylor, Kriston B. Schellinger. 2011. TheİmpactofEnhancingStudents' SocialandEmotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal İnterventions. **Child Development.** c.82 s.1: 405-432.

Durmuşoğlu Saltalı, Neslihan. 2010. Duygu Eğitimi Programının Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerine Etkisi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.** c.10 s.4: 2105-2140.

Durualp, Ender. 2014. Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Cinsiyet ve Sınıfa Göre İncelenmesi. **TheJournal of AcademicSocialScienceStudies.** c.8 s.26: 13-25.

Dwairy, Marwan. 2004. ParentingStylesandMentalHealth of ArabGiftedAdolescents. **Gifted Child Quarterly.** c.48 s.4: 275-286.

Echeburua, Enrique, Paz de Corral. 2010. Addictionto New Technologies andto Online Social Networking in Young People: A New Challenge. **Adicciones.** c.22 s.2: 91-96.

Eisenberg, Nancy, OingZhou, SilviaKoller. 2001. BrazilianAdolescents' Prosocial Moral JudgmentandBehavior: RelationstoSympathy, PerspectiveTaking, Gender-Role Orientation, andDemographicCharacteristics. **Child Development.** c.72 s.2: 518-534.

Ekinci Vural, Deniz. 2009. Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi .**EducationSciences.** c.4 s.3: 1110-1122.

Ekşi, Aysel. 1990. **Çocuk, Genç, Anne Babalar.** 1. bs. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Ekşi, Füsun, Durmuş Ümmet. 2013. Bir Kişilerarası İletişim Problemi Olarak İnternet Bağımlılığı ve Siber Zorbalık: Psikolojik Danışma Açısından Değerlendirilmesi. **Değerler Eğitimi Dergisi.** c.11 s.25: 91-115.

Ekşi, Halil, Elif Tuncer, Akif Avcu. 2019. Sosyal Duygusal Yeterlik Anketi'nin (SDYA) Türkçe'ye Adaptasyonu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi.** c.50 s.50: 109-124.Elbertson, Nicole A., Marc A. Brackett, Roger P. Weissberg. 2010. School-BasedSocialandEmotional Learning (SEL) Programming: Currentperspectives. ed. A. Hargreaves, M. Fullan, D. Hopkins, A. Lieberman. The Second İnternationalHandbook of EducationalChange. New York: Springer: 1017-1032.

Eldeklioğlu, Jale. 2004. Çocuklarda Özgüven Gelişimi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. c.24 s.2: 111-121.

Elhai, JonD.,Brian J. Hall, MeredithClaycombErwin. 2018. EmotionRegulation'sRelationshipsWithDepression, AnxietyandStressDuetoİmagined Smartphone andSocial Media Loss. **PsychiatryResearch**. c.261: 28-34.

Elias, Maurice J. 1997. **PromotingSocialAndEmotional Learning: GuidelinesForEducators.** USA: ASCD Books.

_____. 2003. AcademicandSocial-Emotional Learning. Geneva: International Academy of EducationandThe International Bureau of Education. https://www.iaoed.org/downloads/prac11e.pdf [16.05.2021].

_____. 2006. The Connection BetweenAcademicandSocial-Emotional Learning Implicationsforintervention. **Learning DisabilityQuarterly.** c.27 s.1: 53-63. http://www.rpforschools.net/articles/School%20Programs/Elias%202005%20The%20Connection%20between%20Academic%20and%20SEL.pdf[16.05.2021].

_____. 2009. Social-EmotionalandCharacter Development andAcademics as A Dual Focus of EducationalPolicy. **EducationalPolicy**. c.23 s.6: 831-846.

Elias, Maurice J., Dominic C. Moceri. 2012. DevelopingSocialandEmotionalAspects of Learning: TheAmericanExperience. **ResearchPapers in Education.** c.27 s.4: 423-434.

Elias, Maurice J., Joseph E. Zins, Roger P. Weissberg, Karin S. Frey, Mark T. Greenberg, Norris M. Haynes, RachaelKessler, Mary E. Schwab-Stone, Timothy P. Shrver. 1997. **PromotingSocialandEmotional Learning: GuidelinesforEducators.** Virginia: *AssociationforSupervisionandCurriculum Development.*

Elias, Maurice J., Roger P. Weissberg. 2000. PrimaryPrevention: EducationalApproachestoEnhanceSocialandEmotional Learning. **Journal of School Health**. c.70 s.5: 186-190.

Eligül, Funda. 2020. Algılanan Ebeveyn Tutumlarının İnternet Bağımlılığı ve Akademik Başarı ile İlişkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Eraslan Çapan, Bahtiyar, Fidan Korkut Owen. 2017. Çocukların Kendilik Değerini Geliştirmede Kendilik Değeri Geliştirme Programı ve Sosyal ve Duygusal Eğitim Programının Etkililiği. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.** c.16 s.62: 756-769.

Ergün, Gül, Meltem Meriç. 2020. Üniversite Öğrencilerinin İnternet Kullanımı ile Mutluluk ve Yaşam Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi.** c.23 s.2: 233-240.

Eroğlu, Oğuzhan, Yunus Yıldırım. 2017. Sosyal Medya Ağlarının Kullanım Amacı ve Bağımlılığının Uyku Kalitesi İle İlişkisinin İncelenmesi. **Türkiye Spor Bilimleri Dergisi.** c.1 s.1: 1-10.

Eryılmaz, Ali, A. Yorulmaz. 2006. TheWay of BeingHappyforAdolescents. **PaperPresented at TheXth Conference of EuropeanAssociationforResearch on Adolescence, 2-6 Mayıs 2006**. Antalya.

Eryılmaz, Ali, Ayşe Aypay. 2011. Ergen Öznel İyi Oluşu ile Kimlik Statüsü İlişkisinin İncelenmesi. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi.** c.16:167-179.

Eryılmaz, Ali, Hasan Atak. 2011. Ergen Öznel İyi Oluşunun, Öz Saygı ve İyimserlik Eğilimi İle İlişkisinin İncelenmesi. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.** c.10 s.37: 170-181.

Eryılmaz, Ali, Selahattin Öğülmüş. 2010. Ergenlikte Öznel İyi Oluş ve Beş Faktörlü Kişilik Modeli. **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c.11 s.3: 189-203.

Eryılmaz, Ali. 2006. Perceived Control to Start RomanticİntimacyatAdolescenceandYoungAdulthoodPeriods. **PaperPresented at theXth Conference of EuropeanAssociationforResearch on Adolescence, 2-6 Mayıs 2006.** Antalya.

_____. 2009. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c.7 s.4: 975-989.

_____. 2010a. Aile Yapısı Ergeni Mutlu Eder Mi?**Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi.** c.22 s.22: 21–30.

_____. 2010b. Ergenlerde Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejilerini Kullanma İle Akademik Motivasyon Arasındaki İlişki. **Klinik Psikiyatri**. c.13 s.2: 77-84.

_____. 2011a. Ergen Öznel İyi Oluşunun, Öznel İyi Oluşu Arttırma Stratejilerini Kullanma ile Yaşam Amaçlarını Belirleme Açısından İncelenmesi. **Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi**. c.24 s.1: 44-51.

_____. 2011b. Ergenlerin Öznel İyi Oluşlarıyla Aile Ortamları Arasındaki İlişki. **Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi.** c.7 s.24: 93-101.

_____. 2012a. Mental Kontrol: Ergenler Öznel İyi Oluşlarını Nasıl Korurlar? Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi. c.25: 27-34.

_____. 2012b. Ergenler Öznel İyi Oluşlarını Anne ve Babaları ile İlişki Kurmak Aracılığıyla Nasıl Yükseltmektedirler? **Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi**. c.25: 252-257.

_____. 2014. Üniversite Öğrencileri için Geliştirilen Öznel İyi Oluşu Artırma Programının Etkililiğinin İncelenmesi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c.1 s.31:111 – 128.

_____. 2016. Herkes İçin Mutluluğun Başucu Kitabı: Kuramdan Uygulamaya Pozitif Psikoloji. Ankara: Pegem Yayınevi.

_____. 2017. Yetişkinler için Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Journal of MoodDisorders (JMOOD)**. c.7 s.2: 116-123.

Esen Aygün, Hanife, Çiğdem Şahin Taşkın. 2017. 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Eğitimde Kuram ve Uygulama**. c.13 s.3: 430-454.

Esen Aygün, Hanife. 2019. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Açısından İncelenmesi. **Eğitim ve Teknoloji.** c.1 s.1: 82-99.

Esen, Erol, Diğdem M. Siyez. 2011. Ergenlerde İnternet Bağımlılığını YordayanPsiko-Sosyal Değişkenlerin İncelenmesi. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi.** c.4 s.36: 127- 138.

Feinman, Saul. 1978. TheBlind as "Ordinarypeople". **Journal of Visual ImpairementandBlindness.** c.72: 231-238.

Filiz, Bijen. 2019. Beden Eğitimi ve Spor Eğitiminde Sosyal Sorumluluk Programları ve Türkiye'deki Yeri. **Spor Bilimleri Dergisi.** c.30 s.1: 1-14.

Flouri, Eirini, Ann Buchanan. 2002. WhatPredictsGoodRelationshipsWithParents in AdolescenceandPartners in Adult Life: Findingsfromthe 1958 British BirthCohort. **Journal of FamilyPsychology**. c.16 s.2: 186–198.

Flouri, Eirini. 2004. SubjectiveWell-Being in Midlife: The Role of Involvement of andClosenesstoParents in Childhood. **Journal of HappinessStudies**. c.5: 335–358.

Folaranmi, AlabiOluwole. 2013. A Survey of Facebook Addiction Level AmongSelectedNigerianUniversityUndergraduates. **New Media andMassCommunication.** s.10: 70-80.

Frederick, S., Loewenstein, G. 1999. Hedonic Adaptation. ed. D. Kahneman, EdDiener, N.Schwarz. Well-Being: TheFoundations of HedonicPsychology New York: RussellSage Foundation: 302-329.

Fredericks, Linda. 2003. MakingThe Case ForSocialandEmotional Learning And Service-Learning. Colorado: EducationCommission of theStates' Publications. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505359.pdf [16.05.2021].

Froh, Jeffrey J., Christopher J. Fives, J. Ryan Fuller, Mathew D. Jacofsky, Mark D. Terjesen, CharleYurkewicz. 2007. InterpersonalRelationshipsandİrrationality as Predictors of Life Satisfaction. **TheJournal of PositivePsychology.** c.2 s.1: 29–39.

Fromm, Erich. 1994. Sevginin ve Şiddetin Kaynağı. çev. Y. Salman ve N. İçten. İstanbul: Payel Yayınevi.

Fujita, Frank, EdDiener. 2005. Life Satisfaction Set Point: StabilityandChange. **Journal of PersonalityandSocialPsychology.** c.88 s.1: 158-164.

Furnham, Adrian, Helen Cheng. 2000. LayTheories of Happiness. **Journal of HappinessStudies.** c.1 s.2: 227-246.

Furr, R. Michael, David C. Funder. 1998. A Multimodal Analysis of PersonalNegativity. **Journal of PersonalityandSocialPsychology.** c.74 s.6: 1580-1591.

Furtana, Sibel. 2018. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Zihin Kuramını Yordaması. Yüksek Lisans Tezi. Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gao, Junling, PinpinZheng, YingnanJia, HaoChen, Yimeng Mao, SuhongChen, YiWang, Hua Fu, JunmingDai. 2020. MentalHealthProblemsandSocial Media ExposureDuring COVID-19 Outbreak. PLOS ONE. c.15 s.4: 1-10.

Garcia, Danilo, PatriciaRosenberg, ArvidErlandsson, AnverSiddiqui. 2010. on LionsandAdolescents: AffectiveTemperamentsandTheİnfluence of NegativeStimuli on Memory. **Journal of HappinessStudies.** c.11 s.4:477-495.

Gardner, Howard. 1993. **MultipleIntelligences: TheTheory İn Practice**. New York: Basic Books.

Garmezy, Norman. 1991. ResilienceandVulnerabilitytoAdverseDevelopmentalOutcomesAssociatedWith Poverty. **AmericanBehaviouralScientist.** C.34 s.4: 416-430.

Geçtan, Engin. 1988. **Psikanaliz ve Sonrası.** İstanbul: Remzi Kitapevi.

_____. 1997. **İnsan Olmak.** İstanbul: Remzi Kitapevi.

Giacomoni, ClaudiaHofheinz, Luciana Karine de Souza, ClaudioSimonHutz. 2014. O Conceito De Felicidad En Criancas (TheConcept of HappinessInChildren). **Psico-USF, BragrancaPaulista.** c.19 s.1: 143–153.

Gilman, Rich, E. ScottHuebner. 2006. Characteristics of AdolescentsWho Report Very High Life Satisfaction. **Journal Of YouthAndAdolescence.** c.35 s.3: 311–319.

Glass, Richard, JanetPrichard, Andrew Lafortune, Nicole Schwab. 2013. TheInfluence of Personalityand Facebook Use on StudentAcademicPerformance. **Issues in Information Systems.** c.14 s.2: 119-126.

Glasser, Naomi. 1989. WhatareYouDoing? ed. NaomiGlasser. New York: Harper and RowPublishers.

Glasser, William. 1999. **Başarısızlığın Olmadığı Okul.** çev. Kıvılcım Teksöz. Ankara: Beyaz Yayınları.

Golzar, Farida Abdi. 2006. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyet, Denetim Odağı ve Akademik Başarıya Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Goswami, Haridhan. 2012. SocialRelationshipsandChildren'sSubjectiveWeil-Being. **SocialIndicatorsResearch**, c.107 s.3: 575-588.

Göksu, Hatice. 2019. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılığının Akademik Başarılarıyla İlişkisi ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gördeles Beşer Nalan, Leyla Baysan Arabacı, Gülçin Uzunoğlu, Öznur Bilaç, Erol Ozan. 2019. Suça İtilmiş Ergenlerde Ebeveyn Tutumu ve Çocukluk Çağı Travmalarının Belirlenmesi. **Klinik Psikiyatri.** c.22 s.2: 219-227.

Graziano, Paulo A., Rachael D. Reavis, Susan P. Keane, Susan D. Calkins. 2007. The Role of EmotionRegulationandTheStudentteacherRelationship in Children'sAcademicSuccess. **Journal of School Psychology.** c.45 s.1: 3-19.

Greenberg, Mark T., Roger P. Weissberg, Mary UtneO'Brien, Joseph E. Zins, LindaFredericks, HankResnik, Maurice J. Elias. 2003. Enhancing School-BasedPreventionandYouth Development Through CoordinatedSocial, Emotional, andAcademic Learning. **AmericanPsychologist.** c.58 s.6-7: 466-474.

Greenfield, Patricia M. 2004. DevelopmentalConsiderationsforDeterminingAppropriate Internet UseGuidelinesForChildrenandAdolescents. **Journal of AppliedDevelopmentalPsychology.** c.25 s.6: 751-762.

Griffiths, Mark. 2005. A 'Components' Model of AddictionWithin a Biopsychosocial Framework. **Journal of SubstanceUse.** c.10 s.4: 191-197.

Griffiths, Mark. 2013. Social Networking Addiction: EmergingThemesandIssues. **Journal of AddictionResearchandTherapy.** c.4 s.5: 1-2.

Guessoum,Sélim Benjamin, JonathanLachal, RahmethRadjack, EmilieCarretier, SevanMinassian, Laelia Benoit, Marie RoseMoro. 2020. AdolescentPsychiatricDisordersDuringThe COVID-19 PandemicAndLockdown. PsychiatryResearch. c.291: 113264.

Güleç, Vusala. 2018. Aile İlişkilerinin Sosyal Medyayla Birlikte Çöküşü. **Yeni Medya Elektronik Dergi.** c.2 s.1: 105-120.

Güler, İsrafil. 2013. Kentli Ön Ergen (12-14 Yaş) Öğrencilerin Ebeveynleri ile Zıtlaşma Çatışma Nedenleri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güler, Meltem, Ali Dönmez. 2011. İyi Olma Hali Bağlamında Uyum Düzeyi Kuramı ve Hedonik Döngü. **Türk Psikoloji Yazıları.** c.14 s.27: 38-45.

Gündoğan, Ali Osman. 2013. Eylemde Sorumluluk ve Özgürlük İlişkisi. http://www.aliosmangundogan.com/PDF/Bildiri/Ali-Osman-Gundogan-Eylemde-Sorumluluk-ve-Ozgurluk.pdf?i=1[26.01.2021].

Gündüz, Mevlüt, Özerbaş, M. Arif. 2015. Sorumluluk Değerinin Proje Tabanlı Öğrenmeyle Öğretiminin İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Tutumlarına Etkisi. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. c.7 s.32: 520-532

Gündüz, Mevlüt. 2018. Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersinde Yaptıkları Projelerin Sorumluluk Duygusuna Katkısı Hakkındaki Görüşlerin Değerlendirilmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. c.17 s.68: 1374-1385.

Güner Nedret, Ziya Selçuk. 2004. Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları. 4. bs. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Gür, Sertan Hamza, Özlem Bakırcı, Beyza Nur Karabaş, Ferhat Bayoğlu, Abdullah Atli. 2018. Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığının Akademik Erteleme Davranışları Üzerindeki Etkisi. **İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi.** c.5 s.10: 68-77.

Gürültü, Ercan. 2016. Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılıkları ve Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hamilton, Stefan F., L. Mickey Fenzel. 1988. TheImpact of VolunteerExperience on AdolescentSocial Development: Evidence of Program Effects. **Journal of AdolescentResearch.** c.3 s.1: 65-80.

Haring, Marilyn J., William A. Stock, Morris A. Okun. 1984. A ResearchSynthesis of GenderandSocial Class As Correlates of SubjectiveWell-Being. ***Human Relations***. *c.37 s.8:* 645-657.

Hawi, Nazir S., Maya SamahaRupert. 2016. TheRelationsAmongSocial Media Addiction, Self-Esteem, and Life Satisfaction in UniversityStudentsArticle in SocialScienceComputerReview. **SocialScienceComputerReview**. c.35 s.5: 576-586.

Hazar, Çetin Murat. 2011. Sosyal Medya Bağımlılığı-Bir Alan Çalışması. **İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi.** s.32: 151-175.

Headey, Bruce. 2007. The Set-Point Theory of Well-BeingNeedsReplacing- on TheBrink of ScientificRevolution. GermanInstuteforEconomicGrowth. DiscussionPapers. Berlin, 753.

Hefferon, Kate, IlonaBoniwell. 2018. Pozitif Psikoloji Kuram, Araştırma ve Uygulamalar. ed. Tayfun Doğan. 1. bs. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Heizomi, Haleh, Hamid Allahverdipour, MohammadAsghariJafarabadi, AbdolrasulSafaian. 2016. HappinessanditsRelationtoPsychologicalWell-Being of Adolescents. **AsianJournal of Psychiatry.** c.16: 55–60.

Helson, Harry. 1947. Adaptation-Level As Frame of Reference ForPrediction of Psychophysical Data. **AmericanJournal Of Psychology.** c.60 s.1: 1-29.

Hetz, Patricia R., Christi L. Dawson, Theresa A. Cullen. 2015. Social Media UseandTheFear of MissingOut (Fomo) WhileStudyingAbroad. **Journal of Research on Technology in Education.** c.47 s.4: 259–272.

Hills, Peter, Michael Argyle. 2002. The Oxford HappinessQuestionnaire: A Compact ScaleForTheMeasurement Of PsychologicalWell-Being. **PersonalityandIndividualDifferences.** c.33 s.7: 1071–1082.

Ho, Shirley S., May OoLwin, EdmundWeiJian. 2017. TillLogout do us Part? Comparison of FactorsPredictingExcessiveSocial Network

SitesUseandAddictionBetweenSingaporeanAdolescentsandAdults. **Computers in Human Behavior**. c.75: 632-642.

Hu, Yuheng, Lydia Manikonda, SubbaraoKambhampati. 2014. WhatWeInstagram: A First Analysis of Instagram Photo Content and User Types. **Proceedings of theEighth International AAAI Conference on WeblogsandSocial Media.** 595-598.

Hubbard, Julie A., John D. Coie. 1994. EmotionalCorrelates of SocialCompetence in Children's Peer Relationships. **Merrill-PalmerQuartely.** c.40 s.1: 1-20.

Huebner, E. Scott. 1991. Initial Development of TheStudent's Life SatisfactionScale. **School Psychology International.** c.12 s.3: 31-40.

Humphreys, Glyn W., EunYoungYoon, Sanjay Kumar, VaiaLestou, KeikoKitadono, Katherine L. Roberts, M. JaneRiddoch. 2010. AttentionanditsCouplingto Action. **British Journal of Psychology.** c.101 s.2: 217–219.

Ilğaz, Merve. 2018. Sosyal Medya Bağımlılığı: Lise ve Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. **TurkishJournal of Marketing**. c.3 s.3: 238-257.

Işık, Metin, İrem Kaptangil. 2018. Akıllı Telefon Bağımlılığının Sosyal Medya Kullanımı ve Beş Faktör Kişilik Özelliği İle İlişkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinden Bir Araştırma. **İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi**. c.7 s.2: 695-717.

Işık, Şerife, NazifeÜzbe Atalay. Çocuklarda Mutluluğunun İncelenmesine Yönelik Nitel Bir Çalışma. **PaperPresented at The 2nd EurasianCongress of PositivePsychology, 12-14 Mayıs 2017**. İstanbul http://www.ppcongress2017.org/uploads/file/ppcongress-2017-kitapcik.pdf?55[05.05.2021].

Işık, Umur, Hasan Topbaş. 2015. Facebook ve Bağımlılık: Medya Bağımlılığı Araştırması. TheJournal Of AcademicSocialScienceStudies. s.38: 319-336.

Izard, Carroll, Sarah Fine, David Schultz, AllisonMostow, BrianAckerman, EricYoungstrom. 2001. Emotion Knowledge As A Predictor of SocialBehaviorandAcademicCompetence in Children at Risk. **PsychologicalScience. c.12 s.1:**18-23.

İlhan, Tahsin, Yaşar Özbay. 2010. Her Amaç Sağlığa İyi Gelmez: Yaşam Amaçların ve Psikolojik İhtiyaç Doyumunun Öznel İyi Oluş Üzerindeki Yordayıcı Rolü. **Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi.** c.34 s.2: 109- 119.

İliş Ali, Arzu Gülbahçe. 2019. Sosyal Medya Bağımlılığı ile İletişim Becerileri Arasındaki Yordayıcı İlişkinin İncelenmesi. **Ekev Akademi Dergisi.** c.23 s.78: 45-59.

İpek, Arzu. 1998. Eğitimde Dramanın Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal Gelişimleri Üzerinde Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İşeri, İlker. 2016. Lise Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Jacob, ShirleyW.,ChrisEleser. 1997. LearnerResponsibility Through 'Presence' **CollegeStudentJournal.** c.31 s.4: 460–467.

Jebb, T. Andrew, Mike Morrison, Louis Tay, EdDiener. 2020. SubjectiveWell-BeingAroundthe World: TrendsandPredictorsAcrossthe Life Span. PsychologicalScience. c.31 s.3: 293 –305.

Jones, Norah, HaydnBlackey, Karen Fitzgibbon, EsyinChew. 2010. GetOut of MySpace!.**Computers&Education.** c.54 s.3: 776-782.

Joronen, Katja, PäiviÅstedtKurki. 2005. FamilialContributiontoAdolescentSubjectiveWell-Being. **International Journal of NursingPractice**. c.11, 125–133.

Joshanloo, Mohsen, SamanehAfshari. 2011. BigFivePersonalityTraitsand Self-Esteem As Predictors of Life Satisfaction in IranianMuslimUniversityStudents. **Journal of HappinessStudies.** c.12 s.1: 105 -113.

Kabakçı, Ömer Faruk, Fidan Korkut Owen. 2010. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması. **Eğitim ve Bilim.** c.35 s.157: 152-166.

_____. 2008. 6-8. Sınıftaki Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. **Eğitim ve Bilim.** c.33 s.148: 77-86.

Kabakçı, Ömer Faruk, Tarık Totan. 2013. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerinin Çok Boyutlu Yaşam Doyumuna ve Umuda Etkisi. **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi.** c.6 s.1: 40-61.

Kabakçı, Ömer Faruk. 2006. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kale, Hakan. 2019. Lise Öğrencilerinde Sosyal Medya Kullanım Amacı İle Yalnızlık, Zaman Yönetimi, İletişim Becerisi ve Psikolojik İyi Olma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Kalpidou, Maria, Dan Costin, Jessica Morris. 2011. TheRelationshipBetween Facebook andtheWell-Being of UndergraduateCollegeStudents. **Cyberpsychology, Behavior, andSocial Networking**. c.14 s.4: 183-189.

Kaltiala-Heino, Riittakerttu, TomiLintonen, ArjaRimpelä. 2004. Internet Addiction? PotentiallyProblematicUse of the Internet in A Population of 12-18 Year-OldAdolescents. **AddictionResearch&Theory.** c.12 s.1: 89-96.

Kandemir, Mehmet. 201). A Model ExplainingAcademicProcrastinationBehavior. **PegemJournal of Education&Instruction**. c.4 s.3: 51-72.

Kangal, Ayça. 2013. Mutluluk Üzerine Kavramsal Bir Değerlendirme ve Türk Hane Halkı İçin Bazı Sonuçlar. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.** c.12 s.44: 214-233.

Kant, Ravi. 2011. A Study of TeachingAptitudeandResponsibilityFeeling of Secondary School Teachers in RelationtoTheirSexandLocale**. AcademicResearch International**. c.1 s.2: 254-259.

Karadağ, Atahan, Berna Akçınar. 2019. Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Medya Bağımlılığı ve Psikolojik Semptomlar Arasındaki İlişki. **Bağımlılık Dergisi**. c.20 s.3: 154-166.

Karadağ, Engin, Şule Betül Tosuntaş, Evren Erzen, Pınar Duru, Nalan Bostan, Berrak Mızrak Şahin, İlkay Çulha, Burcu Babadağ. 2016. Sanal Dünyanın Kronolojik Bağımlılığı: Sosyotelizm (Phubbing). **Türkiye Yeşilay Cemiyeti.** c.3 s.2: 223-269.

Karaiskos, Dimitris, EliasTzavellas, Georgia Balta, Thomas Paparrigopoulos. 2010. Social Network Addiction: A New ClinicalDisorder? EuropeanPsychiatry. c. 25: 855.

Karakuş, Cennet, Ayça Kartal, Kaya Tuncer Çağlayan. 2016. Responsibility" AccordingtoPrimary School Students. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.** c.49 s.1:1-20.

Karaoğlan, Bahattin. 1997. Boşanmanın Gencin Kişiliğine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasar, Niyazi. 2016. **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler.** 30. bs. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Karataş, Fatma. 2001. Ergenlik Dönemindeki Gençlerde Sosyal Sorumluluk, Demokratik Düşünce Ve Başkalarını Kabüllenme Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kasser, Tim, AaronAhuvia. 2002. MaterialisticValuesandWell-Being in Business Students. **EuropeanJournal of SocialPsychology.** c.32 s.1: 137- 146.

Kaya, Ahmet, Hasan Bozaslan, Gülten Genç. 2012. Üniversite Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumlarının Problem Çözme Becerilerine, Sosyal Kaygı Düzeylerine ve Akademik Başarılarına Etkisi . Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi. s.18: 208-225.

Kaya, Alim, Mehtap Sezgin. 2017. Ortaokul Öğrencilerinin Mutluluklarının Eğitim Stresi ve Okul Yaşam Kalitesi Tarafından Yordanması .**Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c.1 s.41: 245-264.

Kaya, Feyza. 2000. 15–16 Yaş İmam Hatip Lisesi Ergenlerinde Sorumluluk Ve Dini Sorumluluk Seviyelerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaya, Özgür Salih, Eyüp Demir. 2017. Kendini Toparlama Gücü Ve Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Mutluluk Düzeyini Yordama Gücü. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** s.33: 18-33.

Kaya, Özgür Salih, Fatih Orçan. 2019. Mutluluğun Empati, Affetme Ve Yaşam Doyumu Arasındaki Aracı Rolü: Bir Yol Analizi. **Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c.19 s.2: 540-554.

Keles, Betül, NiallMccrae, AnnmarieGrealish. 2019. A SystematicReview: TheİnfluenceofSocialMediaonDepression, AnxietyandPsychologicalDistress in Adolescents. **International Journal of AdolescenceandYouth.** c.25 s.1: 79-93.

Kelly, Yvonne, AfshinZilanawala, Cara Booker, Amanda Sacker. 2018. Social Media UseAndadolescentMentalHealth: FindingsfromThe UK Millennium CohortStudy. **E ClinicalMedicine.** c.6: 59–68.

Kemp, Simon. 2018. Digital in 2018: World's Internet UsersPassthe 4 Billion Mark. WeAreSocial. https://wearesocial.com/blog/2018/01/global-digital-report2018[13.05.2021].

Kenny, Andrew. 2012. Facebook: TheEffect on HappinessandItsAttractiontoUsers. Department of Psychology, DBS School of Arts. https://esource.dbs.ie/bitstream/ han-dle/10788/368/ ba_a_kenny_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y [13.05.2021].

Kerr, Michael E. MurrayBowen. 1988. ***Family Evaluation: An ApproachBased On BowenTheory.*** WW Norton &Co.

Kırcaburun, Kağan. 2016. Self-Esteem, Daily İnternet UseandSocial Media Addiction As Predictors of DepressionAmongTurkishAdolescents. **Journal of EducationandPractice.** c.7 s.24: 64–72.

Kırık, Ali, Ahmet Arslan, Ahmet Çetinkaya, Mehmet Gül. 2015. A QuantitativeResearch on The Level of Social Media AddictionAmongYoung People in Turkey. International Journal of ScienceCultureandSport. c.3 s.3: 108-122.

Kiaei, Yalda Amir, Thomas G. ReioJr. 2014. GoalPursuitandEudaimonicWellbeingAmongUniversityStudents: Metacognition as TheMediator. **Behavioral Development Bulletin.** c.19 s.4: 91-104.

Kietzmann, Jan, KristofferHermkens, Ian P. McCarthy, BrunoSilvestre. 2011. Social Media? GetSerious! UnderstandingTheFunctionalBuildingBlocks of Social Media. **Business Horizons.** c.54 s.3: 241-251.

Kim, JungHyun, JongEunRoselyn Lee. 2011. The Facebook PathstoHappiness: Effects of theNumber of Facebook Friendsand Self-Presentation on SubjectiveWell-Being. **Cyberpsychology, Behavior, andSocial Networking.** c.14 s.6: 359–364.

King, Keith A., Rebecca A. Vidourek, BethDavis, WarrenMcClellan. 2002. Increasing Self-Esteemand School Connectedness Through A MultidimensionalMentoring Program. **Journal of School Health.** c.72 s.7: 294-300.

Koca, Davut. 2019. Üstün Yetenekli Ergenlerde Öz Yeterlik Ve İyi Oluş: Duygu Düzenlemenin Aracı Rolü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Koçak, Merve. 2021. Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Medya Bağımlılığı İle Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusu Ve Yaşamın Anlamı Arasındaki Yordayıcı İlişkiler. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Koçak, Mevlüt Can, Mustafa İnce. 2019. Gençlerin Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıklarının Kullanımlar ve Doyumlar Yaklaşımı Bağlamında Değerlendirilmesi. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.** c.12 s.64: 796-803.

Koivumaa-HonkanenHeli, JaakkoKaprio, Risto J. Honkanen, HeimoViinamäki, MarkkuKoskenvuo. 2005. TheStability of Life Satisfaction in A 15-Year Follow-UpAdultFinnsHealthy At Baseline. **BMC Psychiatry.** c.5 s.4.

Kolan, Halil İbrahim. 2020. Lise Öğrencilerinin Problemli İnternet Kullanımının Öğrenme Sorumluluğunu Yordama Gücü. Yüksek Lisans Tezi. Aydın Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Koruklu, Nermin, Ali Serdar Sağkal, Yalçın Özdemir, Yaşar Kuzucu. 2017. Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitimi Programının Sosyal Duygusal Öğrenme ve Üstbiliş Becerileri Üzerindeki Etkisi. **Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi.** c.8 s.2: 66-80.

Kostelnik, Whiren, Alice Soderman, Laura Stein, Kara Gregory. 2006. **GuidingChildren'sSocial Development. TheorytoPractice.**Australia: Thomson Learning.

Köker, Süreyya. 1991. Normal ve Sorunlu Ergenlerin Yaşam Doyumu Düzeyinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.Körler, Y. 2011. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Yalnızlık Düzeyleri ve Yalnızlık İle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkiler. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Köse, Nihat. 2015. Ergenlerde Akran İlişkilerinin Mutluluk Düzeyine Etkisi. **İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi.** c.2 s.4: 1-6.

Kramer, Thomas J., Paul Calderalle, LynnetteChristensen, Ryan H. Shatzer. 2010. SocialandEmotional Learning in The Kindergarten Classroom: Evaluation of TheStrong Start Curriculum. **EarlyChildhoodEducationJournal.** c.37 s.4: 33-39.

Kraut, Robert, Michael Patterson, VickiLundmark, Sara Kiesler, TridasMukophadhyay, William Scherlis. 1998. Internet Paradox: A SocialTechnologyThatReducesSocialİnvolvementandPsychologicalWell-Being? **AmericanPsychologist.** c.53 s.9: 1017–1031.

KrossEthan, PhilippeVerduyn, Emre Demiralp, Jiyoung Park, David Seungjae Lee, Natalie Lin, HollyShablack, John Jonides, Oscar Ybarra. 2013. Facebook UsePredictsDeclines in SubjectiveWell-Being in YoungAdults. **PlosOne.** c.8 s.8.

Kulaksızoğlu, Adnan. 2011. **Ergenlik Psikolojisi.** 13. bs. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Kumar, Manish, AnweshaMondai. 2018.A Study on Internet AddictionanditsRelationtoPsychopathologyand Self-EsteemAmongCollegeStudents**. Ind Psychiatry.**c.27 s.1: 61–66.

Kumcağız Hatice, Yüksel Gündüz. RelationshipBetweenPsychologicalWell-Beingand Smartphone Addiction of UniversityStudents. International Journal of HigherEducation. c.5 s.4: 144-156.

Kumchy, C. I. G., Sayer, L. A. 1980. Locus of Control in a DelinquentAdolescentPopulation. **PsychologicalReports. c.46 s.3:** 1307–1310.

Kurniasih, Nuning. 2017. Internet Addiction, LifestyleorMentalDisorder? A PhenomenologicalStudy on Social Media Addiction in Indonesia. **The International Conference on Design andTechnology/ KnESocialSciences.** c.2 s.4: 135–144.

Kuss, Daria, Mark D. Griffiths. 2011. Online Social Networking andAddiction – A Review of ThePsychologicalLiterature**. International Journal of EnvironmentalResearchandPublicHealth.** c.8 s.9: 3528-3552.

Kuşay, Yeliz. 2013. Sosyal Medya Ortamı Olarak Facebook'un Çekiciliği ve Ergenlerde Bağımlılık Düzeyi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kutlu, Mustafa, Mustafa Savcı, Yasin Demir, Ferda Aysan. 2016. Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formunun Türkçe Uyarlaması: Üniversite Öğrencileri Ve Ergenlerde Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. **Anadolu Psikiyatri Dergisi.** c.17 Ek:1: 69-76.

Kuzgun, Yıldız. 1973. Ana-Baba Tutumlarının Bireyin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi. **Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi.** c.5 s.1: 57-70.

Kuzgun, Yıldız. 1991. **Ana-Baba Çocuk İlişkileri.** Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları.

Kuzu, Abdullah, H. Ferhan Odabaşı, S. Duygu Erişti, Işıl Kabakçı, A. Aşkım Kurt, Yavuz Akbulut, Ö. Özgür Dursun, Mübin Kıyıcı, Serkan Şendağ. 2008. İnternet Kullanımı ve Aile. Ankara: T. C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Bilim Serisi: 133.

Kwon, Kyongboon, Elizabeth Moorman Kim, Susan M. Sheridan. 2012. A ContextualApproachtoSocialSkillsAssessment in The Peer Group: Who is the Best Judge? **School PsychologyQuarterly.** c.27 s.3: 121-133.

Kwon, Ohbyung, Yixing Wen. 2010. An EmpiricalStudy of TheFactorsAffectingSocial Network Service Use. **Computers in Human Behavior.** c.26 s.2: 254–263.

Kye, Su Yeon, JeongHyunKwon, Keeho Park. 2016. HappinessandHealthBehaviors in South KoreanAdolescents: A Cross-SectionalStudy.**EpidemiolHealth.** c.38, e2016022.

Labrague, Leodoro J. 2014. Facebook UseandAdolescents' EmotionalStates of Depression, Anxiety, andStress. ***HealthScienceJourna.*** *c.8 s.1:* 80-89.

Lansford, Jennifer E., RosarloCeballo, Antonia Abbey, Abigail J. Stewart. 2001.Does TheFamilyStructureMatter? A Comparison of Adoptive, Two-ParentBiological, Single-Mother, Stepfather, andStepmotherHouseholds. **Journal of MarriageandFamily.** c.63: 840–852.

Lee, CheiSian, LongMa. 2012. News Sharing in Social Media: TheEffect of GratificationsandPriorExperience. **Computers İn Human Behavior.** c.28 s.2: 331-339.

Lee, Zach W., Christy M. K. Cheung, Dimple R. Thadani. 2012. An InvestigationintoTheProblematicUse of Facebook. **Proceedings of the 45th Hawaii International Conference on SystemSciences.** 1768–1776.

Lenhart, Amanda, KristenPurcell, Aaron Smith, KathrynZickuhr. 2010. Social Media and Mobile Internet UseAmongTeensandYoungAdults. **Pew Internet andAmerican Life Project: Washington DC.**

Lewis, Ramon. 1999. TeachersCopingwiththeStress of ClassroomDiscipline. **SocialPsychology of Education.** c.3: 155–171.

LiWeiwei, YadanLi, WenjingYang, DongtaoWei, WenfuLi, GlennHitchman, JiangQiu, QinglinZhang. 2015. Brain StructuresandFunctional Connectivity AssociatedwithİndividualDifferences in Internet Tendency in HealthyYoungAdults. ***Neuropsychologia.*** *c.70:*134–144.

Lickona, Thomas. 1991. **EducatingForCharacter: How School Can TeachRespectandResponsibility.** New York: Bantam.

Lin, KuanYu, HsiPeng Lu. 2011. Why People UseSocial Networking Sites: An EmpiricalStudyIntegrating Network ExternalitiesandMotivationTheory. **Computers in Human Behavior.** c.27: 1152-1161.

Longstreet, Phil, StoneyBrooks. 2017. Life Satisfaction: A KeytoManaging İnternet &Social Media Addiction. **Technology in Society.** c.50: 73-77.

Lösel, Friedrich,AndreasBeelmann. 2003. Effects of Child Skills Training in PreventingAntisocialBehavior: A SystematicReview of

RandomizedEvaluations. **TheAnnals of theAmerican Academy of PoliticalandSocialScience.** c.587 s.1: 84-109.

Lu, Luo. 1995. TheRelationshipBetweenSubjectiveWell-BeingandPsychosocialVariables in Taiwan. **TheJournal of SocialPsychology.** c.135 s.3: 351-357.

Lucas, Richard E. 2007. Adaptation andThe Set-Point Model of SubjectiveWell-Being: DoesHappinessChangeAfterMajor Life Events? **CurrentDirectionsİn PsychologicalScience.** c.16 s.2: 75-79.

Lucas, Richard E., Andrew E. Clark, YannisGeorgellis, EdDiener. 2003. Reexamining Adaptation and Set Point Model of Happiness: ReactionstoChanges in MaritalStatus. **Journal of PersonalityandSocialPsychology.** c.84 s.3: 527-539.

_____. 2004. UnemploymentAltersThe Set Point For Life Satisfaction. **PsychologicalScience.** c.15 s.1: 8-13.

Lun, VivianMiu-Chi, Michael Harris Bond. 2013. ExaminingTherelation of ReligionAndSpiritualityToSubjectiveWell-BeingAcrossNationalCultures. **Psychology of ReligionandSpirituality.** c.5 s.4: 304- 315.

Lykken, David, AukeTellegen. 1996. Happiness Is A StochasticPhenomenon. **PsychologicalScience.** c.7 s.3: 186–189.

Lyubomirsky, Sonja, Kennon M. Sheldon, David Schkade. 2005. PursuingHappiness: The Architecture of SustainableChange. **Review of General Psychology**. c.9 s.2: 111-131.

Lyubomirsky, Sonja, Laura King, EdDiener. 2005. TheBenefits of FrequentPositiveAffect: DoesHappinessLeadtoSuccess? **PsychologicalBulletin.** c.131 s.6: 803–855.

Lyubomirsky, Sonja. 2001. WhyAreSome People HappierThanOthers? The Role of CognitiveandMotivationalProcesses in Well-Being. **AmericanPsychologist.** c.56 s.3: 239–249.

Malita, Laura. 2011. Social Media Time Management Tools andTips. **ProcediaComputerScience.** c.3: 747–753.

MaloCerrato, Sara, Maria de las Mercedes Martín-Perpiñá, FerranViñas-Poch. 2018. ExcessiveUse of Social Networks: Psychosocial Profile of Spanish Adolescents. **Comunicar.** c.56 s.26: 101-109.

Maltby, John, AnnMacaskill, LizaDay. 2001. FailuretoForgive Self andOthers: A Replication andExtension of TheRelationshipBetweenForgiveness, Personality, SocialDesirabilityand General Health. **PersonalityandIndividualDifferences**. c.30 s.5: 881-885.

Manger, Terje, Ole-JohanEikeland, ArveAsbjornsen. 2001. Effects of Social-Cognitive Training on StudentsEmpathy. **SwissJournal of Psychology.** c.60 s.2: 82-88.

Martinsone, Baiba. 2016. SocialEmotional Learning: Implementation of Sustainability-Oriented Program in Latvia. **Journal of TeacherEducationforSustainability.** c.18 s.1: 57-68.

MascheroniGlovanna, KjartanÓlafsson. 2014. Net ChildrenGo Mobile: RisksandOpportunities. Second Edition. Milano: Educatt. http://netchildrengomobile.eu/ncgm/wp-content/uploads/2013/07/DEF_NCGM_SecondEdition_Report.pdf [01.05.2021].

Mayer, John D., Peter Salovey. 1997. What Is EmotionalIntelligence. ed. Peter Salovey, Dirk J. Sluyter. Emotional Development andEmotionalIntelligence: EducationalİmplicationS: 3-31. Basic Boks: Perseus Boks Group.

Mayfield, Antony. 2008. What is Social Media, iCrossing, e-book. http://www.icrossing.co.uk/fileadmin/uploads/eBooks/What_is_Social_Media_iCrossing_ebook.pdf [14.05.2021].

McCarthy, Josh. 2010. Blended Learning Environments: Using Social Networking SitestoEnhancethe First YearExperience. **AustralasianJournal of EducationalTechnology.** c.26 s.6: 729-740.

McCullough, Gable, E. ScottHuebner, James E. Laughlin. 2000. Life Events, Self Concept, andAdolescent'sPositiveSubjectiveWell-Being. Psychology in the School. c.37 s.3: 281-290.

McIntyre, Erica, Karl K. K. Wiener, Anthony J. Saliba. 2015. Compulsive Internet UseandRelationsBetweenSocialConnectedness, andİntroversion. **Computers in Human Behavior.** c.48: 569-574.

Merrell, Kenneth W., Barbara A. Gueldner. 2010. **SocialandEmotional Learning in TheClassroom: PromotingMentalHealthandAcademicSuccess.** New York: TheGuilfordPress.

Merter, K. 2013. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi; Maltepe İlçesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Metin, Gülçin Güven. 1999. Dramanın 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Duygusal Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Meyzari Ali, Raziyeh, ZahraDashtBozorgi. 2016. TheRelationship of AltruisticBehavior, Empathetic Sense, andSocialResponsibilitywithHappinessamongUniversityStudents. **Practice in ClinicalPsychology**. c.4 s.1: 51-56.

Mingle, Jeffrey, Musah Adams. 2015. Social Media Network ParticipationandAcademicPerformance in Senior High Schools in Ghana. Library PhilosophyAndPractice(E-Journal). c.7 s.21:1286.

Minkler, Meredith. 1999. PersonalResponsibilityForHealth? A Review of theArgumentsandtheEvidence at Century'sEnd. **HealthEducation&Behavior.** c.26 s.1: 121-140.

Moffitt, Terrie E., LouiseArseneault, Daniel Belsky, NigelDickson, Robert j. Hancox, Hona Lee Harrington, RenateHouts, RichiePoulton, Brent W. Roberts, StephenRoss, Malcolm R. Sears, W. MurrayThom. 2011. A Gradient of Childhood Self-Control PredictsHealth, Wealth, andPublicSafety. **Proceedings of theNational Academy of Sciences of the United States of America.** c.108 s.7: 2693-2698.

Moksnes, Unni Karin, AudhildLøhre, Geir A. Espnes. 2012. TheAssociationBetween Sense of Coherenceand Life Satisfaction in Adolescents. **Quality of Life Research**. c.22 s.6: 1331-1338.

Morahan-Martin, Janet, PhyllisSchumacher, P. 2003. LonelinessandSocialUses of The Internet. **Computers in Human Behavior.** c.19 s.6: 659-671.

Morin-Major, JulieKatia, Marie France Marin, Nadia Durand, NathalieWan, Robert Paul Juster, Sonia J. Lupien. 2016. Facebook BehaviorsAssociatedWithDiurnalCortisol in Adolescents: Is BefriendingStressful? **Psychoneuroendocrinology.** c.63: 238-246.

Muise, Amy, EmilyChristofides, SergeDesmarais. 2009. More Information thanYou Ever Wanted: Does Facebook BringouttheGreen-Eyed Monster of Jealousy? **CyberPsychology&Behavior.** c.12 s.4: 441-444.

Murray-Harvey, Rosalind, Phillip T. Slee. 2007. SupportiveandStressfulRelationshipWithTeachers, Pers, andFamilyandTheirİnfluence on Students' Social/EmotionalandAcademicExperience of School. **AustralianJournal of Guidance&Counselling**. c.17 s.2: 126-147.

Mutlu, Nurgül. 2006. Üniversite Öğrencilerinin Sağlık Davranışlarıyla İlgili Sorumluluk Algıları. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Myers, G. David, EdDiener. 1995. Who Is Happy**?.PsychologicalScience**, c.6 s.1: 10-19.

Nairn, Agnes, BobbyDuffy, OliverSweet, JoannaSwiecicka, Sarah Pope. 2011. Children'sWell-Being İn UK, SwedenAndSpain: The Role of İnequalityandMaterialism (Ipsos MORI SocialResearchİnsitute). https://www.ipsos.com/sites/default/files/publication/1177-03/sri-unicef-role-of-inequality-and-materialism-june-2011.pdf [14.05.2021].

Nalbant, Aygül. 1993. 15-22 Yaşları Arasında Bulunan Islahevlerindeki, Gözetim Altındaki ve Suç İşlememiş Gençlerin Benlik Saygısı ve Yaşam Doyumu

Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Nedim Bal, Pervin, Aynur Gülcan. 2014. Genç Yetişkinlerde İyimserliğin Mutluluk ve Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. **Asya Öğretim Dergisi**. c.2 s.1: 41-52.

Nelson, Darwin, GaryLow. 2004. PersonalResponsibilityMap (PRM). Oakwood Solutions, LLC.

Nelson-Jones, Richard. 1984. PersonalResponsibilityCounselingandTherapy An IntegrativeApproach. London: Harper&RowPublishers.

Norris, Jacqueline A. 2003. Looking at Classroom Management Through A SocialandEmotional Learning Lens. **TheoryIntoPractice.** c.42 s.4: 313-318.

Nur Şahin, Gülin. 2011. Üniversite Öğrencilerinin Kendini Açma, Öznel İyi Oluş ve Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Odabaşı Şule. 2016. Üniversite Öğrencilerinin Onlıne Oyun Bağımlılığı Düzeylerinin Öznel Mutluluk Düzeyleriyle İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ohannessian, ChristineMcCauley. 2009. Media UseandAdolescentPsychologicalAdjustment: An Examination of GenderDifferences. **Journal of Child andFamilyStudies.** c.18 s.5: 582–593.

O'Keeffe, GwennSchurgin, KathleenClarke-Pearson. 2011. Theİmpact of Social Media on Children, Adolescents, andFamilies. **American Academy of Pediatricks.** c.127 s.4: 800-804.

Oktan, Vesile. 2012. Beden İmajı ve Reddedilme Duyarlılığının Öznel İyi Oluşu Yordama Gücü. **Eğitim Bilimleri ve Uygulama.** c.11 s.22: 119-134.

Okumuş, Veysel. 2018. Çocukların Sosyal Medya Kullanımları İle Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Onat, Gönül. 2010. Demokratik ve Otoriter Olarak Algılanan Ana-Baba Tutumlarının Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeyine Etkilerinin Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ongley, Sophia F., MartaNola, TinaMalti. 2014. Children'sGiving: Moral Reasoningand Moral Emotions in The Development of DonationBehaviors. **Frontiers in Psychology.** c.5 s.458:1-8.

Onur, Bekir. 1995. **Ergenliği Anlamak.** Ankara: İmge Yayınevi.

Orleans, Myron, Margaret C. Laney. 2000. Children'sComputerUse in The Home: IsolationorSociation. **SocialScienceComputerReview**. c.18 s.1: 56-72.

Otrar, Mustafa, Ferhat Süleyman Argın. 2014. Ergenlerin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumlarının Çok Boyutlu İncelenmesi. **Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama.** c.5 s.10: 3-22.

Ögel. Kültegin. 2017. Sigara, Alkol, Uyuşturucu ve Diğer Bağımlılıklar, Bağımlılık Yapan Maddeler. http://www.ogelk.net/Dosyadepo/maddeler.pdf [14.05.2021].

Ökten, Şevket. 2009. Toplumsal Cinsiyet ve İktidar: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin Toplumsal Cinsiyet Düzeni. **Journal of International SocialResearch**. c.2 s.8: 303-312.

Önal, Şenay Hayta. 2005. Bir Sorumluluk Eğitim Programının Lise Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÖngiderGregory, Nilgün. 2016. Boşanma mı Yoksa Çocuk İçin Evliliği Sürdürmek mi? Çocuğun Psikolojik Uyumu Açısından Önemli Bir Soru. **Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar.** c.8 s.3: 275-289.

Özbay, Yaşar, Mehmet Palancı, Mehmet Kandemir, Osman Çakır. 2012. Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Duygusal Düzenleme, Mizah, Sosyal Öz-Yeterlik Ve Başa Çıkma Davranışları İle Yordanması. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.** c.10 s.2: 325-345.

Özbeşler, Cengiz, Veli Duyan. 2009. Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet. **Eğitim ve Bilim.** c.34 s.154: 17-25.

Özdem, Sevtap, Ayşe Bengisoy, Ece Emre Müezzin. 2020. Üniversite Öğrencilerinin İnsani ve Manevi Değer Eğilimlerinin Sorumluluk Duygusu ve Davranış Düzeyleri ile İlişkisinin İncelenmesi: Kuzey Kıbrıs Örneği. **Journal of KisbuIlahiyat.** s.3: 35-78.

Özdemir Beceren, Burcu. 2012. Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın 5 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimleri Üzerine Etkisi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdemir, Zafer. 2019. Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Medya Bağımlılığı. **Beykoz Akademi Dergisi.** c.7 s.2: 91-105.

Özen, Üstün, Burçin Korukçu Sarıcı. 2011. Yalnızlık Olgusu ve Sanal Sohbetin Yalnızlığın Paylaşımına Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. **Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi.** c.24 s.1: 149-159.

Özen, Yener, Abdülkadir Gül. 2010. Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örneklem Sorunu. **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi.** c.0 s.15: 394-422.

Özen, Yener, Fikret Gülaçtı, Yahya Çıkılı. 2002. İlköğretim Öğrencilerinin Sorumluluk Duygusu Ve Davranış Düzeyleri İle İç-Denetimsel Sorumluluk İle Dış-Denetimsel Sorumluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi.** c.4 s.2: 45-58.

Özen, Yener. 2001. **Yarına Kalmak Adına Sorumluluk Eğitimi.** Ankara: Nobel.

_____. 2009. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Kişisel ve Sosyal Sorumluluk YordayıcılarınınİncellenmesiDoktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitisü,

_____. 2010. Kişisel Sorumluluk Bağlamında Kendi Kendine Analiz. **Odü Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi**. c.1 s.1.

_____. 2011. Öğrenmede Kişisel Sorumluluğu Artırmaya Yönelik Bir Öğrenme ve Değerlendirme Yaklaşımı: Portfolyo Değerlendirme. **Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama.** c.2 s.4: 109-132.

_____. 2013. Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeğinin Geliştirilmesi Güvenirliği ve Geçerliği. **Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi.** c.4 s.7: 344-357.

_____. 2015. **Sorumluluk Eğitimi.** Ankara: Ayrıntı Basımevi.

_____. 2017. Farkında mıyız? (Bilişsel Farkındalık İle Psikolojik İyi Oluşun İçselleşmesi). **Kesit Akademi Dergisi.** c.3 s.7: 167-189.

Özgenel, Mustafa, Ömer Canpolat, Halil Ekşi. 2019. Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (ESMBÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Addicta: TheTurkishJournal on Addictions.** c.6: 629-662.

Özgür Güler, Ebru, Dilek Veysikarani, Didem Keskin. 2019. Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı Üzerine Bir Araştırma. **Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** c.16 s.1: 1-13.

Özgüven, İbrahim Ethem. 2001. **Ailede İletişim Ve Yaşam.** Ankara: Pdrem Yayınları.

Öztürk Samur, Ayşe.2011. Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öztürk, Derya. 2007. Bilgisayar Oyunlarının Çocukların Bilişsel ve Duyuşsal Gelişimleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özyürek, Arzu, Meltem Kürtüncü, Esin Sezgin, Aylin Kurt. 2020. Üniversite Öğrencilerinde Çocuğa Yönelik Şiddete Duyarlık ile Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Arasındaki İlişki. **Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi.** c.13 s.1:19-24.

Padron,Isabel, IsabelFraga, Lucia Vieitez, Carlos Montes, EstrellaRomero. 2021. A Study on thePsychologicalWound of COVID-19 in UniversityStudents. **Front Psychol.** s.12.

Pahl, Kristine M., Paula M. Barrett. 2010. PreventingAnxietyandPromotingSocialandEmotionalStrength in Preschool

Children: A Universal Evaluation of theFun FRIENDS Program. **Advances in School MentalHealthPromotion.** C.3 s.3: 14-25.

Pakaslahti, Laura, AnuKarjalainen, LiisaKeltikangas-Järvinen. 2002. RelationshipsBetweenAdolescentProsocial Problem-SolvingStrategies, ProsocialBehaviour, andSocialAcceptance. **International Journal of Behavioral Development.** c.26 s.2: 137–144.

Palfrey, John, UrsGasser. 2008. **BornDigital: UnderstandingThe First Generation Of DigitalNatives.** Basic Books.

Pantic, Igor, AleksandarDamjanovic, JovanaTodorovic, DubravkaTopalovic, DraganaBojovic-Jovic, SinisaRistic, SenkaPantic. 2012. Associationbetween Online Social Networking andDepression in High School Students: BehavioralPhysiologyViewpoint. **PsychiatriaDanubina.** c.24 s.1: 90–93.

Park, Nansook. 2004. The Role of SubjectiveWell-Being in PositiveYouth Development. **TheAnnals of theAmerican Academy of PoliticalandSocialScience.** c.591 s.1: 25–39.

Patterson, Gerald R., John B. Reid, Thomas J. Dishion. 1992. **AntisocialBoys: A SocialInteractionalApproach.** 4.bs. Eugene, OR: Castalia Publishing Company.

Pawelczyk, Agnieszka,TomaszPawelczyk, JolantaRabe-Jablonska. 2012. MedicalStudentsHierarchy of Valuesand Sense of Responsibility. **Teachingand Learning in Medicine: An International Journal.** c.24 s.3: 211-214.

Payton, John W., Dana M. Wardlaw, Patricia A. Graczyk, Michelle R. Bloodworth, Carolyn J. Tompsett, Roger P. Weissberg. 2000. SocialandEmotional Learning: A Framework forPromotingMentalHealthandReducing Risk Behavior in ChildrenandYouth. **Journal of School Health.** c.70 s.5: 179-185.

Payton, John W., Roger P. Weissberg, Joseph A. Durlak, Allison B. Dymnicki, RebeccaD.Taylor, Kriston B. Schellinger, MollyPachan. 2008. ThePositiveİmpact of SocialandEmotional Learning for Kindergarten toEighth-Grade Students: FindingsFrom Three ScientificReviews. Chicago, IL: CollaborativeForAcademic, Social, AndEmotional Learning. https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/08/PDF-4-the-positive-impact-of-social-and-emotional-learning-for-kindergarten-to-eighth-grade-students-executive-summary.pdf[20.05.2021].

Pelling, Emma, Katherine White. 2009. TheTheory of PlannedBehaviourAppliedToYoungPeople'sUse of Social Networking Websites. **Cyberpsychology&Behavior.** c.12 s.6: 755-759.

Pempek, Tiffany A., Yevdokiya A. Yermolayeva, Sandra L. Calvert. 2009. CollegeStudents' Social Networking Experiences on Facebook. **Journal of AppliedDevelopmentalPsychology.** c.30 s.3: 227–238.

Peterson, Christopher, Nansook Park, Martin E. P. Seligman. 2007. OrientationsToHappinessand Life Satisfaction: The Full Life VersusTheEmpty Life. **TheJournal of HappinessStudies:** ***An Interdisciplinary Forum on SubjectiveWell-Being****. c.6 s.1:* 25–41.

Polan, Julie C., Renee E. Sieving, Barbara J. McMorris. 2013. AreYoungAdolescents' SocialandEmotionalSkillsProtectiveAgainstInvolvement in ViolenceandBullyingBehaviors? **HealthPromotionPractice.** c.14 s.4: 599–606.

Polk, Merritt. 2004. Theİnfluence of Gender on Daily Car Useand on Willingnesstoreduce Car Use İn Sweden. Journal of Transport Geography. c.12 s.3: 185–195.

Pomerantz, Eva M., LiliQin, QianWang, HuichangChen. 2011. Changes in EarlyAdolescents' Sense of ResponsibilitytoTheirParents in the United StatesandChina: ImplicationsforAcademicFunctioning. **Child Development.** c.82 s.4: 1136-1151.

Popkin, Michael. 1987. **Active Parenting: Teaching, CooperationandResponsibility.**Sanfrancisco: HarperandRowPublishers.

Powell, Kevin M., Lee A. Rosen. 1999. Avoidance of Responsibility in ConductDisorderedAdolescents. **PersonalityandIndividualDifferences.** c.27 s.2: 327-340.

PrenskyMarc. 2001. DigitalNatives, DigitalİmmigrantsPart 1. **On theHorizon.** c.9 s.5: 1–6.

Proctor, Carmel, AlexLinley, John Maltby. 2010. VeryHappyYouths: Benefits of Very High Life SatisfactionAmongAdolescents. **SocialIndicatorsResearch.** c.98 s.3: 519–532.

Ragozzino, Katharine, HankResnik, Mary Utne-O'Brien, RogerWeissberg. 2003. PromotingAcademicAchievement Through SocialandEmotional Learning. EducationalHorizons. c.81 s.4: 169-171.

Rapport, Zachary. 2007. Using ChoiceTheorytoAssessTheNeeds of PersonsWhoHave A DisabilityandSexual/İntimacy/RomanticIssues. **International Journal Of RealityTherapy.** C.27 S.1: 22-25.

Rask, Katja, PäiviÅstedtKurki, EijaPaavilainen, PekkaLaippala. 2003. AdolescentSubjectiveWell-BeingandFamily Dynamics. **Scand J CaringSci**, c.17. s.2: 129–138.

Rask, Katja, PäiviÅstedtKurki, PekkaLaippala. 2002. AdolescentSubjectiveWell-BeingandRealizedValues. **Journal of Advanced Nursing**, c.38 s.3: 254–263.

Rees, Gwyther. 2017. Children'sViews on TheirLivesandWell-Being. Boston: Springer International Publishing. https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-65196-5. [26.04.2006].

Reisoğlu, Serpil, Hikmet Yazıcı. 2017. Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarını Yordamada Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Mizah Tarzları ve Duygusal Zekânın Rolü. **Journal of HistoryCultureand Art Research**. c.6 s.4: 888-912.

Ress, Gwyther, Gill Main. 2016. SubjectiveWell-BeingandMentalHealth. TheWell-Being of Children in the UK. ed. JonathanBradshaw. Bristol: Bristol UniversityPress, PolicyPress: 123-148.

Richardson, RitaCoombs, Homer Tolson, TseYangHuang, YiHsuan Lee. 2009. **CharacterEducation: LessonsForTeachingSocialandEmotionalCompetence**. NationalAssociation of SociaiWorkers.

Richter, A., P. Gilbert, K. McEwan. 2009. Development of an EarlyMemories of WarmthandSafenessScaleanditsRelationshiptoPsychopathology. **PsychologyandPsychotherapy: Theory, ResearchandPractice. c.82 s.2:** 171-184.

Robinson, Simon. 2009. The Nature of Responsibility in A Professional Setting. **Journal of Business Ethics.** c: 88: 11–19.

Rollero, Chiara, AdrianoDaniele, StefanoTartaglia. 2019. Do Men Post andWomenView? The Role of Gender, PersonalityandEmotions in Online SocialActivity.Cyberpsychology: Journal of PsychosocialResearch on Cyberspace. c.13 s.1.

Romanz, Tanya E., Jennifer H. Kantor, Maurice J. Elias. 2004. Implementationand Evaluation of Urban School-WideSocial-Emotional Learning Programs. **Evolutionand Program Learning**. c.27 s.1: 89-103.

Romer, Daniel, Angela L. Duckworth, SharonSznitman, Sunhee Park. 2010. Can AdolescentsLearn Self-Control? Delay of Gratification in The Development of Control Over Risk Taking. **PreventionScience.** c.11 s.3: 319-330.

Rosen, Larry D., AlexLim, A.F. Lim, JulieFelt, L. Carrier, Nancy A. Cheever, J. Lara Ruiz, J. S. Mendoza, J. Rokkum. 2014. Media andTechnologyUsePredictsİll-BeingAmongChildren, PreteensandTeenagersİndependent of theNegativeHealthİmpacts of ExerciseandEatingHabits. **Computers in Human Behavior.** c.35: 364-375.

Rowland, G. 2002. Every Child Needs Self esteem: Creative Drama Builds Self Confidence Through Self Expression. PhDThesis. TheUnionInstitute.

Ryan, Richard M., Edward L. Deci. 2001. On Happinessand Human Potentials: A Review of Research on HedonicandEudaimonicWell-Being. **AnnualReview of Psychology.** c.52: 141–166.

Ryan, Tracii, AndreaChester, John Reece, SophiaXenos. 2014. TheUsesandAbuses of Facebook: A Review of Facebook Addiction. **Journel of BehavioralAddictions.** c.3 s.3: 133-148.

Sagioglou, Christina, TobiasGreitemeyer. 2014. Facebook'sEmotionalConsequences: Why Facebook Causes A Decrease in MoodandWhy People StillUse it. **Computers in Human Behavior.** c.35: 359-363.

Sağlam, Murat, Mesut Ardıç, Abdullah Balcı. 2020. Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Ağ Sitelerini Kullanım Amaçlarının İncelenmesi. **Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** c.4 s.1: 165-186.

Salavera, Carlos, Pablo Usán, SilviaPérez, AndreaChato. 2017. Differences in HappinessandCopingWithStress in SecondaryEducationStudents. **Procedia - SocialandBehavioralSciences**. c.237: 1310-1315.

Sanal, Yasemin, Özlem Özer. 2017. Üniversite Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılığı ve Sosyal Ağ Kullanımı: Bir Durum Değerlendirmesi. **MediterraneanJournal of Humanities.** c.7 s.2: 367-377.

Sarıçam, Hakan, Fatıma Firdevs Adam Karduz. 2018. Sosyal Medya Kullanım Bozukluğu Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi.** c.9 s.2: 116-135.

Sarıkaya, Açelya. 2015. 14-18 Yaş Arası Ergenlerin Benlik Saygısı ve Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Savcı, Mustafa, Ferda Aysan. 2017. Teknolojik Bağımlılıklar ve Sosyal Bağlılık: İnternet Bağımlılığı, Sosyal Medya Bağımlılığı, Dijital Oyun Bağımlılığı ve Akıllı Telefon Bağımlılığının Sosyal Bağlılığı Yordayıcı Etkisi. **Düşünen Adam**. c.30 s.3: 202-216.

Saygılı, Gizem, Emrah Atay, Meriç Eraslan, Mesut Hekim. 2015. Düzenli Olarak Spor Yapan Ve Yapmayan Öğrencilerin Kişilik Özellikleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi.** c.23 s.1: 161-170 .

Scales, Peter C., Dale A. Blyth, Thomas Berkas, James C. Kielsmeier. 2000. TheEffects of Service-Learning on Middle School Students' SocialResponsibilityandAcademicSuccess. **Journal of EarlyAdolescence.** c.20 s.3: 332-358.

Schlenker, Barry R., David W. Dlugolecki, K. Doherty. 1994. Theİmpact of Self-Presentations on Self-AppraisalsandBehavior: ThePower of PublicCommitment. ***PersonalityandSocialPsychologyBulletin.*** *c.20 s.1:* 20–33.

Schonert-Reichl, Kimberly A. 1999. Relations of Peer Acceptance, FriendshipAdjustment, andSocialBehaviorto Moral ReasoningDuringEarlyAdolescence. **TheJournal of EarlyAdolescence.** c.19 s.2: 249-279.

Schonert-Reichl, Kimberly A., ShelleyHymel. 2007. EducatingTheHeart as Well as TheMindSocialandEmotional Learning For School and Life Success. **EducationCanada.** c.47 s.2: 20-25.

Schroeder, David H., Paul T. Costa. 1984. Influence of Life EventStress on PhysicalIllness: SubstantiveEffectsorMethodologicalFlaws? **Journal of PersonalityandSocialPsychology.** c.46 s.4: 853–863.

Scrimgeour, Meghan B., Elizabeth L. Davis, Kristin A. Buss. 2016. YouGetWhatYouGetAndYouDon'tThrow A Fit! MaternalEmotionSocializationand Child PhysiologyDuring A DisappointmentJointlyPredictEarlyProsocial Development. **DevelopmentalPsychology**. c.52 s.1: 102-116.

Seki, Tolga. 2014. Ergenlerin Sosyal Görünüş Kaygısı ve Öznel İyi Oluşlarının Sahip Oldukları Değerler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Seligman, Martin E. P. 2007. **Gerçek Mutluluk.** çev. Sema Kunt Akbaş. Ankara: HYB Basım Yayın.

Seligman, Martin E. P., MihalyCsikszentmihalyi. 2000. PositivePsychology: An Introduction. **TheAmericanPsychologist.** c.55 s.1: 5-14.

Servet, Olcay. 2017. Mutluluğun Türkiye'deki Belirleyenlerinin Zaman İçinde Değişimi. **Akdeniz İİBF Dergisi**. c.17 s.35: 16-42.

Sezer, Özcan, Vuslat Oğuz. 2010. Üniversite Öğrencilerinde Kendilerini Değerlendirmelerinin Ana Baba Tutumları ve Bazı SosyoDemogafik Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c.18 s.3: 743-758.

Sezer, Özcan. 2010. Ergenlerin Kendilik Algılarının Anne Baba Tutumları ve Bazı Faktörlerle İlişkisi. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c.7 s.1: 1-19.

Sezer, Tarık. 2008. İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sezer, Türker, GüldenUyanık, Ayşe Gül Karabulut, Elif Koçak Sazlı. 2019. 5-6 Yaşında Çocuğu Olan Annelerin Çocukluk deneyimleri ve Öznel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi**. c.9 s.1: 177-193.

Shaw, Martha, Donal W. Black. 2008. Internet Addiction: Definition, Assessment, EpidemiologyandClinical Management. **CNS Drugs.** c.22 s.5: 353-365.

Shek, Daniel T. L., Lu Yu. 2016. Adolescent Internet Addiction in Hong Kong: Prevalence, Change, andCorrelates. **Journal of PediatricandAdolescentGynecology**. c.29 s.1: 22-30.

Sheldon, Kennon M., SonjaLyubomirsky. 2004. *AchievingSustainable New Happiness: Prospects, Practices, andPrescriptions.* P. A. Linley, S. Joseph. *PositivePsychology İn Practice*. John Wiley&Sons, Inc: 127-145.

Sheldon, Kennon M., Tim Kasser. 1998. PursuingPersonalGoals: SkillsEnableProgress But Not AllProgress Is Beneficial. **PersonalityAndSocialPsychologyBulletin.** c. 24: 1319–1331.

Skierkowski, Dorothy, Rebecca M. Wood. 2012. ToTextor Not ToText? Theİmportance of Text Messaging AmongCollege-AgedYouth. **Computers in Human Behavior.** c.28 s.2: 744–756.

Skowron, Elizabeth A., Anna K. Dendy. 2004. Differentiation of Self andAttachment in Adulthood: RelationalCorrelates of Effortful Control. **ContemporaryFamilyTherapy: An International Journal**. c.26 s.3: 337-357.

Smith, Brian H., SabinaLow. 2013. The Role of Social-Emotional Learning in BullyingPreventionEfforts. **Theoryinto Practice**.c.52 s.4: 280–287.

Sofiah, Sharifah Z. S., Siti ZobidahOmar, JusangBolong, Mohd Nizam Osman. 2011. Facebook AddictionAmongFemaleUniversityStudents. **Revista De AdministratiePublica Si PoliticiSociale.** c.2 s.7: 95-109.

Solmaz, Başak, Gökhan Tekin, Züleyha Herzem, Muhammed Demir. 2013. İnternet ve Sosyal Medya Kullanımı Üzerine Bir Uygulama. **Selçuk İletişim.** c.7 s.4: 23-32.

Sozio, Maria Eugenia, CristinaPonte, InesVitorinoSampaio, FabioSenne, KjartanÓlafsson, SuzanaJaizeAlves, CamilaGarroux. Childrenand Internet use: A Comparative Analysis of Braziland Seven EuropeanCountries. Net ChildrenGo Mobile. Milan, 2015. netchildrengomobile.eu/ncgm/wp-content/uploads/.../FullReportBrazilNCGM.pdf [01.05.2021].

Sönmez, Veysel, Füsun GülderenAlacapınar. 2014. **Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri.** 2.bs. Ankara: Anı Yayıncılık.

Squires, Jane, DianeBricker, Elizabeth Twombly. 2003. **The ASQ:SE Users Guide.** Maryland: Paul H Brooks Publishing Co.

Steers, Mai-Ly N., Robert E. Wickham, Linda K. Acitelli. 2014. SeeingEveryoneElse'sHighlightReels: How Facebook Usage is LinkedtoDepressiveSymptoms. **Journal of SocialandClinicalPyschology.** .33 s.8: 701-731.

Stern, Robin. 1999. Hormone-Drivenkids: A Call ForSocialandEmotional Learning in TheMiddle School Years. **VoicesfromtheMiddle.** c.7 s.1: 3-8.

Subrahmanyam, Kaveri, Stephanie M. Reich, NataliaWaechter, GuadalupeEspinoza. 2008. Online and Offline Social Networks: Use of Social Networking SitesByEmergingAdults. **Journal of AppliedDevelopmentalPsychology.** c.29 s.6: 420-433.

Such, Elizabeth, Robert Walker. 2004. BeingResponsibleandResponsibleBeings: Children'sUnderstanding of Responsibility. **ChildrenandSociety.** c.18 s.3: 231-242.

Suldo, Shennon M., E. ScottHuebner. 2004. Does Life SatisfactionModerateTheEffects of Stressful Life Events on PsychopathologicalBehaviorDuringAdolescence? **School PsychologyQuarterly**. c.19 s.2: 93-105.

Suldo, Shennon M., Emily J. Shaffer. 2008. Looking Beyond Psychopathology: TheDualfactor Model of MentalHealth in Youth. **School PsychologyReview.** c.37 s.1: 52-68.

Şahan, Enver. 2011. İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Ders Programlarındaki Sorumluluk Eğitimine Dönük Kazanımların Gerçekleşme Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şahin, Cengiz, Hatice Kumcağız. 2017. Narsisizm ve Benlik Saygısının Sosyal Medya Bağımlılılığı Üzerindeki Yordayıcı Rolü. **International Journal Of EurasiaSocialSciences.** c.8 s.30: 2136-2155.

Şahin, Cengiz, Mustafa Yağcı. 2017. Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği- Yetişkin Formu: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**. c.18 s.1: 523-538.

Şahin, Mustafa, Betül Aydın, Serkan Volkan Sarı, Sezen Kaya, Havva Pala. 2012. Öznel İyi Oluşu Açıklamada Umut ve Yaşamda Anlamın Rolü. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c.20 s.3: 827-836.

Şahin, Şükriye, Çağrı Çövener Özçelik. 2016. Ergenlik Dönemi Ve Sosyalleşme. **Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi.** c.5 s.1: 42-49.

Şanal Güngör, Beyza. 2020. Tek Ebeveynle Ve İki Ebeveynle Yaşayan Ergenlerin Öznel İyi Oluşuna Göre Okulda Öznel İyi Oluş ve Arkadaşa Bağlanma Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şara, Perihan, Gülcihan Hasanoğlu. 2015. 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. **Journal Of Human Sciences.** C.12 S.2: 775.

Şendil, Gül. 2003. **Çocuk, Ergen Ve Anne Baba.** İstanbul: Çantay Yayınları.

Tagay, Özlem, Yaprak Baydan, Nilüfer Voltan Acar. 2010. Sosyal Beceri Programının (BLOCKS) İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** s.3: 19.28.

Tangney, June P., Roy F. Baumeister, AngieLuzioBoone. 2004. High Self-Control PredictsGoodAdjustment, LessPathology, BetterGrades, andİnterpersonalSuccess. **Journal Of Personality.** c.72 s.2: 271-324.

Tanrıverdi, Haluk, Sena Sağır. 2014. Lise Öğrencilerinin Sosyal Ağ Kullanım Amaçlarının Ve Sosyal Ağları Benimseme Düzeylerinin Öğrenci Başarısına Etkisi. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c.7 s.18: 777-822.

Tarhan, Nevzat. 2006. **Kendinizle Barışık Olmak, Duyguların Eğitimi.** İstanbul: Timaş Yayınları.

Tas, Gülsenay, Leyla Baysan Arabacı. 2020. Suça Sürüklenmiş Ergenlere Verilen Psikoeğitimin Sosyal Duygusal Öğrenme ve Duygu Yönetimi Becerilerine Etkisi. **Journal of ClinicalPsychology.** c.23 s.4: 476-485.

Taş, Besra, Sedat Ateş. 2020. Boşanmış ve Evli Ebeveynlere Sahip Ergenlerin Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli ve İnternet Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi. **OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi.** c.15 s.25: 3198-3232.

Taş, İbrahim. 2018. Ergenlerde İnternet Bağımlılığı ve Psikolojik Belirtilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** c.6 s.1: 31-41.

Taşçı, Burcu, Sena Ekiz. Serbest Zaman Aktivitesi Olarak Sosyal Medya Bağımlılığı. **2. Uluslararası İletişimde Yeni Yönelimler Konferansı: Eğlence ve Ürün Yerleştirme, 3-4 Mayıs 2018.** İstanbul, İstanbul Ticaret Üniversitesi, 2018: 224-235.

Taşdemir, Mehmet, Gülen Dağıstan. 2014. Çocuklara Sorumluluk Kazandırmada Ebeveynlerin Bhtg Yaklaşımını Uygulama Durumları: Bir Durum Çalışması. **Journal of TurkishStudies.** c.9 s.8: 47-71.

Tay, Loulis, EdDiener. 2011. NeedsandSubjectiveWell-Beingaroundthe World. **Journal of PersonalityandSocialPsychology.** c.101 s.2: 354-365.

Taylan, Hasan H., Metin Işık. 2015. Sakarya'da Ortaokul ve Lise Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı. c.10 s.6: 855-874.

Taylı, Aslı. 2006. Akran Yardımcılığı Uygulaması Aracılığıyla Lise ÖğrencilerindeKişiselVe Sosyal Sorumluluğun Arttırılması. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Taylor, Rebecca D., Eva Oberle, Joseph A. Durlak, Roger P. Weissberg. 2017. PromotingPositiveYouth Development Through School-BasedSocialandEmotional Learning İnterventions: A Meta-Analysis of Follow-UpEffects. **Child Development**. c.88 s.4: 1156–1171.

Taylor, Stephanie, TiffanyField, ReginaYando, Ketty P. Gonzalez, Jeff Harding, David Lasko, CynthiaMueller, DebraBendell, E. Bengü Tekinalp. Adolescents' Perceptions of FamilyResponsibility-Taking. c.32 s.128: 969.Tekin, Hatice. 2016. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanımı ile Algılanan İnsani Değerlerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tekin, Oğuzhan. 2019. Öğretmenlerin Sosyal Medya Bağımlılık Seviyelerinin Genel Erteleme Davranışlarıyla İlişkisi. **Türkiye Eğitim Dergisi.** c.4 s.1: 36-47.

Telef, Bülent Baki, Enes Ergün. 2013. Self-Efficacy as a Predictor of High School Students' SubjectiveWell-Being. **Journal of TheoreticalEducationalScience.** c.6 s.3: 423-433.

Tepecik, Barış. 2008. Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tezelli, Semih. 2019. Öğretmen Adaylarında Duygusal Zeka Sosyal Kaygı ve Öznel İyi Oluş Arasındaki Yordayıcı İlişki. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Thoilliez, Bianca. 2011. How toGrowupHappy: an ExploratoryStudy on TheMeaning of HappinessFromChildren'sVoices. **Child IndicatorsResearch**. c.4 s.2: 323–351.

Thomas, Matthew R., Liselotte N. Dyrbye, Jefrey L. Huntington, Karen L. Lawson, Paul J. Novotny, Jeff A Sloan, Tait D. Shanafelt. 2007. How Do DistressAndWell-BeingRelatetoMedicalStudentEmpathy? A MulticenterStudy. **Journal of General InternalMedicine.** c.22 s.2: 177-183.

TkachChris, SonjaLyubomirsky. 2006. How Do People PursueHappiness, RelatingPersonality, Happiness-İncreasingSrategies, andWellbeing? Journal of HappinessStudies**.** c.7 s.2: 183-225.

Tola, D. 2003. İlkokul 5.Sınıf Çocuklarında Ahlaki Yargı ile Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Toprak, Elif, Esra Pınar Uça Güneş. 2015. Temel Bilgi Teknolojileri. ed. T. V. Yüzer, M. R. Okur. Sosyal Ağlar: 138-161.

Toprak, Handan. 2014. Ergenlerde Mutluluk ve Yaşam Doyumunun Yordayıcısı Olarak Psikolojik Sağlamlık ve Psikolojik İhtiyaç Doyumu. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Torun, Seren. 2007. Akran Baskısı Düzeyi Farklı Olan Lise Öğrencilerinin Karar Stratejilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tosun, Nilgün. 2016. Meslek Lisesi Öğrencilerinin Sosyal Ağ Kullanma Alışkanlıkları ve Sosyal Ağ Kullanımına İlişkin Görüşleri. **Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi.** c.2 s.2: 114-149.

Totan Tarık, Ömer Faruk Kabakçı. 2010. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Zorbalığı Yordama Gücü. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c.23 s.2: 575–600.

Totan, Tarık, Berna Ercan, Esra Öztürk. 2019. Mutluluk ve Benlik Saygısının Yalnızlıkla İnternet Bağımlılığına Etkilerinin İncelenmesi. **Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.8 s.10: 20-35.

Totan, Tarık, Zekavet Kabasakal. 2012. Problem Çözme Becerileri Eğitiminin İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Sosyal ve Duygusal İhtiyaçları ile Becerileri Üzerine Etkisi. **İlköğretim Online Dergisi.** c.11 s.4: 813-828.

Totan, Tarık. 2011. Problem Çözme Becerileri Eğitim Programının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Üzerine Etkisi. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

_____. 2014. Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Kapsamında Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Değerlendirilmesi. **Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi.** c.5 s.1: 57-70.

_____. 2018. Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi.** c.48 s.48.

Tozlu, Necmettin. 1997. **Eğitim Felsefesi.** İstanbul: MEB Yayınları.

Traş, Zeliha, Kemal Öztemel, Merve Koçak. 2019. Öğretmen Adaylarının Öznel Niteliklerine Göre Mutluluk Düzeylerinin İncelenmesi. **Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi.** c.1 s.1: 47-56.

Traş, Zeliha, Kemal Öztemel. 2019. Facebook Yoğunluğu, Gelişmeleri Kaçırma Korkusu Ve Akıllı Telefon Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Addicta: TheTurkishJournal on Addictions**. c.6 s.1: 91-113.

Triliva, Sofia, Maria Poulou. 2006. GreekTeachers' UnderstandingsandConstructions of WhatConstitutesSocialandEmotional Learning. **School Psychology International.** c.27 s.3: 315–338.

Tsai, Chin-Chung, Sunny S. J. Lin. 2003. Internet Addiction of Adolescents in Taiwan: An InterviewStudy. **Cyberpsychology ve Behavior.** c.6 s.6: 649-655.

Turel, Ofir, DamienBrevers, AntoineBechara. 2018. Time DistortionWhenUsers at-Risk forSocial Media AddictionEngage in Non-Social Media Tasks. **Journal of PsychiatricResearch**. c.97: 84-88.

Tutgun Ünal, Aylin. 2015. Sosyal Medya Bağımlılığı: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

_____. 2019. İletişim Fakültesi Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığının İncelenmesi: Üsküdar Üniversitesi Örneği. **Kastamonu İletişim Araştırmaları Dergisi.** c.2: 50-80.

Tutgun-Ünal, Aylin, Levent Deniz. 2016. Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığının İncelenmesi. **RouteEducationalandSocialScienceJournal.** c.3 s.2: 155-181.

Tuzgöl, Meliha. 1998. Ana-Baba Tutumları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

_____. 2004. Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

_____. 2006. Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri.**Hacettepe Üniversitesi E¤itim Fakültesi Dergisi**. c.31 s.31: 188-197.

_____. 2010. Güney Afrika ve Türkiye'deki Üniversite Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Öznel İyi Oluş ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. **Eğitim ve Bilim**, c.35 s.158: 75-89.

Türkdoğan Turgut. 2010. Üniversite Öğrencilerinde Temel İhtiyaçların Karşılanma Düzeyinin Öznel İyi Oluş Düzeyini Yordamadaki Rolü. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türnüklü, Abbas. 2004. Okullarda Sosyal ve Duygusal Ögrenme. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. c.37 s.37: 136-152.

Ulutaş, İlkay. 2005. Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Zekalarına Duygusal Zeka Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Unutkan, Özgül Polat. 1998. 5-6 Yaş Grubu Aile Katılımlı Sosyalleşme Programı. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uşaklı, Hakan. 2013. Eşinden Ayrılmış Annelerin Görüşü Açısından Çocuklarının Sorunları. **Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c.3 s.2: 195-208.

Uusitalo-Malmivaara, Lotta, Lehto, Juhani E. 2013. SocialFactorsExplainingChildren'sSubjectiveHappinessandDepressiveSymptoms. ***SocialIndicatorsResearch.*** *c.111 s.2:* 603–615.

Uusitalo-Malmivaara, Lotta. 2014. HappinessDecreasesDuringEarlyAdolescence: A Study On 12- And 15-Year-Old FinnishStudents. **Psychology**. c.5 s.6: 541-555.

Uysal-Atabay, Emel. 2020. Lise Öğrencilerinin Yaşam Memnuniyeti Yeme Bozukluğu ve Sosyal Medya Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Uzmen, Selay, Duyan Mağden. 2002. Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Prososyal Davranışlarının Resimli Çocuk Kitapları ile Desteklenmesi. **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi.** s.15: 193-212.

Ülev, Esra. 2014. Üniversite Öğrencilerinde Bilinçli Farkındalık Düzeyi ile Stresle Başa Çıkma Tarzının Depresyon, Kaygı ve Stres Belirtileriyle İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ümmet, Durmuş, Füsun Ekşi. 2016. Türkiye'deki Genç Yetişkinlerde İnternet Bağımlılığı: Yalnızlık ve Sanal Ortam Yalnızlık Bağlamında Bir İnceleme. **Addicta: TheTurkishJournal On Addiction**s. c.3 s.1: 29-53.

Ünlü, Feyza. 2018. Orta Yaş Üstü Bireylerde Sosyal Medya Bağımlılığı ve Sosyal İzolasyon. **PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.** c.4 s.1: 161-172.

Ünlüer, Gülbeyaz. 2016. Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Kazandırılmasına İlişkin Veli Görüşleri**. Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama**. s.6: 95-116.

Vaillant George E. 2003. MentalHealth. **Am J Psychiatry**. c.160 s.8: 1373-1384.

Valkenburg, Patti M., Jochen Peter. 2009. SocialConsequences of The Internet ForAdolescents: A Decade of Research. **CurrentDirections İn PsychologicalScience.** c.18 s.1: 1-5.

_____. 2011. Online CommunicationAmongAdolescents: An İntegrated Model of itsAttraction, Opportunities, andRisks. **J AdolescHealth.** c.48 s.2: 121–127.

Veenhoven, Ruut, Devrim Dumludağ. 2015. İktisat ve Mutluluk**. İktisat ve Toplum Dergisi.** s.58: 46-51.

Veenhoven, Ruut. 1991. Is HappinessRelative? **SocialİndicatorsResearch.** c.24 s.1: 1- 34.

_____. 2010. GreaterHappinessfor a GreaterNumber: Is thatPossibleandDesirable? **Journal of HappinessStudies.** c.11 s.5: 605-629.

_____. 2018. Pursuit of GreaterHappinessfor A GreaterNumber of Citizens. ed. C.R. Snyder, Shane J. Lopez, Lisa M. Edwards, Susana C. Marques. HappinessIn Nations. 1-27.

Wang, JinLiang, Linda A. Jackson, Da JunZhang, ZhiQiang Su. 2012. TheRelationshipsAmongBigFivePersonalityFactors, Self-Esteem, Narcissim, andSensation-SeekingtoChineseUniversityStudents´ Uses of Social Networking Sites (SNSs). **Computers in Human Behavior.** c.28 s.6: 2313–2319.

Watkins, Philip C., KathraneWoodward, Tamara Stone, Russell L. Kolts. 2003. GratitudeandHappiness: Development of A Measure of Gratitude, andRelationshipsWithSubjectiveWell-Being. **SocialBehaviorandPersonality: An International Journal**. c.31 s.5: 431-451.

WeAreSocial. Digital in 2020 Global Overview. https://wearesocial.com/digital-2020 [03.05.2021].

_____. Digital in 2021 Global Overview. https://wearesocial.com/digital-2021 [03.05.2021].

Webster-Stratton, Carolyn, M. JamilaReid. 2003. TreatingConductProblemsAndStrengtheningSocialEmotionalCompetence in YoungChildren (Ages 4-8 Years): The Dina Dinosaur Treatment Program. **Journal Of EmotionalAndBehavioralDisorders.** c.11 s.3: 130-143.

Wenninger, Helena, Hanna Krasnova, Peter Buxmann. 2014. Activity Matters: Investi-GatingTheInfluence of Facebook on Life Satisfaction of TeenageUsers. Twenty Second European Conference on Information Systems, Tel Aviv, Israel.

Whatsapp. https://www.whatsapp.com/about/ [30.04.2021]

_____. https://www.whatsapp.com/features/ [30.04.2021].

Wilson, Warner. 1967. Correlates of AvowedHappiness. **PsychologicalBulletin.** c.67 s.4: 294-306.

Witt, L.A., Martha C. Andrews, Dawn S. Carlson. 2002. WhenConscientiousnessIsn'tEnough: EmotionalExhaustionandPerformanceAmong Call Center Customer Service Representative. **Journal of Management.** c.30 s.1: 149-160.

Wolfradt, Uwe, JörgDoll. 2001. Motives of AdolescentstoUseThe Internet as A Function of PersonalityTraits, PersonalandSocialFactors. ***Journal of Educational Computing Research.*** *c.24 s.1:* 13–27.

Wood, W., Nancy Rhodes, MelanieWhelan. 1989. SexDifferences in PositiveWell-Being:AConsideration of Emotional Style andMaritalStatus. **PsychologicalBulletin.** c.106 s.2: 249- 264.

Wortman, Camille B., Roxane C. Silver. 1982. CopingwithUndesirable Life Events. 90th AnnualConvention of theAmericanPsychologicalAss., Washington.

Xiang, Mi, ZhiruoZhang, KeisukeKuwahara. 2020. Impact of COVID-19 Pandemic on ChildrenandAdolescents' LifestyleBehaviorLargerThanExpected. **Progress in CardiovascularDiseases.** c.63 s.4: 531–532.

Yalçın, Seda, Yasemin Bertiz. 2019. Üniversite Öğrencilerinde Oyun Bağımlılığının Etkileri Üzerine Nitel Bir Çalışma. **Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi**. c.3 s.1: 27-34.

Yalom, Irvın D. 2001. **Varoluşcu Psikoterapi.** çev. Zeliha Babayiğit. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Yang, ShuChing, ChiehJuTung. 2007. Comparison of Internet AddictsandNon-Addicts in Taiwanese High School. **Computers in Human Behavior**. c.23 s.1: 79-96.

Yavuzer, Haluk. 2006. **Çocuk Eğitimi El Kitabı**. İstanbul: Remzi Kitabevi

_____. 2013a. **Ana-Baba-Çocuk.** 24. bs. İstanbul: Remzi Kitabevi.

_____. 2013b. **Çocuk Psikolojisi.** 36.bs. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yaygır, Ceylan. 2018. Üniversite Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı Depresyon Ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yayman, Ebru. 2019. Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı Oyun Bağımlılığı Ve Aile İşlevleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yazgı, Zeynep. 2019. Üstün Zekalı Ve Özel Yetenekli Öğrencilerde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Yordayıcısı Olarak Üst Bilişsel Farkındalık. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yazıcı-Çelebi, Gülin, Bülent Çelebi. 2018. Lise Öğrencilerinin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Erciyes Journal of Education.** c.2 s.2: 1-15.

Yelda, Yıldız. 2017. Tek Ebeveynli Çocukların Yaşam Deneyimleri. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yeşil, Rüştü. 2014. İlköğretim Okullarında Görev yapan Öğretmenlerin Sorumluluk Eğitimi Stratejilerinin İncelenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c.29 s.2: 282-294.

Yıldırım, Melek Sunde. 2016. Ergenlerde Internet Bağımlılığının Obezite ve Benlik Saygısı ile İlişkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, Nur Hilal. 2019. Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı Düzeyleri ile Evliliğe Yükledikleri Anlam ve Eş Seçme Kriterleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılman, Muhammet A. 2020. Lise Öğrencilerinde Sosyal Medya Bağımlılığının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, F. 2014. Ortaokul 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumları ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmazsoy, Burak, Mehmet Kahraman. 2017. Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı ile Sosyal Medyayı Eğitsel Amaçlı Kullanımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Facebook Örneği. **Journal of Instructional Technologies &TeacherEducation.** c.6 s.1: 9-20.

Yontar, Alper, Filiz Yurtal. 2009. Sorumluluk Kazandırmada Öğretmenler tarafından Kullanılan Yaptırımların İncelenmesi. **Eğitim ve Bilim.** c.34 s.153: 145-156.

Yontar, Alper. 2007. Sorumluluk Eğitiminde Ceza Uygulamalarına İlişkin İlköğretim 5. Sınıf Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

_____. 2013. Sosyal Bilgiler Programında Kazandırılması Hedeflenen Sorumluluk Değeri ve Empati Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Young, Kimberly. 2009. Understanding Online Gaming AddictionandTreatmentIssuesforAdolescents. **TheAmericanJournal of FamilyTherapy.** c.37 s.5: 355-372.

Yörükoglu, Atalay. 1996. **Gençlik Çağı, Ruh Sağlığı Ve Ruhsal Sorunları.** 9. bs. İstanbul: Özgür Yayınları.

_____. 2000. **Çocuk Ruh Sağlığı.** Ankara: Özgür Yayınları.

Yukay, Müge. 2003. İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sosyal Beceri Programının Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

_____. 2006. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Kişilerarası İlişkilerini Geliştirmeye Yönelik Hazırlanmış Sosyal Beceri Eğitim Programının Değerlendirilmesi. **1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, 30 Haziran-3 Temmuz 2004.** M.Ü. Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

Yurtal, Filiz, Alper Yontar. 2006. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinden Bekledikleri Sorumluluklar Ve Sorumluluk Kazandırmada Kullandıkları Yöntemler**. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c.15 s.2: 411-423.

Yücel, Yunus. 2013. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumlarının, Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik ile İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yüksel-Şahin, Fulya, Özlem Öztoprak. 2019. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılığı Düzeylerinin Benlik Saygısına Göre İncelenmesi. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi. s. Özel Sayı: 363-377.

Zhang, Wuke, MingliangChen, YingXie, ZhenZhao. 2018. ProsocialSpendingandSubjectiveWell-Being: TheRecipientPerspective. Journal of HappinessStudies. c.19: 2267–2281.

Zins Joseph E., Maurice J. Elias. 2008. SocialandEmotional Learning: PromotingThe Development of AllStudents. **Journal of EducationalandPsychologicalConsultation.** c.17 s.2-3: 233-255.

Zins, Joseph E., Maurice J. Elias. 2006. SocialandEmotional Learning. ed. George G. Bear, Kathleen M. Minke. Children'sNeeds III. NationalAssociation of School Psychologist: 1-13.

Zins, Joseph E., Michelle R. Bloodworth, Roger P. Weissberg, Herbert J. Walberg. 2007. TheScientific Base LinkingSocialandEmotional Learning to School Success. **Journal of EducationalandPsychologicalConsultation.** c.17 s.2: 191-210.

Zins, Joseph E., Roger P. Weissberg, Margaret. C.Wang, Herbert J. Walberg. ed. 2004. **BuildingAcademicSuccess on SocialandEmotional Learning: WhatDoesTheResearch Say?** TeachersCollegePress.

EKLER

Ek 1. BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAY FORMU

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAY FORMU

Tez Konusu:"Tek Ebeveyniyle ve İki Ebeveyniyle Yaşayan Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin Mutluluk, Sorumluluk Duygusu ve Davranışı ile Sosyal ve Duygusal Öğrenmeye Göre İncelenmesi"

"Bu araştırmayı yürüten **Melis Akdemir Altınsoy** araştırmanın amacı, süresi, ne yapmam istendiği hakkında ayrıntılı sözlü ve yazılı bilgi vermiştir. Araştırmayla ilgili her soruyu kendisine sorabildim. Cevapları ve bana verilen bilgiyi anladım. Bu çalışmadan istediğim zaman çıkabileceğimi anladım. Bu araştırma sonuçlarının kullanılmasını kısıtlamayacağımı; yayın, rapor ve benzeri bilimsel dokümanlarda kullanabileceğini kabul ediyorum"

Katılımcının Onayı: **Evet ( )** **Hayır ( )**

Araştırmayı yapan* ben Melis Akdemir Altınsoy, *araştırma sırasında etik ilkelere uymayı ve katılımcının kişisel verilerini korumayı kabul ediyorum.

Adres: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tarih: 10.01.2020

Araştırmacının Onayı: **Evet (X)**

Ek 2. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

YÜKSEK LİSANS TEZ ARAŞTIRMASI

Değerli katılımcılar bu ölçekler araştırma amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler toplu olarak değerlendirilecek ve sadece Yüksek Lisans Tez çalışmasının amacına uygun olarak kullanılacaktır. Bu nedenle ölçeğe adınızı yazmanıza gerek yoktur. İçtenlikle vereceğiniz cevaplar araştırmanın amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Lütfen her bir maddeyi atlamadan işaretleyiniz. İlgi ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Melis AKDEMİR ALTINSOY, Yıldız Teknik Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi
Prof.Dr.Fulya YÜKSEL ŞAHİN, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fak. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

KİŞİSEL BİLGİ FORMU
Cinsiyetiniz: 1)Kız ( ) 2) Erkek ( )
Anne ve Babanız: 1) Birlikte ( ) 2) Ayrı ( )
Anne ve Babanız Ayrı ise Yanında Kaldığınız Ebeveyniniz ya da Akrabanız Kimdir? 1) Anne ( ) 2) Baba ( ) 3) Anneanne/Babaanne ( ) 4) Akraba ( )
Annenizin Size Karşı Olan Davranışlarını Genel Olarak Nasıl Tanımlarsınız? 1)Sevgi Dolu/İlgili/Demokratik ( ) 2) İlgisiz ( ) 3) Otoriter ( )
Babanızın Size Karşı Olan Davranışlarını Genel Olarak Nasıl Tanımlarsınız? 1)Sevgi Dolu/İlgili/Demokratik ( ) 2) İlgisiz ( ) 3) Otoriter ( )

Ek 3. ERGENLER İÇİN SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI ÖLÇEĞİ

ERGENLER İÇİN SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI ÖLÇEĞİ

Aşağıda verilen ifadeleri son 1 yıldaki sosyal medya (MySpace, Facebook, Bebo, Linkedin, Tumblr, Bloglar, Instagram, WhatsApp, Viber, Line, Tango, Snapchat, Wikipedia, Podcast Apple iTunes, Forumlar, YouTube, Twitter vb.) kullanımınızı düşünerek işaretleyiniz.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen/ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman
1.Sosyal medyayı kullanmadığımda sinirli, endişeli veya üzgün olurum.					
2.Aklımda sürekli sosyal medyada yaptığım veya yapacağım etkinlikler vardır.					
3.Sosyal medyayı çok kullandığım için sinema, tiyatro, müzik, spor gibi diğer etkinliklere veya hobilerime zamanım kalmıyor.					
4.Sosyal medyada gezinirken "biraz daha" diyerek süreyi uzatırım.					
5.Sosyal medya iş, okul veya aile hayatımı olumsuz etkilemesine rağmen sosyal medyayı kullanmaya devam ediyorum.					
6.Sosyal medya kullanımımı kontrol etmeye, azaltmaya veya durdurmaya çalışırken zor- lanıyorum.					
7.Kendimi mutlu hissetmek için sosyal medyayı daha fazla kullanırım.					
8.Sosyal medyada harcadığım zaman miktarını ailemden veya çevremdeki insanlardan gizlerim.					
9.Sosyal medyada harcadığım süre yüzünden insanlarla (aile, arkadaş ve sosyal çevre) ilişkilerimde ciddi çatışmalar yaşarım.					

Ek 4. MUTLULUK ÖLÇEĞİ

MUTLULUK ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelerin her birinin size ne derece uyduğunu, yanındaki kutucuklarda yer alan "1= Bana Hiç Uygun Değil" ile "5= Bana Tamamen Uygun" arasındaki rakamlardan yalnızca birinin üstüne (X) işareti koyarak gösteriniz. *(1) Bana Hiç Uygun Değil (2) Bana Uygun Değil (3) Bana Biraz Uygun (4) Bana Oldukça Uygun (5) Bana Tamamen Uygun*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*
1.Günlük yaşamımda genellikle neşeliyimdir.					
2.Hayatta mutlu hissettiğim anlar çoğunluktadır.					
3.Yaşamımda keyif aldığım birçok şey vardır.					
4.Çoğu zaman canlı/enerjik hissederim.					
5.Küçük şeyler bile beni mutlu etmeye yeter.					
6.Hayatımdaki eksiklere rağmen neşeli olabilirim.					

Ek 5. SORUMLULUK DUYGUSU VE DAVRANIŞI ÖLÇEĞİ

SORUMLULUK DUYGUSU VE DAVRANIŞI ÖLÇEĞİ

Aşağıda belirtilen ifadeler karşısında genel duygu ve davranışınızı size uygun gelen düzeyde işaretleyiniz. İlk dört seçenek **duygu boyutunu** işaretlemeniz, diğer dört seçenek ise **davranış boyutunu** işaretlemeniz içindir.	Sorumlu olduğumu hissederim				Sorumluluk bilinciyle davranırım			
	Her zaman	Sıklıkla	Çok nadir	Hiç bir zaman	Her zaman	Sıklıkla	Çok nadir	Hiç bir zaman
1. Bana güvenen insanları hayal kırıklığına uğrattığımda								
2. Grup çalışmasında bana bir görev verildiğinde								
3. Okuldaki sorunları çözmek için bir şeyler yapma konusunda								
4. Verdiğim bir sözü tutma konusunda								
5. Arkadaşlarımın sorunlarını çözmeye yardımcı olma konusunda								
6. Birilerine karşılıksız yardım etme konusunda								
7. Sınıf arkadaşlarımın söylediklerini dikkate alma konusunda								
8. İşlerimi planlamam gerektiğinde								
9. Eşyalarını düzenli bir şekilde kullanma konusunda								
10. Bir grupta görev almam gerektiğinde								
11. Öz bakım görevlerini yerine getirme konusunda								
12. İnsanlara yardım derneklerine üye olma konusunda								
13. Emanet edilen bir eşyaya sahip çıkma konusunda								
14. Şehrimin ya da ülkemin iyiliği için zaman ayırma konusunda								
15. Sınavlarımda başarılı olabilme konusunda								
16. Toplum içinde konuşurken duygularını kontrol etme konusunda								
17. Toplumsal kurallara uymayan kişileri uyarma konusunda 18. Randevularıma zamanında gitme konusunda								

Ek 6. SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENME ÖLÇEĞİ

SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENME ÖLÇEĞİ

Aşağıda sizinle ilgili yer alan sorularda size göre doğru olan yanıt neyse onun karşısına X işareti koyarak gösteriniz.	Hiç Doğru Değil	Doğru Değil	Kısmen Doğru Doğru	Tamamen Doğru
1.Duygusal değişimlerimi fark ederek o an duygularının bana ne hissettirdiğini anlarım.				
2.Farklılıklarımızın bizleri değerli kıldığına inanırım.				
3.Öfkemle sevincimi kontrol altında tutarım.				
4.Birileriyle aramda sorun olduğunda bunu o kişiyle konuşurum.				
5.Bir sorunu çözdüğümü düşündüğümde verdiğim kararlarımın sonucunu değerlendiririm.				
6.Bir işe başlamadan önce o işi bitirip bitiremeyeceğimi düşünürüm.				
7.Başkalarının duygularındaki değişikliği anlayarak, kendimi onun duygularına göre ayarlarım.				
8.Zor bir durumla karşılaştığımda üstesinden gelmeye çalışırım.				
9.İnsanlarla ilişkiler kurar ve bu ilişkileri sürdürmeye çabalarım.				
10.Bir soruru çözmek için farklı yolları deneyerek başarıya ulaşmaya çalışırım.				
11.Çevremde yardıma ihtiyacı olan birisi olduğunda onu fark ederim.				
12.Öğretici olan her yeniliğe dikkat ederim.				
13.Bana düşen görevleri planlayarak zamanında yaparım.				
14.Bir sorunla karşılaştığımda o sorunu anlayarak değerlendirmeye çalışırım.				
15.İşini çok iyi yapan biri benim dikkatimi çeker.				
16.Beni zora sokacak davranışları yapmamı isteyenleri reddederim.				
17.Davranışlarımı ve düşüncelerimi değerlendirerek, kendim hakkında fikir sahibi olurum.				
18. Başkalarının görüşleri benim için önemlidir				
19.Belirlediğim hedeflerime ulaşmak için adım adım ilerlerim.				
20.Birileriyle sorun yaşadığımda, her iki tarafında kazanacağı çözümler bulurum.				
21.Bir sorunu çözerken benim ve başkalarının haklarını dikkate alırım.				
22.Başkalarının inançları benim için önemlidir.				
23.Çok zorlandığımda çekinmeden başkalarından yardım isterim.				

Ek 7. ARAŞTIRMA İZİN YAZISI

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.5118791 09.03.2020
Konu : Anket Araştırma İzni

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi: a)11.02.2020 tarihli ve 2002110105 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 09.03.2020 tarihli ve 5051380 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Melis AKDEMİR ALTINSOY'un **"Tek Ebeveyniyle ve İki Ebeveyniyle Yaşayan Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin Mutluluk Sorumluluk Duygusu ve Davranışı ile Sosyal ve Duygusal Öğrenmeye Göre İncelenmesi"** konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanılması,** katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 30 gün içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Timur TUĞRAL
İl Milli Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

EK:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Milli Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

Bilgi İçin Aydın . BALTA VHKİ
Tel: (0212) 384 34 00- 3628

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evrakuygu.meb.gov.tr adresinden 4309-017a-302a-b602-b7c2 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 8. ETİK KURUL İZNİ



T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Araştırma ve Planlama Rektör Yardımcılığı

Sayı : 73613421-604.01.02-E.2007290545 **Tarih**: 29.07.2020
Konu : Etik Kurul Kararı 2020/6

Sn. Melis Akdemir Altınsoy

YTÜ Etik Kurulu, Üniversitemiz yüksek lisans öğrencisi olarak hazırlamış olduğunuz **"Tek Ebeveynliyle ve İki Ebeveynliyle Yaşayan Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılık, Sorumluluk Duygusu ve Davranışı ile Sosyal Duygusal Öğrenmeye Göre İncelenmesi"** başlıklı projenizi etik açıdan incelemiştir. Sunulan dosya ve bu dosyaya göre yapılacak olan veri toplama araç ve yöntemlerine konu olan bilgiler hakkında etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.
Bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Yücel ŞAHİN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Eki:Melis Akdemir Altınsoy.pdf (Elektronik Ek)

Adres : İstanbul
Tel / Fax : 0 (212 383 20 58 / 0212585 40
Kep Adresi : yildiztekniküniversitesi@hs01.kep.tr
İrtibat : Serpil Düzenl
Web : http://www.aprv.yildiz.edu.tr/
e-Posta : sduzenli@yildiz.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
http://ebys.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Index?EvrakNo=E.2007290545&EvrakSinaKodu=15d42dbf