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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ERGENLERDE DERSE KATILIMIN YORDAYICILARI OLARAK ÖZNEL İYİ OLUŞU ARTIRMA STRATEJİLERİ VE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

ABDULMUTTALİP KARAMANLI
18736016

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. ALİ ERYILMAZ

2023

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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ERGENLERDE DERSE KATILIMIN YORDAYICILARI OLARAK ÖZNEL İYİ OLUŞU ARTIRMA STRATEJİLERİ VE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

ABDULMUTTALİP KARAMANLI
18736016
ORCID NO: 0000-0002-7996-2557

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. ALİ ERYILMAZ

ŞUBAT 2023

[Abdulmuttalip KARAMANLI] tarafından hazırlanan "[Ergenlerde Derse Katılımın Yordayıcıları Olarak Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri ve Duygu Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi]" başlıklı çalışma, **[13/02/2023]** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından [Eğitim Bilimleri] Ana Bilim Dalı [Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık] Programında [**YÜKSEK LİSANS**] tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman	**İmza**
[Prof. Dr. Ali Eryılmaz]	……

Jüri Üyeleri	**İmza**
[Prof. Dr. Ali Eryılmaz]	……
[Dr. Öğr. Üye. Seher Merve Erus]	……
[Dr. Öğr. Üye. Sena Güme]	……

ÖZET

ERGENLERDE DERSE KATILIMIN YORDAYICILARI OLARAK ÖZNEL İYİ OLUŞU ARTIRMA STRATEJİLERİ VE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Bu çalışmada lise öğrencilerinde öznel iyi oluşu artırma stratejilerinin ve duygu düzenleme becerilerinin öğrencilerin derse katılımları üzerindeki etkisi incelenmiştir. İlişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilen bu araştırmada, çalışma grubunu Ağrı ili Diyadin ilçesindeki Anadolu Liselerinde öğrenim görmekte olan 330 dokuzuncu, onuncu, onbirinci ve onikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler 201 kız, 129 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Sınıf düzeyi açısından ise öğrencilerin 92'si dokuzuncu sınıf, 86'sı onuncu sınıf, 72'si onbirinci sınıf ve 80'i onikinci sınıf öğrencisidir. Bu çalışmada yer alan verilere Derse Katılım Ölçeği, Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği ve Ergenlerde Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri Ölçeği kullanılarak ulaşılmıştır. Ayrıca elde edilen demografik bilgiler için de araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Derse katılımın cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için bağımsız gruplar t testi analizi; sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öznel iyi oluşu artırma stratejilerinin ve duygu düzenleme becerilerinin derse katılımı yordayıp yordamadığını belirleyebilmek adına da çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada derse katılımın cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği fakat sınıf düzeyleri arasında yapılan Tukey testi sonuçlarına göre dokuzuncu sınıf ile onuncu, onbirinci ve onikinci sınıf öğrencileri arasında dokuzuncu sınıf öğrencileri lehine derse katılım düzeyi olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca çalışmada öğrencilerin içsel işlevsel duygu düzenleme puanları ve öznel iyi oluşu artırma stratejileri puanları arttıkça; içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme puanları ise azaldıkça derse katılımlarının arttığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Derse Katılım, Öznel İyi Oluş, Duygu Düzenleme

ABSTRACT

ENHANCING THE SUBJECTIVE WELL-BEING STRATEGIES AS A PRECURSOR OF ADOLESCENTS ATTENDANCE TO LESSON AND EXAMINING THE SKILLS OF EMOTION ARRANGEMENTS

In this work it is been examined the effects of enhancing the subjective well-being strategies and skills of emotion arrangements on attendance to lesson. This work which is performed according to the correlation survey model, consist of the 9th grade, 10th grade, 11th grade and 12th grade students that are the part of 330, as a working group from Anatolian High Schools of Diyadin town, Ağrı city. The working group includes 201 female and 129 male students. There are 92 9th grade students, 86 10th grade students ,72 11th grade students and 80 12th grade students according to the class level. It is reached the data of this work with Scale of Attendance to Lesson, Scale of Skills of Emotion Arrangements at Adolescents and Scale of Enhancing the Subjective Well-being Strategies. Also for the demographical information, Personal İnformation Form which is prepared by the researcher, is used. To specify the attendance to lesson becomes whether distinct or not according to gender variable, autonomous group t test analysis; whether it becomes distinct or not according to class level, one-way analysis of variances (ANOVA) is used. Multiple regression analysis is used to specify whether the enhancing the subjective well-being strategies and skills of emotion arrangements is predicted or not on attendance to lesson. In the research is found that attendance to lesson is not distinct according to gender variable but, class level is significantly distinct in favor of 9th grade students' attendance to lesson according to Tukey test results which is between the 9th grade and 10th grade, 11th grade and 12th grade students. Also, in the research it is seen that the attendance to lesson increase as the points of inner functional emotion arrangements and enhancing the subjective well-being strategies increase; while nonfunctional inner emotion arrangements points decrease.

Keywords: Attendance to Lesson, Subjective Well-Being, Emotion Arrangement

ÖN SÖZ

Hayatımda çok önemli bir dönüm noktası olarak gördüğüm yüksek lisans sürecini tüm zorluklara rağmen tamamlayabilmenin mutluluk ve gururunu yaşıyorum. Bu süreçte desteğini esirgemeyen, araştırmalarımda bana yol gösteren değerli tez danışmanım Prof. Dr. Ali ERYILMAZ'a saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans ders dönemimde bana kattıkları bilgiler için kıymetli hocalarım Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ, Prof. Dr. Fulya YÜKSEL-ŞAHİN, Doç. Dr. Şerife Gonca ZEREN, Dr. Öğr. Üyesi Seher Merve ERUS'a teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisansa başlamamda bana cesaret veren, her koşulda yanımda olan babama, anneme ve kardeşlerime teşekkür ediyorum.

Tüm özverisi ile hayatımın merkezinde yer alan, varlığıyla bana güç veren, bu süreci tamamlamamda her türlü fedakarlığı yapan sevgili eşime minnettarım.

Abdulmuttalip KARAMANLI

Şubat, 2023; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET iii
ABSTRACT iv
ÖN SÖZ v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR LİSTESİ ix
ŞEKİLLER LİSTESİ x
KISALTMALAR LİSTESİ xi
1. GİRİŞ 1
1.1. Araştırmanın Amacı 6
1.2. Araştırmanın Alt Problemleri 7
1.3. Araştırmanın Önemi 7
1.4. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltılar) 9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları 9
1.6. Tanımlar 9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 11
2.1. Derse Katılım ile İlgili Kuramsal Çerçeve 11
2.1.1. Derse Katılım 11
2.1.2. Derse Katılımın Boyutları 13
2.1.2.1. Bilişsel Katılım 13
2.1.2.2. Duygusal Katılım 14
2.1.2.3. Davranışsal Katılım 15
2.1.2.4. Aracı Katılım 16
2.2. Öznel İyi Oluş ile İlgili Kuramsal Çerçeve 17
2.2.1. Pozitif Psikoloji 17
2.2.2. Pozitif Psikolojinin Eğitimdeki Yeri 18
2.2.3. Öznel İyi Oluş 19

2.2.4. Öznel İyi Oluş ve İlgili Kavramlar 22
2.2.5. Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri 24
2.2.6. Öznel İyi Oluş Kuramları 26
2.2.6.1. Uyum Kuramı 26
2.2.6.2. Etkinlik Kuramı 27
2.2.6.3. Erek Kuramı 28
2.2.6.4. Aşağıdan Yukarı ve Yukarıdan Aşağı Kuramı 29
2.2.6.5. Yargı Kuramı 29
2.3. Duygu Düzenleme İle İlgili Kuramsal Çerçeve 30
2.3.1. Duygu Kavramı 30
2.3.2. Duygu Düzenleme 31
2.3.3. Duygu Düzenlemenin Gelişimsel Açıdan İncelenmesi 33
2.3.4. Duygu Düzenlemede Kullanılan Stratejiler 35
2.3.4.1. Duygu Düzenlemede Kullanılan Bilişsel Stratejiler 36
2.3.4.2. Duygu Düzenlemede Gross'un Süreç Modelinde Yer Alan Yöntem ve Stratejiler 38
2.4. İlgili Araştırmalar 41
2.4.1. Derse Katılım ile İlgili Araştırmalar 41
2.4.2. Öznel İyi Oluş ile İlgili Araştırmalar 41
2.4.3. Duygu Düzenleme ile İlgili Araştırmalar 42
3. YÖNTEM 44
3.1. Araştırma Modeli 44
3.2. Araştırma Grubu 44
3.3. Veri Toplama Araçları 45
3.3.1. Ergenler İçin Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri Ölçeği 45
3.3.2. Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği 46
3.3.3. Genel Olarak Derse Katılım Ölçeği 46

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu 47
3.4. Verilerin Toplanması 47
3.5. Verilerin Analizi 47
3.5.1. Çarpıklık ve Basıklık Analizine Yönelik Bulgular 48
3.5.2. Varyansların Homojenliği Analizine Yönelik Bulgular 49
4. BULGULAR 51
4.1. Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri Ölçeği, Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği Alt Boyutları ve Derse Katılım Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler 51
4.2. Öğrencilerde Derse Katılımın Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 52
4.3. Öğrencilerde Derse Katılımın Sınıf Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 52
4.4. Öğrencilerin Duygu Düzenleme, Öznel İyi Oluşu Artırma ve Derse Katılımları Arasındaki ilişkiler 53
5. TARTIŞMA VE YORUM 57
5.1. Araştırma Sonuçlarının Genel Olarak Değerlendirilmesi 57
5.2. Öğrencilerin Derse Katılımlarının Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Değerlendirilmesi 58
5.3. Öğrencilerin Derse Katılımlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Değerlendirilmesi 60
5.4. Öğrencilerin Derse Katılımlarının Duygu Düzenleme Becerileri ve Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejilerine Göre Yordayıp Yordamadığının Değerlendirilmesi. 61
6. SONUÇ VE ÖNERİLER 63
6.1. Sonuçlar 63
6.2. Öneriler 65
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 65
6.2.2. Araştırmacılara Öneriler 66
KAYNAKÇA 67
EKLER 85

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.Öznel İyi Oluşu Oluşturan Bileşenler 21
Tablo 2. Çalışma Grubuna Ait Özellikler 44
Tablo 3. Çarpıklık ve Basıklık Değerleri 48
Tablo 4. Cinsiyet Değişkeni Açısından Varyansların Homojenliğine İlişkin Bulgular 49
Tablo 5. Sınıf Düzeyi Açısından Varyansların Homojenliğine İlişkin Bulgular 49
Tablo 6. Regresyon Analizleri Açısından Varyansların Homojenliğine İlişkin Bulgular 49
Tablo 7. Betimsel istatistikler 51
Tablo 8. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Derse Katılım Değişkenine Ait t-Testi Sonuçları 52
Tablo 9. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Derse Katılımlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 52
Tablo 10. Derse Katılım Değişkeninin Hangi Sınıf Düzeyleri Arasında Farklılık Gösterdiğine İlişkin Tukey Testi Sonuçları 53
Tablo 11. Derse Katılım, Duygu Düzenleme ve Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Tablosu 54
Tablo 12. Duygu Düzenleme Alt Boyut Puanları ve Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri Toplam Puanlarının Birlikte Derse Katılım Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 55

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Derse Katılımın Boyutları 13
Şekil 2. İyi Olmanın Boyutları 22
Şekil 3. Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri 37
Şekil 4. Duygu Düzenleme Süreç Modeli 39

KISALTMALAR LİSTESİ

SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
EİDDÖ	: Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği
ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi

1. GİRİŞ

Eğitim öğretimin en temel unsurlarından biri olan öğrencilere yönelik yapılan çalışmalar şüphesiz büyük bir öneme sahiptir. Günde altı saatlerini ve yılda yaklaşık yüz seksen gününü öğrenciler okulda geçirmektedir (Eryılmaz, 2013). Bu sebeple öğrencilerin derse katılımı ciddi bir çalışma alanı olmaktadır. Bazı öğrenciler keyifli bir şekilde derse katılım sağlarken bazı öğrenciler ise derste sıkılmaktadırlar (Eryılmaz ve Dereli, 2011b). Özellikle bu konuda yapılacak çalışmalarla tüm öğrencilerin derse katılımlarını aktif ve eğlenceli bir duruma getirmek adına buna yönelik çeşitli değişkenlerin incelenmesi, öğrencilerin psikolojik anlamda eğitim hayatına etki edecek olguların belirlenmesi ve yeni programların geliştirilmesi önemlidir. Derse katılım ile bağlantılı şüphesiz birçok faktör bulunmaktadır. Bu çalışmada derse katılımla ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerden duygu düzenleme ve öznel iyi oluşu artırma stratejileri ele alınmıştır.

Duygu kavramının tanımı araştırmalarda çok farklı şekillerde yapılmıştır. Farklı kuramlara göre çeşitli duygu tanımları yapılsa da genel olarak duyguların işlevselliği üzerinde durulmuştur (Barut, 2019). Campos ve Barrett (1989), duyguların kişilerarası ve etkileşimsel önemini vurgulamakta ve "bireyin çevreyle arasında ilişkileri oluşturma, ilişkileri devam ettirme veya ettirmeme süreçleri" olarak tanımlamaktadır (s.395). Cole, Martin ve Dennis (2004) ise duyguları biyolojik kabiliyetler olarak tanımlamış ve hayatta kalmak için lazım olduğunu belirtmiştir. İnsan gelişiminin her dönemi için de diğer insanlarla iletişimin önemi barizdir ve bu ergenlik döneminde daha da öne çıkmaktadır.

Duygu tanımlarına göre etkileşim üzerinde durulmaktadır ve ayrıca duygu düzenlemek için de öncelikle duyguları kabul etmek gerekmektedir. Duyguları reddetmeye çalışmanın, kabul etmemenin bireye zarar verdiği yapılan birçok çalışmada görülmektedir. Duygusal hassasiyeti olan birey duygulardan kaçma veya kaçınmaya çalışabilmektedir (Gülgez ve Gündüz, 2015). Duygulardan kaçmak için yapılan davranışlar anksiyeteyi artırır ve depresyon, aşırı uyuma, uykusuzluk, gibi şikayetleri fazlalaştırır (Marra, 2005). Ergenler bir duygu yaşadığında olumlu

değerlendirme yaparak problemleriyle aktif şekilde mücadele ettiğinde duygularını düzenleyebildikleri, fakat duygularını düzenlemede pasif davranan ergenlerin kaçınma davranışı göstererek problemlerini tehdit edici olarak değerlendirdikleri görülmüştür (John ve Gross, 2004). Dolayısıyla duyguları kabul etmek önemlidir. Fakat kabul edilen duyguyu da doğru şekilde düzenlemek gerekmektedir. Birey duygu düzenlerken de zarar verici şekilde düzenlemeye çalışabilir. Bu bireylere uygun duygu düzenleme becerilerini öğretmek veya zarar veren stratejiler hangi durumlarda kullanılıyorsa ona göre düzeltmek anlamlı olacaktır (Ögel, 2012).

Okul hayatının ve derslerin daha yoğun olduğu lise kademesi ergenlik dönemine denk gelmektedir. Öğrencilerin meslek hedeflerini belirlemesi, üniversiteye hazırlık yapması, arkadaşlık ilişkilerinin ön planda olması, karşı cinse ilginin fazlalaşması gibi yaşadıkları duygusal durumlar bu yoğunluğa neden olmaktadır. Tüm bunların yanı sıra öğrencilerden derslere ve sınavlara çalışarak okul başarısını her zaman yüksek tutması beklenmektedir ve bu dönemde yaşanan farklı stres durumları duygulara yansımaktadır. Ani değişen bu duyguların ergenlik döneminde olan öğrencilerin farkında olması ve duygularını kontrol ederek düzenleyebilmesi önem kazanmaktadır. Ergenlikteki gelişimde duyguların ve duyguları düzenleyebilmenin öğrencilerin sosyal çevresindeki davranışlarını ve akademik başarısını etkilediği düşünülmektedir (Demireğen ve Şener, 2021).

Duygu düzenleme, pozitif ve negatif duyguları içinde barındıran ve bireyin amaçlarına ulaşmada kullandığı duygusal tepkilerin izlenmesinde, değerlendirilmesinde ve değiştirilmesinde kullanılan becerilerdir (Thompson, 1994, s. 25). Pozitif veya negatif olsun yaşanan duygular kişiye fayda da zarar da verebilmektedir (John ve ark, 2004). Bu nedenle kişilik oluşturmada kişinin yaşadığı duyguları düzenleyebilmesi önemlidir (Denollet ve ark., 2008). Erikson'a göre ergenlik dönemi kimlik oluşturmanın başladığı dönemdir. Çocukluk döneminde ön hazırlığı yapılan kimlik ergenlik döneminde oluşturulmalıdır ve bu dönemde bireyin en büyük görevidir (Erikson, 1959). Dolayısıyla ergenlik kimlik oluşturulmaya başlanılan bir dönemdir ve kimlik oluşturmada da duyguları düzenleyebilmek oldukça önemlidir. Gelişim sürecinde önemli bir dönem olan ergenlik döneminde sosyal, psikolojik ve fiziksel değişimler oldukça hızlı meydana gelmektedir. Ergenlik döneminin önemli olmasının başlıca sebeplerinden biri budur (World Health Organization, 2014: 6). Ergenlerin hayatının her alanını etkileyebilen bu değişim ve

gelişim sürecinde yaşananlar ruh sağlığının yetişkinlikteki temellerini oluşturduğu söylenilebilir (World Health Organization, 2014: 6).

Duygu düzenleme, duygusal durumu aktif bir şekilde kontrol etmek ve yönetebilmek adına yapılan çabalardır (Koole, 2009: 6). Bireyin duyguları düzenlemedeki etkin rolü bu süreçte öne çıkmaktadır. Bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar da bireylerin yaşadıkları duygulara tepkisiz kalmaktansa, duygularını aktif şekilde düzenlemeye çalıştıklarını göstermektedir (Joormann ve Stanton, 2016). Bireylerin başarılı bir okul yaşamına sahip olması, kaliteli sosyal ilişkiler içinde olması ve psikolojik anlamda iyi hissetmesi için duygu düzenleme becerileri edinmeleri toplumsallaşma adına bir ana amaçtır. Bunun yanı sıra ebeveyn-çocuk ilişkisinde de duygu düzenleme becerileri önem arz etmektedir (Saarni, 1999).

Bu çalışmada derse katılımla ilgili olduğu düşünülen ve araştırılan kavram öznel iyi oluştur. Öznel iyi oluşun, psikolojik anlamda bireylerin pozitif yanını barındırdığı içinde bulunduğumuz zaman diliminde kabul görmektedir (Hefferon ve Boniwell, 2010). Bu anlamda öznel iyi oluş pozitif psikoloji açısından önemli bir kavramdır ve bu kavram üzerinde fazla sayıda yapılan araştırmalar mevcuttur. Pozitif psikolojinin hedefi, kişilerin güçlü taraflarını ve kendilerinde bulunan pozitif özellikleri geliştirerek bu sayede onların potansiyellerinin farkına varmalarını sağlamak olarak açıklanmaktadır. Aslında pozitif psikoloji insanların hissettikleri veya hissedebilecekleri negatif duyguları reddetmemektedir. İnsanların pozitif özelliklerinin geliştirilerek negatif duygulara daha az maruz kalmaları hedeflenmektedir. Özetle pozitif psikoloji insanları duygusal anlamda güçlü hale getirerek negatif olay ve durumlarla başa çıkabilmelerini ve insanların pozitif taraflarını geliştirmeyi amaç edinmektedir (Seligman, 1998).

Öznel iyi oluş kavramı literatüre bakıldığında mutluluk kavramı ile birlikte ele alındığı görülmektedir. Pozitif psikolojinin önemli kavramlarından biri olan öznel iyi oluş yaşam doyumu kavramıyla da iç içedir. Öznel iyi oluş iyilik halinin kişiye göre belirlenmesi olup, kişinin olumlu bir ruh sağlığının ve yaşama uyumunun bir göstergesidir (Eryılmaz, 2009). Genel olarak insanların nasıl iyi hissedeceği her zaman araştırmalara konu olmuştur ve buna yönelik merak sürekli devam etmiştir. Bu merakın cevabının bulunması için ise “mutluluk” kavramı literatürde yer

edinmiştir (Eryılmaz, 2014a). Haybron (2000), mutluluğu dört farklı şekilde ele almıştır. Bunlar;

- yaşam doyumuna dayalı mutluluk
- algılanan istek doyumuna bağlı mutluluk,
- sağduyuya bağlı mutluluk ve
- haz temelli mutluluktur.

Ergenlerde de yetişkinlerde de mutluluk kavramında üç boyut olduğu görülmektedir. Bu üç boyuta bakıldığında ise olumsuz duygular, olumlu duygular ve yaşam doyumu karşımıza çıkmaktadır ve bu üç kavram da öznel iyi oluşu ortaya çıkmaktadır (Eryılmaz, 2012).

Mutluluk arayarak bulunabilecek veya kişinin sahip olabileceği bir duygu olmaktan çok çevresiyle kurduğu doğru ilişkilerle sağlanabilecek bir durum olarak tanımlanmaktadır (Haidt, 2014). Mutluluğun artırılabilmesi adına toplumsal ilişkilerin bir strateji olduğu da belirtilmektedir (Tkach ve Lyubomirsky, 2006). Mutlu olmak isteyen ve bunun için uğraşan bir birey çevresiyle etkileşime geçmektedir (Eryılmaz, 2014b). Mutluluk psikolojide öznel iyi oluş kavramıyla ele alınmaktadır (Eryılmaz, 2009). Eryılmaz (2010) geliştirdiği "Ergenler İçin Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri" ölçeğinde de tespit ettiği beş farklı stratejiden çevreye pozitif tepkiler vermek ve çevreden pozitif tepkiler almak bireyin çevreyle ilişkisinin önemini kanıtlamaktadır. Beş stratejinin diğer üçü ise dini inancın gereğini yerine getirmek, istekleri doyurmak ve mental kontroldür.

Öznel iyi oluş, insanların hayattaki düşünce ve duygularına yönelik genel anlamda olumlu bir yargıya varmaları olarak tanımlanmaktadır (Türkdoğan, 2010). Öznel iyi oluşu oluşturan boyutlardan birisi olan olumlu duygulanımda neşe, heyecan, ümit ve güven gibi duygular yer alırken; olumsuz duygulanımda üzüntü, nefret, suçluluk ve öfke duyguları yer almaktadır. Yaşam doyumu boyutunda ise, iş ve evlilik gibi önemli alanlardaki bireyin doyumuna yönelik değerlendirmeleri bulunmaktadır (Myers ve Diener, 1995).

Öznel iyi oluşun duygusal ve bilişsel olarak iki boyutu olduğu söylenebilir. Bilişsel alan, kişinin yaşamından memnun olma düzeyini, duygusal alan ise kişinin mutlu olmak, iyi hissetmek gibi olumlu duyguları hangi sıklıkta yaşadığını içermektedir (Kartal, 2013). Öznel iyi oluşun yüksek olması olumlu duyguların

olumsuz duygulardan fazla olması ve yaşam doyumunun yüksek olmasıyla ilgilidir (Tuzgöl-Dost, 2004).

Öznel iyi oluş; yaşam koşulları, amaçlara yönelik aktiviteler ve genetik faktörler olmak üzere üç farklı başlıkta incelenen dinamiklerden etkilenmektedir. Yaşam koşulları olarak yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum, medeni durum, eğitim durumu, yaşanan yer gibi demografik faktörler sayılmaktadır. Yapılan araştırmalarda da yaşam koşullarının öznel iyi oluş üzerinde %10 etkili olduğu belirtilmektedir. Amaçlara yönelik aktivitelere bakıldığında affedicilik, spor yapmak, dine yönelik etkinliklerde bulunmak, sosyal ilişkilerde bulunmak şeklindeki faaliyetler yer almaktadır ve öznel iyi oluşu %40 etkilemektedir. Öznel iyi oluşu en fazla etkileyen faktör ise %50 oranla genetik faktörlerdir ve kişilik özellikleri de genetik bir özellik olarak ele alınmaktadır (Lykken ve Tellegen, 1996; Lyubomirsky, 2001; Lyubomirsky, Sheldon ve Schkade, 2005; Lyubomirsky, 2007).

Ergenlik dönemi bilişsel ve duygusal anlamda oldukça yoğun değişimlerle geçmektedir ve ergen bireylerin duyguları yetişkinlere göre çok daha fazla dalgalanmaya neden olmaktadır (Steinberg, 2013). Yaşanan bu duygusal dalgalanmalar ikili ilişkilerdeki öznel iyi oluşun önemini ortaya çıkarmaktadır. Nitekim öznel iyi oluşu yüksek bireylerin öznel iyi oluşu düşük olanlara göre arkadaşlık ilişkilerinin daha samimi ve kuvvetli olduğu söylenilebilir (Biswas-Diener, Diener ve Tamir, 2004). Bunun yanı sıra arkadaşlık ilişkilerinin iyi olması için de ergenlerin sevgi, sadakat ve saygıyı birer strateji olarak öznel iyi oluşu artırmak adına kullandıkları görülmektedir (Eryılmaz, 2010). Çevreden olumlu tepki almak ve çevreye olumlu tepki vermek stratejileri de pozitif arkadaşlık ilişkileri geliştirmek için öznel iyi oluşu artırmak adına ergenler tarafından kullanılan diğer stratejilerdir (Eryılmaz, 2006). Ergenlerde öznel iyi oluş ve ilişki durumlarının iç içe olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kabul edilen ve dışlanmayan, sağlıklı ve sevgi dolu ilişkiler kuran ergenlerde yüksek öznel iyi oluş durumu meydana gelmektedir (Valkenburg, Peter ve Schouten, 2006).

Öznel iyi oluş kavramı okul boyutunda ele alındığında, öğrencilerin okul yaşantılarının kişisel anlamda ne durumda olduğu ve duygusal anlamda okulda yaşadıkları durumları ifade etmektedir (Tian, 2008). Öğrencilerin zamanlarının büyük kısmını okulda geçirdikleri düşünüldüğünde okulun öğrenciler için önemli bir

yaşam alanı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla okul öğrencilerin her tür yaşantısına etki etmektedir. Okulda kazanılan deneyimler ve öğrencilerin okulla ilgili değerlendirmeleri öğrencilerin yaşam kalitesi konusunda da etkide bulunmaktadır. Öznel iyi oluş okul bağlamında okulda olumlu ve olumsuz duygulanma ile okulla ilgili memnuniyet unsurlarından oluşmaktadır. Öğrencilerin okulda mutluluk, rahatlık gibi pozitif duygular hissetmesi okulda olumlu duygulanma; kaygı, stres, gerginlik gibi negatif duygular hissetmesi okulda olumsuz duygulanmayı ifade etmektedir. Okulla ilgili memnuniyet ise öğrencilerin akademik olarak öğrenme, öğretmenlerle veya arkadaşlarla ilişkiler gibi okul yaşantısına dair bazı konulardaki bilişsel değerlendirmelerini içermektedir (Huebner, 2010; Huebner ve Gilman, 2006; Tian, 2008; Tian vd., 2015).

Öğrencilerin derse katılım göstermeleri özellikle rehberlik ve psikolojik danışma alanında eğitsel rehberlik bağlamında değerlendirilmektedir. Eğitsel rehberlik genel anlamda kişilerin ilgilerine ve kabiliyetlerine göre bir eğitime yönelmesi ve bu doğrultuda da başarıya ulaşması adına kişiye verilen destek olarak açıklanabilir (Kuzgun, 2000). Okullardaki öğretim etkinliklerinin en önemli ayağı olan derse katılım süreci de öğrenci başarısı adına olmazsa olmazdır. Yapılan çeşitli çalışmalarda bireylerin derse katılım göstermelerinin öğrenme süreçlerinde başarılarının artmasında fayda sağladığı görülmektedir (Sinatra vd., 2015). Yine halihazırdaki araştırmalar da derse katılımın okul başarısındaki önemini göstermektedir (Rimm-Kaufman vd., 2015). Öğrenci başarısına yönelik olarak öğrencilerin derse katılımlarının sağlanması için de okullarda psikolojik danışmanların yapacağı eğitsel rehberlik çalışmalarının gerekliliği öne çıkmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı derse katılımın yordayıcılarının belirlenmesidir. Derse katılımın yordayıcıları olarak öznel iyi oluşu artırma stratejileri ve duygu düzenleme becerileri değişkenleri ile öğrencilerin derse katılımlarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumu incelenmiştir.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı;

1. Öznel iyi oluşu artırma stratejileri ve duygu düzenleme becerilerinin derse katılımı yordayıp yordamadığı ile öğrencilerin derse katılımlarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir.

1.2. Araştırmanın Alt Problemleri

Bu araştırmada yukarıda belirtilen amaca bağlı olarak aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Derse katılım cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. Derse katılım öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3. Derse katılımı, öznel iyi oluşu artırma stratejileri anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

4. Derse katılımı, duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutları anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Derse katılım akademik başarıya olan katkısı açısından son zamanlarda en çok araştırılan konuların başında gelmektedir (Çelik, Çelik ve Toraman, 2018). Sınıfta öğretmenlerin öğrencilerden en çok beklediği davranışların başında gelen derse katılım hem öğrenciye hem de öğrenme sürecine ciddi katkı sağlamaktadır. Öğrenci açısından daha kalıcı öğrenmeler sağlama, ders esnasında daha verimli bir zaman dilimi oluşturma, sınıfa ve okula aidiyet hissetme gibi katkıları vardır. Öğrenme süreci bakımından ise öğrencinin bedenen ve ruhen sınıfta olmasını sağladığı için verimlilik sağlaması ciddi bir katkıdır.

Derse katılımda eksik olan öğrenciler dolasıyla iyi bir öğrenme süreci geçirmeyecek ve akademik başarı sağlayamayacaktır. Bu sebeple derse katılımı etkileyen faktörlerin belirlenmesi büyük önem arz etmektedir. Bu faktörler belirlenerek ancak o şekilde derse katılım artırılabilir. Bunların ortaya konması özellikle dersi anlatan öğretmenlerin işini kolaylaştırmasını sağlayacağından bu

çalışma dikkat çekici hale gelmektedir. Çünkü derse katılımı artırmak dersi anlatan öğretmen için en önemli unsurdur.

Yapılan bu çalışmada ergenlerde öznel iyi oluşu artırmanın ve duygu düzenleme becerilerini kullanmanın derse katılım üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öznel iyi oluşu oluşturan üç temel bileşene bakıldığında olumlu duygular, yaşam doyumu ve olumsuz duygular olduğu görülmektedir (Eryılmaz, 2012). Öznel iyi oluş kavramının duygularla ilgili olması ve ergenlik döneminin gelişim dönemleri içerisindeki en çalkantılı duygudurum hallerinin yaşandığı zaman dilimi olması sebebiyle de bu araştırmanın gerekliliğinden bahsedilebilmektedir. Ergenlerin yaşadığı farklı duygudurumlarının hayatlarının her alanını etkileyeceği gibi derse katılım durumlarını da etkileyeceği öngörülmektedir. Nigar (2014) ergenlerin kişiliklerini olumlu kılmalarına, eğitim yaşamını etkin ve verimli bir şekilde sürdürmelerine ve ergenlere yönelik psikolojik yardım hizmetlerinde daha bilinçli davranılmasına öznel iyi oluş düzeylerinin bilinmesinin yardımcı olabileceğini belirtmiştir.

Derse katılım bir süreç olarak ve farklı boyutlarda gerçekleşen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sürecin de öğrenci psikolojisinden ayrı tutulmaması gerekmektedir. Gullone ve Taffe (2012) çocukların psikolojik gelişimlerinin sağlıklı olabilmesi için duyguların sosyal bakımdan uygun şekilde nasıl düzenleneceğini ya da yönetileceğini bilmenin önemli olduğuna dair kanıtların son yıllarda arttığını belirtmektedir. Ancak psikolojik gelişim için de duygu düzenlemenin önemli olduğu bilinmesine rağmen duygu düzenleme ile ilgili çalışmaların çocukluk ve yetişkinlik dönemleri üzerinde daha çok durduğu ve ergenlik dönemi açısından kısmen eksik kaldığı görülmektedir.

Derse katılımın duygusal, davranışsal ve bilişsel boyutlarından duygusal katılım boyutu bazen psikolojik katılım olarak da ele alınmaktadır (Reschly ve Christenson, 2006). Davranışsal katılım sınıfta gözlenebilen, bilişsel katılım da dolaylı bir şekilde gözlenebilen bir alt boyut olmasına rağmen duygusal katılımın daha kapsamlı ve gözlenmesi zor olduğundan ve ayrıca öğrencinin psikolojik durumunu doğrudan etkilemesi açısından önemlidir. Derse katılımın duygusal katılım boyutunun önemli olması da duygu düzenleme becerilerinin derse katılımı yordayıp yormadığına ilişkin olan bu çalışmayı literatüre katkı sağlayıcı kılmaktadır.

Yapılan çalışmanın öğrencilerin derse katılımını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapan eğitimcilere ve program geliştiricilere önemli bir veri sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltılar)

Bu çalışmada aşağıdaki varsayımdan yola çıkılarak hareket edilmiştir.

1. Bu araştırmada, katılımcıların veri toplama aracı olarak kullanılan "Genel Olarak Derse Katılım Ölçeği", "Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği", "Ergenlerde Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri Ölçeği", ve "Kişisel Bilgi Formu"nu herhangi bir etki altında kalmadan, gerçeği olduğu gibi yansıtan cevaplar verdikleri varsayımından hareket edilmiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Yapılan araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ağrı ili Diyadin ilçesindeki Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerden toplanan veriler ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma, "Genel Olarak Derse Katılım Ölçeği", "Ergenlerde Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri Ölçeği", "Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu"ndan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırmada yer alan temel kavramlara ilişkin tanımlara aşağıda yer verilmiştir.

Duygu Düzenleme: İnsanların günlük yaşamlarındaki deneyimlerini biçimlendirmek ve hedeflerini gerçekleştirebilmek, muhtemel talepleri karşılayabilmek için duygularını tanıma, açıklama, tecrübe etme ve yönetebilme gibi becerilerin tamamı olarak tanımlanmaktadır (Gratz ve Roemer, 2004).

Öznel iyi oluş: İnsanların hayatlarından doyum almaları, genellikle pozitif duyguları hissetmeleri ve nadiren negatif duyguları hissetmeleri olarak açıklanan kavramdır (Deiner, 1984).

Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri: Öznel iyi oluşu artırma stratejileri farklı araştırmacılar tarafından alt boyutlara ayrılmıştır (Buss, 2000; Tkach ve Lyubomirsky, 2006). Eryılmaz (2010) geliştirdiği ölçekte bu stratejileri mental kontrol, çevreden pozitif tepkiler almak, istekleri doyurmak, dini inancın gereğini yerine getirmek ve çevreye pozitif tepkiler vermek olarak alt boyutlara ayırmaktadır.

Derse katılım: Öğrencinin okula devam etme, derslerle ilgili gerekli sorumluluklarını yapma, öğretmeni dinleme gibi durumlarda istekli olmasıdır (Chapman, 2003).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kuramsal çerçeve kısmında, derse katılım, öznel iyi oluş ve duygu düzenleme ile ilgili literatür bilgileri ve ilgili çalışmalar sunulmuştur.

2.1. Derse Katılım ile İlgili Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde derse katılım ve derse katılımın boyutları ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir**.**

2.1.1. Derse Katılım

Eğitimciler ve araştırmacılar açısından ders sırasında öğrencilerin sınıfta ne yaptıkları uzun zamandır ilgi çeken bir çalışma konusudur (Greenwood vd., 2002). Derse katılım, öğrenim sürecini kolay hale getiren ve akademik başarıyı yükselten ve aynı zamanda direkt gözlenemeyen bir kavramdır (Nayır, 2017: 71). Öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ve öğrenme motivasyonlarını belirleyen derse katılım çok boyutlu bir olgudur (Rangvid, 2018). Derse katılım ile öğrenci başarısı arasında olumlu ve pozitif yönde bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Gürer, 2013). Buna göre öğrencilerin başarılarında önemli bir belirti olarak derse katılımdan bahsedilmektedir (Handelsman vd., 2005). Ayrıca derse katılımın düşüklüğü, ders performansı ve öğrenim sürecinde olumsuz etkilere neden olacağı araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Wang vd., 2014). Katılımın yüksekliği ise öğrencilerin daha etkili öğrenmelerine katkıda bulunmaktadır (Handelsman vd., 2005). Fletcher (2007), derse katılımın gitgide değer kazanan bir kavram olduğunu belirterek, iyi bir sınıf öğretimi ve okuldaki sosyal etkinliklerin sonucu olarak bu kavramı ele almaktadır

Derse katılım, öğrencilerin aktif olarak öğrenme eylemlerini gerçekleştirmeleri olarak tanımlanabilir (Christenson, Reschly ve Wylie, 2012). Öğrenmenin akademik anlamda gerçekleştiği yer olan okul ve sınıflarda öğrencilerin, öğretmenler ve diğer öğrenciler ile etkileşim halinde olmaları öğrenmeye önemli bir katkı sağlamaktadır. Ders sırasında öğrencilerin öğretmenleri ve diğer öğrenci arkadaşları ile etkileşim halinde kalabilmeleri öğrencinin derse katılımını

gerektirmektedir (Işık, 2019). Dolayısıyla öğrenme ve derse katılım bağlantılı süreçler olup bu sürecin de etkileşimli ve aktif yürütülmesi önem arz etmektedir. Bloom (1979), geliştirdiği tam öğrenme modelinde davranış değişikliği oluşması için öğrenciye sunulan içeriklerle etkileşim halinde olmasının gerekliliği üzerinde durmuş, öğrenmenin kalıcılığı ile aktif katılım arasındaki ilişkinin önemine vurgu yapmıştır (Bloom, 1979, s.62-86). Ayrıca farklı öğrenme kuramları da öğrencilerin derse katılımına önem vermektedir.

Hislerin derse katılımda önemli olduğunu belirten Trowler (2010) derse katılımın duygu yönüne dikkat çekmektedir. Duygu faktörünün derse katılımda olmaması halinde sürecin yapmacık olacağı ve gerçek bir bağın kurulamayacağını ifade etmektedir. Coates (2007) derse katılımdaki 5 faktörü şöyle sıralamaktadır:

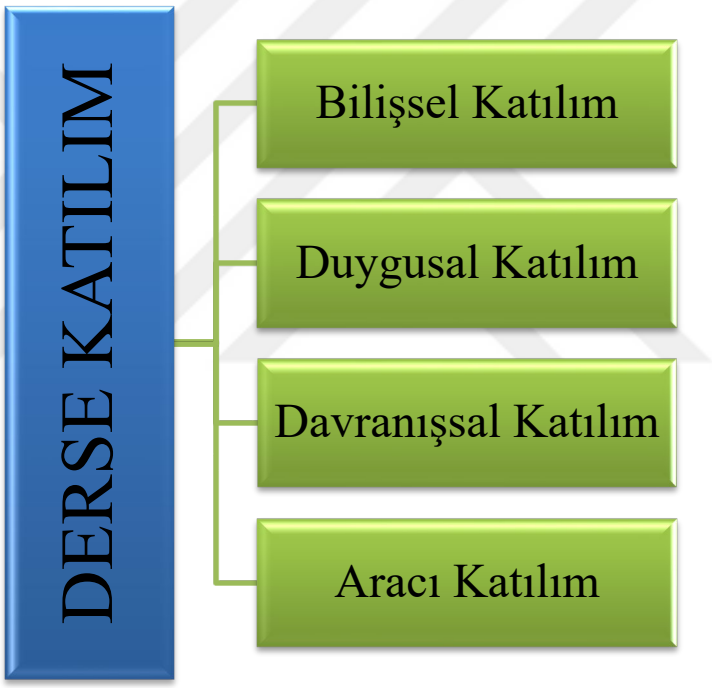
- Aktif ve işbirliği ile öğrenme,
- Akademik etkinlikler içerme,
- Öğretmenle iletişim durumunda olma,
- Eğitimsel tecrübeler içerme ve
- Öğrenme toplulukları tarafından desteklenme.

Derse katılım, öğrencilerin sınıfta derse ilgili davranmaları ya da derste anlatılanları kavradıklarını belirtecek şekilde bulunmalarını ifade etmektedir (Devi, 2008). Bu minvalde öğretim sürecinin etkililiğinden bahsedebilmek için öğrenci katılımının aktif olması gerekmektedir. (Abdullah, Bakar ve Mahbob, 2012b). Atik (2010) de aktif katılım gösteren öğrencilerin daha iyi öğrendiklerini belirtmektedir. Derse katılımda öğrenci her zaman konuşma yoluyla bunu sağlamayabilir ve öğrenci katılımı direkt gözlemlenemeyen bir şekilde olabilir. Öğrencilerin zihinlerinde konuya veya derse ilişkin bağlantılar kurmaları veya sessiz bir şekilde düşünme eyleminde bulunmaları da derse katılımı ifade etmektedir (Devi, 2008). Öğrenciler derse katılımı sözel bir şekilde soru sorarak veya cevaplayarak yapabileceği gibi; sözel olmayan bir şekilde parmak kaldırarak veya başını hareket ettirme, göz teması kurma gibi davranışsal şekilde de yapabilmektedir (Zainal Abidin, 2007). Öğrencilerin düşündüklerini açıkça ifade etmeleri, soruları yanıtlamaları, sınıfta

görev verildiği zaman öğretmen veya arkadaşlarıyla konuşmaları derse katılımı artırmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenciler dinleyerek ve düşünme eyleminde bulunarak derse katılabilmektedir (Turner ve Patrick, 2004). Bu bilgiler doğrultusunda derse katılım farklı boyutlarda gerçekleşmektedir.

Derse katılım, Şekil 1'de olduğu gibi genellikle davranışsal katılım, duygusal katılım ve bilişsel katılım olmak üzere üç boyutta incelenmekle birlikte aslında çok boyutlu bir kavram olarak ele alınmaktadır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004, s. 60; Wang, Bergin ve Bergin, 2014, s. 520). Reeve ve Tseng (2011, s. 258) ise aracı katılımı dördüncü bir boyut olarak eklemektedir.

Şekil 1. Derse Katılımın Boyutları



2.1.2. Derse Katılımın Boyutları

Öğrencilerin bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak etkinliklere katılımı öğrencinin öğrenme sürecinde aktif ve etkin olduğunu göstermektedir (Kahn, 1990). Bu bölümde de derse katılımın bilişsel, davranışsal, duygusal ve aracı katılım alt boyutları ele alınmaktadır.

2.1.2.1. Bilişsel Katılım

Sınıfta anlatılan konuları öğrencilerin bilişsel öğrenmesine dahil etmesi, yeni bilgilerini eski bilgileri ile bağlantı kurması, öğrencilerin bir öğrenme hedefi

oluşturması ve öğrenme sürecine kıymet vermesi bilişsel katılım olarak ifade edilmektedir (Eryılmaz, 2014). Bilişsel katılım, yapılan etkinliklerde öğrencilerin öğrenmeye yönelik gösterdikleri zihinsel aktivitelerdir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). David ve Paulsen (2017), öğrencilerde öğrenme durumu oluşması ve öğrencilerin etkili öğrenme yöntemlerini kullanması amacıyla gösterdikleri psikolojik çabayı bilişsel katılım olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Rotgans ve Schmidt (2011) de yine bilişsel katılımın psikolojik yönüne vurgu yaparak öğrencilerin konuları doğru anlayabilmek için ortaya koyduğu ekstra çabadan oluşan psikolojik bir durum olduğundan bahsetmektedir.

Bilişsel katılım, öğrencilerin karmaşık düşünceleri anlamlandırması, zor becerilerde ustalaşmak adına çaba göstermesi ve istekli davranması şeklinde ifade edilmektedir (Fredricks vd., 2004). Bununla birlikte akademik etkinliklerde öğrencilerin emek harcaması ve bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerle mücadele etmekten keyif almalarını içermektedir (Fredricks vd., 2004). Öğrenciler bilişsel öğrenme süreci içerisinde daha derin ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak için kendilerine özgü ve akılcı stratejiler oluştururlar (Reeve, 2012). Bilişsel katılımın düzeyine bakıldığında ise öğrencilerin motivasyonları, kullandıkları farklı stratejiler ve amaçlarına dönük eylemlerine göre bu düzeyin etkilendiği görülmektedir (Skilling ve Styliandes, 2015).

2.1.2.2. Duygusal Katılım

Öğrencilerin okul yaşantılarında arkadaşlarına, öğretmenlerine veya derslere dair merak etme, ilgi duyma, mutlu hissetme, stres ve kaygı hissetme gibi olumlu veya olumsuz farklı duygu deneyimleri yaşaması duygusal katılım kavramı içerisinde ele alınmaktadır (Skinner ve Belmont, 1993). Duygusal katılım öğrencinin okula karşı aidiyet duyması, okulu sevmesi ve bağlılık oluşturması, öğrenme konusunda gösterdiği isteklilikle birlikte okul, arkadaş ve öğretmen üçgenindeki ilişkiyi yansıtmaktadır (Fredricks vd., 2004).

Duygusal katılım, derse yönelik duygular ve öğrenci motivasyonunu içermektedir. Öğrencilerin sınıfta yaşadığı negatif ve pozitif duygularının oluşturduğu sonuç şeklinde tanımlanmaktadır (Lee ve Smith, 1995). Duygusal katılım sınıf bazında bakıldığında, öğrencinin dersten zevk alması, derse yönelik

istek, heyecan ve ilgi duyması şeklinde ele alınmaktadır (Skinner, Kindermann ve Furrer, 2009).

Duygusal katılım düzeyini etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bunlar;

- Öğrencilerin yeterlilik inançları
- Öğretmenlerin öğrenciden beklentileri
- Okul ve sınıf kuralları
- Okul ortamı
- Ev ortamı gibi faktörler şeklinde ele alınmaktadır (Tan, 2016). Duygusal katılım düzeyini etkileyen önemli diğer faktörlerden öğrencinin motivasyon düzeyi ve okula duyduğu aidiyetin yüksek olması katılım düzeyinin de yüksek olmasına sebep olmaktadır (Burrows, 2010).

2.1.2.3. Davranışsal Katılım

Davranışsal katılım, etkinliklere katılımı, olumsuz davranışlardan uzak durmayı, öğrencilerin derse devamını, okul ve sınıf kurallarına uymayı içermektedir (Fredricks vd., 2004). Bir diğer tanımda ise takım çalışmalarında etkin rol alma, ödevlerini tamamlama, sorular sorma ve sorulan soruları da cevaplama gibi gözlemlenebilen davranışlar davranışsal katılımı ifade etmektedir (Skinner, Kindermann ve Furrer, 2009). Derse davranışsal şekilde katılım sağlayan öğrenciler öz yeterliliğine göre bir görev seçip, fırsat tanındığı zaman bunu değerlendirmek için harekete geçmekte ve görevi tamamlamak için yoğun bir dikkat ve çaba göstermektedirler (Skinner ve Belmont, 1993).

Davranışsal katılımı Finn (1993) dört aşamada ele almaktadır. Bu aşamalar şu şekildedir:

- İlk aşamada öğrencinin sınıfta hazır bulunarak öğretmene soru sorması ve öğretmenden gelen soruları yanıtlaması, yönergelere tepki vermesi
- İkinci aşamada öğrencinin sınıf içinde diyalogları başlatması, sınıf içerisindeki tartışmalara katılması, çaba göstermesi ve okulda hevesli bir şekilde zaman geçirerek akademik anlamda ilgili olduğunu göstermesi
- Üçüncü aşamada öğrencinin okulda ders dışı sosyal ve sportif etkinliklere katılması

- Dördüncü aşamada ise öğrencinin akademik amaçlar oluşturması, okula yönelik kararlar alabilmesi ve okul disiplin sistemi içerisinde yer alabilmesidir.

Davranışsal olarak katılımı yüksek düzeyde olan öğrenciler, okula devam konusunda süreklilik gösterir, dikkatle öğretmenlerini dinler, düzenli ve devamlı şekilde not tutar, yeni bilgiler öğrenmek için merak duyar ve sorular sorar, sınıf içi grup çalışmalarında aktif rol alır ve görev verildiğinde zor gelse bile kararlı bir şekilde güzel ve iyi bir ürün ortaya koyacak şekilde tamamlar (Reeve, 2013).

2.1.2.4. Aracı Katılım

Derse katılımın davranışsal, duygusal ve bilişsel boyutlarının derse katılımı tam anlamıyla açıklayamadığını öne süren Reeve ve Tseng (2011) dördüncü bir boyut olarak aracı katılımı tanımlamışlardır. Literatürde aktif katılım, öznel katılım veya aktif öznellik (agency) olarak da yer almaktadır. Reeve ve Tseng (2011) öğrenme sürecine yönelik öğrencilerin sağladıkları yapıcı katkılar olarak aracı katılımı açıklamaktadır.

Aracı katılım boyutu, öğrencilerin öğrendikleri konuları kişiselleştirdikleri ve farklı şekillerde zenginleştirmeye çalıştıkları bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Öğrencileri öğrenme-öğretme sürecinde kendi düşüncelerini ifade etmesi, önerilerde bulunması, farklı stratejiler kullanması, ihtiyacı duyduklarını söylemesi, ulaşılacak hedeflerden bahsetmesi, çeşitli örnekler sunması, ilgi alanlarını belirtmesi aracı katılıma örnek olarak verilebilir. Öğrenciler bu boyutta öğrenme sürecini etkileyen ve aynı zamanda süreçten etkilenen konumdadırlar. Ayrıca öğrencilerin ders sürecine ilgilerini eklemenin çabasında olması, çeşitli seçenekler üretmesi, beğendiği ve beğenmediği noktaları söylemesi, açıklama yapması, geribildirimde bulunması da aracı katılımın yüksek olduğunu göstermektedir (Reeve ve Tseng, 2011).

Reeve (2013) derse katılımın diğer boyutlarından farklı olarak aracı katılımın proaktif olduğunu belirtmektedir. Bu şekilde öğrencilerin katılım sağlaması öğrenme süreci öncesinde soru sorma, öneri verme ve etkileşimsel bir öğrenme adına öğretmenle iş birliği içerisinde bulunmaları anlamına gelmektedir. Dolayısıyla aracı katılım, öğrenme ortamına öğrencinin katkısı dışında öğretmenin öğrenci ile etkileşim içerisinde olması olarak da ele alınmaktadır.

Aracı katılım, katılımın diğer boyutları ile ilişkili bulunmuştur. Aynı zamanda motivasyon ve başarı ile de bağlantılıdır. Dolayısıyla öğrencinin derse katılımı aracı katılım boyutunu içerdiğinde başarı kavramının daha iyi açıklanabileceği söylenebilmektedir. Buna sebep olarak da aracı katılımın öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek adına içinde bulundukları şartlarını iyileştirmeye çalışarak bilinçli ve proaktif şekilde davranmaları gösterilmektedir (Reeve ve Tseng, 2011).

2.2. Öznel İyi Oluş ile İlgili Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde pozitif psikoloji, pozitif psikolojinin eğitimdeki yeri, iyi oluş kavramı, öznel iyi oluş kavramı ve ilgili kavramlar, öznel iyi oluşu artırma stratejileri ve öznel iyi oluş kuramları ele alınmıştır.

2.2.1. Pozitif Psikoloji

Psikoloji araştırmalarına bakıldığında 1940'lı senelerden itibaren yapılan çalışmaların çeşitlendiği görülmektedir. Sorun ve patoloji temelli çalışmalardan ziyade bireylerin olumlu ve pozitif yönlerini temel alan çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Bu minvalde Maslow ve Rogers ile diğer hümanist anlayışa sahip araştırmacılar yeni ve farklı yönelimde çalışmalara imza attılar. 1990'lı senelerde ise bireylerin güçlü taraflarını ele alan, bireylerin işlevsellikleri üzerinden duran bir psikoloji ekolü literatürde yerini almaya başlamıştır (Linley, Joseph, Harrington ve Wood, 2006; Sheldon ve King, 2001). Sözü edilen bu ekol, bireylerdeki rahatsızlıklar veya bireylerin olumsuz taraflarını ele almak yerine bireyleri güçlendirme ve bireylerin yetilerini geliştirme hedefinde olan pozitif psikoloji ekolüdür (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Pozitif psikoloji çeşitli tanımlarla ele alınsa da özünde insanların yaşamla bağ kurmasına ve yaşamını içinde bulunduğu şartlardan daha iyi bir seviyeye getirmesine fayda sağlayan, pozitif ve olumlu durumlarla ilgilenen bir bilimsel alan şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Peterson, 2000). Gable ve Haidt (2005) ise bireylerin, toplulukların veya kurumların ilerleme sağlamaları ile en ideal düzeyde etkinlikte bulunmalarına fayda sağlayacak olguların literatürde çalışılması olarak pozitif psikolojiyi ele almaktadır. Bir diğer tanımda da Sheldon ve King (2001), pozitif psikolojiden bireylerin güçlü taraflarının ele alındığı ve bireylerin faziletlerine yönelik çalışmaların yapıldığı bir bilimsel ekol olarak bahsetmektedirler.

Pozitif psikolojinin çalışma konusunu oluşturan çeşitli kuramlar ve kavramlar bulunmaktadır. Alanyazına bakıldığında öznel iyi oluş, umut, affedicilik, mizahın kullanımı, güven gibi birçok kavram pozitif psikolojinin araştırma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır (Lopez ve Snyder, 2011; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji temelli bir yaklaşım olan pozitif psikoterapi de pozitif psikolojinin bir diğer çalışma alanını oluşturmaktadır. Nossrat Peseschkian tarafından literatüre kazandırılan bu kuram 1968 yılında geliştirilmiştir. Kuramın tarihine bakıldığında pozitif psikolojiye göre çok daha önce ortaya çıktığı görülmektedir. Bu kuram aslında kültürlerarası, insancıl ve bütüncüldür. Ayrıca dinamik bir kuram olarak karşımıza çıkmaktadır (Cope, 2014; Peseschkian, 2000).

Birbirleriyle ilgili olan üç görüş ile ele alınan pozitif psikolojide bu görüşler; (1) olumlu duygular, (2) olumlu kişisel özellikler ve (3) olumlu kurumlar şeklindedir (Granello, 2013; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Olumlu duygular görüşü öznel iyi oluşu ele almaktadır (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985). Olumlu kurumlar görüşüne bakıldığında ise aile ve okul gibi kurumsal oluşumlar yer almaktadır (Huebner, Gilman, Reschly ve Hall, 2009). Bundan dolayı pozitif psikolojinin eğitimde kullanımı oldukça önemlidir. Aynı zamanda öznel iyi oluş kavramını okuldaki en önemli kavramlardan olan derse katılım ile ele alan bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Pozitif psikoloji çalışma konularına ve mantığına bakıldığında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile de benzer çalışma alanlarının olduğu görülmektedir. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden her bireyin faydalanması bir ana kuraldır ve pozitif psikolojinin de patolojik olmayan bireylerle daha çok çalıştığı düşünüldüğünde bu anlamda örtüşme olduğu belirtilebilir. Rehberliğin önleyici boyutu da pozitif psikolojinin bireyleri bulunduğu düzeyden daha üst bir seviyeye çıkarması, yani yaşam kalitesini artırmayı hedeflemesi bağdaşmaktadır (Demir ve Türk, 2020).

2.2.2. Pozitif Psikolojinin Eğitimdeki Yeri

İnsanların biyolojik, duygusal ve sosyal yönden kabiliyetlerini kendileri açısından da toplum açısından da ileriye taşımaları eğitim süreci olarak ele alınmaktadır (Yeşilyaprak, 2006). Bu anlamda okullar kişileri her yönüyle yaşama hazırlayan kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Mutlu, optimist, yaşamında bir

anlam taşıyan, hayatından doyum alabilen kişilerin yetişmesi bu açıdan önem arz etmektedir. Kişilerde oluşması gereken bu bahsedilen özellikler de pozitif psikolojinin eğitimde yer almasıyla sağlanabilmektedir. Pozitif psikolojinin eğitimde yer almasıyla kişiler olumlu bakış açısına sahip olacaklar ve bu durum da dolaylı olarak öğretimde de kişilerde akademik anlamda katkı sağlayacağı da düşünülmektedir (Demir ve Türk, 2020). Derse katılım da akademik başarının önemli bir göstergesidir ve pozitif psikolojinin özellikle öznel iyi oluş boyutuyla bu anlamda ilişkilidir.

Okullarda öğrencilerin olumlu veya olumsuz anlamda yaşadıkları durumların onları etkilediği çeşitli araştırmalarda ele alınmaktadır. Davis, Kruczek ve McIntosh, (2006) yaptıkları araştırmada negatif kapsamın öğrencilerin öğrenmelerini de negatif anlamda etkilediğini ve okul ortamı için de çeşitli tehlikeler içerdiğini belirtmektedirler. Blackman, Ostrander ve Herman (2005) da negatif kapsamda oluşacak durumların öğrencilerin akademik yönden başarısızlık göstermelerine sebep olacağından bahsetmektedirler. Bundan dolayı öğrencilerin pozitif durumlar yaşamaları ve öznel iyi oluşlarının yüksek olması ders ve başarı açısından önemli olmaktadır.

Alanyazına bakıldığında pozitif kapsamda ve bu kapsamda yer alan kavramların etkileri ile ilgili çeşitli araştırmalar yapıldığı da görülmektedir (örn.; Froh, Sefick ve Emmons, 2008; Lewis, Huebner, Reschly ve Valois, 2009; Lyubomirsky vd., 2005). Özellikle okul doyumu ve öznel iyi oluş kavramları ile ilgili yapılan araştırmalar akademik başarının pozitif psikoloji açısından okullardaki faydalarını göstermektedir (Huebner vd., 2009). Zira Waters (2011) yaptığı araştırmada öğrencilerdeki öznel iyi oluşun yüksek olmasının okul başarıları ile alakalı olduğu üzerinde durmaktadır.

2.2.3. Öznel İyi Oluş

İyi hissetmek adına insanlar yaşamlarında edindikleri tecrübeler ve bu tecrübelere yükledikleri anlamlarla pozitif duygular içerisinde olmak istemektedirler. İyi hissetmek, iyilik hali gibi kavramlar günlük yaşantımızda sıklıkla kullanılmaya başlanmış ve bu kavramlara benzer yaşam kalitesi gibi çeşitli birçok kavramı da kullanmamıza sebep olmuştur. Ruh sağlığının kaliteli olması, yaşam doyumu ve genel anlamda mutluluk kavramı iyi oluşun içerisinde yer almakta ve iyi oluş

kavramı böylece hepsini içeren genel bir kavram olarak kullanılmaktadır (Dursun, 2012).

Öznel iyi oluş kavramının tarihte mutluluk kavramıyla ele alındığı görülmektedir. Mutluluk Fromm'a (1995) göre, insanın kendi içinde bulduğu bir olgudur ve yaratıcı tarafından bir armağan olarak verilmez. Mckenna (2010) mutluluk tanımında, pek çok duygu gibi mutluluğun da doğal bir duygu olduğunu ve bu duyguyu diğer duygulardan ayıran şeyin insanların zihin ve bedenlerini hoşnut edecek ne varsa onu bulup, insanları ona yönlendirmesidir. Haybron (2000) ise yaşam doyumu ve sağduyuya dayalı, haz ve algılanan istek temelli olmak üzere mutluluğun dört boyutu olduğunu belirtmektedir.

Çeşitli araştırmacılara göre zaman zaman birbirini kapsayan veya birbirinin yerine kullanılan öznel iyi oluş ve mutluluk kavramları aslında iç içedir. Bilim insanlarının birçoğu mutluluk kavramının İngilizce dilinde neşe, sevinç, keyif vb. farklı anlamlar içermesi sebebiyle öznel iyi oluş (subjective well-being) kavramını tercih ettikleri görülmektedir (Diener, 2006). Pozitif psikolojide de mutluluğu tanımlamak için öznel iyi oluş kavramı kullanılmaktadır (Suldo ve diğerleri, 2009). Seligman ve Csikszentmihalyi (2000), insanların mutluluğu ne şekilde yorumladığını öznel iyi oluş kavramıyla açıklamaktadır.

Öznel iyi oluş çeşitli araştırmacılar tarafından farklı tanımlarla ele alınmıştır. Diener (1984) 'e göre öznel iyi oluş, kişisel bir değerlendirmedir ve bu değerlendirmeyi birey kendisinde var olan olumlu ve olumsuz duygularının yanında yaşam doyumunu da baz alarak yapmaktadır. Bradburn (1969) öznel iyi oluşu, yaşantıları sonucunda bireyin deneyimlediği olumlu veya olumsuz hislerini kendisinin değerlendirmesi olarak ele almaktadır. Değerlendirme sonucuna göre de duygulardan olumlular olumsuzlardan yüksekse bireyin öznel iyi oluşunun da yüksek olduğu çıkarımına varılacağını belirtmektedir. Myers ve Diener'e (1995) ise olumlu hislerin fazla olması, olumsuz hislerin az olması ve bireyin genel anlamda yaşamından memnun olması durumu olarak öznel iyi oluşu açıklamaktadır.

Öznel iyi oluş kavramının üç faktör üzerinden ele alındığı görülmektedir. Bunlardan ilki, bireyin kendini değerlendirmesine dayanmaktadır. Bu değerlendirmede bireyin iş ve okul yaşamı, evlilik ve arkadaşlık ilişkileri geniş bir bağlamda ele alınmaktadır. Diğeri, bireyi pozitif anlamda geliştiren, bireye doyum

sağlayan bileşenlerle olan ilişkisi olarak açıklanmaktadır. Bir diğeri ise, bireyin kendi yaşam doyumuna yönelik bireysel değerlendirmelerine dayanmaktadır. Genel anlamda Diener; yaşam doyumu, olumlu duygulanma ve olumsuz duygulanma olmak üzere öznel iyi oluşun üç bileşeni olduğunu açıklamaktadır (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999). Bu bileşenlere ait bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.Öznel İyi Oluşu Oluşturan Bileşenler

Olumlu Duygulanma	**Olumsuz Duygulanma**	**Yaşam Doyumu**	**Yaşam Alanı**
Coşku	Suçluluk	Yaşamı değiştirme arzusu	İş
Neşe	Üzüntü	Andan alınan doyum	Aile
Memnuniyet	Utanç	Geçmiş yaşamdan alınan doyum	Sağlık
Gurur	Kaygı	Gelecek yaşamdan alınacak doyum	Benlik
Sevgi	Stres	Diğer kişilerin bireyin yaşamı hakkındaki değerlendirmeleri	Gelir
Mutluluk	Depresyon		Grup içerisinde yer almama
Sevinç	Kıskançlık		Para

Kaynak: Diener, Suh, Lucas ve Smith,1999; s.277

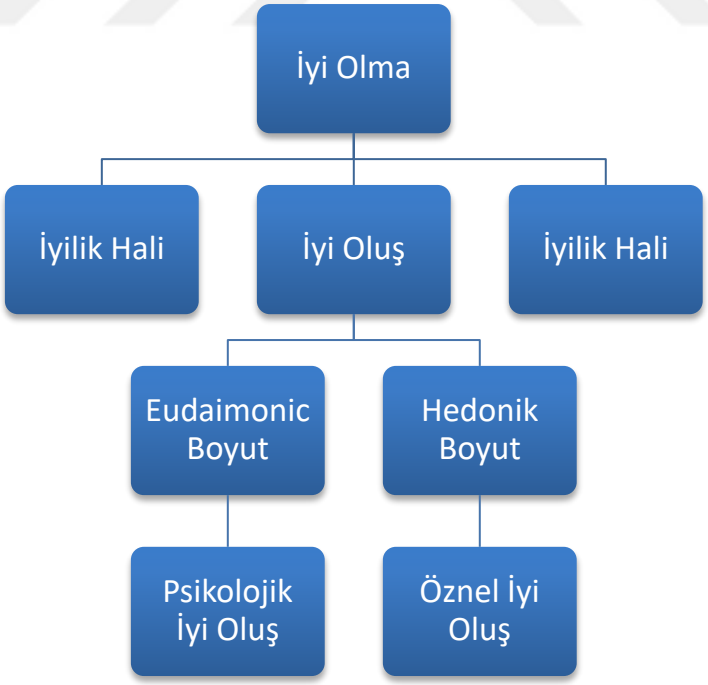
Tabloda görüldüğü üzere öznel iyi oluşun olumlu ve olumsuz duygular ile yaşam doyumu boyutlarının bileşenleri yer almaktadır. Yaşam doyumu, bireyin aile, iş, sağlık, arkadaşlık, ebeveynlik gibi yaşam deneyimlerini içinde barındıran çeşitli yaşam alanlarından elde ettikleri doyumla ilgili yargılarını içermektedir. Diğer bileşenlerden olumlu duygulanımı heyecan, güç, ilham gibi duygular ifade ederken olumsuz duygulanımı ise öfke, düşmanlık, gerginlik gibi duygular ifade etmektedir (Tsaousis, Nikolaou, Serdaris ve Judge, 2007).

Olumlu ve olumsuz duygulanma boyutuna göre Diener, Suh, Lucas ve Smith (1999), yaşam doyumu boyutunun farklı olduğunu belirtmektedirler. Bu farklılığın temel sebebi ise yaşam doyumu boyutunun öznel iyi oluşun bilişsel yanını ifade etmesi olarak açıklanmaktadır (Veenhoven, 1991). Öznel iyi oluşun seviyesini belirleyen de yaşam doyumu boyutudur (Tuzgöl Dost, 2007). Bunun yanı sıra bireylerin hayat içerisinde yaşadıkları durumları ve sahip oldukları olanakları ile isteklerini karşılaştırdıklarında yine karşımıza çıkan kavram yaşam doyumu olmaktadır (Özer ve Karabulut, 2003).

2.2.4. Öznel İyi Oluş ve İlgili Kavramlar

Öznel iyi oluş ile ilgili alan yazında iyilik hali, psikolojik iyi oluş kavramlarının da kullanıldığı görülmektedir. Öznel iyi oluş, psikolojik iyi oluş ve iyilik hali kavramlarının üçünü de kapsayan kavram iyi olma kavramıdır. Dünya Sağlık Örgütü, iyi olma kavramını sağlık kavramının tanımı olarak kullanmaktadır. Psikolojik iyi oluş ve iyilik hali kavramlarının öznel iyi oluş ile arasındaki ilişkiyi şema biçiminde ele almak faydalı olacaktır (Eryılmaz, 2009).

Şekil 2. İyi Olmanın Boyutları



Kaynak: Eryılmaz, 2014a

Ryan ve Deci (2001), iyi oluş kavramını eudaimonism ve hedonizm olmak üzere iki temel yaklaşıma göre ele almışlardır. Yine Pozitif Psikolojinin

Ansiklopedisinde de hedonik (Öznel/Duygusal) ve eudaiomik (Psikolojik/Sosyal) şekilde öznel iyi oluş açıklanmaktadır (Lopez, 2011). Bu yaklaşımlardan hedonik yaklaşıma göre haz ve mutluluk odaklı acıdan kaçınan birey iyi oluşa ulaşmaktadır. Diğer bir yaklaşım olan ödemik yaklaşım ise bireyin psikolojik işlevselliği, kendini gerçekleştirmesi ve kendini geliştirmesini ön planda tutmaktadır. Hazcı yaklaşıma karşılık öznel iyi oluş kavramı karşımıza çıkarken, ödemik yaklaşıma karşılık ise psikolojik iyi oluş karşımıza çıkmaktadır (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002; Lent, 2004). İyi oluş hedonik modele göre hazza ulaşmak ve acıdan kaçınmayı ana hedef olarak belirleyen ve bireyin mutlu olmasının en önemli olgu olduğunu ileri süren hedonizm felsefesinden gelmektedir (Lopez, 2011). Hedonizm yaklaşımında olumlu duygular çok önemlidir ve hedef bu duyguları en üst seviyeye ulaştırmaktır (Ryff ve Keyes, 1995). Hedonik yaklaşıma göre olumlu ve olumsuz duygular ve yaşam doyumu öznel iyi oluşun ana öğeleriyken; ödemik yaklaşıma göre kendini gerçekleştirme, bir hedefin olması, hayatın anlamlılığı ve kişinin gelişmesi psikolojik iyi oluşun ana öğeleridir (Lent, 2004).

Öznel iyi oluşla ilgili olan bir diğer kavram iyilik halidir. İyilik hali, bedensel, bilişsel ve psikolojik anlamda bütünsel ve işlevsel olarak bireyin kişisel ve sosyal alanda iyi oluşunu artırmaya yardımcı olan bir araç olarak tanımlanmaktadır (Harari, Waehler ve Rogers, 2005). İyilik halini artırmak için insanlar arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeye çalışarak, manevi yaşama önem vererek, kendilerini düzenlemeye çalışarak, iş yaşamı veya sosyal yaşamına dikkat ederek davranışlarını düzenlemektedirler. İyilik halini artırmak için ayrıca bu alanda çalışan araştırmacılar çeşitli programlar da geliştirmişlerdir (Myers, Sweeney ve Witmer, 2000).

Aslında iyilik hali kavramını araştırmacılar bir devamlılık olarak nitelendirmişlerdir ve bu devamlılık sağlık ve hastalık olguları üzerinden açıklanmaktadır. İyilik halinin yalnızca bedensel sağlık değil aynı zamanda psikolojik sağlığı da içerdiğinden bahsedilmesine karşın iyilik haliyle bağlantılı olan faktörler ile ilgili tam bir uzlaşma kurulamamıştır. En çok kabul gören algılanan iyilik hali modeli ve bu modeli ölçmek adına kullanılan iyilik hali ölçeği literatürde yerini almıştır (Harari, Waehler ve Rogers, 2005). Model altı boyutlu bir iyilik halini bizlere sunmaktadır. Modelde yer alan altı iyilik hali boyutu şunlardır:

- Fiziksel

- Bilişsel
- Psikolojik
- Sosyal
- Manevi
- Duygusal

Bu modelde açıklanan boyutlarla ilgili de aslında bir fikir birliği mevcut değildir. Bu kavramı değerlendiren ölçme araçları ile ilgili eksiklik de iyilik hali kavramı ile ilgili bir diğer sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Harari, Waehler ve Rogers, 2005).

Psikolojik iyi oluş ve iyilik hali dışında ruh sağlığı kavramı da öznel iyi oluş ile ilgili bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Ruh sağlığı ile öznel iyi oluşun ele alınmasının farklı olması gerektiği araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir. Örnek olarak; psikoz hastası bir birey yaşam doyumu ve olumlu duygulanım anlamında çok iyi olabilir ancak bu kişi için ruh sağlığının sağlam olduğunu söylemek mümkün olmamaktadır (Diener ve Suh, 1997). Öznel iyi oluş kişinin kendisi tarafından değerlendirilirken; ruh sağlığı, ölçütleri belli olan ve bu ölçütlerin bilim insanları tarafından konduğu daha nesnel bir kavramdır. Dolayısıyla ruh sağlığı objektif bir şekilde değerlendirilirken, öznel iyi oluş sübjektif ve kişinin kendi ölçütleriyle değerlendirilmesini içermektedir (Diener ve Suh, 1997).

2.2.5. Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri

Öznel iyi oluşu artırma stratejileri ile ilgili yapılan ilk çalışmalar Fordyce tarafından gerçekleştirilmiştir (Eryılmaz, 2010a: 82). Fordyce (1981: 10) bireylerin mutluluk düzeylerini artırdığını belirttiği prensipler belirlemiştir. Belirlediği 14 prensip şu şekildedir:

- Aktif bir yaşam sürmek
- Sosyal olmak adına daha fazla zaman harcamak
- Anlamlı işler yapmak ve bu işlerde üretken olmak
- Daha planlı ve organize olmak
- Kaygı duymayı bırakmak
- Daha az beklentiye girmek
- Olumlu düşünceler geliştirmek

- Ana odaklanmak
- Kişiliğini daha sağlıklı yapmak için çalışmak
- Olumsuz duyguları ve problemleri yok etmek
- Sosyal bir kişilik oluşturmak
- Kişinin kendisi gibi davranması
- Mutlu olmayı öncelik haline getirmek
- Yakın ilişkiler kurmak

Belirlenen bu 14 prensip normal bir insana göre tasarlanmıştır ve bu prensiplerle bir program oluşturularak programın mutluluğu artırmada kısa sürede işlevsellik göstereceği öngörülmüştür (Fordyce, 1983).

Öznel iyi oluşu artırma stratejileri olarak Buss (2000) da çeşitli stratejilerden bahsetmektedir. İstek ve beklentilerin karşılanması, samimi arkadaşlıklar kurmak, bireysel sorunların azaltılması, bireyin hayattaki koşullarını dengelemesi gibi stratejilerin öznel iyi oluşu artırma stratejileri olduğu belirtilmektedir (Buss, 2000). Tkach ve Lyubomirsky'nin (2006) öznel iyi oluşu artırma stratejileri olarak belirlediği 8 strateji bulunmaktadır. Sosyal ilişkiler içerisinde olmak en çok kullanılan strateji olarak ele alınmaktadır. İnsanların arkadaşlarıyla iletişimde olması, diğer insanlara yardımda bulunması gibi davranışlar bu strateji kapsamındadır. Eğlenmek ve davetlere katılmak ise en az kullanılan stratejidir. Bir diğer strateji olumsuz duygu ve düşüncelerden uzak kalabilmeyi içeren mental kontrol stratejisidir. Hedef takibi stratejisi bireylerin hedeflerini maddeler halinde takip etmesidir. Televizyon izleme, bilgisayar oyunları oynama gibi aktiviteleri içeren strateji ise pasif boş zaman stratejisidir. Aktif boş zaman stratejisi ise spor yapma, hobilerle ilgilenme şeklindeki davranışlardan oluşur. Bir diğer strateji dua ve ibadet etmeyi içeren din stratejisidir ve son olarak mutlu olmak adına yapılan doğrudan girişimler de bir strateji olarak karşımıza çıkmaktadır (Tkach ve Lyubomirsky, 2006).

Yetişkin bireyler Eryılmaz'ın (2017) geliştirdiği ölçeğe göre 6 farklı strateji kullanarak mutluluk düzeylerini artırmaya çalışmaktadırlar. Bedeni dinlendirmek, istekleri doyurmak, çevreye pozitif tepkiler vermek, mental kontrol, mutluluk için doğrudan davranışlar sergilemek ve dini inancın gereklerini yerine getirmek yetişkin bireylerin kullandıkları mutluluğu artırma stratejileridir (Eryılmaz, 2017). Yapılan

başka bir araştırmada 1-5 yaş arası çocukların mutluluk düzeylerini artırmak adına annelerinin kullandığı 4 strateji olduğundan bahsedilmektedir. Fiziksel temas, çocuklarla oyun oynama, çocuklarını dışarı çıkarma ve çocukların heveslerini, isteklerini yerine getirme bahsedilen stratejilerdir (Eryılmaz ve Sapsağlam, 2018).

Ergenlerde öznel iyi oluşu artırma stratejileri ise Eryılmaz (2010a) tarafından geliştirilen ölçekte çevreye pozitif tepkiler vermek, istekleri duyurmak, mental kontrol yapmak, çevreye pozitif tepkiler vermek ve dini inançların gereğini yerine getirmek olarak yer almaktadır. Ergenlerde yaşam hedefleri ile ergenlerin ihtiyaçlarının doyurulmasının bütünsel olarak düzenlenmesi öznel iyi oluşlarının artmasını sağlamaktadır (Eryılmaz, 2011b). Yapılan araştırmalarda çevreye pozitif tepki verme ve çevreden pozitif tepkiler alma stratejileri ergenlerin öznel iyi oluşunun artmasındaki en etkili stratejilerdir (Eryılmaz, 2012). Yine çevreye pozitif tepki verme ve çevreden pozitif tepkiler alma stratejilerini kullanan ergenlerin derse katılım anlamında da daha motive oldukları bulunmuştur (Eryılmaz ve Aypay, 2011a). Eryılmaz, Artıran ve Kahraman'ın (2019) yaptıkları çalışmada ise kariyer amacı belirleyen ergen bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin arttığı sonucu ortaya çıkmıştır.

2.2.6. Öznel İyi Oluş Kuramları

Öznel iyi oluş kavramını teorik anlamda açıklayan çeşitli kuramlar bulunmaktadır. Bu bölümde öznel iyi oluş kuramlarının neler olduğu açıklanacaktır.

2.2.6.1. Uyum Kuramı

Bu kurama göre bireyler yaşamda gerçekleşen farklı olaylara ilk olarak tepki gösterirken belli bir süre sonra duruma uyum sağlamaktadır (Diener ve ark., 1997). Uyum kuramı kişinin yaşantısını bir ölçüt olarak ele alarak açıklamalar yapmaktadır. Kişinin şu anda yaşadığı olaylar ve halihazırdaki yaşantısı belirlenen bu ölçütü üzerindeyse, bu bireyin mutlu olacağı tahmin edilir. Bunun dışında örneğin bir kişinin belirlediği başarı ölçütü kendisi değil de ailesi olabilir ve bu ölçüte göre kişi mutluluğunu ölçmeye çalışır. Bu da bireyin kendisi dışında da ölçütler belirleyebileceğini göstermektedir (Yetim, 2001).

Uyum kuramı, hayatta devamlı farklılaşan olgulara karşı kişinin uyum sağlama becerisini öznel iyi oluşla açıklamaktadır. Bireyler kötü olayların ardından

sürekli mutsuz hissetmedikleri gibi, iyi olayların ardından da sürekli mutlu hissetmemektedirler. Dolayısıyla bireyler hayatta karşılarına çıkan pozitif veya negatif olaylar sonrasında ruhsal dengelerini koruyabilmektedirler (Tuzgöl-Dost, 2004). Uyum kuramı bireylerin öznel iyi oluşlarının kısa süreli olduğunu ifade etmektedir. Buna göre bireye keyif veren durumlar yinelendikçe birey bu duruma karşı uyum sağlayacaktır. Bunun sonucunda da keyif veren durumlar artık zamanla keyif vermeyecektir (Eryılmaz, 2009).

2.2.6.2. Etkinlik Kuramı

Etkinlik kuramı, kişinin hedefini belirledikten sonra hedefine yönelik gösterdiği emek ile birlikte öznel iyi oluşun arttığını belirtmektedir (Carver & Scheier, 1998). Diener (1984) de kişilerin haz duydukları aktivitelerle meşgul olduklarında; meşgul oldukları süre boyunca olumlu duygular hissettiklerini ve yaşanan bu pozitif duyguların da öznel iyi oluşlarını artırdığını ifade etmektedir. Genel anlamda bu kuram, insanlara mutluluk getiren durumun kişinin hedefleri değil hedefe ulaşmada kullandığı etkinlikler olduğu varsayımından yola çıkmaktadır ve kişi ehemmiyetli olan etkinliklere dikkatini verirse mutluluğun doğal olarak geleceğini öne sürmektedir (Seligman, 2002).

Öznel iyi oluş açısından bakıldığında kişilerin kabiliyetleri ile yapılan etkinlikler birbirleriyle alakalıdır. Kişinin kabiliyeti olduğu etkinliği yapması kişinin o etkinlikten daha fazla haz almasına yol açmaktadır. Müzik konusunda kabiliyeti olan bir kişi, bir müzik enstrümanı çalmayı veya müzik ile alakalı bir etkinlikte bulunmayı spor ile ilgili aktivitelere göre daha fazla isteyecektir. Dolayısıyla müzik enstrümanı çalmak spor aktivitesine katılmaktan daha çok haz verecektir (Diener, 1984).

Kişilerin duydukları haz ile alakalı bulunan bir diğer durum da etkinliklerin güçlükleridir. Etkinlik şayet kolaysa kişilerin etkinliklerden bunaldıkları görülmüştür. Diğer yandan yapılan etkinlik şayet zorsa bu defa da kişilerin başaramama olasılığından dolayı stres yaşadıkları görülmüştür. Ancak etkinliklerin güçlüğü kişilerin kapasitelerinin biraz üzerinde olması durumunda ise bireylerin yapılan etkinliklerden haz duydukları gözlenmektedir. Bilhassa çaba isteyen etkinliklerde kişilerin çok daha fazla haz duydukları belirtilmektedir (Diener, 1984; Moneta, 2004).

Etkinlik temelli yöntemlerle öznel iyi oluşu artırmaya yönelik çeşitli çalışmalar da yapılmıştır. Yapılan ilişkisel çalışmalara göre etkinlik temelli farklı yöntemler öznel iyi oluşu artırmak adına kullanılmaktadır. Kullanılan bu yöntemler; sosyal bağlantılar içerisinde yer alma, etkin ve edilgen olarak aktivitelerde bulunma, hedefler belirleyip bu hedefleri gerçekleştirme, direkt olarak öznel iyiliğe yönelik davranışlar yapma, dini aktivitelerde bulunma ve bilişsel denetim yapma şeklindedir (Tkach ve Lyubomirsky, 2006).

2.2.6.3. Erek Kuramı

Bu kurama göre bireyler bir amaç ya da gereksinimde belirlediği son noktaya ulaştığında mutluluk elde etmektedir. Ancak bu belirlenen son noktanın neyi ifade ettiği önemli bir araştırma konusu olmaktadır. Örneğin; eski zamanlarda filozoflar isteklerin doyurulmasının iyi oluş getirip getirmediğini veya bazı isteklerin iyi oluş açısından faydalı olup olmadığını sorgulamışlardır (Gencer, 2018).

Erek kuramı her kişinin ayrı bir hedefinin olduğunu ve bu hedefe varmak adına çaba göstermelerinin kişileri mutlu ettiğini açıklamaktadır. Dolayısıyla kişiler hedeflerine vardıklarında pozitif duygular, varamadıklarında da negatif duygular yaşayacaklardır (Diener ve Diener, 2000). Diener (1984), yaşanan pozitif duyguların kişinin vardığı hedeflerinin gerçekçi ve net olmaması sebebiyle fazla uzun sürmediğini ileri sürmektedir. Tersi durumda hedefler net olursa pozitif duygular ve mutluluk süresi uzun olmaktadır. Asıl ehemmiyeti olan durum ise hedeflerin belirlenmesinde ortaya çıkan kişinin gereksinimleri olmaktadır. Gereksinimler kişilerin hedeflerini belirlemesinde kişiye yol göstermektedir. Mutluluk da gereksinimlerin karşılanmasıyla oluşmaktadır (Diener, 2009).

Öznel iyi oluşu etkileyen çeşitli sebepler olduğu da bu kuramda öne sürülmektedir. Bu sebeplerden ilki, bireylerin genellikle yakın zamanda mutlu olacakları ancak uzak gelecekte de güçlükler ortaya çıkaracak hedefler belirlemektedirler. Bir diğer sebep, bireylerin amaçları ve istekleri zıtlık içerisinde olabilmektedir ve bu sebeple tam anlamıyla doyurulması mümkün olmamaktadır. Bireylerin gereksinimleri ve arzuları bilinçsizce ortaya çıkabilmektedir. Başka bir sebep ise, insanların mutlu olmayı ıskalamış olabilme ihtimalleridir. Son olarak, bireyler olumsuz şartlarda olabilir veya kendi yetenekleri sebebiyle amaçlarına ulaşmada sıkıntı yaşayabilirler (Diener, 2009).

Öznel iyi oluş ile bireylerin hedeflerinin başka tarafları farklı seviyelerde alakalı olabilmektedir. Bireyler hedeflerinin çok ehemmiyetli olduğuna ve hedeflerine ulaşabileceklerine kanaat getirirlerse, bu durumda öznel iyi oluş düzeyleri yüksek olmaktadır. Ayrıca her hedef de insanların öznel iyi oluşlarını yükseltmemektedir. İnsanların ehemmiyet verdiği hedefler onların öznel iyi oluş düzeyini yükseltmektedir (Deiner ve Fujita, 1995). Bunun yanı sıra insanların hedefleri, gelişim dönemine göre ve içinde bulunulan kültüre göre de değişkenlik göstermektedir. Örneğin; ABD'de üniversite öğrencilerinde karşı cinsle romantik ilişkiler ve okul başarısı önemsenirken; yaşlılar için ise toplumsal süreçlere dahil olma amacında olmak daha önemsenmektedir (Cantor, 1990).

2.2.6.4. Aşağıdan Yukarı ve Yukarıdan Aşağı Kuramı

Bu kurama göre, insanların kişilik özellikleri, biyolojik faktörleri ve düşünsel yapıları onların öznel iyi oluş düzeylerini etkilemektedir (Diener, 1984). Öznel iyi oluş insanların bir kişilik özelliği olarak bu kuramda ele alınmaktadır. İnsanlar kendisinde bulunan bu özellikle hayatta karşılaştığı olaylara verdiği tepkileri belirlemektedir. İnsanlar karşılaştığı olayları pozitif veya negatif anlamda değerlendirebilme kabiliyetine sahiptir ve bundan dolayı da insanların bu olaylara verdikleri tepkiler öznel iyi oluş düzeylerini etkilemektedir. Bu kurama göre öznel iyi oluş, insanların kendi içinde yer almaktadır (Deiner, 1984).

Aşağıdan yukarı ve yukarıdan aşağı kuramına göre insanların doyum aldığı arkadaşlık gibi, aile gibi, okul veya iş yaşamı gibi ilişkilerindeki yaşantılarının toplamı öznel iyi oluşla açıklanmaktadır. Bu yaşantılardan çoğunlukla birey haz alıyorsa öznel iyi oluş düzeyi de yüksektir denilmektedir. Bireyin yaşamındaki bu yaşantılara göre öznel iyi oluş düzeyinin belirlendiğini öne süren bu kurama göre hayatındaki mutlu yaşantıları fazla olan insanların daha talihli olduğu belirtilmektedir (Lyubomirsky ve Dickerhoof, 2010).

2.2.6.5. Yargı Kuramı

Öznel iyi oluş bu kurama göre, insanların çeşitli kriterler ile gerçek koşulları karşılaştırması ile açıklanmaktadır. Gerçek olan koşul, kişinin belirlediği kriterin üzerinde olursa kişinin öznel iyi oluşu yüksektir denilebilmektedir. Ancak tersi durumda ise kişinin öznel iyi oluş düzeyi düşüktür. Öznel iyi oluşu yüksek kişilerin

kendilerini kıyaslama yaptıkları insanların daha olumsuz bir durumda olduğu; ancak öznel iyi oluşu düşük kişilerin ise kendilerini kıyasladığı insanların hem daha olumlu hem de daha olumsuz durumda oldukları çeşitli araştırmalarda ele alınmıştır (Deiner, 1984).

Yargı kuramına çeşitli kuramlar zemin oluşturmaktadır ve bu kuramların temel düşüncesi aynıdır. Sosyal karşılaştırma kuramı, çok yönlü uyuşmazlık kuramı ve sıklık kuramı bahsedilen kuramlardır (Diener, 1984). Çok yönlü uyuşmazlık kuramı, insanların mutluluk adına yaptığı karşılaştırmanın sadece diğer insanlara değil çeşitli diğer ölçütlere göre de olabileceğini öne sürmektedir. İnsanların hayat şartları, istek ve gereksinimleri, geçmiş yaşantıları ve doyumları gibi standartlara göre de karşılaştırma yapılmaktadır. Bahsedilen bu standartlar ile kişinin yaşantıları arasındaki fark fazla ise öznel iyi oluş düşük, aradaki fark az ise öznel iyi oluş da yüksektir (Diener vd., 1999). Sosyal karşılaştırma kuramı ise, insanlar diğer insanları kendileriyle karşılaştırma eğiliminde olmaktadırlar ve bu da öznel iyi oluşlarını etkilemektedir (Festinger, 1954). Son olarak sıklık kuramında da insanların kıyas olarak kullandığı ölçüt geçmiş yaşantıları olmaktadır. Kişinin şu andaki yaşamı geçmiş yaşamından daha iyiyse kişinin öznel iyi düzeyi yüksek olmaktadır (Diener, 1984).

2.3. Duygu Düzenleme İle İlgili Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde duygu kavramı, duygu düzenleme ile ilgili açıklamalar, duygu düzenlemenin gelişimsel açıdan incelenmesi ve duygu düzenlemede kullanılan stratejiler ele alınmıştır.

2.3.1. Duygu Kavramı

Duygu kavramı psikoloji literatüründe her zaman araştırmalara konu olmuş önemli bir kavramdır. Konusu insan olan ve insanların ruh sağlığını inceleyen psikoloji biliminde duyguları çalışmak bir anlamda zaruridir. Her daim merak edilen ve araştırılan duygu kavramına yönelik çeşitli tanımlar bulunmaktadır.

Duygu, dışsal uyaranlara bireyin düşünsel, davranışsal veya ruhsal olarak verdiği tepkiler şeklinde ele alınmaktadır (Denollet, Nyklicek ve Vingerhoets, 2008). Bir başka tanımda duygu, bir süreç olarak bireyin öznel yaşam deneyimleri ve birey

açısından önem arz eden durumlara karşı yapabilecekleri ve bunların değerlendirilmesini içermektedir (Çeçen, 2002). Kratz, Davis, Zautra ve Tennen'e (2009) göre bedensel tepkiler, jest ve mimikler, düşünce boyutunda yapılan değerlendirmeler ve öznel duygusal deneyimleri içeren çeşitli unsurlardan oluşan reaksiyonlar duygu kavramını karşılamaktadır. Cole, Martin ve Dennis (2004) ise duyguları, yaşamı sürdürmekte ihtiyaç duyulan biyolojik kabiliyetler şeklinde tanımlamaktadır.

Bireylerin ilk defa deneyimlediği bir olaya karşı uyum sağlaması açısından duygular yarar sağlamaktadır. Ancak hissedilen duygu ile deneyimlenen olay zıtlık gösteriyorsa, hissedilen duygu yoğun yaşanıyor ve fazla sürüyorsa bu durumda bireyin işlevselliği olumsuz etkilenir ve sorunlar açığa çıkabilir (Werner ve Gross, 2010). Bunun yanı sıra duygular bireylerin hayatlarında; maruz kaldıkları sorunları çözmede, ihtiyaç duyulan çeşitli davranışları sergilemede, karar vermede ve diğer bireylerle kurulan iletişim durumlarında önemli bir fonksiyona sahiptir. Lakin bu fonksiyonda kullanılmayan, elverişli şartlarda ve gerekli zamanlarda belirtilmeyen duygular insanın yaşamını zora sokan bir faktör olmaktadır (Gross ve Thompson, 2007).

Duygular bireyin kişisel yaşantısı dışında etrafında yer alan bireylere yönelik düşünceleri, o bireylerle oluşturduğu ilişki ve temel olarak yaşama karşı geliştirilen bir bakış açısı şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Greenberg, 2004). Zihinsel fonksiyonların temelinde yer alan duygular aslında günlük yaşamın da olmazsa olmazıdır (Altunel vd., 2015). Bu anlamda bireyler günlük hayatlarını devam ettirirken pozitif veya negatif birçok duyguyu da birlikte yaşarlar. Örneğin; birini sevmenin verdiği mutluluk, yakınının vefat etmesinin verdiği üzüntü ya da emanet alınan bir şeyin kaybının verdiği utanç gibi çeşitli duygular bireylerde oluşmaktadır. Sonuç olarak duygular, bedensel ve bilişsel kapsamda insanların davranışlarını etkilemektedirler (Feldman, 2011).

2.3.2. Duygu Düzenleme

Duygu düzenleme, bireylerin duyguları nasıl deneyimlediğini, duygular üzerinde etkileri olup olmadığını ve yaşadığı bu duyguları ne şekilde davranışlarına yansıttığını ifade etmektedir. Bunun yanı sıra duygu düzenlemenin hedefi duygusal dışavurumları denetleyerek değiştirmek olarak ele alınmaktadır (Gross, 2002).

Eisenberg ve Spinrad (2004), duygusal düzenlemeyi bireyde öznel duygusal aktivitelerin meydana gelmesini, duyguların sıklığını veya zamanını devam ettirme, durdurma ya da başlatma süreci şeklinde ifade etmektedir. Duygu düzenleme, bireyin duygu mekanizmalarını anlamlandırma, düzene koyma ve idare etme kabiliyeti olarak ele alınmaktadır. Bunun yanı sıra psikolojik rahatsızlıkların çoğunun çözümünde başlıca bir kaynak olarak kabul görmektedir (Rehm ve Staiger, 2018).

Bireylerin duygu düzenleme ihtiyacı, kişisel sebeplerden, tecrübe edilen duyguyu ızdıraplı ve dayanılmaz bulmalarından, yaşadıkları duygunun çevresindeki insanlara sıkıntı oluşturabileceğini düşünmelerinden ve toplumsal normlara uyma gereksinimi gibi nedenlerden ileri gelmektedir (John ve ark, 2004). Buna göre duygu düzenleme birçok farklı durumda gereksinim duyulan bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Duygu düzenleme sürecinde bireyin yaşadığı hissin bilincinde olması, bu hisleri kabul etmesi, negatif hisler yaşandığı vakit amaca yönelik davranması ve yaşadığı hisler sonucunda verdiği tepkileri uygun şekilde revize etmesi için gerekli duygu düzenleme stratejilerini kullanabilme kabiliyetine sahip olması gerekmektedir. Bu kabiliyetlerden birkaçı veya tamamının olmaması bireylerin duygularını düzenleyebilmesinde güçlüğe neden olmaktadır (Gratz ve Roemer, 2004).

Duygu düzenleme kendiliğinden gerçekleşebileceği gibi birey idaresinde de gerçekleşebilir (Bariola ve ark, 2011). Ayrıca Thompson da (2014) duygu düzenleme sürecinde insanların bilinçli bir etkisinin görülebileceği gibi bilinçsiz, farkında olmadan da bu sürecin gerçekleşebileceğinden bahsetmektedir. Bunun yanı sıra negatif duygular değil pozitif duyguların da düzenlenmesi duygu düzenlemenin kapsamında yer almaktadır (Bariola ve ark, 2011). Dolayısıyla duygu düzenleme her zaman sadece olumsuz duyguların düzenlenmesi şeklinde akla gelmemelidir. Doğru ve sağlıklı olarak yapılan her duygu düzenleme negatif durumları azaltırken pozitif durumları artırmaktadır (John ve Groos, 2004).

Bireyde ne tür bir duygunun etkin duruma geldiğinden ziyade duygu düzenleme, etkin olan duygulardaki düzenli gerçekleşen farklılıklar ve duyguların idrak edilmesinin önemli bir delili olduğundan bahsedilmektedir (Southam ve Gerow, 2014). İnsanlar olumlu ve olumsuz duyguların beraberinde getirdiği sonuçlarla birlikte kendi duygularının bilincinde olarak duygularını düzenlemek için çalışmaktadırlar. Bunun sonucunda olumlu duyguların ortaya çıkarılması ve olumsuz

duyguların sağlıklı olarak en aza indirilmesi duygu düzenlemenin bireylerin öznel iyi oluşlarını artırmaya olan katkısı ortaya çıkmaktadır (Larsen ve Prizmic, 2008). İşlevsel olarak duygu düzenleme aracılığı ile birey, amaçlarına yönelik hislerini kontrol ve idare edebilir, kişiliği psikolojik bakımdan olumluya yönelebilir ve öznel iyi oluşu artarak birey psikolojik sorunlardan korunabilir (Ecirli ve Ogelman, 2015; Yıldız, 2016).

2.3.3. Duygu Düzenlemenin Gelişimsel Açıdan İncelenmesi

Duygu düzenleme, insan hayatının başlangıcı olan bebeklikten başlayarak hayatın sonuna kadar devam eden ve sağlıklı biçimde geçirilmesi önemli olan psikolojik, sosyal ve duygusal bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Cole, Martin ve Dennis, 2004). Çeşitli araştırmalarda bireylerin çocukluğunda ve ergenliğinde yapılan duygusal düzenlemelerde, ailenin veya bireye bakım sağlayan diğer kişilerin ciddi bir yeri olduğu ortaya konmaktadır. Bebeklik döneminden itibaren başlayan duygu düzenleme, çocukluk ve ergenlik dönemleri boyunca daha hızlı ilerler ve yaşamın ileri basamaklarında da daha stabil olarak yaşamda yer alır. Yaşamın çeşitli dönemlerinde insanların karşılaştıkları farklı stres öğelerine ve değişimlere karşı duygu düzenleme uyum kurmaya yardımcı olur (Demir ve Gündoğan, 2018).

Gelişim dönemlerine bakıldığında, her dönemin diğerini takip ettiği ve kişinin devamlı yeni görevleri tamamlayarak beceriler edindiği bir süreç olduğu karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, kimlik edinme ergenlikteki en önemli görevdir ve doğru biçimde edinilmezse yetişkinlikte problemlere neden olmaktadır. Bunun gibi bedensel gelişimin fazla olduğu bebeklik ve ergenlikte çeşitli eksiklikler nedeniyle bedensel gelişimin yetersiz kalması kişinin yaşamının ilerleyen dönemlerini etkilemektedir. Sonuç olarak her gelişim döneminin gerektirdiği çeşitli görevler ve döneme göre farklı gelişimler bireyde gerçekleşmektedir (Santrock, 2014). Buna göre daha fazla gelişim görevi olan çocukluk ve ergenlik dönemlerinde duygu düzenleme becerileri daha zor hale gelmekle birlikte önemi de çok daha fazla olmaktadır.

Duygu düzenleme bebeklik döneminde neredeyse tamamen dışarıdan destekle yani ailesi veya bebeğe bakım veren kişi tarafından karşılanmaktadır. Bu dönemde duygu düzenlemedeki başarı; bebeğin anne-babasının bebekteki duygulara yönelik bilinç durumuna, bebeklerin anne-babanın duygu ifadesine verdiği tepkilere ve

bebeğin gereksinimlerini ebeveynlerinin karşılama şekline göre değiştiği belirtilmektedir (Calkins ve Fox, 2002). Çocuklar okul öncesi dönemde ise duygularından bahsedebilir, sosyal ortamla kurulan etkileşimle duyguları ne şekilde anlamlandırması gerektiğini belirleyebilir, değerlerin ve cinsiyet faktörünün duygu düzenleme üzerindeki etkisinin farkında olabilirler. Çevrelerindeki insanları gözlemleyerek, duygu düzenleme yollarını fark eder ve bunun faydasını anlayabilir. Bu sayede kendisi de duygularını çeşitli yollardan göstermeyi öğrenir (Thomson ve Meyer, 2007). Ayrıca bu dönemdeki bireylerde gelişim görevi olarak ortaya çıkan özgürlük hevesi de duygu düzenleme becerilerinin yansımasını etkilemektedir (Calkins ve Fox, 2002). Bunların yanı sıra bu dönemde bireyler duyguların sebeplerini, duyguların hangi olayla ilgili olduğuna dair ilişkilendirme yapmayı, duygusal tecrübelerin kişiye özgü olduğunu anlayabilmektedir. Ayrıca duygu düzenlemede fikirlerini ve hedeflerini farklılaştırma gibi çeşitli becerileri de kullanarak bu becerilerin hangi durumlarda kullanıldıklarına dair bir bilinç durumu oluşabileceğinden bahsedilmektedir (Davis ve diğerleri, 2010; Thompson ve Lagutta, 2006).

Okul çağı dönemine geldiğinde, birey duygularıyla yalnız şekilde çaba gösterecek kabiliyetler edinir ve bu kabiliyetlere yönelik işaretleri davranışlarıyla gösterir. Bu dönemdeki çocuklar, yaşamında çeşitli durumlar tecrübe ettiğinde veya duyguları hakkında arkadaşlarıyla iletişim kurduğunda, duygu düzenleme ile ilgili anne-babasının davranışlarından farklı davranışların da olduğunu fark etmektedir (Özgüle ve Sümer, 2017). Dolayısıyla bireylerin ebeveyn çevresinden itibaren okul yaşamı, öğretmen ve arkadaş ilişkileri sayesinde duygu düzenleme becerilerinin gelişmesi ve çeşitli becerileri edinmesi öngörülmektedir (Calkins, 2010).

Bireylerin anne-babaları ile kurdukları ilişki hayat boyunca devamlı farklılık göstermektedir. Ergenlik dönemi ile birlikte kişiler anne-babaya duygusal açıdan artık daha az ihtiyaç duyarlar. Ergenlere göre duygusal açıdan gereksinim duyulduğunda ilk başvurulacak yer ebeveynleri değildir ve artık ergene göre anne-babası her şeyi bilen, kudretli kişiler olarak görülmez. Ergenler ebeveynleri dışındaki kendi akranları olan kız ve erkeklere duygusal anlamda daha çok ihtiyaç duymaktadırlar (Steinberg, 2013). Bu dönemde bireylerin etkileşimde olduğu sosyal ortam değişir, bu etkileşimlerin sıklığı değişir, çevresi tarafından birey devamlı izlendiği düşüncesine kapılır ve bedensel farklılaşmayla ilgili uyumda sıkıntılar

yaşanarak birey kendisini geri çekmeye çalışabilir. Özellikle cinsiyet açısından daha önce bu döneme giren kızlarda bu durum daha fazla görülür ve bunun sonucunda da negatif duygular kişide oluşmaya başlar. Bu olumsuz durum da hayatta problemler ve sıkıntılarla karşılaşmak anlamına gelmektedir (Santrock, 2014).

Ergen birey ruhsal, bedensel ve toplumsal anlamda farklılıklar yaşadıkça duygusal anlamda da yeni tecrübeler edinme yolunda ilerlemektedirler (Silk, Steinberg ve Morris, 2003, s. 1869). Bunun yanı sıra yaşanılan bu duygular özellikle diğer gelişim dönemlerine göre ergenlerde daha yoğun olarak ortaya çıkar ve duygusal anlamda gelgitler oldukça fazla görülmektedir (Zimmerman ve Iwanksi, 2014). Bu anlamda duygu düzenlemenin ana odağı incelendiğinde kişinin topluma, olaylara, durumlara karşı uyumu ve içsel çok önemlidir. Özellikle ergenlik döneminde de bu uyumu sağlayan duygu düzenlemenin ehemmiyeti inkar edilemez (Yıldız, 2016).

Genç yetişkinlik dönemine baktığımız zaman bu dönemde de kişilerin ergenlik döneminde olduğu gibi hızlı duygusal farklılıklar yaşadıkları ve yetişkinlik dönemine göre ise duygusal durumlara karşı hassas oldukları ve olumsuz duygu durumlarına tepkilerinin fazla olduğu görülmektedir (Tanner ve Arnett, 2009; Zimmerman ve Iwanski, 2014). Gelişim görevi olarak da daha samimi etkileşimler kurmaya çalışan genç yetişkin bireyler için öznel duygu düzenlemenin yanı sıra sosyal duygu düzenleme de önemli hale gelmektedir (Butler ve Randall, 2013).

Gelişimsel açıdan duygu düzenlemeye bakıldığında sonuç olarak bebeklikten başlayan ve yaşam boyu farklı yoğunluklarda devam eden bir süreç olduğu görülmektedir. Özellikle ergenlik döneminin getirdiği çalkantılı ruhsal durumlarla duyguların daha fazla dalgalanması duygu düzenlemenin ergenlik dönemi açısından önemini büyük oranda artırmaktadır.

2.3.4. Duygu Düzenlemede Kullanılan Stratejiler

Duygu düzenlemede kullanılan stratejiler, insanlarda hislerin ortaya çıkmasının ardından oluşan süreçle ilgilidir ve o sırada hislerin kontrolünün sağlanmasını ifade etmektedir. Kişi hislerine kapıldıktan sonra kendi idaresini sağlayarak problem davranışlarını azaltabiliyorsa bu duygu düzenleme stratejileri ile mümkün olmaktadır (Vatan ve Kahya, 2018). Duygu düzenleme stratejileri farklı

türlerde olabilmektedir. Düzenlemenin öncesi sebep merkezli stratejileri meydana getirirken düzenleme sonrası sonuç merkezli stratejiyi oluşturmaktadır (Ecirli ve Ogelman, 2015).

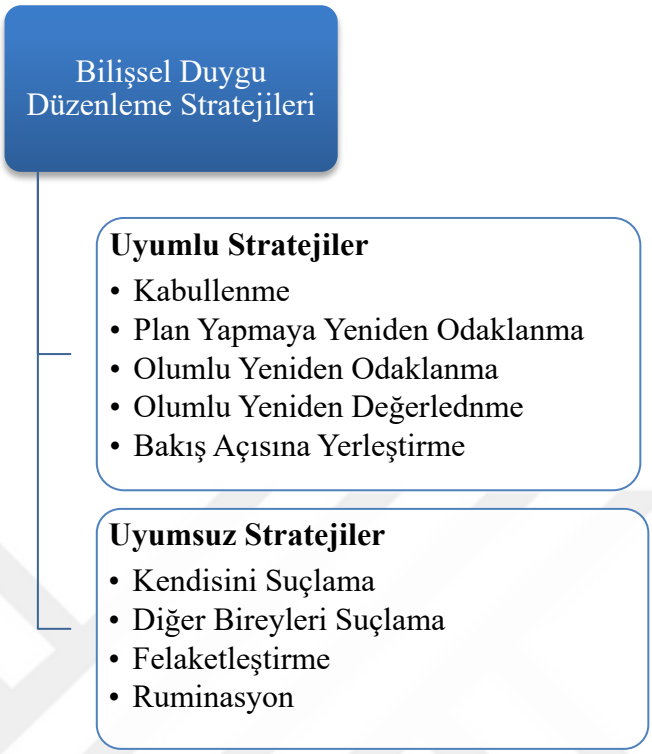
Duygu düzenlemede zevk odaklı gereksinimlerin giderilmesi, planlanan hedeflere ulaşmada kullanılan yöntemlerin daha kolay hale getirilmesi ve bireyin benliğini daha işlevsel kılmak gibi hedefler bulunmaktadır (Koole, 2009). Duygu düzenleme stratejilerini işlevsel kullanan kişilerde; bilişsel sağlık, bireysel ve ruhsal rahatlık ve bireyler arası etkileşim süreçlerinde hoşnutluk göze çarpmaktadır (Villani ve ark., 2018).

2.3.4.1. Duygu Düzenlemede Kullanılan Bilişsel Stratejiler

İnsanların duygu düzenleme süreçlerinde bilişler önemli bir yer tutar. Bir duygunun hissedilip hissedilmeyeceği veya hangi duygunun hissedileceğini bilişsel süreçler belirlemektedir. Bu doğrultuda duygu düzenlemenin temel yönteminin farkında olunan bilişsel süreçlerde yer aldığı ifade edilmektedir (Joormann, Yoon ve Siemer, 2010). Bilişsel süreçler, kişilerin duygularıyla baş etmesine destek olmaktadır. Bireyler negatif bir durum tecrübe ettiklerinde veya kaygı verici bir olaya maruz kaldıklarında yaşanılanların ağırlığını bilişsel stratejilerle atlatarak duygularını düzenleyebilmektedir (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2002).

Garnefski ve Kraaij (2007), kuramsal ve ampirik esaslar üzerine kurulmuş ve ayrı ayrı hepsi bireyin tehlike hissettiği veya kaygılı olduğu zamanlarda mücadele etmesi için bilişsel anlamda kullandığı dokuz farklı duygu düzenleme stratejisi geliştirmişlerdir. Bu stratejiler uyumlu stratejiler ve uyumsuz stratejiler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri; kabullenme, plan yapmaya yeniden odaklanma, olumlu yeniden odaklanma, olumlu yeniden değerlendirme, bakış açısına yerleştirmedir. Uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejileri ise; kendisini suçlama, diğer bireyleri suçlama, felaketleştirme ve ruminasyondur. (Garnefski vd., 2001).

Şekil 3. Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri



1) Kabullenme: Birey olumsuz olarak değerlendirdiği bir olayı kabul etmeye ve olaydan kendini ayrıştırarak kendisiyle ilgili düşünebilmesi durumudur (Carver, Scheier ve Weintraub,1989).

2) Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma: Bireyin maruz kaldığı negatif olayla ilgili nasıl davranacağı ve ne gibi tedbirlere başvuracağının belirlenmesi plan yapmaya yeniden odaklanmayı içermektedir. Carver, Scheier ve Weintraub (1989), maruz kalınan olayın üstesinden gelmek adına kişinin yapması gerekenlerin kademe kademe belirlenmesini bu strateji ile açıklamaktadır.

3) Olumlu Yeniden Odaklanma: Bireylerin maruz kalınan gerçek ve negatif olayı düşünmek yerine olayın pozitif yönüne odaklanması veya bunun yerine huzur verici yaşantıları düşünmesi olumlu yeniden odaklanma stratejisinin kullanılmasını içermektedir. Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001), olumlu yeniden odaklanma stratejisinden bireyin duygularını pozitif hatıralara kanalize etmesi olarak bahsetmektedir.

4) Olumlu Yeniden Değerlendirme: Bireyler maruz kaldıkları negatif olay ve durumlarla ilgili olumsuz düşünmeyip, olay veya durumun pozitif yanlarını bulmaya

çalışarak bunu düşünmesidir. Ayrıca birey bunu bir yaşam tecrübesi olarak görerek bu durumu bir kazanca çevirebilir.

5) Bakış Açısına Yerleştirme: Bu stratejiye göre maruz kalınan olayı farklı olaylarla karşılaştırarak asıl olayın değerini düşürmek esastır. Patolojik açıdan bakıldığında bu strateji bir sosyal kıyaslamayı içermektedir ve bu da dikkate alındığında önceki negatif tecrübelerin düşünülüp şimdiki tecrübelerle kıyaslanması andaki olayın önemini azaltmaya yardımcı olabilmektedir. Bu doğrultuda yararlı bir beceri olarak ele alınmaktadır (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2001)

6) Kendini Suçlama: Bireyin maruz kaldığı bir olay veya durum karşısında kendine yönelttiği suçlayıcı düşünceler bu stratejiyi içermektedir. Uyumsuz bir beceri olan kendini suçlamanın, olumsuz yaşantılarda daha sık görüldüğü söylenebilir.

7) Diğer Bireyleri Suçlama: İnsanlar maruz kaldığı yaşantılar sebebiyle başka insanları suçlayıp, onları mesul tutuyorsa bu uyumsuz stratejilerden diğer bireyleri suçlama kapsamına girmektedir.

8) Felaketleştirme: Bireyin maruz kaldığı olay veya durumun negatif tarafını düşünerek, bunun kendi başına gelmiş olan en kötü şey gibi düşünmesi felaketleştirme stratejisi ile ilgilidir. Birey, maruz kaldığı olay veya durumun üstesinden gelemeyeceğini düşünerek yanlış hipotezler üretmektedir (Moscovitch, Antony ve Swinson, 2009).

9) Ruminasyon: Bireyin maruz kalınan olumsuz olay veya durum ile alakalı olan çevresini etkili şekilde düzenlemek yerine, bu durum veya olayla ilgili düşünce ve duyguları sürekli düşünmesidir. Birey bu devamlı düşünme durumunu tekrarlanan şekilde sürdürmektedir (Ataman-Temizel ve Dağ, 2014).

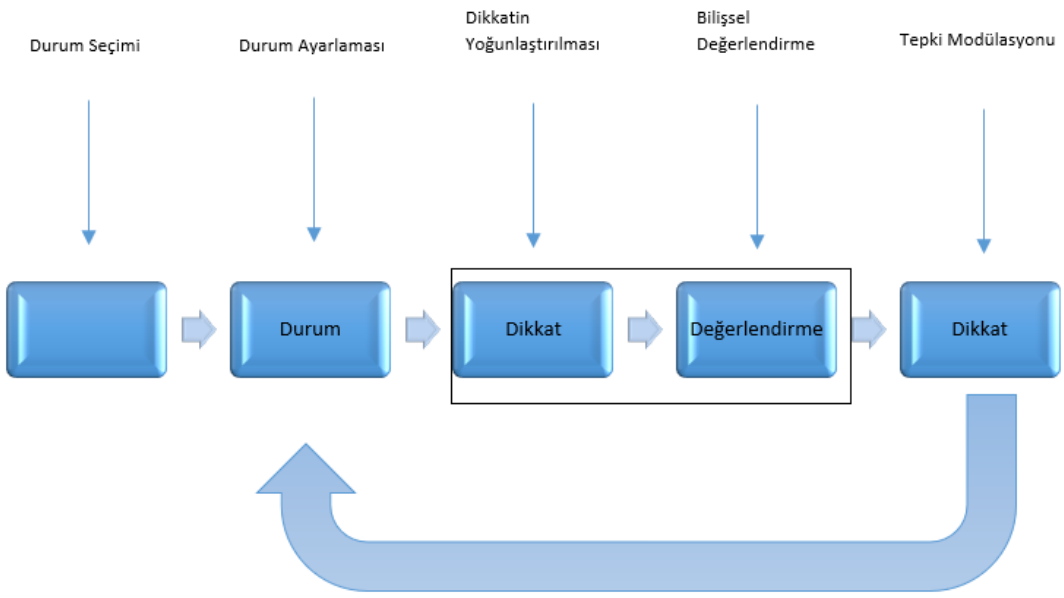
2.3.4.2. Duygu Düzenlemede Gross'un Süreç Modelinde Yer Alan Yöntem ve Stratejiler

Gross (1998b), duygu düzenleme becerileri olarak öncül odaklı stratejiler ve tepki odaklı stratejiler olmak üzere iki temel metot önermektedir. Bireyde duygular ortaya çıkmadan önce bireyin öznel olarak kendini idare edebilmek amacıyla kullandığı beceriler öncül (geçmiş) odaklı stratejiler olarak adlandırılmaktadır. Tepki (yanıt) odaklı stratejiler ise duygu ortaya çıktıktan sonra düzenlenebilmektedir.

Bastırma yöntemi bir tepki odaklı stratejidir ve olumsuz olarak yaşanmış anıların verdiği duygusal sıkıntıdan kurtulmaktır (Gross ve Thompson, 2007). Bu iki metodun dışında duygu düzenleme süreci Gross tarafından beş aşamaya ayrılmaktadır. Bu aşamalardan; durum seçimi, durum farklılaşması, dikkatin odağının düzenlenmesi, bilişsel değişim öncül odaklı stratejilerken tepki değişimi ise tepki odaklı strateji olarak ele alınmaktadır (Gross ve Thompson, 2007).

Öncül (geçmiş) odaklı stratejilerin hedefi, ilerleyen zamanlarda oluşacak duygusal davranışların değiştirilmesi olarak ele alınmaktadır. Örneğin; kişi bir dostundan negatif bir tepki aldığında bu tepkiyi düşünsel anlamda değerlendirerek tüm hislerini revize edebilir ve dostuna karşı sinirli olmak yerine ona acıyabilir. Tepki (yanıt) odaklı stratejilerin hedefi ise, şu anda gerçekleşen hislerin kontrol edilmesidir. Verilen örnekteki durumdan bahsedilecek olursa, kişi esas olarak sinirli hissetmesine karşın tepki odaklı stratejiye göre dostunun negatif söylemlerinden etkilenmemiş gibi davranmaya çalışmaktadır (Gross, Richards ve John, 2006).

Şekil 4. Duygu Düzenleme Süreç Modeli



Kaynak: Gross, 2007.

- **Durum Seçimi:** Duyguları düzenlerken yaşamda çeşitli bireylere, ortamlara veya nesnelere yakınlaşır veya uzak dururuz. Bireyler olarak kullanılan bu

yol durum seçimidir. Bir başka tanımla, karşılaşılan çeşitli durumlardan birini seçerek olumlu hisleri artırmak ve olumsuz hisleri en aza düşürmektir. Örneğin; anne babalar çocukların gelişmesine katkı sunmak adına çocukları için zor olmayacak durumları seçerler ve bu seçimler çocukların toplumsallaşması açısından önemlidir. Yine örnek olarak; yalnızca çıkar sağlamak, problemlerini anlatmak için bizimle dost olan veya tehlikeli davranışları olan bir kişiden uzak durmak bir durum seçimidir. Ancak bu seçim utangaç ve içe kapanık bir bireyin toplumsallaşmaktan daha da uzak kalmasına neden olmaktadır. Başlangıçta birey iyi hissetse de ileriye yönelik bakıldığında bireye zarar vermektedir. Bundan dolayı durum seçiminde farklı bireylerin de görüşlerine gereksinim duyulmaktadır **(**Gross ve Thompson, 2007, s. 11, Southam ve Gerow, 2014).

- **Durum Farklılaşması:** Bireyde karşılaşılan durumun oluşturduğu duygusal aksiyonları değiştirmek adına yapılan davranışları içermektedir. Örneğin; çok geç saatlerde başka bir evden gelen rahatsız edici bir sese uyanan birey, duyduğu kızgınlığı gidermek adına o evin sahibine giderek sesten rahatsız olduğunu belirtebilir (Gross, 1998a).
- **Dikkatin Odağının Düzenlenmesi:** Maruz kalınan durumun farklılaşmasının ardından bireyin dikkatini yeni duruma odaklamasıdır (Gross vd., 2011). Mecklem (2008), bireyin dikkatini maruz kaldığı durumu harekete geçiren ortamdan başka bir yere götürebilme yeteneği olarak açıklamaktadır. Dikkat odağının düzenlenmesi insan gelişiminin ilk yılları olan bebeklik döneminde kullanılan duygu düzenleme teşebbüsünün de ilki olarak karşımıza çıkmaktadır (Gross ve Thompson, 2007).
- **Bilişsel Değişim:** Herhangi bir durum veya olayın duygusal farklılıklarına değer vermek ve bu değeri inceleyerek değiştirme bilişsel değişim olarak ele alınmaktadır. Durum ile ilgili kişinin fikirlerini, durumu değerlendirmesini ve bu durumla mücadele edebilmek adına yetisini değiştirmeyi içermektedir (Gross ve Thompson, 2007).
- **Tepki Değişimi:** Tepki (yanıt) odaklı olan bu strateji, duygu ortaya çıktığı sırada bütün tepkilerin farklılaşması şeklinde gerçekleşmektedir (Vitulic ve Prosen, 2015). Diğer öncül odaklı stratejilerin aksine duygu ortaya çıktıktan sonra oluşan bir stratejidir. Ortaya çıkan duyguya yönelik oluşan davranışları

değiştirmeyi içermektedir. Ailesi ile alışverişe çıkan bir çocuğun istediği oyuncak alınmadığı için problem çıkarması bu stratejinin kullanımını açıklar (Gross, Sheppes ve Urry 2011).

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Derse Katılım ile İlgili Araştırmalar

Lise öğrencilerinde derse katılımı etkileyen değişkenleri inceleyen Aziz, Quraishi ve Kazi (2018), araştırmalarında 500 öğrenciden oluşan 9. ve 10. sınıf öğrencileriyle çalışmışlardır. Erkek öğrencilerin daha yüksek katılım sağladığı ve genel olarak da katılımın yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra çeşitli faktörlerin de derse katılımda etkili olduğu bulunmuştur. Smith (2014) yaptığı araştırmada derse katılım ile akademik başarıyı incelemiştir. Çalışmasına göre geleneksel olan sınıflar ile teknoloji donanımlı sınıfların bu konudaki farkına bakmıştır. Araştırmaya 80 üniversite öğrencisi katılım sağlamıştır ve araştırma sonucunda teknoloji destekli sınıflarda katılımın daha fazla olduğu görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinde derse katılımı ölçmeyi hedefleyen Ahlfeldt, Mehta ve Sellnow (2005), yaptıkları çalışmada kendi ölçeklerini geliştirmişlerdir. 7 farklı bölümde bulunan 1831 üniversite öğrencisine dönem sonunda ölçek uygulanmıştır. Ölçekte yer alan üç farklı konu başlığından probleme dayalı öğretimin olduğu sınıflarda katılımın daha fazla olduğu araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Ayrıca küçük sınıflarda katılımın daha fazla olduğu da araştırmanın bir diğer sonucudur. Abebe ve Deneke (2015) de üniversite öğrencileri üzerinde araştırma yapmışlardır. Araştırmaya göre üniversite 1. sınıf öğrencilerindeki ingilizce dersine katılımları ele alınmıştır. 66 maddeden oluşan ölçek 300 öğrenciye uygulanmış ve öğrenciler ayrıca derste gözlemlenerek çalışma bir durum çalışması olarak planlanmıştır. Gözlem yapılırken de 26 maddelik bir liste kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ingilizce dersine katılımın az olmasının nedenleri olarak öğrencilerden, öğrencilerin ders çalışmada kullandığı yöntemlerden ve çevreden kaynaklandığı görülmüştür.

2.4.2. Öznel İyi Oluş ile İlgili Araştırmalar

Ergenlerde öznel iyi oluş ile öğretmenden gelen destek ilişkisinin incelendiği çalışmada Suldo ve diğerleri (2009), araştırmasını 401 öğrenciyle gerçekleştirmiş ve araştırma sonucunda algılanan öğretmen desteği ile öğrencilerin öznel iyi oluş

durumlarının kısmen alakalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bir diğer çalışmada Joronen ve Kurki (2005), 19 öğrenci ile görüşme metoduyla yaptıkları araştırmalarında ailenin öznel iyi oluş üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmada yer alan öğrenciler 7., 8. Ve 9. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma sonuçlarına göre ailedeki pozitif iletişim, mutlu ve baskıcı olmayan aile ortamı gibi durumların olması öznel iyi oluş açısından olumlu sonuçlar ortaya çıkarmıştır.

5. sınıfta öğrenim gören 257 öğrenciyle boylamsal metotla araştırma yapan Quinn ve Duckworth (2007), öznel iyi oluş kavramını okul başarısı ile ele almışlardır. Çalışma toplamda 2 sene sürmüş ve çalışma sonucunda öznel iyi oluşun okul başarısını artırdığı ve diğer yandan da okul başarısının da öznel iyi oluşu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Kartal (2013), 1541 lise öğrencisiyle yaptığı araştırmasında iletişim becerileri ile öznel iyi oluş ilişkisini ergenler üzerinde çalışmıştır. Çalışma sonucunda bu iki kavramın pozitif bir ilişki içinde olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra öznel iyi oluş düzeyi ile anne-babanın beraber veya ayrı olması, cinsiyet ve sınıfa göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak anne-babanın öz olma durumu ile kardeş sayısının anlamlı farklılık oluşturduğu bulunmuştur.

İngiltere'de yaşayan ve ortaokul düzeyinde eğitim gören 4673 öğrenci ile yatığı çalışmada Goswami (2012), sosyal ilişkiler ve çocuklarda öznel iyi oluşu incelemiştir. Araştırma sonucuna göre öznel iyi oluş üzerinde altı sosyal ilişki türünden dördü etkili olmuştur. Bu dört sosyal ilişki türü; aile ilişkileri, arkadaşlarla olan olumlu ilişkiler, zorbalık ilişkileri ve haksız davranışa maruz kalmadır. İpek (2022) yaptığı araştırmada ise yaşlı yetişkinlerdeki öznel iyi oluşun belirleyicilerini incelemiştir. Araştırmada analiz yöntemi olarak 2018 yılı Yaşam Memnuniyeti Araştırması mikro veri seti desteğiyle logit metodu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaşlılarda öznel iyi oluşun üzerinde gelir ve sağlık durumunun, aile ile beraber yaşamanın ve din ile alakadar olmanın etkili olduğu bulunmuştur.

2.4.3. Duygu Düzenleme ile İlgili Araştırmalar

Okul öncesi çağdaki çocukların negatif duygularının sebepleri ve genel olarak verdikleri duygu düzenleme tepkilerini araştıran Garner ve Spears (2000), 3-6 yaş aralığındaki 44 kız 46 erkek olmak üzere toplam 90 çocuk ve anneleriyle çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar çocuklardaki mutsuzluk ve

kızgınlık ifadelerini kayıt altına almışlardır. Ayrıca araştırmaya alınan çocuklar düşük gelirli çocuklardan seçilmiştir ve bu durumun çocukların duygu düzenleme becerilerine negatif etkileri olduğu sonucuna varılmıştır. Rivers, Brackett, Katulak ve Salovey (2007), yaptıkları çalışmada öfke ile ilgili çalışmışlar ve bu duygu üzerinde duygu düzenlemeyi araştırmışlardır. Araştırma sonucuna göre bu duyguyu düzenlemeyen ve duygudan kaçmaya çalışan bireylerde daha fazla negatif duyguların ortaya çıktığı bulunmuştur. Fakat yine araştırma sonuçlarına göre öfke duygusunu düzenlemek pozitif duygular oluşturmada etkili olmaktadır.

Üniversite birinci sınıf olan 423 öğrenci ile Peker ve Bilgiz (2018)'in yaptığı çalışmada psikolojik destek ile duygu düzenlemenin ilişkisi araştırılmıştır. Analiz için çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda duygu düzenlemenin yeniden düzenleme alt boyutu ile negatif yönde, duygu düzenlemenin bastırma alt boyutu ile pozitif yönde psikolojik desteğin ilişkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Turk ve diğerleri (2002) tarafından yapılan araştırmada yeme bozukluklarının duygu düzenleme güçlükleriyle ilişkisi incelenmiştir. Araştırmaya katılan kişiler üniversite mezunudur. 695 kişinin katıldığı araştırmada analiz için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda duygu düzenlemede güçlük yaşayan kişilerin yeme bozukluğu yaşamalarının daha olası olduğu sonucuna varılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin gücü ve yönünü ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2010). Bu çalışmada derse katılımın yordayıcılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın bağımlı değişkeni derse katılım, bağımsız değişkenleri ise duygu düzenleme becerileri ve öznel iyi oluşu artırma stratejileridir.

3.2. Araştırma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 yılında Ağrı ili Diyadin ilçesinde öğrenim gören 330 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi olarak uygun örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bu örnekleme tekniğinin en önemli yararı araştırmacının katılımcılara ulaşabilmesinin kolay olmasıdır (Fraenkel ve Wallen, 2003). Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin %60,9'u kız, %39,1'i erkektir. Sınıf düzeyi açısından bakıldığında grubun %27,9'u dokuzuncu sınıf, %26,1'i onuncu sınıf, %21,8'i onbirinci sınıf ve %24,2'si onikinci sınıftır. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerine ait frekans (n) ve yüzde (%) istatistikleri aşağıdaki tabloda ortaya konmuştur.

Tablo 2. Çalışma Grubuna Ait Özellikler

	Kişi sayısı(n)	%
Cinsiyet		
Kız	201	60,9

Erkek	129	39,1
Sınıf Düzeyi		
9	92	27,9
10	86	26,1
11	72	21,8
12	80	24,2
Algılanan Ekonomik Düzey		
Düşük	127	38,5
Orta	175	53,0
Yüksek	28	8,5

3.3. Veri Toplama Araçları

Yapılan çalışmada veri toplama araçları olarak Ergenler İçin Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri Ölçeği (Eryılmaz, 2010), Derse Katılım Ölçeği (Eryılmaz, 2014), Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (Yıldız ve Duy, 2014) ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama araçları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Ergenler İçin Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri Ölçeği

Ergenler İçin Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri Ölçeği, ergenlerde hayatın farklı alanlardaki olumlu duygulanımlarına yönelik 17 maddeden oluşmaktadır ve Eryılmaz (2010b) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek "Çevreden Olumlu Tepkiler. Almak", "Dini İnancın Gereğini Yerine Getirmek", "Çevreye Olumlu Tepkiler Vermek", "İstekleri Doyurmak" ve "Öznel İyi Oluşu Korumak" olmak üzere 5 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin varyansı % 59.86 olarak açıklanmıştır. Ölçekteki alt boyutların Cronbach alfa güvenirlikleri; Öznel İyi Oluşu Korumak boyutunda 0.71, Dini İnancın Gereğini Yerine Getirmek boyutunda 0.92, İstekleri Doyurmak boyutunda 0.68, Çevreden Olumlu Tepkiler Almak boyutunda 0.91 ve Çevreye Olumlu Tepkiler Vermek boyutunda 0.90 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tamamının Cronbach alfa güvenirliği ise 0.89 'dur. Analizler sonucunda, ergenler için öznel iyi oluşu artırma stratejileri ölçeğinin ergenler üzerinde yeterli düzeyde geçerlik ve

güvenirlik değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Öznel iyi oluşu artırma stratejilerini yüksek düzeyde kullanmak ölçekten yüksek puan almak anlamına gelmektedir.

3.3.2. Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği

Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ) (The Regulation of Emotions Questionnaire- REQ), Phillips ve Power (2007) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe güvenirlik ve geçerlilik çalışması Duy ve Yıldız (2014) tarafından yapılmıştır. EİDDÖ ergenlik dönemindeki bireylerin duygu düzenleme yöntemlerini belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçek 4 alt boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki alt boyutların Cronbach alfa güvenirlikleri; içsel işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için 0.74, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu için 0.76, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu için 0.68 ve dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için 0.57 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test tekrar test güvenirlikleri; içsel işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için 0.51, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu için 0.70, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu için 0.56 ve dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için 0.52 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda EİDDÖ'nün yeterli düzeyde geçerlik ve güvenirlik değerlerine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Ergenlerde duygu düzenlemenin ilgili boyutta yüksek çıkması, alınan puanla doğru orantılı olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Genel Olarak Derse Katılım Ölçeği

Derse Katılım Ölçeği, Eryılmaz (2014) tarafından geliştirilmiş, 15 madde ve üç alt boyuttan oluşan bir ölçektir. Ölçek alt boyutları bilişsel katılım, davranışsal katılım ve duygusal katılımdır. Davranışsal katılım; ödev yapma, derslere çalışma, öğrenme sürecine aktif katılma şeklindedir. Bilişsel katılım; öğrencilerin öğrendikleri konuları bilişsel süreçlerine dahil etmeleri, sınıf ortamında anlatılan konularla günlük yaşam arasında ilişki kurmaları, öğrenmek için hedeflere sahip olmaları ve öğrenmeye önem vermeleri anlamına gelmektedir. Duygusal katılım; arkadaş ve öğretmenlerle olumlu ilişki kurma, derse katılım için istekli olma, merak etme ve ilgi duyma, okula ait hissetmek anlamına gelmektedir. Ölçeğin varyansı %64.04 olarak açıklanmıştır. Genel Olarak Derslere Katılım Ölçeği Cronbach Alfa Değerleri; duygusal katılım alt boyutunda 0.84, davranışsal katılım alt boyutunda 0.86, bilişsel katılım alt boyutunda 0.84 ve ölçeğin tamamı için 0.92 olarak belirlenmiştir.

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından, katılımcıların demografik özelliklerine ile ilgili bilgi edinmek amacıyla oluşturulmuş olan formdur. Bu bilgi formunda, öğrencinin cinsiyet, sınıf düzeyi, arkadaşlık ilişkileri, yaş, ekonomik düzey, başarı düzeyi, okulu sevme durumu, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba yaşama durumu, ilişki durumu ve anne-baba tutumuna ait toplam on dört soru yer almaktadır. Formun başında araştırmanın amacı açıklanmış, isim yazılmaması belirtilmiş ve değerlendirmenin toplu yapılacağı açıklanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Ölçme araçları, lise öğrencilerine sınıf ortamında uygulanmıştır. Öğrencilerin sınıflarına dersten 15 dakika önce gidilmiş, öğrencilerle yüz yüze görüşülmüş, gizlilik ilkesinden bahsedilmiş, çalışmanın amacı konusunda bilinçlendirme yapılmış ve bu amaca istinaden çalışmaya gönüllü öğrencilere uygulanmıştır. Ortalama öğrenciler yarım saat içerisinde ölçek maddelerini cevaplamayı bitirdikleri gözlenmiştir.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları (Genel Olarak Derse Katılım Ölçeği, Ergenler İçin Öznel İyi Oluşu Artırma Ölçeği ve Ergenlerde Duygu Düzenleme) araştırmacı tarafından, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Diyadin ilçesindeki Anadolu liselerinde gönüllü öğrencilere okullara gidilerek yüz yüze uygulanmıştır. Veriler toplanmadan önce Millî Eğitim Bakanlığı izni (EK-6) ve Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurulu izni (EK-9) alınmıştır. Ayrıca ölçekler için de gerekli olan kullanım izni alınmıştır (EK-7, EK-8). Yaklaşık üç haftalık bir sürede anket uygulaması tamamlanmıştır ve toplamda 330 öğrenciye ulaşılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı ve Yıldız Teknik Üniversitesi etik kurulundan gerekli izinler alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Veriler IBM SPSS 18 paket programı kullanılarak analiz edilmiş ve verilerin analizinde, Bağımsız Gruplar t-Testi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ve Standart Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi en az .05, güven aralığı %95 olarak tespit edilmiştir.

3.5.1. Çarpıklık ve Basıklık Analizine Yönelik Bulgular

Tablo 3. Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık
İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	-,200	-,706
Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	,758	-,275
İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	,009	-,684
Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	,122	-,559
Derse Katılım	-,388	-,122
Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri	-,403	-,917

Analiz öncesi değişkenlerin normallik değerleri incelenmiştir Bu doğrultuda çarpıklık ve basıklık katsayıları ele alınmıştır. Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri Ölçeği'nin çarpıklık değeri (skewness) -.403-.134, basıklık değeri (kurtosis) -.917-.268, Genel Olarak Derse Katılım Ölçeği'nin çarpıklık değeri (skewness) -.388-.134, basıklık değeri (kurtosis) -.122-.268, olarak ölçülmüştür. Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin içsel işlevsel duygu düzenleme alt boyutunun çarpıklık değeri (skewness) -.200-134, basıklık değeri (kurtosis) -.706-.268, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutunun çarpıklık değeri (skewness) .758-.134, basıklık değeri (kurtosis) -.275-.268, dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyutunun çarpıklık değeri (skewness) .122-134, basıklık değeri (kurtosis) -.559-.268 ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutunun çarpıklık değeri (skewness) .009-.134, basıklık değeri (kurtosis) -.684-.268,olarak ölçülmüştür. Tabachnick ve Fidell,' e (2013) göre basıklık ve çarpıklık değerleri -1.5 ile +1.5 arasında ise dağılım normallik özellikleri göstermektedir. Veriler doğrultusunda elde edilen puanların normal dağıldığını ifade etmek mümkündür. Dağılım normallik gösterdiği için araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden parametrik testler kullanılmıştır.

Normallik dışında varyans homojenlikleri de incelenmiş, Levene testi ile homojenliklere bakılmış ve homojenlik testi sonuçlarına göre analizler yapılmıştır. Levene testi sonuçları aşağıda belirtilmiştir. Test sonuçları parametrik koşulları sağladığı için iki grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için t testi, ikiden fazla grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için de tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Bununla birlikte değişkenler arası ilişkiler için Pearson korelasyon

analizi ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki yordama gücünü ortaya koymak amacıyla da çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

3.5.2. Varyansların Homojenliği Analizine Yönelik Bulgular

Tablo 4. Cinsiyet Değişkeni Açısından Varyansların Homojenliğine İlişkin Bulgular

Değişken	İstatistik	Sd1	Sd2	p
Derse Katılım	,005	1	328	,944

*p<.05

Bağımlı değişken olan derse katılımın varyansların homojenliği koşulunu sağlayıp sağlamadığına bakmak amacıyla öncelikle cinsiyet açısından puan ortalamalarının karşılaştırılmalı analizi incelenmiştir. Bu minvalde Levene testi analizi yapılmıştır. Tablodaki sonuca göre ilgili değişkeninin p değeri .05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan yola çıkılarak varyansların homojen dağıldığını söylemek mümkündür. Varyans homojenliği sağlandığı için değişkenimiz parametrik bir test olan bağımsız gruplar T testi analizi ile incelenmiştir.

Tablo 5. Sınıf Düzeyi Açısından Varyansların Homojenliğine İlişkin Bulgular

Değişken	İstatistik	Sd1	Sd2	p
Derse Katılım	,237	3	326	,870

*p<.05

Bağımlı değişken olan derse katılımın sınıf düzeyi açısından da puan ortalamalarının karşılaştırılması analizi için öncelikle varyansların homojenliği koşulu incelenmiştir. Bu doğrultuda Levene testi analizi yapılmıştır. Tabloda görüldüğü üzere test sonucuna göre ilgili değişkeninin p değeri .05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu sonuç bize varyansların homojen dağıldığını göstermektedir. Varyans homojenliği sağlandığı için değişkenimiz parametrik testlerden biri olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

Tablo 6. Regresyon Analizleri Açısından Varyansların Homojenliğine İlişkin Bulgular

Değişken	İstatistik	Sd1	Sd2	p
İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	1,160	41	286	,243
Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	1,186	41	286	,214
İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	1,216	41	286	,183

Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	1,130	41	286	,280
Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri	1,319	41	286	,102

*p<.05

Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri ve duygu düzenlemenin derse katılımı yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi için öncelikle varyansların homojenliği koşulu incelenmiştir. Bu doğrultuda Levene testi analizi yapılmıştır. Tabloda görüldüğü üzere test sonucuna göre ilgili değişkenlerin tümü için p değeri .05'ten büyüktür. Sonuçlara bakıldığında varyansların homojen dağıldığını görmek mümkündür.

4. BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Daha sonra bağımlı değişken olan derse katılım cinsiyet ve sınıf düzeyi demografik değişkenleri açısından ele alınmıştır. Sonrasında değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon analizine bakılmıştır. Son olarak öznel iyi oluşu artırma stratejilerinin ve duygu düzenleme becerilerinin derse katılımı yordayıp yordamadığına yönelik regresyon analizine yer verilmiştir.

4.1. Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri Ölçeği, Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği Alt Boyutları ve Derse Katılım Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler

Bu çalışmada ergenlerde öznel iyi oluşu artırma stratejileri ve duygu düzenleme becerilerinin derse katılım üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmadaki bağımlı ve bağımsız değişkenlere ait ortalamalar ve standart sapma değerleri Tablo 7'de ortaya konmuştur.

Tablo 7. Betimsel istatistikler

Değişkenler	N	Ort	Ss
İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	330	15,60	2,58
Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	330	8,94	3,49
İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	330	13,08	3,96
Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	330	11,30	3,31
Derse Katılım	330	56,66	10,67
Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri	330	57,76	5,50

4.2. Öğrencilerde Derse Katılımın Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Kız ve erkek öğrencilerin derse katılım değişkeninden elde edilen puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemler t-Testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 8'de ortaya konmuştur.

Tablo 8. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Derse Katılım Değişkenine Ait t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	Ort	t	df	p
Derse Katılım	Kız	201	57,39	1,563	328	,944
	Erkek	129	55,51		276,367	

*p<.05

Kız öğrencilerin puan ortalaması (ort=57,39) erkek öğrencilerin puan ortalamasından (ort=55,51) daha yüksektir ve bu fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($t_{(330)}$= 1.563, *p>.05).* Yani derse katılımın cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği söylenebilir.

4.3. Öğrencilerde Derse Katılımın Sınıf Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tabloda 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin derse katılım değişkeninden elde edilen puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Tablo 9. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Derse Katılımlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler		KT	df	KO	F	Sig.
Derse Katılım	G.arası	1360,714	3	453,571	4,090	,007*
	G.içi	36148,950	326	110,886		
	Toplam	37509,664	329			

*p<.05

Katılımcıların derse katılım puanlarının sınıf düzeyleri arasında fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar yukarıdaki tablolarda ortaya konmuştur.

Derse katılım puanlarının sınıf düzeyi demografik değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. [$F(3,326) = 4.090$; $p < .05$].

Farklılığın hangi sınıflar arasında oluştuğunu belirlemek için post-hoc testlerinden biri olan Tukey testi analizi uygulanmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10. Derse Katılım Değişkeninin Hangi Sınıf Düzeyleri Arasında Farklılık Gösterdiğine İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi		1	2	3	4
1.	9. Sınıf	1			
2.	10. Sınıf	,049*	1		
3.	11. Sınıf	,021*	,974	1	
4.	12. Sınıf	,022*	,987	1,000	1

*p<.05

Çalışmada yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, sınıflar arasında istatistiksel olarak bulunan anlamlı farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Tablodaki sonuçlara bakıldığında sınıf düzeylerindeki anlamlı farklılık 9. sınıf (ort=59,90) ile 10. sınıf (ort=55,81), 9. sınıf (ort=59,90) ile 11. sınıf (ort=55,09) ve 9. sınıf (ort=59,90) ile 12. sınıf (ort=55,26) arasında 9. sınıfların lehine kaynaklandığı bulunmuştur. Bir başka deyişle 9. sınıfların puan ortalamalarının 10., 11. ve 12. sınıfların puan ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur.

4.4. Öğrencilerin Duygu Düzenleme, Öznel İyi Oluşu Artırma ve Derse Katılımları Arasındaki ilişkiler

Aşağıdaki tabloda çalışmadaki tüm değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerini ortaya koyan Pearson korelasyon tablosuna yer verilmiştir.

Tablo 11. Derse Katılım, Duygu Düzenleme ve Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Tablosu

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	1					
2.Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	-,202**	1				
3.İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	-,093**	,320**	1			
4.Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	,241**	,024*	,017*	1		
5.Derse Katılım	,401**	-,076**	-,207**	,154**	1	
6.Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri	,268**	-,077**	-,042*	,081**	,301**	1

*p.<05 **p<.01

Çalışmadaki değişkenler arasındaki ilişkilerin düzeyini ve yönünü belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda bağımlı değişken olan derse katılım ile diğer değişkenler arasındaki ilişkilere baktığımızda öznel iyi oluşu artırma stratejileri (r=0.301, p<.01), içsel işlevsel duygu düzenleme (r=0.401, p<.01), dışsal işlevel duygu düzenleme (r=0.154, p<.01), arasında pozitif yönde; içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme (r=0.207, p<.01) ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme (r=0.076, p<.01) arasında negatif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı korelasyon bulunmuştur. Derse katılım arttıkça öznel iyi oluş, içsel işlevsel duygu düzenleme ve dışsal işlevsel duygu düzenleme düzeyi artmaktadır. Dışsal işlevsel

olmayan duygu düzenleme ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme düzeyi de azalmaktadır.

Tablo 12'de öğrencilerin duygu düzenleme ölçeği alt boyutları olan içsel işlevsel duygu düzenleme, dışsal işlevsel duygu düzenleme, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemenin ve öznel iyi oluşu artırma stratejilerinin birlikte derse katılımı anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan Çoklu Regresyon Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 12. Duygu Düzenleme Alt Boyut Puanları ve Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri Toplam Puanlarının Birlikte Derse Katılım Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız değişkenler	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	15,333	6,343		2,417	,016*
İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	1,350	,218	,327	6,182	,000*
Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	,198	,160	,065	1,239	,216
İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	-,511	,138	-,190	-3,705	,000*
Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	,194	,162	,060	1,201	,231
Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri	,398	,098	,205	4,070	,000*

* $p<.05$ F=20,061 ** R=0,236 R^2 =0,225

Bireylerin duygu düzenleme alt boyutları ve öznel iyi oluşu artırma stratejilerinin birlikte derse katılım düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucu elde edilen regresyon katsayısı öznel iyi oluşu artırma stratejileri ve duygu düzenleme alt boyutu olan içsel işlevsel duygu düzenleme ile içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme boyutunda anlamlı bulunmuştur. ($R=0.236$; $R^2=0.225$; $F=20,061$; $p<.05$).

Duygu düzenleme alt boyutları ve öznel iyi oluşu artırma stratejileri birlikte ele alındığında derse katılımı %22 oranında açıklamıştır. Tek tek incelendiğinde ise içsel işlevsel duygu düzenleme ($\beta=.327$; $p<.05$), içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ($\beta=-.190$; $p<.05$), ve öznel iyi oluşu artırma stratejileri ($\beta=.205$; $p<.05$) derse katılımı anlamlı olarak açıklamaktadır. Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme ($\beta=.065$;

p>.05) ve dışsal işlevsel duygu düzenleme (β=.060; p>.05) ile derse katılım regresyonunda ise anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir.

Duygu düzenleme becerileri alt boyutlarından içsel işlevsel duygu düzenleme ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ile öznel iyi oluşu artırma stratejileri derse katılımı pozitif yönde yordarken; duygu düzenleme becerileri alt boyutlarında dışsal işlevsel duygu düzenleme ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme ise negatif yönde yordamaktadır. Diğer bir deyişle içsel işlevsel duygu düzenleme ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme becerilerini kullanan öğrencilerle öznel iyi oluşları yüksek olan öğrencilerin derse katılımları da yüksek olurken; dışsal işlevsel duygu düzenleme ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerilerini kullanan öğrencilerin derse katılımları düşük olmaktadır.

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde derse katılımın yordayıcıları olarak öznel iyi oluşu artırma stratejileri ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesine yönelik yapılan bu araştırmanın bulgularına yönelik sonuçlar literatüre göre yorumlanmaya çalışılmıştır.

5.1. Araştırma Sonuçlarının Genel Olarak Değerlendirilmesi

Bu araştırmada lise öğrencilerinde derse katılım üzerinde duygu düzenleme becerileri ve öznel iyi oluşu artırma stratejilerinin etkisi incelenmiştir. Yapılan analizlere göre duygu düzenleme alt boyutlarından içsel işlevsel duygu düzenleme ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ile öznel iyi oluşu artırma stratejileri toplam puanının derse katılımı önemli düzeyde açıkladığı görülmüştür. Bunun yanı sıra korelasyon analizine göre de tüm kavramların birbirleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada çalışılan kavramlar alanyazında çeşitli konularla ilişkili olarak araştırmacılar tarafından da çalışılmıştır (örn.: Aziz, Quraishi ve Kazi, 2018; Fried, 2011; Parkinson & Totterdell, 1999; Pekrun, 2019; Helme ve Clarke, 2001; Furrer ve Skinner, 2003). Öznel iyi oluş kavramı pozitif psikolojinin etkili bir kavramı olarak eğitimin içerisinde yer almaktadır. Bu anlamda öznel iyi oluş kavramının okulda ve derse katılımda önemi ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin olumlu okul yaşantılarının yaşam ve okul doyumuna yönelik katkıları literatürde ele alınmaktadır (örn.: Eryılmaz, 2010; Roth, Suldo ve Ferron, 2017; Schnall ve Schnall, 2017). Olumlu okul yaşantıları pozitif psikoloji ve dolayısıyla da öznel iyi oluşun yüksek olmasıyla ilgilidir. Bir diğer kavram olan duygu düzenleme kavramı da derse katılımın özellikle duygusal katılım boyutuna önemli oranda katkı vermektedir. Derse katılımın ve akademik başarının duygu düzenlemeye bağlı olduğunu gösteren araştırmalar literatürde mevcuttur (örn.: Harley ve diğerleri, 2019). Okulda, eğitim-öğretime yönelik çeşitli becerilerin edinilmesi ve bu becerilerin edinilip edinilmediğine yönelik değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Eğitim psikolojisi de akademik becerilerin yanında sosyal ve duygusal becerilerin gelişimi bakımından

da okul ortamının önemine dikkat çekmektedir (Iskrev, 2017; Lapan, Gysbers ve Petroski, 2003). Bundan dolayıdır ki duygu düzenleme becerileri akademik beceriler için en önemli koşullardan biri olan derse katılımı bu anlamda etkilemektedir. Eğitim psikolojisinde bahsedilen bu konuda rehberlik servisleri de ayrıca rol oynamaktadır. Okulun öğrencilerin gözünde pozitif algısı ve katılımın artması rehberlik servisi ile doğrudan ilişkilidir (Armatea ve Clark, 2005). Sonuç olarak bu çalışmada yer alan derse katılım, öznel iyi oluş ve duygu düzenleme kavramlarının eğitim psikolojisi, pozitif psikoloji ve eğitsel rehberlik alanlarında önemli olduğu düşünülmektedir.

5.2. Öğrencilerin Derse Katılımlarının Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Değerlendirilmesi

Demografik değişkenlerde cinsiyet açısından öğrencilerin derse katılım puanları incelendiğinde, derse katılım ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Işık (2019) tarafından yapılan ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersine katılımlarının incelendiği araştırma da cinsiyete göre farklılaşma durumunun incelendiği görülmektedir. Yapılan çalışmanın bulgularına göre kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında katılım konusunda anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç da yapılan bu çalışma ile benzer bir sonuç ortaya koymaktadır. Başka bir araştırmada öğrencilerin derse katılımlarına etkisi olan faktörler ve derse katılım düzeyleri incelenmiştir. Yapılan çalışmada, 500 lise öğrencisi vardır ve sınıf düzeyleri 9. ve 10. sınıftır. Bu araştırmadaki bulgular da göstermektedir ki erkeklerin derse katılımları kızların derse katılımlarından yüksektir (Aziz, Quraishi ve Kazi, 2018). Sever, Ulubey, Toraman ve Türe (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerdeki derse katılım seviyelerinin çeşitli değişkenler açısından ilişkileri incelenmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla derse katılım düzeyine sahip olduğu sonucuna varılan çalışmada 705 lise kademesi öğrencisi katılımı sağlanmıştır. Yapılan bir diğer çalışmada derse katılım ölçeğinin davranışsal katılım alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmada erkek öğrencilerin derse katılımın davranışsal alt boyutu puanlarının kız öğrencilerde daha yüksek olduğu bulunmuştur (Berube, 2000; Güven Yıldırım ve Köklükaya, 2016). Lam ve diğerleri (2012) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin akademik performans ve derse katılımlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Araştırma sonuçları, kız öğrencilerin

duygusal, davranışsal ve bilişsel olarak derse katılımlarının erkek öğrencilere oranla anlamlı düzeyde farklılaştığını ve bu farkın da kız öğrencilerin akademik başarısını erkek öğrencilere göre pozitif ve anlamlı düzeyde etkilediğini göstermektedir. Kozikoğlu ve Kanat (2018) yapmış oldukları araştırmada lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılımları incelenmiştir. İngilizce dersine katılımın cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucunda kız öğrencilerin katılımlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretim sürecindeki iletişimde cinsiyet değişkeninin etkisinin incelendiği araştırmada da farklı okul türlerindeki öğrencilerin derse katılım düzeyleri cinsiyet açısından değerlendirilmiştir. Çeşitli lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin derse katılımlarına bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre belirgin şekilde daha fazla derse katıldıkları görülmüştür. Fakat araştırmacılar erkek öğrencilerin derse daha az katılmalarının nedenlerinin farklı çalışmalarla ele alınmasını gerektiğini belirtmişlerdir (Durmuşçelebi ve Kuşuçuran, 2015). Başören (2015) ise lise öğrencilerinin matematik dersine katılımlarını cinsiyet dahil dört farklı demografik değişkene göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamayan araştırmada cinsiyetin katılım üzerindeki etkisinin de oldukça düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan bir diğer araştırmada öğretmen adayı olan üniversite öğrencilerinin derse katılım düzeyleri araştırılmıştır. Bu araştırma sonucuna göre de öğretmen adaylarının derse katılımlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir (Vural ve Yavuz, 2019). Çekin (2014) ortaokul öğrencilerinin din kültürü dersine katılımlarını araştırdığı çalışmasında kız öğrencilerin derse yazarak, araştırarak ve proje hazırlayarak katılımı ile sözel katılımlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında kız öğrencilerin derse katılımı genelde yüksek çıkmıştır. Ancak bu araştırmada erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasında anlamlı fark olmaması çalışmamızı genel olarak alanyazından farklı bulgular ortaya koyduğunu göstermektedir. Ronald (2006)'a göre de kız öğrenciler öğretmenler tarafından terbiyeli, öğretmeni dinleyen, kurallara uyan, başarısı yüksek, saygılı ve ahlaklı bireyler olarak görülürken; erkek öğrenciler derse daha ilgisiz, ders dışı alakasız sorular soran bireyler olarak görülmektedir. Bu yüzden de erkek öğrencilerin olumsuz davranışlarına öğretmenler müsamaha göstermektedir. Bu araştırmada cinsiyet açısından anlamlı farklılık oluşmaması da araştırmaya katılan öğrencilerin Anadolu lisesinde okudukları için erkek öğrencilerin de kız öğrencilerin ortalaması

kadar olmasa da derse katılım gösterdikleri yönünde açıklanabilir. Farklı okul türlerinde bu doğrultuda yapılacak çalışmalar literatüre katkı sağlayabilir.

5.3. Öğrencilerin Derse Katılımlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Değerlendirilmesi

Yapılan bu araştırmada lise öğrencilerinde derse katılımın sınıf düzeylerine göre 9. sınıf ile 10, 11 ve 12. sınıflar arasında 9. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Kozikoğlu ve Kanat (2018) lise öğrencilerinde İngilizce dersine katılımda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin 12. Sınıf öğrencilerine oranla İngilizce dersine daha fazla düzeyde bir katılım gösterdikleri bulunmuştur. Lise kademesinde ilk 9 ve 10. sınıf ilk yıllar olması sebebiyle öğrencilerin daha istekli oldukları ve derse daha fazla katıldıkları; 12. sınıfların ise özellikle üniversite sınavına hazırlandıkları için sınava odaklanarak çeşitli stres belirtileri sebebiyle derse katılımlarının azaldığı yorumu yapılmıştır. Bu bulgular bu araştırma sonucunu da destekler niteliktedir. Yapılan bu araştırmada da 9. sınıflarda diğer sınıflara oranla derse katılımın yüksek çıkması liseye başlamanın vermiş olduğu hevesten kaynaklanabilir. Bir diğer sebep öğrencilerin derse daha yüksek katılım sağlayarak öğretmenlerinin gözüne girmek istemesi olabilir. Ayrıca çalışma Anadolu liselerinde yapıldığı için genel öğrenci profili ortalamanın üzerinde başarı gösteren öğrenciler olduğundan dolayı bu başarıyı lisenin ilk yılında devam ettirme çabası da diğer bir neden olarak görülebilir. Güneri'nin (2018) gerçekleştirdiği çalışmada yine İngilizce dersine katılımda lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre katılımlarının farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Buna göre 9. sınıf öğrencilerinin bilişsel, davranışsal ve aracı katılımlarının diğer sınıflara oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin duygusal katılımlarında ise anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu çalışmada çıkan sonuca göre 9. sınıf öğrencilerinin davranışsal katılımının yüksek olması dersin daha çok dinlendiğini, aracı katılımın yüksek olmasının öğrenmelerine katkıda bulunması adına öğrenciler tarafından sorular sorulduğunu ve bilişsel katılımın yüksek olmasının da öğrencilerin bildikleri ile öğrenmeye başladıkları arasında bağlantı kurmaya çalıştığının göstergesi olarak öne sürülmüştür. Sonuç olarak Güneri (2018) tarafından yapılan çalışma bu çalışmayı destekler nitelikte sonuçlar vermiştir. 9. sınıf öğrencilerinin derse katılımının yüksek olması öne

sürülen bu sebeplerden de ileri gelebileceği düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde derse katılımın sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Başören, 2015; Erişti, 1998; Işık, 2019).

5.4. Öğrencilerin Derse Katılımlarının Duygu Düzenleme Becerileri ve Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejilerine Göre Yordayıp Yordamadığının Değerlendirilmesi

Bu araştırmada yapılan çoklu regresyon analizine göre duygu düzenleme becerileri alt boyutları olan içsel işlevsel duygu düzenleme, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme, dışsal işlevsel duygu düzenleme ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerileri ile öznel iyi oluşu artırma stratejileri toplam puanlarının derse katılımı yordayıp yormadığı araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda değişkenlerin derse katılımı %22 oranında açıkladığı görülmektedir. Değişkenlere ayrı ayrı bakıldığında içsel işlevsel duygu düzenleme ve öznel iyi oluşu artırma stratejileri derse katılımı pozitif yönde; içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ise negatif yönde ve anlamlı bir şekilde açıklarken; dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme ve dışsal işlevsel duygu düzenleme becerileri derse katılımı pozitif yönde anlamlı şekilde açıklamamaktadır. Başören (2015) tarafından yapılan çalışmada matematik dersine katılımda duygu düzenlemenin etkisi araştırılmıştır. Buna göre öğrencilerin derste hissettiği negatif duygularını dışa vurmayıp bastırması ve bilişsel olarak yeniden yapılandırması derse bilişsel katılım sağlamaları açısından önemli olarak görülmektedir. Gross (2002), duygu düzenleme stratejilerinden bilişsel yeniden değerlendirme stratejisinin bir durum veya olaya yönelik oluşacak duyguyu farklı bir bakış açısıyla değerlendirerek değiştirmesi olarak açıklamaktadır. Dolayısıyla derste negatif duygular hisseden öğrenciler yeniden değerlendirme stratejisi ile dersin ciddiyetini kavrayarak derse odaklanabilir. Bu anlamda derse katılımda duygusal düzenlemenin önemi büyüktür. Ayrıca alanyazına bakıldığında bastırma ve yeniden değerlendirme stratejilerinin beraber kullanımının ayrı ayrı kullanımından daha etkili olabileceği araştırılmıştır (Gross,1998; Gross ve Munoz, 1995). Öğrencilerin duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak hazır oluşları ders katılımını etkilemektedir. Derse yönelik öğrenci korku, nefret veya ilgisizlik duyuyorsa ve öğretmeni sevmiyor, dersi gereksiz görüyorsa derse katılmak istemeyebilir (Atik, 2010). Bu yüzden öğrencilerin duygu düzenleme becerilerini kullanması derse katılımı artırabilir.

Literatüre bakıldığında bu değişkenlerle derse katılımı ele alan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu açıdan da yapılan bu araştırmanın literatüre ciddi katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Derse katılıma yakın kavramlar olan okul doyumu, okula bağlanma, ders bağlılığı, akademik başarı gibi kavramlarla duygu düzenleme veya öznel iyi oluş konusunun alanyazında ele alındığı çeşitli çalışmalar mevcuttur. Bu kavramlardan okula bağlanma kavramını Doğan (2014) öğrenci bağlılığı ile ele alarak okulu sevme, okula ait hissetme ve akademik bağlılıkla ilişkilendirmiştir. Bu kavramlar da dolaylı olarak derse katılımı artıracak kavramlardır. Okula bağlılık ile ilgili Altuntaş ve Sezer (2017)' in yapmış oldukları çalışmada okulda pozitif duygular hisseden ve kendini kıymetli hisseden öğrencilerin daha fazla okula bağlılık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bir diğer çalışmada Ümmet vd. (2019), öznel iyi oluşun okula bağlanma ile ilgili olumlu yönde ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Derse katılım öğrenci başarısı üzerinde önemli bir role sahiptir. Akademik güdülenme kavramı da bu anlamda etkili bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin derse katılmaya ve öğrenmeye istekli olmaları ve ilgi göstermeleri beklenmektedir. Bu gerçekleşmezse öğrencilerin başarısız olması kaçınılmazdır. Bu sebeple akademik güdülenme okul ve ders başarısı için yardımcı bir kavramdır (Hazrati-Viari, Rad ve Torabi, 2012). Duygular öğrenme süreçlerini ve sınıftaki öğrenci motivasyonunu etkilemektedir. Bundan dolayı da sınıf içinde ders sırasında öğrencilerin duygularını düzenlemesi gererken zamanlar bulunmaktadır (Fried, 2011). Kwon vd. (2017) ve Graziano vd. (2007) duygu düzenleme ile akademik güdülenme kavramlarını araştırdıkları çalışmalarında iki kavram arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna varmışlardır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu çalışmada derse katılımın yordayıcılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Derse katılımın yordayıcıları olarak öznel iyi oluşu artırma stratejileri ve duygu düzenleme becerileri değişkenleri seçilmiştir. Çalışma doğrultusunda 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ağrı İli Diyadin İlçesi'nde Anadolu Lisesinde okuyan 330 lise öğrencisine yönelik Eryılmaz (2010) tarafından geliştirilen "Ergenler İçin Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri Ölçeği", Yıldız ve Duy (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği", Eryılmaz (2014) tarafından geliştirilen "Derse Katılım Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS 18 paket programı kullanılmıştır. Yapılan analizlerde Bağımsız Gruplar t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ve Standart Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Yapılan araştırmada derse katılım toplam puanı, içsel işlevsel duygu düzenleme toplam puanı, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme toplam puanı, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme toplam puanı, dışsal işlevsel duygu düzenleme toplam puanı ve öznel iyi oluşu artırma stratejileri toplam puanı incelenmiştir. Öğrencilerin ölçeklerden almış oldukları toplam puanlarının ortalamalarına bakıldığında; derse katılım ölçeğinin ortalaması 56,66, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme ortalaması 8,94, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ortalaması 13,08, dışsal işlevsel duygu düzenleme ortalaması 11,30, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme 15,60 ve öznel iyi oluşu artırma stratejileri ortalaması 57,76 olarak tespit edilmiştir.

İstatistiksel analizlerde öncelikle çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bu analiz değişkenlerin homojenlik koşulunu ve normallik koşulunu sağlayıp sağlamadığına bakılmak amacıyla yapılmıştır (Field, 2013). Sonrasında derse

katılımın cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Gruplar T Testi; sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla da Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) analizi uygulanmıştır. Derse katılımın yordayıcıları olarak belirlenen öznel iyi oluşu artırma stratejileri ve duygu düzenleme becerilerinin etkisini ortaya koymak amacıyla da Standart Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi uygulanmıştır. Değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerine bakmak amacıyla ise Pearson Momentler Çarpım Korelasyon analizi uygulanmıştır.

Bu araştırmada bulunan kavramlarla ilgili farklı değişkenlerle çeşitli çalışmaların alanyazında yer aldığı görülmektedir. Fakat derse katılım, öznel iyi oluşu artırma stratejileri ve duygu düzenleme becerilerinin üçünün birlikte çalışıldığı bir araştırma bulunmamaktadır. Bu anlamda çalışma özgün bir çalışmadır ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan analizlere göre araştırmada bulunan sonuçlar şöyledir:

- Çalışmada derse katılımın cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Dolayısıyla kız öğrenciler ve erkek öğrencilerin derse katılım oranlarının benzer olduğu söylenebilir.
- Çalışmada derse katılımın sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Bu farklılığın 9. sınıf düzeyinin 10, 11 ve 12. sınıf düzeyleri ile ayrı ayrı olduğu sonucu bulunmuştur. Buna göre 9. sınıf öğrencilerinin 10, 11 ve 12 sınıf öğrencilerine göre daha fazla derse katılım sağladıkları söylenebilir.
- Çalışmada derse katılımı duygu düzenlemenin içsel işlevsel duygu düzenleme alt boyutu ve öznel iyi oluşu artırma stratejileri pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı şekilde yordamaktadır. Duygu düzenlemenin içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu ise derse katılımı negatif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı şekilde yordamaktadır. Buna göre öğrencilerde öznel iyi oluşu artırma stratejileri kullanıldıkça ve içsel işlevsel şekilde duygularını düzenledikçe derse katılımları artarken; içsel işlevsel olmayan şekilde duygularını düzenledikçe derse katılımları azalmaktadır denilebilir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Çalışmada öznel iyi oluşu artırma stratejileri kullanımının derse katılımı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler öznel iyi oluş stratejilerini kullanarak öznel iyi oluşlarını artırdıkça derslere daha fazla katılım sağlayacaklardır. Öznel iyi oluşu yüksek olan öğrenci daha mutlu ve özgüvenli olacağından derslere katılımda aktif olacaktır. Bunun için de rehberlik servislerinin bu konudaki önemi büyüktür. Özellikle çağdaş eğitimde yer alan ve rehberlik anlamında güncel konulardan olan öğrenci kişilik hizmetlerine göre öğrencilerin öznel iyi oluşlarını artırmalarına yönelik çeşitli çalışmalar yapılabilir. Yapılacak çalışmalar okul türüne ve öğrencilerin sınıf düzeyine göre değişebilir. Öznel iyi oluş düzeyi düşük olan öğrenciler için grup rehberlik etkinlikleri yapılabilir. Tüm okul veya bir sınıf düzeyinde çalışma gerçekleştirmek adına sınıflara sınıf rehberlik etkinlikleri düzenlenebilir. Ayrıca bireysel görüşmelerle de psikolojik danışma hizmeti de verilebilir. Yapılacak etkinliklerin içeriği umut aşılama, özgüven geliştirme, mutluluk gibi konularda olabilir. Yapılacak çalışmalar duruma göre koruyucu veya önleyici nitelikte de gerçekleştirilebilir. Öğrencilere yapılacak çalışmalar dışında veli ve öğretmenlere de çeşitli müşavirlik çalışmaları yapılabilir.

İçsel işlevsel duygu düzenleme yapmanın da derse katılımı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda öğrencilerin duygularını düzenlemesinin özellikle derse duygusal katılım boyutunda olumlu etki ettiği söylenebilir. Ders esnasında öğrencinin bedenen sınıfta olması kadar ruhen de sınıfta olmasının önemi büyüktür. Bu anlamda duygularını düzenleyebilen öğrenciler psikolojik olarak da sınıfta olabilmekte ve derse daha fazla katılım gösterebilmektedirler. Her alanda olduğu gibi ders konusunda da duygular bireylerin ayrılmaz bir parçası olmaktadır. Var olan duyguları yönetebilmek de daha verimli sonuçlara sebep olmaktadır. Bu minvalde yapılacak çalışmalar önem arz etmektedir. Öğrencilere yönelik okullarda rehberlik servisleri tarafından duygu etkinliklerinin temel alındığı sınıf ve grup rehberliği çalışmaları yapılacak çalışmalara yönelik önerilebilir. Öğrencilerin kendilerinin tecrübe ettikleri duyguların neden kaynaklandığına yönelik bireysel görüşmeler yapılabilir. Okullarda öğrencilere yönelik duygu düzenleme programları

geliştirilebilir. Duygu düzenleme becerilerinin ele alınacağı seminer ve konferanslar düzenlenebilir.

6.2.2. Araştırmacılara Öneriler

Bu çalışmada derse katılımın yordayıcıları olarak öznel iyi oluşu artırma stratejileri ve duygu düzenleme becerileri anlamlı sonuçlar vermiştir. Bu anlamda yeni yapılacak çalışmalarda bu sonuçlar göz önüne alınabilir. Çalışmada lise öğrencileri araştırmaya konu olduğundan yeni yapılacak araştırmalarda ilkokul, ortaokul veya üniversite öğrencileriyle çalışılabilir. Derse katılımın yordayıcıları olarak duygu düzenleme becerileri ve öznel iyi oluşu artırma stratejileri dışında farklı değişkenlerle çalışılabilir. Yapılan bu araştırmada bağımlı değişken olan derse katılım toplam puan üzerinden analiz edilmiştir. Yeni çalışmalarda derse katılımın "duygusal katılım, davranışsal katılım ve bilişsel katılım" alt boyutları ele alınabilir. Ayrıca bağımsız değişken olan öznel iyi oluşu artırma stratejileri de toplam puan üzerinden değerlendirilmiştir. Öznel iyi oluşu artırma stratejileri ölçeği alt boyutları olan çevreye pozitif tepki verme, çevreden pozitif tepki alma, mental kontrol yapma, dini inancın gereklerini yerine getirme ve istekleri doyurma alt boyutlarıyla farklı değişkenler de çalışılabilir. Araştırma Ağrı ili Diyadin ilçesinde yapıldığından farklı illerde de yapılabilir. Ayrıca çalışma grubu sadece Anadolu lisesi öğrencileri olduğundan fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, imam hatip lisesi gibi farklı okul türlerinde de yapılması literatüre katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Abebe, D. T. ve Deneke, D. (2015). Causes of students' limited participation in EFL classroom: Ethiopian public universities in focus. *International Journal of Educational Research and Technology, 6*(1), 74-89. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://soeagra.com/ijert/ijertmarch2015/8.pdf

Abdullah, M. Y., Bakar, N. R. A. ve Mahbob, M. H. (2012b). Student's participation in classroom: *What motivates them to speak up?. Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 51, 516- 522. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.08.199

Ahlfeldt, S., Mehta, S., ve Sellnow, T. (2005). Measurement and analysis of student ,engagement in university classes where varying levels of PBL methods of instruction are in use. *Higher Education Research & Development, 24*(1), 5-20. doi: 10.1080/0729436052000318541

Altunel, Ö., Demirdöğen, G., Dural, U. ve Kuşçu, M. K. (2008). Şizofrenide duygu algılama ve tanıma süreçleri. *Klinik Psikiyatri, 11* (4), 3-11. https://klinikpsikiyatri.org/files/journals/1/651.pdf

Altuntaş, S. & Sezer, Ö. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarının incelenmesi. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, *18*(1). https://doi.org/10.17679/inuefd.295722

Amatea, E., & Clark, M. (2005). Changing schools, changing counselors: A qualitative study of school administrators' conceptions of the school counselor role. *Professional School Counseling*, *9*(1), 16-27. https://doi.org/10.5330/prsc.9.1.w6357vn62n5328vp

Ataman Temizel, E., & Dağ, İ. (2014). Stres Veren Yaşam Olayları, Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri, Depresif Belirtiler ve Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişkiler. *Klinik Psikiyatri*, *17*(1), 7-17. https://klinikpsikiyatri.org/jvi.aspx?pdir=kpd&plng=tur&un=KPD-96079

Atik, S. (2010). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde, çoklu zeka kuramına dayalı öğretimin, öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve sınıf içi etkinliklere katılım algısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Aziz, F., Quraishi, U., ve Kazi, A. S. (2018). Factors behind Classroom Participation of Secondary School Students (A Gender Based Analysis). *Universal Journal of Educational Research, 6*(2): 211-217. Doi: 10.13189/ujer.2018.060201

Bariola E, Gullone E, Hughes EK (2011) Child and adolescent emotion regulation: The role of parental emotion regulation and expression. *Clinical child and family psychology review*, *14*(2), 198-212. DOI: 10.1007/s10567-011-0092-5

Barut, B. (2019). *Ergenlerde dijital oyun bağımlılık düzeyi ile algılanan sosyal destek ve duygu düzenleme arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, Hasan Kalyoncu Üniversitesi).

Başören, M. (2015). *Lise öğrencilerinin matematik dersine katılımının, duygu düzenleme, algılanan araçsallık, umut ve başarı değişkenleriyle olan ilişkisi. (*Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Berube, C. T. (2000). A conceptual model for middle school science instruction. *The Clearing House*, *73*(6): 312-315. https://dergipark.org.tr/en/pub/amauefd/issue/24319/257699

Bilgiz, Ş. & Peker, A. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Duygu Düzenleme Becerileri İle Psikolojik Yardım İhtiyaçları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18* (4), 1978-1990. DOI: 10.17240/aibuefd.2018.18.41844-504897

Biswas-Diener, R., Diener, E., & Tamir, M. (2004). The psychology of subjective well-being. *Daedalus,*, 18-25. https://doi.org/10.1162/001152604323049352

Blackman, G., Ostrander, R., & Herman, K.C. (2005). Children with ADHD and depression: A multisource, multi-method assessment of clinical, social and academic functioning. *Journal of Attention Disorders, 8*, 195-207. DOI: 10.1177/1087054705278777

Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme.* (D. A. Özçelik, Çev.) İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.

Bradburn, N. M. (1969). The structure of psychological well-being.

Burrows, P. L. (2010). *An examination of the relationship among affective, cognitive, behavioral, and academic factors of student engagement of 9th grade students,* (Unpublished doctoral dissertation). University of Oregon.

Buss, D. M. (2000). The Evolution of Happiness. *American psychologist, 55*(1), 15. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.15

Butler, E. A., & Randall, A. K. (2013). Emotional coregulation in close relationships. *Emotion Review, 5*(2), 202‑210. https://doi.org/10.1177/1754 073912451630

Calkins, S. D., & Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology, 14*(3). doi:10.1017/s095457940200305x

Calkins, S. D. (2010). Commentary: Conceptual and methodological challenges to the study of emotion regulation and psychopathology. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 32* (1), 92–95. Doi: 10.1007/s10862-009-9169-6.

Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental psychology*, *25*(3), 394. https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.394

Cantor, N. (1990). From Taught to Behavior: Having and Doing in the Study of Personality and Cognition. *American Psychologist,* 45, 735-750. https://www.semanticscholar.org/paper/From-thought-to-behavior%3A-%22Having%22-and-%22doing%22-in Cantor/81d56bbe9365b2e5c83ea36fa12c93230d0d2af4

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 56* (2), 267-283. *https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267*

Carver, C., & Scheier, M. (1998). On the Self-Regulation of Behavior. *Cambridge: Cambridge University Press*. doi:10.1017/CBO9781139174794

Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research and Evaluation, 8*(13), 1-7. http://pareonline.net/getvn.asp?v=8&n=13

Christenson, S. L., Reschly, A. L. ve Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement.* New York, NY: Springer Science

Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student. *Assesment & Evaluation in Higher Education*, *32*(2), 121–141. https://doi.org/10.1080/02602930600801878

Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, *75*(2), 317-333. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x

Cope, T. (2014). Positive psychotherapy: Let the truth be told. *International Journal of Psychotherapy,* 18(2), 62-71.scottdmiller.com

Çeçen, A. R. (2002). *Duyguları Yönetme Becerileri Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Duyguları Yönetme Becerileri Üzerindeki Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çekin, A. (2014). Ortaokul beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine katılıma ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*, *43*(201), 203-214. https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36164/406528

Çelik Işık, F. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları ve motivasyonlarının derse katılım düzeylerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.

Çelik, S., Toraman, S. Ö., & Çelik, K. (2018). Öğrenci başarısının derse katılım ve öğretmen yakınlığıyla ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *26*(1), 209-217. https://doi.org/10.24106/kefdergi.378129

David, J. ve Paulsen, R. (2017). Cognitive load or cognitıve engagement: Which limits learning in the mathematics classroom? Erişim adresi: http://hdl.handle.net/10500/23436

Davis, A. S., Kruczek, T., & McIntosh, D. E. (2006). Understanding and treating psychopathology in schools: Introduction to the special issue. *Psychology in the Schools, 43*(4), 413-417. https://doi.org/10.1002/pits.20155

Davis, E. L., Levine, L. J., Lench, H. C., & Quas, J. A. (2010). Metacognitive emotion regulation: Children' s awareness that changing thoughts and goals can alleviate negative emotions. *Emotion, 10*(4), 498‑510. doi:10.1037/a001 8428

Demir, V., ve Gündoğan, N. A. (2018). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisi. *Ege Eğitim Dergisi, 19*(1): 46-66.

Demir, R. & Türk, F. (2020). Pozitif Psikoloji: Tarihçe, Temel Kavramlar, Terapötik Süreç, Eleştiriler ve Katkılar. *Humanistic Perspective, 2* (2), 108-125. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/hp/issue/54982/727363

Demireğen, Z., & Kılınç, T. Ş. (2021). Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Duygu Düzenleme Becerileri İle Akademik Güdülenmeleri Arasındaki İlişki. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *23*(2), 593-618.

Denollet, J., Nyklicek, I., & Vingerhoets, A. J. J. M. (2008). Introduction: Emotions, emotion regulation, and health. In A. J. J. M. Vingerhoets, I. Nyklicek, & J. Denollet (Eds.), *Emotion regulation: Conceptual and clinical issues* (pp. 3-11). Springer. MedPsy Nyklicek Introduction EmoReg 2008

Devi, N. (2008). *Students' participation in English language classroom*, (Unpublished doctoral dissertation). Universiti Malaysia Sarawak. http://ir.unimas.my/id/eprint/5692

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

Diener, E. & Fujita, F. (1995).Resources, Personal Strivings, and Subjective Well-Being: A Nomothetic and Idiographic Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 926-935. https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.5.926

Diener, E., Suh, E. and Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, *24*(1), 25-41. https://psycnet.apa.org/record/1997-43193-002

Diener, E. and Suh, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, *40*(1), 189-216. https://doi.org/10.1023/A:1006859511756

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 270-276. 10.1037/0033-2909.125.2.276

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for anational index. *AmericanPsychologist, 55,* 34–43. DOI 0.1037/0003-066x.55.1.34

Diener, E. ve Diener, B.R. (2000). New directions in subjectivewell-being research: Thecuttingedge. *Indian Journal of Clinical Psychology, 27*, 21-33. https://eddiener.com/articles/1079

Diener, E. and Seligman, M.E.P. (2004). Beyond money: Toward an economy of wellbeing., *Psychological Science İn the Public Interest*, *5*(1), 1-31, DOİ: 10.1111 /j.0963 7214.2004.00501001.

Diener, E. (2006). Frequently asked questions (faq's), about subjectivewell-being (Happinessand Life Satisfaction). Web: http://s.psych.uiuc.edu/~ediener/faq.html adresinden alınmıştır.

Diener, E. (2009). *The science of well-being: the collected works of Ed Diener*. The Netherlands: Springer.

Doğan, U. (2014). Validity and reliability of student engagement scale. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(2), 390-403. https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/3815/51232

Durmuşçelebi, M. & Kuşuçuran, B. N. (2015). Öğretım Sürecındekı İletışımde Cınsıyet Değışkenının Etkısı . *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi , (5)* , 490-508 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40015/475787

Dursun, P. (2012). *The role of meaning in life, optimism, hope and coping styles in subjective well-being*. (Unpublished Doctoral Thesis), Middle East Technical University, Ankara. http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12615217/index.pdf

Duy, B. ve Yıldız, M.A. (2014). Ergenler için duygu düzenleme ölçeği"nin Türkçe"ye uyarlanması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 5*(41), 23-35. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21461/230027

Ecirli, H. ve Ogelman, H.G. (2015). Beş-altı yaş çocukları için duygu düzenleme stratejileri ölçeği"nin geçerlik güvenirlik çalışması. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi, 4*(13), 85-100. https://toad.halileksi.net/olcek/duygu-duzenleme-stratejileri-olcegi/

Eisenberg N, Spinrad TL. Emotion-related regulation: sharpening the definition. *Child Dev. 2004 Mar-Apr;75*(2):334-9. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x. PMID: 15056187.

Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle: Selected papers. *Oxford: International Universities Press,*Retrieved from https://psycnet.apa.org/record/1959-15012-000.

Eristi, B. (1998). Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım durumları [University students' participation behaviors in learningteaching process]. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Anadolu University Education Faculty Journal]*, *8*, 52-67. https://hdl.handle.net/11421/3240

Eryılmaz, A. (2006). The Way of being happy for adolescents. *European Association for Research on Adolescence*, (s. 23-36). Antalya.

Eryılmaz, A. (2009). *Başa çıkma stratejilerinin kişilik özellikleriyle ergen öznel iyi oluşu arasındaki aracı rolü.* (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eryılmaz, A. (2010a). Ergenler için Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*(33). http://pdrdergisi.org/index.php/pdr/article/view/230/161

Eryılmaz, A. (2010). Ergenlerde öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri*, *1*(2) 77-84. https://klinikpsikiyatri.org/jvi.aspx?pdir=kpd&plng=tur&un=KPD-33270

Eryılmaz, A., & Aypay, A. (2011a). Ergenlerin Derse Katılmaya Motive Olmaları ile Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *8*(1), 1220-1233. https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19394/205976

Eryılmaz, A., & Dereli, E. (2011b). Derse katılmama durumundaki zaman yönelimi ölçeğinin psikometrik özellikleri. *İlköğretim Online*, 1178- 1190. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8591/106803#article_cite

Eryılmaz, A. (2011c). İhtiyaç Doyumu ve Yaşam Amaçları Belirleme: Lise Öğrenimi Gören Ergenler için Bir Öznel İyi Oluş Modeli. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(4), 1747-1764.

Eryılmaz, A. (2012). Ergenler Öznel İyi Oluş Düzeylerini, Çevreyle İlişkiler Aracılığıyla Nasıl Artırırlar?. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, *11*(4). https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/137862/

Eryılmaz, A. (2013). Using of positive psychology on psychological counseling and guidance context on character strength and preventive services. *The Journal of Happiness & Well-Being, 1*(1), 1-20. jhwbjournal.com

Eryılmaz, A. (2014a). *Mutluluğun başucu kitabı: Teoriden uygulamaya pozitif psikoloji*. Ankara: Pegem.

Eryılmaz, A. (2014b). Üniversite öğrencileri için derse katılım ölçeklerinin geliştirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2): 203-214. https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21638/232562

Eryılmaz, A. (2017). Yetişkinler için Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Journal of Mood Disorders, 7*(2), 116-126. https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/yetiskinler-icin-mutlulugu-artirma-stratejileri-olcegi-toad.pdf

Eryılmaz, A., & Sapsağlam, Ö. (2018). Development of Subjective Well-Being Increasing Strategies Scale for Children (1-5 Ages) their Mothers Use. *Journal of Education and Training Studies, 6*(6), 77-83. *DOI: 10.11114/jets.v6i6.3125*

Eryılmaz, A., Artıran, M., & Kahraman, A. (2019). Motivasyon Unsurlarının Ergenlerde Öznel İyi Oluşa Etkileri. *Gençlik Araştırmaları Dergisi, 7*(19), 105-113. https://dergipark.org.tr/tr/pub/genclikarastirmalari/issue/66472/1040693

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations, 7*(2), 117-140. https://doi.org/10.1177/001872675400700202

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. sage.

Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk.* Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Educational Statistics. ed.gov

Fletcher, A. (2007). Defining student engagement: A literature review. https://soundout.org/defining-student-engagement-a-literature-review/

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Higher Education.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, *74*(1), 59-109. doi: https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(3), 117-127. DOI:10.14221/ajte.2011v36n3.1

Froh, J. J., Sefick, W. J., & Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology, 46*(2), 213–233. doi:10.1016/j.jsp.2007.03.005.

Fromm, E. (1995). *Erdem ve Mutluluk*. Ayda Yörükan (çev), Türkiye İş Bankası Yayınları, Ankara.

Fordyce, M. W. (1981). The Psychology of Happiness. *A brief-version of the 14 fundamentals. Fort Myers*.

Fordyce, M. W. (1983). A Program to Increase Happiness: Further Studies. *Journal of counseling psychology*, *30*(4), 483. https://doi.org/10.1037/0022-0167.30.4.483

Furrer, C., ve Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagment and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148 - 162. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148

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

Garnefski N, Kraaij V & Spinhoven, P. (2001). Negative Life Events, Cognitive Emotion Regulation and Depression. *Personality and Individual Differences, 30*(8), 1311-1327. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6

Garnefski, N., Kraaij, V., ve Spinhoven, P. (2002). Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ). *Leiderdorp: DATEC*, 1-47.

Garnefski, N. ve Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire Psychometric Features and Prospective Relationships with Depression and

Anxiety in Adults. *European Journal of Psychological Assesment*, *23*(3), 141-149. https://doi.org/10.1027/1015-5759.23.3.141

Garner, P.W. and Spears, F.M. (2000), Emotion Regulation in Low-income Preschoolers. *Social Development, 9*: 246-264. https://doi.org/10.1111/1467-9507.00122

Gencer, N., (Çeviren) (2018). Öznel iyi oluş: genel bir bakış. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(3), 2621-2638. doi: 10.17218/hititsosbil.457382

Goswami, H. (2012). Social Relationships and Children's Subjective Well-Being. *Social Indicators Research*, *107*(3), 575-588. https://doi.org/10.1007/s11205-011-9864-z

Granello, P. F. (2013). *Wellness counseling*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc

Gratz, K. L. ve Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: development, factor structure, and ınitial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26* (1), 41–54. Doi: 10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94.

Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology, 45(*1*),* 3-19. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.002

Greenberg, L. S. (2004). Emotion–focused therapy. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice, 11*(1), 3-16. https://doi.org/10.1002/cpp.388

Greenwood, C.R., Horton, B.T. & Utley, C.A. (2002). Academic Engagement: Current Perspectives on Research and Practice. *School Psychology Review, 31*(3): 328-349. https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086159

Gross, J. J. ve Munoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *2*, 151 - 164. https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x

Gross, J. J. (1998a). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271-299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Gross, J. J. (1998b). Antecedent-and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(1), 224-237. https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.224

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology,* 39, 281 - 291. DOI: 10.1017/s0048577201393198

Gross, J. J., Richards, J. M. ve John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. D. K. Snyder, J. Simpson ve J. N. Hughes (Editörler), Emotion regulation in couples and families*: Pathways to dysfunction and health* içinde (p. 13–35). Amerika: American Psychological Association.

Gross, J. J. ve Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. J. J. Gross (Ed*), Handbook Of Emotion Regulation* içinde. (s. 3-25). New York: The Guillford Press

Gross, J. J., Sheppes, G., & Urry, H. L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make (carefully). *Cognition and Emotion, 25*(5), pp. 765-781. doi: 10.1080/02699931.2011.555753.

Gullone, E., & Taffe, J. (2012). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): a psychometric evaluation. *Psychological Assessment*, *24*(2), 409–17. https://doi.org/10.1037/a0025777

Gülgez, Ö., & Gündüz, B. (2015). Diyalektik Davranış Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Programının Üniversite Öğrencilerinin Duygu Düzenleme Güçlüklerini Azaltmadaki Etkisi. *Çukurova University Faculty of Education Journal, 44*(2). https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuefd/issue/26972/283527

Güneri, B. (2018). *Öğrencilerin ingilizce dersi öz yeterlik inancı kaynakları, derse katılım düzeyleri ve algılanan araçsallıklarının öz yeterlik inançları ve tutumları üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.

Haidt, J. (2014). *Mutluluk Varsayımı: Modern Gerçekliği Kadim Bilgelikte Bulmak.* (Çev.Ö. Özgür). İstanbul: Hill Yayınevi

Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research*, *98*(3), 184–192. https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.184-192

Harari, M. J., Waehler, C. A. and Rogers, J. R. (2005). An empirical investigation of a theoretically based measure of perceived wellness. *Journal of Counseling Psychology*, *52*(1), 93-103. https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.1.93

Harley, J. M., Pekrun, R., Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2019). Emotion regulation in achievement situations: An integrated model. *Educational Psychologist, 54*(2), 106-126. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1587297

Haybron, D. M. (2000). Two philosophical problems in the study of happiness. *Journal of Happiness Studies*, *1*(2), 207-225. https://doi.org/10.1023/A:1010075527517

Hazrati-Viari, A., Rad, A. T., & Torabi, S. S. (2012). The effect of personality traits on academic performance: The mediating role of academic motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences. 32,* 367-371. DOI:10.1016/j.sbspro.2012.01.055

Hefferon, K.,& Boniwell, I. (2010). *Positive psychology*.NewYork:McGraw Hill.

Helme, S., ve Clarke, D. (2001). Identifying cognitive engagement in the mathematics classroom. *Mathematics Education Research Journal, 13,* 133-153. https://doi.org/10.1007/BF03217103

Huebner, E. S., & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life, 1*(2), 139-150. https://doi.org/10.1007/s11482-006-9001-3

Huebner, E. S., Gilman, R., Reschly, A. L., & Hall, R. (2009). Positive schools. In Lopez, S. J. & Snyder, S. J. (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology*, 2nd ed (pp. 561-568). New York, NY, US: Oxford University Press.

Huebner, S. (2010). Students and schooling: Does happiness matter? *NASP Communique, 39*(2), 6-8. empatieducates.org

Iskrev, D. (2017). Key characteristics of successful educational counseling of school's class. *Филко / Fılko*, 1, 291-295. https://js.ugd.edu.mk/index.php/fe/article/view/1640

Ipek, O. (2022). Türkiye'de Yaşlı Yetişkinlerde Öznel İyi Oluşun Belirleyicileri . *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi , 12* (1) , 84-103 . DOI: 10.18074/ckuiibfd.929441

Joronen, K. and Kurki, A. (2005). Familial contribution to adolescent subjective well being. *International Journal of Nursing Practice, 11*(3), 125–133. DOI: 10.1111/j.1440-172X.2005.00509.x

John, O. P. ve Gross, J.J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and lifespan development. *Journal of Personality, 72*(6), 1301–1333. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x

Joormann, J., Yoon, K. L., & Siemer, M. (2010). Cognition and emotion regulation. In A. M. Kring & D.M. Sloan (Eds.) *Emotion Regulation and Psychopathology: A Transdiagnostic Approach To Etiology And Treatment* (pp.174-203). New York: Guilford Press.

Joormann, J., ve Stanton, C. H. (2016). Examining emotion regulation in depression: A review and future directions. *Behaviour research and therapy,* (86): 35-49. DOI: 10.1016/j.brat.2016.07.007

Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal, 33*(4), 692-724. https://doi.org/10.2307/256287

Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kartal, M.A. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin bazı değişkenlere göre öznel iyi oluş ve iletişim beceri düzeyleri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), On dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Keyes, C. L., Shmotkin, D. ve Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82*(6), 1007-1022. https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007

Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: an integrative review. *Cognition and Emotion, 23(*1*)*, 4-41. doi: 10.1080/02699930802619031.

Kozikoğlu, İ., & Kanat, F. (2018). Lise öğrencilerinin ingilizce dersine katılım durumlarının İngilizce dersine yönelik tutum ve İngilizce konuşma kaygısına göre yordanması. *Kastamonu Education Journal, 26*(5), 1643-1652. doi:10.24106/kefdergi.2191

Kratz, A. L., Davis, M. C., Zautra, A. J., ve Tennen, H. (2009). Emotions. In S. J. Lopez (Eds.), *The Encyclopedia of Positive Psychology.* Malden, MA: Blackwell Publishing, pp. 315-320

Kuzgun, Y. (2000). İlkögretimde Rehberlik, Nobel Yayın Dagıtım, Ankara 2000.

Kwon, K., Hanrahan, A. R., & Kupzyk, K. A. (2017). Emotional expressivity and emotion regulation: Relation to academic functioning among elementary school children. *School Psychology Quarterly, 32(1),* 75-88. DOI: 10.1037/spq0000166

Lam, S. F., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., ... ve Farrell, P. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of school psychology, 50*(1): 77-94. DOI: 10.1016/j.jsp.2011.07.004

Lapan, R. T., Gysbers, N. C., & Petroski, G. F. (2003). Helping seventh graders be safe and successful: A statewide study of the impact of comprehensive guidance and counseling programs. *Professional School Counseling*, *6*(3), 186-197. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01977.x

Larsen, R. J., & Prizmic, Z. (2008). Regulation of emotional well-being. In M. Eid & R. J. Larsen (Eds.), *The Science of Subjective Well-being* (pp.258-89). New York: The Guılford Press, Retrieved from www.books.google.com.

Lee, V. E. ve Smith, J. (1995). Effects of high school restructuring and size on gains in achievement and engagement for early secondary school students. *Sociology of Education, 68*(4), 241-270. https://doi.org/10.2307/2112741

Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, *51*(4), 482-509. https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.4.482

Lewis, A., Huebner, E., Reschly, A., & Valois, R. (2009). The Incremental Validity of Positive Emotions in Predicting School Functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment, 27*(5), 397-408. DOI:10.1177/0734282908330571

Linley, A., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology, 1*, 3 – 16. https://doi.org/10.1080/17439760500372796

Lopez, S. J. (Ed.). (2011). *The Encyclopedia of Positive Psychology*. John Wiley & Sons.

Lopez, S. J. & Snyder, C. R. (2011). *The Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press.

Lykken, D., Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science, 7*, 186–189. sagepub.com

Lyubomirsky, S. (2001) Why are some people happier than others: The role of cognitive and motivational processes in wellbeing. *American Psychologist, 56*, 239-249. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.239

Lyubomirsky, S., King, L. and Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, *131*, 803-855. https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803

Lyubomirsky, S., Sheldon, K.M. and Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, *9*, 111-131. https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111

Lyubomirsky, S. (2007). *The How of Happiness: A scientific approach to getting the life you want.* The Penguin Press, NY.

Lyubomirsky, S., & Dickerhoof, R. (2010). A construal approach to increasing happiness. In J. Tangney & J. E. Maddux (Eds.*), Social psychological foundations of clinical psychology* (pp. 229-244). New York: Guilford Press. https://psycnet.apa.org/record/2010-17975-013

Mckenna, P. (2010). *Sizi mutlu edebilirim* (B. Satılmış, Çev.). İstanbul: Pegasus.

Mecklem, G. L. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children.* Springer Science+Business Media, New York, USA: Springer edition

Moneta, G. M. (2004). The flow experience across cultures. *Journal of Happiness Studies, 5*, 115-121. DOI: 10.1023/B:JOHS.0000035913.65762.b5

Moscovitch, D. A., Antony, M. M., & Swinson, R. P. (2009). *Exposure-based treatments for anxiety disorders: Theory and process.* In M. M. Antony & M.B. Stein (Eds.), *Oxford handbook of anxiety and related disorders* (ss. 461–475). New York: Oxford University Press.

Myers, D. G. ve Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological Science*, *6*(1), 10-19. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x

Myers, J. E., Sweeney, T. J. ve Witmer, J. M. (2000). The Wheel of Wellness Counseling for Weııness: A Holistic Model for Treatmentplanning. *Journal of Counseling and Development*, *78*(3), 251-266. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01906.x

Nayır, F. (2017). The Relationship between Student Motivation and Class Engagement Levels. *Eurasian Journal of Educational Research,* 71: 59-78. DOI: 10.14689/ejer.2017.71.4

Nigar, F. (2014). *Ortaokul öğrencileri ile yatılı bölge ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş ve temel psikolojik ihtiyaçları düzeyinin karşılaştırması* (Master's thesis), Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ögel, K. (2012). *Bilişsel davranışçı terapilerde üçüncü dalga. Farkındalık (ayrımsama)ve kabullenme temelli terapiler*. Ankara: HYB Yayıncılık.

Özer, M. ve Özsoy Karabulut, Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu, *Geriatri 6*(2), 72-74. dergisi.org

Özgüle, E. T. U., ve Sümer, N. (2017). Ergenlikte Duygu Düzenleme ve Psikolojik Uyum: Duygu Düzenleme Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazıları,* 1-18. https://hdl.handle.net/11511/87500

Parkinson, B., & Totterdell, P. (1999). Classifying affect-regulation strategies. *Cognition &Emotion, 13*(3), 277-303. https://doi.org/10.1080/026999399379285

Pekrun, R. (2019). Inquiry on emotions in higher education: progress and open problems. *Studies in Higher Education, 44(10), 1806-1811.* https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665335

Peseschkian N. (2000). *Positive psychotherapy.* New Delhi: Sterling Publishers.

Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist, 55*(1), 44–55. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.44

Phillips, K. F. V., ve Power, M. J. (2007). A new self report measure of emotion regulation in adolescents: The Regulation of Emotions Questionnaire. *Clinical psychology & psychotherapy, 14*(2), 145-156. https://doi.org/10.1002/cpp.523

Quinn, P.D. and Duckworth, A.L. (2007). Happiness and academic achievement: evidence for reciprocal causality. *Poster session presented at the annual meeting of the American Psychological Society,* Washington, D. C. psu.edu

Rangvid, B.S. (2018). Student Engagement in Inclusive Classrooms. *Education Economics, 26*(3): 266-284. https://doi.org/10.1080/09645292.2018.1426733

Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*(4), 257-267. http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002

Reeve, Johnmarshall (2012); "A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement", *Handbook of Research on Student Engagement,* (Der.:Sandra L. Christenson, Amy L. Reschly ve Cathy Wylie), Springer Science+Business Media, New York, s. 149-172.

Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology, 105*(1), 579-595. https://doi.org/10.1037/a0032690

Rehm IC, Staiger PK. (2018). Emotion regulation and psychopathology: Current understanding and new directions. *Clinical Psychologist, 22*(2), 109-111. https://doi.org/10.1111/cp.12164

Renold, E. (2006). Gendered Classroom Experiences. In C. Skelton, B. Francis ve L. Smulyan (Edit.), *The sage handbook of gender and education.* (439-450). London: Sage Pub.

Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006). Research leading to a predictive model of dropout and completion among students with mild disabilities and the role of student engagement. *Remedial and Special Education, 27*, 276 – 292. http://dx.doi.org/10.1177/07419325060270050301

Rimm-Kaufman, S. E., Baroody, A. E., Larsen, R. A., Curby, T. W. and Abry, T. (2015). To what extent do teacher–student interaction quality and student gender contribute to fifth graders' engagement in mathematics learning?. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 170-185. https://doi.org/10.1037/a0037252

Rivers, S. E., Brackett, M. A., Katulak, N. A., & Salovey, P. (2007). Regulating angerband sadness: An exploration of discrete emotions in emotion regulation. *Journal of Happiness Studies, 8*, 393-427. https://doi.org/10.1007/s10902-006-9017-2

Rotgans, J. I., ve Schmidt, H. G. (2011). Cognitive engagement in the problem-based learning classroom. *Advances in health sciences education*, *16*(4), 465-479, doi: https://doi.org/10.1007/s10459-011-9272-9

Roth, R. A., Suldo, S. M., & Ferron, J. M. (2017). Improving middle school students' subjective well-being: Efficacy of a multicomponent positive psychology intervention targeting small groups of youth. *School Psychology Review, 46*(1), 21-41. https://doi.org/10.17105/10.17105/SPR46-1.21-41

Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 141-166. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.141

Saarni, C. (1999). *The Guilford series on social and emotional development. The development of emotional competence*. Guilford Press.

Santrock, J.W. (2014). *Yaşam Boyu Gelişim: Gelişim Psikolojisi.*Galip Yüksel (Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.

Schnall, E., & Schnall, D. (2017). Positive Psychology in Jewish Education: Gratitude in the School and Synagogue Classroom. *Religious Education, 112*(2), 160-171. https://doi.org/10.1080/00344087.2016.1224002

Seligman, M. E. P. (1998). *Learned optimism*. New York: Simon and Schuster Inc.

Seligman, M.E.P. and Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology an introduction. *American Psychologist*, *55*(1), 5- 14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment.* Free Press.

Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist, 56*(3), 216–217. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.216

Sever, M., Ulubey, Ö., Toraman, Ç., ve Türe, E. (2014). Lise öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından derse katılımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 39*(176): 183-198. DOI: 10.15390/EB.2014.3633

Silk, J. S., Steinberg, L. ve Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, *74* (6), 1869 1880. Doi: 10.1046/j.1467-8624.2003.00643.x.

Sinatra, G. M., Heddy, B. C. and Lombardi, D. (2015). The challenges of defining and measuring student engagement in science. *Educational Psychologist*, 50(1), 1-13. https://doi.org/10.1080/00461520.2014.1002924

Skilling, K. G. ve Stylianides, G. J. (2015, February). Promoting cognitive engagement in secondary mathematics classrooms. *In Proceedings of the Ninth Conference of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 1280–1286). Prague, Czech Republic. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01287357/document

Skinner, E. A., ve Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology, 85*(4): 571. https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571

Skinner, E. A., Kindermann, T. A. ve Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, *69*(3), 493-525. doi: 10.1177/0013164408323233

Smith, T. J. (2014) *Student engegement and academic achivement in technology enhanced and traditional classroom environmens,* (Unpublished doctoral dissertation), Liberty University.

Southam-Gerow, M.A. (2014) *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme uygulayıcı rehberi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Steinberg, L. (2013). *Ergenlik* (Çev: F. Çok). Ankara: İmge Kitapevi.

Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D. and Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review, 38*(1), 67-85. DOI: 10.1177/0013124513514604

Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics.* Boston: Pearson

Tan, Y. T. (2016). *Student engagement in two Singaporean secondary schools,* (Unpublished master's thesis). University of Jyväskylä.

Tanner, J. L. & Arnett, J. J. (2009). The emerge of 'emerging adolthood'. In A. Furlong (Ed.), *Handbook of youth and young adulthood* (pp. 39-45). New York: Routledge.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biologial and behavioral considerations.* Monographs of the Society for Research in Child Developments, 59, pp. 25-52.

Thompson, R. A., & Lagattuta, K. (2006). Feeling and understanding: Early emotional development. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *The Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 317‑337). Oxford: Blackwell.

Thompson, R. A., ve Meyer, S. (2007). *Socialization of emotion regulation in the family. Handbook of Emotion Regulation*, (249): 249-268.

Thompson RA. (2014). *Socialization Of Emotion And Emotion Regulation İn The Family.* Gross JJ (Series Ed.) *Handbook Of Emotion Regulation* New York: The Guilford Press. S: 173-186.

Tian, L. (2008). Developing scale for school well-being in adolescents. *Psychology Development and Education, 24*(3), 100-106. http://www.devpsy.com.cn/EN/Y2008/V24/I3/100

Tian, L., Wang, D., & Huebner, E. S. (2015). Development and validation of the brief adolescents' subjective well-being in school scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, *120*(2), 615-634. doi:10.1007/s11205-014-0603-0.

Tkach, C., & Lyubomirsky, S. (2006). How Do People Pursue Happiness?: Relating Personality, Happiness-Increasing Strategies, and Well-Being. *Journal of happiness studies*, *7*(2), 183-225. https://doi.org/10.1007/s10902-005-4754-1

Trowler, V. (2010). *Öğrenci Katılımı Literatür İncelemesi* . Yüksek Öğretim Akademisi. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentenngagementliteraturereview_1.pdf

Tsaousis, I., Nikolaou, I., Serdaris, N. and Judge, T.A. (2007). Do the core selfevaluations moderate the relationship between subjective well-being and physical and psychological health? *Personality and Individual Differences, 42,* 1441-1452. https://doi.org/10.1016/j.pay.2006.10.025

Turk C.L., Heimberg R.G., Luterek J.A., Mennin D.S. and Fresco D.M. (2005). Emotion dysregulation in generalized anxiety disorder: A comparison with social anxiety disorder. *Cognitive Therapy and Research*, *29*, 89-106. https://doi.org/10.1007/s10608-005-1651-1

Turner, J. C. ve Patrick, H. (2004). Motivational influences on student participation in classroom learning activities. *Teachers College Record, 106*, 1759 –1785. doi:10.1111/j.1467- 9620.2004.00404.x

Tuzgöl Dost, M. (2004). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.

Tuzgöl Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

Dergisi, *22*(2), 132-142. https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11121/133000

Türkdoğan, T. (2010). *Üniversite öğrencilerinde temel ihtiyaçların karşılanma düzeylerinin öznel iyi oluş düzeyini yordamadaki rolü.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Ümmet, D., Doğan, S. & Kemahlı, H.P. (2019). Lise öğrencilerinin okula aidiyet duyguları ve sosyal iyi oluşları üzerine karma bir araştırma. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. *10*(17), 1625- 1663. DOI: 10.26466/opus.517176

Valkenburg, P. M., Peter, J., & Schouten, A. P. (2006). Friend networking sites and their relationship to adolescents' well being and social self esteem. *CyberPsychology & & Behavior*, 584-590. https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9.584

Vatan S, Kahya YO. (2018). Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin türkçeye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anatolian Journal of Psychiatry, 19*(2), 192-201. https://toad.halileksi.net/olcek/duygu-duzenleme-becerileri-olcegi/

Veenhoven, R. (1991). Is happiness relative?. *Social Indicators Research, 24*(1), 34. https://doi.org/10.1007/BF00292648

Villani, D., Carissoli, C., Triberti, S., Marchetti, A., Gilli, G., and Riva, G. (2018). Videogames for emotion regulation: A systematic review. *Games for Health Journaly, 7,* 85-99. doi: 10.1089/g4h.2017.0108

Vitulic, H. S. ve Prosen, S. (2015). Coping and emotion regulation strategies in adulthood: specificities regarding age, gender and level of education. *Journal for general social issues, 25*(1), 43-62. https://doi.org/10.5559/di.25.1.03

Vural, L., & Yavuz, M. (2019). Öğretmen adaylarinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlari ile derse katilim düzeyleri arasindaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi, 9*(1), 125-137. https://doi.org/10.24315/tred.446821

Wang, Z., Bergin, C., & Bergin, D. A. (2014). Measuring engagement in fourth to twelfth grade classrooms: The classroom engagement inventory. *School Psychology Quarterly: The Official Journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, *29*(4), 517–35. DOI: 10.1037/spq0000050

Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. The Australian *Educational and Developmental Psychologist, 28*(2), 75-90. doi:10.1375/aedp.28.2.75

Werner, K., & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: Aconceptual framework. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion*

regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment (pp. 13-37). New York: The Guilford Press, Retrieved from https://psycnet.apa.org/record/2009-21674-001.

World Health Organization. (2014). *Health for the world's adolescents.* 1 Ekim 2018, https://www.who.int/publications/i/item/WHO-FWC-MCA-14.05

Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitimde rehberlik hizmetleri* (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri*. İstanbul: Bağlam Yayınları.

Yıldırım, E. G., ve Köklükaya, A. N. (2016). İlk ve ortaokul öğrencilerinin fen konularına yönelik ilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1): 1-22. doi:10.17539/aej.20578.

Yıldız, M. A. (2016). Ergenlerde Yalnızlık ile Pozitiflik Arasındaki İlişkide Duygu Düzenleme Yöntemlerinin Çoklu Aracılığı. *Eğitim ve Bilim, 41*(186), 217-231. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6193

Zainal Abidin, S. (2007). An investigation into first year Engineering students' oral classroom participation: A case study, (Unpublished master's thesis). Universiti Teknologi Malaysia, Malaysia.

Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood, and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development, 38(*2), 182‑194. https://doi.org/10.1177/0165025413515405

EKLER

Ek 1. Bilgilendirilmiş Onay Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAY FORMU

Değerli Katılımcı,

Aşağıda cevaplayacağınız sorular Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Yüksek Lisans Programı kapsamında tez çalışmam için hazırlanmıştır. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Gerçek duygu ve düşüncelerinizi yansıtacak yanıtlar vererek tüm soruları yanıtlamanız araştırmanın sonuçları açısından önemlidir. Size ait bilgiler bilimsel çalışmalar dışında başka bir yerde kullanılmayacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Psikolojik Danışman

Abdulmuttalip KARAMANLI

Araştırmacı tarafından bu çalışma hakkında bilgilendirildim. Çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman katılımımı sonlandırabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

Okudum kabul ediyorum. ☐

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

YAŞ		
CİNSİYET	KIZ	
	ERKEK	
SINIF DÜZEYİ	1	
	2	
	3	
	4	
ARKADAŞLIK İLİŞKİLERİNİZ NASILDIR?	KÖTÜ	
	ORTA	
	İYİ	
OKULU SEVİYOR MUSUNUZ?	EVET	
	HAYIR	
KENDİ BAŞARI DÜZEYİNİZİ NASIL GÖRÜYORSUNUZ?	KÖTÜ	
	ORTA	
	İYİ	
DEVAM EDEN BİR İLİŞKİNİZ VAR MI?	VAR	
	YOK	
ANNE SAĞ MI?	SAĞ	
	VEFAT ETTİ	
BABA SAĞ MI?	SAĞ	
	VEFAT ETTİ	
ANNENİZİN EĞİTİM DURUMU NEDİR? (ANNE SAĞ İSE CEVAPLAYINIZ)	EĞİTİM ALMADI	
	İLKOKUL	
	ORTAOKUL	
	LİSE	
	ÜNİVERSİTE	
BABANIZIN EĞİTİM DURUMU NEDİR? (BABA SAĞ İSE CEVAPLAYINIZ)	EĞİTİM ALMADI	
	İLKOKUL	
	ORTAOKUL	
	LİSE	
	ÜNİVERSİTE	
ANNENİZİN SİZE KARŞI TUTUMU NASILDIR? (ANNE SAĞ İSE CEVAPLAYINIZ)	OTORİTER	
	DEMOKRATİK	
	SERBEST	
BABANIZIN SİZE KARŞI TUTUMU NASILDIR? (BABA SAĞ İSE CEVAPLAYINIZ)	OTORİTER	
	DEMOKRATİK	
	SERBEST	
AİLENİZİN SOSYOEKONOMİK GELİR DÜZEYİ NEDİR?	DÜŞÜK (0-2000 TL)	
	ORTA (2000-4000 TL)	
	İYİ (4000 TL VE ÜSTÜ)	

Ek 3. Genel Olarak Derse Katılım Ölçeği

Aşağıda genel olarak derse katılım konusunda kendinizi değerlendirebileceğiniz ifadeler yer almaktadır. Sizden istenen, her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyup sizin için ne kadar uygun olduğunu değerlendirmenizdir.		**Hiç Uygun Değil**	**Uygun Değil**	**Biraz Uygun**	**Uygun**	**Tamamen Uygun**
1	Sınıfta ders anlatılırken mutluyumdur.	1	2	3	4	5
2	Derslere ilgim yüksektir.	1	2	3	4	5
3	Kendimi derslerle bütünleşmiş görürüm.	1	2	3	4	5
4	Derslerde merak duygum yüksektir.	1	2	3	4	5
5	Dersler benim için eğlenceli geçer	1	2	3	4	5
6	Derslerde söz alırım.	1	2	3	4	5
7	Derslerde hocanın sorduğu sorulara yanıt veririm.	1	2	3	4	5
8	Derslerde gerçekleşen etkinliklere katılırım.	1	2	3	4	5
9	Derslere hazırlıklı gelirim.	1	2	3	4	5
10	Derslerde yeri geldiğinde hocaya sorular sorarım.	1	2	3	4	5
11	Derslerde, başka bilgilerle öğrendiklerimi bütünleştiririm.	1	2	3	4	5
12	Derslerde, zihnimde anlatılanları canlandırırım.	1	2	3	4	5
13	Derslerde, anlatılanlarla ilgili içimden örnekleri düşünürüm.	1	2	3	4	5
14	Derslerde, zihnimde konunun gündelik yaşamla ilişkisini kurarım.	1	2	3	4	5
15	Derslerde anlatılan bilgileri alıp beynimde işlemeye çalışırım.	1	2	3	4	5

Ek 4. Ergenler İçin Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri Ölçeği

	Aşağıda kendinizi "mutluluğu artırma stratejilerini" kullanma açısından değerlendirebileceğiniz ifadeler yer almaktadır. Sizden istenen, her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyup **sizin için ne kadar uygun olduğunu** değerlendirmenizdir.	**Kesinlikle katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen katılıyorum**
1	Çevreyle ilgilendiğim zaman mutlu olurum				
2	Çevreye saygı gösterdiğim zaman mutlu olurum				
3	Çevreye iyi davrandığım zaman mutlu olurum				
4	TV/ dizi izlediğim zaman mutlu olurum				
5	Gezdiğim zaman mutlu olurum				
6	İnternete girdiğim zaman zaman mutlu olurum				
7	Yemek yediğim zaman mutlu olurum				
8	Annemden ve babamdan sıcak bir ilgi gördüğüm zaman mutlu olurum				
9	Çevreden kendi hakkımda güzel şeyler zaman mutlu olurum				
10	Öğretmen bana saygı gösterdiği zaman mutlu olurum				
11	Öğretmen bana iyi davrandığı zaman mutlu olurum				
12	Dua ettiğim zaman mutlu olurum				
13	Sinirleyeceğim şeyleri yapmadığım zaman mutlu olurum				
14	Suçtan, beladan uzak durduğum zaman mutlu olurum				
15	İbadet ettiğim zaman mutlu olurum				
16	Sinirlenmediğim zaman mutlu olurum				
17	Dini inancımın gereğini yaptığım zaman mutlu olurum				

Ek 5. Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği

Yaşamda zaman zaman insanların başlarına olumsuz, hoş olmayan olaylar gelir ve bu olaylara bazı tepkiler verilir. Bu tepkilerin bazıları düşüncelerle ilgili iken bazıları ise davranışlarla ilgilidir. Lütfen aşağıdaki her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak, sıkıntı verici, olumsuz bir olay yaşadığınızda cümlede verilen durum veya davranışı ne sıklıkla yaptığınızı size en uygun olan seçeneğe çarpı işareti (X) koyunuz. Lütfen her ifade için sadece bir seçeneği işaretleyiniz ve hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız. **"Başıma olumsuz bir olay geldiğinde;**		**Hiçbir zaman**	**Nadiren**	**Bazen**	**Çoğu zaman**	**Her zaman**
1	Duruma ilişkin düşüncelerimi yeniden gözden geçiririm.	( )	( )	( )	( )	( )
2	Duruma ilişkin amaçlarımı veya planlarımı yeniden gözden geçiririm, düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
3	Durum üzerinde düşünüp anlamaya çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
4	Bir dahaki sefere neyi daha iyi yapabileceğimi düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
5	Öfkemi/üzüntümü sözel olarak (örn. bağırmak, tartışmak gibi) başkalarından çıkarırım.	( )	( )	( )	( )	( )
6	Öfkemi/üzüntümü fiziksel olarak (örn. kavga etmek, vurmak gibi) başkalarından çıkarırım.	( )	( )	( )	( )	( )
7	Başkalarını kötü hissettirmeye çalışırım (örn. kaba davranarak, onları görmezden gelerek).	( )	( )	( )	( )	( )
8	Başkalarına zorbalık yaparım (örn. alay etmek, itmek, dedi kodu yapmak gibi).	( )	( )	( )	( )	( )
9	Öfkemi/üzüntümü etrafımdaki eşyalardan çıkarırım.	( )	( )	( )	( )	( )
10	Kendime zarar verecek veya kendimi cezalandıracak bir şey yaparım.	( )	( )	( )	( )	( )
11	Bazı düşünceler ve duygular sürekli kafamı meşgul eder (örn. aynı şeyi düşünür dururum).	( )	( )	( )	( )	( )
12	Başkalarının benden iyi durumda olduğunu düşünerek kendimi daha kötü hissederim.	( )	( )	( )	( )	( )
13	Duygularımı içime atarım, saklarım.	( )	( )	( )	( )	( )
14	Sanki ben ben değilmişim gibi gelir (ör., kendimi bir tuhaf hissederim, etrafımdaki şeyler tuhaf gelir).	( )	( )	( )	( )	( )
15	Bu olaya ilişkin neler hissettiğimi birisiyle konuşurum.	( )	( )	( )	( )	( )
16	Arkadaşlarımdan veya ailemden sarılmak, elimi tutmak gibi bedensel yakınlık ararım.	( )	( )	( )	( )	( )
17	Hareketli bir şeyler yaparım.	( )	( )	( )	( )	( )
18	Başkalarından tavsiye isterim.	( )	( )	( )	( )	( )

Ek 6. MEB Araştırma İzin Yazısı

T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-78971437-20-68484002 16/01/2023
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Abdülmuttalip KARAMANLI)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Yıldız Teknik Üniversitesi' nin 05.01.2023 tarihli ve E-96187715-730.08.03-2301050160 sayılı yazısı.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi 18736016 numaralı Abdülmuttalip KARAMANLI, **"Ergenlerde Derse Katılımın Yordayıcıları Olarak Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri ve Duygu Düzenleme Becerileri"** başlıklı tez çalışma uygulamasının Diyadin ilçesinde müdürlüğümüze bağlı Anadolu Liselerinde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

İshak HASANOĞLU
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
Bülent ŞİMŞEK
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK;
- İl MEM Komisyon tutnağı
-İlgide Kayıtlı Yazı ve Ekleri

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : İl Milli Eğitim Müdürlüğü Merkez/Ağrı Ar-Ge Birimi
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Nesim ZARİÇ
Unvan : Öğretmen
Telefon No : 0 (472) 280 94 43
E-Posta: nesimzaric04@hotmail.com
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
İnternet Adresi: Faks:_____
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 4b83-9065-3439-b6bb-3314 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 7. Ölçek Kullanım İzni

Yüksek Lisans İçin Ölçek İzni
2 ileti

Abdulmuttalip KARAMANLI
Alıcı: ali eryylmaz

Hocam merhaba,
Genel Derse Katılım ve Ergenler İçin Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri ölçeklerinizi yüksek lisans çalışmamda kullanmak için izninizi rica ediyorum.
İyi çalışmalar dilerim.

Ali Eryılmaz
Alıcı: Abdulmuttalip KARAMANLI

Merhaba,
Kullanabilirsiniz, kolay gelsin.

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ABD

Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi /Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD.
Oda No: C Blok 309
PK: 34210 Esenler/ İSTANBUL

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Yildiz Technical University,
Faculty of Education
Psychological Counseling and Guidance,
Office No: C Blok 309
Postal Code: 34210 Esenler/ İSTANBUL

Ek 8. Ölçek Kullanım İzni

Ölçek İzni
2 ileti

Abdulmuttalip KARAMANLI

Merhaba Hocam
Türkçe'ye uyarladığınız Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeğini tez çalışmamda kullanabilmek için izninizi istiyorum.
İyi çalışmalar dilerim

Yrd.Doç.Dr.Mehmet Ali YILDIZ
Alıcı: Abdulmuttalip KARAMANLI

Sayın Karamanlı,
Ölçeğimizi çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçek ekte yer almaktadır. İyi çalışmalar dilerim.

Mehmet Ali Yıldız (Doç.Dr.)
Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD
Merkez, Adıyaman, TÜRKİYE

Mehmet Ali Yildiz (Ph.D.)
Adiyaman University, Faculty of Education
Department of Educational Sciences
Guidance and Psychological Counseling Program
Adiyaman, TURKEY

Gönderen: Abdulmu alip KARAMANLI
Kime: Yrd.Doç.Dr.Mehmet Ali YILDIZ
Konu: Ölçek İzni

[Alıntılanan met n g zlend]

ERGENLER İÇİN DUYGU DÜZENLEME ÖLÇEĞİ.docx
30K

Ek 9. Etik Kurul İzni



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 28.12.2022 **Toplantı No: 2022.12**

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Ali ERYILMAZ danışmanlığında lisansüstü öğrencisi ABDULMUTTALİP KARAMANLI tarafından yapılacak olan "Ergenlerde Derse Katılımın Yordayıcıları Olarak Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri Ve Duygu Düzenleme Becerileri" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykın herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Etik Kurul Üyeleri

Prof. Dr. Murat DÜNDUREN
Başkan

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Üye

Prof. Dr. Gülhayat GÖLBAŞI ŞİMŞEK
Üye

Doç. Dr. Mehmet Emin KAHRAMAN
Üye

Doç. Dr. Senay OĞUZTİMUR
Üye

Doç. Dr. Yasin ŞEHİTOĞLU
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Güzin AKYILDIZ
Üye