



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

BİLİŞSEL ESNEKLİK VE OKULA BAĞLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİDE DUYGU DÜZENLEME VE OKULDA KENDİNİ TOPARLAMA GÜCÜNÜN ARACILIK ROLÜ

Ali ÇETİNKAYA

Doktora Tezi

Ankara, 2024

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En iyiye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

BİLİŞSEL ESNEKLİK VE OKULA BAĞLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİDE DUYGU DÜZENLEME
VE OKULDA KENDİNİ TOPARLAMA GÜCÜNÜN ARACILIK ROLÜ

THE MEDIATING ROLE OF EMOTION REGULATION AND SCHOOL RESILIENCE IN THE
RELATIONSHIP BETWEEN COGNITIVE FLEXIBILITY AND SCHOOL ENGAGEMENT

Ali ÇETİNKAYA

Doktora Tezi

Ankara, 2024

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Ali ÇETİNKAYA'nın hazırladığı "Bilişsel Esneklik ve Okula Bağlılık Arasındaki İlişkide Duygu D¼zenleme ve Okulda Kendini Toparlama G¼c¼n¼n Aracılık Rol¼" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. şerife IşIK	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Doç. Dr. ¼zlem HASKAN AVCI	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Nil¼fer KOT¼RK	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Nurten KARACAN ¼ZDEMİR	İmza
J¼ri Üyesi	Dr. ¼đr. Üyesi Tansu MUTLU AYKUş	İmza

Enstit¼ Y¼netim Kurulunun
.../.../.... Tarihli ve
.....sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 06/062024 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / /tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmada, lise öğrencilerinde okulda kendini toparlama gücü (OKTG) kavramı incelenmiş, ayrıca OKTG ile bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve okula bağlılık kavramları arasındaki ilişkilerin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada Okulda Kendini Toparlama Gücü Ölçeği (OKTGÖ) Türkiye kültürüne uyarlanmıştır. Çalışma için Ankara ilinde çeşitli liselerde öğrenim gören toplam 1084 öğrenciden veri toplanmıştır. AFA sonucunda 4 faktörlü bir yapı elde edilmiştir ve bu yapının toplam varyansın %61.355'ini açıkladığı görölmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre model veri uyumu sağlanmıştır (RMSEA=.063, CFI=.98, GFI=0.94, NFI=.96, IFI=.98, SRMR= .049). İki düzeyli faktör analizinde de model veri uyumu sağlanmış olup yapı geçerlidir (RMSEA=.069, CFI=.97, GFI=0.92, NFI=.96, IFI=.97, SRMR= .063). Ölçeğin güvenirliği için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ayrıca 4 hafta arayla yapılan test-tekrar test sonuçları ise ölçeğin kararlı bir ölçek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin diğer ölçeklerle ilişkisi kapsamında kendini toparlama gücü ile olumlu yönde; depresyon, stres ve anksiyete ile olumsuz yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. OKTGÖ aile/ev, okul arkadaşları, öğretmenler ve akademik olmak üzere dört faktör ve 16 maddeden oluşmaktadır. İkinci aşamada ise model sınanmıştır. Lise öğrencilerinde bilişsel esneklik ile okula bağlılık arasında duygu düzenleme ve OKTG'nin seri çoklu aracı rolünün bulunduğu bu araştırma yordamaya dayalı korelasyonel modeldedir. Bu çalışmada Ankara ilinde öğrenim gören 456 lise öğrencisinden veri toplanmış, araştırmada OKTGÖ, Bilişsel Esneklik Ölçeği, Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği ve Okula Bağlılık ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bilişsel esneklik ile okula bağlılık arasında duygu düzenleme ve OKTG'nin seri çoklu aracı rolü olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgular alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: okulda kendini toparlama gücü, seri aracılık, duygu düzenleme, okula bağlılık, bilişsel esneklik.

Abstract

In this study, it was aimed to examine the concept of school resilience in high school students and to explore the relationships between school resilience and the concepts of cognitive flexibility, emotion regulation and school engagement. The research consists of two stages. In the first stage, the School Resilience Scale (SRS) was adapted to Turkish culture. A total of 1084 students from various high schools in Ankara participated in this phase. As a result of EFA, a 4-factor structure was obtained and it was seen that this structure explained 61.355% of the total variance. According to the confirmatory factor analysis, model-data fit was achieved (RMSEA=.063, CFI=.98, GFI=0.94, NFI=.96, IFI=.98, SRMR=.049). In the two-level factor analysis, model-data fit was achieved and the structure was valid (RMSEA=.069, CFI=.97, GFI=0.92, NFI=.96, IFI=.97, SRMR=.063). Cronbach's alpha coefficient calculated for the reliability of the scale was .89. In addition, the test-retest results conducted at 4-week intervals show that the scale is a stable scale. Within the scope of the relationship of the scale with other scales, it was found that there was a significant positive relationship with resilience and a significant negative relationship with depression, stress and anxiety. The SRS consists of four factors (family/home, schoolmates, teachers and academics) and 16 items. In the second stage, the model was tested. This study, in which the serial multiple mediating role of emotion regulation and school resilience between cognitive flexibility and school engagement in high school students was tested, was in the prediction-based correlational model. In this study, 456 high school students living in Ankara province participated, and in the research, SRS, Cognitive Flexibility Scale, Emotion Regulation Scale for Adolescents and School Engagement Scale were used. In this study, it was found that emotion regulation and school resilience had a serial multiple mediating role between cognitive flexibility and school engagement. The findings are discussed according to the literature.

Keywords: school resilience, serial multiple mediating, emotion regulation, school engagement, cognitive flexibility.

Teşekkür

1997 yılında bir köy okulunda başlamış olduğum eğitim öğrenim hayatımı Hacettepe Üniversitesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bilim dalında doktora mezunu olarak sonlandırmış olmanın gururunu yaşıyorum. Ancak biliyorum ki hayat boyunca öğrenmeye devam edeceğim. Belki de hayatın güzel tarafı budur.

Hayatımda çeşitli dönüm noktaları oldu. Özellikle 2018 yılında doktora eğitimime başladığımdan bu yana ciddi bir pandemi yaşadık, 2 yıl üst üste iş hayatımda radikal kararlar aldım, biricik eşimle hayatımı birleştirdim ve bütün bu gelişmelerle birlikte doktoramı da sonunda tamamlamış oldum. Zorlandığım zamanlar oldu ama değdi. Çokça şükür.

Mezun ettiği ilk doktora öğrencisi olma gururunu yaşadığım danışmanım Doç. Dr. Özlem Haskan Avcı hocama bütün bu süreçteki destekleri için çok teşekkür ederim. Güler yüzü, destekleyici rolü, kritik yerlerde kritik rehberliği ve tez yazım sürecinin başından sonuna yardımları ile doktorayı bitirmeme vesile olduğu için hocama minnettarım.

Tez izleme komitelerinden savunmaya kadar olan süreçte bana önemli geri dönütleri ile yardımcı olan Doç. Dr. Nurten Karacan Özdemir hocama çok teşekkür ederim. Yine aynı süreçte ciddi destekleri olan, benim pozitif psikoloji yolunda ilerlememde bana rol model olan, kendini toparlama gücü kavramını hayatıma dahil eden sevgili hocam Prof. Dr. Şerife Işık'a da teşekkürü bir borç bilirim. Tez savunma sürecinde değerli jüri üyeleri Doç. Dr. Nilüfer Koçtürk ve Dr. Öğretim Üyesi Tansu Mutlu Çaykuş hocalarıma önemli katkıları ve önerilerinden dolayı şükranlarımı sunarım.

Tezimdeki istatistiksel analizler açısından bana yardımını esirgemeyen hocam Arş. Gör. Haydar Karaman'a, tez yazım sürecinde yine önemli destekler veren, tecrübelerini aktaran değerli dostlarım Dr. Ahmet Metin ve Dr. Sinan Okur'a, Milli Savunma Üniversitesinde manevi desteklerini esirgemeyen Öğr. Gör. Mahmut Hüdayi Ödemiş'e,

TİK'lerde ve tez savunma sürecinde kıymetli desteği ile yanımda olan Ali Güngör'e teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

Tüm hayatım boyunca beni destekleyen, zor zamanlarımda yanımda olan, beni hiçbir zaman yalnız ve çaresiz bırakmayan, iyi bir insan olmam için çabalayan, daha iyi yerlerde olmam için ellerinden geleni yapan ve en önemlisi de her ne yaparsam yapayım, ne karar alırsam alayım bana güvenen canım aileme; anneme, babama, abime ve abimin kıymetli eşine sonsuz teşekkür ediyorum. İyi ki varsınız, iyi ki bu ailede dünyaya gelmişim.

Bir kişi var ki, o da beni tanıştığımızdan bu yana destekledi. Benim zor zamanlarımda yanımda oldu, kararlarıma saygı duydu, bana daima güvendi. Tez yazım sürecinde yorulduğumda, tökezlediğimde beni motive etti ve tekrar tezin başına geçmemi sağladı. Bütün sızlanmalarımı o gördü, dert yakınmalarımı dinledi, kaygılarıma ortak oldu. O kişi sevgili eşim Büşra. Ona tüm destekleri için, tüm fedakârlıkları için sonsuz teşekkür ederim. İyi ki.

Son olarak, doktora eğitim sürecinde TÜBİTAK 2211-A Genel Yurt İçi Doktora Burs Programı kapsamında beni destekleyen Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığına teşekkür ederim.

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz	iii
Abstract	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	x
Şekiller Dizini	xi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xii
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	11
Araştırma Problemi.....	18
Sayıtlılar	19
Sınırlılıklar	19
Tanımlar.....	19
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	21
Pozitif Psikoloji ve Kendini Toparlama Gücü.....	21
Okulda Kendini Toparlama Gücü (OKTG)	26
Okula Bağlılık	32
<i>Davranışsal Bağlılık</i>	34
<i>Duyuşsal Bağlılık</i>	35
<i>Bilişsel Bağlılık</i>	36
Okula Bağlılığı Etkileyen Faktörler.....	36
Duygu Düzenleme.....	40
Bilişsel Esneklik.....	44
İlgili Araştırmalar.....	47
Bölüm 3 Yöntem	62
Araştırmanın Türü	62
Araştırmanın Çalışma Grupları	62

Veri Toplama Süreci.....	66
Veri Toplama Araçları.....	69
<i>Demografik Bilgi Formu</i>	69
<i>Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (EPDÖ)</i>	70
<i>Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği-Lise Formu (DASS-42)</i>	71
<i>Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ)</i>	72
<i>Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ)</i>	72
<i>Okula Bağlılık Ölçeği</i>	73
Verilerin Analizi	73
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	77
OKTGÖ'nün Geçerlik ve Güvenirlik Bulguları	77
Modelin Testine İlişkin Bulgular	87
Seri Çoklu Aracılık Analizi Bulguları.....	88
OKTGÖ'nün Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Tartışma	90
<i>Model Testinin Tartışması</i>	92
<i>Bilişsel Esneklik ve Okula Bağlılık Arasındaki İlişkide Duygu Düzenlemenin Aracı Etkisi ile İlgili Tartışma</i>	94
<i>Bilişsel Esneklik ve Okula Bağlılık Arasındaki İlişkide OKTG'nin Aracı Etkisi ile İlgili Tartışma</i>	95
<i>Bilişsel Esneklik ve Okula Bağlılık Arasındaki İlişkide Duygu Düzenleme ve OKTG'nin Seri Doğrusal Aracı Etkisi ile İlgili Tartışma</i>	98
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler	100
Sonuç.....	100
Öneriler	101
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	101
Alan Çalışanlarına Yönelik Öneriler.....	102
Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler	104
Kaynaklar.....	106
EK-A: GÖNÜLLÜ KATILIM FORMLARI	164
EK-B: ARAŞTIRMADAKİ VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ ÖRNEK MADDELERİ.....	168

EK-C:ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI KULLANIM İZİNİ	175
EK-D: ARAŞTIRMA ETİK KOMİSYONU ONAY BİLDİRİMİ	178
EK-E: MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI ARAŞTIRMA İZİNİ	179
EK-F: ETİK BEYANI.....	180
EK-G: DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU.....	181
EK-H: THESIS/DISSERTATION ORIGINALITY REPORT	182
EK-I: YAYIMLAMA VE FİKRÎ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	183

Tablolar Dizini

Tablo 1 İkinci Çalışma Grubu Demografik Bilgileri	63
Tablo 2 Üçüncü Çalışma Grubu Demografik Bilgileri	64
Tablo 3 Beşinci Çalışma Grubu Demografik Bilgileri.....	65
Tablo 4 Model Veri Uyumları Kritik Değerlerine İlişkin Kaynakçalar.....	74
Tablo 5 OKTG Ölçek Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve İki Form Arasındaki İlişkiler ...	77
Tablo 6 Doğrulayıcı Faktör Analizi Maddelere İlişkin t Değerleri	80
Tablo 7 Model Uyum İndeksi	82
Tablo 8 Yakınsama Geçerliği İçin Ölçekler Arası İlişkiler	85
Tablo 9 Maddelerin Alt-Üst Grup Ortalamalarına Yönelik t-testi Bulguları	85
Tablo 10 Test Edilen Modeldeki Değişkenlerle İlgili Betimleyici İstatistikler.....	87
Tablo 11 Modele Ait Önyükleme Katsayıları ve Güven Aralık Bulguları	89

Şekiller Dizini

Şekil 1 Araştırma Modeli	15
Şekil 2 Öz-değer Faktör Saçılma Grafiği	79
Şekil 3 Standart Yol Katsayıları Grafiği.....	81
Şekil 4 Standart Yol Katsayıları Grafiği (İkinci Düzey)	84
Şekil 5 Seri Çoklu Aracılık Modeline Ait Sonuçlar	88

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AGFI: Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (Adjustment Goodness Of Fit Index)

CFI: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comperative Fit Index)

GFI: İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index)

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

IFI: Artan Uyum İndeksi (Incremental Fit Index)

ITC: Uluslararası Test Komisyonu (International Test Commission)

LISREL: Doğrusal Yapısal Analiz (Linear Structural Relations)

NFI: Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index)

NNFI: Normlandırılmamış Uyum İndeksi (Non Normed Fit Index)

OKTG: Okulda Kendini Toparlama Gücü

OKTGÖ: Okulda Kendini Toparlama Gücü Ölçeği

RMSEA: Hata Karelerinin Ortalamasının Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation)

SPSS: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı (Statistical Package for the Social Sciences)

SRMR: Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual)

WHO: World Health Organization

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde; araştırmanın problemi, önemi ve amacı sunulmuştur. Bunun yanında araştırmanın problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmadaki değişkenlerin tanımları yer almaktadır. Bu kısımda öncelikle araştırmanın problemine yer verilmiştir.

Problem Durumu

İnsanlık var oluşundan bu yana stresli yaşantılarla karşılaşmaktadır. Bazı bireyler bu stresli yaşantılardan sonra eski işlevselliğine dönebilirken bazıları ciddi problemler yaşamaktadır. Bu noktada kelime anlamı geri sıçramak olan ve Latince'den gelen resilience kavramı (Hunter ve Chandler, 1999) ortaya çıkmaktadır. Darbelere karşı direnç anlamı da olan resilience kavramı çeşitli alanlarda kullanılmakta olsa da son yıllarda psikoloji alanında daha büyük bir ilgi ile karşılanmıştır (Hosseini ve diğerleri, 2016). Resilience kavramı "kendini toparlama gücü, güçlülük, yılmazlık, psikolojik dayanıklılık, dayanıklılık, psikolojik sağlamlık, toparlanma, dirençlilik, sağlamlık, psikolojik güçlendirme" gibi çok farklı kavramlarla Türkçeye dahil edilmiştir (Işık, 2016). Kavram bu çalışmada kendini toparlama gücü olarak ele alınmaktadır.

Kendini toparlama gücü, çok çeşitli açıklamaları olmasına rağmen henüz üzerinde tam olarak uzlaşılmış bir tanıma sahip değildir (Yoon ve diğerleri, 2021). Örneğin kendini toparlama gücü kavramı bazı araştırmacılara göre karakteristik bir özelliktir ve değişmesi pek mümkün değildir (Connor & Davidson, 2003; Hong ve diğerleri, 2018) ancak bazı araştırmacılar ise kendini toparlama gücünün dinamik bir kavram olduğunu belirtmiştir (Masten, 2014a). Masten (2014b), kendini toparlama gücünü dinamik bir sistemin çeşitli tehditlerden sonra da uyum sağlayabilmesi olarak tanımlarken, kendini toparlama gücünü sistem yaklaşımıyla ele almıştır. Kendini toparlama gücünün bir başka tanımında ise Ungar (2013), olumsuz yaşantılar neticesinde bireylerin yaşayabileceği ruhsal problemlere

rağmen söz konusu yaşantıların etkilerine göğüs germe ve bu durumdan kurtulup daha iyi bir hale geri dönebilmesi olarak tanımlamıştır. Genel geçer tanımlardan birisinde ise kendini toparlama gücü, bireylerin stres faktörüne maruz kalmalarına rağmen stres faktöründen önceki durumlarına dönüp uyum sağlayabilmeleridir (Fletcher, 2018; Hill ve diğerleri, 2018; Masten, 2001; Pincus ve diğerleri, 2018; Vella & Pai, 2019). Kendini toparlama gücü yüksek bireyler maruz kaldıkları stresörlere rağmen yeniden dengeye kavuşabilir (Bonanno, 2004). Kendini toparlama gücü, bireyler sıkıntı yaşasa da bir müddet sonra eski dengeye kavuşmaya dair bir vurgudur (Boerner & Jopp, 2010). Ancak bu denge, bireylerin hiç problem yaşamadığı anlamına gelmemektedir.

Kendini toparlama gücü kavramı gelişimsel bir kavramdır. Zira bireylerin güçlü yanları sayesinde işlevsel uyumuna odaklanmaktadır (Luthar ve Cicchetti, 2000; Masten, 2014). Ancak yine de alanyazına genel çerçeveden bakıldığında kendini toparlama gücü ilişkisel, karmaşık ve çok etkileşimli bir yapıdadır (Staudinger ve Greve, 2015). Kendini toparlama gücünün ilişkisel yapısı sistemik bir bakış açısını da beraberinde getirmektedir (Bronfenbrenner, 1986). Birey, çevresindeki kişilerden, yapılardan, kurumlardan hatta politikalardan dahi etkilenebilir. Sistem yaklaşımında aile, okul gibi yapılar bireylerin etkileşime girdiği ve iç içe geçmiş sistemsel yapılardır. Bu yapılardan herhangi birinde meydana gelen bir değişim sistemin iç dengesini etkileyebilir (Bronfenbrenner, 1986). Bireylerin sistemdeki değişimlerden etkilenme olasılığı, sistemlerin yakınlığıyla ilişkilidir. Bireyler yakınlarındaki değişimlerden daha çok etkilenir (Masten ve Obradović, 2008) ancak genel itibarıyla tüm sistemler bireylerin kendini toparlama gücünü etkileyebilir (Masten ve diğerleri, 2021). Kendini toparlama gücü sistemik bakış açısında da dikkat edildiği gibi dinamik bir kavramdır. Bu dinamik yapı, bireylerin her an olası bir risk ya da gelişim görmesine neden olabilir (Cicchetti ve Garmezy, 1993).

Kendini toparlama gücü kavramına bakıldığında iki farklı unsurun mücadelesi görülmektedir. Bunlar bireyin karşılaştığı risk etmenleri ve bireyin uyum göstermesine yardımcı olan koruyucu etmenlerdir. Risk etmenleri, bireyin dengesini bozan olumsuz

yaşantı ihtimalidir (Compas ve Reeslund, 2009). Risk etmeni ne kadar çok olursa bireylerin olumsuz yaşantıları deneyimleme ihtimali o kadar yükselmektedir (Sameroff ve Rosenblum, 2006). Koruyucu faktörler ise risk etmenlerinin etkisini azaltan, bireyin kendini toparlama gücüne olumlu etki eden etmenlerdir. Koruyucu etmenler içsel ya da dışsal (çevresel) etmenler olabilir (Compas ve Reeslund, 2009). Koruyucu etmenler bireylerin dengesini bozan yeni yaşantılara rağmen olumlu sonuçlar elde etmesini ve uyumunu sağlamaktadır (Greve ve Staudinger, 2006).

Kendini toparlama gücü yüksek bireyler riskli yaşantılarına rağmen olumlu sonuca ulaşmış kişilerdir. Ancak olumlu sonuca ulaşmak bireylerin hiç sıkıntı yaşamadan uyum sağladığı anlamına gelmemelidir. Bireyler yeni duruma uyum sağlasa da çeşitli ruhsal ve duygusal problemler yaşayabilir. Yapılan çalışmalardan bazıları da kendini toparlama gücü yüksek bireylerin diğer bireylere nazaran daha kaygılı ve depresif olduğunu (Luthar, 1991), daha çok fiziksel problemler bildirdiğini (Werner ve Smith, 1989) belirtmiştir. Kısaca kendini toparlama gücü yüksek bireyler kendini toparlarken problemler yaşayabilir. Ancak bu problemler onların olumlu uyum sağlamadığı anlamına da gelmemelidir.

Kendini toparlama gücü kavramı farklı zamanlarda farklı odak noktaları ile çalışılmıştır. Kendini toparlama gücüyle ilgili çalışmalar ilk aşamada bireylerin riskli yaşantılardan sonra nasıl uyum sağladığına odaklanmıştır. İkinci aşama kendini toparlama gücünün nasıl düzenlendiği ile ilişkilidir. Üçüncü aşamada kendini toparlama gücü ile ilgili önleyici çalışmalara ve kendini toparlama gücü düşük bireylerin nasıl güçlendirileceği ile ilgilidir (Masten ve Obradovic, 2006). Dördüncü aşamada ise kendini toparlama gücü kavramı sistemik bakış açısıyla ele alınmıştır. Bu aşamada kendini toparlama gücü kavramının dinamik bir yapısı olduğu belirtilmiş ve aile, okul, çevre gibi iç içe geçmiş sistemlerdeki küçük bir değişikliğin kendini toparlama gücüne olan etkisi incelenmiştir (Masten ve diğerleri, 2021). Son yıllarda kendini toparlama gücü bağlamsal olarak da incelenmiş ve bağlamla bireyin etkileşimine önem verilmiştir. Bu etkileşimden dolayı kendini toparlama gücünün dinamik yapısı ele alınmıştır (Masten, 2014).

Sosyal ve ekolojik çevre, bireylerin kendini toparlama gücünü olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Ungar (2013)'a göre kendini toparlama gücü sadece bireyin ve ailesinin değil, sosyal ve ekolojik çevrenin bir çıktısıdır denilebilir. Sosyo ekolojik bakış açısına göre kültür de kendini toparlama gücü üzerinde etkilidir. Ungar ve Lerner (2008), kültür ve bağlamın kendini toparlama gücü anlamının ayrılmaz bir parçası olduğuna ilişkin üç ilke olduğunu öne sürüyor. İlk ilke olarak kolaylaştırıcı ortamlar, kendini toparlama gücüyle ilişkili süreçler üzerinde bireysel düzey değişkenlerinden daha etkili olabilir. Kolaylaştırıcı bir ortam, bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak için en uygun olarak deneyimledikleri ortamdır. Kolaylaştırıcı olmayan ortam, kendini toparlama gücünün önünde engeller oluşturur. İkinci ilkeye göre ise kendini toparlama gücünü en fazla kolaylaştıran ortamların özellikleri, bireylerin, ailelerin ve toplulukların kaynaklara ulaşma kolaylığını, kaynakların mevcudiyetini, erişilebilirliğini ve sağlanan kaynakların anlamlılığını yansıtır. Kendini toparlama gücünü teşvik eden bir ortamı, gelişmeyi engelleyen bir ortamdaki ayıran şey, olumlu gelişmeyi destekleyen kaynakları yardıma ihtiyaç duyanlara ilgili yollarla sağlama yeteneğidir (Ungar, 2011). Birey ve çevre etkileşiminde, çevrenin önemi bireylere sağladığı kaynakların niteliği ve ulaşılabilirliğidir. Ayrıca sosyal politika ve aile değerlerinden kaynaklanan çevre kalitesinin, zorlukların yüksek olduğu durumlarda kendini toparlama gücü üzerinde bireysel faktörlerden daha etkili olduğuna dair çok sayıda kanıt vardır. Kendini toparlama gücü, insanların zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olan kolaylaştırıcı bir süreçse o zaman bireylerin ve hizmetlerin sürekli etkileşim halinde olduğu bilinmelidir (Ungar, 2012). Üçüncü ilkeye göre ise ne kadar çok riskle karşılaşılırsa, bireyin karşılaştığı belirli risklere yanıt veren koruyucu faktörlerden yararlanma olasılığı da o kadar yüksektir. Kendini toparlama gücünü etkileyen kültür, çeşitli topluluklarda çeşitli etkilere sahiptir. Kendini toparlama gücü kültürel görecelilik kavramıyla da açıklanmaktadır (Ungar, 2011). Her kültüre göre bireylerin pozitif gelişimi ve kendini toparlama gücü çeşitli şekillerde gerçekleşmektedir. Bu yüzden kendini toparlama gücü ekolojik etkileriyle de ele alınmaktadır.

Ekolojik çevre kapsamı içerisinde yer alan ve araştırmalara konu olan ilk grup değişkenler okul ile ilgili özelliklerdir. Okullar, bir ekolojik kaynak olan kurumlar başlığı altında değerlendirilmektedir (Lerner ve diğerlerinden aktaran Yalçın, 2021). Okullar, günümüz çocukları ve ergenlerinde kendini toparlama gücünü teşvik etmek için çok önemli olan ortamları ve koruyucu koşulları, aile dışındaki diğer tüm kurumlardan daha fazla sağlayabilir (Ungar, 2011a). Zira okullar ve diğer eğitim kurumları, çocukların ve ergenlerin zamanlarının çoğunu geçirdikleri yerler olduğu için, kendini toparlama gücü araştırmaları için ideal yerler olarak benimsenmiştir (Condly, 2006). Okullar, örgütsel yapısı açısından; öğrencileri, öğretmenleri, idari personelleri, yardımcı hizmet grubunu barındırmaktadır. Bunun yanında okullar; fiziki yapısı, çevresi ve veliler gibi dış katılımcıları ile birlikte bakıldığında, kapsamı içindekileri etkileyen ve aynı kapsam dahilindeki etmenlerden etkilenen canlı bir kültürü temsil etmektedir (Yalçın, 2021). Okullar, gençlerin aile geçmişine bakılmaksızın herkes için kendini toparlama gücüyle bağlantılı teşvik edici ve koruyucu ortamlar sağlayabilir (Masten ve diğerleri, 2008; Sharkey ve diğerleri, 2008).

Koruyucu ve destekleyici ortamlarda bulunmak, bireylerin kendini toparlama gücünü yükseltmekte ve söz konusu ortamlar olası risk etmenlerine karşı müdahale etme kabiliyetini de ikliminde taşımaktadır. Bu da bireylerin zorlu problemlerle karşılaştığında kaynaklarını kullanabilme gücü vermekte, bireylerin işlevsel uyumu için kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır (Ungar, 2012). Ancak ergenler için, çeşitli araştırmalar (örn., Donaldson ve diğerleri, 2000; Williamson ve diğerleri, 2003), en yaygın stres kaynaklarının akademik ve sosyal alanlarla ilgili olduğunu göstermiştir. Örneğin, olumsuz davranış riski taşıyan ergenler arasında yapılan bir anket, bu grubun yaşadığı en büyük stresörlerin öğretmenler (örneğin, notları korumak veya geçmek), akranlarla çatışmalar ve aile sorunları ile ilgili olduğunu göstermiştir (LaRue ve Herrman, 2008). Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimleri ile ilişkili faktörler tarafından tanımlanan sınıftaki olumlu sosyal iklimin, akademik sonuçlarda gelişmeyi teşvik ettiği bulunmuştur (Berkowitz ve diğerleri, 2017).

Aile ve okul, ergen gelişimi için merkezi bağlamlar olduğundan, aile deneyimlerinin okul deneyimlerini etkileyebileceğini ve bunun tersinin de olabileceğini varsaymak gerçekçi görünmektedir. Çocukların okuldaki sosyal ve akademik zorluklarla ilgili deneyimleri, daha sonra evde ebeveynlerle olumsuz etkileşimler olasılığını artırabilir (Flook ve Fuligni, 2008). Ergenler olumsuz olaylar hakkında uzun süre düşünmeye eğilimli olduklarından, stresli deneyimlerin etkilerinin farklı sosyal ortamlarda yayılma olasılığı daha yüksek olabilir (Rood ve diğerleri, 2010). Yukarıda bahsedilen çalışmalar, ergenler için sosyal ve akademik deneyim alanlarının birbirine bağlı doğasını desteklemektedir. Bu nedenle öğrencilerin akademik alana özgü stresörlere adaptasyonu sosyal alana yayılabilir. Aynı şekilde bu durumun tersi de söz konusu olabilir.

Kendini toplama gücünün okul bağlamında da sağlıklı işleyiş için kilit bir kavram olduğu kabul edilmektedir (Borman ve Overman, 2004). Araştırmalar ayrıca kendini toplama gücünün alana (Dass-Brailsford, 2005) ve zamana (Luecken ve Gress, 2010) özgü bir olgu olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, kendini toplama gücü kavramı üzerine yapılan çalışmalar, olgunun daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamak için farklı alanları ve gelişimsel aşamaları kapsamalıdır (Caleon ve King, 2020). Bütün bu sebeplerle okulda kendini toplama gücüne dair çalışmalar yapılmalıdır. Öğrencilerin okulda karşılaşmış olduğu çeşitli risk etmenlerini ve öğrencilerin okulda kendini toplama gücü seviyelerini tespit etmek önemlidir.

Koruyucu etmenler açısından bakıldığında; günümüzde okulların öğrenciler için önemli bir yer olduğu görülmektedir (Ungar ve diğerleri, 2014). Ergenler, hayatlarında bu kadar önemli bir yeri olan okullara bağlılık geliştirmelidir. Zira okul bağlılığı öğrencilerin ergenlik dönemindeki riskli davranışlarının önüne geçebilecek bir kavramdır (Finn, 1993; Fredricks ve diğerleri, 2004). Okula bağlılığı yüksek bireyler okula düzenli olarak gelir, okulda iyi ilişkiler kurar, öğrenme sürecine devam eder, okulda aktif katılım sağlar (Christenson ve diğerleri, 2001), okulda karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmek için

çabalar, öğrenme süreçlerine katkıda bulunur, görevleri yerine getirmek için çaba gösterir (Osterman, 2000).

Okula bağlılık kavramı alanyazında farklı tanımlara sahiptir. Mosher ve MacGowan'a (1985) göre okula bağlılık bireylerin okuldaki programlara katılmasını sağlayan davranış biçimidir. Finn'e (1989) göre ise okula bağlılık okulla özdeşleşmektir. Başka bir tanımda ise okula bağlılık okuldaki etkinlikleri kabul etmek, anlamak ve ustalaşmak için gerekirse çaba göstermektir (Newmann ve diğerleri, 1992). Okula bağlılık alanyazında bazı çalışmalarda devamsızlığı önleme çabaları (Finn ve Rock, 1997), bazı çalışmalarda okula yönelik ait olma hisleri ve olumlu tutumlara sahip olma (Osterman, 2000), bir başka çalışmada ise öğrencilerin akademik hayatına yönelik olumlu ilişkileri (Maddox ve Prinz, 2003), olarak tanımlanmıştır. Mengi'nin (2011) yapmış olduğu en geniş tanımda ise okula bağlılık öğrencilerin okula ait olma ve eğitime yönelik olumlu hisler beslemesi, öğrencilerin okuldaki diğer kişilerle (arkadaşları, öğretmenleri ve çalışanlar) olumlu ilişkiler kurması, okula devamlı gelmesi, etkinliklerde yer alması veyahut yer almak için çabalaması, okulun kararlarına katılması ve okulun aracı olduğu hedefler belirlemesidir.

Okula bağlılık kavramında okulla ilgili davranışsal, bilişsel ve duyuşsal çeşitli özelliklere vurgu yapıldığı için alt boyutlar konusunda alanyazının hemfikir olmadığı görülmektedir (Jimerson ve diğerleri, 2003; Fredricks ve diğerleri, 2004; Reschly ve Christenson, 2012). Ancak çalışmaların çoğunda üç boyut yer almaktadır (Jimerson ve diğerleri, 2003; Furlong ve diğerleri, 2003). Bunlar bilişsel, davranışsal ve duyuşsal boyutlardır. Davranışsal boyut, öğrencilerin okula ve okuldaki etkinliklere fiziksel olarak katılması, katılmaya çaba göstermesi ve okula düzenli olarak gelmesi şeklinde açıklanabilir. Duyuşsal boyut ise öğrencilerin okulla ilgili hisleridir denilebilir. Öğrencilerin okula ait hissetmeleri, okulla bütünleşebilmeleri okula bağlılığın duyuşsal boyutudur. Bilişsel boyut ise öğrencilerin zihinsel olarak okulu gündemlerinde tutmaları, okulun ve okulla ilişkili olup bitenin farkında olmaları, okulu ön planda tutacak şekilde öz düzenleme

becerilerini sergileyebilmeleri ve gelecek beklentilerini içermektedir (Furlong ve diğerleri, 2003). Okula bağlılık kavramı da kendini toparlama gücü gibi dinamik bir yapıya sahiptir (Wang ve diğerleri, 2018). Okula bağlılığın dinamik bir yapıda olması, okula bağlılığın farklı zamanlarda, farklı yaşantılarla birlikte farklı yoğunlukta olabileceğini göstermektedir (Fredricks ve diğerleri, 2004). Aile, okul, öğretmenler ve arkadaşlar, bireylerin okula bağlılık düzeyini etkileyebilmektedir.

Çocuklar ilk deneyimlerini ailede yaşar. Öğrenme deneyimleri de ailede yaşanmaktadır. Bu yüzden aile bağlamı; duygusal, sosyal ve akademik anlamda öğrenciler için bir hayli önemlidir. Yapılan çalışmalarda ailenin öğrencilere yönelik sosyal desteğinin artması (Mengi, 2011), algılanan aile desteğinin artması (Fernández-Zabala ve diğerleri, 2016) ve ailenin okula katılımı (Zengin Aksu, 2019) öğrencilerin okula bağlılığını artırmaktadır. Ergenlik döneminde ailenin öğrenciler üzerindeki etkisi yerini akranlara bırakmaktadır. Akranlar ergenlik döneminde öğrencileri en çok etkileyen gruplardandır (Wang ve diğerleri, 2018). Yapılan araştırmalara göre bir öğrencinin okula bağlılık düzeyi nasılsa, arkadaşlarını da o seviyeye göre seçme eğilimindedir (Fredricks, 2011). Wang ve diğerleri (2018) de, öğrencilerin okula bağlılığın alt boyutlarından davranışsal bağlılık seviyesi benzer arkadaşlıklar edindiğini tespit etmiştir. Öğrenciler okullarda arkadaşlarıyla vakit geçirirken sadece akademik değil, başka konularda da etkileşim halindedir ve bu etkileşimler öğrencilerin okula bağlılıklarını da motivasyonlarını da etkileyebilmektedir (Ryan, 2000). Kısaca öğrenciler, akran ilişkilerinden etkilenmekte ve bu durum öğrencilerin okula bağlılıklarını da etkilemektedir (Perdue ve diğerleri, 2009). Öğrencilerin okula bağlılıklarını etkileyen bir diğer değişken ise okullardır. Olumlu bir iklime sahip olan, öğrencileri destekleyen, çabaları takdir eden, öğrencileri karar almada sürece dahil eden, öğrencilerin akademik başarılarını ve yeteneklerini önemseyen, net kurallar oluşturan ve kuralları adil bir şekilde uygulayan, keyfi işlemlerden kaçınan, saygı ve sevgi çerçevesinde eğitim öğretimine devam eden okullarda öğrencilerin okula bağlılığının daha yüksek olduğu görülmüştür (Dönmez, 2018; Konold ve diğerleri, 2017; Newmann, 1981; Voelk,

2012). Kısaca okulun yapısı ve uygulamaları da öğrencilerin okula bağlılığını etkilemektedir. Öğrencilerin okula bağlılığını etkileyen okulla ilişkili bir başka değişken de öğretmenlerdir. Öğretmenler de okul ikliminde olduğu gibi öğrencilerle ilişkilerinde onları destekleyici olduğunda, çabalarını takdir ettiğinde, ilgilendiğinde, rol model olduğunda, rehberlik ettiğinde ve akademik başarıları için desteklediğinde öğrencilerin okula bağlılıklarını artırmaktadır (Fall ve Roberts, 2012). Öğretmenlerin öğrencilerini kabul etmesi, onları önemsemediğini hissettirmesi, kurallar oluşturması ve bu kurallara uyulmasını sağlaması, okulda akademik etkinlikler dışında okul içi ve dışı aktiviteler organize etmesi ve öğrencileri bu aktivitelere dahil etmesi, öğrencilerinden birtakım açık beklentiler içerisinde olması da öğrencilerin okula bağlılıklarını olumlu etkilemektedir (Fredricks, 2011). Öğretmen desteği, öğrencilerin okula bağlılıklarını olumlu etkilemesi açısından hem akran hem de aile desteğine göre daha yüksek bir etkiye sahiptir (Brewster ve Bowen, 2004; Fernández-Zabala ve diğerleri, 2016). Okula bağlılığı etkileyen değişkenlerden aile, okul, öğretmenler ve akranlar, kendini toparlama gücü düzeyi için de risk ya da koruyucu faktör olarak bireyleri etkileyebilmektedir. O yüzden kendini toparlama gücü ile okula bağlılık arasındaki ilişkide bu değişkenler de etkili olabilir. Yapılan bir araştırmada kendini toparlama gücü yüksek öğrencilerin okula bağlılıklarının da yüksek olduğu görülmüştür (Turgut, 2016).

Okula bağlılığın çeşitli olumlu etkileri bulunmaktadır (Furlong ve diğerleri, 2003). Örneğin okula bağlılığı yüksek öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyleri (Atmaca ve Koççu, 2019), öz saygı düzeyleri (Sirin ve Rogers-Sirin, 2004; Alparslan, 2016), sosyal becerileri (Mihalec-Adkins ve Cooley, 2020), öz yeterlik algıları (Erdoğan ve Yüzbaş, 2018; Mengi, 2011), öz düzenleme becerileri (Stefansson ve diğerleri, 2018) yüksektir.

Ergenlik döneminde okula bağlılığın yüksek olması öğrenciler için ne kadar olumlu ise, düşük olması da bir o kadar olumsuz ve risklidir. Özellikle ergenlik döneminde öğrenciler riskli davranışlara daha yatkındır (Eryılmaz, 2011). Ergenlik döneminde öğrencilerin okula bağlılıkları ile çocuk yaşta hamilelik (Caraway ve diğerleri, 2003),

şiddete meyil (İkiz ve Sağlam, 2017), madde kullanımı ve suç işleme riski (Li ve diğerleri, 2011; Wang ve Fredricks, 2014), internet bağımlılığı (Taş, 2017), okul terki (Archambault ve diğerleri, 2009; Arslan, 2021) ve sağlıkla ilgili riskli davranışlar (Dolzan ve diğerleri, 2015; Şimşek ve Çöplü, 2018) arasında negatif yönlü ilişkiler bulunmuştur. Yapılan araştırmalara bakıldığında ergenlerde yaş ilerledikçe (Bellici, 2015; Fernández-Zabala ve diğerleri, 2015) ve sınıf düzeyi (Yang, 2015; İkiz ve Sağlam, 2017; Erdoğan ve Yüzbaş, 2018) yükseldikçe okula bağlılığın azaldığı görülmektedir. Suçlu davranışlar, sosyal kontrol teorisine göre bireylerin bağlı olduğu toplumla bağlarının kopmasının ardından gelişmektedir (Hirschi, 1969). Okula bağlılık ile ilgili ilk çalışmalardan birisi de suçlu davranışlarla topluma olan bağlılık arasındaki ilişki ile incelenmiştir. Hirschi (1969) kurduğu teorisinde okula bağlılığı yüksek olan öğrencilerin suçlu davranışlarda bulunma ihtimalinin daha zayıf olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Hirschi'ye göre bağlılığın dört unsuru katılma, bağlanma, inanç ve bağlantıdır. Bu bilgiye paralel olarak okula yeterince bağlanmayan öğrencilerin birtakım disiplin problemleri oluşturduğu, okula düşük düzeyde katılım gösterdiği ve devamsızlık yaptığı görülmüştür (Natriello, 1984). Okula bağlanmayan öğrencilerin risklerle karşı karşıya geldiğini tahmin etmek güç değildir. Bütün bu tabloya bakıldığında ergenlerin kendini toparlama gücünü olumsuz etkileyebilecek risk etmenlerini azaltmak adına okula bağlılığın teşvik edilmesi ve bu konunun lise döneminde çalışılması önemli görünmektedir.

Lise öğrencilerinin okula bağlılığını yükseltmek adına duygu düzenleme kavramının önemli olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında duygu düzenleme ile okula bağlılık arasında ilişki olduğu (Denham, 2006; Eisenberg ve diğerleri, 2010; Shields ve diğerleri, 2001; Ursache ve diğerleri, 2012) ve duygu düzenleme becerilerinin okula bağlılığı yordadığı bulunmuştur (Liu ve diğerleri, 2017; Zhao ve Zhao, 2015). Ergenlerin duygu düzenleme becerileri noktasında problemler yaşayabildiği, ergenlik döneminde duygusal iniş ve çıkışların yoğunluğundan ötürü işlevsel olmayan duygu düzenleme becerilerinin daha fazla kullanıldığı belirtilmiştir (Casey ve diğerleri,

2008). Ayrıca ergenlerin duygu düzenleme becerilerindeki eksikliklerden ötürü okul içerisinde olumsuz deneyimler yaşayabildiği, öğrencilerin hem arkadaşlarıyla hem de öğretmenleriyle ilişkilerinin olumsuz etkilendiği bulunmuştur (Eisenberg ve diğerleri, 2010). O yüzden lise döneminde okula bağlılığın yükselebilmesi adına öğrencilerin duygularını tanıyabilmeleri ve düzenleyebilmeleri önemlidir.

Lise öğrencilerinin okula bağlılıklarında bilişsel esnekliğin de önemli bir yeri vardır. Bilişsel esneklik hem duygu düzenlemeyi (Anayurt, 2017; Klumpp ve diğerleri, 2017) hem de kendini toparlama gücünü (Hatami ve Hobi, 2022; Odacı ve diğerleri, 2022; Taşdemir ve Murat, 2021; Yelpaze, 2019) yordamaktadır. Bilişsel esnekliği yükselen bir öğrencinin duygu düzenleme becerileri ve kendini toparlama gücü de bu gelişimden olumlu etkilenecektir. Zira lise öğrencilerinin bilişsel becerileri gelişmekte ve bu sayede ergenlerin duygularını ifade biçimleri de değişim göstermektedir (Pataki, 2007). Ergenlik döneminde bilişsel esneklik ergenlerin yaşamına etki eden önemli bir kavramdır. Bireyin çevresinde yaşanan beklenmedik durumlara zihinsel olarak uyum sağlayabilmesi ve yeni ortaya çıkan durumlara yönelik çözümler geliştirebilmesine bilişsel esneklik denmektedir (Ionescu, 2011). Bilişsel esnekliğin gelişiminde ergenlik önemli bir duraktır. Çünkü ergenler somut işlemde soyut işleme geçmekte ve karşılaştıkları problemleri daha farklı ve çeşitli yollarla çözüme kavuşturmaktadır (Santrock, 2012). Okula bağlılık açısından önemli bir diğer kavram da bilişsel esnekliktir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okullar ve okul sistemleri, temel işleri olarak daha iyi öğrenci öğrenme çıktıları (akademik sonuçlar, daha iyi katılım, öğrenmeden daha fazla zevk alma ve daha iyi öğrenci sağlığı) elde etmeye çalışır. Bununla birlikte, öğrenme çıktıları ve katılım için temel, sağlık ve kendini toparlama gücüdür (Ungar, 2008). Kendini toparlama gücünü artırmada okulların önemli bir kaynak olduğu kabul edilmekte ve kendini toparlama gücünü destekleyen faktörlerin okullarda kolayca bulunabileceği gösterilmektedir.

Koruyucu ve destekleyici ortamlarda bulunmak, bireylerin kendini toparlama gücünü yükseltmekte ve söz konusu ortamlar olası risk etmenlerine karşı müdahale etme kabiliyetini de ikliminde taşımaktadır. Bu da bireyler için zorlu problemlerle karşılaştığında kaynaklarını kullanabilme gücü vermekte, bireyler için kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır (Ungar, 2012). Gerek önleyici programlar gerekse gençlerin risklerine veya semptomlarına odaklanmış tepkiler olarak okullar, çocukların ve ergenlerin kendini toparlama gücünü geliştirebileceği en uygun bağlamdır (Masten ve diğerleri, 2008). Zira okullar çocukların ve ergenlerin zamanlarının çoğunu geçirdikleri yerlerdir. Bütün bunlardan dolayı okullarda kendini toparlama gücü çalışmaları yapılmalıdır (Condly, 2006). Ergenlerde kendini toparlama gücünü etkileyen çevresel faktörlere bakıldığında ise aile, okul ve akran grubunun bireyleri en çok etkileyen faktörler olduğu göze çarpmaktadır (LaRue ve Herrman, 2008). Okul, bu üç önemli faktörün ikisini kapsamaktadır.

Kendini toparlama gücü için risk etmenlerinden biri de ergenlik dönemidir. Ergenlik döneminde ani ve yoğun fiziksel ve duygusal değişimler yaşanmakta ve bu ani değişimler ergenlerin uyum sağlama becerilerini azaltmaktadır. Bundan dolayı da ergenler okuldan kaçma, madde kullanımı, ölümcül faaliyetlerde bulunma gibi riskli davranışlar göstermekte, zorbalığa maruz kalmakta ve riskli arkadaşlıklar edinmektedir (Eryılmaz, 2011). Dünya Sağlık Örgütü (WHO) (2017a) verilerine göre 15-29 yaş arası gençlerin ölüm nedenlerinde ikinci sırada intihar yer almaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2015) verilerine göre ise intihar oranları en yüksek yaş grubu %34.3 ile 15-29 yaş grubu gençlerdir. TÜİK 2019 yılı verilerinde ise 15 yaş öncesi intihar vaka oranı 0,62 iken 15-19 yaş aralığındaki intihar oranları 4,95'tir (TÜİK, 2019). Ruh sağlığı çalışmaları da ergenlikte psikolojik problemlerin arttığı sonucunu elde etmiştir. Yapılan bir çalışmada çocuklarda depresyon tanısı alma oranı %1-2 iken ergenlikte bu oranın %5-6'lara çıktığı belirtilmiştir (Beirão ve diğerleri, 2020).

Kendini toparlama gücünü olumlu etkilemesi beklenen okullar, bazen öğrenciler için kendini toparlama gücünü düşüren yerler olabilir. Hatta bazı öğrencilerin kendini

toparlama gücünün düştüğü en büyük alan okullar da olabilir. Zira okullarda yalnızca koruyucu etmenler yoktur, risk etmenleri de mevcuttur. Örneğin ırkçılık (Özcan, 2005), olumsuz akran çevresi (Gizir, 2007; Kahvecioğlu, 2016), akran zorbalığı ve reddi (Dwiningrum ve diğerleri, 2020; Korkut, 2004; Özcan, 2005) gibi faktörler okullardaki risk etmenlerindedir. Okulun bir koruyucu etmen olmasını amaçlarken aslında bireylere kötü geldiğini tespit etmek çok mühimdir. O yüzden okulda kendini toplama gücü (OKTG) kavramı ortaya çıkmıştır. Bu kavram, öğrencilerin okuldaki stres etmenlerine yönelik kendini toplama gücü düzeylerinin ne seviyede olduğunu öğrenilmesini sağlamaktadır (Caleon ve King, 2020). OKTG kavramı ergenler için okuldaki risk etmenlerine rağmen olumlu uyum sağlayabilmek adına önemli bir kavramdır. Okuldaki öğrenciler dersler, öğretmenler, akranlar ve aileleri ile ilgili risk etmenleriyle karşılaşmaktadır. Bu kavramın bir diğer önemi ise okuldaki müdahalelerin daha spesifik ve net bir odağa sahip olmasına imkan vermesidir. Örneğin okulda öğrencilerin kendini toplama gücünü olumsuz etkileyen etmenler dersler ve öğretmenlerin tutumları olabilir. Bu durumda okulla ilgili daha özel çalışmalar yapılabilir.

Okulların bireyler için son derece önemli bir yer olduğuna dair kanıtlardan söz edilmiştir. COVID-19 pandemisi öğrencilerin okullarda yer alamamasına neden olmuştur. Son yıllara bakıldığında ergenlerde ruh sağlığı sorunlarının oranları COVID-19 pandemisi başlamadan önceki yıllarda artıyor olsa da (Bitsko ve diğerleri, 2018; Lu, 2019), COVID-19 pandemisi sırasında, öncesine göre çok daha büyük bir oranda artmıştır (Jones, 2022; Ravens-Sieberer ve diğerleri, 2022). Pandemi esnasında yaşanan bu stres, ergenlerin ruh sağlıklarını olumsuz etkileyen unsurlardan biridir ve pandemi hali hazırda zorlanan ergenler için çeşitli stres etmenlerini ortaya çıkarmıştır (Scott ve diğerleri, 2021). Örnek vermek gerekirse pandeminin başlarında alınan sosyal mesafe tedbirleri, ergenlerin çoğunu akranlarıyla etkileşime girmek yerine evde kalmaya zorlamış; bu da ergenlerin aile bağlamı dışındaki insanlarla ilişkilerini başarılı bir şekilde yürütememesine neden olmuştur (Scott ve diğerleri, 2021). Pandemi öncesi ve pandemi sürecini kapsayacak şekilde

yapılan boylamsal bir çalışmada da pandemi ile birlikte ergenlerin kendini toparlama gücü seviyelerinin düştüğü, kaygı seviyelerinin yükseldiği bulunmuştur (Rogers ve diğerleri, 2024). Okul, ergenler için bu denli önemli iken pandemi sürecinde okuldan uzaklaşılması öğrenciler için okulun önemini bir kez daha göstermiştir. Özellikle pandemi ile birlikte okulların sadece akademik öğretim yapan yerler değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyalleşme ihtiyacını gideren, öğrencilerin öz güvenine, arkadaşlık ilişkilerine ve çeşitli sosyal becerilerine katkı sağlayan yerler olduğu görülmüştür (Colao ve diğerleri, 2020). Bütün bu durumlar ele alındığında okullar öğrencilerin hayatlarında önemli bir yere sahiptir ve öğrencilerin okuldaki kendini toparlama gücü seviyesi hayatının tümü için önemlidir.

Araştırmanın ilk amacı Okulda Kendini Toparlama Gücü (School Resilience Scale) (Caleon ve King, 2020) ölçeğini (OKTGÖ) Türkiye kültürüne uyarlamaktır. Türkiye alanyazınında henüz OKTG'yi spesifik olarak ölçen bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu ölçeğin Türkiye kültürüne uyarlanması alanyazındaki bu açığı kapatacaktır. Söz konusu ölçek uyarlandığında bireylerin genel kendini toparlama gücü düzeylerinden bağımsız olarak OKTG düzeyleri ölçülebilecek, bu durum da okullarda öğretmenlere ve özellikle okuldaki rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinden sorumlu olan okul psikolojik danışmanlarına bireylerin OKTG'leri hakkında bir fikir verecektir. Öğrencinin potansiyelinin, akademik başarısının ve kişisel sosyal uyumunun, problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde eğitim öğretim faaliyetleriyle birlikte önemli bir rol oynayan okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri okullardaki koruyucu faktörleri güçlendiren bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır (Tuzgöl Dost, 2020). Bu koruyucu yapı, öğrencilerin OKTG düzeylerini tespit edebilmeli ve öğrencilere önleyici rehberlik faaliyetlerinde, beceri geliştirme çalışmalarında destek olabilmelidir.

Ergenlik döneminde OKTG kadar önemli kavramlardan birisi de okula bağlılıktır. Ergenler, hayatlarında bu kadar önemli bir yeri olan okullara bağlılık geliştirmelidir. Zira okul bağlılığı öğrencilerin ergenlik dönemindeki riskli davranışlarının önüne geçebilecek bir kavramdır (Finn, 1993; Fredricks ve diğerleri, 2004). Bireylerin düzenli olarak okula

gelmesi, okulda kaliteli ilişkiler kurması, okula akademik anlamda da aktif katılım sağlaması (Christenson ve diğerleri, 2001), okuldaki problemleri çözebilmek için çabalaması, dersleri öğrenmek için emek vermesi, okulda ders içi ve ders dışı görevler üstlenmesi, bireylerin okula yüksek bağlılık duyduğunu göstermektedir (Osterman, 2000). Turgut'un (2016) yapmış olduğu çalışmada kendini toparlama gücü yüksek olan öğrencilerin okula bağlılığının da yüksek olduğu bulunmuştur. Ergenlik döneminde okula bağlılığın düşük olması öğrenciler için riskli ve olumsuzdur. Zira öğrenciler ergenlik döneminde riskli davranışlara daha çok meyillidir (Eryılmaz, 2011). Ergenlik döneminde öğrencilerin okula bağlılıklarının düşük seviyede olması madde kullanımı, okul terki, suça karışma ve çocuk yaşta hamilelik gibi problemlerle karşılaşma riskini artırmaktadır (Caraway ve diğerleri, 2003). Ayrıca okula bağlılık ile madde kullanımı ve suç işleme riski (Li ve diğerleri, 2011; Wang ve Fredricks, 2014), şiddete meyil (İkiz ve Sağlam, 2017), okul terki (Archambault ve diğerleri, 2009; Arslan, 2021), sağlıkla ilgili riskli davranışlar (Dolzan ve diğerleri, 2015; Şimşek ve Çöplü, 2018) ve internet bağımlılığı (Taş, 2017) arasında olumsuz yönde ilişkiler bulunmuştur. Kısaca ergenlerin okulda bulunması, okula fiziksel, bilişsel ve duyuşsal olarak bağlı olması onların riskli davranışlardan uzak durmasını sağlayabilir. O yüzden lise döneminde ergenlerin okula bağlılığına önem verilmelidir.

Okula bağlılığı etkileyen değişkenlere bakıldığında aile, öğretmenler, okul, akran grubu gibi genelde bağlamsal ve çevresel etmenler göze çarpmaktadır (Furlong ve diğerleri, 2003). Ancak öğrencilerin içsel etmenlerine de yeterince odaklanılmalıdır. Ayrıca alanyazına bakıldığında okula bağlılık kavramında bireylerin sorumluluğundan ziyade genellikle okula ve okul kültürüne önem verilmiş (Furlong ve diğerleri, 2003; Sinclair ve diğerleri, 2003) bireylerin öznel yargılarıyla daha nesnel olan çevresel etmenlere dikkat çekilmiştir. Hem duygu düzenleme hem de bilişsel esneklik kavramları, bireylerin ergenlik döneminde yaşamına doğrudan etki eden içsel kavramlardır. Bu kavramların bireylerin kendini toparlama gücüne de okul hayatına da etkisi olabilir. Duygusal iniş çıkışların

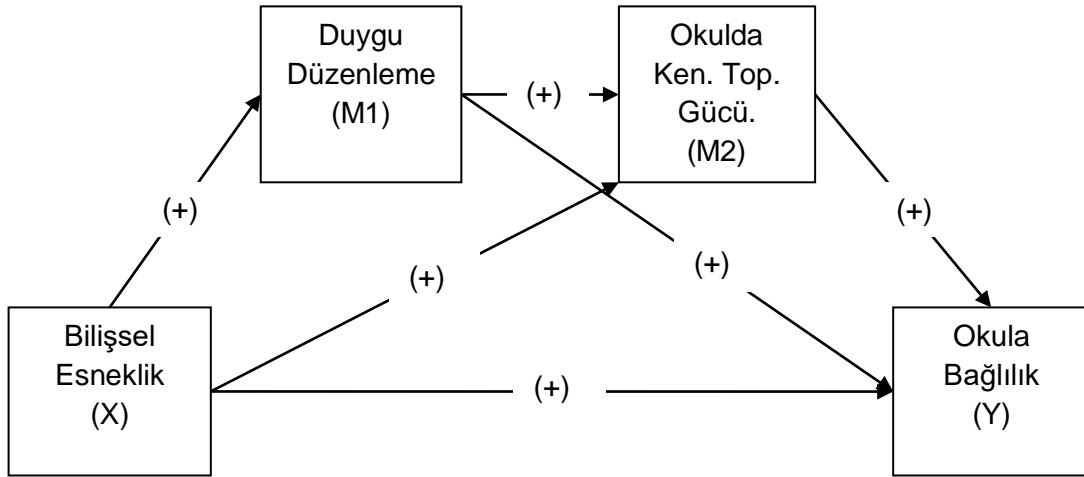
yoğun yaşandığı ergenlik döneminde ergenin duygularını tanıması, fark edip düzenleyebilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Ergenlerin duygu durumunun karmaşık ve inişli çıkışlı olması nedeniyle duygu düzenleme becerilerinde yetersiz kaldıkları, işlevsel olmayan yöntemleri daha fazla kullandıkları ifade edilmektedir (Casey ve diğerleri, 2008). Bu dönemde artan bilişsel becerilerin de etkisiyle ergenin duygularını ifade şekilleri değişmekte, yeni duygu düzenleme yöntemlerini kullanmaya başladığı bildirilmektedir (Pataki, 2007). Aynı soruna farklı zamanlarda, farklı şekillerde duygusal tepkiler verebilen ergenlerde, karmaşık ve ani duygu değişimleri, öfke patlamaları görülmektedir (Southam Gerow ve Prinstein, 2014). Bu noktada duygu düzenleme, duygu dalgalanmaları yaşayan ergenin, istediği durumu elde edebilmesi veya istemediği durumun üstesinden gelebilmesinde duygusal ön hazırlık yapabilmesini, durumun önemini farkına varmasını sağlamaktadır (Steinberg ve Morris, 2001). Bu bağlamda ergenin kendi yaşadığı duyguyu fark edebilmesinin, bu duyguyu tanıyarak uygun şekilde ifade edebilmesinin sağlıklı bir ergenlik dönemi yaşamasında etkili olacağı ifade edilebilir. Bu da bireyin hem kendini toplama gücüne hem de okula bağlılığına olumlu yönde etki edebilir. Duygu düzenleme ile ilgili problemler yaşayan bireylerin bağımlılıklardan kaygı bozukluklarına, psikosomatik problemlerden kişilik bozukluklarına kadar birçok problem yaşadığı belirtilmektedir (Çam ve Taş, 2021). Ayrıca duygu düzenleme kavramı yeni bir kavram olarak alanyazında yer almakta ve hala yeni teoriler geliştirilmektedir (Gross, 1999). Duygu düzenleme becerilerinin üstünde durulması öğrencilerin çeşitli psikiyatrik problemler yaşama riskini önleyebilir. Bundan dolayı duygu düzenleme kavramı önemli bir kavramdır. Duygu düzenleme becerileri okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin ilgi alanında yer almaktadır. Okul psikolojik danışmanları lise öğrencilerinin sosyal duygusal becerilerini, duygu düzenleme becerilerini geliştirebilmek adına önleyici ve geliştirici faaliyetler icra edebilir, bu faaliyetleri okul rehberlik ve psikolojik danışma yıllık planları içerisinde yer alabilir. Ergenlik döneminde bireylerin yaşamına etki eden bir diğer kavram ise bilişsel esnekliktir. Bilişsel esneklik, bireyin çevresindeki çeşitli beklenmedik durum ve olaylara karşı uyum sağlayabilmesi, söz konusu durum ve olaylar için çözümler üretebilmesi adına

zihinsel süreçlerini düzenleyebilmesidir (Ionescu, 2011). Bilişsel esneklik ergenlik döneminde gelişmeye devam etmekte, gelişimsel olarak somut işlemler döneminden soyut işlemlere geçen ergenler maruz kaldıkları problemleri daha farklı ve çeşitli yollarla çözmeye başlamaktadır (Santrock, 2012). Fırtınalı bir dönem olan ergenlikte (Eryılmaz, 2011) öğrencilerin yaşamlarındaki problemleri daha işlevsel bir şekilde çözüme kavuşturabilmek bir hayli önemlidir.

Araştırmanın ikinci amacı ise lise öğrencilerinde okula bağlılığın OKTG, duygu düzenleme ve bilişsel esneklik değişkenleri ile ilişkisini bir modelde sınamaktır. Yapılan araştırmalarda okula bağlılığın bilişsel esneklikle, kendini toparlama gücü ile ve duygu düzenlemeyle anlamlı ilişkiler içerisinde olduğu görülmektedir (Ateş Ös ve Bulut Serin, 2024; Liu ve diğerleri, 2017; Rodríguez-Fernández ve diğerleri, 2018). Bu doğrultuda bir model test edilecektir. Şekil 1’de görülen söz konusu modelde bilişsel esnekliği yüksek bireylerin duygularını düzenleyebileceği, duygularını düzenleyebilen bireylerin OKTG düzeylerinin yüksek olabileceği, OKTG düzeyi yüksek bireylerin de okula bağlılığının yüksek olabileceği düşünülmektedir. Bu aşamada elde edilecek bulgular hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara önemli bir yol gösterici olacaktır. Zira bu dört kavramın bir arada yer aldığı bir model henüz alanyazında tespit edilmemiştir. Bu çalışmanın ikinci önemli yanı ise, okula bağlılık kavramına ergenlerin bağlamsal bir değişken olmadan sadece içsel değişkenlerinin de etki edip etmediğiyle ilgili bulgular olacaktır. Bu açılarından bakıldığında araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Şekil 1

Araştırma Modeli



Araştırma Problemi

Bu çalışmada ergenlerin bilişsel esneklik ve okula bağlılıkları arasında duygu düzenleme ve OKTG'nin seri aracılık rolü olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda "ergenlerin bilişsel esneklik ve okula bağlılıkları arasındaki ilişkiyi duygu düzenleme ve okulda kendini toplama gücü seri aracı olarak ne ölçüde açıklamaktadır" sorusuna cevap aranmıştır.

Alt Problemler

1. Bu çalışma kapsamında Türk kültürüne uyarlanan Okulda Kendini Toparlama Gücü Ölçeği (OKTGÖ) geçerli ve güvenilir bir ölçüm yapmakta mıdır?
2. Bilişsel esneklik ve okula bağlılık arasındaki ilişkide duygu düzenleme ve okulda kendini toplama gücünün seri doğrusal aracı etkisi istatistiksel olarak anlamlı mıdır?
 - a. Bilişsel esneklik ve okula bağlılık arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin aracı etkisi istatistiksel olarak anlamlı mıdır?
 - b. Bilişsel esneklik ve okula bağlılık arasındaki ilişkide okulda kendini toplama gücünün aracı etkisi istatistiksel olarak anlamlı mıdır?

Sayıtlılar

Araştırmaya katılacak öğrenciler uygulanan veri toplama araçlarını gerçek durumlarını yansıtacak şekilde, içtenlikle yanıtlamıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler ölçmek istedikleri nitelikleri ölçebilecek yeterliliktedir.

Sınırlılıklar

1. Araştırmada yer alan öğrencilere ilişkin bilgi ve nitelikler, uygulanan ölçeklere öğrencilerin verdiği tepkiler ve ölçeklerin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

2. Araştırmanın veri toplama şekli öğrencilerden öz bildirim (self report) şeklinde olmuştur. Bu şekilde toplanan veriler öğrencilerin kendi öznel değerlendirmelerini içermektedir. Bu durum da bir sınırlılık oluşturmaktadır.

3. Araştırma yalnızca bir ilde, belirlenen okullarda uygulanmıştır. Bundan dolayı araştırmanın bulguları benzer lise öğrencilerine genellenebilir.

Tanımlar

Bu araştırmada incelenen değişkenlerin tanımları aşağıda açıklanmıştır.

Kendini Toparlama Gücü. Bu çalışmada kendini toparlama gücü kavramı; bireyin olumsuz yaşantılara rağmen yeniden olumlu uyum gösterebilmesi ve eski duruma tekrar dönebilme becerisi (Masten, 2001) olarak ele alınmıştır.

Okulda Kendini Toparlama Gücü. Bu çalışmada okulda kendini toparlama gücü kavramı; bireylerin okulla ilgili önemli risk faktörlerine maruz kalmalarına rağmen okula uyum gösterebilmesi (Caleon ve King, 2020) olarak ele alınmıştır.

Bilişsel Esneklik. Bu çalışmada bilişsel esneklik kavramı; değişen durum ve koşulları dikkate alarak bireyin kendi bilişsel yapısını yenileme ve değişen durum ve koşullara uyum sağlayabilme yeteneği (Dennis ve Van der Wal, 2010) olarak ele alınmıştır.

Duygu Düzenleme. Bu çalışmada duygu düzenleme kavramı; olumlu ve olumsuz duyguları kapsayan, bireylerin amacına yönelik olarak duygu tepkilerini değiştirme, deneyimlerini farklılaştırma ya da yaşanılan duyguları değerlendirme adına yapılan içsel veya dışsal tüm süreçleri içine alan süreç (Rottenberg ve Gross, 2003) olarak ele alınmıştır.

Okula Bağlılık. Bu çalışmada okula bağlılık kavramı; öğrencilerin okula yönelik ait olma, eğitim adına olumlu hisler hissetmesi, öğrencilerin okuldaki idareciler, öğretmenler, çalışanlar ve arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler oluşturması, okula düzenli olarak devam etmesi, okulda yer alan etkinliklerde süre alması ve söz konusu etkinliklere katılma çabası içerisinde yer alması, okulda alınan kararlara iştirak etmesi, okul içinde akademin anlamda hedefler belirlemesi ve düşüncelerini okul içerisinde ifade edebilmesi (Mengi, 2011) olarak ele alınmıştır.

Ergenlik. Ergenlik, çocukluktan yetişkinliğe geçişin gerçekleştiği, bireylerin psikolojik, biyolojik, sosyal ve zihinsel olarak olgunlaşma ve gelişim içerisinde yer aldığı dönemdir (Steinberg ve Morris, 2001). Bu çalışmada lise öğrencileri ergen grup olarak kabul edilmiştir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Pozitif Psikoloji ve Kendini Toparlama Gücü

Sağlıklı insan, Dünya Sağlık Örgütüne göre yalnızca rahatsızlığı olmayan değil, sosyal, fiziksel ve ruhsal olarak iyi durumda olan insan olarak tanımlanmaktadır (WHO, 1948). Yani sağlıklılık sadece bir problemin olmaması anlamına gelmemektedir. Problemin olmamasının dışında, bireyin iyilik hali içerisinde olması da gerekmektedir. Psikoloji yaklaşımları ilk aşamada problem odaklı ortaya çıkmış, bireylerin problemlerinin azaltılması amaçlanmıştır (Hefferon ve Boniwell, 2014). Özellikle İkinci Dünya Savaşı ile birlikte, psikolojinin aslında üç farklı amacı olmasına rağmen (problemlili kişileri iyileştirmek, problem yaşamayan insanların iyilik halini artırmak ve üstün yeteneklilerle ilgilenmek) sadece problemlili bireylerin iyileştirilmesi üzerine odaklanılmıştır (Linley, 2009). Esasında problemlili bireylerin iyileştirilmesine odaklanılmış olması, psikolojinin diğer amaçlarının ihmal edilmesine yol açmıştır. Ruhsal olarak iyi olmayan bireylerin toplam nüfusa oranla az bir kitle olduğu dikkatlerden kaçmamalıdır. Psikoloji bilimi yalnızca problemlere odaklandığında nüfusun neredeyse %80'i ihmal edilmiştir denilebilir (Hefferon ve Boniwell, 2014; Pektaş ve diğerleri, 2006). Bu ihmalle birlikte insanların güçlü yönlerine odaklanan ve gelişimi destekleyen yeni bir yaklaşımın ortaya çıktığı görülmüştür. Bu yaklaşıma pozitif psikoloji adı verilmektedir. Çeşitli bilim insanları bu alanın ortaya çıkmasına vesile olmuşsa da yaklaşımın kurucusu olarak Martin Seligman kabul edilmektedir (Demir ve Türk, 2020).

Pozitif psikolojinin çeşitli tanımları bulunmaktadır. Ancak en geniş hali ile pozitif psikoloji, bireyin hayata tutunmasını, hayatını daha iyi noktaya taşıyabilmesini sağlayan ve olumlu özelliklere odaklanan bir yaklaşımdır (Peterson, 2000). Pozitif psikoloji bireylerin problemlerinden ziyade bireylerin potansiyellerini ön plana almaktadır. Problem odaklı yaklaşımın aksine uyumlu sağlıklı insan modeli olarak ortaya çıkmış ve bireyin problemlerinin azaltılmasının yeterli olmayacağı, problemlerin azaltılmasının ardından

bireyin potansiyelinin açığa çıkartılması, yaşam kalitesinin artması, iyilik halinin yükselmesinin de önemli ve gerekli olduğu belirtilmiştir (Hefferon ve Boniwell, 2014). Pozitif psikoloji bu bakış açısı ile eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile de benzer perspektiftedir (Demir ve Türk, 2020). Okul psikolojik danışmanları bireylerin problemlerinin giderilmesinin yanında, onların potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri ve çeşitli beceriler kazanabilmeleri için de görev almaktadır. Kısaca okul psikolojik danışma ve rehberlik servisleri tüm öğrencilerle ilgilenmektedir. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde en önemli hizmetlerden birisi de önleyici çalışmalardır. Önleyici çalışmalar bireylerin beceri kazanması, potansiyellerinin açığa çıkması ve yaşam kalitesinin artması için gereklidir. Bu açıdan bakıldığında pozitif psikoloji yaklaşımı ile okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri birbiri ile örtüşmektedir.

OKTG kavramı başta olmak üzere, duygu düzenleme, bilişsel esneklik ve okula bağlılık kavramları da bireylerin problemlerinin azaltılmasından ziyade potansiyelinin yansıtılması ile ilgili olduğu için bu kavramlar da pozitif psikoloji yaklaşımı içerisinde yer almaktadır. Bu çalışmada test edilecek model pozitif psikoloji yaklaşımı temelinde ele alınmaktadır.

Pozitif psikoloji kavramlarından ilki kendini toparlama gücüdür. Kendini toparlama gücü Latince'den ("re" - geri, "salire" - sıçrama/atlama) türemiştir ve kelime anlamı geri sıçramaktır (Hunter ve Chandler, 1999). Bu konu son zamanlarda çeşitli çalışma alanlarında önemli bir ilgi uyandırmıştır, ancak esas olarak psikoloji alanında çalışılmıştır (Hosseini ve diğerleri, 2016). Son yıllardaki popülerliği nedeniyle, kendini toparlama gücünün başa çıkma kapasitesi, zorluklar karşısında başarılı olma ve istikrar gibi farklı kavramsallaştırmaları önerilmiştir (örneğin, Bryan ve diğerleri, 2019; Fletcher, 2018; Southwick ve diğerleri, 2014). Resilience kelimesinin Türkçe karşılığı olarak da psikolojik sağlık, yılmazlık, psikolojik dayanıklılık, güçlülük, kendini toparlama gücü (Işık, 2016) gibi kavramlar kullanılmaktadır. Resilience kavramı bu çalışmada kendini toparlama gücü olarak kullanılacaktır. Kendini toparlama gücü, bir stres faktörüne maruz kaldıktan sonra

eski veya orijinal duruma dönüş olarak da kavramsallaştırılmıştır (Fletcher, 2018; Hill ve diğerleri, 2018; Masten, 2001; Pincus ve diğerleri, 2018; Vella ve Pai, 2019). Bu kavramsallaştırma aynı zamanda Latince orijinal anlamı olan "geri sıçrama" ile de örtüşmektedir. Kendini toparlama gücü, erken dönem araştırmalarında genellikle görece istikrarlı bir kişilik özelliği olarak kavramsallaştırılmıştır (Block ve Block, 1980). Zira araştırmalarda çocuklardan bazılarının olumsuz yaşantılara rağmen gelişim gösterdiği görülmüş ve bu duruma da "incinmezlik" denmiştir (Garmezy, 1971). İncinmez olduğu düşünülen kişilerin de bu duruma bir kişilik özelliği olarak sahip olduğu ve diğer kişilerden bu açıdan farklı olduğu dile getirilmiştir (Kobasa, 1979). Ancak sonrasında bireylerin incinmez olduğunu ifade etmenin yanlış olduğu (Masten ve Obradovic, 2006) ve kendini toparlama gücünün de bir kişilik özelliği olarak görülmemesi gerektiği (Masten, 2014), çünkü kişilik özelliği olarak görülen bir özelliğin gelişme gösteremeyeceği ve bu yüzden bireylerin suçlanabileceği ifade edilmiştir (Reynolds, 1998).

Ruh sağlığının, zaman içinde değişen faktörler olarak da düşünülen çeşitli ayırt edici faktörler tarafından daha iyi tahmin edildiği görüşü, kendini toparlama gücünün karmaşık ve dinamik bir adaptasyon süreci olarak kavramsallaştırılmasına yol açmıştır. Kendini toparlama gücü üzerine yapılan çalışmalar, kendini toparlama gücünün sadece bireysel düzeyde kavramsallaştırılmayacağını altını çizmektedir (Fletcher ve Sarkar, 2013). Yakın zamanda yapılan bir inceleme, alanyazında birçok kendini toparlama gücü tanımı olduğunu göstermiştir (Bryan ve diğerleri, 2019). Kendini toparlama gücü, bireylerin çeşitli risk ve tehditlere karşı yine de olumlu gelişim göstermesidir (Shiner ve Masten, 2012). Bireyler risklere maruz kalmakta ve bu risklere rağmen riskten önceki dengesini koruyabilmektedir (Bonanno, 2004). Bireyler stres unsurlarına maruz kaldıktan sonra elbette sıkıntılar yaşayabilir. Ancak yaşanan sıkıntının ardından bireyin duygu durumunun olumlu hale gelmesi kendini toparlama gücünü işaret etmektedir (Boerner ve Jopp, 2010). Bu tanımların çoğu stresörlerin olumsuz etkilerine direnmeyi, stresörlerden geri dönmeyi ve stresörler karşısında büyümeyi ifade etmektedir. Yakın zamanda, kendini

toparlama gücünü strese maruz kalmaya rağmen ruh sağlığını korumak olarak gören bir tanım üzerinde fikir birliği ortaya çıkmıştır (Kalish ve diğerleri, 2017).

Kendini toparlama gücü, güçlü yanlara ve olumlu uyum sağlamaya odaklanmaktadır, bundan dolayı da gelişimsel bir kavramdır (Luthar ve Cicchetti, 2000; Masten, 2014). Ancak kendini toparlama gücü stresörlere karşı bireyin bir tepki vermesinde ve koruyucu süreçlerde de başrolü oynamaktadır (Greve ve Staudinger, 2006). Alanyazına bakıldığında kendini toparlama gücü çok etkileşimli (Masten ve Obradovic, 2008), karmaşık (Bonanno, 2005) ve ilişkisel bir yapıya sahiptir (Staudinger ve Greve, 2015). İlişkisel yapı, Bronfenbrenner'e göre (1986) bireylerin çevreleriyle etkileşime girmesini sağlar ve bu da bireyin sistemdeki herhangi bir değişimden etkilenebileceğini göstermektedir. Bronfenbrenner, sistem yaklaşımında, iç içe geçmiş çeşitli sistemlerin olduğunu belirtmektedir. Bu sistemler bireyin yakın çevresinden uzağına doğru genişlemekte ve bu doğrultuda da etkileme olasılığı düşmektedir. Kısaca birey en çok yakınındaki kişiler, durumlar ve düşüncelerden etkilenmektedir (Masten ve Obradović, 2008). Sistemler iç içe geçtiği için bağımsız değildir. En yakınından en uzağına, tüm sistemler bireyleri etkileyebilir (Masten ve diğerleri, 2021). Örnek vermek gerekirse okulda yaşananlar evi, evde yaşananlar da okuldaki gelişimi olumlu ya da olumsuz etkileyebilir (Bronfenbrenner, 1986). Bütün bunlardan dolayı kendini toparlama gücü kavramı dinamik bir kavramdır ve her an, sistemdeki her değişim bireylerin karşısına yeni bir güç, kırılganlık, risk, gelişim veya tehdit olarak ortaya çıkmaktadır (Cicchetti ve Garnezy, 1993).

Bireylerin risk faktörleriyle koruyucu faktörlerinin mücadelesi, kendini toparlama gücünün seviyesi için bir öngörü oluşturabilir. Risk, bir toplumda olumsuz bir yaşantı ya da bir gelişim probleminin meydana gelme olasılığının yükselmesi olarak ifade edilebilir (Compas ve Reeslund, 2009). Bireyin birden fazla risk etmenine maruz kalma ihtimaline de birikimli risk denilmektedir (Sameroff ve Rosenblum, 2006). Risk yaşantıları, kısaca olumsuz yaşam olayları olarak belirtilebilir (Durbin ve Hicks, 2014). Kırılganlık ise,

bireylerin risk faktörlerine maruz kalmaları sonucunda olumsuz sonuçların oluşmasıdır. Koruyucu faktörler de risk faktörlerinin tam tersi olarak, bireylerin kendini toparlama gücünü yükselten içsel ve çevresel özellikleridir (Compas ve Reeslund, 2009). Koruyucu faktörlerin mevcudiyeti, bireylerin yeni durumlara olumsuz etkilerini bertaraf etmesini ve yeni duruma uyumunu sağlamaktadır (Greve ve Staudinger, 2006). Bireyler çeşitli problemlerle baş başa kalmaktadır. Kendini toparlama gücü, bireyin yaşamış olduğu problemlere rağmen toparlanması ve yaşamını sürdürmeye devam etme becerisidir. Ancak kendini toparlama gücü yüksek olan bireylerin hiç olumsuz duygular yaşamadığı ya da hiç sıkıntı çekmediği düşünülmemelidir. Zira bireylerin kendini toparlama gücü yüksek olsa da çeşitli problemler yaşamakta ve olumsuz etkilenebilmektedir. Örneğin Luthar (1991), yaptığı çalışmada kendini toparlama gücü yüksek çocukların diğerlerine göre daha kaygılı ve depresif olduğunu tespit etmiştir. Bir başka çalışmada da kendini toparlama gücü iyi seviyede olan bireylerin, görece daha az olumsuz yaşantıya maruz kalmış diğer bireylere göre daha fazla fiziksel ve somatik problemler yaşadığı görülmüştür (Werner ve Smith, 1989). Kısaca yapılan araştırmalara bakıldığında (Luthar, 1991; Luthar ve diğerleri, 2000; Sameroff ve Rosenblum, 2006) çeşitli risk faktörlerine maruz kalmış ve kendini toparlayabilmiş bireyler bu yaşantıları bertaraf etse de az ya da çok yine de zarar görmektedir.

Kendini toparlama gücü kavramı, dört farklı gündemle dört dalga halinde çalışılmıştır. İlk çalışmalarda kendini toparlama gücü yüksek bireyin nasıl iyi uyum sağladığı ve iyi uyum sağlamanın nasıl anlaşılacağı üstünde durulmuştur. İkinci dalgada ise kendini toparlama gücü süreci ve bu kavramın nasıl düzenlenebileceğine odaklanılmıştır. Üçüncü dalga çalışmalarda önleyicilik ve müdahaleler çalışılmış, bireylerin güçlendirilmesi konu olmuştur (Masten ve Obradovic, 2006). Dördüncü dalga çalışmalarda ise kendini toparlama gücünün dinamik yapısına vurgu yapılmış ve bu kavram iç içe geçmiş bir sistemler perspektifinden incelenmiştir (Masten ve diğerleri, 2021). Kendini toparlama gücünün tanımları da değişen perspektiflere göre yeniden şekillenmiştir. Son

çalışmalarda sistemsel bir bakış açısından dolayı kendini toparlama gücünün tanımı da sistemdeki değişikliğin oluşturduğu etkiye olumlu uyum sağlayabilme kapasitesi olarak düzenlenmiştir (Masten, 2011). Kendini toparlama gücü, günümüzde sadece bireysel bir açıdan değil, bağlamla bireyin karşılıklı ilişkisi neticesinde oluşan, dinamik ve sistemik bir kavram olarak da alanyazında yerini almaktadır (Masten, 2014).

Kendini toparlama gücü kavramında dinamik olması sebebiyle çocuk ve ergenlerde içsel etmenler dışında bağlamsal olarak sistemin en önemli ayakları olan okul ve aileye de odaklanılmalıdır. Zira öğrencilerin en çok zaman geçirdiği iki bağlam okullar ve ailedir. Bundan dolayı son yıllarda, eğitim ve okul psikolojisi alanyazınında kendini toparlama gücüne olan ilgi artmıştır. Çok sayıda çalışma, kendini toparlama gücünün çeşitli alanlarda önemli ve etkili bir kavram olduğunu göstermiştir (Smith ve diğerleri, 2008). Kendini toparlama gücünün okul bağlamında da sağlıklı işleyiş için kilit bir kavram olduğu kabul edilmektedir (Borman ve Overman, 2004). Araştırmalar ayrıca kendini toparlama gücünün alana (Dass-Brailsford, 2005) ve zamana (Luecken ve Gress, 2010) özgü bir olgu olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, kendini toparlama gücü kavramı üzerine yapılan çalışmalar, olgunun daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamak için farklı alanları ve gelişimsel aşamaları kapsamalıdır (Caleon ve King, 2020).

Okulda Kendini Toparlama Gücü (OKTG)

Okullar, günümüz çocuk ve gençlerinde kendini toparlama gücünü artırmak için önemli olan ortamları ve koruyucu koşulları, aile dışındaki diğer tüm kurumlardan daha fazla sağlayabilir. Tüm çocuklarda kendini toparlama gücünü artırmada okulların gücü kabul edilmekte ve kendini toparlama gücünü destekleyen faktörlerin okullarda kolayca bulunabileceği gösterilmektedir. Ayrıca, kendini toparlama gücünün artırılması akademik başarıya, artan okul güvenliğine ve aşırı stres yaşayan öğrencilerin yanı sıra günümüzün yüksek stresli dünyasında tipik zorlukları yaşayan öğrenciler için sosyal ve duygusal gelişime bağlanmaktadır (Ungar, 2011). Ya evrensel önleyici programlar olarak ya da

gençlerin risklerine veya semptomlarına odaklanmış tepkiler olarak okullar, çocukların ve ergenlerin kendini toparlama gücünü geliştirilebileceği en uygun bağlamdır (Masten ve diğerleri, 2008). Okul ve eğitim sistemi, kapsamlı ve sürdürülebilir insani gelişmeyi teşvik etmede çok önemli bir role sahiptir (Morote ve diğerleri, 2020a).

Okullar ve okul sistemleri, temel işleri olarak daha iyi öğrenci öğrenme çıktıları (akademik sonuçlar, daha iyi katılım, öğrenmeden daha fazla zevk alma ve daha iyi öğrenci sağlığı) elde etmeye çalışır. Bununla birlikte, öğrenme çıktıları ve katılım için temel; sağlık ve kendini toparlama gücüdür (Ungar, 2008). Okullarda olumlu iklim öğrencilerin kendini toparlama gücünü olumlu yönde etkilemektedir. Zira sistemin bu noktasında söz konusu koruyucu faktörlerin varlığı, kendini toparlama gücünü de olumlu yönde etkilemektedir (Ungar, 2021). Okullar, gençlerin aile geçmişine bakılmaksızın herkes için kendini toparlama gücü ile bağlantılı teşvik edici ve koruyucu ortamlar sağlayabilir (Masten ve diğerleri, 2008; Sharkey ve diğerleri, 2008).

Kendini toparlama gücüyle ilgili yapılan çalışmalar, öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkilerin (öğretmen farkında olmasa bile) bir öğrencinin hayatındaki en önemli koruyucu faktörlerden biri olduğunu defalarca doğrulasa da, müfredat ve programatik stratejilerin önemini de ortaya koymaktadır (Benard, 2004). Bu tür ilişkilerin önemi göz önüne alındığında, her öğrencinin okulunda en az bir yetişkinle sevecen ve destekleyici bir ilişkiye sahip olması öğrencilerin kendini toparlama gücü düzeyleri açısından önemlidir. Müfredat dışı etkinlikler, öğrencilerin okula bağlanmasını sağlamaktadır. Pek çok öğrenci, okula öncelikle orada deneyimledikleri sosyal bağlantılar ve ders dışı etkinlikler için geldiklerini içtenlikle kabul etmektedir (Ungar, 2011).

Ergenler için kendini toparlama gücünü oluşturan faktörler sadece okula bağlı değil, aynı zamanda bireylerin ailelerine ve topluma da bağlıdır (Doll ve diğerleri, 2011). Okul-aile bağlantısına öncelik vermek, öğrenciler arasında daha fazla bağ kurmanın bir yoludur ve aileyi öğrenci öğrenimine dahil etmek, öğrencinin öğrenme sürecine bağlanmasını iletmektedir (Ungar, 2011). Ebeveynliğin ve aile ilişkilerinin de, çocukların

ve ergenlerin ruh sağlığı ve kendini toparlama g¼c¼ ile yakından ilişkili olduğuna dair bol miktarda kanıt vardır (Luthar, 2006; Masten, 2007). Benzer şekilde, olumsuz ebeveyn bağlamları, ergenlik d¼neminde ruhsal sağlık sorunlarının başlaması için ¼nemli risk koşullarıdır (Morote ve diğerleri, 2020a).

Okullar, koruyucu fakt¼rler için uygun yerler olsa da içerisinde çeşitli risk fakt¼rleri de barındırmaktadır. Ergenler için, çeşitli alışmalar (Donaldson ve diğerleri, 2000; Williamson ve diğerleri, 2003) en yaygın stres kaynaklarının akademik ve sosyal alanlarla ilgili olduğunu g¼stermiřtir. ¼rneđin, olumsuz davranış riski altındaki ergenler arasında yapılan bir anket, bu grubun yaşadığı en ¼nemli stres kaynaklarının akademik (¼rneđin, notları korumak veya geçmek), akranlarla çatışmalar, ¼đretmenlerle sorunlar ve ailevi meselelerle ilgili olduğunu g¼stermiřtir (LaRue ve Herrman, 2008). Ergenlik yılları aynı zamanda aile içi çatışmaların arttığı (Eccles ve diğerleri, 1993) ve akranlarla ilgili stresin arttığı bir d¼nemdir (Hazel ve diğerleri, 2014).

Çok sayıda araştırma, ¼đrenmenin akademik ve sosyal y¼nlerinin okul bağlamında i içe geçtiği g¼r¼ř¼n¼ desteklemektedir (Patrick ve diğerleri, 1997; Wentzel ve diğerleri, 2009). ¼đretmen-¼đrenci ve ¼đrenci-¼đrenci etkileşimleriyle ilişkili fakt¼rlerle tanımlanan sınıftaki olumlu sosyal iklimin, akademik çıktılarda iyileşmeyi teşvik ettiği bulunmuştur (Berkowitz ve diğerleri, 2017). Bunun tam tersi de m¼mk¼nd¼r. Sınıfta olumlu sosyal bağlar kurmakta zorlanan ¼đrenciler, ¼đrenmeye daha az motive olma eğilimindedir ve okulu bırakmaya daha yatkındır (Wentzel ve Asher, 1995). alışmalar (Mercer ve DeRosier, 2008; Wentzel ve Asher, 1995) ayrıca akran reddi derecelerinin daha y¼ksek olmasının daha d¼ř¼k ¼đretmen tercihi ve daha olumsuz ¼đretmen algısı ile nasıl ilişkili olduğunu g¼stermiřtir. ¼zellikle, Wentzel ve Asher (1995) akranları tarafından saldırgan ya da itaatk¼r davranışları daha y¼ksek olarak değerlendirilen genç ergenlerin ¼đretmenleri tarafından sınıfta daha az tercih edildiğini ve ayrıca ¼đretmenleri tarafından istenmeyen sınıf davranışları (¼rneđin, d¼ř¼k ¼zg¼vene sahip olma, kurallara uymama ve kavga çıkarma) g¼sterme olasılıklarının daha y¼ksek olarak değerlendirildiğini bildirmiştir.

Aile ve okul ergen gelişimi için merkezi bağlamlar olduğundan, aile deneyimlerinin okul deneyimlerini etkileyebileceğini ve bunun tersinin de geçerli olduğunu varsaymak mantıklıdır (Flook ve Fuligni, 2008). Bağlanma teorisiyle (Bowlby, 1988) tutarlı olarak, ev içindeki sosyalleşmenin doğası, öğrencilerin akranları ve öğretmenleriyle etkileşim biçimlerini etkileyebilir (Berlin ve diğerleri, 2008). Çocukların okuldaki sosyal ve akademik zorluk deneyimleri, evde ebeveynlerle daha sonra olumsuz etkileşim kurma olasılığını artırabilir (Flook ve Fuligni, 2008). Ergenler olumsuz olayları uzun süre düşünme eğiliminde olduklarından, stresli deneyimlerin etkilerinin farklı sosyal ortamlara yayılma olasılığı daha yüksek olabilir (Rood ve diğerleri, 2010). Yukarıda bahsedilen çalışmalar, ergenler için sosyal ve akademik deneyim alanlarının birbirine bağlı doğasını desteklemektedir ve bu nedenle öğrencilerin akademik alana özgü stres faktörlerine uyum sağlamaları sosyal alana yayılabilir ve bunun tersi de geçerlidir. Birlikte ele alındığında, önceki inceleme, OKTG'yi değerlendirirken insan deneyiminin hem akademik hem de sosyal alanlarını dikkate almanın önemini ortaya koymaktadır (Caleon ve King, 2020).

Kendini toplama gücüne bağlamsal bir çerçeveden bakıldığında ve öğrencilerin de okulda geçirdiği zaman dikkate alındığında OKTG kavramı ortaya çıkmaktadır. OKTG, okulla ilgili risk faktörlerine rağmen bireyin kendini toplama ve uyum sağlama becerisidir (Caleon ve King, 2020). Buradaki önemli nokta, risk faktörlerinin ve adaptasyonun bağlamsal açıdan incelenmesidir. Aile, okul ve akran grubu, ergenlerin kendini toplama gücünü en çok etkileyen faktörler olarak öne çıkmaktadır (LaRue ve Herrman, 2008). OKTG kavramı, bu faktörlerin ergenlerin kendini toplama gücü düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır (Caleon ve King, 2020). Ergenlerin okulla ilgili risk faktörlerine iyi uyum sağlama becerisi, yüksek düzeyde OKTG'ye işaret etmektedir.

Okuldaki Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler

Terzi'ye (2008) göre risk faktörleri, bir problemin veyahut olumsuz bir durumun ortaya çıkma ve süreğenliğinin artma ihtimaline neden olan ailevi, çevresel ve bireysel faktörlerdir. Okuldaki risk faktörleri alanyazında "çevresel risk faktörleri" başlığı altında yer

almaktadır. Okul risk faktörlerine bakıldığında; düşük akademik başarı (Özcan, 2005; Terzi, 2008), okul devamsızlığı (Gizir, 2007), olumsuz akran çevresi (Gizir, 2007; Kahvecioğlu, 2016), ırkçılık (Özcan, 2005), okuldan kaçma davranışı (Korkut, 2004), istismar (Gizir, 2007; Özcan, 2005), şiddet (Ungar, 2021), akran zorbalığı ve reddi (Dwiningrum ve diğerleri, 2020; Korkut, 2004; Özcan, 2005) gibi faktörler görülmektedir.

Koruyucu faktörler ise bireylerin maruz kaldığı ya da sahip olduğu risk faktörleri ile baş edebilmeyi ve bireyin en kısa zamanda toparlanıp eski haline dönebilmesini sağlayan bireysel ve bağlamsal özelliklerdir (Dray ve diğerleri, 2017). Koruyucu faktörler stresörlerin ruh sağlığı üzerindeki etkisini hafifletir ve bireylerin olumlu gelişimsel sonuçlar almasına yardımcı olur (Sharkey ve diğerleri, 2008).

Bireysel koruyucu faktörler dışında bağlamsal (çevresel) koruyucu faktörler de mevcuttur (Aydın, 2010). Bunlar okulla, yaşanılan çevreyle ya da aile ile ilgili olabilir (Gürkan, 2006). Okul da bireyler için koruyucu faktörlere sahiptir. Henderson ve Millstein'a (2003) göre başarı için yüksek beklentiler oluştururken "gerçekliğe" uygun olmasını sağlamak, bireyleri desteklemek, bunlardan bazılarıdır. Newman ve Dantzler (2015) ise okuldaki koruyucu faktörleri öğretmen, danışman veya okul yöneticisinin rol model olması, okulda öğrenciden yüksek beklentilerin olması ve anlamlı katılım olarak belirtmektedir.

Okul ortamları, potansiyel riskleri/olumsuz sonuçları değiştirebildiği veya tersine çevirebildiği ve çocuklarda kendini toparlama gücünü teşvik ettiği görünen "koruyucu faktörler" sağlamak için tasarlanmıştır. Bir okul, tüm öğrencilerin temel destek, saygı ve aidiyet ihtiyaçlarının karşılandığı bir kültürü teşvik ettiğinde, öğrenme motivasyonu artmakta ve öğrenciler toplumda belli bir yerlerinin olduğunu hissetmektedir. Güncel sosyal konular hakkında eleştirel düşünmeyi gerektiren sorular sormak, uygulamalı öğrenme deneyimleri tasarlamak ve işbirlikçi öğrenme, akran yardımı, akran rehberliği ve toplum hizmeti gibi işbirlikçi yaklaşımları kullanan belirli uygulamalar öğrencilerin kendini toparlama gücünü artırmalarını sağlamaktadır (Newman ve Dantzler, 2015). Wright ve Masten (2005), dışsal koruyucu faktörlerle ilgili görüşlerinde okulla ilgili koruyucu faktörleri

bireyin eğitiminin desteklenmesi, pozitif hizmetler, etkili okul ve okul ortamı, bireyin sosyal organizasyonlarda yer alabilmesi, arkadaşların sorumluluk bilincine sahip olması, kurallara uyulması ve toplumdaki yetişkinlerle yakın ilişkiler olarak tanımlamıştır.

Yalçın (2021) ise okuldaki koruyucu faktörleri önleyici rehberlik çalışmalarının varlığı okuldaki personelin pozitif olması, okula bağlılığın desteklenmesi olarak sıralamıştır. Bir başka çalışmada okuldaki koruyucu faktörler; tüm okul unsurları arasındaki bağlantıları geliştirmek, okulun programını desteklemek için olumlu organizasyon kültürü, risk alma ve öğrenme geliştirmede birliktelik, tüm okul unsurlarına iletilen ve üzerinde anlaşmaya varılan net vizyon ve misyon, açık ve tutarlı okul kuralları oluşturmak, okul politikalarının öğrencilerle paylaşılması, öğrencilere yaşam becerileri kazandırmak, bireysel becerilerin gelişimi için risk almayı teşvik etmek, pratik rol modelinin varlığı, öğrencilere ilgi ve destek sağlamak, çeşitli etkinliklerde iş birliğini teşvik etmek, öğrencinin başarısını takdir etmek, beklentileri belirlemek ve öğrencilere iletme, öğrencilerin bireysel gelişimini teşvik etme ve izleme, öğrencilere katılımı teşvik etmek için anlamlı fırsatlar sağlamak olarak belirtilmiştir (Dwiningrum ve diğerleri, 2020).

Araştırmalar öğretmenlerin güvenlik, sevgi ve ait olma gibi temel ihtiyaçları karşılayarak çocukların kendini toparlama gücünü artırma gücüne sahip olduklarını göstermektedir. Bu “özel” öğretmenler, ilgili ilişkiler, olumlu ve yüksek beklentiler ve öğrencilerinin fikirlerini ifade etmelerine, seçim yapmalarına, problem çözmelerine ve başkalarıyla birlikte çalışmasına ve onlara yardım etmesine izin vererek onları döndüren fırsatlar sağlayabilmektedir. Yöneticilerden, öğretmenlerden ve danışmanlardan gelen şefkatli ilişkiler, risk altındaki öğrenciler için tampon görevi görebilir. Kendini toparlama gücü yüksek çocukların genellikle anlayış, şefkat, ilgi ve güveni ileterek olumlu gelişme yetenekleri üzerinde büyük etkisi olan birkaç öğretmen ya da yetişkin tanıdığı vardır (Newman ve Dantzler, 2015).

Kendini toparlama gücü ile ilgili çalışmalar eğitimcilere, tüm öğrencilerin sosyal ve akademik olarak başarılı olabileceği sağlıklı bir okul iklimine sahip okullar yaratmak için bir

plan sağlar. Destek, saygı ve büyüme için temel insan ihtiyaçlarının karşılandığı okullarda, öğrenme motivasyonu desteklenir. Karşılıklı ilgi, saygılı ve katılımcı ilişkiler, bir öğrencinin öğrenip öğrenmediğini, bir programın veya stratejinin başarılı olup olmadığını, eğitim ile ilgili bir değişikliğin sürdürülüp sürdürülmediğini ve nihayetinde bir öğrencinin toplumda bir yeri olduğunu hissedip hissetmediğini belirlemede kritik faktörlerdir. Öğretmenler ve okullar, çevresel koruyucu faktörlerin daha fazla farkına vararak ve onları güçlendirme taahhüdünde bulunarak, gerçek sorumluluğu ve gerçek çalışmayı teşvik eden fırsatlar sağlamaktadır (McLaughlin ve diğerleri, 1994). Anlamlı ders dışı programlar da, sınıfta sadece kısa nezaket içeren sohbetler değil, aynı zamanda benlik saygısını besleyen deneyimler sağlamak ve öğrencilere gerekli yardımseverlik deneyimlerini vermektedir. Öğretmenler ve yöneticiler, öğrencilerin ilgi alanlarına göre “uyum” sağlayan topluluk projeleri bulmaya yardımcı olabilir. Bu deneyimler, öz yeterliğe ve riske maruz kalan bireylerden kendini toparlama gücü yüksek bireylere dönmeye katkıda bulunmaktadır. Gençlerin okul ve topluluk ortamlarında anlamlı katılım ve sorumluluklara girmeleri için fırsatlar sağlamak, genellikle yüksek beklentileri destekleyen okulların bir özelliğidir (Newman ve Dantzler, 2015). Okulların, risk altındaki öğrencilerin sorunları tanımlayıp çözdükleri projelerde yer alabilecekleri doğal sığınaklar olduğu (Henderson, 2013) iyi bir şekilde belgelenmiştir; bu süreç, onları hizmet alan kişilerden hizmet verenlere taşır.

Okula Bağlılık

Bağlılık kavramı; dikkat ve katılımı içeren, farklı ortamlarda, farklı şeylerle farklı şekillerde gözlemlenebilen geniş bir kavramdır. Newmann ve diğerleri (1992), insanların günlük faaliyetlerde dinleme, konuşma ve gözlem yapma gibi eylemlerle bağlılık yaşayabildiğini ifade etmiştir. Bağlılık etkileşimsel bir kavramdır ve diğer birçok kavrama nazaran daha kolay geliştirilebilir. Zira bağlılığın geliştirilebilmesi hem bağlılık yaşayan bireyin hem de bireyin çevresinin gerçekleştirebileceği bir durumdur (Fredricks ve diğerleri, 2004). Suçlu davranışlar, sosyal kontrol teorisine göre bireylerin bağlı olduğu toplumla bağlarının kopmasının ardından gelişmektedir (Hirschi, 1969). Okula bağlılık ile

İlgili ilk çalışmalardan birisi de suçlu davranışlarla topluma olan bağlılık arasındaki ilişki ile incelenmiştir. Hirschi (1969) kurduğu teorisinde okula bağlılığı yüksek olan öğrencilerin suçlu davranışlarda bulunma ihtimalinin daha zayıf olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Hirschi'ye göre bağlılığın dört unsuru katılma, bağlanma, inanç ve bağlantıdır. Bu bilgiye paralel olarak okula yeterince bağlanmayan öğrencilerin birtakım disiplin problemleri oluşturduğu, okula düşük düzeyde katılım gösterdiği ve devamsızlık yaptığı görülmüştür (Natriello, 1984).

Alanyazında bağlılık çeşitli şekillerde ele alınmıştır. Mosher ve MacGowan (1985) bağlılığı bir davranış biçimi olarak görmüş ve öğrencilerin okuldaki programlara iştirakiyle sonuçlanan davranış ve tutumlar olarak ifade etmiştir. Finn (1989) ise bağlılığın okulla özdeşleşmek olduğunu belirtmektedir. Newmann ve diğerleri (1992) ise bağlılığı biraz daha genişleterek okuldaki tüm etkinlikleri anlamak, öğrenmek ve gerekirse bu etkinliklerde ustalaşmak adına öğrencilerin gösterdiği çaba olarak belirtmiştir. Yine alanyazına bakıldığında okula bağlılık kavramı; devamsızlığı yoğun olan öğrencilere yönelik alınan tedbirleri (Finn ve Rock, 1997), bir topluluğa ait olma hissi ve söz konusu topluluğa yönelik olumlu tutumları (Osterman, 2000), öğrencilerin akademik yaşantılarıyla kurduğu olumlu ilişkileri (Maddox ve Prinz, 2003), öğrencilerin okulla ilintili tüm ilişkilerindeki yüksek kalite ve okula ait olma çabasını (Skinner ve diğerleri, 2009), öğrencilerin okuldaki etkinliklere katılmayı istemesi ve okul hakkında olumlu duygular hissetmesini (Arastaman, 2009) ifade etmektedir. En geniş tanım olarak ele almak gerekirse okula bağlılık; öğrencilerin okula yönelik ait olma, eğitim adına olumlu hisler hissetmesi, öğrencilerin okuldaki idareciler, öğretmenler, çalışanlar ve arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler oluşturması, okula düzenli olarak devam etmesi, okulda yer alan etkinliklerde süre alması ve söz konusu etkinliklere katılma çabası içerisinde yer alması, okulda alınan kararlara iştirak etmesi, okul içinde akademin anlamda hedefler belirlemesi ve düşüncelerini okul içerisinde ifade edebilmesidir (Mengi, 2011).

Okula bağlılığın çeşitli tanımlarına bakıldığında görüldüğü gibi okula bağlılığın alt boyutlarında da fikir birliğine varılmadığı görülmektedir (Jimerson ve diğerleri, 2003;

Fredricks ve diğerleri, 2004; Reschly ve Christenson, 2012). Ancak çalışmaların geneline bakıldığında üç boyut göze çarpmaktadır (Jimerson ve diğerleri, 2003; Furlong ve diğerleri, 2003). Bunlar davranışsal, duyuşsal ve bilişsel boyutlardır. Öğrencilerin fiziksel olarak okulda çeşitli akademik, kültürel ve sanatsal faaliyetlere katılmaya çaba göstermesi veyahut katılması okula bağlılığın davranışsal boyutunu oluşturmaktadır. Duyuşsal bağlılık ise öğrencilerin okula yönelik ait olma, okulla bütünleşebilme, okulu sahiplenme hisleri ile ilgilidir. Okula yönelik olumlu duygu besleyen öğrencilerin duyuşsal bağlılık seviyesinin yüksek olduğu söylenebilir. Bilişsel bağlılık ise öğrencilerin düşünsel boyutta okulla ilgili olmaları, okulla ilişkili görevleri gündemlerine alabilmeleri ve okula ilişkin öz düzenleme ve gelecek beklentilerini kapsamaktadır. Fredricks ve diğerleri (2004) alanyazındaki çalışmalardan yola çıkarak bu üç boyutu da içine alan meta bir yapı oluşturmuş, bu yapıya da “okula bağlılık modeli” adını vermiştir. Okula bağlılık, öğrencilerin okul hakkındaki duygu ve düşüncelerini, okulla ilişkili davranışlarını açığa çıkarmaya yardımcı olan bir kavramdır (Fredricks ve diğerleri, 2005). Okula bağlılığın üç boyutu olan davranışsal, duyuşsal ve bilişsel boyutlar her bir boyutunun öğrenci açısından farklı bir anlamı olduğu için dinamikdir (Wang ve diğerleri, 2018). Yapının dinamik olması, okula bağlılığın boyutlar açısından farklı dönemlerde farklı yoğunlukta olabileceğini göstermektedir. Kısaca bağlılık, zamanla artıp azalabilir ve öğrencinin hayatındaki veya okul bağlamındaki değişiklikler bağlılığın seyrini etkileyebilir (Fredricks ve diğerleri, 2004). Okula bağlılığın üç farklı boyutu kendi içerisinde farklı ihtiyaç ve amaçlar için bir kaynak olarak kullanılabilir. Okula bağlılığın davranışsal, duyuşsal ve bilişsel boyutları daha detaylı olarak açıklanacaktır.

Davranışsal Bağlılık

Öğrenciler okul içerisinde ders içi ve ders dışı çeşitli aktivitelerde yer almaktadır. Davranışsal bağlılık, öğrencilerin okul içerisinde söz konusu aktivitelerdeki tepki ve etkileşimlerini içerir. Davranışsal bağlılığın seviyesi, öğrencilerin okula düzenli devamından her türlü aktiviteye katılımına kadar yoğunluğa göre şekillenmektedir (Furlong ve diğerleri, 2003). Davranışsal bağlılık öğrencinin okul içerisinde verilen görevlerde

gösterdikleri çabayla, etkinliklere katılım düzeyiyle, okul içerisinde karşılaştıkları problemler karşısındaki tepkileriyle, arkadaşları, öğretmenleri, idareciler ve okul çalışanlarıyla girdikleri etkileşimleriyle gözlemlenebilmektedir (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Bütün bu bilgilerin yanı sıra davranışsal bağlılığın çeşitli tanımları alanyazında mevcuttur. Skinner ve Belmont (1993), öğrencilerin öğrenme etkinliklerine dair gösterdikleri çaba, ısrar ve dikkatlerinin onların davranışsal bağlılığını gösterdiğini ifade etmiştir. Finn (1993) bu tanımları biraz daha genişletmiştir. Öğrencilerin akademik başarı adına çaba göstermesi, okulda yürütülen müfredata katılım göstermesi, okul içerisinde problemlerle karşılaşılarda bulunmaması davranışsal bağlılığı göstermektedir. Bir başka tanımda ise Jimerson ve diğerleri (2003), davranışsal bağlılığı öğrencilerin okuldaki aktivitelere katılım sağlaması, başarı puanlarının yüksek olması, verilen görevleri başarıyla yerine getirmeleri gibi somut ve gözlemlenebilir davranış ve performanslar olarak ifade etmektedir. Son olarak Skinner ve diğerleri (2008) ise davranışsal bağlılığı çaba gösterme, okula düzenli olarak devam etme, okulda dikkatli olma, aktivitelere kendini verme, eyleme geçme, yoğun çalışma ve katılım olarak belirtmiştir. Kısaca davranışsal bağlılık öğrencilerin okul içi ve okul dışı ortamlarda, ders içi ve ders dışı etkinliklere katılım göstermesi, okulla ilgili faaliyetler ve görevler için çabalaması ve akademik olarak başarılı olması olarak ifade edilebilir.

Duyuşsal Bağlılık

Duyuşsal bağlılık boyutu, öğrencilerin arkadaşlarına, öğretmenlerine, okullarına yönelik ilgilerini, tutumlarını, duygularını ve algılarını kapsamaktadır (Jimerson ve diğerleri, 2003; Archambault ve diğerleri, 2009). Furlong ve diğerlerine (2003) göre ise duyuşsal bağlılık öğrencilerin okulla ilişkili duygusal tepkileridir. Duyuşsal bağlılık sevgi gösterme, beğeni duyma, bağlanma, hoşlanma ve ait olma yapılarını içermektedir. Öğrenciler okula ilişkin çeşitli duygular yaşamakta ve bu duyguların türü okula yönelik duyuşsal bağlılığı hakkında ipucu vermektedir (Connell, 1990; Skinner ve Belmont, 1993). Duyuşsal boyutun yüksekliği, öğrencilerin yaşamış olduğu heyecan, eğlence, gurur, beğeni, ilgi, hoşnut

olma, canlılık gibi olumlu duyguların yoğunluğu ile ilgilidir (Skinner ve diğeri, 2008; Skinner ve Pitzer, 2012).

Bilişsel Bağlılık

Fredricks ve diğeri (2004), bilişsel bağlılığın iki açıdan incelendiğini belirtmiştir. Bilişsel bağlılık; okula bağlılık kavramı içerisinde öğrenmeye bilişsel bir yatırım olarak, öğrenme alanyazınında ise öz düzenleme ve stratejik olma olarak ele alınmıştır. Bilişsel bağlılığın çeşitli tanımları mevcuttur. Bilişsel bağlılık, öğrencilerin okul içerisinde öğretilen konuları, becerileri anlamak ve ustalaşmak için yapılan psikolojik yatırım olarak tanımlanmaktadır (Newmann ve diğeri, 1992). Jimerson ve diğeri (2003) ise bilişsel bağlılığın öğrencilerin arkadaşlarına, öğretmenlerine, okullarına ve benliklerine ilişkin çeşitli inanç ve algılarını içerdiğini ifade etmektedir. Linnenbrink ve Pintrich (2003), bilişsel bağlılığın fark edilmesinin zor olduğunu belirtmiştir. Bilişsel bağlılığın tespiti için öğrencilerin ders esnasındaki yorumları, öğretmenlere sordukları sorular, konuşmaları ve yanıtlarına dikkat edilmelidir. Skinner ve Pitzer (2012) ise amaçlı olmak ve amaçlar için çabalamak, gönüllü katılım, ustalık seviyesinin takibi, mükemmeliyetçilik, girişimcilik, zorlu tercihlerde bulunma bilişsel bağlılıkla ilişkilidir. Reschly ve Christenson (2012), bilişsel bağlılığın içeriğini öğrencilerin okulların gelecekteki hedeflerle ilgisi, strateji oluşturma becerileri, öz düzenleme becerileri ve öğrenmenin değeri olarak belirtmiştir.

Okula Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Alanyazına bakıldığında okula bağlılığı çeşitli faktörlerin etkilediği görülmektedir. Bu bölümde, okula bağlılığı etkileyen belli başlı faktörler ele alınacaktır.

Aile. Çocuklar öğrenme deneyimlerine ailede başlar. Aile bağlamı, öğrencilerin hem duygusal gelişimleri hem de sosyal gelişimlerinin yanı sıra akademik hayatlarında da önemli bir yer kaplamaktadır. Alanyazın incelendiğinde, ailenin öğrencinin okula bağlılık düzeylerini de etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin öğrencilere verdikleri sosyal desteğin artması, öğrencilerin okula bağlılık seviyelerinin artmasını sağlamaktadır (Mengi,

2011). Aynı şekilde başka bir çalışmada da öğrencilerde algılanan aile desteğinin artması, okula bağlılık kavramının üç boyutunu da olumlu yönde etkilemektedir (Fernández-Zabala ve diğerleri, 2016). Okula bağlılığı etkileyen bir başka değişken de aile katılımıdır. Ailelerin öğrencilere aldıkları eğitim konusunda katkıda bulunması ve öğrencileri desteklemesi öğrencilerin okula bağlılığını yükseltmektedir (Erol ve Turhan, 2018; Simons-Morton ve Crump, 2003; Zengin Aksu, 2019). Ailelerin sosyoekonomik düzeyleri de okula bağlılığı etkileyebilmektedir. Bellici (2015) ve Osterman'ın (2000) yapmış olduğu çalışmalarda ailenin sosyoekonomik düzeyi arttıkça öğrencilerin de okula bağlılığı artmaktadır. Arastaman (2009) ise tam tersi şekilde sosyoekonomik düzey arttıkça öğrencilerin okula bağlılığının azaldığını tespit etmiştir. Ebeveynlerin eğitim seviyesi (Bellici, 2015; Fullarton, 2002), ebeveynlerin birlikte yaşayıp yaşamadıkları (Alparslan, 2016) gibi ailevi durumların da öğrencilerin okula bağlılığını etkilediği ortaya çıkmıştır. Kısaca aile, öğrencilerin okula bağlılıklarını etkileyen önemli bir bağlamdır.

Akranlar. Ailenin öğrenciler üzerindeki önemli etkisi ergenlik döneminde yerini akranlara bırakmaktadır. Akranlar ergenlik döneminde öğrencilerin inanç, davranış, tutum ve değerlerinde ciddi bir etki oluşturmaktadır (Wang ve diğerleri, 2018). Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin okula bağlılıklarını etkileyen bağlamsal etmenlerden biri de akranlardır. Fredricks'e (2011) göre öğrenciler okula bağlılık düzeyine göre kendine benzeyen arkadaşlar seçme eğilimi içerisindedir. Wang ve diğerleri (2018) de yaptıkları çalışmada bu ifadeye paralel sonuçlar bulmuştur. Söz konusu araştırmada öğrencilerin davranışsal bağlılık düzeylerine paralel düzeyde bağlılığa sahip arkadaşlar edinme eğiliminde olduğu sonucunu tespit etmiştir. Yine aynı araştırmada öğrencilerin zaman geçirdikçe en sevdikleri arkadaşlarıyla benzer bağlılık düzeyine geldiği bulunmuştur.

Okulda öğrenciler arkadaşlarıyla vakit geçirmekte ve bu süre zarfı içerisinde birbirleriyle etkileşime girmektedir. Bu etkileşimler sadece akademik değil, aynı zamanda akademik olmayan konuları da kapsamaktadır. Bu etkileşimler neticesinde öğrencilerin hem okula bağlılıkları hem de motivasyonları etkilenmektedir (Ryan, 2000). Yapılan

çalışmalar akran ilişkilerinin öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini olumlu ya da olumsuz şekilde etkilediğini göstermektedir. Perdue ve diğerleri (2009) yaptıkları çalışmada akran ilişkilerindeki kalitenin ve akranların birbirlerine sunduğu sosyal desteğin öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucunu bulmuştur. Yapılan diğer çalışmalarda akran ilişkileri olumlu olan ergenlerin okula bağlılıklarının yüksek (Kızıldağ ve diğerleri, 2017), akran ilişkileri olumsuz olan ergenlerin okula bağlılıklarının düşük (Simons-Morton ve Chen, 2009) olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin okul ortamında akranlarından aldıkları desteğin okula bağlılığı artırdığı (Li ve diğerleri, 2011; Wang ve Eccles, 2013) sonucuna da ulaşılmıştır. Zorbalık vakaları da okula bağlılığı olumsuz etkilemektedir. Zorbalığın okul içerisinde yaygın olduğunu algılayan öğrenciler ile (Mehta ve diğerleri, 2013) zorbalığa maruz kaldığını bildiren öğrencilerin (Juvonen ve diğerleri, 2011) okula bağlılığının düşük olduğu bulunmuştur. Kısaca öğrencilerin lise döneminde akranlarından aldığı destekler öğrencilerin okula bağlılıkları üzerinde olumlu bir etkiye sahipken olumsuz arkadaş ortamına sahip, düşük kalitede akran ilişkilerine sahip bireylerinse okula bağlılıklarının olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul. Okul bağlamı da öğrencilerin okula bağlılıklarını etkilemektedir. Her ne kadar aradan geçen yılların ardından okullarda çok değişiklik olsa da Newmann (1981), tutarlı amaçlara sahip, yönetime öğrencilerin de katılım sağlayabildiği, akademik gelişimi destekleyen etkinliklerin bulunduğu, gönüllülüğe dayalı seçimlerin yapıldığı, öğretmen-öğrenci iş birliğinin sağlandığı ve boyut olarak görece daha küçük okulların öğrencilerin okula bağlılık düzeylerine olumlu etki yaptığını belirtmektedir. Okul büyüklüğü önemsiz gibi görünse de Finn ve Voelkl (1993) yaptığı çalışmada okula aidiyet problemleri yaşayan ve bu bakımdan riskli görünen öğrencilerin küçük boyutlu okullarda okula daha fazla bağlılık düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fullarton (2002) da yaklaşık 10 yıl sonra yapmış olduğu çalışmada benzer sonuçlar bulmuş; okul büyüklüğü ile okula bağlılık arasında düşük düzeyde olumsuz bir ilişki tespit etmiştir. Okuldaki disiplin uygulamaları okula bağlılığı etkileyen unsurlardan bir başkasıdır. Disiplin kurallarının kesin olmadığı,

öğrenciden öğrenciye değiştiği, öğretmen ve idarecilerin keyfi disiplin uygulamaları içerisinde bulunduğu okullarda öğrencilerin okula bağlılıklarının düştüğü (Voelk, 2012); öğrencilerin okulun sıcak ve destekleyici yapısını hissetmesinin önüne geçecek kadar çok sert disiplin kurallarının yer aldığı okullarda da öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin düşük olduğu (Finn ve Voelk, 1993) ortaya çıkmıştır. Okul iklimi de okula bağlılığı etkilemektedir. Öğrenci desteğini önemseyen ve olumlu okul iklimine sahip okullardaki öğrencilerin okula bağlılıklarının yüksek olduğu görülmüştür (Bilgin ve Taş, 2018; Dönmez, 2018; Konold ve diğerleri, 2017). Okulların etkili özelliklere sahip olması öğrencilerin okula bağlılıklarını yükseltmektedir (Ergüç Şahan ve Özgenel, 2021). Kısaca okulun yapısı, disiplin uygulamaları, okulun öğrencileri destekleme düzeyi ve iklimi öğrencilerin okula bağlılıklarını etkilemektedir.

Öğretmenler. Okullarda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütücüsü olan öğretmenler, öğrencilerin çok çeşitli alanlardaki gelişimlerinde önemli bir role sahiptir (Açılan ve Özgenel, 2021). Öğretmenler, öğrencilerle etkileşimde bulunarak öğrencilerin okula bağlılıklarını etkileyebilir. Öğrencilerle ilgilenen, onların başarılarını ve çabalarını takdir eden, onlara rehberlik eden öğretmenler, öğrencilerin okula bağlılıklarına olumlu etki etmektedir (Fall ve Roberts, 2012). Okullarda öğrencilerin öğretmenler tarafından kabul edilmesi öğrenciler için önemli bir destektir (Osterman, 2000). Öğretmenlerin destekleyici bir ortam sunması öğrencilerin okula bağlılıklarını yükseltmektedir (Garcia-Reid, 2007; Klem ve Connell, 2004; Wang ve Eccles, 2013). Alanyazına bakıldığında öğrencilerin algıladığı öğretmen desteğinin hem aile hem de akran desteğine göre okula bağlılığı daha olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır (Brewster ve Bowen, 2004; Fernández-Zabala ve diğerleri, 2016). Bunun yanında öğretmenlerin öğrencilerini önemseydiğini hissettirmesi, sosyal ortamlar oluşturması, rutin ve kurallar belirlemesi, öğrencileri farklı etkinliklerle okul içi ve dışı aktivitelere dahil etmesi, öğrencilerin akranlarıyla birlikte çalışmasına fırsat sunması ve öğrencilerden açık beklentiler içerisinde olması öğrencilerin okula bağlılığını artırabilir (Fredricks, 2011). Klem ve Connell'a (2004) göre de öğretmenlerin

beklentilerinin adil, yüksek ve anlaşılır olması, iyi yapılandırılmış ve destekleyici öğrenme ortamlarının oluşturulması öğrencilerin okula bağlılığının yüksek olmasını sağlamaktadır. Sınıf ortamında öğretmen davranışları okula bağlılığı etkilemektedir. Öğrenci öğretmen etkileşiminin kalitesinin yüksek olduğu sınıflarda öğrencilerin okula bağlılığı yüksektir (Furrer ve Skinner, 2003; Skinner ve Belmont, 1993). Ayrıca öğrencilerin öğretmenlerinin etkili olduğunu düşünmesi (İhtiyaroğlu, 2014; Bora, 2021), öğretmenlerinin yakın davrandığını algılaması (Açılan ve Özgenel, 2021) öğrencilerin okula bağlılıklarını olumlu etkilemektedir.

Duygu Düzenleme

Duygu, birçok bilim insanının üstünde çalışmasına rağmen net bir tanımı olmayan bir kavramdır. Bundan dolayı yüzyıllarda farklı anlamlara sahip olmuştur (Kleinginna ve Kleinginna 1981). Duygu (emotion) kavramı Antik Yunan'da "pathos" kelimesiyle ortaya çıkmıştır (Knuuttila, 2014). Günümüzdeki duygu kelimesinin ise Latince "çıkarmak, çıkmak" anlamlarına gelen "emovere" kelimesinden geldiği düşünülmektedir. "Emovere" kelimesinin akabinde Fransa'da on altıncı yüzyılda coşku, ajitasyon, hareket ve kıpırtı anlamlarına gelen "esmouvoir" kelimesi ile kullanılmaya başlanmıştır (Stolberg, 2019). "Emotion" ile günümüzdeki anlamına kavuşmuştur.

Yaşantıların bir anlam içerisinde olmasını sağlayan temel şeylerden biri duygulardır. Duygular bireylerin iç dünyalarındaki anlamlandırmayı sağlayan, hareketli ve dinamik içsel bir süreçtir (Gross ve John, 2003). Lazarus (1991) duyguların fizyolojik ve davranışsal özellikleri de olmasına rağmen öncelikle psikolojik olduğunu belirtmiş ve duyguyu üç noktada vurgu yaparak tanımlamıştır. Duygu; öznel, fizyolojik ve psikolojik bir değişim ya da rahatsızlık ve duygulanımdır (affect). Duygu ile ilgili çalışmalara bakıldığında duyguların fizyolojik, davranışsal ve yaşantısal boyutları olan karmaşık bir yapı olduğu üzerinde fikir birliği vardır (Sieb, 2013). Birincil ve ikincil olmak üzere ikiye ayrılan duygular, yaşanan hissin yoğunluğuna ve karmaşıklığına göre

sınıflandırılmaktadır. Birincil duygular bireylerin yaşantılarında net olarak hissettiği ve kolay ayırt edilebilen, yaşantılardan sonra ilk olarak ortaya çıkan tepkilerdir. İkincil duygular da birincil duyguların ardından oluşan, yaşantılarla birlikte çeşitli psikolojik süreçlerden dolayı daha karmaşık bir yapıda olan tepkilerdir. Bir problemden dolayı üzgün hissetmek birincil bir duygu iken, aynı problemden dolayı suçlu hissetmek ikincil bir duygudur (Greenberg, 2002). Bazı durumlarda faydası olsa dahi olumsuz duyguların uzun vadeli ve yoğun yaşanması bireylerde psikolojik problemler oluşturabilir (Cole ve diğerleri, 2008). Olumlu duyguların da sürekli ve yoğun yaşanması bireylerde zorlanmalar yaratabilir (Casey ve diğerleri, 2008). Bundan dolayı bireylerin duygularını düzenleyebilmeleri önemlidir (Ciarrochi ve diğerleri, 2001).

Duygu düzenleme, bireyin duygularını değiştirebilmek adına yaptığı işlemlerdir (Koole, 2009). Bir başka tanımda ise duygu düzenleme bireyin o esnada yaşadığı duygunun farklılaşmasıdır (Eisenberg ve Spinrad, 2004). Duygunun farklılaşması sosyal veya psikolojik süreçlerle, bellekle ya da sadece duygunun kendisiyle alakalı olabilir (Eisenberg ve Spinrad, 2004). Duygu düzenleme, olumlu ve olumsuz duyguları kapsayan, bireylerin amacına yönelik olarak duygu tepkilerini değiştirme, deneyimlerini farklılaştırma ya da yaşanan duyguları değerlendirme adına yapılan içsel veya dışsal tüm süreçleri içine alan bir süreçtir. Groos'a (1998) göre duygu düzenlemenin atası psikanalitik yaklaşımdır. Duygu düzenleme öncelikle gelişim psikologları tarafından çalışılmış, daha sonra çocuk ve ergenlerde de duygu düzenleme ile ilgili çalışmalar yapılmıştır (Gross, 1998). 1990'lardan itibaren de duygu düzenleme ilgi çeken ve üstünde çalışılan bir kavram olmuştur (McRae ve Gross, 2020).

Duygu düzenleme kavramının kuramsal temelleri üç farklı ekol tarafından atılmıştır. Bilişsel ekol, bireyin seçici dikkatine ve yorumuna odaklanmış, gelişimsel ekol bakım verenin önemine yoğunlaşmış ve fizyolojik ekol ise vücudun uyarılara yönelik tepkilerini dikkate almış ve bu bakış açılarıyla duygu düzenleme kavramının önemini ortaya koymuşlardır (Gross, 2002). Duygu düzenleme kavramı; duyguları tolere etme ve

izin verme, pozitif duyguları artırma, rahatlama, duyguları sınıflama ve açıklama, duyguları izleme, olumsuz duygularla mücadele edecek strateji oluşturma ve dikkat dağıtmayı içermektedir (Greenberg, 2010). Tam tersine duygu düzensizliği ise bireylerin duygu işleme noktasında problem yaşaması ve yaşanan duygularla başa çıkamamasıdır. Bireyler doğal olarak olumsuz yaşantılar sonucunda olumsuz duygular yaşayabilir. Yaşanılan bu olumsuz duygularla baş edebilme, duyguları tolere edebilme süreci duygu düzenleme ile sağlanmaktadır. Bu süreç yaşanırken hissedilen duyguların yoğunluğu değişebilir. Sonuçta bireyin rahatsızlık duyduğu duygularıyla başa çıkabilmesi ve onları düzenleyebilmesi duygu düzenleme sürecinin başarılı olduğunu göstermektedir (Leahy ve diğerleri, 2011). Duygu düzenleme süreci bazen bilinçli bazen de bilinçdışı ya da örtük bir şekilde, yani kendiliğinden olabilir (Gross, 1998; Koole ve diğerleri, 2015).

Lewis'e (1993) göre bireylerin yaşamış olduğu güçlü duygular, bireylerde ciddi bir enerji üretebilir ve bu enerji diğer yaşam deneyimleri için depolanabilir. Örneğin olumsuz bir yaşantı sonucunda olumsuz duygular yaşayan bir birey, duygularını önce fark eder sonra da olumlu yönde düzenleyebilirse gelecekte benzer yaşantılara maruz kaldığında nasıl bir strateji geliştirebileceğine dair geçmiş tecrübesinden faydalanabilir. Kısaca farkına varılan ve düzenlenen olumsuz duygular, gelecekte benzer yaşantıların daha kolay bertaraf edilmesi için yardımcı olabilir. Hayat devam ettiği sürece hem olumlu hem de olumsuz duygular yaşanacaktır. Ancak duygusal deneyimler düzenlendiğinde bireylerin sosyal ilişkileri, hedeflerine yönelik motivasyonu ve benlik saygısı olumlu yönde etkilenecektir (Roque ve Verissimo, 2011). Duygu düzenleme, yaşanan olumsuz bir deneyimden sonra açığa çıkan üzüntü ya da öfkenin mutluluğa çevrilmesi süreci değildir. Duygu düzenleme, yaşanması gereken doğal duyguların yaşanması ancak yaşanırken de duygu yoğunluğunun bireyin yaşamına olumsuz etki edecek seviyede tutulmaması, bir sonraki olası deneyim için tecrübe kazanılması ve duyguya sebep olan yaşantıyla ilgili gerekli başa çıkma mekanizmalarının uygulanması gibi süreçleri içermektedir.

Duygu düzenleme duygu içerikli sinyalleri okuyabilme, bu sinyalleri sınıflandırabilme ve nihayetinde tepkileri değiştirebilmeyi sağlayan aktif bir süreçtir (Ataman Temizel ve Dağ, 2014). Rahatsız edecek seviyede yoğun bir duygu ile baş başa kalındığında bireyler o duruma uygun bir strateji kullanarak duygularını düzenleyebilir. Bu düzenlemenin ardından duygular devam edebilir, duygu yoğunluğu azalabilir ya da artabilir (Gross ve John, 2003). Kısaca duygu düzenleme süreci duygular arasında bir denge sağlama işlevine de sahiptir. Böylelikle rahatsız edici duygular daha baş edilebilir bir seviyeye gelmektedir. Duygu düzenleme ile birlikte duyguların yoğunluklarının ve süreçliliklerinin etkilenmesi aslında duygu düzenlemenin sadece duygusal değil, davranışsal ve bilişsel işlevleri de etkilediğini göstermektedir (Cole ve diğerleri, 2008). Unutulmamalıdır ki duygu düzenleme sadece olumsuz duygular için değil, olumlu duyguların yoğunluğu için de önemli bir süreçtir (Bridges ve diğerleri, 2004).

Duygu düzenleme; öncel ve tepki odaklı olarak ikiye ayrılmaktadır. Öncel odaklı duygu düzenleme, duygu henüz ortaya çıkmadan bireyin başvurduğu süreci kapsamaktadır. Tepki odaklı duygu düzenleme; duygu oluşuktan sonra yaşantısal, davranışsal ve fizyolojik tepkilerin düzenlenmesidir (Gross ve John, 2003). Öncel odaklı duygu düzenleme, kişinin henüz duygu çıkmamışken proaktif davranarak durumu değerlendirmesi ve müdahaleye hazırlanmasıdır (Joormann ve Gotlib, 2010). Ancak tepki odaklı duygu düzenlemede duyguların bastırılması söz konusudur. Bireyler açığa çıkan duyguların yaşantılarını reddetme, duygu ifadelerini kullanmama ve duygularını bastırma yöntemi ile reaktif bir eğilim içerisindedir (Salters-Pedneault ve diğerleri, 2010). Kısaca duygu düzenleme süreci, baş etme yöntemleri açısından da farklılaşabilmektedir.

Duygu düzenleme becerilerinin gelişimine bakıldığında ilk olarak bireyin ebeveynlerinin önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Doğumla birlikte bireylerin duygu düzenleme becerilerini en çok etkileyen çevresel etmen ailedir denilebilir. Duygu düzenleme, bebeklikten yetişkinliğe kadar süren ve sürmeye devam eden uzun bir süreçtir (Thompson ve diğerleri, 2013). Erken duygusal gelişimin temeli, birincil bakım verenlerin

bebeklerin duygularına vermiş oldukları tepkilerle ve bebeğe sunulan sosyal işaretlerle atılmaktadır. Böylelikle bireyler aktif duygu düzenleme becerilerine geçmektedir (Bell ve Calkins, 2000). Bu gelişim sürecinde ebeveynler, bireylerin duygularını fark etmesi, uygun tepkiler vermesi adına düzenleyici bir role sahiptir. Ayrıca yaşam deneyimleri ve bu deneyimlerle ilişkili duygusal tecrübeler arttıkça bireylerin yaşadıkları duyguların sonuçlarını fark edebilmeleri ve duygusal becerilerinin gelişmesi sağlanır (Bell ve Calkins, 2000). Ergenlik döneminde yoğun duyguların ve duygu değişimlerinin yaşandığı bilinmektedir. Bu dönemde ergenlerin duygularını bilmeleri, onları fark etmeleri, değerlendirmeleri ve düzenleyebilmeleri çok önemlidir. Casey ve diğerleri (2008) ergenlerin bu dönemde duygularının karmaşık olması, iniş çıkışlı ve yoğun duygu değişimlerinin olması nedeniyle duygu düzenleme becerileri açısından zayıf kaldıkları ve bu sebeple de işlevsel olmayan duygu düzenleme becerilerini daha çok kullandıklarını ifade etmektedir. Ergenlikte bireylerin bilişsel becerileri de artmakta ve duygu ifade biçimleri farklılaşmaktadır (Pataki, 2007). Görüldüğü gibi duygu düzenleme ergenlikte de gelişimine devam etmektedir. Ergenlerin duygu düzenleme açısından gelişimine devam edebilmesi için ebeveynlerin ergenlerle iyi bir iletişim halinde olması önemlidir (Bell ve Calkins, 2000).

Bilişsel Esneklik

Bilişsel esneklik, bireylerin karmaşık görevleri yerine getirirken ihtiyacı olan önemli bir kavramdır. Bireyler birden fazla durum içerisinde seçim yapma, görevler icra etme ve değişen istek ve durumlara yönelik alternatif ve uygun çözümler bulmak adına yürütücü işlevler önemlidir. Yürütücü işlevler, bireylerin var olan durumlarda, yeni ve zorlu problemlerde eyleme geçebilmesi ve eyleme geçerken de otomatik düşüncelerini, tepkilerini kontrol edebilmesini ifade etmektedir (Garon ve diğerleri, 2008). Yürütücü işlevler; engelleme, işleyen bellek ve bilişsel esnekliği içermektedir (Huizinga ve diğerleri, 2006; Miyake ve diğerleri, 2000). Bilişsel esneklik, bilgi elde edilirken yer alan bilişsel yapıları ve bu yapıların bireyin yeni durum ve problemlere karşı nasıl bir tepki vereceğiyle

ilişkili esneklik yapısını göstermektedir (Spiro ve diğerleri, 1987). Bilişsel esneklik bireyin dikkatini bir görevden bir başka göreve geçirebilme yeteneğidir. Bireyler bir problemin çözümünde yanlış ya da alakasız olabilecek bir cevap üretebilir. Yürütücü işlevlerin “engelleme” birimi bu yanlış ya da alakasız cevapları engelleyebilme işlevi görmektedir. Bu durum göz önünde bulundurulursa, bireyler bir problem karşısında hem cevap arama işlevini hem de bulunan cevapların uygunluğu işlevini aynı anda kullanabilmektedir. Bireyler bilişsel süreçlerinde birden fazla ihtiyacı takip etme yeteneğine sahiptir. Sosyal etkileşimlere bakıldığında bireylerin kendi içsel süreçlerini de takip ettiği, düşüncelerini izleyebildiğini göstermektedir. Yani bireyler hem etraflarında olup biteni anlamakta hem de değişen düşüncelerinin üretimini veya bastırılma sürecini kontrol edebilmektedir. Bilişsel esneklik üç yürütücü işlevden biridir (Zelalo, 2020). Önceden tahmin edilemeyen durum ya da problemlere uyum gösterebilmek adına bireyin durumu süratle gözden geçirebilmesine dair bilişsel kapasiteye sahip olmak bilişsel esneklik olarak tanımlanabilir (Spiro ve diğerleri, 1988). Bilişsel esnekliği olan bireyler değişen taleplere yönelik olarak kendi bilgilerini yeniden yapılandırabilirler (Spiro & Jehng, 1990).

Bilişsel esneklik kavramı, esasen bilişsel olarak esnek olamamak üzerine odaklanılmış araştırmalarla 1940’lardan itibaren gündeme gelmiştir. Yapılan çalışmalarda, bireylerin problemlere yönelik geçerli ve basit çözümler bulunmasına rağmen daha önce kullandıkları çözüm yollarını kullanarak problemleri çözmeye devam ettikleri gözlenmiştir (Luchins, 1942; Luchins ve Luchins, 1959). Daha önceden kullanmış oldukları çözümleri gözden geçirebilen, yeni ve basit çözüm yollarını deneyebilen bireyler bilişsel açıdan “esnek” olarak tanımlanmıştır. Bu bireylerin çözüm üretme konusunda yaratıcılıklarının yüksek olabildiği ve genellikle problem çözerken tümevarımsal akıl yürütme tekniğini kullandığı görülmüştür (De Dreu ve diğerleri, 2011; Guilford, 1959). Scott (1962) ise bilişsel esneklik kavramını, bireylerin değişen durum ya da bağlamlara yönelik davranışlarını veya bilişsel eylemlerini, yani tepkilerini söz konusu yeni duruma uygun olarak değiştirme kabiliyeti olarak tanımlamıştır. Spiro ve Jeng’e (1990) göre ise bilişsel

esneklik, bireyin sahip olduğu bilgiyi farklı pencerelerden değerlendirebilmesi ve gerektiğinde söz konusu bilgileri yeniden yapılandırabilme yeteneğidir. Bir başka tanıma göre bilişsel esneklik, değişen durum ve koşulları dikkate alarak bireyin kendi bilişsel yapısını yenileme ve değişen durum ve koşullara uyum sağlayabilme yeteneğidir (Dennis ve Van der Wal, 2010). Gülüm ve Dağ (2012) da bilişsel esnekliği bireyin değişen durum ve koşulları bilişsel olarak algılama ve söz konusu bilişsel yapıyı değişen durumlara göre değiştirebilmeye olan yatkınlık olarak ifade etmiştir. Tanımlara bakıldığında genel itibarıyla bilişsel esneklik bireyin alternatif düşüncelere sahip olması ve bunu fark etmesi, farklı koşul ve durumlara göre uyum sağlayabilmesi ve bunun için esnek olabilmesi, ayrıca esneklik gösterdiği değişen koşullarda kendini yetkin hissetmesi şeklinde tanımlanabilir (Martin ve Anderson, 1998; Martin ve Rubin, 1995).

Bilişsel Esnekliğin Gelişimi

Bilişsel esneklik seviyesi yüksek bireyler, değişen durumlara göre bilişlerini değiştirebilmektedir. Yaşantılarda karşılaşılan birtakım zorluklarda gösterilen reaksiyon, tepkilerin uyumlu hale getirilmesi, yeni çözümler üretilebilmesi ve yeni problemlerle başa çıkılabilmesi de bilişsel esnekliğin kapsamındadır (Dennis ve Vander Wal, 2010). Bilişsel süreçlerle açıklanabilen bilişsel esneklik kavramı bireylerin gözlemlenebilen davranışlarıyla da açıklanabilir. Bireylerin birden çok görevi aynı anda yürütebilmesi, birkaç görev arasında geçiş yapabilmesi, yeni durumların ya da problemlerin çözümü için çeşitli stratejiler üretmesi bilişsel esnekliğin gözlenebilir taraflarına örnek verilebilir (Monsell, 2003). Algı, bellek, hareketle ilgili konularda koordinasyon ve programlama bilişsel esneklik için önemlidir. Bu beceriler ise erken dönemlerde gelişmeye başlar ve olgunlaşır (Güler, 2009). Bilişsel esneklik bebeklikten itibaren eğri şeklinde gelişmekte ve erken çocukluk döneminde de gelişmeye devam etmektedir (Bertiz, 2018). Bilişsel esneklik çocukluktan itibaren gelişmeye devam eder ve ergenlikte de gelişimini sürdürür (Cragg ve Chevalier, 2012). Bilişsel esnekliğin yıllar boyunca gelişmeye devam ettiği dikkate alınırsa, okul çağında öğrencilerin bilişsel esneklik seviyesinin yükseltilebilmesi

mümkün görülmektedir. Böylece bireyler bilişsel esneklikleri geliştikçe değişen durumlarda bilişsel yapılarını değiştirebilecek ve yeni problemlere yeni bakış açılarıyla yeni çözümler geliştirebilecektir (Stevens, 2009). Zira bu durum bireylerin hem okul başarısını hem de sosyal ilişkilerindeki başarısını artıracaktır. Örnek vermek gerekirse okul öncesi öğrencilerde bilişsel esneklik ile matematik puanları ve öğrencilerin farkındalık düzeyleri ilişkili bulunmuştur (Blair ve Razza, 2007). Yine okul öncesi ve ilkokul düzeyinde yapılan bir başka çalışmada öğrencilerin bilişsel esneklikleri ile matematik ve okuma puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Bull ve diğerleri, 2008). Öğrencilerin yürütücü işlev düzeylerini geliştirmeyi hedefleyen bir müdahalede, okul öncesi öğrencilerinin okula hazırbulunuşluk seviyelerinin yükseldiği gözlenmiştir (Bierman ve diğerleri, 2008). Bilişsel esneklik, yapılan diğer araştırmalarda otizm spektrum bozukluğu (Corbett ve diğerleri, 2009), anoreksiya ve bulimia nevrozu (Tchanturia ve diğerleri, 2012) ve obsesif kompulsif bozukluk (Chamberlain ve diğerleri, 2005) gibi bozukluklarla olumsuz yönde ilişkili bulunmuştur. Bilişsel esnekliğin gelişimi yaş ilerleyip yaşlanma arttıkça zayıflamaktadır. Yapılan araştırmalar ve meta-analiz çalışmaları, yaşın bilişsel esneklik üstünde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmiş (Verhaeghen ve Cerella, 2002), bireyin yaşının ilerlemesiyle birlikte bilişsel esnekliğinde düşüşün olduğu görülmüştür (Head ve diğerleri, 2009; Hirschi ve diğerleri, 2016; Verhaeghen ve Cerella, 2002).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okulda kendini toplama gücü, okula bağlılık, duygu düzenleme ve bilişsel esneklik değişkenleri ile ilgili ulusal ve uluslararası düzeyde yapılmış çalışmalar paylaşılmıştır. “İlgili araştırmalar” kısmına lise öğrencileriyle yapılan çalışmalar dahil edilmiştir. İlgili çalışmalarda öncelikle güncel çalışmalara yer verilmiş, ardından çalışmalar bağlamına ve değişkenlerin türüne göre ele alınmıştır.

Okulda Kendini Toplama Gücü ile İlgili Araştırmalar

Okulda kendini toparlama gücü ile ilgili alanyazındaki çalışmalar çok sınırlıdır. Yapılan kısıtlı araştırmalar da şöyledir. Yakın zamanda İran'da "OKTG anketi" geliştirilmek için çalışma yapılmıştır. Toplam 510 lise öğrencisinin katıldığı okulda kendini toparlama gücü anketinin 55 madde ile geçerliği ve güvenilirliği sağlanmıştır. DFA sonucunda anketin uyum indeksleri RMSEA=0.076; SRMR=0.070, CFI=0.94, NFI=0.93, IFI=0.94, RFI=0.93'tür. Okulda kendini toparlama gücü anketinin geliştirilmesinin, eğitimde akademik ve psikolojik iyi oluş için hayati önem taşıdığı vurgulanmıştır (Afzali ve Hosseinian, 2024).

OKTG ile ilgili bir derleme çalışması gerçekleştirilmiştir (Buga ve Cosma, 2023). Öğrencilerin OKTG düzeyini yükseltebilmesi adına öğretmenlerin neler yapabileceği ile ilgili yapılan çalışmada öğretmenlerin güvenli ve destekleyici bir ortam yaratarak, etkili iletişimi, planlamayı ve organizasyonu teşvik ederek, olumlu davranışları modelleyerek ve iş birliğini ve karşılıklı öğrenmeyi teşvik ederek, öğrencilerin okuldaki zorlukların üstesinden gelmek için gereken okulda kendini toparlama gücünü oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır (Buga ve Cosma, 2023). Aynı araştırmada etkili sınıf yönetimi ve liderliğin de öğrencilerin OKTG'yi olumlu etkileyebileceği, öğrencilerin geleceğe hazırlanmasında onlara katkı sağlayabileceği belirtilmiştir.

Singapurda 190 ergenle yapılan nicel bir araştırmada ise minnettarlık, çevre ile iyi ilişkiler, okul iyi oluşu ve OKTG kavramları incelenmiştir. Yapılan çalışmada minnettarlık ile OKTG arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Caleon ve diğerleri, 2019). OKTG ile ilgili yapılan bir başka araştırmada ise Singapur'da OKTG ölçeği geliştirilmiştir (Caleon ve King, 2020). Aynı araştırmada OKTG'nin akademik motivasyonu, akademik başarıyı ve yaşam memnuniyetini olumlu bir şekilde yordamış, depresif belirtileri ise olumsuz bir şekilde yordamıştır.

Okula Bağlılık ile İlgili Araştırmalar

Okula bağlılıkla ilgili yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalar incelenmiştir. Lise öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri ile genel öz yeterlilikleri arasındaki ilişki incelenmiştir

(Erdoğdu ve Yüzbaş, 2018). Araştırmaya 9 ve 10'uncu sınıflarda öğrenimine devam eden 221 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyeti erkek olan, sosyal faaliyetlere katılan, akademik başarısı yüksek, öğretmenini yetkin gören öğrencilerin okula bağlılıkları diğerlerine göre daha yüksektir. Genel öz yeterlik ile okula bağlılık arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

153 10'uncu sınıf öğrencinin katıldığı çalışmanın amacı öğrencilerin okula bağlılığını teşvik eden ve onların iyi oluş deneyimlerini destekleyen etmenleri araştırmaktır (Lombardi ve diğerlerinin, 2019). Yapılan araştırmaya göre okul iklimi, öğrencilerin okula bağlılığını etkileyen en önemli etmendir.

1053 ergenle yapılan bir çalışmada okul kültürünün, öğrencilerin okula bağlılıklarına etkisini incelemek amaçlanmıştır (Ceylan ve Özgenel, 2022). Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin okul bağlılıklarının, başarı ve gelişimsel okul kültürü algılarının yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin katı kurallara bağlılık kültürünün orta seviyede olduğu ortaya çıkmıştır.

Arslan ve diğerlerinin (2023) yapmış olduğu çalışmada lise öğrencilerinde spor yapma durumunun teknoloji bağımlılığı, okula bağlılık ve akademik erteleme üzerinde rolü incelenmiştir. 310 öğrencinin katıldığı bu araştırmaya göre lisanslu sporcuların spor yapmayan öğrencilere göre akademik erteleme puanlarının anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, öğrencilerin teknoloji bağımlılığı arttıkça okula bağlılık düzeylerinin azaldığı bulunmuştur.

Wang ve diğerlerinin (2024) Çin'de 728 ergen üzerinde yapmış olduğu çalışma, dışlanma ile ergenlerin akademik başarısı arasındaki ilişkide okula bağlılığın alt boyutlarından olan duygusal katılımın, bilişsel katılımın ve davranışsal katılımın aracılık etkilerini incelemiştir. Araştırmada dışlanmanın akademik başarıyla, duygusal katılım ve bilişsel katılımı olumsuz yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Yapılan diğ er araştırmalar değişkenlerin yapısına ve bağlama göre ele alınmıştır. Araştırmalara bakıldığında lisede öğrenimine devam eden erkek öğrencilerin okula bağlılıklarının kız öğrencilere göre daha düşük olduğu (Arastaman, 2009; Ceylan ve Özgenel, 2022; Fullarton, 2002; Oelsner ve diğ erleri, 2010; Simons Morton ve diğ erleri, 1999) çalışmalar varken, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okula bağlılıklarının daha düşük olduğu (Erdoğdu ve Yüzbaş, 2018) sonucuna ulaşılan çalışmalar da mevcuttur. Cinsiyete göre okula bağlılığın farklılaşmadığı bulgusuna ulaşan çalışmalar da alanyazında yer almaktadır (Örneğin, İhtiyaroğlu ve Demir, 2015). Yaş ile ilgili araştırmalarda da öğrencilerin yaşı arttıka okula bağlılıklarının azaldığı bulunmuştur (Bellici, 2015; Klem ve Connell, 2004). Ayrıca yapılan araştırmalarda düşük sosyo ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin daha yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük bir okula aidiyet hissi yaşamaktadır (Fullarton, 2002; Özgök, 2013). Lise öğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada ise öğrencilerin okul yaşamının niteliği ile ilgili algıları ile okula bağlılığı arasında orta düzey bir ilişki söz konusudur (Kalaycı ve Özdemir, 2013). Bu durum öğrencilerin okul yaşamının önemli olduğunu hissettikçe okula daha çok bağlı olduğunu göstermektedir. Arastaman'ın (2009) yapmış olduğu çalışmada ise lise öğrencilerinin okula bağlılığın alt boyutlarından bilişsel bağlılığın davranışsal bağlılığa göre anlamlı bir şekilde daha az olduğu bulunmuştur.

Okula bağlılık ile akademik ve okulla ilgili değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalar da vardır. Akademik başarısı yüksek olan lise öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin de yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Bellici, 2015; Erdoğdu ve Yüzbaş, 2018; Finn ve Rock, 1997). Bir başka çalışmada ise lise öğrencilerinin okula bağlılıklarının demokratik okul kùltürü algısı ve akademik isteklilik arasındaki ilişkide önemli bir rol oynadığı sonucu ortaya çıkmıştır (Koçak ve Ay, 2020). Özgök ve Sarı'nın (2016) yapmış olduğu araştırmada ise öğrencilerin okula bağlılıkları ile arkadaşlarına bağlılıkları arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yine başka bir çalışmada

öğrencilerin okula bağlılıkları ile okul yaşam kalitesi algıları ve okul iklimi algıları arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Taylı ve Dönmez, 2018). Benzer bir çalışmada da algılanan okul iklimi ve okula uyumun okula bağlılıkla olumlu yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur (Simons-Morton ve diğerleri, 1999). Başka bir araştırmada ise öğrencilerin öğretmenle ilişkilerinin, okulun vermiş olduğu eğitimin kalitesi ile ilgili algılarının ve sınıf ikliminin öğrencilerin akademik başarısını etkilediği ve bundan dolayı da okula bağlılıklarını da etkilediği belirtilmiştir (Dottorer ve Lowe, 2011). Karababa ve diğerlerinin (2018) yapmış olduğu çalışmada, algılanan öğretmen desteği ve algılanan akran desteğinin öğrencilerin okula bağlılıklarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenin yakınlık gösteren davranışları da hem lise hem de ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarını orta düzeyde ve olumlu yönde anlamlı bir şekilde etkilemektedir (Açılan ve Özgenel, 2021).

Okulla ilgili değişkenlerden okul kültürünün incelendiği bir başka araştırmada ise öğrencilerin algıladığı okul başarı ve gelişim kültürü düzeyi ile okula bağlılığın olumlu yönde, okuldaki katı kurallara bağlılık kültürü ile okula bağlılığın olumsuz yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür (Ceylan ve Özgenel, 2022). Kızıldağ ve diğerlerinin (2017) yapmış olduğu çalışmada ise devamsızlık ile okula bağlılık arasında olumsuz yönde bir ilişki tespit edilirken, akademik başarı ve başarısızlık korkusu ile okula bağlılık arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Okul iklimi ile ilgili yapılan bir araştırmada ise ergenlerde okula bağlılık ile okul ikliminin alt boyutlarından olan güvenli öğrenme ortamı, başarıya odaklanma ve destek sunan öğretmen davranışları boyutlarının olumlu yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirtilmiştir (Bilgin ve Taş, 2018). Bir başka araştırmada ise öğrencilerin empatik sınıf iklimi ve arkadaşlarına duydukları bağlılık hisleri ile okula bağlılıkları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki mevcuttur (Özgök, 2013). Okul idarecilerini de konu alan başka bir araştırmada, okul idarecilerinin olumlu liderliklerinin öğrencilerin okula bağlılığını artırdığı, öğrenci ailelerinin okula bağlılığı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Leitwood ve Jantzi, 2000). Fullarton (2002) ise yapmış olduğu çalışmada

karma eğitim gören öğrencilerin karşı cinsten arkadaşları ile aynı sınıfta öğrenim görmesinin okula bağlılığını artırdığını, okuldaki öğrenci sayısının da arttıkça öğrencilerin okula bağlılığını azalttığı sonucuna ulaşmıştır.

Okulla ilgili değişkenlerle yapılan çalışmalardan bir başkası da Jennings'e (2003) aittir. Jennings, öğrencilerin öğretmenleri, arkadaşları ve ailesi tarafından desteklenmesinin öğrencilerin okula bağlılığını artırdığını, öğrencilerin okula katılımları ile algıladıkları destekler arasında pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı araştırmada öğrencilerin okuldaki aktivitelere katılmasının, öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu bir şekilde etkilediği görülmüştür. Aile katılımı da okula bağlılığı artırmaktadır. Benzer bir araştırmalarda da öğretmenlerin sosyal desteğinin öğrencilerin okula bağlılığını artırdığı görülmüştür (Brewster ve Bowen, 2004; Klem ve Connell, 2004). Brewster ve Bowen'ın (2004) araştırmasındaki bir başka bulguya göre öğretmenlerin sosyal desteğinin öğrencilerin okula bağlılığını ailenin desteğine göre daha çok artırdığı görülmektedir. Simons-Morton ve Crump (2003) yapmış olduğu çalışmada ergenlerin ailelerinin okula katılımının onların okula bağlılıklarını olumlu yönde etkilediği bulgusunu paylaşmıştır. Yine algılanan destek değişkeni ile ilgili bir başka araştırmada da benzer sonuçlar bulunmuştur. Söz konusu araştırmaya göre arkadaşları ve öğretmenleri tarafından desteklendiğini düşünen öğrencilerin okuldaki aktivitelere katılım konusunda heyecanlı oldukları ve okula bağlılıklarının yüksek olduğu bulunmuştur (Blumenfeld ve diğerleri, 2005).

Okula bağlılık ile bireylerin içsel değişkenleri arasındaki ilişkiler de alanyazında mevcuttur. Öğrencilerin akademik yılmazlıkları ile okula bağlılık arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur (Finn ve Rock, 1997). Aynı araştırmada özellikle sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerin akademik yılmazlıklarının okula bağlılıkla sağlanabileceği belirtilmiştir. Lise öğrencileri ile yapılan bir çalışmada öğrencilerin okula bağlılıkları ile öz yeterlikleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Erdoğdu ve Yüzbaş, 2018). Yapılan başka bir araştırmada öğrencilerin antisosyal kişiliğe sahip

olması, düşük akademik başarıya sahip olması, madde kullanımı ve suçlu davranışların sergilenmesi okula bağlılığın düşük olması ile ilişkilendirilmiştir (Oelsner ve diğerleri, 2010). Benzer bir çalışmada da okula bağlılığı düşük öğrencilerin suçlu davranışlar gösterme ihtimalinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Higgins ve diğerleri, 2020). Bir başka çalışmada ise suçlu davranışlar, madde kullanımı ve antisosyal davranışın yanında benlik saygısının da okula bağlılıkla olumsuz yönde ilişki içerisinde olduğu belirtilmiştir (Maddox ve Prinz, 2003). Yapılan diğer araştırmalarda ise, okula bağlılığı yüksek öğrencilerin okul terkine daha az meyilli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Archambault ve diğerleri, 2009; Audas ve Willms, 2002). İhtiyaroglu ve Demir'in (2015) yaptığı araştırmada, içsel denetim odağına sahip öğrencilerin okula bağlılığının dışsal denetim odağına sahip öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Bir başka araştırmada ise öğrencilerin okula bağlılıkları ile sosyal medya bağımlılığı arasında bir ilişki bulunamamıştır (Bilgin ve Taş, 2018). Ergenlerin gelecek beklentileriyle ilgili yapılan bir araştırmada ise okula bağlılık ve okul yaşam kalitesinin öğrencilerin gelecek beklentilerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Baş, 2019). Polat (2022) ise yapmış olduğu araştırmada karakter gelişimsel bakış açısının ve karakter güçlerinin okula bağlılığı olumlu bir şekilde yordadığı bulgusunu paylaşmıştır. Yakın tarihli bir çalışmada ise düşük okul bağlılığının siber zorbalık, internet bağımlılığı ve sigara kullanımı gibi davranışlar için risk etmeni olduğu tespit edilmiş, siber zorbalığa maruz kalma ile okula bağlılık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Yücel, 2023).

Duygu Düzenleme ile İlgili Araştırmalar

Alanyazına bakıldığında duygu düzenleme ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası alanda bir hayli araştırma mevcuttur. Belli başlı araştırmalar incelendikten sonra diğer çalışmalar değişken ve bağlamı dikkate alınarak ifade edilecektir. Atalay ve Özyürek'in (2021) yapmış olduğu araştırmanın amacı, ergenlerin duygu düzenlemeleri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmaya 500 7 ve 8'inci sınıf öğrencisi katılmıştır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, ergenlerin ebeveynlerinin

demokratik tutumu arttıkça öğrencilerin işlevsel duygu düzenleme becerilerinin arttığı, koruyucu tutumlar arttıkça işlevsel duygu düzenleme becerilerinin azaldığı ortaya çıkmıştır.

Duman'ın (2023) lise öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmaya 286 lise öğrencisi katılmıştır. Bu araştırmanın amacı ise BDT yaklaşımına dayalı duygu düzenleme ve stresle baş etme psikoeğitim programının etkililiğini incelemektir. 15 kişiden oluşan deney grubuna 10 oturumluk psikoeğitim programı uygulanmıştır. Psikoeğitim programı sonucunda ergenlerin duygu düzenleme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve problemleri internet kullanımlarında olumlu yönde anlamlı değişimler görülmüştür.

Blay ve diğerlerinin (2024) yapmış olduğu araştırmaya psikiyatri bölümüne başvuran 183 hasta katılmıştır. Katılımcıların narsisizm, duygu düzenleme becerileri ve zihinselleştirme düzeyleri incelenmiştir. Yapılan araştırmaya göre narsisizm ile duygu düzenleme becerileri arasında olumsuz yönde, zihinselleştirme ile olumlu yönde ilişkiler bulunmuştur.

Duygu düzenlemenin cinsiyet ile birlikte ele alındığı araştırmalara bakıldığında, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejilerini erkeklerin kadınlara nazaran daha fazla kullandığı (Zengin, 2019; Zlomke ve Hahn, 2010), içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejilerini ise kadınların erkeklere göre daha fazla kullandığı (Garnefski ve diğerleri, 2002; Martin ve Dahlen, 2005; Özen, 2016; Zlomke ve Hahn, 2010) ortaya çıkmıştır. Duygu düzenleme ile yaş değişkeninin birlikte ele alındığı araştırmalarda ise yaşın yükselmesi ile duygu düzenleme güçlüğü azaldığı (Çelik, 2020; Giromini ve diğerleri, 2017) belirtilmiştir.

Duygu düzenleme becerileri bağlanma değişkeni ile ele alınmıştır. Söz konusu araştırmalara bakıldığında duygu düzenleme becerileri ile güvenli bağlanma arasında olumlu (Brumariu ve diğerleri, 2012; Goodall ve diğerleri, 2012; Ural ve diğerleri, 2015), güvensiz bağlanma stilleriyle (Nolte ve diğerleri, 2011) ve kaygılı kaçınan bağlanma stilleriyle (Besharat ve Shahidi, 2014; Gürdal ve diğerleri, 2018) de olumsuz ilişkiler

bulunmuştur. Duygu düzenleme ile ebeveyn tutumlarının incelendiği araştırmalarda ise duygu düzenleme güçlükleri ile ebeveynin ihmal ve istismarı arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur (Lavi ve diğerleri, 2019). Ebeveynlerin tutumları da duygu düzenleme becerilerini etkilemektedir. Demokratik tutumu olan ebeveynlere sahip ergenlerin işlevsel duygu düzenleme becerileri yükselmiş, otoriter tutumu olan ebeveynlere sahip ergenlerin ise bu becerilerinde azalma olduğu bulunmuştur (Atalay ve Özyürek, 2021). Ergenlerle yapılan bir çalışmada (Erzi ve Ekşi, 2021) ebeveynlerin psikolojik kontrol seviyesi ile ilişkisel saldırganlık arasındaki ilişkide duygu düzenleme aracı role sahiptir. Yine aynı araştırmada psikolojik kontrol seviyesi yüksek olan ebeveynlere sahip ergenlerde duygu düzenleme güçlüğüne yüksek olduğu görülmüştür.

Duygu düzenleme becerileri ile duygu durum ve davranış bozuklukları arasındaki ilişkiler de araştırmalara konu olmuştur. Duygu düzenleme ile kaygı (McLaughlin ve diğerleri, 2011; Rusch ve diğerleri, 2012; Werner ve diğerleri, 2011), yeme bozuklukları (Lafrance Robinson ve diğerleri, 2014; Lavender ve Anderson, 2010), patolojik kumar oynama (Elmas ve diğerleri, 2017), depresyon (D'Avanzato ve diğerleri, 2013; Siener ve Kerns, 2012), obsesif kompulsif bozukluk (Vatan, 2016), madde bağımlılığı (Dingemans ve diğerleri, 2017; Keskin, 2018) arasında ilişkiler bulunmuştur. Duygu düzenleme ile saldırganlık davranışları da incelenmiştir. İşlevsel olmayan duygu düzenleme becerilerini kullanan bireylerin daha yüksek saldırganlık eğilimi gösterdiği (Skripkauskaite ve diğerleri, 2015) görülmüştür. Bir başka araştırmada ise duygu düzenleme güçlüğü ile öfke duygusu arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur (Öpöz, 2017). Öfke duygusu ile ilgili bir diğer araştırmada ise bireyler işlevsel duygu düzenleme stratejileri kullandığında bireylerin öfke duygusunu kontrol edebildiği (Mauss ve diğerleri, 2007) görülmüştür. Bir başka çalışmada ise işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejileri ile olumsuz duygulanım ve psikosomatik belirtiler arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Teixeira ve diğerleri, 2021). Albayrak ve Ulusoy'un (2022) yapmış olduğu çalışmada ise duygu düzenleme psikoeğitim programının ergenlerin kendine zarar verme davranışlarını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Son zamanlarda ergenlere yönelik yapılan bir duygu düzenleme psikoeğitim programının ergenlerin problemlili internet kullanımını azalttığı ortaya çıkmıştır (Duman, 2023).

Duygu düzenleme becerileri ile çocukluk çağı travmaları incelenmiştir (Şahin Demirkapı, 2013). Söz konusu araştırmaya göre çocuklukta duygusal ve cinsel istismar yaşantılarının duygu düzenleme güçlüğüne anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Benzer konuda yapılan bir başka araştırmada ise çocuklukta yaşanan duygusal, fiziksel ve cinsel istismarlar ile post travmatik stres bozukluğu arasındaki ilişkide duygu düzenleme aracı bir role sahiptir (Burns ve diğerleri, 2010).

Duygu düzenleme ile pozitif psikoloji kavramları arasındaki ilişkiler de alanyazında mevcuttur. İşlevsel duygu düzenleme becerileri ile affetme (Hodgson ve Wertheim, 2007; Küçükker, 2016), psikolojik iyi oluş (Balzarotti ve diğerleri, 2016; Özen, 2016), özerklik (Karabacak ve Demir, 2017), yaşam doyumu (Duy ve Yıldız, 2014; Teixeira ve diğerleri, 2014), evlilik doyumu (Bloch ve diğerleri, 2014), mutluluk (Ercengiz, 2019) arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Duygu düzenleyememe ile bilinçli farkındalık arasında ise olumsuz ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Wang ve Saudino, 2011). Varlı (2022) ise yapmış olduğu çalışmada duygu düzenlemenin bilinçli farkındalığı yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Duygu düzenleme stratejileri ile kendini toparlama gücü arasındaki ilişkileri konu alan araştırmada ise duygu düzenlemenin işlevsel olmayan stratejilerini içeren alt boyutlarından başkalarını suçlama, kabul, kendini suçlama stratejileri ile kendini toparlama gücü arasında olumsuz yönde, olayın değerini azaltma, plana tekrar odaklanma, yeniden değerlendirme alt boyutları ile kendini toparlama gücü arasında da olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur (H. Öztürk, 2019). Ayrıca duygu düzenlemenin kendini toparlama gücünü yordadığını tespit eden araştırmalar da alanyazında yer almaktadır (Olgun, 2021, Seçim, 2020). Yakın tarihli deneysel bir çalışmada ise MS hastalarına uygulanan Farkındalık Temelli Stres Azaltma programının bireylerin duygu düzenleme stratejileri üstüne olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Mohammadsadeh, 2022).

Bilişsel Esneklik ile İlgili Araştırmalar

Bu kısımda bilişsel esneklikle ilgili ulusal ve uluslararası alanyazında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik ve kariyer uyumu düzeyi arasındaki ilişkide analitik düşünmenin aracılık rolünü incelemeyi amaçlayan araştırmaya 641 lise öğrencisi katılmıştır (Alakuş 2023). İlişkisel tarama deseninde gerçekleştirilen araştırmada lise öğrencilerinin kariyer uyumu düzeyiyle; bilişsel esneklik ve analitik düşünme düzeyleri arasında olumlu yönde yüksek düzey anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca analitik düşünme becerilerinin kariyer uyumu ile bilişsel esneklik arasında aracı role sahip olduğu görülmüştür.

Toprak ve diğerlerinin (2023) yapmış olduğu çalışma, ergenlerde akademik motivasyon ile olumsuz değerlendirilme korkusu arasındaki ilişkide bilişsel esneklik ve eleştirel düşünmenin aracı rolünü araştırmayı amaçlamıştır. Bu çalışmaya yaşları 13-14 arasında değişen toplam 2085 ergen katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, akademik motivasyon ile olumsuz değerlendirilme korkusu arasında orta düzeyde negatif bir ilişki olduğunu ve bilişsel esneklik ile eleştirel düşünmenin de kısmen aracılık ettiğini ortaya koymuştur.

Zheng ve diğerlerinin (2024) yapmış olduğu araştırmanın amacı bilişsel esneklik ile akademik performans arasındaki ilişkiyi kültürler arası verilerle incelemektir. Araştırmacıların 57 ülkeden 378.087 ergenin verisi ile yapmış olduğu çok düzeyli analizler sonucu ergenlerin bilişsel esnekliğinin küresel bağlamda akademik performansla olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Ergenlerin bilişsel esnekliğinin akademik faydalarının daha esnek toplumlarda önemli ölçüde daha fazla olduğu da bulunan sonuçlardandır.

Kırca ve diğerlerinin (2024) yapmış olduğu çalışmada ise sosyal kaygının iki ana belirti kümesi olan olumsuz değerlendirilme korkusu ile etkileşim kaygısı arasındaki bağlantıda bilişsel esnekliğin aracı rolünü değerlendirmiştir. Örneklemi 552 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında olumsuz değerlendirilme

orkusunun etkileşim kaygısıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ve bilişsel esnekliğin bu ilişkide kısmi aracılık etkisi gösterdiği bulunmuştur.

Bu kısımdan itibaren, yapılan çalışmalar değişkenlerin yapısına ve bağlama göre ele alınmıştır. Öncelikle ergenlerde yaş ile bilişsel esneklik arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Matthews, 2017). Bilgin (2009) tarafından ergenler üzerinde yapılan bir çalışmada sosyal yetkinlik beklentisi ve problem çözme becerileri bilişsel esnekliği olumlu yönde, otoriter ebeveyn tutumları ise bilişsel esnekliği olumsuz yönde anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bilişsel esneklik ile stresle baş etme becerileri arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Ergenlere yönelik bilişsel esneklik psikoeğitim programı uygulanmış ve program neticesinde bireylerin bilişsel esneklik seviyelerinde ve olumlu başa çıkma stratejilerini kullanım oranlarında yükseliş, olumsuz başa çıkma stratejileri ve algılanan stres seviyesinde de azalış görülmüştür (Altunkol, 2017). Alanyazında diğer araştırmalarda da stresle olumlu başa çıkma ile bilişsel esneklik arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Bai, 2011; Baki, 2020; Geyik Koç, 2020; Johnson, 2016; Kömür, 2018; Zhang, 2011). Bilişsel esneklik ile iletişim esnekliği arasında negatif, agresif iletişim ile de pozitif bir ilişki bulunmuştur (Martin ve diğerleri, 1998).

Bilişsel esneklik ile pozitif psikoloji kavramları da birlikte incelenmiştir. Yapılan araştırmalarda ergenlerin katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzları ile bilişsel esneklikleri arasında pozitif, saldırgan mizah tarzları arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiler (Aktepe, 2019) bulunmuştur. Bilinçli farkındalık meditasyonunu düzenli yapan kişilerle yapmayanların kıyaslandığı araştırmada ise (Moore ve Malinowski, 2009) bilinçli farkındalık egzersizlerini düzenli yapan bireylerin bilişsel esnekliklerinin, öz bildirim farkındalığının ve dikkatlerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bir başka araştırmada ise üniversite öğrencilerinin hem bilişsel esneklikleri hem de özgüvenlerinin psikolojik iyi oluşlarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Malkoç ve Mutlu, 2019). Psikolojik iyi oluşun ele alındığı bir diğer araştırmada ise depremde yaralanma ile psikolojik iyi oluş

arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin düzenleyici bir rolü olduğu ortaya çıkmıştır (Fu ve Chow, 2016). Yapılan diğer araştırmalarda bilişsel esnekliğin, kendini toparlama gücüyle (Aslan, 2023; Avcı Kazık, 2022; Yelpaze, 2020), öz şefkatle (Hyun Young ve Hye, 2019; Martin ve diğerleri, 2011; Shahabi ve diğerleri, 2019; Yelpaze, 2020), psikolojik dayanıklılıkla (Geyik Koç, 2020), iyimserlikle (Demirtaş, 2020; Han, 2017), mutluluk (Demirtaş, 2020) ve üniversite yaşamına uyumla (Demirtaş, 2020) olumlu yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bilişsel esnekliğin kendini toparlama gücünü yordadığı da görülmektedir (Yelpaze, 2020). Demirbilek (2021) ise ergenlerle yaptığı araştırmada bilişsel esneklikle öznel iyi oluş arasında öz şefkatin aracı rolü olduğunu tespit etmiştir. Deneysel bir çalışmada Sadeghi ve diğerleri (2018) mayınla yaralanan bireylere öz şefkat eğitimi uygulamıştır. Uygulama sonucunda uygulamaya katılan bireylerin uygulamaya katılmayanlara göre bilişsel esnekliklerinin yükseldiği ve söz konusu bireylerin hayatın anlamına dair duygularını geliştirdiği bulunmuştur.

Bilişsel esneklik kavramı bireylerin akademik kariyerleri için de önemli bir kavramdır. Bilişsel esneklikle akademik alan için önemli kavramlar da birlikte ele alınmıştır. Çuhadaroğlu (2013), yapmış olduğu çalışmada bireylerin bilişsel becerilerinden şekilsel yaratıcılık becerisinin bilişsel esnekliği yordadığını tespit etmiştir. Yeniad ve diğerlerinin (2014) okul öncesi öğrencileriyle yapmış olduğu 2 yıllık boylamsal çalışmada, bilişsel esneklik eğitiminin, öğrencilerin birbirleriyle olan performans farkını kapatma konusunda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir çalışmada ise üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyinin değerlendirilme kaygısı ve performans kaygısı ile negatif yönde anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu bulunmuştur (Hyun Young ve Hye, 2019; Jung ve diğerleri, 2020).

Çelikkaleli (2014) ise ergenlerin yetkinlik inançlarını incelemiştir. Bu araştırmada da ergenlerin sosyal, duygusal ve akademik yetkinlik inançları ile bilişsel esneklikleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Benzer bir başka araştırmada da bilişsel esnekliği yüksek olan ergenlerin sosyal, duygusal, akademik ve genel öz

yeterliklerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akçay Özcan ve Kiran Esen, 2016). Bilişsel esneklik ile mükemmeliyetçiliğin incelendiği bir çalışmada üniversite öğrencilerine grupla psikolojik danışma uygulanmış ve uygulamanın sonucunda bireylerin bilişsel esnekliklerinin arttığı, mükemmeliyetçiliklerinin ise azaldığı sonucu ortaya çıkmıştır (Nazarzadeh ve diğerleri, 2015). Bertiz (2018) ise uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik motivasyonları ile bilişsel esneklikleri arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Uzaktan eğitimle ilgili bir başka çalışmada da Özkılıççı ve Uysal Cantürk (2020), pandemide uzaktan eğitime devam eden üniversite öğrencilerinin memnuniyetini araştırmıştır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin bilişsel esneklikleri yükseldikçe uzaktan eğitime yönelik memnuniyetlerinin arttığı belirtilmiştir. Ergenlerle yapılan bir başka çalışmada (Kuyumcu ve Kirazcı, 2020) bilişsel esnekliği yüksek öğrencilerin eğitsel stresinin düşük olduğu, algılanan öğretmen kabulünün de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yukay Yüksel ve diğerlerinin (2020) yapmış olduğu çalışmada ise ergenlerde bilişsel esnekliğin akademik ertelemeyi yordadığı bulunmuştur. Bilişsel esnekliği düşük öğrencilerin akademik ertelemeye daha çok başvurduğu belirtilmiştir. Beklenenin aksine, Puerta Morales'in (2015) yapmış olduğu çalışmada ise bilişsel esneklik ile akademik performans arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak Matthews (2017) bilişsel esneklik ile akademik başarı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada Matthews (2017) bilişsel esneklik ile atfedilen matematik değeri arasında da olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Bilişsel esneklikle duygu durum ve davranış problemleri arasında da çeşitli ilişkiler bulunmuştur. Bilişsel esneklik ile öfke tarzları ve öfke kontrolü arasında birtakım ilişkiler belirlenmiştir. Sürekli, içte ve dışta öfke tarzı ile bilişsel esneklik arasında negatif, öfke kontrolü ile bilişsel esneklik arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Diril, 2011). Daneshvar ve diğerlerinin (2022) yapmış olduğu çalışmada travma sonrası stres bozukluğu olan bireylerin travma sonrası stres bozukluğu olmayan bireylere göre bilişsel

esnekliklerinin, öz şefkatlerinin, öz sevecenliklerinin anlamlı bir şekilde düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çocukluk travması olan ergenler üzerinde yapılan bir başka araştırmada, bilişsel esnekliğin duygu düzenleme ve kötü muamele arasında düzenleyici bir role sahip olduğu bulunmuştur (Bozorgi Kazeroonil ve Gholamipour, 2023). Öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada ise bilişsel esnekliği yüksek öğretmenlerin psikolojik sağlıklarının yüksek olduğu belirtilmiştir (Bai, 2011). Yıldız (2018), yapmış olduğu çalışmada bilişsel esneklik ile duygu düzenleme, depresyon, olumsuz benlik, anksiyete, somatizasyon arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında diğer çalışmalarda da depresyon ile bilişsel esneklik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir (Han, 2017; Jung, 2019). Yapılan diğer araştırmalarda bilişsel esneklik ile problemlerle internet kullanımı (Kabataş 2020), algılanan stres (Demirtaş, 2019), çok boyutlu mükemmeliyetçilik (Akkuş Çutuk, 2020), çatışma çözme becerilerinden bütünleşme boyutu (Aslan, 2023) arasında negatif, sürekli umut (Demirtaş, 2019), duygusal özerklik (S. Öztürk, 2019), duygu düzenleme (Baki, 2020), bilişsel duygu düzenleme stratejileri (S. Öztürk, 2019), çatışma çözme becerilerinden hükmetme ve uyma (Aslan, 2023) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Fiziksel ihmal ve istismara maruz kalmış ancak psikiyatrik olarak tanı almamış ergenler üzerinde yapılan araştırmada ise ihmal ve istismara maruz kalan ergenlerin bilişsel esnekliğinin azaldığı bulunmuştur (Spann ve diğerleri, 2012).

Bilişsel esneklik ile ilgili yapılan diğer çalışmalara bakıldığında farklı değişkenlerin de kullanıldığı görülmektedir. Martin ve diğerlerinin (2011) yapmış olduğu çalışmada bilişsel esneklik ile entelektüel esneklik arasında pozitif, dogmatizm arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Tüfekçibaşı'nın (2020) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada ise bilişsel esnekliğin toplumsal cinsiyet rolleri tutumları üstünde anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Ritter ve diğerleri (2012) ise farklı deneyimler yaşayan üniversitelilerin bilişsel esnekliklerinin normal yaşamına devam eden öğrencilere göre daha çok geliştiğini belirtmiştir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemiyle ilgili olarak, araştırmanın türü, çalışma grupları, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve veri analiziyle ilgili bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın Türü

Bu araştırmada bilişsel esneklik ile okula bağlılık arasında duygu düzenleme ve okulda kendini toparlama gücünün seri çoklu aracı rolü belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırma; nicel desende, yordamaya dayalı korelasyonel modele göre gerçekleştirilmiştir. İlişkisel modeller; iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin, bu değişkenler üzerinde herhangi bir değişim yaratmadan incelendiği araştırmalardır (Fraenkel ve diğerleri, 2012). Aracılık modellerinde bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki etkisini “aracı değişken” adı verilen üçüncü bir değişken yoluyla sağladığı varsayılır (Hayes, 2009). Aracılık modelinin kullanıldığı bu araştırmada bağımsız değişken bilişsel esneklik, bağımlı değişken okula bağlılık, aracı değişkenler ise duygu düzenleme ve okulda kendini toparlama gücüdür. Bu araştırmada ayrıca Okulda Kendini Toparlama Gücü Ölçeği (OKTGÖ) (School Resilience Scale) (Caleon ve King, 2020) Türkiye kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek uyarlama çalışması bu nicel araştırmanın bir diğer boyutunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın Çalışma Grupları

Araştırmanın örneklemi Ankara ilinde yer alan ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme, ekonomik ve pratik olması açısından araştırmacıların tercih ettiği, genellenebilirliği sınırlı olan, araştırmacıların araştırmaya uygun olan en ulaşılabilir katılımcıları araştırmaya dahil ettiği örnekleme türüdür (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Uygun örnekleminin en büyük avantajı araştırma için gönüllü ve

araştırmaya uygun bireylerin en ekonomik şekilde seçilmesidir (Koç Başaran, 2017). Araştırmaya dört farklı grupta toplam 1540 lise öğrencisi katılmıştır. Söz konusu katılımcıların tamamı Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda öğrenim görmektedir. İlk dört çalışma grubundan alınan veriler ile ölçek uyarlama sürecindeki analizler gerçekleştirilmiş; beşinci çalışma grubundan alınan verilerle de araştırmanın amacı olan model testinin analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna yönelik bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Birinci Çalışma Grubu

Birinci çalışma grubunda OKTGÖ'nün dilsel eşdeğerlik çalışması için İngilizce eğitimi almış olan ve bulunduğu ortaöğretim kurumunda dil sınıfında eğitim öğretim gören 28'i kız (%52.8) 25'i (%47.2) erkek olmak üzere 53 öğrenci yer almaktadır. Öğrencilerin yaşları 15-16 ($X=15.7$, $ss= .50$) arasında değişmektedir.

İkinci Çalışma Grubu

İkinci çalışma grubunda ölçek maddelerinin hangi faktörlere yüklendiğinin incelenmesi amacıyla açılımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. İkinci çalışma grubuna 190'ı kız (%57.9) ve 138'i erkek (%42.1) 328 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın ikinci çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

İkinci Çalışma Grubu Demografik Bilgileri

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	190	57.9
	Erkek	138	42.1
Yaş	14	29	8.8
	15	97	29.6
	16	57	17.4
	17	76	23.2
	18	69	21.0

Sınıf	9	121	36.9
	10	62	18.9
	11	107	32.6
	12	38	11.6
Toplam		328	100.0

Tablo 1'e bakıldığında lisedeki tüm sınıf düzeylerinden katılımcıların olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaşları 14-18 ($X=16.18$, $ss=1.30$) arasında değişmektedir. Katılımcıların %36.9'u 9'uncu sınıf, %18.9'u 10'uncu sınıf, %32.6'sı 11'inci sınıf ve %11.6'sı 12'nci sınıftır.

Üçüncü Çalışma Grubu

Üçüncü çalışma grubu madde analizi, yapı geçerliğini test eden doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüt bağlantılı geçerlik çalışmalarının yapıldığı 324'ü kız (%52.7) ve 291'i erkek (%47.3) 615 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın ikinci çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Üçüncü Çalışma Grubu Demografik Bilgileri

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	324	52.7
	Erkek	291	47.3
Yaş	14	166	27.0
	15	169	27.5
	16	184	29.9
	17	51	8.3
	18	45	7.3
Sınıf	9	190	30.9
	10	272	44.2
	11	110	17.9
	12	43	7.0

Okul	Fen Lisesi	48	7.8
	Mesleki Tek. A. L.	80	13.0
	Anadolu Lisesi	402	65.4
	İmam Hatip Lisesi	85	13.8
Toplam		615	100.0

Tablo 2'ye bakıldığında tüm lise çeşitlerinden katılımcıların olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaşları 14-18 ($X=15.42$, $ss=1.18$) arasında değişmektedir. Katılımcıların %30.9'u 9'uncu sınıf, %44.2'si 10'uncu sınıf, %17.9'u 11'inci sınıf ve %7'si 12'nci sınıftır.

Dördüncü Çalışma Grubu

Dördüncü çalışma grubundan alınan verilerle ölçeğin kararlılığını test etmek amacıyla test-tekrar test güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu çalışma gereği, 59'u kız (%67) 29'u erkek (%33) toplam 88 öğrenciye dört hafta arayla iki kez OKTGÖ uygulanmıştır.

Beşinci Çalışma Grubu

OKTGÖ'nün psikometrik özellikleri test edildikten sonra hipotezi kurulan model için lise öğrencilerine ulaşılmıştır. Modellerin test edilebilmesi için parametre sayısının en az 10 katı örneklem büyüklüğüne ulaşılması gerekmektedir (Kline, 2005). Araştırmanın beşinci çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Beşinci Çalışma Grubu Demografik Bilgileri

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	267	58.6
	Erkek	189	41.4
Yaş	14	55	12.1
	15	94	20.6
	16	123	27.0
	17	148	32.5
	18	36	7.9

Sınıf	9	131	28.7
	10	105	23.0
	11	144	31.6
	12	76	16.7
Okul	Fen Lisesi	38	8.3
	Mesleki Tek. A. L.	104	22.9
	Anadolu Lisesi	240	52.6
	İmam Hatip Lisesi	74	16.2
Toplam		456	100.0

Tablo 3'te görüleceği üzere araştırmanın bu aşamasında çalışma grubunu 267 kadın (%58.6) ve 189 erkek (%41.4) olmak üzere toplam 456 katılımcı oluşturmuştur (Yaş aralığı = 14-18, Yaş ortalaması = 16.04, ss = 1.154). Katılımcılar Ankara ilinde çeşitli liselerde eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Verilerin toplandığı dönemde katılımcıların 131'i 9'uncu sınıf (%28.7), 105'i 10'uncu sınıf (%23.0), 144'ü 11'inci sınıf (%31.6), 76'sı 12'nci sınıf (%16.7) öğrencisidir.

Veri Toplama Süreci

Öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan bu çalışma için çalışma izni alınmıştır (Etik Komisyon İzni No:00002140021). Araştırma sürecindeki tüm çalışmalar 1964 Helsinki deklarasyonuna göre gerçekleştirilmiştir. Tüm aşamalarda yer alan katılımcılar veri toplama süreci öncesinde araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş ve araştırmaya katılım konusunda katılımcıların ve velilerinin yazılı onamları alınmıştır. Katılımcılara; araştırmada kimlik bilgilerinin alınmayacağı ve alınabilecek şahsi bilgilerin de gizli tutulacağı, herhangi bir sorumluluk olmadan istedikleri zaman çalışmayı yarıda bırakabilecekleri ve sonuçların yalnızca bilimsel amaçla kullanılacağı açıklanmıştır. OKTGÖ'nün (Caleon ve King, 2020) Türkiye kültürüne uyarlanması sürecinde Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) ve Uluslararası Test Komisyonu'nun (International Test

Commission-ITC) tanımlamış olduğu uyarlama çalışmalarında izlenmesi gereken adımlara (ITC, 2018; WHO, 2017b) göre ilerlenmiştir.

Araştırmanın birinci aşamasında, ölçüm aracının kavramsal ve kültürel eş değerliğini sınamak amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikle her iki dile de hakim iki uzmana ölçeğin orijinal hali gönderilmiştir. Uzmanların ikisi de Milli Savunma Üniversitesi Kara Harp Okulu Dekanlığı Yabancı Dil Öğretimi bölümünde öğretim görevlisi olarak görev almaktadır. Uzmanlardan birisi süreçle ve çevirinin amacıyla ilgili bilgilendirilirken diğer uzman süreçle ilgili bilgilendirilmemiştir. Böylelikle alternatif çeviriler olması amaçlanmıştır (Coster ve Mancini, 2015; Dorer, 2012). Çeviriler yapıldıktan sonra kontrol edilmiş ve tek bir çeviri haline getirilmiştir. Ancak bir kelimenin çevrilirken kültüre uyarlanması noktasında problem yaşanmıştır. Orijinal ölçeğin ilk yazarıyla iletişime geçilmiş, kelimenin anlamı sorulmuş, sonra bu durum uzmanlarla tartışılmıştır. Sonucunda bir karara varılmış ve ilk çeviri gerçekleştirilmiştir. Daha sonra iki dile de hakim 3 uzmana mail yoluyla ulaşılmış, ölçeğin kavramsal ve kültürel çevirisinin 3 uzman tarafından değerlendirilmesi sağlanmıştır. Söz konusu 3 uzmandan ikisi Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce öğretmenliği bölümü öğretim üyesi, diğer uzman ise Pamukkale Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde öğretim görevlisidir. Uzmanlar çeviri süreci hakkında bilgilendirilmiştir. Özellikle ilk çeviride üstünde hem fikir olunamayan kelimenin nasıl çevrildiği ayrıca notlara yazılmış ve uzmanlara aktarılmıştır. Uzmanların değerlendirmeleri sonucu uyum yüzdesine bakılmış ve Kapsam Geçerlilik İndeksi (Content Validity Index-CVI) hesaplanmıştır. Uzmanların her bir madde için “uygun değil (1)”, “maddenin uygun şekilde getirilmesi gerekir (2)”, “uygun, ancak küçük değişiklik gerekir (3)” ya da “çok uygun (4)” yanıtlarından birisini vermesi beklenmiştir. Uzmanlardan gelen yanıtlar her bir maddenin %80 ve üzerinde 3 ve 4 puan alması CVI skorunun iyi olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Esin, 2014). Bu çalışmada hiçbir uzman 1 veya 2’nci seçeneği işaretlememiştir. Kısaca Kapsam Geçerlilik İndeksi %100 olarak bulunmuştur. Bu aşamadan sonra geri çeviri işlemine geçilmiştir. Bu işlem için de her iki dile hakim bir

uzmana ulaşılmış ve ölçeğin tekrar orijinal diline çevrilmesi sağlanmıştır. Söz konusu uzman Milli Savunma Üniversitesi Kara Harp Okulu Dekanlığı Yabancı Dil Öğretimi bölümünde öğretim görevlisi olarak görev almaktadır. Çeviri birebir aynı olmamıştır. Ancak anlam kayması oluşmadığına kanaat getirilmiştir. Zira çevirinin orijinal metinle aynı olması bir kural değildir (Beaton ve diğerleri, 2007). Ardından amaçlı örnekleme seçilen ve her iki dile de hakim olan 53 lise öğrencisine ölçeğin orijinal formu ile Türkçe formu iki hafta arayla uygulanarak iki form arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Amaçlı örneklem, araştırmacıların kontrol altına almak istediği birtakım özelliklerin var olmasına özen gösterdiği, spesifik bir çalışma grubudur (Özen ve Gül, 2010). Bu amaçla öğrencilere ölçeğin önce İngilizce formu uygulanmış, iki hafta sonra da ölçeğin Türkçe formu uygulanmıştır. Uygulamalar grup halinde gerçekleştirilmiş ve her grupta uygulama yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Uygulama sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısı için Cronbach's Alfa güvenilirlik testi uygulanmış ve .928 bulunmuştur.

İkinci aşamada, ölçüm aracındaki maddelerin Türkiye kültüründe de orijinal ölçekteki faktörlere yüklenip yüklenmeyeceklerinin testi adına açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırmadaki katılımcı sayısının araştırmacı tarafından yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşılana kadar araştırmanın ulaşabileceği en yakın bireylerin seçilerek araştırmaya dahil edilmesidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016).

Üçüncü aşamada, ölçüm aracının yapı geçerliğini ve güvenilirliğini sınamak amaçlanmıştır. Bu amaçla ölçüm aracının yapısının Türk lise öğrencileri üzerinde bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığı sınanmış, ayrıca madde-toplam puan korelasyonu ve Cronbach Alfa, McDonald Omega ve Guttman Lambda güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Üçüncü aşamada da uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemeye dayalı olarak farklı sosyo-ekonomik seviyelerde olduğu düşünölen okullarda tüm sınıfları kapsayacak şekilde lise öğrencilerinden veriler toplanmıştır. Örneklem büyüklüğünün hesaplanması adına G*Power Güç Analizi yapılmış ve en az 268 kişilik bir

örneklem için yeterli olacağı sonucu bulunmuştur. Verilerin toplanması yaklaşık iki hafta sürmüştür. Ayrıca ölçüm aracının diğer yapılarla ilişkilerinin incelenmesi kapsamında Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (EPDÖ) (Bulut ve diğerleri, 2013), Depresyon Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) Lise Formu (Akkuş Çutuk ve Kaya, 2018) ve araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Uygulamalar grup halinde gerçekleştirilmiş ve her grupta uygulama yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Dördüncü aşamada ise ölçeğin test-tekrar test güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ankara ilinde lise öğrencisi olan 105 katılımcıdan kendileri için bir rumuz belirlemeleri istenmiştir. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik çalışması ilk uygulamanın 4 hafta sonrasında gerçekleştirilmiştir. İlk uygulamaya katılan 105 katılımcıdan 88'i ölçeği tekrar doldurmuştur. Uygulamalar grup halinde gerçekleştirilmiş ve her grupta uygulama yaklaşık 10 dakika sürmüştür.

Beşinci aşamada bilişsel esneklik ile okula bağlılık değişkenleri arasında duygu düzenleme ve OKTG'nin seri çoklu aracı rolünün olup olmadığı araştırılarak alanyazına katkı sağlanmak istenmiştir. Bu kapsamda Bilişsel Esneklik Ölçeği (Bilgin, 2009), OKTGÖ (Caleon ve King, 2020), Okula Bağlılık Ölçeği (Çengel ve diğerleri, 2017), Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (Duy, ve Yıldız, 2014) ve araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Uygulamalar grup halinde gerçekleştirilmiş ve her grupta uygulama yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu

Demografik Bilgi Formu; ergenlerin cinsiyeti, yaşı, okulu, algılanan akademik başarı durumu ve okulla ilgili algıları hakkında bilgi sahibi olmak ve katılımcıların profilini sunabilmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Okulda Kendini Toparlama Gücü Ölçeği (OKTGÖ) (School Resilience Scale)

OKTGÖ, öğrencilerin okul işleyişini etkileyebilecek hem sosyal hem de akademik önemli stres faktörlerine olumlu tepki verme yeteneği olarak tanımlanan okulda kendini toplama gücünü ölçmektedir. Bu kısımda tanıtılan ölçek orijinal ölçektir. Türkiye kültürüne uyarlanan ölçek ise bulgular kısmında ayrıntılı olarak sunulacaktır. OKTGÖ maddeleri, öğrencilerin akademik stresörleri ve sırasıyla öğrenci için önemli kişilerin (yani ebeveynler veya aile, akranlar ve öğretmenler) eylemleriyle ilgili stresörleri yansıtır (Caleon ve King, 2020). Ölçek için iki örneklem üzerinde çalışılmış ve çalışılan gruptaki öğrenciler seçilirken “akademik olarak risk altında” olma kriterine göre seçilmiştir. OKTGÖ ölçeği 18 maddeden oluşmaktadır ve dört faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçek 7 maddeli likert bir ölçektir (1- kesinlikle katılmıyorum, 7- kesinlikle katılıyorum). Ölçek toplam varyansın %55.13'ünü açıklamaktadır ve tek faktörlüdür. Faktör yükleri .66 ile .83 arasında değişmektedir. OKTGÖ'nün Cronbach alfa iç tutarlılığı, birinci çalışmada .82 ile .86 arasında (N=1599) ve ikinci çalışmada .79 ile .85 arasında (N=190) bulunmuştur. Bu değerler, OKTGÖ'nün güvenilir olduğunu göstermektedir. Kısaca OKTGÖ geçerli ve güvenilir bir ölçektir.

Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (EPDÖ)

Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Bulut ve diğerleri tarafından geliştirilmiştir (2013). Yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçek, 6 faktör ve 29 maddeye sahiptir. Bu maddeler toplam varyansın %57'sini açıklamaktadır. Ölçek maddeleri “bana çok uygun, bana uygun, bana uygun değil ve bana hiç uygun değil seçenekleriyle dört seçeneğe sahiptir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının .87 , alt boyutların güvenilirlik katsayılarının ise .61 ile .89 arasında değiştiği bulunmuştur. Akabinde bir ay arayla yapılan test-tekrar test sonucunda iki test arasındaki korelasyon katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Alt grup üst grup karşılaştırılmasında da tüm maddelerin ayırt edici olduğu görülmüştür. Madde toplam korelasyon analizinde ise maddelerin ilişkisinin .59 ile .81 arasında değiştiği bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Ergen Psikolojik Dayanıklılık

Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu söylenilebilir. Bu çalışmada Cronbach alfa katsayısı .89 bulunmuştur.

Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği-Lise Formu (DASS-42)

Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği-Lise Formu Lovibond & Lovibond (1995) tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra Akkuş Çutuk & Kaya (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. DFA sonucunda ki-kare değerinin ($\chi^2=3790.21$, $N=913$, $df=813$, $p=0.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksleri değerleri ise RMSEA=.063, CFI=.97, IFI=.97, GFI=.83, AGFI=.82, SRMR=.054 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach's Alfa Katsayısı ve Madde Toplam Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. DASS-42'nin Cronbach's Alfa İç Tutarlılık Güvenirlik Katsayısı depresyon için .91, anksiyete için .84, stres için .86 olarak bulunmuştur. Ölçek 14'ü depresyon, 14'ü anksiyete ve 14'ü stres ile ilgili olan toplam 42 maddeden oluşmaktadır. Depresyonla ilgili maddeler katılımcıların değersizlik, hoşnutsuzluk, ilgi kaybı, çaresizlik ve düşük enerji düzeylerini saptamaktadır. Anksiyete ile ilgili maddeler katılımcıların durumsal anksiyete, otonomik uyarılmışlık, kas tepkisi ve öznel anksiyete düzeylerini belirlemektedir. Stresle ilgili maddeler ise katılımcıların rahatsızlık, rahatlama güçlüğü, kolay üzülmeye, sinir uyarımı, aşırı tepki verme, tahammülsüzlük belirtilerini ve sıkılma düzeyini belirlemektedir. Ölçeğin maddeleri 0 ile 3 arasında değerlendirilmektedir. 0, bana hiç uygun değil anlamındadır. 1, bana biraz uygun; 2, bana genellikle uygun; 3, bana tamamen uygun anlamındadır. Ölçek, 4'lü Likert tipi bir ölçektir. Sonunda toplanan puanlar, her alt boyut için 0 ile 42 arasında değişim göstermektedir. Ölçekte depresyon, anksiyete ve stres normal, hafif, orta, ileri ve çok ileri olmak üzere 5 kategoriyle verilmiştir (Akkuş Çutuk, 2018). Bu çalışmada Cronbach alfa katsayısı .95 bulunmuştur.

Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ)

Bilgin (2009) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Ölçeği 19 maddeden oluşmaktadır. Sıfat çiftlerinden oluşan ölçek maddeleri yanıtlayıcıların kendilerini hangi sığata yakın hissediyorlarsa, hangi ifadeye daha yakınlarsa o seçeneklerden birini işaretlemeleri beklenmektedir. Ölçekten elde edilen en yüksek puan 105, en düşük puan ise 21'dir. Ölçekten ne kadar yüksek puan alınırsa, yanıtlayıcının bilişsel esnekliği o kadar yüksektir. Bilişsel esneklik ölçeğinin varyans açıklama oranı %51,33'tür. Ölçeğin ölçüt geçerliğinde ise Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği kullanılmış söz konusu ölçekler arasında -.44 ilişki bulunmuştur. Güvenirlik çalışmalarına bakıldığında ölçeğin ölçeğin bütünü için .92 Cronbach katsayısı bulunmuştur. Testi yarılama yöntemiyle .87, test tekrar test yöntemiyle .77 güvenirlik katsayısı saptanmıştır. Bu çalışmada ise Cronbach alfa katsayısı tüm ölçek için .93 bulunmuştur.

Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ)

Phillips ve Power (2007) tarafından geliştirilen Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ), ergenlerin duygu düzenlemelerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Orijinal ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve sonucunda, toplam varyansın yaklaşık %56'sını açıklayan, faktör yükü .57 ile .83 arasında değişen 19 maddeden oluşan, dört boyutlu bir yapı (içsel işlevsel duygu düzenleme, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme, ve dışsal işlevsel duygu düzenleme, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme) ortaya çıkmıştır. Açımlayıcı faktör analizinden sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve analiz sonucunda ölçeğin kabul edilebilir bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Bağımsız ki-kare değeri ($\chi^2 = 1259.34$, $sd = 171$, $p < .001$) değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Modeldeki faktörler ve ölçümü yapılan değişkenler arasındaki bütün yol (path) katsayıları anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Güvenirlik bulgularına bakıldığında Cronbach alfa değerleri sırasıyla .72, .76, .76 ve .66 olarak bulunmuştur. Ölçek, "hiçbir zaman, nadiren, bazen, çoğu zaman ve her

zaman" şeklinde beşli likert tipindedir. Türkiye kültürüne uyarlanan ölçeğin ise Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına bakıldığında Ki-kare Uyum Testi değerinin ($\chi^2 = 517.94$, $sd = 129$, $\chi^2/df = 4.01$, $p = 0.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Analiz sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde, RMSEA= .06, RMR= .09, SRMR= .06, GFI= .94, AGFI= .92, CFI= .93, NFI= .91 ve NNFI= .92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği ile ilgili olarak iç tutarlılık katsayıları ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını gösteren Cronbach Alfa katsayısı alt boyutlar için sırasıyla .76, .78, .74 ve .72 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada Cronbach alfa katsayısı alt boyutlar için .71, .81, .76, .74 bulunmuştur.

Okula Bağlılık Ölçeği

Türkçe'ye uyarlanması Çengel ve diğerleri (2017) tarafından yapılan ölçek Fredricks ve diğerleri (2004) tarafından geliştirilmiş olup davranışsal, duyuşsal ve bilişsel boyutlar olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Açımlayıcı faktör analizinde özdeğeri 1'den büyük olan 3 faktörlü yapıyı işaret etmektedir (KMO= 0.92, Barlett $\chi^2 = 3316.72$, $sd = 171$, $p < .001$). Açıklanan toplam varyans %49.39 olarak bulunmuştur. Açıklanan varyanslara faktör bazında bakıldığında; birinci faktör varyansın %35.18'ini, ikinci faktör varyansın %7.44'ünü, üçüncü faktör ise %6.77'sini açıklamıştır. Güvenirlik katsayılarına bakıldığında ise Okula Bağlılık Ölçeği'nin Cronbach alfa katsayılarının .68-.80 arasında, alt boyutların test-tekrar test katsayılarının .40-.56 arasında, McDonald omega katsayılarının ise .74- .85 arasında değiştiği bulunmuştur. Bu çalışmada ise Cronbach alfa katsayısı tüm ölçek için .85, alt boyutlar için ise .81, .77, .83 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Öncelikle tüm çalışmalarda veri dağılımının normalliği incelenmiştir. Kültürel eşdeğerlik çalışmasında orijinal ölçek için Skewness=702, Kurtosis= -.242, Türkçe çeviri için Skewness=383, Kurtosis= -.612, açımlayıcı faktör analizinin yapıldığı çalışmada Skewness=-.303, Kurtosis= -.022, doğrulayıcı faktör analizinin yapıldığı çalışmada

Skewness=-.434, Kurtosis= -.203, aracılık testinin gerçekleştirildiği son çalışmada Skewness=-.129, Kurtosis= -.618 olarak bulunmuştur. Bu değerler ± 1.5 arasında olduğundan dolayı puan dağılımı normaldir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ayrıca uç değer kontrolü de ölçek alt boyutlarına ilişkin puanların z standart değerlerine göre incelenmiştir. Z değerlerine bakıldığında Kültürel eşdeğerlik çalışmasında orijinal ölçek için -1.352, 2.317, Türkçe çeviri için -1.324, 2.228, açımlayıcı faktör analizinin yapıldığı çalışmada -2.692, 2.260, doğrulayıcı faktör analizinin yapıldığı çalışmada -2.883, 2.178, aracılık testinin gerçekleştirildiği son çalışmada -2.827, 1.923 olarak bulunmuştur. Veri setlerinde uç değere rastlanmamıştır. Ölçeğin uyarlanması sürecinde yöntem denkliğinin sağlanması amacıyla orijinal ölçeğin geliştirilme aşamalarında kullanılan istatistiksel analiz ve yöntemler benzer şekilde bu çalışmada da uygulanmıştır. Ölçek için faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Önce açımlayıcı faktör analizi, ardından doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçek puanları arasındaki ilişkide Pearson korelasyon kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için test-tekrar test yöntemi, McDonald Omega, Guttman Lambda ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısından yararlanılmıştır. Ayrıca ölçeğin yakınsama geçerliği adına ölçeğin benzer ölçeklerle ilişkisi incelenmiş, bu ilişki de Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. YEM analizinde tüm gözlenen değişkenler sürekli olduğu için en çok olabilirlik (maximum likelihood) kestirim yöntemi kullanılmıştır. YEM için iki aşamalı model kullanılmıştır. İlk olarak modelde yer alan gözlenen ve örtük değişkenlere göre ölçme modeli test edilmiş sonrasında ise ölçme modeline ve kuramsal çerçeve doğrultusunda YEM test edilmiştir (Şimşek, 2007). Hem YEM hem de doğrulayıcı faktör analizinde önemli bir kriter olan model veri uyumları için alanyazında araştırmalarda sık olarak kullanılan uyum indekslerine yer verilmiştir. Bu uyum indekslerine göre model veri uyumlarının kabul edilebilir değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Model Veri Uyumları Kritik Değerlerine İlişkin Kaynakçalar

İndeks	Kritik Değer	Kaynak
X^2/sd	≤ 3 ; mükemmel uyum	(Kline, 2005)

	<=5; iyi uyum	
RMSEA; SRMR	<=.05; mükemmel uyum <=.08; iyi uyum <=.10; iyi uyum	(Steiger, 1990; Schumacker & Lomax, 1996; Hu & Bentler, 1999; Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987)
CFI	>=.95; mükemmel uyum >=.90; iyi uyum	(Schumacker ve Lomax, 1996; Fan ve diğerleri, 1999)
GFI;	>=.95; mükemmel uyum >=.90; iyi uyum	(Schumacker ve Lomax, 1996; Hu & Bentler, 1999)
NFI; IFI	>=.95; mükemmel uyum >=.90; iyi uyum	(Hu & Bentler, 1999; Sümer, 2000)

Araştırmanın amacı doğrultusunda seri çoklu aracılık analizine geçmeden önce ön analizler gerçekleştirilmiş ve temel varsayımlar incelenmiştir. İlk olarak frekans analizi ile kayıp değerler incelenmiş ve herhangi bir kayıp değer olmadığı saptanmıştır. Daha sonra Mahalanobis uzaklık değeri hesaplanarak veri setinden 27 ölçüm çıkarılmıştır. Kalan verilerin Mahalanobis uzaklık değerleri .153 ile 12.395 arasındadır. VIF ve tolerans değerleri incelenerek çoklu bağıntı problemi olup olmadığı kontrol edilmiş ve bir soruna rastlanmamıştır (VIF = 1.981; 2.582, tolerans = .387; .505). VIF değerinin 10'un altında olması ve tolerans değerlerinin ise .200'ün üstünde olması çoklu bağıntı probleminin olmadığını göstermektedir (Akdi, 2011). Son olarak, araştırmada ele alınan OKTG, bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve okula bağlılık değişkenleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin ortalama puan, standart sapma, çarpıklık, basıklık ve güvenilirlik değerleri gibi betimleyici istatistikleri hesaplanmıştır. Seri aracılık analizinde bağımsız değişken bağımlı değişkeni biri doğrudan ve üçü dolaylı olmak üzere dört şekilde etkilemektedir. Model test edildikten sonra aracı değişkenlerin anlamlılığı Hayes ve Preacher (2014) tarafından modern bir yaklaşım olarak tanımlanan bootstrapping yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem kullanılırken maksimum olabilirlik kestirimi kullanılmış, 5000 önyükleme yapılarak %95 güven aralığında analiz gerçekleştirilmiştir. Güven aralık değerleri arasında sıfır değerinin bulunmaması anlamlılığa işaret etmektedir (MacKinnon ve diğerleri, 2004).

Örneklem büyüklüğü güç analizi için G*Power, veri analizinde SPSS 22, PROCESS v4.0 ve Lisrel 8.80 programları kullanılmıştır. Demografik değişkenlere ilişkin

frekans ve yüzde, betimleyici istatistikler ile gruplara göre puanların karşılaştırılmasında SPSS programı, ölçek geçerlilik için doğrulayıcı faktör analizi ve yapısal eşitlik modelinde Lisrel 8.80 programı, aracılık testi için ise PROCESS v4.0 (Model 6; Hayes, 2018) makro eklentisi kullanılarak analizler yapılmıştır.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ve bulguların alanyazın bağlamında tartışmaları yer almaktadır. Öncelikle OKTGÖ'nün Türkiye kültürüne uyarlanması ile ilgili geçerlik ve güvenirlik bulguları ele alınmıştır. Daha sonra bilişsel esneklikle okula bağlılık arasında duygu düzenleme ve okulda kendini toparlama gücünün seri aracı rolü olup olmadığına dair kurulan modelin bulguları gerçekleştirilmiştir. Son kısımda ise hem ölçeğin uyarlama süreciyle ilgili hem de modelle ilgili tartışmaya yer verilmiştir.

OKTGÖ'nün Geçerlik ve Güvenirlik Bulguları

Ölçeğin dilsel uyarlama sürecinde kültürel farklılıkların etkisini en aza indirmek için çalışma yürütülmüştür. Ölçeğin Türkçeye çevrilmesi sırasında orijinal ölçekte yer alan "schoolwork" kelimesinin Türkçe karşılığını bulmakta zorlanılmıştır. Bu süreçte orijinal makalenin yazarları ile iletişime geçilerek kelimenin ne anlama geldiği sorulmuştur. Daha sonra Millî Eğitim Bakanlığında Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olarak görev yapan ve aynı zamanda Türk Dili ve Edebiyatı alanında doktorasını tamamlamış bir Türk dili uzmanı ile birlikte kelimenin Türkçe karşılığı belirlenmiştir. Ardından ölçüm aracının kavramsal ve kültürel eş değerliğini sınamak amacıyla her iki dile de hakim olan 53 lise öğrencisine ölçeğin orijinal formu ile Türkçe formu iki hafta arayla uygulanarak iki form arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ölçeklerden alınan puanlara ilişkin betimsel istatistikler ve Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

OKTG Ölçek Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve İki Form Arasındaki İlişkiler

Faktörler	Formlar	\bar{x}	Ortanca	Mod	Çar.	Bas.	r
Akademik	İngilizce	20.53	22.00	14.00 (i)	-.080	-.741	.964*
	Türkçe	20.11	20.00	23.00	.051	-.438	
Aile/Ev	İngilizce	11.00	12.00	15.00	-.103	-1.067	.942*
	Türkçe	11.42	12.00	14.00	-.239	-.799	
Arkadaş	İngilizce	15.79	17.00	18.00	-.262	-1.020	.956*
	Türkçe	15.74	16.00	17.00	-.081	-.997	
Öğretmen	İngilizce	15.45	16.00	14.00	-.117	-.938	.958*

	Türkçe	15.62	16.00	18.00	-.127	-.678	
OKTG Top.	İngilizce	62.77	66.00	28.00 (i)	-.130	-1.123	.985*
	Türkçe	62.89	65.00	73.00	-.023	-.909	

(i): Birden fazla moddan en küçük değer, N:53, * $p < .01$

Tablo 5'te görüldüğü üzere, iki ölçüm arasındaki Pearson korelasyon katsayıları akademik faktör için .964 ($p < .01$), aile/ev faktörü için .942 ($p < .01$), arkadaş faktörü için .956 ($p < .01$), öğretmen faktörü için .958 ($p < .01$), ve ölçeğin tümü için .985 ($p < .01$) olarak hesaplanmıştır. Uygulama sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısı için Cronbach alfa güvenilirlik testi uygulanmış ve orijinal ölçek için .94; Türkçe çeviri .93 bulunmuştur.

İkinci olarak ölçek maddelerinin faktör yapısının ortaya konulması adına açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi için 344 lise öğrencisine ölçek uygulanmıştır. Faktör analizi için örneklem büyüklüğü iyi seviyededir. Örneklem büyüklüğü ile ilgili olarak Tabachnick ve Fidell (2007), 200 verinin yeterli, 300 ve üzeri verinin ise iyi seviye olduğunu belirtmiştir. Bu verilerden 328'i değerlendirmeye alınmış ve açımlayıcı faktör analiziyle ölçekte yer alan faktörlerin Türkiye kültüründe nasıl ayrıştığı gözlemlenmiştir.

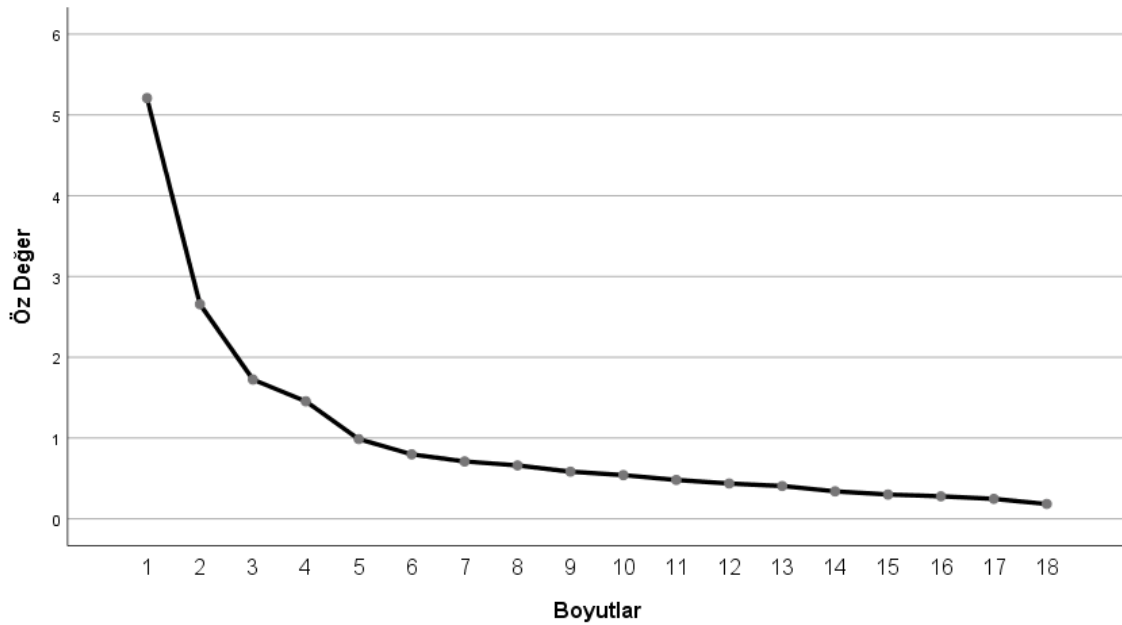
Ölçekten elde edilen veriler normallik dağılımını sağlamaktadır (Skewness=-.303; Kurtosis= -.022). Ölçekteki verilerin AFA'ya uygunluğu Kaiser-Meyer-Okin (KMO) ve Bartlett Sphericity testleriyle belirlenmiştir. KMO 0 ile 1 arasında değişen değerler alabilmektedir ve 0.5'in üzerindeki KMO değerleri kabul edilebilir değerdir (Field, 2009). Bununla birlikte; 0.5 ile 0.7 arasındaki KMO değerlerinin orta, 0.7 ile 0.8 arasındaki değerlerin iyi, 0.8 ile 0.9 arasındaki değerlerin çok iyi ve 0.9'un üzerindeki değerlerin ise mükemmel olduğu kabul edilmektedir (Field, 2009). Bu çalışmada KMO örneklem uygunluk katsayısı .802, Bartlett Sphericity testi değeri ise değeri $\chi^2=2468.571$; $sd=153$ ($p=.00$) olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir.

AFA analizinde temel bileşenler yöntemi (principal components) ve varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Çok değişkenli bir istatistiksel yöntem olan temel

bileşenler yöntemi; bağımlılık yapısını yok etmek amacıyla sınıflandırma, yorumlanma, tanıma ve boyut indirgeme işlemlerini sağlamaktadır (Jolliffe, 2002). Buna göre AFA sonucunda orijinal ölçekteki gibi 4 faktörlü bir yapı elde edilmiştir ve bu yapının toplam varyansın %61.355'ini açıkladığı görülmüştür. Yapının öz değer faktör saçılma grafiği Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2

Öz-değer Faktör Saçılma Grafiği



Şekil 2 incelendiğinde 4 boyutun öz değerinin birin üzerinde olduğu görülmüştür. Belirlenen faktörler orijinal ölçekte olduğu gibi “Akademik”, “Ev/Aile”, “Arkadaşlar” ve “Öğretmenler” olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte bulunan tüm maddelerin faktör yükleri .30’dan yüksek olduğu için ölçekten herhangi bir maddenin çıkarılmasına gerek duyulmamıştır. 1,2, 5, 6, 7 ve 12’nci maddelerden oluşan birinci faktörün açıkladığı varyans %28.935’tir. 6 maddeden oluşan birinci faktördeki maddelerin faktör yükleri .525 ile .818 arasındadır. 8, 10, 15 ve 16’nci maddeler ikinci faktörü oluşturmakta ve toplam varyansın %14.758’ini açıklamaktadır. Bu maddelerin yükleri ise .616 ile .851 arasındadır. 3, 4, 13 ve 14’üncü maddeler üçüncü faktörü oluşturmakta ve toplam varyansın %9.581’ini açıklamaktadır. Bu maddelerin yükleri ise .694 ile .825 arasındadır. 9, 11, 17 ve 18’inci

maddeler dördüncü faktörü oluşturmakta ve toplam varyansın %8.081'ini açıklamaktadır. Bu maddelerin yükleri ise .571 ile .786 arasındadır. Ayrıca ölçek maddeleri için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve .882 bulunmuştur.

Üçüncü olarak, ölçüm aracının yapı geçerliğini ve güvenilirliğini sınamak amaçlanmıştır. Bu amaçla ölçüm aracının yapısının Türkiye'de öğrenim gören lise öğrencileri üzerinde bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığı sınanmış, ayrıca madde-toplam puan korelasyonu, McDonald Omega, Guttman Lambda ve Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. OKTGÖ 18 maddeden oluşmaktadır. Orijinal ölçek 4 faktörlü bir yapıdadır. Orijinal ölçekte geçerlik analizi olarak iki düzeyli doğrulayıcı faktör analizi ile açımlayıcı faktör analizi yöntemleri kullanılmıştır. Öncelikle açımlayıcı faktör analizi ile faktör yapısı elde edilmiş ve doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen yapı doğrulanmıştır. Bu çalışmada da aynı şekilde öncelikle açımlayıcı faktör analizi, ardından doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ancak 2 ve 17 numaralı ölçek maddeleri hem kendi boyutlarında olmayan maddelerle çok ilişkili hem de bu iki madde diğer faktörlere de yüksek faktör yükü verdiği için dolayı ölçekten çıkarılmış ve 16 maddelik ölçek için doğrulayıcı faktör analiz sonuçları raporlanmıştır. Orijinal ölçeğin geliştirilme sürecine bakıldığında yine aynı maddelerin faktörlere yeteri kadar yüklenmediği görülmüş ancak yine de olumlu yanıt kümelerini azaltmak amacıyla ölçeğe dahil edildiği görülmektedir (Caleon ve King, 2020). Her bir maddeye göre uç değer maddeler z standart değerleri ile incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013) z değerinin ± 3.30 dışındaysa uç değer olarak ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Uç değer bulunmamıştır. OKTGÖ maddelerine ilişkin elde edilen t değerleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Doğrulayıcı Faktör Analizi Maddelere İlişkin t Değerleri

Madde	t	Madde	t	Madde	t
m1	14.86*	m8	19.2*	m13	19.89*
m3	18.84*	m9	18.96*	m14	20.67*
m4	15.03*	m10	21.24*	m15	23.24*
m5	14.51*	m11	24.12*	m16	18.39*

m6	17.55*	m12	16.25*	m18	19.29*
m7	18.76*				

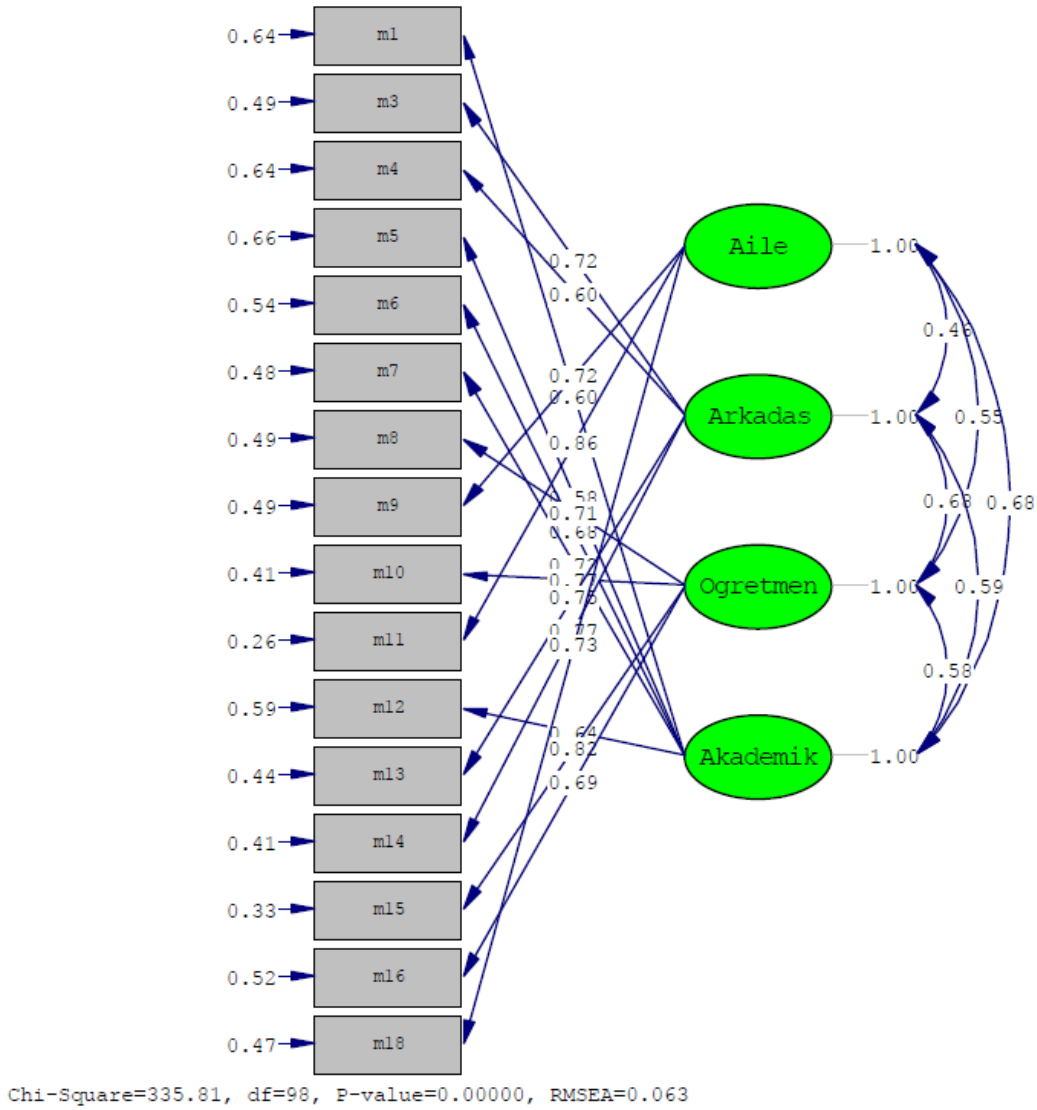
* $t > 1.96$

Tablo 6'ya bakıldığında tüm maddelere ilişkin t değerleri görülmektedir. t değerlerinin .05 anlamlılık düzeyindeki kritik t değeri olan ± 1.96 aralığı dışında olması faktör yükünün anlamlı olduğunu gösterir (Çokluk ve diğerleri, 2010). Buna göre tüm maddelerin t değerleri 1.96'dan büyük olup istatistiksel olarak anlamlıdır.

OKTGÖ için standart faktör yükleri de hesaplanmıştır. Şekil 3'te OKTGÖ için standart faktör yüklerinin grafiğini göstermektedir.

Şekil 3

Standart Yol Katsayıları Grafiği



Şekil 3'e bakıldığında aile alt boyutu için yol katsayılarının 0.72-0.86, arkadaş alt boyutu için 0.60-0.77, öğretmen alt boyutu için 0.69-0.82 ve akademik alt boyutu için 0.58-0.72 arasında elde edildiği görülmüştür. Yol katsayıları incelendiğinde yüksek olduğu görülmektedir.

OKTGÖ için doğrulayıcı faktör analizi de yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarından ulaşılan model veri uyumu tablosu Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

Model Uyum İndeksi

İndex	Mükemmel Uyum	İyi Uyum	Araştırma Bulgusu
χ^2/sd	0-3	3-5	3.43
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .10$.063
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$.98
GFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$.94
NFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$.96
IFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$.98
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .08$.049

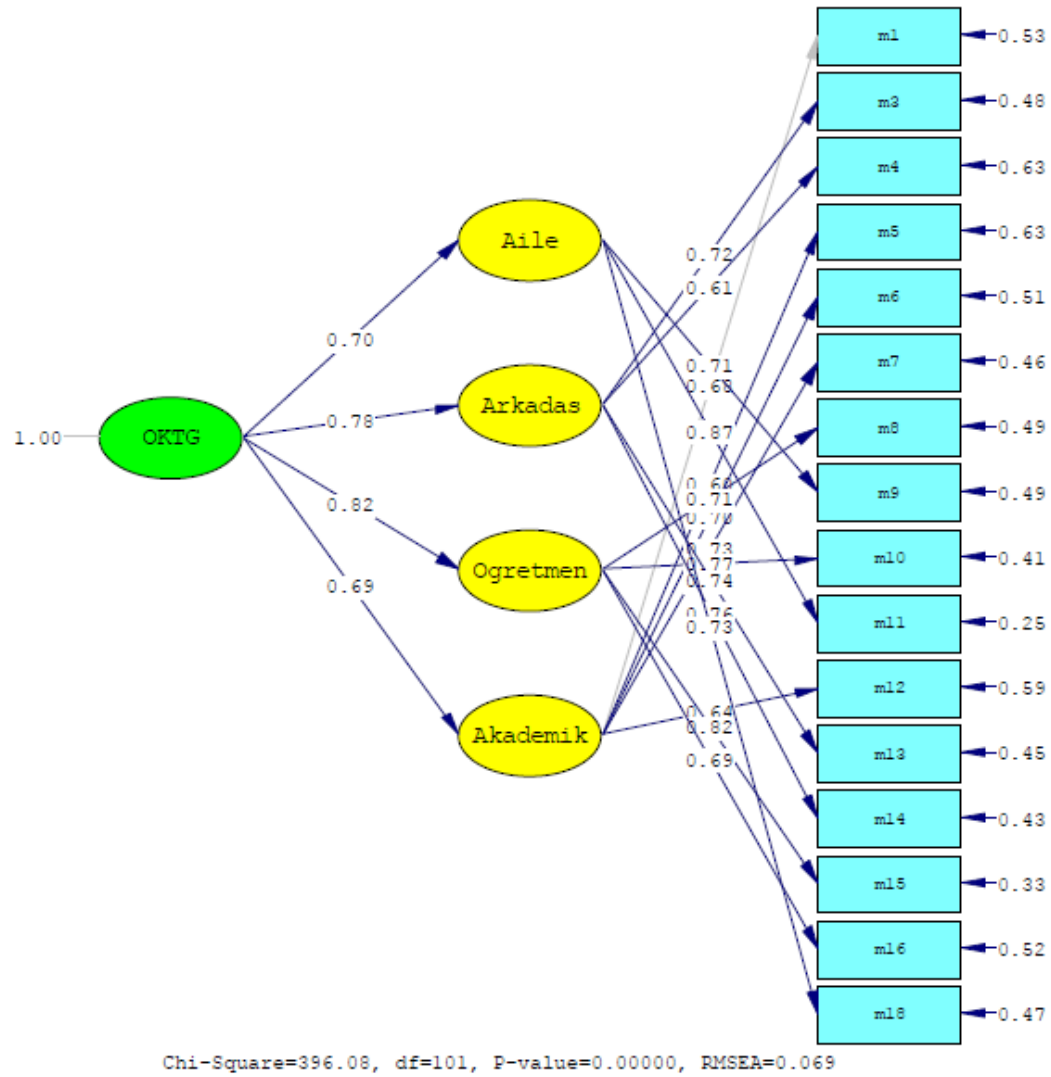
(Schumacker & Lomax, 1996)

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarından elde edilen model veri uyumu tablosu Tablo 7'de yer almaktadır. Bu araştırmada en sık kullanılan model veri uyumlarına yer verilmiştir. Ki-kare serbestlik derecesinden etkilenir (Bryne, 2010) bundan dolayı ki-kare ve serbestlik derecesi olan oranı önerilmektedir (Hoe, 2008). Eğer oran 3'ten küçükse mükemmel uyum 3-5 arasında ise iyi uyum olduğunu gösterir (Kline, 2005). Bu oran (335.81/98) 3.43 olup iyi uyum gösterir. Başka önemli ve sık olarak kullanılan ayrıca kötülük uyum indeksi olarak da bilinen tahmin hatalarının ortalamasının karekökü yani RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) değerinin 0.08'den düşük çıkması iyi uyumu, 0.05'ten küçük olması ise mükemmel uyumu gösterir (Schumacker & Lomax, 1996). RMSEA değeri 0.063 olup iyi uyum gösterir. Çalışmada yer verilen diğer uyum indeksleri ise Karşılaştırılmalı Uyum İndeksi yani CFI (Comparative Fit Index), Normleştirilmiş Uyum İndeksi yani NFI (Normed Fit Index), Artan Uyum İndeksi yani IFI (Incremental Fit Index), İyilik Uyum indeksi yani GFI (Goodness of Fit Index) ve Standartlaştırılmış Kök Artık Kareler Ortalaması yani SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) uyum indeksleridir. Model veri uyumuna ilişkin değerlere göre dört faktörlü olarak uyarlanan OKTGÖ doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre model veri uyumu sağlanmıştır (RMSEA=.063, CFI=.98, GFI=0.94, NFI=.96, IFI=.98, SRMR= .049).

Orijinal ölçeğin geliştirilme sürecine bakıldığında nihai çalışmada iki düzeyli doğrulayıcı faktör analizi yapılarak da ölçeğin tek bir genel kavram altında toplandığı doğrulanmıştır. Bu araştırmada da paralel olarak iki düzeyli doğrulayıcı faktör analizi yapılmış olup Şekil 4'te gösterilmiştir.

Şekil 4

Standart Yol Katsayıları Grafiği (İkinci Düzey)



Şekil 4 ikinci düzey faktör analizi standart yol katsayılarına ilişkin grafiği göstermektedir. Alt boyutların tümü genel bir ölçek kavramı olan OKTGÖ altında toplanmıştır ve standart yol katsayıları 0.69-0.82 arasında olup istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$). İkinci düzey model için elde edilen model veri uyum değerlerine göre dört faktörlü olan ve her faktörün genel bir faktör (OKTG) altında toplandığı iki düzeyli olan model doğrulanmaktadır. Bir başka ifade ile iki düzeyli olarak kurulan bu modele ilişkin

model veri uyumu sağlanmış olup yapı geçerlidir (RMSEA=.069, CFI=.97, GFI=0.92, NFI=.96, IFI=.97, SRMR= .063). Ölçeğin güvenirliği için hesaplanan Cronbach alfa katsayısının .89, McDonald Omega katsayısının .89 Guttman Lambda katsayısının ise .91 olduğu belirlenmiştir.

Geçerlik türlerinden birisi de yakınsama geçerliğidir. Bazı değişkenlerin ölçülmesi beklenen değişkenle ilişkili olması beklenir. Buna yakınsama geçerliği denmektedir (Bademci, 2019). Bu aşamada ayrıca ölçeğin yakınsama geçerliğini test etmek için Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (EPDÖ) (Bulut ve diğerleri, 2013), diğer yapılarla ilişkilerini incelemek amacıyla Depresyon Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) Lise Formu (Akkuş Çutuk ve Kaya, 2018) ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler arası korelasyon katsayıları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Yakınsama Geçerliği İçin Ölçekler Arası İlişkiler

Değişkenler	Ort.	SS	Çarp.	Bas.	1	2	3	4	5
1.OKTG	81.56	17.19	-.434	-.203	(.89)				
2.EPD	86.49	12.36	-.369	.052	.589*	(.89)			
3.DASS-42 (S)	30.54	7.71	.225	-.537	-.470*	-.492*	(.86)		
4.DASS-42 (A)	26.97	7.49	.597	-.096	-.511*	-.590*	.690*	(.86)	
5.DASS-42 (D)	29.31	8.55	.507	-.115	-.556*	-.657*	.757*	.716*	(.90)

N = 615, *p < .01

Not: Ort.: Ortalama, SS: Standart Sapma, Çarp.: Çarpıklık, Bas.: Basıklık, EPD: Ergenlerde Psikolojik Dayanıklılık, (S): Stres, (A): Anksiyete, (D): Depresyon

Parantez içinde italic olarak sunulan değerler Cronbach alfa değerleridir.

Tablo 8'deki korelasyon değerleri incelendiğinde, OKTG ile ergen psikolojik dayanıklılığı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r_{615}=.589$, $p<.01$), OKTG ile stres ($r_{615}=-.470$, $p<.01$), anksiyete ($r_{615}=-.511$, $p<.01$) ve depresyon ($r_{615}=-.556$, $p<.01$), arasında ise negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Madde ayırt ediciliği için alt %27 ve üst %27'lik grupların ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar incelenmiş, Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Maddelerin Alt-Üst Grup Ortalamalarına Yönelik t-testi Bulguları

Madde No	Grup	N	\bar{x}	SS	t	p
Madde-1	Alt Grup	166	2.82	1.60	-14.317	<.001
	Üst Grup	166	5.39	1.67		
Madde-2	Alt Grup	166	3.02	1.54	-17.272	<.001
	Üst Grup	166	5.70	1.27		
Madde-3	Alt Grup	166	3.05	1.42	-15.616	<.001
	Üst Grup	166	5.45	1.38		
Madde-4	Alt Grup	166	4.37	2.11	-11.880	<.001
	Üst Grup	166	6.54	1.05		
Madde-5	Alt Grup	166	3.20	1.59	-14.955	<.001
	Üst Grup	166	5.69	1.45		
Madde-6	Alt Grup	166	2.79	1.44	-18.629	<.001
	Üst Grup	166	5.67	1.38		
Madde-7	Alt Grup	166	3.12	1.68	-18.383	<.001
	Üst Grup	166	6.11	1.25		
Madde-8	Alt Grup	166	2.90	1.59	-18.257	<.001
	Üst Grup	166	5.93	1.43		
Madde-9	Alt Grup	166	2.92	1.66	-21.415	<.001
	Üst Grup	166	6.23	1.10		
Madde-10	Alt Grup	166	2.54	1.40	-21.530	<.001
	Üst Grup	166	5.90	1.45		
Madde-11	Alt Grup	166	2.99	1.64	-20.137	<.001
	Üst Grup	166	6.18	1.22		
Madde-12	Alt Grup	166	3.52	1.68	-17.959	<.001
	Üst Grup	166	6.18	0.90		
Madde-13	Alt Grup	166	3.18	1.63	-18.738	<.001
	Üst Grup	166	6.12	1.20		
Madde-14	Alt Grup	166	2.98	1.60	-24.130	<.001
	Üst Grup	166	6.47	0.96		
Madde-15	Alt Grup	166	3.43	1.72	-16.528	<.001
	Üst Grup	166	6.18	1.28		
Madde-16	Alt Grup	166	2.93	1.56	-15.069	<.001
	Üst Grup	166	5.60	1.67		

Tablo 9'daki değerlere bakıldığında, alt %27 ve üst %27'lik grupların ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p < .001$). Kısaca ölçek maddelerinin ayırt edici olduğu söylenilebilir.

Bir sonraki aşamada ise ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Test-tekrar test güvenilirlik çalışmasının amacı, ölçümlerin zamana karşı değişmez olup olmadığını, yani kararlılığı ölçmektir (Erkuş, 2005). Bu amaçla Ankara ilinde lise öğrencisi olan 105 katılımcıdan kendileri için bir rumuz belirlemeleri istenmiştir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik çalışması ilk uygulamanın 4 hafta sonrasında gerçekleştirilmiştir. İlk uygulamaya katılan 105 katılımcıdan 88'i ölçeği tekrar doldurmuştur. Öğrencilerin her iki uygulamadan aldıkları puanlar arasındaki kararlılığı test etmek için Pearson momentler

çarpım korelasyon katsayısına bakılmıştır. Buna göre OKTGÖ'nün her iki uygulaması arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r_{88}=.948$, $p<.01$). Bu verilere göre ölçeğin kararlılığı yüksek denilebilir.

Modelin Testine İlişkin Bulgular

Öncelikle araştırmada ele alınan OKTG, bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve okula bağlılık değişkenleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin ortalama puan, standart sapma, çarpıklık, basıklık ve güvenilirlik değerleri gibi betimleyici istatistikleri hesaplanmış ve Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Test Edilen Modeldeki Değişkenlerle İlgili Betimleyici İstatistikler

Değişkenler	Korelasyon			Ort.	SS	Çar.	Bas.	α
1. Bilişsel Esneklik	–			73.36	15.63	-.698	-.149	.94
2. OKTG	.61*	–		69.74	20.91	-.129	-.618	.93
3. Duygu Düzenleme	.59*	.72*	–	61.82	10.39	-.062	-.088	.79
4. Okula Bağlılık	.58*	.68*	.62*	–	60.98	.058	-.516	.88

*Not: * $p<.01$, $N=456$, Ort.: Ortalama, SS: Standart Sapma Çar.: Çarpıklık, Bas.: Basıklık, α : Cronbach Alfa*

Tablo 10'da görüldüğü üzere tüm değişkenler birbirleriyle istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiye sahiptir ($r = .58$; $r = .72$, $p < .01$). Bilişsel esneklik; OKTG ($r=.61$, $p<.01$), duygu düzenleme ($r=.59$, $p<.01$) ve okula bağlılık ($r=.58$, $p<.01$) değişkenleri ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Aynı zamanda OKTG de duygu düzenleme ($r=.72$, $p<.01$) ve okula bağlılık ($r=.68$, $p<.01$) değişkenleri ile pozitif yönde, okula bağlılık değişkeni de duygu düzenleme değişkeni ile ($r=.62$, $p<.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Değişkenlerin çarpıklık değerlerine bakıldığında $-.698$ ile $.058$ arasında olduğu ve basıklık değerlerinin ise $-.618$ ile $-.088$ arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerlere bakıldığında normallik varsayımının sağlandığı görülmektedir. Değişkenlerin Cronbach

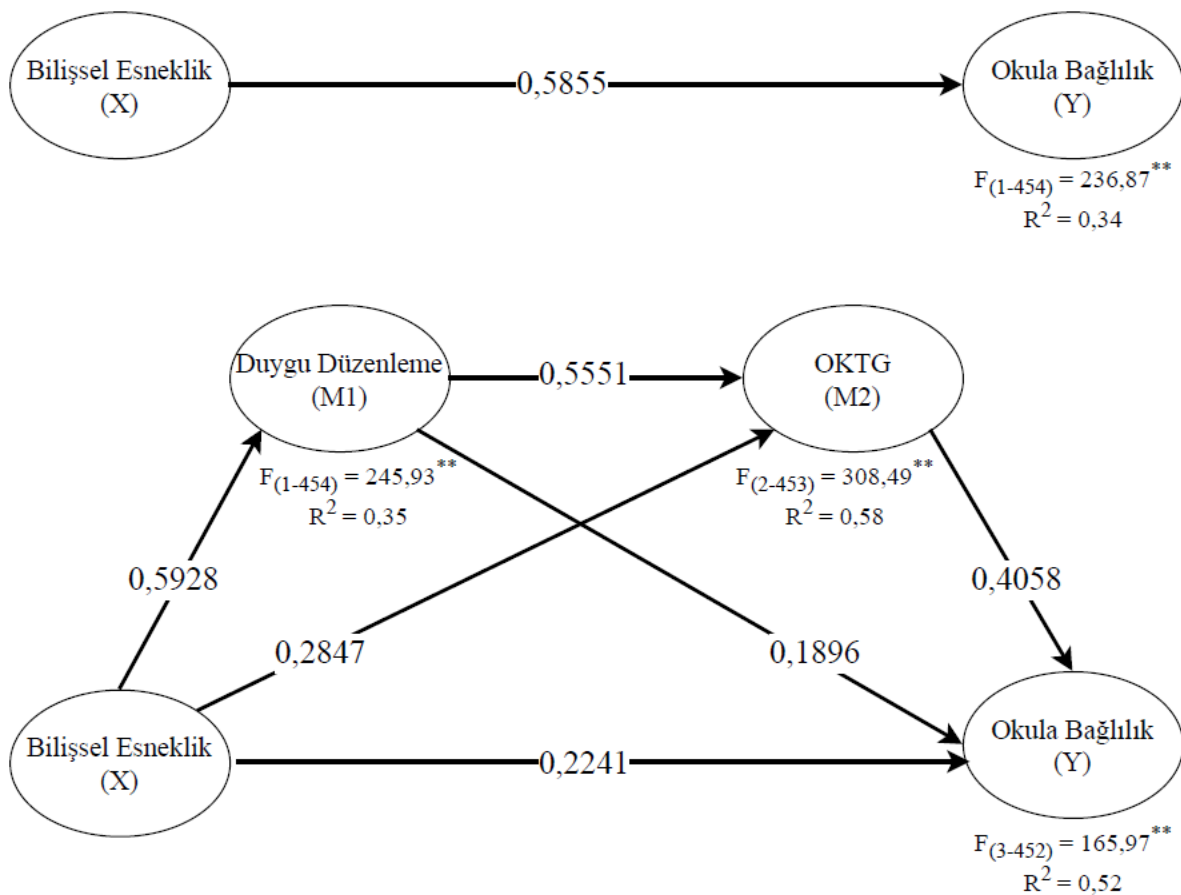
alfa değerleri de .79 ile .94 arasındadır. Kısaca bu bulgularla birlikte seri çoklu aracılık analizi için gereken varsayımların tamamının sağlandığı görülmüştür.

Seri Çoklu Aracılık Analizi Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde bilişsel esneklik ile okula bağlılık arasındaki ilişkide duygu düzenleme ve OKTG'nin seri çoklu aracı rolü incelenmiştir. Kurulan modelde bilişsel esnekliğin okula bağlılık üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri ele alınmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgulara Şekil 5'te yer verilmiştir.

Şekil 5

*Seri Çoklu Aracılık Modeline Ait Sonuçlar, ** p < .01*



Şekil 5'te seri çoklu aracılık modeline ait sonuçlar yer almaktadır. Bu sonuçlara göre bilişsel esneklik okula bağlılığı pozitif şekilde yordamaktadır ($c = .586$, %95GA = .448, .579). Modele duygu düzenleme ve OKTG eş zamanlı olarak dâhil olduğunda, bilişsel esneklik ile okula bağlılık arasındaki ilişki, anlamlılık derecesi azalsa da halen önemlidir ($c' = .224$, %95GA = .123, .270). Bu bulgu, bilişsel esneklik ile okula bağlılık arasındaki ilişkide duygu düzenleme ve OKTG'nin kısmi seri aracı role sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun dışında, bilişsel esneklik; duygu düzenlemeyi ($a_1 = .593$, %95GA = .344, .443) ve OKTG'yi ($a_2 = .285$, %95GA = .281, .480), duygu düzenleme; OKTG ($b_1 = .555$, %95GA = .968, .1267) ve okula bağlılığı ($b_2 = .190$, %95GA = .123, .377), OKTG ise okula bağlılığı ($c_1 = .406$, %95GA = .202, .330) pozitif şekilde anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Bu modelde aracı değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlılığı bootstrapping yöntemi ile incelenmiştir. 5000 önyükleme örnekleme ile kullanılan bu yöntem, doğrudan ve dolaylı etkilerin %95 güven aralığında anlamlılığı ile ilgili sonuçlar vermektedir. Güven aralık değerleri arasında sıfır bulunmaması anlamlılığa işaret etmektedir. Kurulan bu tek modelde " $X \rightarrow M_1 \rightarrow Y$ ", " $X \rightarrow M_2 \rightarrow Y$ " ve " $X \rightarrow M_1 \rightarrow M_2 \rightarrow Y$ " şeklinde üç farklı aracılık modeli analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Modele Ait Önyükleme Katsayıları ve Güven Aralık Bulguları

Etki	Bootstrap Katsayısı ^a	Bootstrap Hata	Alt Limit ^b	Üst Limit ^b
Toplam etki	0.5855	0.0334	0.4481	0.5793
Doğrudan etki	0.2241	0.0375	0.1230	0.2703
Toplam dolaylı etki	0.3614	0.0329	0.2991	0.4281
Dolaylı etki1 ($X \rightarrow M_1 \rightarrow Y$)	0.1124	0.0339	0.0460	0.1804
Dolaylı etki2 ($X \rightarrow M_2 \rightarrow Y$)	0.1155	0.0208	0.0767	0.1579
Dolaylı etki3 ($X \rightarrow M_1 \rightarrow M_2 \rightarrow Y$)	0.1335	0.0222	0.0930	0.1798

Not: X: Bilişsel Esneklik, Y: Okula Bağlılık, M₁: Duygu Düzenleme, M₂: Okulda Kendini Toparlama Gücü, ^a 5000 önyükleme örnekleminde, ^b %95 Güven Aralığı

Tablo 11’de bu model için üç farklı dolaylı etki açıklanmıştır. İlk dolaylı etki, bilişsel esnekliğin duygu düzenleme aracılığıyla okula bağlılığı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamasıdır (önyükleme katsayısı = .112, %95GA = .046, .180). İkinci dolaylı etki, bilişsel esnekliğin OKTG aracılığıyla okula bağlılığı istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamasıdır (önyükleme katsayısı = .116, %95GA = .077, .158). Son olarak, bilişsel esneklik ile okula bağlılık arasındaki ilişkide duygu düzenleme ile OKTG’nin seri çoklu aracılığı istatistiksel açıdan anlamlıdır (önyükleme katsayısı = .134, %95GA = .093, .180).

OKTGÖ’nün Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Tartışma

İlgili alanyazın incelendiğinde, 2020 yılı öncesinde okuldaki stres etmenlerini de dikkate alarak OKTG’yi ölçen bir ölçeğin bulunmadığı görülmüştür. Ardından Caleon ve King (2020) tarafından tüm okul bileşenlerini kapsayan ve okullardaki stres faktörlerini kapsayıcı bir şekilde yansıtan, böylelikle OKTG kavramını daha doğru açıklayan ve değerlendirilmesini sağlayan bir ölçek geliştirilmiştir. Bu araştırmada ise, sözü edilen ölçeğin lise öğrencileri üzerinde psikometrik özelliklerinin incelenmesi yoluyla Türkiye kültürüne uyarlanarak ulusal alanyazına kazandırılması amaçlanmıştır.

Uyarlanan ölçeğin dilsel geçerliliği yüksektir. Dilsel eşdeğerlik çalışması kapsamında iki hafta ara ile gerçekleştirilen uygulamalar arasındaki yüksek düzeyde korelasyon değerleri, ölçeğin orijinal formu ile Türkçe formunun birbirine eş değer olduğuna işaret olarak değerlendirilebilir. Ölçeğin model uyumu incelendiğinde iyi bir uyuma sahip olduğu görülmektedir. Orijinal ölçeğin geliştirilme sürecine bakıldığında nihai çalışmada iki düzeyli doğrulayıcı faktör analizi yapılarak da ölçeğin tek bir genel kavram altında toplandığı doğrulanmıştır. Bu araştırmada da paralel olarak iki düzeyli doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının tümünün genel bir ölçek kavramı olan OKTGÖ altında toplandığı görülmüştür ve standart yol katsayıları 0.69-0.82 arasında olup istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$). İkinci düzey model için elde edilen model veri uyum değerlerine göre dört faktörlü ve her faktörün genel bir faktör (OKTG) altında toplandığı iki

düzeyle model doğrulanmıştır. Ayrıca, ölçeğin tamamı ile faktörleri arasındaki yüksek korelasyon değerleri ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin EPDÖ (Bulut ve diğerleri, 2013) ile orta düzeyde olumlu ilişkilerinin olmasıysa geçerliğine ilişkin bir başka desteği oluşturmaktadır. Cronbach alfa, McDonald Omega ve Guttman Lambda değerleri ise ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Test-tekrar test çalışmasına bakıldığında, ölçeğin aynı zamanda kararlı bir ölçek olduğu görülmektedir.

Orijinal ölçek çalışmasında (Caleon ve King, 2020) ortaya çıkan sonuçlarla bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlar karşılaştırılmıştır. İki ölçeğin de yüksek güvenilirlik değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca madde-faktör yükleri de her iki çalışmada birbirine yakın değerler almış, ölçeğin dört faktörü arasında olumlu yönde orta düzeyde ilişkilere sahip olduğu görülmüştür. Orijinal ölçek çalışmasında ikinci düzey faktör analizi yapılmış ve yapının iyi bir uyum gösterdiği bulunmuştur. Aynı şekilde bu çalışmada da ikinci düzey faktör analizi yapılarak yapının bu çalışmada da iyi bir uyum gösterdiği görülmüştür. Yakınsama geçerliği kapsamında hem orijinal ölçekte hem de bu çalışmada kendini toparlama gücü değişkeni kullanılmıştır. Hem orijinal ölçekte hem de bu çalışmada genel kendini toparlama gücü puanları ile OKTG puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca orijinal ölçekte depresif belirtiler kavramı, bu çalışmada ise Depresyon Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) Lise Formu (Akkuş Çutuk ve Kaya, 2018) kullanılmıştır. Bu değişkenlerle OKTG puanları arasında hem orijinal ölçekte hem de bu çalışmada negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. OKTG puanları ile genel kendini toparlama gücü puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Caleon ve King, 2020). Araştırma bulgularının orijinal ölçek çalışmasında ortaya konan bulgularla tutarlı olduğu söylenebilir. Kavramların yapısına bakıldığında bu sonuçların tespit edilmesi beklenmektedir. Ayrıca alanyazında kendini toparlama gücü ile depresyon (Bilge ve Bilge, 2020; Eroğlu ve Yakşi, 2021), anksiyete (Skrove ve diğerleri, 2013) ve stres (Bilge ve Bilge, 2020) arasında da negatif yönde

anlamli ilişkiler mevcuttur. OKTG düzeyi yüksek olan öğrencilerin maruz kaldıkları stresörlere rağmen uyum sağlama becerileri yüksektir. Ayrıca, OKTG düzeyi yüksek olan öğrencilerin depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin de düşük olması muhtemeldir. Tüm bu veriler göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin geçerlik ve güvenirliği için yeterli kanıt elde edildiği söylenebilir.

Model Testinin Tartışması

Bu araştırmada bilişsel esneklik ile okula bağlılık değişkenleri arasında duygu düzenleme ve OKTG'nin seri çoklu aracı rolünün olup olmadığı araştırılarak alanyazına katkı sağlanmak istenmiştir. Temel amaç bilişsel esneklik ile okula bağlılık kavramlarının arasında yer alan OKTG ve duygu düzenleme kavramlarının ne kadar etkili olduğunu belirleyebilmektir. Bu amaçla aracılık testi gerçekleştirilmiş ve bilişsel esneklik ile okula bağlılık arasında duygu düzenleme ve OKTG'nin seri aracı rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu değişkenlerin bir arada incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu alışma ile birlikte söz konusu değişkenlerin ilişkileri ile ilgili yeni bulgular alanyazını zenginleştirmiştir.

Seri aracılık modeli pozitif psikoloji yaklaşımı ile temellendirilmiştir. Yaşamdan memnuniyet duyulmasını sağlayan psikolojik özelliklerden biri, zorlukların üstesinden gelme ve zorluklara rağmen büyüme konusundaki bireysel kapasitedir. Görünen o ki, stresli durumlara daha iyi uyum sağlayan ve zorluklara daha kolay göğüs geren kişiler, dirençli olmayan kişilerin aksine, hayatlarından en çok memnuniyet duyan kişilerdir (Rodrguez-Fernndez ve diğerleri, 2018). Bilişsel esneklik de, duygu düzenleme becerileri de zor durumlarda ortaya çıkan ve bireyin perspektifini değiştirerek bireyin o anki zorluklarının üstesinden gelebilmesini sağlayan özelliklerdir. Bireyler bilişsel esneklik ve duygu düzenleme kavramları açısından değerlendirildiğinde, bilişsel esnekliği yükselen, duygu düzenleme becerileri artan bireylerin potansiyellerini daha iyi yansıtılabildiği görülebilir. Yaşanılan problemler karşısında esnek bir düşünce yapısına

sahip olan, yaşadığı duyguları düzenleyebilen bireylerin yaşam kalitesinin de artabileceği beklenmektedir. Ayrıca OKTG ve okula bağlılık kavramlarının da öğrencilerin potansiyellerini yansıtabilmeleri için önemli olduğu, yüksek OKTG ve okul bağlılığına sahip bireylerin daha olumlu bir yaşam içerisinde olabileceği düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar bilişsel esneklik, duygu düzenleme becerileri ve okula bağlılığın birçok pozitif psikoloji kavramıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Aktepe, 2019; Akyüz Uçar, & Savi, 2021; Asıcı ve İkiz, 2015; Bedel ve Ulubey, 2015; Bilgin, 2009b; Gündüz, 2013; Kwon ve diğerleri, 2018; Sünbül Aydın, & Yerin Güneri, 2019). Pozitif psikoloji sahip olduğu olumlu bakış açısı ile eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile benzer perspektiftedir (Demir ve Türk, 2020). Okul psikolojik danışmanları bireylerin problemlerinin giderilmesinin yanında, onların potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri ve çeşitli beceriler kazanabilmeleri için de görev almaktadır.

Modelde ekolojik etmenlerden ziyade bireysel etmenlerin dikkate alındığı görülmektedir. Ekolojik etmenlerin gücü ve etkisi yadsınmamakla birlikte bireysel etmenlerin önemi ön planda tutulmuştur. Theron ve diğerlerinin (2020) yapmış olduğu nitel bir çalışmada öğrencilerin kendini toparlama gücü düzeyleri için ekolojik kaynakların önemli olduğu ancak bireylerin benlik algılarının ve kendi çabalarının yani bireysel koruyucu etmenlerinin ekolojik kaynaklara göre çok daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte ergenlikteki öğrenciler için duygu düzenleme becerileri ve bilişsel esneklik kavramlarının ne kadar önemli olduğu alanyazın incelenirken belirtilmiştir. Ayrıca alanyazında OKTG ile ilgili çalışmalar çok sınırlı olduğu için modeldeki değişkenlerin ilişkileri tartışılırken kendini toparlama gücü kavramı ele alınmıştır. Yapılan seri aracılık analizine ilişkin dolaylı ve doğrudan etkiler sırasıyla ele alınmış ve detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Bilişsel Esneklik ve Okula Bağlılık Arasındaki İlişkide Duygu Düzenlemenin Aracı Etkisi ile İlgili Tartışma

Yapılan analizlerde elde edilen ilk bulgu duygu düzenlemenin bilişsel esneklik ile okula bağlılık arasında aracı rol oynamasıdır. Kısaca bilişsel esneklik duygu düzenleme aracılığıyla okula bağlılığı yordamaktadır. Bu bulgudan hareketle bilişsel esnekliği düşük bireylerin duygularını düzenleyemediği ve bu nedenle okula bağlılığının düşük olduğu yorumlanabilir. Alanyazına bakıldığında bilişsel esnekliğin duygu düzenlemeyi yordadığı görülmektedir (Anayurt, 2017; Klumpp ve diğerleri, 2017). Yine yapılan araştırmalarda duygu düzenleme ile okula bağlılık arasında ilişki olduğu tespit edilmiş (Denham, 2006; Eisenberg ve diğerleri, 2010; Shields ve diğerleri, 2001; Ursache ve diğerleri, 2012), duygu düzenleme becerilerinin de okula bağlılığı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Liu ve diğerleri, 2017; Zhao ve Zhao, 2015).

Bilişsel davranışçı terapi ekolüne göre bilişler düşüncelere, düşünceler de duygulara yön verir (Beck, 2008). Yani bilişsel yapı duygu ve davranışları şekillendirir. Zihin kuramı duygu düzenlemenin öncüsü olarak bilişsel becerileri ön plana almaktadır (Epa ve Dudek, 2015). Gerçeklik terapisi kavramlarından biri olan total davranış kavramı da duygu ve düşüncelerin bireyler için önemli olduğunu bildirmektedir (Glasser, 1999). Total davranış bireylerin düşünceleri, eylemleri, duyguları ve fizyolojisinden oluşmaktadır. Glasser (1999) total davranışın bileşenlerini bir arabanın tekerlerine benzetmektedir. Bu benzetmeye göre eylem ve düşünme bileşenleri aracın ön tekerlerini, duygu ve fizyoloji de aracın arka tekerlerini oluşturmaktadır. Bireyler davranış ve düşüncelerini kontrol edebilir ve hayatına yön verebilir. Duygular ve fizyoloji ise bireylerin ancak dolaylı olarak etki edebileceği bileşenlerdir. Gerçeklik terapisine göre bireyler düşünce ve davranışlarını değiştirerek duygularına da etki edebilirler. Gerçeklik terapisinin bu bakış açısı dikkate alındığında düşüncelerin duyguları etkilemesi beklenmektedir. Bireylerin bilişsel esnekliklerinin düşük olması bireylerde duygu düzenleme problemlerini de beraberinde getirebilir.

Eisenberg ve diğeri (2010), duyguları düzenleme becerilerinin öğrencilerin öğretmen ve akranlarıyla ilişkilerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Duygu düzenleme problemleri yaşayan öğrencilerin akranları ile yaşadıkları rahatsız edici deneyimler ve öğretmenlerinden gelen olumsuz geribildirimler neticesinde öğrencilerin okula bağlılıklarının olumsuz etkilenebileceği belirtilmiştir. Öğrencilerin bu tarz ilişki problemlerden ötürü hayatının büyük bir kısmını kaplayan okullardan uzaklaşabileceği söylenilebilir (Gross, 2002). Zhao ve Zhao (2015) ise öğrencilerin duygu düzenleme problemleri ile depresif belirtilerinin ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu ilişki neticesinde davranışsal aktivasyonu zayıflayan öğrencilerin de okula bağlılıklarının fiziksel boyut açısından azalması beklenebilir. Ergenlerde duygu düzenleme becerilerindeki eksiklikler, stres etmeni üzerinde uzun uzun düşünmek, hareketsiz ve ilgisiz olmak ve duygusal veya fiziksel uyarılmanın artması gibi uyumsuz duygu düzenleme stratejilerinin daha fazla kullanılmasında yatmaktadır (Mazefsky ve diğeri, 2014). Bu nedenle problem çözme ve bilişsel yeniden değerlendirme gibi bazı duygu düzenleme stratejilerini öğretmek, bu çocukların okul durumlarına uyum sağlamasına yardımcı olabilir.

Bilişsel Esneklik ve Okula Bağlılık Arasındaki İlişkide OKTG'nin Aracı Etkisi ile İlgili Tartışma

Çalışmada elde edilen ikinci bulgu ise bilişsel esneklik ile okula bağlılık arasında OKTG'nin aracı rolü oynadığıdır. Bu bulguya göre bilişsel esnekliği düşük olan öğrencilerin OKTG düzeyinin düştüğü, OKTG düzeyi düşen öğrencinin de okula bağlılığının azaldığı söylenebilir. Alanyazına bakıldığında ise bilişsel esnekliğin kendini toparlama gücünü yordadığı (Hatami ve Hobi, 2022; Odacı ve diğeri, 2022; Taşdemir ve Murat, 2021; Yelpaze, 2019), kendini toparlama gücünün de okula bağlılığı yordadığı (Rodríguez-Fernández ve diğeri, 2018) sonucuna ulaşılan çalışmaların mevcut olduğu görülmüştür.

Bilişsel esnekliği yüksek bireyler problemlerle karşılaştıklarında bilişsel yeniden yapılandırma sürecini başarıyla gerçekleştirmektedir (Johnco ve diğerleri, 2014). Bilişsel esnekliği düşük bireyler ise uyumsuz ve katı davranışlar gösterme eğilimindedir (Zhou ve diğerleri, 2020). Kendini toparlama gücü kavramı ise bilişsel esneklik gibi değişen durumlara uyum sağlamayı teşvik etmektedir (Odacı ve diğerleri, 2022). Bir başka çalışmada ise duygusal-bilişsel işlemlerde bireylerin bilişsel esnekliğinin kendini toparlama gücünü desteklediği ortaya çıkmıştır (Parsons ve diğerleri, 2016). Kunicki ve Harlow'un (2020) yapmış olduğu çalışmada da benlik saygısı, bilişsel esneklik, sosyal destek, yaşam doyumu, aktif başa çıkma yapılarının kendini toparlama gücünü yükselttiği belirtilmiştir.

Bilişsel esneklik ile kendini toparlama gücü arasındaki ilişkiyi açıklayan araştırmalar bunlarla sınırlı değildir. Bilişsel esneklik sayesinde bireyin düşünme sürecini değiştirmesi, bireyin kendisine fayda sağlayabilecek mevcut kaynaklarının farkına varmasına yardımcı olur, daha olumlu bir bakış açısına ve yüksek bir farkındalığa sahip olmasını sağlar. Böylelikle de bireyin yaşadığı problemlere rağmen uyumuna, yani kendini toparlayabilmesine yardımcı olur (D'Abate ve diğerleri, 2020). Başka bir araştırmaya göre bilişsel esneklik sayesinde birey öz değerlendirme yapmakta, mevcut koşulları geçmiş koşullarla ve sonuçlarıyla birlikte ele almakta ve böylelikle geçmiş deneyimlerinin desteğiyle birey hayatında hoş olmayan olaylara ve başarısızlığa yol açan eylemlerden kaçınmaktadır. Kendini toparlama gücü de bu şekilde bireyin bilişsel kontrolü ile ortaya çıkabilmektedir (Kim ve diğerleri, 2020). Bilişsel esnekliğe sahip bireyler yeni problemleri ve durumları farklı düzeylerde inceleyebilir, alternatif seçenekler ve fikirler sunabilir ve kendini toparlama gücü düzeyleri daha yüksektir (Long ve diğerleri, 2019).

Kendini toparlama gücünün okul bağlılığı üzerindeki etkisi çeşitli araştırmalar tarafından ele alınmıştır. Okul bağlamındaki stres faktörlerine rağmen kendini toparlama gücü daha yüksek olan öğrencilerin okulun kendisine ve akademik çalışmalarına uyarlanabilir bir şekilde tepki verme olasılığı daha yüksektir. Ayrıca, okul hayatına daha fazla katılma ve öğrenme görevlerine daha fazla zaman ayırma olasılıkları, kendini

toparlama gücü düşük akranlarına göre daha yüksektir (Rodríguez-Fernández ve diğerleri, 2018). Skinner ve Pitzer (2012) ise okula bağlılığın öncesinde kendini toparlama gücü kavramını “günlük kendini toparlama gücü” gibi yeni kavramlarla zenginleştirmenin gerektiğini belirtmiştir. Günlük kendini toparlama gücü ile öğrencilerin okuldaki hatalara, zorluklara, başarısızlıklara verdikleri tepkiler ile uzun vadeli okula bağlılıklarının etkilendiği ifade edilmiştir. Bir başka çalışmada ise okula katılım için öğrencilerin engel ve zorluklara karşı tepkilerinin önemli olduğu, hem kendini toparlama gücünün hem de akademik başarı çıkmanın okul faaliyetlerine katılımı güçlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Valiente ve diğerleri, 2012). OKTG akademik alandaki stresörlere rağmen uyum sağlanmasını da içerdiği için bu çalışma OKTG için de paralellik gösterebilir. Yüksek kendini toparlama gücü düzeyine sahip bireylerin öznel iyi oluşlarının yüksek olduğu ve bu sayede de okul bağlamında ortaya çıkabilecek olumsuz durumlarla başa çıkma konusunda kendilerini daha yetenekli görebileceklerini savunmaktadır (Quiroga ve diğerleri, 2013). Bundan dolayı kendini toparlama gücü yüksek öğrencilerin okuldaki faaliyetlere herhangi bir olumsuzluk yaşanması ihtimaline rağmen daha fazla katılım gösterebilecekleri sonucunu ortaya çıkarabilir. Ong ve diğerleri (2006) tarafından yürütülen araştırmada ise, kendini toparlama gücünün bireylerin uyum sağlaması adına gerekli olan diğer olumlu özellikleri geliştirdiğini, deneyimleri daha olumlu hale getirdiğini öne sürmektedir. Kendini toparlama gücü düşük kişilerle karşılaştırıldığında, yüksek kendini toparlama gücüne sahip bireyler durumlara tepki verme konusunda daha büyük bir kapasiteye sahiptir ve günlük olayları olumlu bir ışık altında görmeye daha yatkındır. Bundan dolayı da aynı okulda aynı sınıfın içinde kendini toparlama gücü yüksek bireylerin okula ilişkin algısı kendini toparlama gücü düşük bireylere göre daha olumlu olabilir. Ergenlik çağındaki öğrenciler olumsuzluklarla daha iyi başa çıkabildiklerini hissettiklerinde, kendilerini daha mutlu ve hayattan daha memnun hissetmekte ve bu iki özellik de onları okul faaliyetlerine daha fazla katılmaya (davranışsal katılım), okulla daha fazla özdeşleşmeye (duygusal katılım) ve öğrenme sürecine daha fazla yatırım yapmaya (bilişsel katılım) sevk etmektedir (Rodríguez-Fernández ve diğerleri, 2018).

Bilişsel Esneklik ve Okula Bağlılık Arasındaki İlişkide Duygu Düzenleme ve OKTG'nin Seri Doğrusal Aracı Etkisi ile İlgili Tartışma

Model testinde elde edilen temel bulgu duygu düzenleme ve OKTG'nin bilişsel esneklik ile okula bağlılık arasındaki ilişkide seri çoklu aracı rol oynamasıdır. Başka bir ifade ile bilişsel esneklik duygu düzenleme ve OKTG aracılığıyla okula bağlılığı dolaylı bir şekilde yordamaktadır. Alanyazına bakıldığında bu dört değişkenin bir arada yer aldığı herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Seri çoklu aracılık modelinde yer alan iki aracı arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Duygu düzenlemenin kendini toparlama gücünü yordadığı sonucu alanyazında yer almaktadır (Jiang ve diğerleri, 2022; Olgun, 2021; Radamoda ve diğerleri, 2024). Bu çalışmada da alanyazına paralel sonuçlar ortaya çıkmıştır. Duygu düzenleme sürecinde yaşanan problemler bireylerin kendini toparlama gücünü olumsuz etkileyebilir. Zira duygularıyla vedalaşabilen, duygularını işlevsel yöntemlerle düzenleyebilen, duygu deneyimlerinde dengeli bir yapıya sahip olan bireylerin yaşanan zorluklarda kendini toparlama konusunda daha güçlü olması olasıdır (Carvajal ve diğerleri, 2021).

Duygu düzenleme kavramı, bireylerin zorluklar, problemler veya stres etmenleri karşısında verebilecekleri duygusal tepkilerini değiştirmelerini sağlayan içsel ve dışsal süreçler olarak bilinmektedir (Thompson, 1994). Bireylerin işlevsel duygusal tepkileri seçebilmesi, söz konusu problemlere verecekleri tepkileri de belirleyebilmektedir. O yüzden duygu düzenleme becerilerinin bireylerin kendini toparlama gücü düzeylerine katkıda bulunabileceği söylenilebilir. Kendini toparlama gücü, bireyin önemli bir sıkıntı deneyiminden nasıl kurtulduğunu ve uyum sağladığını içerir. Troy ve Mauss'a (2011) göre bu tür deneyimler doğası gereği duygularla ilişkilidir. Bu nedenle bireylerin duygularını düzenleme yetenekleri, bu tür deneyimlerden nasıl kurtulabileceklerini belirler. Birey duygularını düzenleyebildiğinde stres etmenlerine karşın işlevsel bir uyum gösterebilmektedir (Miranda ve Cruz, 2022). Bireyin duygularının etkili bir şekilde düzenlenmesi, onun sosyal etkileşimlere etkili bir şekilde katılmasına yol açar ve daha iyi

bir ruh sağlığı ile sonuçlanırken, duyguları düzenlemedeki zorluk ilişkisel sorunlara ve problemlili davranışlara neden olabilir (Dan-Glauser ve Scherer, 2013). Gratz ve Roemer'e (2004) göre duygu düzenleme; duyguların farkındalığını veya tanınmasını, duyguların kabul edilmesini, olumsuz duygular yaşanırken dürtüsel davranışların kontrol edilmesini ve duyguları düzenlemek için uygun stratejilerin kullanılmasını içermektedir. Duygu düzenleme bozukluğu ise bu yeteneklerin göreceli olarak yokluğunu ifade eder ve bireyin duygularını düzenlemede zorluk yaşadığını gösterir. Dolayısıyla bireyin duygularını düzenleme yeteneğinin kendini toplama gücünü artırmada önemli olduğu anlaşılabilir (Radiamoda ve diğerleri, 2024).

Modele bakıldığında değişkenlerin tamamı bireysel etmenler olarak göze çarpmaktadır. Ancak karşı perspektiften bakıldığında ise okulla ilgili çevresel etmenlerin iyileşmesi ya da kötüleşmesinden bağımsız olarak bireylerin bilişsel esneklik, duygu düzenleme becerilerinin, OKTG düzeylerinin okula bağlılığı olumlu ya da olumsuz etkilediği görülmektedir. Okula ilişkin tutumlar, öğrencilerin algısal süzgeci ile oluşmaktadır. Okul iklimi çok iyi olsa da bazı öğrencilerin okula bağlılığı düşük olabilir. Okul iklimi zayıf olsa da bazı öğrenciler okula yüksek bağlılık gösterebilir. Bu çalışmada bireysel etmenlerin okula bağlılığı etkilediği görülmüştür. Bu bulgularla okul rehberlik ve psikolojik danışma servislerince, okul psikolojik danışmanları tarafından bireylerin bireysel etmenlerinin güçlendirilmesi, öğrencilere bilişsel esneklik, duygu düzenleme becerileri gibi becerilerin kazandırılması, öğrencilerin okula bağlılığını yükseltebilecektir.

Modelin bulguları alanyazından da faydalanılarak tartışılmıştır. Kısaca özetlemek gerekirse düşük bilişsel esnekliğe sahip bir lise öğrencisinin duygu düzenlemede problem yaşayabileceği, bu durumun öğrencinin OKTG düzeyini düşürebileceği ve dolaylı olarak da okula bağlılığının azalmasına neden olabileceği bulunmuştur. Bu çalışmanın bulguları ergenlerin okula bağlılıklarının çevresel etmenlerin yanı sıra, bireylerin içsel etmenlerinden de etkilenebildiği ile ilgili doğasını anlamaya yönelik bir bakış açısı sunmuştur.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırma analizleri ile ilgili sonuçlara, söz konusu sonuçlara ilişkin alan çalışmacılarına, araştırmacılara ve politika yapıcılara birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç

Bu araştırmada OKTGÖ Türk kültürüne uyarlanmış ve ardından ergenlerde bilişsel esneklik ile okula bağlılık arasındaki ilişkide duygu düzenleme ve OKTG'nin seri çoklu aracılığı sınanmıştır. Araştırmadan ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Türk kültürüne uyarlanan OKTGÖ, (1) “Kesinlikle Katılmıyorum” ve (7) “Kesinlikle Katılıyorum” olmak üzere 7’li Likert tipi bir cevap anahtarına sahiptir. Ölçek 16 maddeden oluşmaktadır ve ölçekte ters madde yoktur. Ölçekten en düşük 16, en yüksek 102 puan alınabilir. OKTGÖ'nün 4 alt boyutu vardır. Bunlar; ev/aile, okul arkadaşları, öğretmenler ve akademik boyuttur. Ölçeğin toplam puanı da kullanılabilir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, OKTG seviyesinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin her bir maddesinin ölçeği yanıtlayanlar açısından ayırt edici olduğu bulunmuştur. Ölçeğin yakınsama geçerliği kapsamında “Ergenlerde Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği” ve “Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) Lise Formu” ölçekleri ile ilişkisi incelenmiştir. OKTGÖ'nün kendini toparlama gücü ile olumlu yönde; depresyon, stres ve anksiyete ile olumsuz yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu bulunmuştur.

Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı, ölçeğin OKTG'yi güvenilir bir şekilde ölçtüğünü göstermektedir. Ayrıca 4 hafta arayla yapılan test-tekrar test sonuçları ise ölçeğin kararlı bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Ergenlerin bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve OKTG düzeyleri okula bağlılığı anlamlı olarak yordamaktadır. Yani ergenlerin bilişsel esneklikleri, duygu düzenleme becerileri ve OKTG düzeyleri arttıkça okula bağlılıkları da artmaktadır.

Bilişsel esneklik ve okula bağlılık arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin aracı etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır. Ergenlerin bilişsel esnekliği yükseldiğinde duygu düzenleme becerileri de artmakta, duygu düzenleme becerileri artan ergenlerin okula bağlılıkları artmaktadır.

Bilişsel esneklik ve okula bağlılık arasındaki ilişkide OKTG'nin aracı etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır. Ergenlerin bilişsel esnekliği yükseldiğinde OKTG düzeyleri yükselmekte, OKTG düzeyi yükselen ergenlerin okula bağlılıkları artmaktadır.

Bilişsel esneklik ve okula bağlılık arasındaki ilişkide duygu düzenleme ve OKTG'nin seri doğrusal aracı etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır. Ergenlerin bilişsel esnekliği yükseldiğinde duygu düzenleme becerileri artmakta, duygu düzenleme becerileri artan ergenlerin OKTG düzeyleri yükselmekte, OKTG düzeyi yükselen ergenlerin okula bağlılıkları artmaktadır.

Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarını da dikkate alarak araştırmacılara, alan çalışmacılarına ve politikacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada lise öğrencilerinin OKTG düzeylerini tespit edebilmek amacıyla bir ölçek Türkiye kültürüne uyarlanmıştır. Söz konusu ölçek Türkiye'de lise öğrencilerinin OKTG düzeylerinin belirlenebildiği ilk ölçme aracıdır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Diğer kademelerde de geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılabilir.

Bu çalışmada OKTG ile depresyon, anksiyete, stres, okula bağlılık, duygu düzenleme ve bilişsel esneklik değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bunun dışında OKTG ile ilişkili olabilecek ve okula bağlılığı etkileyebileceği düşünülen öz düzenleme, motivasyon, yaşam doyumu, kariyer hedefleri gibi değişkenlerle çalışmalar yürütülebilir.

Bu çalışma kesitsel ve ilişkisel bir çalışmadır. OKTG'nin doğasını daha derinden araştırmak adına karma desenli ve nitel çalışmalar yapılabilir. Yine öğrencilerin OKTG düzeylerinin zamansal değişimini gözlemleyebilmek adına boylamsal çalışmalar da yapılabilir.

Bu çalışmada okula bağlılık ile yalnızca bireysel etmenler incelenmiştir. Hem bireysel etmenlerin hem de okul iklimi gibi çevresel etmenlerin aynı anda okula bağlılığı ne kadar etkilediği ile ilgili yeni çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmanın bulguları doğrultusunda öğrencilerin OKTG düzeyleri öğretmen ve akranların ifade ve değerlendirmelerinin de yer aldığı ekolojik temelde toplanan verilerle incelenebilir.

Alan Çalışanlarına Yönelik Öneriler

Öğrencilerin okulda kendini toparlama gücünü azaltan faktörlere odaklanarak aile, öğretmen ve akran grubu eğitimleri düzenlenebilir. Ayrıca risk faktörleriyle başa çıkmak için zorbalığı önleme, atılganlık, duygu düzenleme becerileri gibi alanlarda hem bireysel hem de grup çalışmaları düzenlenebilir. OKTG ölçeği ile lisede OKTG düzeyi düşük öğrenciler tespit edilebilir, tespit edilen öğrencilerden gönüllü olanlarla grup çalışmaları yürütülebilir ve öğrencilerin OKTG düzeyleri yükseltilebilir.

Ergenlerin bilişsel esneklik ve duygu düzenleme becerilerini yükseltmek adına okul rehberlik ve psikolojik danışma servisleri tarafından hem bireysel hem de grup çalışmaları yapılabilir. Bu noktada sosyal duygusal becerilere yönelik çalışmaların da bireylerin duygu

düzenleme becerilerini olumlu etkileyebileceği, böylelikle öğrencilerin OKTG seviyelerinin yükselebileceği söylenebilir.

Öğrencilerin OKTG'yi azaltan ve okulun geneline hakim olan risk faktörleri tespit edilirse, bu faktörlerin etkilerini ortadan kaldırmak için önleyici grup rehberliği, psikoeğitim programları, grup ve bireysel psikolojik danışma, öğretmen ve velilere yönelik danışmanlık ve müşavirlik faaliyetleri yürütülebilir. OKTG'si yüksek olan öğrencilerin özellikleri korelasyonel ve yordayıcı analizlerle belirlenebilir ve bu özelliklerden yola çıkarak pozitif psikoloji kapsamında okullarda psikoeğitim programları oluşturulabilir. COVID-19 pandemisi ve 6 Şubat 2023 tarihinde gerçekleşen Kahramanmaraş merkezli depremlerin ardından öğrencilerin ruh sağlığı ile ilgili endişeler görülmektedir. Ayrıca Türkiye deprem kuşağında yer almakta ve her gün Türkiye'nin herhangi bir noktasında ciddi bir depremle karşılaşılma ihtimali mevcuttur. Yaşanan ve yaşanabilecek felaketler için okulların önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu çalışma ile birlikte son yıllarda toplumun büyük bir bölümünü etkileyen salgın hastalıklar, depremler gibi yaşam olayları sonrasında öğrencilerin OKTG düzeyleri belirlenebilir, bu olayların öğrenciler üzerindeki etkileri üzerine çalışmalar yapılabilir ve bu sayede öğrencilerin okula bağlılığının yükseltilmesi sağlanabilir.

Ülkemiz son yıllarda çeşitli bölgelerden göç almaktadır. Bunun yanında ülkelerinde yaşanan savaşlardan dolayı ülkemize sığınmak zorunda kalan bireyler de vardır. Okullarımızda da sığınmacı ve göçmen ailelerden gelen öğrenciler mevcuttur. Farklı bir ülke ve kültürde eğitim alan bu öğrenciler çeşitli risk etmenlerine maruz kalmaktadır. Bunun yanında okullardaki zorbalık ve şiddet olayları da her geçen gün artmaktadır. Okulda zorbalığa ve şiddete maruz kalma ihtimali de öğrenciler için risk etmeni olmaktadır. Bütün bu durumlar göz önüne alındığında sığınmacı ve göçmen öğrencilerin oryantasyonu ve kapsayıcı eğitime uyumu için OKTG ve duygu düzenleme becerileri ile ilgili grup rehberliği, grupla psikoeğitim programları ve söz konusu öğrencilerin velilerine de müşavirlik çalışmaları yapılabilir. Ayrıca sığınmacı ve göçmenlerin yoğun olduğu bölgelerde kapsayıcı eğitim kapsamında duygu düzenleme ve OKTG kavramları ile ilişkili

etkinlikler okul rehberlik ve psikolojik danışma yıllık planlarına dahil edilebilir. Okuldaki şiddet olaylarından etkilenen öğrencilerin de okula bağlılıklarının olumsuz etkilenmemesi için duygu düzenleme becerileri ve OKTG ile ilgili programlar geliştirilebilir ve uygulanabilir. Bunlarla birlikte okulda zorbalığa ve şiddete meyilli öğrenciler tespit edilebilir ve duygu düzenleme becerileri ile ilgili bireyle ve homojen gruplarla çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığı öğrencilerin okula devamını çok önemli görmektedir. Öğrencilerin okula devamlılığı için bilişsel esneklik, duygu düzenleme becerileri ve OKTG kavramının önemli olduğu yapılan araştırmada ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı öğretmen, idareci ve psikolojik danışmanlara bilişsel esneklik, duygu düzenleme becerileri ve OKTG kavramı hakkında bilgilendirme yapılabilir, psikoeğitim programları ve psikososyal destek çalışmaları geliştirebilir.

Öğrencilerin okula bağlılıkları ve OKTG düzeylerini yükseltebilecek standartlaştırılmış programlar okullarda düzenli olarak uygulanabilir, bununla ilgili programların geliştirilme süreci bakanlık tarafından yürütülebilir. Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programında (KGRP) bilişsel esneklik, duygu düzenleme becerileri kavramları ile ilgili etkinlikler artırılabilir ve öğrencilerin okula bağlılıklarını olumlu etkilediği sonucuna ulaştığımız OKTG kavramı da KGRP'ye dahil edilebilir.

Okuldaki risk etmenlerinin azaltılabilmesi adına akran çalışmalarına önem verilebilir, okul çevresinde öğrencilerin risk etmenlerine maruz kalabileceği çeşitli problemlerin, OKTG düzeyini azaltan bölgesel problemlerin önlenmesi için İçişleri Bakanlığı ile okul çevresindeki risk etmenlerini azaltabilecek protokoller yapılabilir. Okul çevresinin daha güvenli olması adına çeşitli çalışmalar yapılabilir.

Ülkemizde sığınmacı ve göçmen nüfusu azımsanamayacak noktadadır. Bu öğrencilerin yeni kültüre, okullara, eğitim sistemine oryante edilebilmesi adına öğrencilerin

güçlendirilmesi ile ilgili çalışmalar standardize hale getirilebilir ve bu çalışmalarda OKTG, duygu düzenleme becerileri ve bilişsel esneklik kavramları ile ilgili çalışmalar yapılabilir. Böylelikle öğrencilerin okula bağlılıkları artırılabilir ve öğrencilerin çevredeki risk etmenlerinden uzak tutulması, okullarda beceriler kazandırılması ve nihayetinde yeni kültüre daha çabuk adapte olması sağlanabilir.

Kaynaklar

- Açılan, B. H., & Özgenel, M. (2021). Öğretmen yakınlık davranışlarının öğrencilerin okula bağlılık düzeylerine etkisi: Lise ve ortaokul karşılaştırması. *Education Sciences*, 16(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2021.16.1.1C0703>
- Afzali, L., & Hosseinian, S. (2024). Development and validation of School Resilience Questionnaire (SRQ) in Iranian adolescents. *BMC Psychology*, 12(1), 31. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01496-6>
- Akçay Özcan, D., & Kıran, B. (2016). Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile özyeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 1, 18.
- Akdi, Y. (2011). *Matematiksel istatistiğe giriş*. Gazi Kitabevi.
- Akkuş Çutuk, Z. (2020). Relationship between multidimensional perfectionism and cognitive flexibility in university students. *Journal of Human Sciences*, 17(4), 1263-1274. <https://doi.org/10.14687/jhs.v17i4.6090>
- Akkuş Çutuk, Z., & Kaya, M. (2018). Depresyon, anksiyete ve stres ölçeği (DASS-42) lise formu: Türkçe geçerlik ve güvenilirliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1327-1336. <https://doi.org/10.17755/esosder.320376>
- Aktepe, R. (2019). Lise öğrencilerinin bilişsel esnekliklerinin cinsiyetlerine ve mizah tarzlarına göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2631–2640. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3489>
- Akyüz Uçar, G. A., & Savi, F. (2021). Ergenlerin duygu düzenleme becerileri, öznel iyi oluşu artırma stratejileri ve yas düzeyinin riskli davranışları üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(52), 256-280. <https://doi.org/10.9779/pauefd.811383>

- Alakuş, A. (2023). *Lise öğrencilerinin kariyer uyumu ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkide analitik düşünmenin aracı rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Albayrak, İ., & Ulusoy, Y. (2022). Duygu düzenleme psiko-eğitim programı uygulamasının ergenlerde kendine zarar verme ve duygu düzenleme stratejileri üzerindeki etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 145-170. <https://doi.org/10.16953/deusosbil.1176678>
- Alparslan, N. (2016). *Anne babası boşanmış ergenlerin benlik saygısı ve okula bağlılık düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Altunkol, F. (2017). *Bilişsel esneklik eğitim programının lise öğrencilerinin bilişsel esneklik ile algılanan stres düzeylerine ve stresle başa çıkma tarzlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Anayurt, A. (2017). *Duygu düzenleme ile erken dönem uyumsuz şemalar, bilişsel esneklik ve ruminasyon arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155–173. <https://doi.org/10.1007/BF02294170>
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 102-112.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>

- Arslan, A. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinde okul terki riskinin yordayıcıları: okula bağlılık ve okul tükenmişliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(2), 431-458. <https://doi.org/10.30964/auebfd.669522>
- Asıcı, E., & İkiz, F. E. (2015). Mutluluğa giden bir yol: bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191–211. <https://doi.org/10.21764/efd.39655>
- Aslan, B. (2023). *Ergenlerin çatışma çözme becerilerinin, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ataman Temizel, E., & Dağ, İ. (2014). Stres veren yaşam olayları, bilişsel duygu düzenleme stratejileri, depresif belirtiler ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkiler. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 7-17. https://jag.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_17_1_7_17.pdf
- Atalay, D. & Özyürek, A. (2021). Ergenlerde duygu düzenleme stratejileri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 815-834. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.707741>
- Ateş-Ös, A., & Bulut-Serin, N. (2024). Cognitive flexibility and belonging among university students: mediating role of adaptation. *Curr Psychol* 43, 3234–3242 <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04577-2>
- Atmaca, T., & Koççu, A. (2019). Eğitimsel motivasyonun ve algılanan sosyal desteğin okula bağlılığı yordama düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25(3), 469-508.
- Audas, R., & Willms, J. D. (2002). *Engagement and Dropping Out of School: A Life-Course Perspective*. Applied Research Branch of Strategic Policy, Hull, Québec, Canada: HRDC Publications Centre.

<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=24cdc0edaa20a5ee2bcf18dc273689f47b6f6169>

- Avcı Kazık, G. (2022). *Ergenlerde psikolojik sağlamlık ile olumsuz yaşam olayları arasındaki ilişkide bilişsel esneklik ve yetersizlik duygusunun aracı rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Aydın, B. (2010). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ve umut düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Bademci, V. (2019). Geçerlik: Nedir? Ne değildir?. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 373-385. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/904540>
- Bai, Y. (2011). *Studies On the relationship among cognitive flexibility, coping styles and mental health of the teachers in the middle occupational school* [Master dissertation]. Hebei University.
- Baki, G. (2020). *Bilişsel esneklik ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkide duygu düzenleme ve bilinçli farkındalığın aracı rolü* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sağlık Bilimleri Üniversitesi.
- Balzarotti, S., Biassoni, F., Villani, D., Prunas, A., & Velotti, P. (2016). Individual differences in cognitive emotion regulation: Implications for subjective and psychological well-being. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 17(1), 125–143. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9587-3>
- Baş, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerindeki gelecek beklentilerinin açıklanmasında okula bağlılık ve okul yaşam kalitesinin rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Başaran, Y. K. (2019). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *The Journal of Academic Social Science*, 47(47), 480-495. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.12368>

- Beaton, D., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2007). Recommendations for the cross-cultural adaptation of the DASH & quick DASH outcome measures. *Institute for Work & Health*, 1–45. https://dash.iwh.on.ca/sites/dash/files/downloads/cross_cultural_adaptation_2007.pdf
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press.
- Beck, A. T. (2008). *Bilişsel terapi ve duygusal bozukluklar*. Litera Yayıncılık.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. The Guilford Press.
- Bedel, A., ve Ulubey, E. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejilerini açıklamada bilişsel esnekliğin rolü. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(55), 291–300. <https://doi.org/10.17755/esosder.91623>
- Beirão D, Monte H, Amaral M, Longras A, Matos C, Villas-Boas F. (2020). Depression in adolescence: a review. eirão et al. *Middle East Current Psychiatry*, 27(50), 2-9.
- Bell, K., & Calkins, S. D. (2000). Relationships as the inputs and outputs of relationships. *Psychological Inquiry*, 11(3), 160-163. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1103_04
- Bellici, N. (2015). Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlanmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(1), 48-65. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.1-5000128594>
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. WestEd.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). Research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87 (2), 425-469. <https://doi.org/10.3102%2F0034654316669821>

- Berlin, L. J., Cassidy, J., & Appleyard, K. (2008). The influence of early attachments on other relationships. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 333–347). Guilford Press.
- Bertiz, Y. (2018). *Farklı bilişsel esneklik düzeyine sahip öğrencilerin uzaktan eğitime karşı motivasyon düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Besharat, M. A., & Shahidi, V. (2014). Mediating role of cognitive emotion regulation strategies on the relationship between attachment styles and alexithymia. *Europe's Journal of Psychology, 10*(10), 352-362. <https://doi.org/10.5964/ejop.v10i2.671>
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology, 20*(3), 821-843. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000394>
- Bilge, Y., & Bilge, Y. (2020). Investigation of the effects of corona virus pandemic and social isolation on psychological symptoms in terms of psychological resilience and coping styles. *J Clin Psy. 23*(1), 38-51. <https://doi.org/10.5505/kpd.2020.66934>
- Bilgin, M. (2009a). Developing a cognitive flexibility scale: validity and reliability studies. *Social Behavior and Personality, 37*(3), 343-353. <https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.3.343>
- Bilgin, M. (2009b). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(36), 142–157.
- Bilgin, O., & Taş, İ. (2018). Ergenlerde okula bağlılığın yordayıcıları olarak okul iklimi ve sosyal medya bağımlılığı. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12*(26), 15-33. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.172.2>
- Bitsko, R. H., Holbrook, J. R., Ghandour, R. M., Blumberg, S. J., Visser, S. N., Perou, R., & Walkup, J. T. (2018). Epidemiology and impact of health care provider–

- diagnosed anxiety and depression among US children. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 39(5), 395-403.
<https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000571>
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Blay, M., Bouteloup, M., Duarte, M., Hasler, R., Pham, E., Nicastro, R., ... & Perroud, N. (2024). Association between pathological narcissism and emotion regulation: The role of self-mentalizing?. *Personality and Mental Health*.
<https://doi.org/10.1002/pmh.1613>
- Bloch, L., Haase, C. M. & Levenson, R. W. (2014). Emotion regulation predicts marital satisfaction: More than a wivestale. *Emotion*, 14(1), 130-144.
<https://doi.org/10.1037/a0034272>
- Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego resiliency in the organization of behavior W.A. Collins (Ed.), *Minnesota symposium on child psychology* (pp. 39-101). Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Blumenfeld, P., Modell, J., Bartko, W. T., Secada, W. G., Fredricks, J. A., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School Engagement of Inner-City Students During Middle Childhood, In Cooper, C. R., Coll, C. T. G., Bartko, W. T., Davis, H., & Chatman, C. (Ed.) *Developmental Pathways Through Middle Childhood*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Bochner, A. P., & Kelly, C. W. (1974). Interpersonal competence rationale, philosophy and implementation of a conceptual framework. *Speech Teacher*, 23, 279-301.
<https://doi.org/10.1080/03634527409378103>
- Boerner, K. & Jopp, D. (2010). Resilience in response to loss. In J.W. Reich, A.J. Zautra & J.S Hall (Eds.). *Handbook of adult resilience*. (pp.126-145). The Guilford Press.

- Bonanno, G.A. (2004). Loss, trauma and human resilience, *American Psychologist*, 59(1), 20-28. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1942-9681.S.1.101>
- Bonanno, G.A. (2005). Resilience in the face of potential trauma, *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 135-138. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00347.x>
- Bora, V. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin öğretmen etkililiği algısı ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkide öğrenci mutluluğunun etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Borman, G. D., & Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *Elementary School Journal*, 104, 177–195. <https://doi.org/10.1080/09500693.2024.2321471>
- Bowlby, J. (1988). Developmental psychiatry comes of age. *The American Journal of Psychiatry*, 145, 1–10. <https://doi.org/10.1176/ajp.145.1.1>
- Bozorgi-Kazerooni, A., & Gholamipour, N. (2023). Investigating the moderating role of cognitive flexibility in the relationship between maltreatment and emotion regulation in adolescence with childhood trauma. *Journal of Research & Health*, 13(2), 133-142. <http://dx.doi.org/10.32598/JRH.13.2.2075.1>
- Brewster, A. B., & Bowen, G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47-67. <https://doi.org/10.1023/B:CASW.0000012348.83939.6b>
- Bridges, L. J., Denham, S., Ganiban, J. M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development*, 75(2), 340-345. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00675.x>

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. eBook: 9781315827063.
- Brumariu, L. E., Kerns, K. A. ve Seibert, A. (2012). Mother–child attachment, emotion regulation, and anxiety symptoms in middle childhood. *Personal Relationships*, 19(3), 569-585. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2011.01379.x>
- Bryan, C., O'Shea, D., & MacIntyre, T. (2019). Stressing the relevance of resilience: A systematic review of resilience across the domains of sport and work. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 12(1), 70-111. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1381140>
- Bryne, B. (2010). *Structural equation modeling with amos*. Routledge.
- Buga, A. A. M., & Cosma, G. (2023). Student classroom management and leadership to improve school resilience. *Rev. Universitara Sociologie*, 350. <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/rvusoclge2023&div=72&id=&page=>
- Bull, R., Espy, K. A., & Wiebe, S. A. (2008). Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Developmental Neuropsychology*, 33(3), 205-228. <https://doi.org/10.1080/87565640801982312>
- Bulut, S., Doğan, U., & Altundağ, Y. (2013). Adolescent psychological resilience scale: validity and reliability study. *Contemporary Psychology, Suvremena Psihologija*, 16(1), 21-32. <https://hrcak.srce.hr/clanak/164554>
- Burns, D. D., & Spangler, D. L. (2000). Does psychotherapy homework lead to improvements in depression in cognitive-behavioral therapy or does improvement lead to increased homework compliance? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(1), 46-56. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.68.1.46>

- Burns, E. E., Jackson, J. L. & Harding, H. G. (2010). Child maltreatment, emotion regulation, and posttraumatic stress: The impact of emotional abuse. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 19(8), 801 - 819. <https://doi.org/10.1080/10926771.2010.522947>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Basım). Pegem Akademi.
- Caleon, I. S. & King, R. B. (2020). Examining the phenomenon of resilience in schools: Development, validation and application of the School Resilience Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 37(1), 52–64. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000572>
- Caleon, I. S., Ilham, N. Q. B., Ong, C. L., & Tan, J. P. L. (2019). Cascading effects of gratitude: A sequential mediation analysis of gratitude, interpersonal relationships, school resilience and school well-being. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28, 303-312. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00440-w>
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427. <https://doi.org/10.1002/pits.10092>
- Carvajal, B.P., Molina-Martínez, M.A., Fernández-Fernández, V., PaniaguaGranados, T., Lasa-Aristu, A. ve Luque-Reca, O.(2021). Psychometric properties of the cognitive emotion regulation questionnaire (cerq) in spanish older adults. *Aging & Mental Health*, <https://doi.org/10.1080/13607863.2020.1870207>
- Casey, B. J., Jones, R. M. & Hare, T. A. (2008). The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1124, 111-126. <https://doi.org/10.1196/annals.1440.010>

- Ceylan, H., ve Özgenel, M. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarında önemli bir faktör: okul kültürü. *Temel Eğitim Dergisi*, 13, 32-46.
<https://doi.org/10.52105/temelegitim.13.3>
- Chamberlain, S. R., Blackwell, A. D., Fineberg, N. A., Robbins, T. W., & Sahakian, B. J. (2005). The neuropsychology of obsessive compulsive disorder: the importance of failures in cognitive and behavioural inhibition as candidate endophenotypic markers. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 29(3), 399-419.
<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2004.11.006>
- Cheng, C., Hui, W., & Lam, S. (2000). Perceptual style and behavioral pattern of individuals with functional gastrointestinal disorders. *Health Psychology*, 19, 146–154. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.19.2.146>
- Cheng, C. (2001). Assessing coping flexibility in real-life and laboratory settings: a multimethod approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 814–833. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.5.814>
- Christenson, S. L., Sinclair, M. F., Lehr, C. A., & Godber, Y. (2001). Promoting successful school completion: Critical conceptual and methodological guidelines. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 468-484.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1521/scpq.16.4.468.19898>
- Cırcır, O. (2023). *Ergenlerde, mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkide iyimserlik, öz şefkat ve psikolojik iyi oluşun aracı rolünün incelenmesi ve geliştirilen bilişsel esneklik psikoeğitim programının etkililiğinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Ciairano, S., Bonino, S., & Miceli, R. (2006). Cognitive flexibility and social competence from childhood to early adolescence. *Cognition, Brain, Behavior*, 10(3), 343-366.
<https://psycnet.apa.org/record/2006-13474-001>

- Ciarrochi, J., Chan, A. Y., Caputi, P. & Roberts, R. (2001). Measuring Emotional Intelligence (EI). In J. Ciarrochi, J. P. Forgas ve J. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp. 201-230). Psychology Press/Taylor & Francis.
- Cicchetti, D. & Garmezy, N. (1993). Prospects and promises in the study of resilience, *Development and Psychopathology*, 5, 497-502.
<https://doi.org/10.1017/S0954579400006118>
- Colao, A., Piscitelli, P., Pulimeno, M., Colazzo, S., Miani, A., & Giannini, S. (2020). Rethinking the role of the school after COVID-19. *The Lancet Public Health*, 5(7), e370. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30124-9](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30124-9)
- Cole, D.A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-006X.55.4.584>
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Martin, S. E. ve Hall, S. E. (2008). Emotion regulation and the early development of psychopathology. In Vandekerckhove, M., Von Scheve, C., Ismer, S., Jung, S. ve Kronast, S. (Ed.) *Regulating emotions: Culture, social necessity, and biological inheritance* (pp. 169-188). Blackwell.
- Compas, B. E. & Reeslund, K. L. (2009). Processes of risk and resilience during adolescence. In R.M. Lerner, L. Steinberg (Eds.). *Handbook of adolescent psychology Vol.1. Individual bases of adolescent development*. (pp.561-588). John Wiley & Sons, Inc.
- Condly, S. J. (2006). Resilience in children: A review of literature with implications for education. *Urban education*, 41(3), 211-236.
<https://doi.org/10.1177%2F0042085906287902>

- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 61–97). University of Chicago Press.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety, 18*(2), 76-82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Corbett, B. A., Constantine, L. J., Hendren, R., Rocke, D., & Ozonoff, S. (2009). Examining executive functioning in children with autism spectrum disorder, attention deficit hyperactivity disorder and typical development. *Psychiatry Research, 166*(3), 210-222. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2008.02.005>
- Coster, W. J., & Mancini, M. C. (2015). Recommendations for translation and cross-cultural adaptation of instruments for occupational therapy research and practice. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, 26*(1), 50–57. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v26i1p50-57>
- Cragg L, Chevalier N. (2011). The processes underlying flexibility in childhood. *Q J Exp Psychol (Hove), 65*(2), 209-232. <https://doi.org/10.1080/17470210903204618>
- Çam, M. O., & Taş, G. (2021). Duygu düzenleme ve psikiyatri hemşireliğine yansımaları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 13*(2), 192-206. <https://doi.org/10.18863/pgy.756948>
- Çelik, S. N. (2020). *Çocukluk çağı travmaları, duygu düzenleme becerileri ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Işık Üniversitesi
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Ergenlerde bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 176*(39). ss.347- 354. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3466>

- Çengel, M., Totan, T., Çöğmen, S. (2017). Okula bağlılık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1820-1837. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.32772-363966>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (1. Baskı). PegemA Akademi Yayınevi.
- Çuhadaroğlu, A. (2013). Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(1), 86-101. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/en/download/article-file/48648>
- D'Abate, L., Delvecchio, G., Ciappolino, V., Ferro, A., & Brambilla, P. (2020). Borderline personality disorder, metacognition and psychotherapy. *Journal of Affective Disorders*, 276, 1095-1101. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.07.117>
- D'Avanzato, C., Joorman, J., Siemer, M. & Gotlib, I. H. (2013). Emotion regulation in depression and anxiety: examining diagnostic specificity and stability of strategy use. *Cognitive Therapy and Research*, 37, 968-980. <https://doi.org/10.1007/s10608-013-9537-0>
- Dan-Glauser, E. S., & Scherer, K. R. (2012). The difficulties in emotion regulation scale (DERS). *Swiss Journal of Psychology* (72)1, <https://doi.org/10.1024/1421-0185/a000093>
- Daneshvar, S., Basharpour, S., & Shafiei, M. (2022). Self-compassion and cognitive flexibility in trauma-exposed individuals with and without PTSD. *Current Psychology*, 41, 2045–2052. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00732-1>
- Dass-Brailsford, P. (2005). Exploring resiliency: Academic achievement among disadvantaged black youth in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 35, 574–591. <https://doi.org/10.1177/008124630503500311>

- David D., Szentagotai A., Eva K., Macavei B. (2005). A synopsis of Rational-Emotive Behavior Therapy (REBT); Fundamental and applied research. *J Rat-Emo Cognitive-Behav Ther*, 23, 175–221. <https://doi.org/10.1007/s10942-005-0011-0>
- De Dreu, C. K., Nijstad, B. A., & Baas, M. (2011). Behavioral activation links to creativity because of increased cognitive flexibility. *Social Psychological and Personality Science*, 2(1), 72-80. <https://doi.org/10.1177/1948550610381789>
- Demir, R., & Türk, F. (2020). Pozitif psikoloji: Tarihçe, temel kavramlar, terapötik süreç, eleştiriler ve katkılar. *Humanistic Perspective*, 2(2), 108-125. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1154707>
- Demirbilek, H. (2021). *Lise öğrencilerinde bilişsel esneklik, öznel iyi oluş, affetme ve öz-şefkat arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modellenmesi ile incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Demirtaş, A. S. (2020). Optimism and happiness in undergraduate students: Cognitive flexibility and adjustment to university life as mediators. *Anales de Psicología*, 36(2), 320–329. <https://doi.org/10.6018/analesps.381181>
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2009). The relationship between life event stress cognitive flexibility coping, and depression: A longitudinal study, *APA PsycTests*. <https://doi.org/10.1037/t35973-000>
- Dennis, J. P., & Wal, V. J. (2010). The cognitive flexibility inventory: instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253. <https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
- Dingemans, A., Danner, U. & Parks, M. (2017). Emotion regulation in binge eating disorder: A review. *Nutrients*, 9(11), 1274. <https://doi.org/10.3390/nu9111274>

- Diril, A. (2011). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyodemografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Doll, B., Jones, K., Osborn, A., Dooley, K., & Turner, A. (2011). The promise and the caution of resilience models for schools. *Psychology in the Schools, 48*(7), 652-659. <https://doi.org/10.1002/pits.20588>
- Dolzan, M., Sartori, R., Charkhabi, M., & De Paola, F. (2015). The effect of school engagement on health risk behaviours among high school students: Testing the mediating role of self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 205*, 608-613. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.091>
- Donaldson, D., Prinstein M.J., Danovsky, M., & Spirito, A. (2000). Patterns of children's coping with life stress: implications for clinicians *American Journal of Orthopsychiatry, 70*(3), 351- 359. <https://doi.org/10.1037/h0087689>
- Dorer, B. (2012). *ESS round 6 translation guidelines*. European Social Survey.
- Dotterer, A. M. & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *J Youth Adolescence, 40*, 1649- 1660. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9647-5>
- Dönmez, Ş. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(2), 1-17. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/614798>
- Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Hodder, R., Wolfenden, L., Richards, J., Leane, C., Green, S., Lecathelinais, C., Oldmeadow, C., Attia, J., Gillham, K., & Wiggers, J. (2017). Effectiveness of a pragmatic school-based universal intervention targeting student resilience protective factors in reducing mental health problems in adolescents. *Journal of Adolescence, 57*, 74-89. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.03.009>

- Duman, S. (2023). *Ergenlerde duygu düzenleme ve stresle baş etme psiko-eğitim programının problemlili internet kullanımına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Durbin, C. E. & Hicks, B. M. (2014). Personality and psychopathology: A stagnant field in need of development, *European Journal of Personality*, 28, 362-386. <https://doi.org/10.1002/per.1962>
- Duy , B., ve Yıldız , M. A. (2014). Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (41), 23-35. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21461/230027>
- Dwiningrum, S., Efianingrum, A., Sitompul, N. (2020). The development of school resilience to reduce bullying in schools: a confirmatory factor analysis. *Journal of Southwest Jiaotong University* 55(4),1-10. <https://doi.org/10.35741/issn.0258-2724.55.4.19>
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90–101. eBook: 9781315827063.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. (2004). Emotion-related regulation: sharpening the definition. *Child Development*, 75 (2), 334-339. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x
- Eisenberg, N., Valiente, C., ve Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development*, 21(5), 681–698. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497451>
- Ellis, A. (1986). Rational emotive therapy applied to relationships therapy. *Journal of Rational Emotive Behavior Therapy*, 4, 14-21. <https://doi.org/10.1007/BF01073477>
- Ellis, A., & Dryden, W. (2007). *The practice of rational emotive behavior therapy*. Springer Publishing Company. <https://doi.org/10.1891/9780826122179>

- Elmas, H. G., Cesur, G. ve Oral, T. (2017). Aleksitimi ve patolojik kumar: Duygu düzenleme güçlüğü'nün aracı rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 28(1), 17-24. <https://www.turkpsikiyatri.com/PDF/C28S1/03.pdf>
- Epa, R., & Dudek, D. (2015). Theory of mind, empathy and moral emotions in patients with affective disorders. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 17(2). <https://www.doi.org/10.12740/APP/44569>
- Ercengiz, M. (2019). Ergenlerde duygu düzenleme stratejilerinin yordayıcı olarak mutluluk düzeyindeki rolü. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(77), 267-278. <https://www.acarindex.com/pdfs/190404>
- Erdoğdu, M. Y., ve Yüzbaş, D. (2018). Lise öğrencilerinin okula bağlılık ile genel öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(32), 205-227. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/597053>
- Ergüç Şahan, B. ve Özgenel, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları ile akademik başarıları ve okul etkililiği arasındaki ilişkiler örüntüsü. *The Journal of International Education Science*, 27(8), 86-103. <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.51469>
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Seçkin Yayınları
- Erol, Y. C., & Turhan, M. (2018). The relationship between parental involvement to education of students and student's engagement to school. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 260-281. <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.05.017>
- Eroğlu, M. & Yakşı, N. (2021). Ebeveynleri COVID-19 geçiren çocuk ve ergenlerde psikolojik sağlamlık, depresyon, anksiyete ve travma sonrası stres bozukluğu belirtileri. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakóltesi Dergisi*, 47(2), 279-286. <https://doi.org/10.32708/uutfd.917306>

- Erzi, S. ve Ekşi, H. (2021). Ergenlikte ebeveyn kontrolü ve ilişkisel saldırganlık: Duygu düzenlemenin aracı rolü. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 3(2), 106- 114. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.21.2.11>
- Esin, M. N. (2014). Veri toplama yöntem ve araçları ve veri toplama araçlarının güvenilirlik ve geçerliği. S. Erdoğan, N. Nahcivan ve M. N. Esin (Ed.), *Hemşirelikte araştırma: Süreç, uygulama ve kritik* içinde (s.169–192). Nobel Tıp Kitabevleri.
- Fall, A. M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004>
- Fan, X., Thompson, B., and Wang, L. (1999). Effects of sample size, estimation methods, and model specification on structural equation modeling fit indexes. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 56-83. <https://doi.org/10.1080/10705519909540119>
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I., & Zulaika, L. M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 47-55. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.001>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics Using SPSS*. SAGE Publications.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Finn, J. D. (1993). *School engagement & students at risk*. National Center for Education Statistics.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *The Journal of Negro Education*, 62(3), 249-268. <https://doi.org/10.2307/2295464>

- Fletcher, D. (2018). Psychological resilience and adversarial growth in sport and performance. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.158>
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist, 18*(1), 12. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>
- Flook, L., & Fuligni, A. J. (2008). Family and schools pillover in adolescents' daily lives. *Child Development, 79*(3), 776-787. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01157.x>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 305–321). Springer.
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory into Practice, 50*(4), 327-335. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.607401>
- Fresco, D. M., Rytwinski, N. K., & Craighead, L. W. (2007). Explanatory flexibility and negative life events interact to predict depression symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology, 26*(5), 595–608. <https://doi.org/10.1521/jscp.2007.26.5.595>
- Friedman, M., & Rosenman, R. H. (1979). *Type A behavior and your heart*. Knopf.
- Fu, F., & Chow, A. (2016). Traumatic exposure and psychological well-being: the moderating role of cognitive flexibility. *Journal of Loss and Trauma, 22*(1), 24–35. <https://doi.org/10.1080/15325024.2016.1161428>

- Fullarton, S. (2002). *Student engagement with school: Individual and school-level influences*. LSAY Research Report Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., Jean, G. S., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist, 8*(1), 99-113. <https://doi.org/10.1007/BF03340899>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 148-162. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gan, Y., Zhang, Y., Xilin, W., Wang, S., & Shen, X. (2006). The coping flexibility of neurasthenia and depressive patients. *Personality and Individual Differences, 40*, 859-871. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.09.006>
- Garcia-Reid, P. (2007). Examining social capital as a mechanism for improving school engagement among low income Hispanic girls. *Youth & Society, 39*(2), 164-181. <https://doi.org/10.1177/0044118X07303263>
- Garmezy, N. (1971). Vulnerability research and the issue of primary prevention, *Amer. J. Orthopsychiat., 41*(1), 101-116. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1939-0025.1971.tb01111.x>
- Garnefski, N., Kommer, T. V.D., Kraaij, V., Teerds, J., Legers-tee, J. ve Onstein, E. (2002). The relationship between cognitive emotion regulation strategies and emotional problems: comparison between a clinical and a non-clinical sample. *European Journal of Personality, 16*(5), 403-420. <https://doi.org/10.1002/per.458>
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological Bulletin, 134*, 31-60. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>

- Geyik-Koç, G. (2020). *Bilişsel esneklik ve psikolojik dayanıklılık ile stresle başa çıkma arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Giromini, L., Ales, F., Campora, G., Zennaro, A. ve Pignolo, C. (2017). Developing age and gender adjusted normative reference values for the difficulties in emotion regulation scale (DERS). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 39(4), 705–714. <https://doi.org/10.1007/s10862-017-9611-0>
- Gizir, C. A. (2004). *Akademik sağlamlık: yoksulluk içindeki 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına katkıda bulunan koruyucu faktörlerin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Glasser, W. (1999). *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. Harper Perennial.
- Goodall, K., Trejnowska, A. ve Darling, S. (2012). The relationship between dispositional mindfulness, attachment security and emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 622- 626. <https://doi.org/10.1016/j.jpaid.2011.12.008>
- Gören, S. G. (2017). *Çocuk ve ergenlerde okula bağlanma ile akran inançları ve duygu zorbalığı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nişantaşı Üniversitesi.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Greenberg, L. S. (2002). Integrating an emotion-focused approach to treatment into psychotherapy integration. *Journal of Psychotherapy Integration*, 12(2), 154-189. <https://doi.org/10.1037/1053-0479.12.2.154>

- Greenberg, L. (2010). Emotion focused therapy: an overview. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4 (33), 1-12. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/21453/229828>
- Greve, W. & Staudinger, U.M. (2006). Resilience in later adulthood and old age: Resources and potentials for successful aging. In D. Cicchetti & A. Cohen (Eds.). *Developmental psychopathology*. (pp.796-840). John Wiley & Sons, Inc.
- Gross, J. (1998). 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. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551-573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>
- Gross, J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39 (3), 281-291. <https://doi.org/10.1017/s0048577201393198>
- Guilford, J. P. (1959). *Personality*. McGraw-Hill.
- Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gülüm, İ. V., & Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı düşünme ölçeği ve bilişsel esneklik envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13.216-223.
- Gündüz, B. (2013). Emotional intelligence, cognitive flexibility and psychological symptoms in pre-service teachers. *Educational Research and Reviews*, 8(13), 1048–1056. <https://doi.org/10.5897/ERR2013.1493>
- Gürdal, C., Sevi Tok, E. S. ve Sorias, O. (2018). Erken kayıplar, bağlanma, mizaç-karakter özellikleri ve duygu düzenlemenin psikopatoloji gelişimi üzerine etkisi.

Türk Psikiyatri Dergisi, 29(3), 180-192.

https://www.turkpsikiyatri.com/PDF/C29S3/tpd_c29_s3_180.pdf

Gürkan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Han, J. W. (2017). The influence of optimism and depression on career adaptability of college students majoring in secretarial studies – The mediator effect of cognitive flexibility. *Journal of Secretarial Studies*, 26(2), 5-30.
<https://doi.org/10.35605/jss.2017.09.26.2.5>

Hatami, M., & Hobi, M. B. (2022). The role of metacognition, tolerance of ambiguity and psychological flexibility in predicting resilience. *Journal of Psychological Science*, 21(117), 1799-1814. <http://dx.doi.org/10.52547/JPS.21.117.1799>

Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: a regression-based approach*. The Guilford Press.

Hayes, A. F., & Preacher, K. J. (2014). Statistical mediation analysis with a multicategorical independent variable. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 67, 451-470. <https://doi.org/10.1111/bmsp.12028>

Hazel, N. A., Oppenheimer, C. W., Technow, J. R., Young, J. F., & Hankin, B. L. (2014). Parent relationship quality buffers against the effect of peer stressors on depressive symptoms from middle childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 50, 2115–2123. <https://doi.org/10.1037/a0037192>

Head, D., Kennedy, K. M., Rodrigue, K. M., & Raz, N. (2009). Age differences in perseveration: Cognitive and neuroanatomical mediators of performance on the Wisconsin Card Sorting Test. *Neuropsychologia*, 47(4), 1200–1203.
<https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2009.01.003>

Hefferon, K., & Boniwell, I. (2014). *Pozitif psikoloji: Kuram, araştırma ve uygulamalar*. Nobel.

- Henderson, N. (2013). Havens of resilience. *Educational Leadership*, 71(1), 22-27.
<https://eric.ed.gov/?id=ej1032659>
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: making it happen for students and educators*. Corwin.
- Higgins, K., Perra, O., Ürdün, J. A., O'Neill, T., McCann, M. (2020). School bonding and ethos in trajectories of offending: Results from the Belfast Youth Development Study. *British Journal of Educational Psychology*, 90, 424–448.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12303>
- Hill, Y., Den Hartigh, R. J., Meijer, R. R., De Jonge, P., & Van Yperen, N. W. (2018). Resilience in sports from a dynamical perspective. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 7(4), 333-341. <https://doi.org/10.1037/spy0000118>
- Hirsch, P., Schwarzkopp, T., Declerck, M., Reese, S., & Koch, I. (2016). Age-related differences in task switching and task preparation: Exploring the role of task-set competition. *Acta Psychologica*, 170, 66–73.
<https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2016.06.008>
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. University of California Press.
- Hodgson, L. K. ve Wertheim, E. H. (2007). Does good emotion management aid forgiving? Multiple dimensions of empathy, emotion management and forgiveness of self and others. *Journal of Social and Personal Relationships*, 24(6), 931-949.
<https://doi.org/10.1177/0265407507084191>
- Hoe, S. L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modelling technique. *Journal of Quantitative Methods*, 3(1), 76.
https://ink.library.smu.edu.sg/sis_research/5168
- Hollon, S. D., DeRubeis, R. J., & Evans, M. D. (1996). Cognitive therapy in the treatment and prevention of depression. In P. M. Salkovskis (Ed.), *Frontiers of cognitive therapy* (pp. 293–317). Guilford Press.

- Hong, F., Tarullo, A. R., Mercurio, A. E., Liu, S., Cai, Q., & Malley-Morrison, K. (2018). Childhood maltreatment and perceived stress in young adults: The role of emotion regulation strategies, self-efficacy, and resilience. *Child Abuse & Neglect*, *86*, 136–146. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.09.014>
- Hosseini, S., Barker, K., & Ramirez-Marquez, J. E. (2016). A review of definitions and measures of system resilience. *Reliability Engineering & System Safety*, *145*, 47–61. <https://doi.org/10.1016/j.ress.2015.08.006>
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huizinga, M., Dolan, C. V., & van der Molen, M. W. (2006). Age-related change in executive function: developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia*, *44*, 2017–2036. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.01.010>
- Hunter, A. J. & Chandler, G. E. (1999) Adolescent resilience. Image. *Journal of Nursing Scholarship*, *31*(3), 243-247. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.1999.tb00488.x>
- Hyun-Young, P., & Hye, H. (2019). The relationship between evaluative concerns perfectionism and performance anxiety of university students –The mediating effects of cognitive flexibility and self-compassion. *Korea Journal of Counseling*, *20*(5), 23-40. <https://doi.org/10.15703/kjc.20.5.201910.23>
- International Test Commission (ITN). (2018). Guidelines for translating and adapting tests. *International Journal of Testing*, *18*(2), 101–134. <http://dx.doi.org/10.1080/15305058.2017.1398166>.
- Işık, Ş. (2016). Türkiye’de kendini toparlama gücü konusunda yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *6*(45), 65-76. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/631430>

- İhtiyaroğlu, N. (2014) *Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- İhtiyaroğlu, N., Demir, E. (2016). Farklı denetim odağına sahip öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(03), 282-296.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/149954>
- İkiz, F. E., ve Sağlam, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1235-1246.
<https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330253>
- Jennings, G. (2003). An exploration of meaningful participation and caring relationships as contexts for school engagement. *The California School Psychologist*, 8, 43-52.
<https://doi.org/10.1007/BF03340895>
- Jiang, Y., Li, X., Harrison, S. E., Zhang, J., Qiao, S., Decker, S., Zhao, J., & Zhao, G. (2022). Long-term effects of a resilience-based intervention on mental health of children affected by parental HIV in China: Testing the mediation effects of emotion regulation and coping. *Children And Youth Services Review*, 133, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106363>
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27. <https://doi.org/10.1007/BF03340893>
- Johnco, C., Wuthrich, V. M., & Rapee, R. M. (2014). The influence of cognitive flexibility on treatment outcome and cognitive restructuring skill acquisition during cognitive behavioural treatment for anxiety and depression in older adults: Results of a pilot study. *Behaviour Research and Therapy*, 57, 55-64.
<https://doi.org/10.1016/j.brat.2014.04.005>

- Johnson, B. T. (2016). *The relationship between cognitive flexibility, coping, and symptomatology in psychotherapy* [Unpublished Master's Theses]. Marquette University.
- Jolliffe, I. (2002). *Principal component analysis*. John Wiley & Sons.
- Jones, S. E. (2022). Mental health, suicidality, and connectedness among high school students during the COVID-19 pandemic—Adolescent Behaviors and Experiences Survey, United States, January–June 2021. *MMWR Supplements*, 71. https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/71/su/su7103a3.htm?s_cid=su7103a3_w
- Joormann, J. & Gotlib, I. H. (2010). Emotion regulation in depression: Relation to cognitive inhibition. *Cognition and Emotion*, 24(2), 281-298. <https://doi.org/10.1080/02699930903407948>
- Jung, L. E., Yong, C. W., & Su, K. M. (2020). The influence of evaluative concern perfectionism of general highschool student on performance anxiety: Focusing on mediated effect of cognitive flexibility. *Korean Association For Learner-Centered Curriculum and Instruction* 20(22), 1185-1202. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2020.20.22.1185>
- Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 152-173. <https://doi.org/10.1177/0272431610379415>
- Kabataş, M. (2020). *Ergenlerde bilişsel esneklik ve başarı amaç yönelimleri ilişkisinde problemlili internet kullanımının aracı rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kahvecioğlu, K. (2016). *Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin psikolojik sağlamlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.

- Kalaycı, H., Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/76904>
- Kalisch, R., Baker, D. G., Basten, U., et al. (2017). The resilience framework as a strategy to combat stress-related disorders. *Nature Human Behaviour*, 1(11), 784–790. <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0200-8>
- Karababa, A., Oral, T., Dilmaç, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlılığın yordanmasında algılanan sosyal destek ve değerlerin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 33 (2), 269-279. <https://hdl.handle.net/20.500.12452/1975>
- Karabacak, A. ve Demir, M. (2017). Özerklik, bağlanma stilleri, bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 271-291. <https://dergipark.org.tr/en/pub/befdergi/issue/30012/323202>
- Kazantzis, N., & Lampropoulos, G. K. (2002). Reflecting on homework in psychotherapy: what can we conclude from research and experience? *Journal of Clinical Psychology*, 58(5), 577-585. <http://dx.doi.org/10.1002/jclp.10034>
- Keskin, E. (2018). *Madde kullanım bozukluğu tedavisi alan hastalarda duygu düzenleme güçlüğü ve borderline kişilik bozukluğu özelliklerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Kırca, B., Saruhan, V., Aydoğdu, B. N., & Avcu, A. (2024). Mediation effect of cognitive flexibility between fear of negative evaluation and interaction anxiety. *Current Psychology*, 43(3), 2327-2336. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04495-3>
- Kızıldağ, S., Demirtaş-Zorbaz, S., ve Zorbaz, O. (2017). Lise öğrencilerinde okul bağlılığı. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 107-119. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6740>
- Kim, S., Sodian, B., Paulus, M., Senju, A., Okuno, A., Ueno, M., ... & Proust, J. (2020). Metacognition and mindreading in young children: A cross-cultural study.

Consciousness and Cognition, 85, 103017.

<https://doi.org/10.1016/j.concog.2020.103017>

Kleinginna, P. R., Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions with suggestions for a consensual definition. *Motiv Emot*, 5, 345–380.
<https://doi.org/10.1007/BF00992553>

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ743599>

Kline, R. B. (2005). *Principle and practice of structural equation modelling*. (Second Edition). The Guilford Press.

Klumpp, H., Roberts, J., Kennedy, A. E., Shankman, S. A., Langenecker, S. A., Gross, J. J., & Phan, K. L. (2017). Emotion regulation related neural predictors of cognitive behavioral therapy response in social anxiety disorder. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 75, 106-112.
<https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2017.01.010>

Knuuttila, S. (2014). Emotions from Plato to the Renaissance. In S. Knuuttila, J. Sihvola (Ed.), *Sourcebook for the history of the philosophy of mind: philosophical psychology from Plato to Kant*. (pp. 463-497). Springer.

Kobasa, S.C. (1979). Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness, *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1-11.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.37.1.1>

Koçak, S., Ay, M. H. (2020). Lise öğrencilerinin demokratik okul kültürü algısı ile akademik isteklilikleri arasındaki ilişkide okul bağlılığının aracılık rolü. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1). <https://doi.org/10.33711/yyuefd.800885>

Konold, T., Cornell, D., Shukla, K., & Huang, F. (2017). Racial/ethnic differences in perceptions of school climate and its association with student engagement and

peer aggression. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 1289-1303.
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/02699930802619031?needAccess=true&role=button>

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

Koole, S., Webb, T., & Sheeran, P. (2015). Implicit emotion regulation: feeling better without knowing why. *Current Opinion in Psychology*, 3, 6-10.
<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2014.12.027>

Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Anı.

Kömür, B. E. (2018). *Üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ile stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].
 Üsküdar Üniversitesi.

Kunicki, Z. J., & Harlow, L. L. (2020). Towards a higher-order model of resilience. *Social Indicators Research*, 151, 329-344. <https://doi.org/10.1007/s11205-020-02368-x>

Kurt, A. A., & Gündüz, B. (2020). The investigation of relationship between irrational relationship beliefs, cognitive flexibility and differentiation of self in young adults. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(1), 28-44.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuefd>

Kuyumcu, B., & Kirazcı, F. (2020). The link between cognitive flexibility and educational stress among highschool students: Mediation through perception of teacher acceptance. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 10(58), 515-530. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1316961>

Küçüker, D. (2016). *Affetme, affetmeme, bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].
 Pamukkale Üniversitesi.

- Kwon, K., Kupzyk, K., & Benton, A. (2018). Negative emotionality, emotion regulation, and achievement: Cross-lagged relations and mediation of academic engagement. *Learning and Individual Differences, 67*, 33-40. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.07.004>
- Lafrance Robinson, A., Kosmerly, S., Mansfield-Green, S. ve Lafrance, G. (2014). Disordered eating behaviours in an under graduate sample: Associations among gender, body mass index, and difficulties in emotion regulation. *Canadian Journal of Behavioural Science, 3*, 320–326. <https://doi.org/10.1037/a0031123>
- LaRue, D. E., & Herrman, J. W. (2008). Adolescent stress through the eyes of high-risk teens. *Pediatric Nursing, 34*(5), 375-380. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19051840/>
- Lavender, J. M. ve Anderson, D. A. (2010). Contribution of emotion regulation difficulties to disordered eating and body dissatisfaction in college men. *International Journal of Eating Disorders, 43*(4), 352-357. <https://doi.org/10.1002/eat.20705>
- Lavi, I., Manor-Binyamini, I., Seibert, E., Katz, L. F., Ozer, E. J. ve Gross, J. J. (2019). Brokenbonds: A meta-analysis of emotion reactivity and regulation in emotionally maltreating parents. *Child Abuse & Neglect, 88*, 376-388. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.11.016>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaption*. Oxford University Press.
- Leahy, R., Tirch, D., & Napolitano, L. (2011). *Emotion regulation in psychotherapy a practioner's guide*. The Guilford Press.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration, 38*(2), 112-129. <https://doi.org/10.1108/09578230010320064>

- Li, Y., Lynch, A. D., Kalvin, C., Liu, J., & Lerner, R. M. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development, 35*(4), 329-342. <https://doi.org/10.1177/0165025411402578>
- Li, Y., Zhang, W., Liu, J., Arbeit, M. R., Schwartz, S. J., Bowers, E. P., & Lerner, R. M. (2011). The role of school engagement in preventing adolescent delinquency and substance use: A survival analysis. *Journal of Adolescence, 34*(6), 1181-1192. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.07.003>
- Linley, A. (2009). *Positive psychology*. Blackwell.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly, 19*(2), 119- 137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- Liu, S., Yu, C., Conner, B. T., Wang, S., Lai, W., & Zhang, W. (2017). Autistic traits and internet gaming addiction in Chinese children: The mediating effect of emotion regulation and school connectedness. *Research in Developmental Disabilities, 68*, 122-130. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.07.011>
- Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Giorgetti, M., & Vernice, M. (2019). The impact of school climate on well-being experience and school engagement: A study with high-school students. *Frontiers in Psychology, 10*, 482084. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02482>
- Long, Y., Chen, C., Deng, M., Huang, X., Tan, W., Zhang, L., ... & Liu, Z. (2019). Psychological resilience negatively correlates with resting-state brain network flexibility in young healthy adults: a dynamic functional magnetic resonance imaging study. *Annals of Translational Medicine, 7*(24). <https://doi.org/10.21037/atm.2019.12.45>

- Lu, W. (2019). Adolescent Depression: National Trends, Risk Factors, and Healthcare Disparities. *American Journal of Health Behavior*, 43(1), 181-194. <https://doi.org/10.5993/AJHB.43.1.15>
- Luchins, A. S. (1942). Mechanization in problem solving: The effect of einstellung. *Psychological Monographs*, 54(6). <https://doi.org/10.1037/h0093502>
- Luchins, A. S., & Luchins, E. H. (1959). *Rigidity of behavior: A variational approach to the effect of Einstellung*. University of Oregon Press.
- Luecken, L. J., & Gress, J. L. (2010). Early adversity and resilience in emerging adulthood. In J. W. Reich, A. Zautra, & J. S. Hall (Ed.), *Handbook of adult resilience* (pp. 238–257). Guilford Press.
- Luthar, S.S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high risk adolescents, *Child Development*, 62, 600-616. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01555.x>
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. *Developmental Psychopathology: Volume three: Risk, Disorder, and Adaptation*, 739-795. <https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch20>
- Luthar, S. S. & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies, *Dev Psychopathol.*, 12(4), 857-885. <https://doi.org/10.1017/S0954579400004156>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work, *Child Development*, 71(3), 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39(1), 99-128. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3901_4

- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49. <https://doi.org/10.1023/A:1022214022478>
- Malkoç, A., & Mutlu, A. K. (2019). Mediating the effect of cognitive flexibility in the relationship between psychological well-being and self-confidence: A study on Turkish university students. *International Journal of Higher Education*, 8(6), 278. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n6p278>
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/08934219809367680>
- Martin, M. M., Anderson, C. M., & Thweatt, K. S. (1998). Aggressive communication traits and their relationship with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(3), 34-45. <https://psycnet.apa.org/record/2000-02090-010>
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>
- Martin, R. C. & Dahlen, E. R. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and Individual Differences*, 39(7), 1249–1260. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.06.004>
- Martin, M. M., Staggars, S. M., & Anderson, C. M. (2011). The relationships between cognitive flexibility with dogmatism, intellectual flexibility, preference for consistency, and self-compassion. *Communication Research Reports*, 28(3), 275–280. <https://doi.org/10.1080/08824096.2011.587555>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>

- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, *19*(3), 921-930. <https://doi.org/10.1017/S0954579407000442>
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice and translational synergy, *Development and Psychopathology*, *23*, 493-506. <https://doi.org/10.1017/S0954579411000198>
- Masten, A. S. (2014a). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, *85*(1), 6-20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Masten, A. S. (2014b). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Publications.
- Masten, A. S. & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development, *Annals: New York Academy of Sciences*, *1094*(1), 13-27. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.003>
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J., & Lafort, T. L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling*, *12*(2), <https://doi.org/10.1177/2156759X0801200213>
- Masten, A. S. & Obradovic, J. (2008). Disaster preparation and recovery: Lessons from research on resilience in human development, *Ecology and Society*, *13*(1), 1-16. <https://www.jstor.org/stable/26267914>
- Masten, A. S., Lucke, C. M., Nelson, K. M. & Stallworthy, I. C. (2021). Resilience in development and psychopathology: Multisystem perspectives, *Annual Review of Clinical Psychology*, *17*, 521-549. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081219-120307>
- Matthews, J. S. (2018). When am I ever going to use this in the real world? Cognitive flexibility and urban adolescents' negotiation of the value of mathematics. *Journal of Educational Psychology*, *110*(5), 726. <https://doi.org/10.1037/edu0000242>

- Mauss, I. B., Cook, C. L. ve Gross, J. J. (2007). Automatic emotion regulation during anger provocation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(5), 698- 711.
<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2006.07.003>
- Mazefsky, C. A., Borue, X., Day, T. N., & Minshew, N. J. (2014). Emotion regulation patterns in adolescents with high-functioning autism spectrum disorder: Comparison to typically developing adolescents and association with psychiatric symptoms. *Autism Research*, 7(3), 344-354.
<https://doi.org/10.1016/j.chc.2013.07.002>
- Mazefsky, C. A., & White, S. W. (2014). Emotion regulation: Concepts & practice in autism spectrum disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 23(1), 15-24.
<https://doi.org/10.1002/aur.1366>
- McLaughlin, M. W., Irby, M. A., & Langman, J. (1994). *Urban sanctuaries: Neighborhood organizations in the lives and futures of inner-city youth*. Jossey-Bass.
- McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., Mennin, D. S., ve Nolen-Hoeksema, S. (2011). Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: A prospective study. *Behaviour Research and Therapy*, 49(9), 544-554.
<https://doi.org/10.1016/j.brat.2011.06.003>
- McRae, K., & Gross, J. (2020). Emotion regulation. *American Psychological Association*, 1-9. <https://doi.org/10.1037/emo0000703>
- Mehta, S. B., Cornell, D., Fan, X., & Gregory, A. (2013). Bullying climate and school engagement in ninth-grade students. *Journal of School Health*, 83(1), 45-52.
<https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2012.00746.x>
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve özyeterlilik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

- Mercer, S. H., & De Rosier, M. E. (2008). Teacher preference, peer rejection, and student aggression: A prospective study of transactional influence and independent contributions to emotional adjustment and grades. *Journal of School Psychology, 46*, 661–685. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.06.006>
- Mihalec-Adkins, B. P., & Cooley, M. E. (2020). Examining individual-level academic risk and protective factors for foster youth: School engagement, behaviors, self-esteem, and social skills. *Child & Family Social Work, 25*(2), 256-266. <https://doi.org/10.1111/cfs.12681>
- Miranda, J. O., & Cruz, R. N. C. (2022). Resilience mediates the relationship between optimism and well-being among Filipino university students. *Current Psychology, 41*, <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00806-0>
- Mitchell, J. H., Newall, C., Broeren, S., & Hudson, J. L. (2013). The Role of perfectionism in cognitive behaviour therapy outcomes for clinically anxious children. *Behaviour Research and Therapy, 51*, 547-554. <http://dx.doi.org/10.1016/j.brat.2013.05.015>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., & Howerter, A. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contribution to complex “frontal lobe” tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology, 41*, 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Mohammadsadegh Homayoon (2022). Effects of stress reduction therapy based on mindfulness-based stress reduction (mbsr) on emotion regulation strategies, perceived stress, and quality of life of patients with multiple sclerosis. *ASEAN Journal of Psychiatry, 23* (4) , 1-7.
- Monsell, S. (2003). Task switching. *Trends in Cognitive Sciences, 7*, 134–140. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(03\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(03)00028-7)

- Moore, A., & Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness And Cognition*, 18(1), 176-186. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2008.12.008>
- Moore, R. G. (1996). It's the thought that counts: The role of intentions and meta-awareness in cognitive therapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 10, 255–269. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.10.4.255>
- Morote, R., Las Hayas, C., Izco-Basurko, I., Anyan, F., Fullaondo, A., Donisi, V., ... & Hjemdal, O. (2020a). Co-creation and regional adaptation of a resilience-based universal whole-school program in five European regions. *European Educational Research Journal*, 1474904120947890. <https://doi.org/10.1177/1474904120947890>
- Morote, R., Anyan, F., Las Hayas, C., Gabrielli, S., Zwiefka, A., Gudmundsdottir, D. G., ... & UPRIGHT Consortium. (2020b). Development and validation of the theory-driven School Resilience Scale for Adults: Preliminary results. *Children and Youth Services Review*, 119, 105589. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105589>
- Mosher, R., & McGowan, B. (1985). *Assessing student engagement in secondary schools: Alternative conceptions, strategies of assessing, and instruments*. Research and Development Center.
- Natriello, G. (1984). Problems in the evolution of students and student disengagement from secondary schools. *Journal of Research and Development in Education*, 17(4), 14-24. <https://eric.ed.gov/?id=EJ302052>
- Nazarzadeh, R. S., Fazeli, M., Aval, M. M., & Shourche, R. M. (2015). Effectiveness of cognitive behavior therapy on cognitive flexibility in perfectionist. *Psychology*, 6, 1780-1785. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2015.614174>

- Newman, J. L., & Dantzler, J. (2015). Fostering individual and school resilience: When students at risk move from receivers to givers. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 8(1), 9. <https://doi.org/10.54656/dlsl8671>
- Newmann, F. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review*, 51(4), 546-564. <https://doi.org/10.17763/haer.51.4.xj67887u87l5t66t>
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools*(pp. 11-39). Teachers College Press.
- Nolte, T., Guiney, J., Fonagy, P., Mayes, L. C. & Luyten, P. (2011). Interpersonal stress regulation and the development of anxiety disorders: An attachment-based developmental framework. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 5, 55. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2011.00055>
- Odacı, H., Ülken, E., ve Bülbül, K. (2022). Tek ebeveyn olan annelerin bilişsel esneklikleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki: psikolojik sağlamlığın aracı rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 22(55), 305-338. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.926494>
- Oelsner, J., Lippold, M. A., Greenberg, M. T. (2010). Factors influencing the development of school bonding among middle school students. *Journal of Early Adolescence*. 31(3). 463–487. <https://doi.org/10.1177/0272431610366244>
- Olgun, A. N. (2021). *Yetişkin bireylerde üstbilişsel inançlar ve bilişsel duygu düzenleme becerilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerine etkilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Ong, A. D., Bergeman, C. S., Bisconti, T. L., Wallace, K. A. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life.

Journal of Personality and Social Psychology. 91(4), 730-749.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.730>

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
<https://doi.org/10.3102/00346543070003323>

Öpöz, T. (2017). *Spor veya sanatla uğraşan ergenlerin duygu düzenleme becerileri, sosyal kaygı ve öfke düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Özcan, B. (2005). *Anne-babaları boşanmış ve anne-babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler karşılaştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Özen, R. S. (2016). *Evli bireylerin bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin psikolojik iyi oluşları ve evlilik doyumu ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Işık Üniversitesi.

Özen, Y. & Gül, A. (2010). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15) , 394-422. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/2776/37227>

Özgök, A. (2013). *Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusunun arkadaşlara bağlılık düzeyinin ve empatik sınıf atmosferi algısının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Özgök A., Sarı M. (2016). Ortaokul öğrencilerin okula aidiyet duygusu ve arkadaş bağlılık düzeyi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (3), 71-86.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/364251>

Özkılıççı, G.,& Uysal-Cantürk, P. (2020). Bilişsel esneklik ile uzaktan eğitim memnuniyetinin ilişkisi: Negatif duygulanımın aracı rolü. *İstanbul Ticaret*

Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 39(3), 1167-1181.
<https://doi.org/10.46928/iticusbe.779478>

Öztürk, H. (2019). *Üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme stratejileri ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.

Öztürk, S. (2019). *Ergenlerde bilişsel esneklik ve duygusal özerklik: Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Parsons, S., Kruijt, A. W., & Fox, E. (2016). A cognitive model of psychological resilience. *Journal of Experimental Psychopathology*, 7(3), 296-310.
<https://doi.org/10.5127%2Fjep.053415>

Pataki, C. S. (2007). Normal Ergenlik. In Aydın, H. ve Bozkurt, A. (Ed.) *Kaplan & Sadock comprehensive textbook of psychiatry*. (ss. 3035-3043). Güneş Kitabevi.

Patrick, H., Hicks, L., & Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *The Journal of Early Adolescence*, 17, 109–128. <https://doi.org/10.1177/0272431697017002001>

Pektaş, İ., Bilge, A. ve Ersoy, M.A. (2006). Toplum ruh sağlığı hizmetlerinde epidemiyolojik çalışmalar ve toplum ruh sağlığı hemşireliğinin rolü. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7, 43-48.
<https://www.proquest.com/openview/a44e42c51913143d98beae76679d7f24/1?pq-origsite=gscholar&cbl=136214>

Perdue, N. H., Manzeske, D. P., & Estell, D. B. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1084-1097. <https://doi.org/10.1002/pits.20446>

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

- Pincus, D., Kiefer, A. W., & Beyer, J. I. (2018). Nonlinear dynamical systems and humanistic psychology. *Journal of Humanistic Psychology, 58*(3), 343-366. <https://doi.org/10.1177/00221678177417>
- Polat, K. (2022). *Okul Bağlılığının Bireysel ve Çevresel Faktörlerle İlişkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Puerta-Morales, L. (2015). Relationship between cognitive processes and academic performance in highschool students: relación entre los procesos cognitivos y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica secundaria. *Psychologia. Avances de la Disciplina, 9*(2), 85-100. <https://www.redalyc.org/pdf/2972/297241658007.pdf>
- Quiroga, C. V., Janosz, M., Bisset, S., & Morin, A. J. (2013). Early adolescent depression symptoms and school dropout: Mediating processes involving self-reported academic competence and achievement. *Journal of Educational Psychology, 105*(2), 552. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0031524>
- Radiamoda, R. B., Chuang, H. H., Pernia, R. A., & Borazon, E. Q. (2024). Investigating resilience of international students at a public university in Southern Taiwan and its implications for the New Southbound Policy. *International Journal of Educational Development, 106*, 103001. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.103001>
- Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Devine, J., Gilbert, M., Reiss, F., Barkmann, C., Siegel, N. A., Simon, A. M., Hurrelmann, K., Schlack, R., Hölling, H., Wieler, L. H., & Kaman, A. (2022). Child and Adolescent Mental Health During the COVID-19 Pandemic: Results of the Three-Wave Longitudinal COPSY Study. *Journal of Adolescent Health, 71*(5), 570-578. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2022.06.022>
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S. L. Christenson,

A. L. Reschly, & C. Wylie (Ed.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3- 19). Springer.

Reynolds, A. J. (1998). Resilience among black urban youth: Prevalence, intervention effects, and mechanisms of influence, *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(1), 84-100. <https://doi.org/10.1037/h0080273>

Ritter, S. M., Damian, R. I., Simonton, D. K., van Baaren, R. B., Strick, M., Derks, J., & Dijksterhuis, A. (2012). Diversifying experiences enhance cognitive flexibility. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(4), 961-964. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.02.009>

Rodríguez-Fernández, A., Ramos - Díaz, E., & Axpe, I. (2018). The role of resilience and psychological well-being in school engagement and perceived academic performance: An exploratory model to improve academic achievement. *Health And Academic Achievement*, 18(1), 159-176. <https://doi.org/10.5772/intechopen.73580>

Rogers, E. M., Melde, C., Williams, J., Heinze, J., & McGarrell, E. (2024). Adolescent Mental Health and Resilience Before and During the COVID-19 Pandemic. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, S1054-139X. (In Press) <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2024.02.023>

Rood, L., Roelofs, J., Bögels, S. M., & Alloy, L. B. (2010). Dimensions of negative thinking and the relations with symptoms of depression and anxiety in children and adolescents. *Cognitive Therapy and Research*, 34(4), 333-342. <https://doi.org/10.1007/s10608-009-9261-y>

Roque, L., & Veríssimo, M. (2011). Emotional context, maternal behavior and emotion regulation. *Infant Behavior and Development*, 34(4), 617-626. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2011.06.002>

- Rottenberg, J., & Gross, J. J. (2003). When emotion goes wrong: Realizing the promise of affective science. *American Psychological Association, 10*(2), 227-232. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg012>
- Rusch, S., Westermann, S. & Lincoln, T. M. (2012). Specificity of emotion regulation deficits in social anxiety: An internet study. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 85*(3), 268-277. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.2011.02029.x>
- Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist, 35*(2), 101-111. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3502_4
- Sadeghi, M., Shafiei, M. & Mobasher, A. (2018). Effect of self-compassion training on cognitive flexibility and meaning in life in individuals faced with mine explosion leading to maim Iranian. *Journal of War & Public Health, 10*(2), 61-67. <https://doi.org/10.29252/ijwph.10.2.61>
- Sameroff, A. J. & Rosenblum, K. L. (2006). Psychosocial constraints on the development of resilience, *Ann. N.Y. Acad. Sci., 1094*, 116-124. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.010>
- Salters-Pedneault, K., Steenkamp, M. & Litz, B. T. (2010). Suppression. In A. M. Kring ve D. M. Sloan (Ed.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 137-156). The Guilford Press.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (1996). A beginner's guide to structural equation modeling. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Scott, W. A. (1962). Cognitive complexity and cognitive flexibility. *Sociometry, 25*(4), 405-414. <https://doi.org/10.2307/2785779>
- Scott, S. R., Rivera, K. M., Rushing, E., Manczak, E. M., Rozek, C. S., & Doom, J. R. (2021). "I Hate This": A qualitative analysis of adolescents' self-reported challenges

during the COVID-19 pandemic. *Journal of Adolescent Health*, 68(2), 262-269.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.11.010>

Shahabi, B., Shahabi, R., & Foroozandeh, E. (2019). Analysis of the self-compassion and cognitive flexibility with marital compatibility in parents of children with autism spectrum disorder. *In International Journal of Developmental Disabilities* 6(4), 282–288. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1573000>

Seçim, G. (2020). Bilişsel esneklik ve duygu düzenleme özelliklerinin psikolojik sağlık üzerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 505-524.
<https://doi.org/10.37217/tebd.716151>

Sharkey, J. D., You, S., & Schnobelen, K. (2008). Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the Schools*, 45(5), 402-418.
<https://doi.org/10.1002/pits.20305>

Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Dodge Magee, K., & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development*, 12(1), 73–96.
https://doi.org/10.1207/s15566935eed1201_5

Shiner, R. L. & Masten, A. S. (2012). Childhood personality as a harbinger of competence and resilience in adulthood, *Development and Psychopathology*, 24, 507-528.
<https://doi.org/10.1017/S0954579412000120>

Sieb, R. (2013). The emergence of emotions. *Activitas Nervosa Superior*, 55, 115-145.
<https://doi.org/10.1007/BF03379732>

Siener, S. & Kerns, K. A. (2012). Emotion regulation and depressive symptoms in pre adolescence. *Child Psychiatry Human Development*, 43(4), 414-430
<https://doi.org/10.1007/s10578-011-0274-x>

- Simons-Morton, B. G., & Crump, A. D. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health, 73*(3), 121-126. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb03586.x>
- Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L. & Saylor, K. E. (1999). Student-school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research, 14*(1), 99-107. <https://doi.org/10.1093/her/14.1.99>
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society, 41*(1), 3-25. <https://doi.org/10.1177/0044118X09334861>
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., & Anderson, A. R. (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from check & connect longitudinal studies. *California School Psychologist, 8*, 29-41. <https://doi.org/10.1007/BF03340894>
- Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2004). Exploring school engagement of middle-class African American adolescents. *Youth & Society, 35*(3), 323-340. <https://doi.org/10.1177/0044118X03255006>
- Skinner, E. A., & 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), 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & 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.

<https://doi.org/10.1177/0013164408323233>

Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Ed.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2

Skripkauskaitė, S., Hawk, S. T., Branje, S. J. T., Koot, H. M., Van Lier, P. A. C. & Meeus, W. (2015). Reactive and proactive aggression: Differential links with emotion regulation difficulties, maternal criticism in adolescence. *Aggressive Behavior*, 41(3), 214–226. <https://doi.org/10.1002/ab.21583>

Skrove M., Romundstad P. & Indredavik M. S. (2013). Resilience, lifestyle and symptoms of anxiety and depression in adolescence: The young-HUNT study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 48(3), 407-416.
<https://doi.org/10.1007/s00127-012-0561-2>

Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The Brief Resilience Scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194–200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>

Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European journal of psychotraumatology*, 5(1), 25338.
<https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>

Spann, M. N., Mayes, L. C., Kalmar, J. H., Guiney, J., Womer, F. Y., Pittman, B., & Blumberg, H. P. (2012). Childhood abuse and neglect and cognitive flexibility in adolescents. *A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 18(2), 182-189. <https://doi.org/10.1080/09297049.2011.595400>

- Spiro, R. J., Vispoel, W. P., Schmitz, J. G., Samarapungavan, A., & Boerger, A. E. (2013). Knowledge acquisition for application: Cognitive flexibility and transfer in complex content domains. In *Executive control processes in reading* (pp. 177-199). Routledge.
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., & Anderson, D. (1988). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In V. Patel (Ed.), *Proceedings of the 10th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Erlbaum.
- Spiro, R. J., & Jehng, J. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix & R. J. Spiro (Ed.), *Cognition, education and multimedia: Exploring ideas in high technology* (pp. 163–205). Lawrence Erlbaum Associates.
- Staudinger, U. M. & Greve, W. (2015). Resilience and aging. In N.A. Pachana (Ed.). *Encyclopedia of geropsychology*. Springer Science + Business Media Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-080-3_122-1.
- Stefansson, K. K., Gestsdottir, S., Birgisdottir, F., & Lerner, R. M. (2018). School engagement and intentional self-regulation: A reciprocal relation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 64, 23-33. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.01.005>
- Steiger, J. H. (1990), Structural model evaluation and modification. *Multivariate Behavioral Research*, 25, 214-12. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502_4
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 83-110. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83>
- Stevens, A. D. (2009). *Social problem solving and cognitive flexibility: relations to social skills and problem behaviour of at-risk young children* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Seattle Pacific University.

- Stolberg, M. (2019). Emotions and the body in early modern medicine. *Emot Rev*, 11, 113–122. <https://doi.org/10.1177/1754073918765674>
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74. <https://hdl.handle.net/11511/73668>
- Sünbül Aydın, Z., & Yerin Güneri, O. (2019). The relationship between mindfulness and resilience: The mediating role of self compassion and emotion regulation in a sample of underprivileged Turkish adolescents. *Personality and Individual Differences*, 139, 337-342. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.12.009>
- Şahin Demirkapı, E. (2013). *Çocukluk çağı travmalarının duygu düzenleme ve kimlik gelişimine etkisi ve bunların psikopatolojiler ile ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin.
- Şimşek, O. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Ekinoks.
- Şimşek, H., ve Çöplü, F. (2018). Lise öğrencilerinin riskli davranışlar gösterme düzeyleri ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 18-30. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.358223>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Taş, İ. (2017). Relationship between internet addiction, gaming addiction and school engagement among adolescents. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12), 2304-2311. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1170124>
- Taşdemir, S. H., & Murat, M. (2021). Öğretmen adaylarının bilişsel esneklikleri ile yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişkide bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2188-2209. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1005419>

- Taylı, A., Dönmez, Ş. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 1-17.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/614798>
- Tchanturia, K., Davies, H., Roberts, M., Harrison, A., Nakazato, M., Schmidt, U., Treasure, J., & Morris, R. (2012). Poor cognitive flexibility in eating disorders: examining the evidence using the Wisconsin Card Sorting Task. *Plos ONE*, 7(1), e28331. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0028331>
- Teasdale, J. D., Segal, Z. V., & Williams, J. M. G. (1995). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help? *Behaviour Research and Therapy*, 33, 225–239.
[https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)E0011-7](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)E0011-7)
- Teixeira, A., Silva, E., Tavares, D. & Freire, T. (2014). Portuguese validation of the emotion regulation questionnaire for children and adolescents (ERQ-CA): Relations with self-esteem and life satisfaction. *Child Indicators Research*, 8(3), 605-621. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9266-2>
- Teixeira, R. J., Brandão, T., & Dores, A. R. (2021). Academic stress, coping, emotion regulation, affect and psychosomatic symptoms in higher education. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01304-z>
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinde kendini toparlama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 297-306.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87588>
- Theron, L. C., Levine, D. & Ungar, M. (2020). African emerging adult resilience: Insights from a sample of township youth. *Emerging Adulthood*, 1-12.
<https://doi.org/10.1177/2167696820940077>

- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Thompson, R. B., Corsello, M., McReynolds, S. & Conklin-Powers, B. (2013). A longitudinal study of family socioeconomic status (SES) variables as predictors of socio-emotional resilience among mentored youth. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21(4), 378-391. <https://doi.org/10.1080/13611267.2013.855864>
- Toprak, E., Metin, A., & Ünalın, D. (2024). The mediating role of cognitive flexibility and critical thinking in the relationship between academic motivation and fear of negative evaluation. *Psychology in the Schools*, 61(2), 727-738. <https://doi.org/10.1002/pits.23080>
- Troy, A. S., & Mauss, I. B. (2011). Resilience in the face of stress: Emotion regulation as a protective factor. *Resilience and mental health: Challenges across the lifespan*, 1(2), 30-44. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=LY2GRuIPCiMC&oi=fnd&pg=PA30&ots=ntYAuVw2yv&sig=F-42QiCzfHuC-MAkWotBa7Ca_fw&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Turgut, Ö. (2016). *Ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Tuzgöl Dost, M. (2020). Okul psikolojik danışmanlarına göre ilkokullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin durumu ve sorunları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1673-1690. <https://doi.org/10.17755/esosder.715029>

- Tüfekçibaşı, S. (2020). *Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ile bilişsel esneklik ve otantiklik arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2015). İntihar istatistikleri 2015. 10 Ocak 2019 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr/HbPrint.do?id=21516> adresinden erişildi.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2019). Cinsiyete göre, yaşa göre özel intihar hızı. TÜİK.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218–235. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>
- Ungar, M. (Ed.). (2011). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. Springer Science & Business Media.
- Ungar, M. (2012). Researching and theorizing resilience across cultures and contexts. *Preventive Medicine: An International Journal Devoted to Practice and Theory*, 55(5), 387–389. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2012.07.021>
- Ungar, M. (2013). Resilience, trauma, context, and culture. *Trauma, Violence, & Abuse*, 14(3), 255-266. <https://doi.org/10.1177/1524838013487805>
- Ungar, M. (2021). *Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change*. Oxford University Press.
- Ungar, M., Russell, P., & Connelly, G. (2014). School-based interventions to enhance the resilience of students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1), 66. <http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v4n1p66>
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K. E. ve Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 589-598. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88892>

- Ursache, A., Blair, C., & Raver, C. C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives*, 6(2), 122–128. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00209.x>
- Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter. *Child Development Perspectives*, 6(2), 129-135. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x>
- Varlı, E. (2022). *Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin yordanmasında duygu düzenlemenin ve stresle başa çıkma tarzlarının rolü*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Vatan, S. (2016). Obsesif kompulsif bozuklukta bağlanma, obsesif inançlar ve duygu düzenleme zorlukları: Klinik ve klinik olmayan örneklem karşılaştırması. *Nesne Psikolojisi Dergisi*, 4(7), 41-57. <https://doi.org/10.7816/nesne-04-07-03>
- Vella, S. L. C., & Pai, N. B. (2019). A theoretical review of psychological resilience: Defining resilience and resilience research over the decades. *Archives of Medicine and Health Sciences*, 7(2), 233-239. https://doi.org/10.4103/amhs.amhs_119_19
- Verhaeghen, P., & Cerella, J. (2002). Aging, executive control, and attention: A review of meta-analyses. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 26(7), 849–857. [https://doi.org/10.1016/S0149-7634\(02\)00071-4](https://doi.org/10.1016/S0149-7634(02)00071-4)
- Voelkl, K. E. (2012). School identification. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Ed.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 193-218). Springer.
- Wang, M., & Saudino, K. J. (2011). Emotion regulation and stress. *Journal of Adult Development*, 18(2), 95-103. <https://doi.org/10.1007/s10804-010-9114-7>
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a

- multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school drop out during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Wang, M. T., Kiuru, N., Degol, J. L., & Salmela-Aro, K. (2018). Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effects. *Learning and Instruction*, 58, 148-160. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.06.003>
- Wang, L., Jiang, S., Tan, S., Wan, Y., & Fei, W. (2024). Ostracism, school engagement, and academic achievement: Examining a mediation model among senior high school students. *School Psychology International*, 01430343241247233. <https://doi.org/10.1177/01430343241247233>
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754–763. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00903.x>
- Wentzel, K., Baker, S. A., & Russell, S. (2009). Peer relationships and positive adjustment at school. In R. Gilman, E. S. Huebner, & J. M. Furlong (Ed.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 229–243). Routledge.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1989). *Vulnerable but invincible*. Adams, Bannister, Cox.
- Werner, K. H., Goldin, P. R., Ball, T. M., Heimberg, R. G. & Gross, J. J. (2011). Assessing emotion regulation in social anxiety disorder: The emotion regulation interview. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 33(3), 346-354. <https://doi.org/10.1007/s10862-011-9225-x>
- Williamson, D. E., Birmaher, B., Ryan, N. D., Shiffrin, T. P., Lusk, J. A., Protopapa, J., Dahl, R. E., & Brent, D. A. (2003). The stressful life events schedule for children

and adolescents: development and validation. *Psychiatry Research*, 119, 225–241.
[https://doi.org/10.1016/S0165-1781\(03\)00134-3](https://doi.org/10.1016/S0165-1781(03)00134-3)

World Health Organization (WHO). (1948). *Constitution*.
https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/64546/9789755903613_tur.pdf;jsessionid=9ECD752F6F9492F772486CDE9CD407C3?sequence=3

World Health Organization (WHO). (2017a). *Process of translation and adaptation of instruments*. http://www.who.int/substance_abuse/research_tools/translation/en/

World Health Organization (WHO). (2017b). Surveillance of suicide and suicide attempts.
http://www.who.int/mental_health/suicide-prevention/en/

Wright, M. O., & Masten, A. S. (2005), Resilience process in development. S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 17-39). Springer.

Yalçın, R. Ü. (2021). *Ergenlerde pozitif genç gelişiminin bireysel ve okul ile ilgili faktörler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Yang, C. (2015). *Multilevel associations between bullying victimization, school engagement, and social-emotional learning* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Delaware.

Yelpaze, İ. (2019). Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak bilişsel esneklik: Öz şefkatin aracılık rolü. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 535-549. <https://doi.org/10.17556/erziefd.631767>

Yeniad, N. Malda, M., Mesman, J., Marinus, H., Van Ijzendoorn, M. H., Emmen, R. A. G., & Prevo, M. J. L. (2014). Cognitive development cognitive flexibility children across the transition to school : A Longitudinal study. *Cognitive Development*, 31, 35–47. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2014.02.004>

Yıldız, F. (2018). *Ergenlerde bilişsel esneklik ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişki ve duygu düzenleme güçlüğünün aracı rolünün incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.

- Yoon, S., Howell, K., Dillard, R., Shockley McCarthy, K., Rae Napier, T., & Pei, F. (2021). Resilience following child maltreatment: Definitional considerations and developmental variations. *Trauma, Violence, & Abuse, 22*(3), 541–559. <https://doi.org/10.1177/1524838019869094>
- Young, J. E., Weinberger, A. D., & Beck, A. T. (2001). Cognitive therapy for depression. In D. H. Barlow (Ed.), *Clinical handbook of psychological disorders: A step-by-step treatment manual* (pp. 264–308). Guilford Press.
- Young, S. (2004). *Breakthrough pain: A step by step mindfulness meditation program for transforming chronic and acute pain*. Sounds True.
- Yukay-Yüksel, M., Sayın, M., & Dinç, S. (2020). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının yordanmasında bilişsel esneklik ve ruminasyonun etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 202–218. <https://doi.org/10.21733/ibad.776439>
- Yücel, Z. (2023). *Adolesanlarda okul bağlılığı ve siber zorbalık duyarlılığı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi]. Ankara Etlik Şehir Hastanesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Kliniği.
- Zelazo, P. D. (2020). *The 3 areas of executive function. Understood*. Erişim tarihi: 22.02.2024. <https://www.understood.org/en/learning-thinking-differences/child-learning-disabilities/executive-functioning-issues/types-of-executive-function-skills>
- Zengin, M. (2019). *Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik, bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve kaygı arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Zengin Aksu, E. (2019). *İlkokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Zhang, J. H. (2011). *Relationship between cognitive flexibility and coping strategies of high school students* [Unpublished master dissertation]. Hebei University.

- Zhao, Y., & Zhao, G. (2015). Emotion regulation and depressive symptoms: Examining the mediation effects of school connectedness in Chinese late adolescents. *Journal of Adolescence*, *40*, 14–23. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.12.009>
- Zheng, W., Akaliyski, P., Ma, C., & Xu, Y. (2024). Cognitive flexibility and academic performance: Individual and cross-national patterns among adolescents in 57 countries. *Personality and Individual Differences*, *217*, 112455. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112455>
- Zhou, X., Meng, Y., Schmitt, H. S., Montag, C., Kendrick, K. M., & Becker, B. (2020). Cognitive flexibility mediates the association between early life stress and habitual behavior. *Personality and Individual Differences*, *167*, 110231. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110231>
- Zlomke, K. R. ve Hahn, K. S. (2010). Cognitive emotion regulation strategies: Gender differences and associations to worry. *Personality and Individual Differences*, *48*(4), 408-413. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.007>

EK-A: GÖNÜLLÜ KATILIM FORMLARI

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (ÖĞRENCİ) (ÖLÇEK UYARLAMA UYGULAMASI)

Sevgili Öğrenciler,

Bu araştırmanın temel amacı Okulda Kendini Toparlama Gücü ölçeğini Türk kültürüne uyarlamak, buna ilişkin de geçerlik ve güvenilirlik çalışması düzenlemektir. Çalışma, doktora tezi kapsamında Hacettepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı öğretim üyesi Dr. Öğr. Üyesi Özlem HASKAN AVCI danışmanlığında, doktora öğrencisi Ali ÇETİNKAYA tarafından yürütülmektedir. Söz konusu tez çalışması kapsamında sonuçlar paylaşılacaktır. Çalışmanın literatüre katkıda bulunması ümit edilmektedir.

- Bu çalışma için gerekli izinler Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul Komisyonundan alınmıştır (**ONAY NO:2120623**).
- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. İstemediğiniz sürece araştırmanın herhangi bir noktasında çalışmadan ayrılma hakkınız mevcuttur. Bu durum size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda bir defaya mahsus olmak üzere sizden 3 farklı ölçek (Ergenlerde Psikolojik Sağlık Ölçeği, Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği-42, Okulda Kendini Toparlama Gücü Ölçeği) uygulamasına katılmanız beklenmektedir. Uygulama yaklaşık 10-15 dakika sürecektir. Ölçek uygulamasında salgın koşulları gözetilerek gerekli önlemler alınacaktır.
- Araştırmada katılımcıların isimleri alınmayacaktır. Katılımcıların vermiş olduğu tüm bilgiler gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Ayrıca yaşadığınız rahatsızlıktan ötürü ihtiyaç hissetmeniz durumunda gerekli yardım sunulacaktır. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.
- Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkında istediğiniz zaman soru sorabilirsiniz. Sorularınızı araştırmacı olarak Hacettepe Üniversitesi PDR Bilim Dalında doktora öğrenimine devam eden Ali ÇETİNKAYA ya da aynı birimde görevli öğretim üyesi sorumlu araştırmacı Dr. Öğretim Üyesi Özlem HASKAN AVCI'ya yöneltebilirsiniz. İletişim numaraları ve e-mail adresleri aşağıda mevcuttur.

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Öğrencinin:

Adı, soyadı :

Tarih:

İmza:

Araştırmacı:

Ali ÇETİNKAYA

Milli Savunma Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Cep Tel:

İş Tel:

E-Posta:

Sorumlu araştırmacı:

Dr. Öğr. Üyesi Özlem HASKAN AVCI

Hacettepe Üniversitesi, Öğretim Üyesi

Eğitim Bilimleri ABD./PDR Bilim D.

İş Tel:

E-Posta:

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (VELİ) (ÖLÇEK UYARLAMA UYGULAMASI)

Sayın Veli,

Bu araştırmanın temel amacı Okulda Kendini Toparlama Gücü ölçeğini Türk kültürüne uyarlamak, buna ilişkin de geçerlik ve güvenilirlik çalışması düzenlemektir. Çalışma, doktora tezi kapsamında Hacettepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı öğretim üyesi Dr. Öğr. Üyesi Özlem HASKAN AVCI danışmanlığında, doktora öğrencisi Ali ÇETİNKAYA tarafından yürütülmektedir. Söz konusu tez çalışması kapsamında sonuçlar paylaşılacaktır. Çalışmanın literatüre katkıda bulunması ümit edilmektedir.

- Bu çalışma için gerekli izinler Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul Komisyonundan alınmıştır (**ONAY NO:2120623**).
- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. İstemediğiniz sürece araştırmanın herhangi bir noktasında çalışmadan ayrılma hakkınız mevcuttur. Bu durum size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda bir defaya mahsus olmak üzere velisi olduğunuz öğrencilerinize 3 farklı ölçek (Ergenlerde Psikolojik Sağlık Ölçeği, Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği-42, Okulda Kendini Toparlama Gücü Ölçeği) uygulaması gerçekleştirilecektir. Uygulama yaklaşık 10-15 dakika sürecektir. Ölçek uygulamasında salgın koşulları gözetenilerek gerekli önlemler alınacaktır.
- Araştırmada katılımcıların isimleri alınmayacaktır.
- Elde edilen tüm veriler sadece bilimsel bir amaç için kullanılacak olup, kimseyle paylaşılmayacaktır.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size ya da çocuğunuza rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılım sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Ayrıca yaşadığınız rahatsızlıktan ötürü ihtiyaç hissetmeniz durumunda gerekli yardım sunulacaktır. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.
- Çocuğunuzun çalışmaya katılması ile ilgili onay vermeden önce veya onay verdikten sonra herhangi bir konu ile ilgili bilgi almak isterseniz araştırmacı ya da sorumlu araştırmacı ile iletişime geçebilirsiniz. Çalışma hakkında istediğiniz zaman soru sorabilirsiniz. Sorularınızı araştırmacı olarak Hacettepe Üniversitesi PDR Bilim Dalında doktora öğrenimine devam eden Ali ÇETİNKAYA veya aynı birimde görevli öğretim üyesi sorumlu araştırmacı Dr. Öğr. Üyesi Özlem HASKAN AVCI'ya yöneltebilirsiniz. İletişim numaraları ve e-mail adresleri hem bu formda hem de öğrenci formunda mevcuttur.
- Bu bilgileri okuduktan sonra, velisi olduğunuz öğrencinin bu araştırmaya gönüllü olarak katılmasını ve araştırma dâhilinde benim size verdiğim güvenceye dayanarak bu formu onaylamanızı bekliyorum. Formu okuyarak imzaladığınız için çok teşekkür ederim.

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun gelenin

altına imzanızı atarak belirtiniz ve bu formu çocuğunuzla okula geri gönderiniz.

A) Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve çocuğum'nın da katılımcı olmasına izin veriyorum İzin vermiyorum

B) Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum. Kabul etmiyorum

Öğrenci Velisinin;

Adı-Soyadı:

İmza :

Araştırmacı:

Ali ÇETİNKAYA

Milli Savunma Üniversitesi Eğt. Bil. Böl.

Cep Tel:

İş Tel:

E-Posta:

Sorumlu araştırmacı:

Dr. Öğr. Üyesi Özlem HASKAN AVCI

Hacettepe Üniversitesi, Öğretim Üyesi

Eğitim Bilimleri ABD./PDR Bilim D.

İş Tel:

E-Posta:

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (ÖĞRENCİ) (MODEL TESTİ UYGULAMASI)

Sevgili Öğrenciler,

Bu araştırmanın temel amacı okulda kendini toplama gücü ile ilgili hipotetik model testi gerçekleştirmektir. Çalışma, doktora tezi kapsamında Hacettepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı öğretim üyesi Dr. Öğr. Üyesi Özlem HASKAN AVCI danışmanlığında, doktora öğrencisi Ali ÇETİNKAYA tarafından yürütülmektedir. Söz konusu tez çalışması kapsamında sonuçlar paylaşılacaktır. Çalışmanın literatüre katkıda bulunması ümit edilmektedir.

- Bu çalışma için gerekli izinler Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul Komisyonundan alınmıştır (**ONAY NO:2120623**).
- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. İstemediğiniz sürece araştırmanın herhangi bir noktasında çalışmadan ayrılma hakkınız mevcuttur. Bu durum size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda bir defaya mahsus olmak üzere sizden 4 farklı ölçek (Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği, Bilişsel Esneklik Ölçeği, Okula Bağlılık Ölçeği ve Okulda Kendini Toparlama Gücü Ölçeği) uygulamasına katılmanız beklenmektedir. Uygulama yaklaşık 10-15 dakika sürecektir. Ölçek uygulamasında salgın koşulları gözetilerek gerekli önlemler alınacaktır.
- Araştırmada katılımcıların isimleri alınmayacaktır. Katılımcıların vermiş olduğu tüm bilgiler gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Ayrıca yaşadığınız rahatsızlıktan ötürü ihtiyaç hissetmeniz durumunda gerekli yardım sunulacaktır. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.
- Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkında istediğiniz zaman soru sorabilirsiniz. Sorularınızı araştırmacı olarak Hacettepe Üniversitesi PDR Bilim Dalında doktora öğrenimine devam eden Ali ÇETİNKAYA ya da aynı birimde görevli öğretim üyesi sorumlu araştırmacı Dr. Öğretim Üyesi Özlem HASKAN AVCI'ya yöneltebilirsiniz. İletişim numaraları ve e-mail adresleri aşağıda mevcuttur.

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Öğrencinin:

Adı, soyadı :

Tarih:

İmza:

Araştırmacı:

Ali ÇETİNKAYA

Milli Savunma Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Cep Tel:

İş Tel:

E-Posta:

Sorumlu araştırmacı:

Dr. Öğr. Üyesi Özlem HASKAN AVCI

Hacettepe Üniversitesi, Öğretim Üyesi

Eğitim Bilimleri ABD./PDR Bilim D.

İş Tel:

E-Posta:

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (VELİ) (MODEL TESTİ UYGULAMASI)

Sayın Veli,

Bu araştırmanın temel amacı okulda kendini toplama gücü ile ilgili hipotetik model testi gerçekleştirmektir. Çalışma, doktora tezi kapsamında Hacettepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı öğretim üyesi Dr. Öğr. Üyesi Özlem HASKAN AVCI danışmanlığında, doktora öğrencisi Ali ÇETİNKAYA tarafından yürütülmektedir. Söz konusu tez çalışması kapsamında sonuçlar paylaşılacaktır. Çalışmanın literatüre katkıda bulunması ümit edilmektedir.

- Bu çalışma için gerekli izinler Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul Komisyonundan alınmıştır (**ONAY NO:2120623**).
- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. İstemediğiniz sürece araştırmanın herhangi bir noktasında çalışmadan ayrılma hakkınız mevcuttur. Bu durum size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda bir defaya mahsus olmak üzere velisi olduğunuz öğrencilerinize 4 farklı ölçek (Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği, Bilişsel Esneklik Ölçeği, Okula Bağlılık Ölçeği ve Okulda Kendini Toparlama Gücü Ölçeği) uygulaması gerçekleştirilecektir. Uygulama yaklaşık 10-15 dakika sürecektir. Ölçek uygulamasında salgın koşulları gözeticilerle gerekli önlemler alınacaktır.
- Araştırmada katılımcıların isimleri alınmayacaktır.
- Elde edilen tüm veriler sadece bilimsel bir amaç için kullanılacak olup, kimseyle paylaşılmayacaktır.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size ya da çocuğunuza rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılım sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Ayrıca yaşadığınız rahatsızlıktan ötürü ihtiyaç hissetmeniz durumunda gerekli yardım sunulacaktır. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.
- Çocuğunuzun çalışmaya katılması ile ilgili onay vermeden önce veya onay verdikten sonra herhangi bir konu ile ilgili bilgi almak isterseniz araştırmacı ya da sorumlu araştırmacı ile iletişime geçebilirsiniz. Çalışma hakkında istediğiniz zaman soru sorabilirsiniz. Sorularınızı araştırmacı olarak Hacettepe Üniversitesi PDR Bilim Dalında doktora öğrenimine devam eden Ali ÇETİNKAYA veya aynı birimde görevli öğretim üyesi sorumlu araştırmacı Dr. Öğr. Üyesi Özlem HASKAN AVCI'ya yöneltebilirsiniz. İletişim numaraları ve e-mail adresleri hem bu formda hem de öğrenci formunda mevcuttur.
- Bu bilgileri okuduktan sonra, velisi olduğunuz öğrencinin bu araştırmaya gönüllü olarak katılmasını ve araştırma dâhilinde benim size verdiğim güvenceye dayanarak bu formu onaylamanızı bekliyorum. Formu okuyarak imzaladığınız için çok teşekkür ederim.

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun gelenin altına imzanızı atarak belirtiniz ve bu formu çocuğunuzla okula geri gönderiniz.

C) Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve çocuğum'nın da katılımcı olmasına izin veriyorum İzin vermiyorum

D) Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum. Kabul etmiyorum

Öğrenci Velisinin;

Adı-Soyadı:

İmza :

Araştırmacı:

Ali ÇETİNKAYA

Milli Savunma Üniversitesi Eğt. Bil. Böl.

Cep Tel:

İş Tel:

E-Posta:

Sorumlu araştırmacı:

Dr. Öğr. Üyesi Özlem HASKAN AVCI

Hacettepe Üniversitesi, Öğretim Üyesi

Eğitim Bilimleri ABD./PDR Bilim D.

İş Tel:

E-Posta:

EK-B: ARAŞTIRMADAKİ VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ ÖRNEK MADDELERİ**DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU**

Sevgili Öğrenciler,

Bu araştırmanın temel amacı Okulda Kendini Toparlama Gücü ölçeğini Türk kültürüne uyarlamak, buna ilişkin de geçerlik ve güvenilirlik çalışması düzenlemek ve akabinde okulda kendini toparlama gücü ile ilgili bir hipotetik model test etmektir. Çalışma, doktora tezi kapsamında Hacettepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı öğretim üyesi Dr. Öğr. Üyesi Özlem HASKAN AVCI danışmanlığında, doktora öğrencisi Ali ÇETİNKAYA tarafından yürütülmektedir. Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. İstemediğiniz sürece araştırmanın herhangi bir noktasında çalışmadan ayrılma hakkınız mevcuttur. Uygulama yaklaşık 10-15 dakika sürecektir.

ARAŞTIRMADA KATILIMCILARIN İSİMLERİ ALINMAYACAKTIR. KATILIMCILARIN VERMİŞ OLDUĞU TÜM BİLGİLER GİZLİ TUTULACAKTIR. Sorulara samimi cevaplar vermeniz araştırmanın seyri açısından çok önemlidir. Değerli çabalarınız için çok teşekkür ederim.

Ali ÇETİNKAYA

1. Cinsiyetiniz:.....

() Ön lisans-Lisans (Üniversite) mez.

2. Yaşınız:

() Lisansüstü eğitim mezunu

3. Sınıfınız:

**7. Sizce ailenizin ekonomik düzeyi
hangi seviyededir?**

4. Kaç kardeşiniz var (siz hariç):

() Çok Düşük

() Düşük

5. Annenizin eğitim düzeyini seçiniz:

() Orta

() Okuryazar değil

() Yüksek

() Okuryazar

() Çok Yüksek

() İlkokul mezunu

() Ortaokul mezunu

() Lise mezunu

() Ön lisans-Lisans (Üniversite) mez.

() Lisansüstü eğitim mezunu

6. Babanızın eğitim düzeyini seçiniz:

() Okuryazar değil

() Okuryazar

() İlkokul mezunu

() Ortaokul mezunu

() Lise mezunu

ERGEN PSİKOLOJİK DAYANIKLIK ÖLÇEĞİ(EPDÖ)

Sevgili Öğrenciler:

Lütfen aşağıdaki maddeleri dikkatle okuyarak her maddede yer alan ifadenin size ne derece uygun olduğuna (sizi ne derece tanımladığına) karar veriniz. Vereceğiniz cevapların doğru ya da yanlışı yoktur. Verdiğiniz karara göre aşağıdaki ifadeleri dikkate alarak yanındaki boşluklardan bir tanesine çarpı (X) işareti koyunuz. Lütfen boş bırakmadan hepsini işaretlemeye çalışınız. Samimi olarak cevap vereceğinize inanıyor ve katılımınızdan dolayı teşekkür ediyorum.

		Bana Çok Uygun	Bana Uygun	Bana Uygun Değil	Bana Hiç Uygun Değil
2	Ailem başarılı olacağıma inanır.				
8	Ailem paylaşacak bir şeyim olduğunda beni dinler.				
13	Şartlar değiştiğinde ne yapmam gerektiğini çabucak anlarım				
18	Hayal ettiğim geleceğe ulaşabileceğime inanıyorum.				
24	Yokluğumu fark edecek arkadaşlarım vardır.				
26	Yaşamımın alacağı yön üzerinde yeterince kontrolümün olmadığını hissediyorum				
29	Güzel zaman geçirdiğim arkadaşlarım vardır				

DEPRESYON-ANKSİYETE-STRES ÖLÇEĞİ (LOVİBOND & LOVİBOND 1995)

No	Son 1 Haftadaki Durumunuz	Hiçbir Zaman	Bazen Ve Arasına	Oldukça Sık	Her Zaman
1	Oldukça önemsiz şeyler için üzüldüğümü fark ettim	0	1	2	3
2	Ağzımda kuruluk olduğunu fark ettim	0	1	2	3
3	Hiç olumlu duygu yaşamadığımı fark ettim	0	1	2	3
8	Kendimi gevşetip salıvermek zor geldi	0	1	2	3
15	Baygınlık hissine kapıldım	0	1	2	3
16	Neredeyse herşeye karşı olan ilgimi kaybettiğimi hissettim	0	1	2	3
19	Fizik egzersiz veya aşırı sıcak hava olmasa bile belirgin biçimde terlediğimi gözledim (<i>ömeğin ellerim terliyordu</i>)	0	1	2	3
24	Yaptığım işlerden zevk almadığımı farkettim	0	1	2	3
27	Kolay sinirlendirilebildiğimi farkettim	0	1	2	3
32	Birşey yaparken ikide bir rahatsız edilmeyi hoş göremediğimi farkettim.	0	1	2	3
38	Hayatın anlamsız olduğu hissine kapıldım	0	1	2	3
40	Panikleyip kendimi aptal durumuna düşüreceğim durumlar nedeniyle endişelendim.	0	1	2	3

OKULDA KENDİNİ TOPARLAMA GÜCÜ ÖLÇEĞİ (OKTGÖ)

Sevgili Öğrenciler:

Aşağıdaki maddeler 1 numara “kesinlikle katılmıyorum” ve 7 numara “kesinlikle katılıyorum” ifadesi yer alacak şekilde soldan sağa doğru derecelendirilmiştir. Lütfen aşağıdaki maddeleri dikkatle okuyarak her maddede yer alan ifadenin size ne derece uygun olduğuna (sizi ne derece tanımladığına) karar veriniz. Vereceğiniz cevapların doğru ya da yanlışı yoktur. Verdiğiniz karara göre aşağıdaki ifadeleri dikkate alarak yanındaki boşluklardan bir tanesine çarpı (X) işareti koyunuz. Lütfen boş bırakmadan hepsini işaretlemeye çalışınız. Samimi olarak cevap vereceğinize inanıyor ve katılımınızdan dolayı teşekkür ediyorum.

1: Kesinlikle Katılmıyorum

7: Kesinlikle Katılıyorum

1	Okulda aksilikler yaşadktan sonra (örneğin; düşük notlar, derslerle ilgili olumsuz geri bildirimler) kendimi hızla toparlayabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
3	Okul arkadaşlarımla sorunlarım olduğunda bile okula odaklanabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
6	Derslerdeki stresi etkili bir şekilde yönetebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
7	Öğretmenlerimle yaşadığım sorunların kendime olan güvenimi etkilemesine izin vermem.	1	2	3	4	5	6	7
10	Evdeki stresli yaşantılardan sonra bile okula odaklanabiliyorum.	1	2	3	4	5	6	7
11	Derslerdeki zorlukların kendime olan güvenimi etkilemesine izin vermem.	1	2	3	4	5	6	7

Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ)

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.		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
“Başıma olumsuz bir olay geldiğinde;						
1	Duruma ilişkin düşüncelerimi yeniden gözden geçiririm.	()	()	()	()	()
3	Durum üzerinde düşünüp anlamaya çalışırım.	()	()	()	()	()
6	Öfkemi/üzüntümü fiziksel olarak (örn. kavga etmek, vurmak gibi) başkalarından çıkarırım.	()	()	()	()	()
7	Başkalarını kötü hissettirmeye çalışırım (örn. kaba davranarak, onları görmezden gelerek).	()	()	()	()	()
10	Kendime zarar verecek veya kendimi cezalandıracak bir şey yaparım.	()	()	()	()	()
13	Duygularımı içime atarım, saklarım.	()	()	()	()	()
15	Bu olaya ilişkin neler hissettiğimi birisiyle konuşurum.	()	()	()	()	()
17	Hareketli bir şeyler yaparım.	()	()	()	()	()


OKULA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ (OBÖ)

Sevgili Öğrenciler,
Aşağıda "Okula Bağlılık" ile ilgili bazı ifadeler verilmiştir. Bu ifadeleri okuyarak sizler için en doğru seçeneğin olduğu bölüme (X) işareti koyarak belirtmeniz beklenmektedir. Çalışmaya yapmış olduğunuz katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

	Çok doğru	Çoğu zaman doğru	Bazen doğru	Arada sırada doğru	Hiç doğru değil
4.Sınıfım eğlenceli bir yerdir.					
7.Okulda olmaktan hoşlanırım.					
9.Sınıf etkinliklerine dikkatimi veririm.					
13.Okulda yaptıklarımız hakkında daha fazla şey öğrenmek için fazladan kitap okurum.					
18.Okulda canım sıkılır.					

EK-C:ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI KULLANIM İZİNİ

Ölçek Kullanım İzni Hk. > Gelen Kutusu x

 **Uzm. Psk. Dan. Ali Çetinkaya** [Redacted] 28 May 2021 Cmt 12:38 ☆ ↶ ⋮


Alıcı: mbilgin ▾

Saygıdeğer hocam merhaba,

Hacettepe Üniversitesi PDR bilim dalında doktora yapmaktayım. Doktora tezimle ilgili çalışmalar yapıyorum. Bu kapsamda "Bilişsel Esneklik Ölçeği" nizi müsaadenizle kullanmak istiyorum. Değerli cevaplarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Ali Çetinkaya
PDR Doktora Öğrencisi


 **Mehmet Bilgin** [Redacted] 30 May 2021 Pzt 11:12 ☆ ↶ ⋮

Alıcı: ben ▾

Ali,
Günaydın. Çalışmada başarılar dilerim. Ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçek semantik farklılıklar tarzı bir ölçek yani sıfat çiftlerinden oluşuyor. Bu nedenle puanlama olumsuz sıfatlardan başlayarak 1.2.3.4.5 olarak yapılıyor. Puan arttıkça bilişsel esneklik düzeyi artıyor.

Mehmet Bilgin

ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ HAKKINDA > Gelen Kutusu x

 **Uzm. Psk. Dan. Ali Çetinkaya** [Redacted] 26 Ocak Çar 13:21 (1 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Alıcı: zeynepacutuk, zeynepdr1001 ▾

Değerli hocam öncelikle sağlıklı günler dilerim. Ben Ali Çetinkaya, Hacettepe PDR doktora öğrencisiyim. Doktora tezimde eğer izin verirsiniz Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Kıymetli cevaplarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Ali Çetinkaya
PDR Doktora Öğrencisi

[Redacted] 26 Ocak Çar 19:12 (23 saat önce) ☆ ↶ ⋮

Alıcı: ben ▾

Merhaba hocam
Ölçeği kullanabilirsiniz
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Doç. Dr. Zeynep Akkuş Çutuk
Trakya Üniversitesi

ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ HAKKINDA Gelen Kutusu x**Uzm. Psk. Dan. Ali Çetinkaya** 27 Ağu 2021 Cum 10:05 ☆ ↶ ⋮

Alıcı: sefa.bulut ▾

Sayın Sefa Hocam,

"Ergenlerde Psikolojik Sağlık Ölçeği" nizi inceledim ve doktora tezimde yapacağım çalışmam için önemli bir ölçek olduğunu gördüm. İzin verirsiniz ölçeği kullanmak istiyorum. Değerli cevaplarınız için şimdiden çok teşekkür eder, sağlıklı günler dilerim.

Saygılarımla.

Ali Çetinkaya
Doktora Öğrencisi**Sefa Bulut** 27 Ağu 2021 Cum 10:10 ☆ ↶ ⋮

Alıcı: ben ▾

Ali bey merhaba,
Ölçeğimizi referans göstererek kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar dilerim.

Uzm. Psk. Dan. Ali Çetinkaya

Alıcı: imelda.caleon ▾

Dear Dr. Imelda Santos Caleon

I am a PhD student at Hacettepe University in Turkey. I want to write my PhD thesis on School Resilience and I would like to adapt the School Resilience Scale to Turkish conditions. Thank you in advance for your valuable answers.

Best regards.

Ali Çetinkaya
PhD student**Caleon Imelda Santos (Dr)**

Alıcı: ben ▾

A İngilizce ▾ > Türkçe ▾ İletiyi çevir

Dear Ali,

Thanks for your interest in the School Resilience Scale. Yes you may adapt it for Turkish adolescents.

Regards
ImeldaÖlçek Kullanım İzni Hk. Gelen Kutusu x**Uzm. Psk. Dan. Ali Çetinkaya** 7 Haziran Sal 15:50 ☆ ↶ ⋮

Alıcı: bakıduy ▾

Saygıdeğer hocam merhaba,

Hacettepe Üniversitesi PDR bilim dalında doktora yapmaktayım. Doktora tezimle ilgili çalışmalar yapıyorum. Bu kapsamda "Ergenler için [Uygu Düzenleme](#) Ölçeği'nizi müsaadenizle kullanmak istiyorum. Değerli cevaplarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Ali Çetinkaya
PDR Doktora Öğrencisi**Baki Duy** 8 Haziran Çar 13:22 ☆ ↶ ⋮

Alıcı: ben ▾

Sayın Çetinkaya,

Öncelikle tez çalışmanızda kolaylıklar dilerim. Ekte talep etmiş olduğunuz Ergenler için [Uygu Düzenleme](#) Ölçeği bulunmaktadır. Ölçek maddelerinin sonunda puanlamaya veya alt boyutlara ilişkin bilgiler mevcut. Sizden ricam, etik bir sorumluluğun da gereği olarak tez dahil hiçbir yayında ölçeğin tüm maddelerine yer vermemeniz ve olur da ölçeği sizden talep edenler olduğunda ölçeği paylaşmayıp şahsına yönlendirmeniz ve son olarak da ölçeği araştırma amacı dışında kullanmamanız.

Kolaylıklar dilerim...

ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ HK. > Gelen Kutusu x

**Uzm. Psk. Dan. Ali Çetinkaya**

Alıcı: moengel

28 Şubat Paz 22:41 ☆ ↶ ⋮

Kıymetli Hocam,
Öncelikle sağlıklı günler dilerim. Ben Ali Çetinkaya, Hacettepe PDR doktora öğrencisiyim. Doktora tezimde eğer izin verirsiniz okul bağlılığı ölçüğünüzü kullanmak istiyorum. Kıymetli cevaplarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.
Saygılarımla.

Ali Çetinkaya
PDR Doktora Öğrencisi

**MELTEM CENGEL**

Alıcı: ben

1 Mart Sal 08:16 ☆ ↶ ⋮

Merhabalar Ali Hocam,
İlgili ölçek ve bilgiler ektedir.
İyi çalışmalar dilerim.
Meltem

Uzm. Psk. Dan. Ali Çetinkaya <alicetinkaya2094@gmail.com>, 28 Şub 2022 Paz, 22:41 tarihinde şunu yazdı:

...

EK-D: ARAŞTIRMA ETİK KOMİSYONU ONAY BİLDİRİMİ

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 18/04/2022
Sayı: E-35853172-300-00002140021
00002140021

Sayı : E-35853172-300-00002140021
Konu : Etik Komisyon İzni (Ali ÇETİNKAYA)

18.04.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 06.04.2022 tarihli ve E-51944218-300-00002120623 sayılı yazımız.

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık doktora programı öğrencilerinden Ali ÇETİNKAYA'nın Dr. Öğr. Üyesi Özlem HASKAN AVCI danışmanlığında yürüttüğü "Okulda Kendini Toparlama Gücü:Sistemik Bir Müdahale" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 12 Nisan 2022 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

EK-E: MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI ARAŞTIRMA İZNI



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Tarih: 05/05/2022
Sayı: E-605.99-00002110818
60002170018

Sayı : E-14588481-605.99-49039514
Konu : Araştırma İzni

05.05.2022

HACETTEPE UNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 27.04.2022 tarihli ve 2157625 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Ali ÇETİNKAYA'nın "**Okulda Kendini Toparlama Gücü: Sistemik Bir Yaklaşım**" konulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı liselerde uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitimiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (5 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Hacettepe Üniversitesi
Bilgi:
9 Merkez İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle

Belge Doğrulama Adresi : <http://www.turkiye.gov.tr/meb-ehya>

Telefon No : 0 (312) 306 89 30
E-Posta: istatistik06@meb.gov.tr
Kurum Adresi : mebi@hu01.kem.tr

İlgi için: Elmine Kozak
Uzman : Şef
İnternet Adresi: ankara.meb.gov.tr Faks: _____

EK-F: ETİK BEYANI

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

03/07/2024

Ali ÇETİNKAYA

EK-G: DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

26/06/2024

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Bilişsel Esneklik ve Okula Bağlılık Arasındaki İlişkide Duygu Düzenleme ve Okulda Kendini Toparlama Gücünün Aracılık Rolü

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
26/06/2024	198	310099	06/06/2024	%14	2361329035

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunubeyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Ali ÇETİNKAYA

Öğrenci No.: N18147513

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

İmza

Programı: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Özlem HASKAN AVCI

Doç. Dr.

EK-H: THESIS/DISSERTATION ORIGINALITY REPORT

26/06/2024

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: The Mediating Role of Emotion Regulation and School Resilience in The Relationship Between Cognitive Flexibility and School Engagement

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
26/06/2024	198	310099	06/06/2024	14%	2361329035

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Ali ÇETİNKAYA
Student No.: N18147513
Department: Educational Science
Program: Psychological Counseling and Guidance
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

Özlem HASKAN AVCI
Assoc. Prof. Dr.

EK-I: YAYIMLAMA VE FİKRÎ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin / raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- O Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir.⁽¹⁾
- O Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ...ay ertelenmiştir.⁽²⁾
- O Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir.⁽³⁾

...../...../.....

Ali ÇETİNKAYA

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü ana bilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
 - (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. Şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü ana bilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
 - (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan iş birliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü ana bilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

