

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK ANABİLİM DALI

RİSK ALTINDAKİ ORTAÖĞRETİM 9. VE 10. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN KENDİNİ TOPARLAMA GÜÇLERİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Tuğba ESEN-AKTAY

Ankara
Temmuz, 2010

Tuğba Aktay
Ankara,2010

RİSK ALTINDAKİ ORTAÖĞRETİM 9. VE 10. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN KENDİNİ TOPARLAMA GÜÇLERİNİN
İNCELENMESİ

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK ANABİLİM DALI

RİSK ALTINDAKİ ORTAÖĞRETİM 9. VE 10. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KENDİNİ
TOPARLAMA GÜÇLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tuğba ESEN-AKTAY

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Şerife TERZİ

Ankara
Temmuz, 2010

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

Tuğba AKTAY'ın "Risk Altındaki Ortaöğretim 9.ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Toparlama Güçlerinin İncelenmesi" başlıklı tezi 07/07/2010 tarihinde, jürimiz tarafından Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı'na YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Şerife TERZİ

.....

Üye: Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. İbrahim KİKAÇ

.....

ÖNSÖZ

Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin kendini toplama güçleri çeşitli değişkenlere göre incelenerek ergenlik döneminde kendini toplama gücü ile ilgili çalışmalara bilgi sağlamak amaçlanmıştır.

Geçmişte yarım bıraktığım tezimi tamamlama fırsatı bulduğum yüksek lisans tamamlama sürecinde beni yalnız bırakmayıp destekleyenlere minnettarım. Onların katkıları olmaksızın bu süreci sağlıklı biçimde tamamlamam mümkün olmazdı.

Çalışmanın yürütülmesinde katkılarından ve çok daha önemlisi samimi ve içten desteğinden ve cesaretlendirici tutumlarından dolayı değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Şerife TERZİ'ye içten teşekkürlerimi sunuyorum. Tez uygulamaları ve verilerin analizi sırasında bana yardımcı olan meslektaşlarım Sn. Makbule TANER ve Sn. Ebru ÇALI ÖZDEMİR' e çok teşekkür ediyorum. En önemlisi soruları yanıtlamak gibi zor bir işi büyük bir özveriye gerçekleştiren liselerdeki tüm katılımcılara teşekkür ederim.

Ankara'da yapılması gereken işlerde yardımcı olan arkadaşım Sn. Ahmet SOLAK'a ayrıca teşekkür etmek isterim.

Bu çalışmayı bitirebilmemi tez yazım sürecinde bilgisayar başına her oturuşumda “Anne sana yardım ederim” diyerek yanıma koşan enerji kaynağım biricik kızım Serra'ya ve evlendiğimiz günden beri her konuda olduğu gibi tez döneminde de her zaman bana büyük destek olan sevgili eşim Ferruh AKTAY'a borçluyum, sonsuz teşekkürler.

Tuğba ESEN AKTAY

Temmuz , 2010

ÖZET

RİSK ALTINDAKİ ORTAÖĞRETİM 9. VE 10. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KENDİNİ TOPARLAMA GÜÇLERİNİN İNCELENMESİ

Aktay, Tuğba

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Şerife TERZİ

Nisan – 2010, 99 Sayfa

Araştırmada risk altındaki ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin kendini toparlama güçleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ve ayrıca örseleyici yaşantılar geçirmiş İstanbul ili Maltepe ilçesindeki ortaöğretim okullarında okumakta olan ve veri toplama araçlarını yanıtlamayı kabul eden öğrenciler oluşturmuştur. Ölçekler 468 öğrenciye uygulanmış, risk faktörleri belirleme listesinde yoksulluğun yanında ikinci bir risk faktörü olarak erken doğmuş olma, sınıf tekrarı yapma, anne veya babası suç işleme, ebeveynlerinden birinde süregelen hastalık olması, yeterli sağlık hizmeti alamıyor olma, ailede özel eğitime muhtaç bireyin var oluşu, alkol ve uyuşturucu madde kullanan arkadaş çevresine sahip olma, okurken çalışmak zorunda olma, yaşadığı çevrede şiddet, terör, hırsızlık vb. yoğun sorunların var olması veya okula devamsızlık gün sayısının fazla olması seçeneklerinden en az birini daha işaretleyen 60 kız, 58 erkek toplam 118 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Bu araştırma kapsamında, öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin ölçmek için veri toplama aracı olarak California Yılmazlık Değerlendirme Ölçeği (Lise Versiyonu), Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Risk Faktörleri belirleme Listesi ve Kişisel Bilgi Formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkenini öğrencilerin kendini toparlama güçleri, bağımsız değişkenlerini ise cinsiyet, sağ ya da ölü oluşu, ayrı ya da birlikte oluşu, akademik başarı, kardeş durumu, aile dışında akrabalarından sosyal destek alma durumu, yakın arkadaş durumu, yaşanan örseleyici yaşantılar oluşturmuştur. Bu araştırma betimsel-survey yöntemine göre yapılmıştır. İstatistiksel analizler için önce örneklemin

normal olup olmadığı Levene F testi ile kontrol edilmiş ve anlamlı farkın elde edilmesi durumunda parametrik olmayan test istatistikleri kullanılmıştır. Buna göre normal dağılım elde edilmeyen durumlarda ilişkisiz örneklemdeki ikili gruplar arasındaki puan farkını test etmek için Mann Whitney U-testi, ikiden fazla gruplar için de Kruskal Wallis H- testi kullanılmıştır. Normal dağılım olduğu görülen gruplar arasındaki puan farklarının anlamlılığını test etmek için de ikili gruplarda bağımsız gruplar için t-testi, ikiden fazla gruplarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve farkın anlamlı çıkması durumunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için başvuru post-hoc testlerinden duyarlılığı yüksek olan Scheffe testi kullanılmıştır. Kendini toplama gücü puanlarının sosyal destek puanları ile olan ilişkisini görmek ve ilişkili olan bağımsız değişkenlerin kendini toplama gücünü yordayıp yordamadığını test etmek için çok yönlü doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler kendini toplama gücü puanları üzerinde ailenin birlikte veya ayrı oluşunun, okul içi etkinliklere katılımın, akademik başarının ve Kendini toplama gücü puanları ile algılanan sosyal destek boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda sosyal destek boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Sosyal destek boyutları arasında görece önem sırasında okuldaki koruyucu ilişkiler ve yüksek beklentiler ve arkadaş grubundaki koruyucu ilişkiler hariç diğer alt ölçeklerde önem sırasında önceliği ailenin aldığını görüyoruz. Bu sonuç genel olarak kendini toplama gücünün gelişmesinde aile desteğinin önemini altını çizmektedir.

Ayrıca kendini toplama gücü ile cinsiyet değişkeni incelendiğinde toplam puanda anlamlı bir fark ortaya çıkmamış ancak tüm alt ölçek puanlarında kızlar erkeklerden daha yüksek puan almışlardır. Aile dışında destek alınan akrabalarının oluşu, kardeşe sahip olmakla ve sahip olunan kardeş sayısı, yakın arkadaş sayısının kendini toplama gücü puanı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

ABSTRACT

STUDY OF RESILIENCE OF 9th and 10th CLASS SECONDARY SCHOOL STUDENTS WHO ARE UNDER RISK

Aktay, Tuğba

Postgraduate, Department of Physiological Counselling and Guidance

Thesis Consultant: Assitant Professor Şerife TERZİ

April – 2010, 99 Page

In this Study Resilience of students in 9th and 10th grade of Secondary School who are under risk, is evaluated based on various variables.

The students who are being educated at Secondary Schools of İstanbul Province Maltepe Borough and who have low socioeconomic level and additionally who had destructive life styles and who were willing to respond data collection tools used in this study, were selected as samples of this study. Scale parameters were applied to 468 students, and total 118 students comprising 60 females and 58 males, were sampled who checked at least one of the selections as a second risk factor such as premature birth; having repeated a grade level; having a perpetrator father or mother; having father or mother with a chronic disease; not having rendered sufficient health services; existence of an individual who requires special education in the family; having a friend group who use alcohol and drugs; obligation of working while going to school; having heavy problems like violence, terror, theft within the living environment or excessive day of absence in the school which are added in determination list besides the main poverty factor. Within the scope of this study California Resilience Evaluation Scale (High School Version), Perceived Social Support Scale, Risk Factors Determination List and Personal Information Form are utilized as Data Collection Tools.

Dependent variables of the study comprised resilience of the students and independent variables of the study comprised gender, having dead or alive parents, having married or divorced parents, academical success, condition of having social support from other members of the family, status of close friends, past destructive life. This study is performed with descriptive survey methods. For statistical analyses the

normality of the sampling is controlled via Levene F test and non-parametric test statistics are used when significant difference is observed. Accordingly, Mann Whitney U-test is used in unrelated sampling in order to test the variance between binary groups in which normal distribution could not be accomplished and Kruskal Wallis H- test is used for groups more than two. t-test is used in binary groups amongst independent groups in order to evaluate the significance of the score differences between the groups in which normal distribution is observed, and one way analyses of variance (ANOVA) is used for groups more than two and when the difference is found to be significant Scheffe test which has high sensitivity amongst post-hoc tests, is used in order to determine between which groups such difference exists. Multiple linear regression analysis is used in order to determine the relation between the resilience scores and social support scores and in order to test whether the relevant independent variables predict the resilience or not.

According to the results obtained in this study there is a significant relation between the resilience performance and the status of the family whether divorced or married, participation in in-school activities, academic success and according to the analysis performed on resilience scores and perceived social support dimensions. Relative Priority is given to protective relations and high expectations at school amongst the social support dimensions and family has the priority in sub-scales excluding protective relations between friend groups. In general these results indicate the importance of the family support in development of resilience .

Furthermore, when the resilience gender variables are analysed a significant difference is not observed with respect to total scores however, females got higher scores than males when it is analysed based on all sub-scale scores. It is determined that having distant relatives, having sister or brothers or their quantity, number of close friends do not have a significant affect on resilience .

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1.Problem	1
1.2.Araştırmanın Amacı	4
1.3.Araştırmanın Denenceleri.....	5
1.4.Araştırmanın Önemi	6
1.5.Varsayımlar	7
1.6.Sınırlılıklar	8
1.7.Tanımlar	8

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	
2.1. Kendini Toparlama Gücüne İlişkin Kuramsal Açıklamalar	10
2.2.Kendini Toparlama Gücü Kavramının Ortaya Çıkışı.....	10
2.3.Kendini Toparlama Gücünün Temelleri.....	12
2.4.Risk faktörleri	13
2.5.Koruyucu Faktörler.....	12
2.5.1.İçsel Koruyucu Faktörler ve Kendini Toparlama Gücü Yüksek Bireylerin Özellikleri.....	15
2.5.2.Dışsal Koruyucu Faktörler.....	19
2.5.2.1.Ailedeki Risk ve Koruyucu Faktörler.....	19
2.5.2.2.Toplumdaki Risk ve Koruyucu Faktörler.....	22
2.5.2.3.Okuldaki Risk ve Koruyucu Faktörler.....	23

2.6. Olumlu Sonuçlar	25
2.7. Kendini Toparlama Gücünü Artırma Bağlamında Okulda Önleyici Psikolojik Danışma ve Rehberlik.....	26
2.8.Sosyal Destek	28
2.9. İlgili Araştırma ve Yayınlar.....	30
2.9.1. Yurt İçinde Kendini Toparlama Gücü İle İlgili Yapılan Araştırmalar	30
2.9.2. Yurt dışında Kendini Toparlama Gücü İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	34

BÖLÜM III

3. YÖNTEM	40
3.1.Araştırmanın modeli	40
3.2.Örneklem	40
3.3.Verilerin Toplanması	41
3.3.1.California Yılmazlık Değerlendirme Ölçeği (Lise Versiyonu)....	41
3.3.2.Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ).....	42
3.3.3.Kişisel Bilgi Formu	44
3.4. İşlem	44
3.5.Verilerin Analizi	44

BÖLÜM IV

4. BULGULAR	45
4.1. Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçleri cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	45
4.2. Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin anne babalarının birlikte veya ayrı olmaları değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular....	47
4.3. Risk altındaki sınıf öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin birlikte yaşanan akraba değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular	48
4.4. Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin etkinliklere katılıp katılmama değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	50
4.5. Risk altındaki sınıf öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin kardeş durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	51
4.6. Risk altındaki sınıf öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin akademik başarılarına göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	53

4.7. Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin yakın arkadaş sayısına göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	56
4.8. Risk altındaki öğrencilerin sosyal destek boyutları ile kendini toparlama puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları.....	58

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE YORUM	66
----------------------------	----

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER	
6.1.Sonuç.....	75
6.2.Öneriler	77

KAYNAKÇA.....	80
---------------	----

EKLER	92
-------------	----

- EK-1: California Yılmazlık Değerlendirme Ölçeği (Lise Versiyonu)
- EK-2: Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ)
- EK-3: Kişisel Bilgi Formu
- EK-4: Risk Faktörleri Belirleme Listesi

Tablolar Listesi

Tablo 1. Öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ilişkin t- testi sonuçları	46
Tablo 2. Öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin anne babalarının birlikte veya ayrı oluşları değişkenine göre incelenmesine Mann Whitney-U testi sonuçları.	47
Tablo 3. Öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin birlikte yaşanan akraba olup olmadığı değişkenine göre incelenmesine Mann Whitney-U testi sonuçları.	49
Tablo 4. Öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin etkinliklere katılıp katılmama değişkenine göre incelenmesine Mann Whitney-U testi sonuçları	50
Tablo 5. Öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin kardeş durumu değişkenine göre incelenmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları	51
Tablo 6. Öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin akademik başarılarına göre incelenmesine ilişkin betimsel istatistik sonuçları	54
Tablo 7. Öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin akademik başarılarına göre incelenmesine ilişkin betimsel istatistik sonuçları	55
Tablo 8. Öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin yakın arkadaş sayısına göre incelenmesine Kruskal Wallis-H testi sonuçları	57
Tablo 9. Öğrencilerin kendini toparlama gücü toplam puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları	59
Tablo 10. Öğrencilerin kendini toparlama gücü Toplumdaki koruyucu ilişkiler yüksek beklentiler puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları.....	59
Tablo 11. Öğrencilerin kendini toparlama gücü Ailedeki Koruyucu İlişkiler ve Anlamlı Katılım İçin Olanaklar puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları	60
Tablo 12. Öğrencilerin kendini toparlama gücü Okuldaki koruyucu ilişkiler ve yüksek beklentiler puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları.....	61
Tablo 13. Öğrencilerin kendini toparlama gücü Arkadaş grubundaki koruyucu ilişkiler puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları	61

Tablo 14. Öğrencilerin kendini toparlama gücü Öz-Yetkinilik ve Öz-Farkındalık puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları	62
Tablo 15. Öğrencilerin kendini toparlama gücü Empati puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları	63
Tablo 16. Öğrencilerin kendini toparlama gücü Amaçlar ve Özlemler puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları	63
Tablo 17. Öğrencilerin kendini toparlama gücü problem çözme puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları	64

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları açıklanmaktadır.

1.1. Problem

İnsanın zorlayıcı yaşam koşullarına rağmen gelişimini devam ettirebilmesi, içinde bulunduğu dönemin gelişimsel görevlerini başarıp sonraki döneme hazır oluşlukla geçebilmesi kısaca olumlu ve sağlıklı bir kimlik ve benlik geliştirebilmesi yaşamsal önem taşımaktadır. Bu nedenle bireyin zorlayıcı durumlarda bozulan dengesini yeniden kurma arayışının ürünü olarak kaynaklarını keşfedip kullanması, karşılaşılan engelleri aşması, yeni hedefler belirleyerek bu yönde güdülenmesi, problem çözebilmesi beden ve ruh sağlığı açısından büyük bir öneme sahiptir.

Baymur'a (2003) göre birey, yaşamı boyunca ve neredeyse her an düzenini bozan ve yaşamını olumsuz etkileyen birçok yaşamsal olayla karşı karşıya kalmaktadır. Bir organizma olarak insanda da en elverişli yaşama koşullarının kendiliğinden devamını sağlayan homeostatik mekanizma vardır. Bu mekanizma insanda büyüme, gelişme, olgunlaşma ve kendini sağaltma mekanizmalarının çok boyutluluğuna ve zenginliğine işaret etmektedir. Ancak birey zaman zaman yaşadığı baskı ve bozucu etkilerle baş etmek zorunda kaldığı bu durumlarla işlevsel olmayan davranış mekanizmalarına da başvurabilir. Böylece başa çıkılabilir olan bir sorun iyice içinden çıkılmaz bir problem sarmalına dönüştürebilir. Gibson ve Mitchell (2003), bu durumunun fark edilmesinin bireye ve topluma maliyeti çok yüksek olacak nitelikteki ruh sağlığı sorunları için giderek önleyici ruh sağlığı hizmetlerine daha fazla önem verilmesine neden olduğunu belirtmişlerdir.

Önleyici ruh sağlığı çalışmalarının önemi genellikle istenmeyen yaşamsal tehditler; toplumun geniş bir kesiminin güvenliğine yönelik tehditler ve trajik kayıplar sonucu tanımlanmıştır. Önleyici ruh sağlığı yaklaşımıyla bireyin gelişimine etkisi olan yaşantı

ve çevresel koşulların öncelikli olarak dikkate alınması gerekir. Bu çevresel koşullar bakımından ev, okul ve iş yerleri öncelikli öneme sahip yerlerdir. Bu nedenle birey üzerinde büyük bir etki gücüne sahip okul, ev ve işyerleri gibi çevrelerin, normal gelişim görevlerinin karşılanmasıyla desteklenmesinin ya da engellenmesinin, ciddi etki gücüne sahip yaşam olaylarının ve günlük yaşam kalitesinin önleyici çalışmalarda özellikle dikkate alınması gerekir. Önleyici çalışmalar karmaşık olduğu için çok sayıda faktörün de dikkate alınmasını gerektirir. Çünkü bazı ciddi sağlık sorunlarına çok sayıda risk faktörünün etki ettiği ve bu risk faktörlerinin farklı gelişim dönemlerinde etki güçlerinin değiştiği de bilinmektedir. Dolayısıyla önleyici ruh sağlığı hizmetlerine en kritik çevrelerden biri olan okul sistemi içinde artan bir talep vardır (Gibson ve Mitchell, 2003).

Önleme istenmeyen durumlardan kaçınma arayışlarına dönük bir çaba olarak görüldüğünden (Gibson ve Mitchell, 2003), öncelikle olumlu kişilik özelliklerinden yola çıkılarak bireylerin güçlendirilmesi en uygun yaklaşım olarak görünmektedir. Silliman (1994) psikiyatri, psikoloji ve eğitim alanında bireylerin olumsuz yaşam koşullarıyla baş edebildikçe daha da güçleneceklerine ilişkin görüşlerinin kendini toparlama gücü (resilience) kavramı etrafında toplandığına işaret etmektedir (akt: Terzi, 2006).

Sözlük anlamına bakıldığında “resilience” esneklik, geri fırlama, ilk haline gelme, çabuk iyileşme, toparlama, kendine gelme kabiliyeti (Atalay, 1999) gibi Türkçe karşılıklarına yer verilmiştir. Ülkemizde yapılmış sınırlı sayıda araştırma bakıldığında bu kavramın Türkçe karşılığı konusunda bir birlik bulunmadığı gözlenmektedir. Gizir (2004), Aydın ve Gizir (2006), Kararımak (2006; 2007) ve Oktan (2008) “psikolojik sağlamlık”, Öğülmüş (2001) ve Özcan (2005) “yılmazlık” ve Terzi (2006) de “kendini toparlama gücü” kavramlarını kullanmışlardır. Gönen ve Purutçuoğlu(2009) “family resilience” kavramını “aile direnci” olarak kullanmışlardır. Collins sözlükte ise hastalıktan hızla kurtulma ve kolayca toparlanma anlamı yüklenmiştir. Bu tez çalışması kapsamında “resilience” kavramının karşılığı olarak “kendini toparlama gücü” terimi tercih edilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde kendini toparlama gücü kavramının farklı tanımlarında üç önemli nokta göze çarpmaktadır; (1) risk, (2) olumlu uyum, baş etme, yeterlik ve (3) koruyucu faktörler. Bu doğrultuda kendini toparlama gücü olumsuz

koşullara sağlıklı uyum yapma ile bağlantılı olan koruyucu faktörlerin risk faktörleriyle etkileşime girmesi sonucu oluşan bir olgudur (Windle, 1999). Ancak, Beauvais ve Oetting'e (1999) göre bireyi koruyan bir kişilik özelliği olmayıp bu risk koşullarına karşı sağlıklı tepki vermeyi sağlayan koruyucu bir faktördür (akt: Aydın ve Gizir, 2006). Dolayısıyla kendini toparlama gücünü tanımlarken aile, okul ve toplum gibi psikolojik sağlamlığı yüksek bireylerin yetişmesini sağlayan koruyucu faktörlerin tanımlanması esas alınmalıdır (Benard, 1991). Tüm kendini toparlama gücü tanımlarında görülen ortak noktalar vardır; risk altında başarılı uyum, yeterlik geliştirebilme, dinamik bir süreç olma, koruyucu faktörler (Gizir, 2004).

Kumpfer (1999) de zorlu ve örseleyici koşullarda yaşayan aileler ve çocuklara verilebilecek yardımların çok yetersiz olması, bu olumsuz koşullar karşısında psikolojik sağlamlığı artıracak bilimsel araştırmaların yapılmasını ve uygulama yöntemlerinin geliştirilmesinin zorunlu olduğunu ileri sürmüştür (akt: Aydın ve Gizir, 2006).

Kavram olarak ilk kez Amerika'da ortaya çıkan ve önemli bir araştırma konusu haline gelen kendini toparlama gücünün ülkemizde araştırma konusu olması da oldukça yenidir. Bu konuda yapılan ilk yayınlar kendini toparlama gücü ölçeklerinin uyarlanması (Terzi, 2006; Aydın ve Gizir, 2006; Kararımak, 2007) ve risk koşullarıyla baş etmede önemli olan içsel ve dışsal koruyucu faktörlerin kendini toparlama gücü çerçevesinde incelenmesine dönük araştırmalardır ki sayısı da oldukça azdır (Gizir, 2004; Özcan, 2005; Terzi, 2006; Kararımak 2007; Oktan, 2008). Dolayısıyla farklı yaş gruplarındaki bireylerin kendini toparlama güçlerinin incelenmesi psikolojik danışma ve rehberlik alan yazını için oldukça önemlidir. Çünkü gelişimsel rehberlik anlayışının ülkemizde de benimsenmesiyle birlikte psikolojik danışma ve rehberliğin önceleyici fonksiyonu çok daha fazla ön plana çıkmıştır. Önleyici ruh sağlığı çalışmalarını Gibson ve Mitchell (2003), üç farklı derecede yapıldığına işaret etmişlerdir: Birincil önleme, ikincil önleme ve üçüncü dereceden önleme. Birincil önleme; genellikle hâlihazırda bir sorunu/bozukluğu yaşamayan geniş bir nüfus için belli sorunlara karşı baş etme güçlerini artırmada etkili olan programların uygulanmasını içeren önleme çalışmalarıdır. İkincil önleme; bireylere sorun/hastalığın kesin tedavisinde çok daha etkili müdahale yapılabileceği için başlangıcın en erken döneminde müdahale edilmesi ile gerçekleştirilen önleyici sağlık hizmetleridir. Üçüncü dereceden önleme; sorunun/hastalığın ilerlemesini önlemek için yapılan hastalığın etkilerini azaltıcı ve

tedavi edici sağlık hizmetleridir. Bu önleme dereceleri içinde okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleriyle verilen önleme hizmetleri öncelikle birincil önleme çalışmaları kapsamına girmektedir.

Amerika’da psikolojik danışmanlar ve diğler ruh sağlığı uzmanları risk altındaki daha büyük bir nüfusa zamanında müdahale edebilmek mümkün olduğu için, önleyici çalışmaların kapsamını genişletmeleri için yasalar yoluyla sıkıştırılmakta hatta zorunlu çalışmaların içine girmeleri beklenmektedir (Gibson ve Mitchell, 2003). Bu zorlayıcı durum henüz ülkemizde oluşmadıysa da sosyal, siyasal ve ekonomik gelişmeler eğitim kurumlarında verilecek önleyici ruh sağlığı hizmetlerinin önemini göstermektedir. Dolayısıyla bilimsel araştırmalarla elde edilen bulgular doğrultusunda okullarda kendini toparlama gücünün gelişimini destekleyecek programların oluşturulması önleyici ruh sağlığı hizmetleri için önemli görünmektedir. Risk altındaki çocuklara uygulanabilecek programlar geliştirilmesi için de kendini toparlama gücünün içsel ve dışsal koruyucu faktörleriyle betimlenmesi yararlı olacaktır. Bu nitelikte programların geliştirilmesi ile yapılacak önleme çalışmaları, psikolojik yardıma gereksinim duyanların sayısının azalmasında etkin rol oynayabilir. Bu gereksinimden hareketle risk altındaki ortaöğretim dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinin kendini toparlama güçlerini çeşitli değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı risk altındaki (yoksul olmanın yanında ikinci bir risk faktörüne maruz kalmış) ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin kendini toparlama güçlerinin bazı değişkenlere (cinsiyet, anne babanın ayrı ya da birlikte oluşu, akademik başarı, kardeş durumu, aile dışında akrabalarından sosyal destek alma durumu, yakın arkadaş durumu, yaşanan örseleyici yaşantılar) göre incelenmesidir.

Yukarıdaki temel amaca dayalı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

2. Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçleri anne- babanın ayrı ya da birlikte oluşuna göre değişmekte midir?
3. Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçleri aile dışında destek alınan akrabalarının oluşuna göre değişmekte midir?
4. Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçleri etkinliklere katılıp katılmama durumlarına göre değişmekte midir?
5. Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçleri kardeş durumlarına göre değişmekte midir?
6. Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçleri öğrencilerin akademik başarılarına göre değişmekte midir?
7. Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçleri yakın arkadaş sayısına göre değişmekte midir?
8. Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama gücü puanları ile sosyal destek boyutları arasındaki ilişki değişmekte midir?

1.3. Araştırmanın Denenceleri

1. Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçleri cinsiyetlerine göre kızlar lehine değişmektedir.
2. Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçleri anne- babanın ayrı ya da birlikte oluşuna göre anne- babaları birlikte olan öğrenciler lehine değişmektedir.
3. Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçleri aile dışında destek alınan akrabalarının oluşuna göre değişmektedir.
4. Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçleri etkinliklere katılıp katılmama durumlarına göre etkinliklere katılan öğrenciler lehine değişmektedir.
5. Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçleri kardeş durumlarına göre değişmektedir.

6. Risk altındaki öğrencilerin kendini toplama güçleri öğrencilerin akademik başarılarına göre akademik başarısı yüksek olan öğrenciler lehine değişmektedir.
7. Risk altındaki öğrencilerin kendini toplama güçleri yakın arkadaş sayısına göre değişmektedir.
8. Risk altındaki öğrencilerin kendini toplama gücü puanları ile sosyal destek boyutları arasındaki ilişki vardır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Myrick'e (1993) göre psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin krize müdahale edici, çare bulucu-iyileştirici, gelişimsel ve önleyici olmak üzere dört temel işlevi vardır. Bu işlevlerin her biri bir bütünün ayrılmaz parçalarıdır. Tıp alanında yapılan önleyici çalışmalar halk sağlığı adı altında toplanmış ve bu çalışmaların hastalıkla mücadele etmekten daha verimli olduğu gözlenmiştir. Gibson ve Mitchell'a (2003) göre de ruh sağlığı alanında önleyici model öncelikle psikolojik danışmanlar tarafından benimsenmiş, psikologlar da toplum sağlığı alanından etkilenecek bu modeli çalışmalarına dâhil etmişlerdir. Dolayısıyla ruh sağlığı alanında önleyici psikolojik yardımlara ilişkin araştırmalar, incelemeler psikolojik danışma alan yazınında ciddi düzeyde artmaktadır.

Okullarda verilen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri genellikle bir psikolojik danışman tarafından yürütülmektedir. Bu sebeple çalışmalar daha çok sınıf etkinlikleri ve grup çalışmaları olarak yapılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinin 12. maddesi şöyle düzenlenmiştir: Madde 12- “.....Örgün ve yaygın eğitimdeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde, sorunlara erken müdahale ve özellikle sorunun oluşmamasına yönelik gelişimsel, koruyucu yaklaşım esastır.” Bakanlık bu düzenleme ile rehberlik hizmetlerinde önleyici çalışmaları yasal bir gereklilik olarak dikkate alınması gerektiğini göstermiştir. Bu ifade psikolojik danışmanların diğer çalışmalarının yanı sıra önleme çalışmaları yapmak ile de yükümlü olduklarını göstermektedir. Okullar çocuk ve gençlerle anlamlı ve devamlı bir ilişki içindedirler. Bu ilişkinin yapılandırılmış programlarla kullanılması önleyici sağlık çalışmalarında başarılı sonuçlar alınmasını

sağlayacaktır. Özellikle İstanbul gibi büyük şehirlerde çalışan psikolojik danışmanlar geliştirilen çeşitli programlarla önleme çalışmalarında etkin rol almaktadırlar. Bunlar arasında “şiddet eylem planı, bilgili ol bağımlı olma, psikososyal okul, madde bağımlılığını önleme “ çalışmaları sayılabilir. Bu çalışmalarda hedef öğrencilerin sorun ortaya çıkmadan konu ile ilgili olarak bilgilenmeleri ve tedbir alınmasını sağlamaktır. Rehberlik servisleri kendini toparlama gücü ile ilgili bulgulardan hareketle risk altındaki öğrencilerde koruyucu faktörleri geliştirmek suretiyle önleme programları uygulayabilir.

Dolayısıyla gelişimsel rehberlik anlayışının bir ürünü olarak, öğrencilerin içinde bulundukları gelişim döneminin gereksinimlerini karşılamaya yönelik olarak akranları, öğretmenleri ve diğer yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurma ve onlardan destek alma, özgüven duygusunu arttırma ve bu kapsamda kişisel rehberlik hizmetleriyle öğrencilerin (Yeşilyaprak, 2004) gelişimsel olan ancak meydana okuyan koşullara etkin biçimde uyum yapmalarına destek vermenin yanı sıra risk faktörleriyle etkin biçimde başa çıkmalarına ilişkin verilecek hizmetler önemlidir.

Kendini toparlama gücü ile ilgili olarak yapılan çalışmaların sonuçları kendini toparlama gücü yüksek bireylerin özelliklerini, tüm olumsuz risk koşullarına rağmen nasıl başarılı olup sarsıntılarını atlatabildiklerini ortaya çıkarma konusunda ipucu vermektedir. Elde edilen bu bilgiler benzer risk altında yetişen çocukların da kendini toparlama güçlerini arttırmak için geliştirilecek çalışmalara yön verecektir. Bu araştırmanın amacı rehberlik hizmetlerinin temel işlevlerinden biri olan önleme hizmetleri için kendini toparlama gücü geliştirme konusunda dikkate alınabilecek nitelikte bilgi birikimine katkıda bulunmaktır.

1.5. Varsayımlar

Katılımcılar California Yılmazlık Değerlendirme Ölçeğini, Algılanan Sosyal Destek Ölçeğini, Kişisel Bilgi Formu ve Risk Belirleme Listesini gerçek durumlarını yansıtacak şekilde cevaplandırmışlardır.

1.6. Sınırlılıklar

1) Bu araştırmanın örnekleme, 2009-2010 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Maltepe İlçesi'nde bulunan ortaöğretim okullarında 9. ve 10. sınıfta okuyan yoksulluk, erken doğmuş olma, sınıf tekrarı yapma, anne veya babası suç işleme, ebeveynlerinden birinde süregelen hastalık olması, yeterli sağlık hizmeti alamıyor olma, ailede özel eğitime muhtaç bireyin var oluşu, alkol ve uyuşturucu madde kullanan arkadaş çevresine sahip olma, okurken çalışmak zorunda olma, yaşadığı çevrede şiddet, terör, hırsızlık vb. yoğun sorunların var olması veya okula devamsızlık gün sayısının fazla olması risk altında olan ve veri toplama araçlarına yanıt vermeyi kabul eden ergenlerle sınırlıdır.

2) Bu araştırma toplanan veriler California Yılmazlık Değerlendirme Ölçeği'nin, Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Kendini Toparlama Gücü: Bireyin yaşadığı stresli olaydan önce kendisinde var olan yeteneklere dönebilme yetisi(Garmezy, 1993).

Risk: Çeşitli sıkıntılı sonuçların yaşanma ihtimalini arttıran şartlara maruz kalmaktır (Wright ve Masten, 2005).

Koruyucu Faktörler: Risk ya da zorluğun etkisini yumuşatan, azaltan veya ortadan kaldıran, sağlıklı uyumu ve bireyin yeterliliklerini geliştiren durumlardır (Masten, 1994).

Algılanan Sosyal Destek: Bireyin toplumsal ve psikolojik sorunların çözümünde, önlenmesinde ve tedavisinde, ruh sağlığını koruyabilmesinde çevresinden elde ettiği sosyal ve psikolojik destek (Yıldırım, 1997).

Risk Altındaki Öğrenci: Yoksul olmanın yanı sıra erken doğmuş olma, sınıf tekrarı yapma, anne veya babası suç işleme, ebeveynlerinden birinde süregelen hastalık olması,

yeterli sağlık hizmeti alamıyor olma, ailede özel eğitime muhtaç bireyin var oluşu, alkol ve uyuşturucu madde kullanan arkadaş çevresine sahip olma, okurken çalışmak zorunda olma, yaşadığı çevrede şiddet, terör, hırsızlık vb. yoğun sorunların var olması veya okula devamsızlık gün sayısının fazla olması gibi risk faktörlerinden bir veya birkaçına sahip olması.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde kendini toparlama gücü kavramının ortaya çıkışı, temelleri, risk ve koruyucu faktörler, kendini toparlama gücü yüksek bireylerin özellikleri, sosyal destek, ailedeki risk ve koruyucu faktörler, toplumdaki risk ve koruyucu faktörler, okuldaki risk ve koruyucu faktörler ve kendini toparlama gücü ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kendini Toparlama Gücü Kavramının Ortaya Çıkışı

Günlük hayatın getirdiği sorunların yaşayan her bireyde ciddi psikolojik rahatsızlıklara yol açmaması bu bireylerin bazı özellikleri ile ilişkilendirilebilir. Psikoloji bilimi başlangıçta insan uyumundaki ve gelişimindeki risklere, problemlere ve bunların sağaltımına odaklanarak insanın sahip olduğu olumlu kaynakları göz ardı etmiştir. Pozitif Psikoloji kavramının savunucusu Seligman, klasik psikolojideki gibi insanların ruhsal bozukluklarına çare aramak yerine 1940'lı yıllarda ortaya çıkan 1980'li yıllarda güçlenen hümanist yaklaşımın devamı olarak gelişen pozitif psikolojiye, insanları mutlu eden şeylere, olumlu düşünme biçimlerine, hoşgörü ve neşeye yönelmiştir. Kısaca klasik psikoloji hastalanmış ruhlara çare bulmaya çalışırken, pozitif psikoloji sağlıklı kişilerin daha mutlu olmasını ve sağlıklarını koruyabilecek bakış açıları geliştirmelerini sağlamayı hedeflemektedir. Kendini toparlama gücü de pozitif psikolojiye paralel olarak gelişmiş ve bağlamda bireylerin güçlü yönlerinden hareket etmenin önemini ortaya koymaya çalışmıştır. İnsanların olumlu ve güçlü yönlerine odaklanan yaklaşım, çalışmaların yönünü kendini toparlama gücü bilimine götürmektedir. Bu yeni yaklaşım, ana kuramlar gibi insanı pasif ve sadece uyarıcılara tepki veren olarak görmek yerine, insanı karar veren, seçeneklere sahip, tercihleri olan, becerili ve etkili hale gelmeye çalışan, çarelere, umutlara sahip bir canlı olarak görmektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Garmezy 1940-1950’lerde ciddi akıl sağlığı bozukları gösteren şizofren hastaların gösterdikleri benzer yeteneklerle ilgilenmeye başladı. 1961’de ebeveynleri akıl hastası olan çocukların gelişim bozukluğu gösterme riski üstünde çalışmaya başladı. Bu çalışma risk stratejileri hakkındaki çalışmalarda temel yol gösterici olmuştur. Pek çok risk altındaki çocuğun şaşırtıcı derecede iyi gelişim göstermesi ilgisini çekti. 1970’lerin başında öğrencileriyle birlikte dikkatlerini ailesinde akıl hastalığı ile birlikte diğer risk faktörlerinden (yoksulluk, stresli yaşam vb.) biri olan çocuklara yönelttiler. Garmezy, Anthony, Murphy, Rutter ve Werner’in dâhil olduğu güçlü bir grup araştırmacı güçlüklerine ve risk durumlarına karşı korunmasız olmalarına rağmen iyi gelişim gösteren çocukların benzerlikleri hakkında konuşmaya ve yazmaya başladılar. Onların başarıları diğer araştırmacıların kişisel gelişimde kendini toplama gücünü neyin tanımlayabileceğini araştırmalarına, önleme ve müdahale programları geliştirme çalışmalarına yönelmelerine yol açtı. Bu çalışmalardan esinlenenler akıl hastalığının çocukların yaşamında ne gibi benzer risk veya zorluklara yol açtığının araştırılmasına, nihai olarak da gelecek nesillerin daha az riskle karşılaşmaları için çalışmalar geliştirmesine olanak verdi (Masten ve Powell, 2007). 1950’lerden sonra ise alkolik bir aileden gelme, istismarcı bir eşe sahip olma veya yaşamı tehdit eden hastalıkları olması gibi risklere rağmen, duygusal bozukluklar veya sosyal uyumsuzluklar göstermeyen bireyleri ifade etmek için “ayakta kalanlar” (survivor) ve “resilience” terimleri kullanılmıştır (Glantz ve Johnson, 1999).

Kendini toplama gücü kavramsal olarak ilk olarak Amerika ‘da ortaya çıkmışsa da İngiltere’de Rutter’ın (1977) yaptığı araştırmada kendini toplama gücü kavramının gelişiminde önemli kabul edilir. Rutter (1977) iki farklı coğrafi ortamdaki okulda okuma bozukluğu, nevrotik, yapısal bozukluğu olan 10 yaşındaki öğrencileri incelemiştir. Araştırmada incelenen 125 öğrencinin ailelerinde akıl hastalığı olmasına rağmen çoğunda bir soruna rastlanmamıştır. Özellikle düşük sosyo-ekonomik aile yapısından gelen çocuklarda psikopatolojik belirtiler görülmemiştir. Bulgular sağlıklı psikolojik uyumda aile desteği, kişisel özellikler ve dış kaynakların önemli olduğunu göstermiştir. Rutter (1979) genetik faktörlerin kişisel farklılıklar, karakter özellikleri ve zeka üzerinde önemli bir rol oynadığını öne sürmüştür. Çocuğun gelişiminde aile dışında iyi bir okulun koruyucu faktörler açısından önemini vurgulamıştır.

Werner ve Smith (1982) 30 yıllık uzun ömürlü çalışmalarında 1955 yılında Kauai, Hawaii adasında doğan 623 çocuğu takip etmişlerdir. Çalışma grupları bu adada şeker ya da ananas tarlalarında çalışan Asya ve Avrupa yetimhanelerinden gelen çocuklar ve torunlarından oluşturuldu. Katılımcıların üçte birini aşırı yoksulluk, aile istikrarsızlığı ve zayıf ebeveynlik becerileri, ebeveyn eğitim eksikliği ve hastalıklarını içeren faktörlerin bileşimi nedeniyle “yüksek risk”li olarak tanımladılar. 30’lu yaşlarına geldiklerinde tekrar değerlendirilen bu bireylerde erken yaşlarda görülen problemlere rağmen suça karışma oranlarının düşük olduğu ve hatta oldukça başarılı yetişkinler oldukları belirlenmiştir. Bu kişilere kendini toparlama gücü yüksek bireyler denilmiştir. Werner ve Smith (1982) kendini toparlama gücünü koruyucu ve destekleyici üç özellik olarak: kişilik, etkin aile ilişkileri ve çevre ilişkileri olarak sınıflandırmışlardır.

2.2. Kendini Toparlama Gücünün Temelleri

Kendini toparlama gücü kavramı 25 yıldan az bir zamanda gelişimsel psikopatoloji tarihinde önemli bir yer edinmiştir. Gençleri etkileyen özellikle yoksulluk, ihmal, taciz, fiziksel engel, savaş, akıl hastalıkları, alkolizm, madde bağımlılığı ve suçlu ebeveynlere sahip olma gibi risk faktörlerinin artması bu konuyla ilgili çalışmalara odaklanılmasına yol açmıştır. Araştırmalar çocukların savaş bölgelerinde yaşamının (Garbarino, 1991), yoksulluğun (Garmezy, 1991), işlevsiz ailede yaşamının (Werner ve Smith 1982), çocuk tacizi kurbanı olmanın (Mzarekve Mzarek, 1987) ve ebeveynlerinde psikiyatrik bozukluk olmasının üstesinden gelme olasılıkları olduğunu göstermiştir. Benard (1993) bu çocukların hem genel nüfusa göre daha fazla problem yaşadıklarını, hem de büyük çoğunluğunun sağlıklı ve yetenekli yetişkinler olmayı başardıklarını ifade etmiştir.

Kendini toparlama gücünün temelini risk faktörleri ve koruyucu faktörler oluşturmaktadır. Belirgin bir riskin olmadığı koşullarda yaşayan çocuklara “yeterli”, “uyumlu” ya da “normal” denilebilir ancak kendini toparlama gücünden söz edilemez (Masten ve Reed, 2002).

2.2.1. Risk faktörleri

Risk kelimesi büyük Türkçe sözlükte zarar uğrama tehlikesi, bir olayın meydana gelme olasılığı, insan sağlığına zararlı olma olasılığının ölçüsü olarak tanımlanmaktadır. Psikoloji terimleri sözlüğünde ise kişinin belli bir fiziksel veya ruhsal rahatsızlığa yakalanma ihtimalini artıran durumlar (ırk, cinsiyet, yaş, kilo, kalıtım, sosyal çevre, vb.) ya da davranışlar (sigara içme, alkol, uyuşturucu kullanma, vb.) olarak tanımlanır.

Risk araştırmaları sebep-sonuçları açıklıkla gösteremedikleri için sınırlıdır. Risk faktörleri yetersizlikle ilişkili olmakla birlikte her zaman yetersizliği önceden bildirmezler. Örneğin alkolik ailelerin çocukları alkolik olmayan ailelerin çocuklarına göre daha sıklıkla alkolik olur, ancak pek çok alkolik aileden alkolik olmayan çocuklar da yetişir (Henderson ve Milstein,1996). Risk faktörlerinin çok sayıda olması daha yüksek risk oluşturur. Risk etmenleri zihinsel sağlık problemlerinin daha uzun süreli, daha ciddi oluşu, tekrarlama olasılığı ile ilişkili etkenlerdir.

Risk faktörleri kişiyle ilgili risk faktörleri ile aile ile ilgili risk faktörleri ve çevresel - sosyal risk faktörleri olarak üç grupta ele alınmaktadır. Aile ile ilgili risk faktörleri: Ebeveynlerin süregelen hastalıkları, boşanma, aile içi şiddet,alkol ve madde kullanan ebeveyne sahip olma ve istismar. Sosyal - çevresel risk faktörleri: Düşük sosyo-ekonomik düzey, göç, işsizlik, şiddet içeren çevre. Kişiyle ilgili risk faktörleri: (Blocher, 2000; Akt: Korkut, 2004) çocuklar ve ergenler için risk faktörlerini şöyle sıralamaktadır:

Çocuklar için:

- Aile içi çatışma ve şiddet
- Ayrılma
- Boşanma
- Uygun olmaya analık babalık gözetimi
- İhmal ve istismar
- Ebeveynlerden birinin ya da her ikisinin ruhsal hastalığı, alkolizm ya da madde kullanımı
- Yoksulluk

- Oturulan yerleşim yeri ile ilgili sorunlar
- Kronik hastalık
- Sık sık okuldan kaçma
- Akran reddi
- Yalnızlık
- Tedavi edilmemiş öğrenme bozukluğu, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu

Ergenler için:

- Çete üyeliği
- Madde kullanımı cinsel istismar
- Sık sık okuldan kaçma
- Rastgele cinsel ilişki
- Terk edilmiş ya da evsiz olma
- Suç işleme.

Risk faktörlerinin kaynakları ve bu kaynakların içerdikleri risk faktörleri şunlardır: (1) Aile ortamları; alt sosyal sınıf, aile çatışmaları, ailedeki zihinsel hastalıklar, kalabalık aile, anne baba ile kurulan zayıf bağlar, aile yapısındaki bozukluklar ve iletişim sorunları. (2) Duygusal zorluklar; çocuk istismarı, duyarsızlık, duygusal körelme, duygusal olgunlaşmama, stresli yaşantılar, düşük benlik saygısı, duygusal kontrolsüzlük. (3) Okul problemleri; akademik başarısızlık, okulla ilgili moralsizlik. (4) Ekolojik ortam; yakın çevredeki sosyal yapı sorunları, ırksal ayrımcılık, işsizlik, aşırı fakirlik. (5) Bedensel sorunlar; duyumsal yetersizlikler, organik sorunlar, nörokimyasal dengesizlikler. (6) Kişilerarası problemler; arkadaş reddi, yabancılaşma ve yalıtım. (7) Beceri gelişimindeki gerilikler; normalaltı zekâ, sosyal yetersizlik, dikkat eksikliği, okuma güçlüğü, zayıf iş beceri ve alışkanlıkları (Coie ve ark., 1993; Akt.: Özcan,2005).

Gizir (2007) kendini toparlama gücü araştırmalarında ele alınan risk faktörlerini aşağıdaki şekilde özetlemiştir.

Bireysel risk faktörleri

- ⊗ Erken doğum
- ⊗ Olumsuz yaşam olayları
- ⊗ Kronik hastalıklar

Ailesel risk faktörleri

- ⊗ Ebeveynlerin hastalığı
- ⊗ Ebeveynlerin boşanması ya da tek ebeveyn ile yaşamak
- ⊗ Ergenlik döneminde anne olmak, ergen hamileliği

Çevresel risk faktörleri

- ⊗ Ekonomik zorluklara ve yoksulluk
- ⊗ Çocuk ihmali ve istismarı
- ⊗ Savaş ve doğal afetler gibi toplumsal sarsıntılar
- ⊗ Toplumsal şiddet ve ailevi felaketler
- ⊗ Evsizlik

2.2.2. Koruyucu Faktörler

Koruyucu faktörler risk faktörlerine ve hastalıklara karşı kişinin direncini iyileştirici koşulları ifade eder (Korkut, 2004). Yapılan bilimsel çalışmalar risk koşullarıyla karşı karşıya bulunan bireyler de çok sayıda içsel ve dışsal koruyucu faktörlerin varlığına işaret etmektedir (Mandleco ve Peery, 2000).

Krovetz'e(1999) göre kendini toparlama gücü teorileri her insanın eğer hayatlarında koruyucu faktörler mevcutsa zorlukların üstesinden gelebileceğine inanır. Kendini toparlama gücü teorisi eğer bir kişi bir ailenin, toplumun ya da okulun üyesi ise, yüksek beklentileri varsa, bir grubun parçası ise o kişi gelecek inancını koruyabilir ve hemen her güçlüğü üstesinden gelebilir.

Koruyucu iki grup etmeden söz edilmektedir (Cowen,1985; Garmezy,1985; Rutter, 1985; Akt: Korkut, 2004) :

1. Bireysel özellikler, mizaç, beceriler ve huylar, stresin olumsuz etkilerini azaltabilir. Belli davranışsal ve bilişsel becerilerin öğretilmesi stresli durumlarla başa çıkma becerilerini kazandırabilir ve böylece psikolojik belirtileri azaltabilir.
2. Çocuğun sosyal destek kaynaklarının olması, ana baba sıcaklığını hissetmesi, yetişkin yol göstericiliğine ve gözetimine sahip olması, aileye bağlılık ve diğer sosyal olmayı kolaylaştıran arkadaşların varlığı da korucu etmen olarak rol oynar.

2.2.2.1.İçsel Koruyucu Faktörler ve Kendini Toparlama Gücü Yüksek Bireylerin Özellikleri

Benard'a göre(1991) kendini toparlama gücü yüksek çocuklar genelde şu dört ortak özelliğe sahiptir:

1. Sosyal yeterlilik: Diğerlerinden olumlu karşılık alma, böylece yetişkinlerle olumlu ilişki kurmayı içerir. Kendini toparlama gücü yüksek çocuklar erken çocukluklarında olumlu ilişkiler kurma eğilimi içindedirler.
2. Problem çözme becerisi: Başkalarından yardım almayı, kendini kontrol edebilmesini kolaylaştırır.
3. Özerklik: Kendi kimliğine sahip olmak ve bağımsız davranabilmek.
4. Amaç ve gelecek duygusu: Amaçlar, eğitimsel tutku, sebat, umut, parlak bir gelecek inancı.

Pek çok kişi bu özelliklere bir miktar sahiptir. Önemli olan bu özelliklerin bireyin sıkıntılarının üstesinden gelebilmesini sağlayacak düzeyde oluşudur. Bu düzeyi belirleyen koruyucu faktörlerin varlığıdır. Gerilime dayanma yeteneği kişiden kişiye değişir. Ancak herkesin kendine göre bir sınırı vardır. Kasatura'ya (1991) göre kişiler arasındaki gerilimle baş etmede farklı savunma mekanizmaları seçme eğilimdeki farkı oluşturan şey şu üç sorudur:

- Tehlikeye giren nedir?
- Tehlikenin kaynağı nedir?
- Tehlikeye karşı çaresiz kalmaya ne sebep olur?

Kişinin kullanacağı savunma mekanizmasını seçmesinde olaya bakış açısı, sağlıklı kişi olması, nevrotik veya psikotik kişi olması, yaşadığı kültür normları ve değerlerdir.

Wolin ve Wolin (1993) güçlükle savaşıp ayakta kalan kişilerde bulunan yedi ortak kendini toparlama gücü özelliği tanımlamıştır. Bunlar; kavrayış, bağımsızlık, yakınlık, üstünlük, yaratıcılık, espritüellik ve ahlaklı olmaktır. Kendini toparlama gücünden söz edebilmek için sadece ayakta kalmak, görevi başarmak ya da zorlu sınavdan kaçınmaktan fazlası gerekir.

Çocuklarda kendini toparlama gücü çalışmaları pek çok kaynaktan gelir. Bu çalışmaların bir kısmı aynı çocukların ergenliklerini de kapsamaktadır. Werner ve Smith (1982,1989) çocuklarla yapılan çalışmaları özetlediklerinde kendini toparlama gücü yüksek çocukların dört ortak özelliğini belirlemişlerdir. Bu özellikler:

1. Kendini toparlama gücü yüksek çocuklar tepkisel olmaktan çok edilgindirler, problem çözmede pasif yaklaşımı seçerler.
2. Kendini toparlama gücü yüksek çocuklar deneyimlerini olumlu ve geliştirici amaçlı kullanabilirler.
3. Kendini toparlama gücü yüksek çocuklar iyi tabiatlı ve kolay geçinilebilirdirler.
4. Son olarak kendini toparlama gücü yüksek çocuklar hayatın mantığına ve birinin olacakları kontrol edebileceğine dair inanç geliştirirler. Bu inanış kendini toparlama gücü yüksek çocukların güç zamanlarda daha güçlü durmalarını sağlar.

Literatürde kendini toparlama gücü yüksek bireylerin özellikleri tanımlarının ortak noktaları şunlardır:

- Sosyal yeterlik (Benard, 1991)
- İletişim ve etkili problem çözme becerilerine sahip olma (Benard,1991; Luthar 1991).
- Özerklik (Benard, 1991)
- İyi düzeyde zihinsel yeterlilik (Werner ve Smith,1982; Hill, ve ark.,2007).

- Amaç ve gelecek duygusu; amaçlar, eğitimsel özlemler ve parlak bir gelecek duygusu (Hill, ve ark.,2007).
- Umutlu ve iyimser olma(Kumpfer ,1999)
- Öz- yetkinlik (Werner ve Smith,1982)
- Öz – farkındalık (Werner ve Smith,1982)
- Yüksek benlik saygısı (Werner ve Smith,1982)
- Mizah yeteneği (Masten, 1990;Hill, ve ark.,2007).
- Deneyimleri yapıcı olarak algılama eğilimi
- Destekleyici aile ilişkileri
- Uyum sağlayıcı karakter.

Kendini toparlama gücü yüksek çocuklar en azından bir etkinliği iyi yaparlar. Sıklıkla iyi öğrencilerdir ve müzik, sanat, spor gibi etkinliklerde üstün olabilirler. Yeterlilik kendini toparlama gücünü geliştirir çünkü bu kaynaklar aynı zamanda zorlukla mücadele için de kullanılır (Joseph,1994).

Araştırmalar yüksek benlik saygısı ve yüksek kontrol duygusunun problemler üzerinde aktif başa çıkma stratejileri benimsemeyi sağladığını, düşük benlik saygısının pasif- çekingen ve duygu odaklı başa çıkma yollarını benimsediğini göstermiştir. Ergenlik öncesi yüksek benlik saygısı aktif olumlu başa çıkma ve yüksek sosyal destekle ilişkilidir (Dumont ve Provost, 1999)

Kendini toparlama gücü cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Kadınlar güçlükle erkeklerden daha başarılı bir şekilde başa çıkmaktadırlar (Werner ve Smith, 1982). Erkekler düzensiz çevrelerde kızlardan daha korunmasız bulunmuşlardır. Erkeklerin ergenlik problemleri on sekiz yaşına doğru azalırken, kızlar erken ergenlikte daha başarılı olmalarına rağmen geç ergenlikte daha çok akıl hastalığına yakalanabilmektedirler. Block ve Block (1980) kızların erken kendini toparlama gücü deneyimlerini ergenliğe taşıyamadıklarını ve güçlüklelerin üstesinden gelmek için daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını saptamışlardır.

2.2.2.2. Dışsal Koruyucu Faktörler

Ergenlerin dünyasında üç temel dışsal koruyucu faktör tanımlanabilir; aile, okul ve toplum. Aile ilişkilerinin bebeklik, çocukluk ve ergenlik dönemi boyunca pek çok koruyucu faktöre etkisi vardır. Rutter, Maughan, Martimer ve Ousten (1979) İngiltere’de okulun bir diğer koruyucu faktör olabileceğini gösterdiler. Uyumsuz ve düzensiz olan ailelerden gelen gençler eğer okula devam edip, dikkatli ve yardımsever öğretmenlerle çalışırlarsa yüksek kendini toparlama gücü özellikleri göstermeleri olasıdır (Howard ve Johson,2000). Kendini toparlama gücü bir karakter özelliği değildir. Bireyin kendini toparlama gücü özelliklerini göstermesi, zorluklarla mücadele etmesi risk faktörlerinin azaltılmasını sağlayan koruyucu faktörlerle ilişkilidir (Beauvais ve Oetting, 1999).

2.2.2.2. 1. Ailedeki Risk ve Koruyucu Faktörler

Kendini toparlama gücü olgusu aileye de uyarlanmış ve bazı ailelerin stres ya da kriz karşısında dağılmasına karşın bazılarının kaynaklarını kullanarak daha da güçlenmesine dikkat çekilerek ailelerin de kendini toparlama gücü kavramı olduğu ortaya konulmuştur. Ailenin kendini toparlama gücü kavramı bireysel aile üyelerini kendini toparlama gücü için potansiyel kaynaklar olarak görmenin ötesinde, işlevsel bir birim olan ailedeki risk ve kendini toparlama gücüne odaklanmaktadır. Ailenin kendini toparlama gücünde anahtar süreçlerin ailenin inanç sistemleri, örgütsel örüntüler ve iletişim/problem çözme alanlarında yer aldığı düşünülmektedir (Walsh, 2006). Walsh’a göre ailenin kendini toparlama gücü niteliği ailenin herhangi bir yaşam döngüsünde geliştirilebilir, problem çözmeye yönelik olarak tasarlanabilir ve değerlendirilebilir.

Gönen ve Purutçuoğlu(2009) aile direncinin üç boyutunu şöyle açıklamışlardır:

İlk boyut ailenin güçlkle karşı karşıya kaldığı süreyi içerir. Eğer yaşanan süre kısa ise güçlük / sıkıntı olarak adlandırılan bu durum uzun süreli durumlar için kriz olarak adlandırılır.

İkinci boyut güçlüğün yaşandığı yaşam dönemdir. Evliliğin başlarında veya çocukların okula başladığı yıllarda veya sonrasında yaşanılması güçlükle başa çıkmayı etkileyen bir durumdur.

Aile direncinin üçüncü boyutunu kriz sırasında başvuru dış ve iç desteklemler oluşturur. Bazı aileler sadece aile bireylerinden destek alırken bazı aileler çeşitli kurumlardan, akrabalarından destek alabilirler.

Çocuklarda kendini toparlama gücünü geliştirmek yardımsever ve düzenli aile çevresi, çocukların davranışlarında yüksek beklenti ve aile hayatına katılımı desteklemeyi gerektirir. Bu özellikler kendini toparlama gücünü besleyen koruyucu faktörler arasındadır (Benard,1991). Kendini toparlama gücü daha yüksek olan çocuklar ebeveyni olmasa da en azından bir yetişkinle güçlü bir ilişkiye sahiptir ve bu ilişki aile ile düşünce ayrılığına düşme riskini azaltır (Wang ve ark.,1994).

Ailedeki risk ve koruyucu faktörler aynı zamanda bireysel ve sosyal faktörler içinde de doğrudan ve dolaylı olarak yer alır. Ailedeki koruyucu faktörler:

- λ Sıcaklık, sorumluluk ve teşvik,
- λ Yeterli ve istikrarlı rol model olmak,
- λ Ebeveynler arasındaki uyum,
- λ Çocuklarla zaman geçirme,
- λ Boş vakit yaratma,
- λ Yol gösterici olma,
- λ Ergenlikte kuralların ve yapının devamı (Hill, ve ark.,2007).

Kendini toparlama gücünün gelişiminde aile özellikleri, çocuk-aile ilişkisi en önemli faktördür. Kendini toparlama gücü açısından bakıldığında bir çocuğun en az bir yetişkin ile kendi ailesinden olmasa da sevgi ilişkisi olmalıdır. Kendini toparlama gücünün gelişimindeki bir diğer önemli aile faktörü ebeveynliğin kaliteli ve devamlı bakım içermesi, güvenli ve disiplinli olmasıdır. Moos ve Moos (1986) kendini toparlama gücü yüksek çocukların düşük uyuşmazlık gösteren ve daha anlamlı, etkileyici aile ilişkilerine sahip ailelerden geldiklerini bulmuştur. Risk altındaki çocuklar eğer birincil bakım verenlerinden uzun süreli ayrılık deneyimi yaşamazlarsa

daha yüksek kendini toparlama gücü sonuçları gösterirler (Moos ve Moos,1986;Akt. Mutimer ve ark.2007).

Rutter'ın (1990) çalışmaları sonucunda yaşamın erken yıllarındaki koruyucu ve destekleyici kişisel bağın yaşamın daha sonraki yıllarında da zorluklara karşı koruyucu olduğunu kanıtlamıştır. Davranış problemleri, madde kullanımı, akademik başarısızlık ve ergen hamileliği problemleri ailenin doğrudan katılımı olmadan ele alınamaz (Benard,1991). Bu problemlerin çözümü ailede yatmaktadır. Koruyucu faktörler ailenin esneklik kazanmasına ve uyum sağlamasına yardımcı olur. Ailenin birlikte özel günlerini kutlaması, geleneklerinin ve aile rutinlerinin olması da koruyucu faktörlerdir (Mccubbin ve ark., 1997)

Wolin ve Wolin'e (1993) göre yeterli ebeveynler çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamak için nasıl konuşacaklarını ve ne söyleyeceklerini ayarlayabilirler. Konuşmaları net, esnek, açık ve açıklayıcıdır. Sorunlu ailelerde çocuklar sessiz veya gürültülü bir şekilde başkaldırmayı tercih ederler. Değerler ve davranışlar evde öğrenilir. Güçlü aileler çocuklarına problem çözme becerisi öğreterek, olumlu, eleştirel olmayan destek sağlayarak ve birlikteliğe dikkat ederek çocuklarının kendini toparlama gücü davranışları öğrenmelerine yardım etmiş olurlar (Roosa,1993). Çocuklar sevildikleri ve net beklentileri olan aile çevrelerinde başarılı olabilirler (Smith,1991). Önemli olan sevginin düzenli olarak ifade edilip istenmeyen davranışlar için ceza olarak kullanılmamasıdır. İletişim iki yönlüdür ve aileler çocuklarını nasıl dinleyeceklerini öğrenerek çocukların endişelerini ve ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olurlar (Rak ve Patterson 1996).

Brooks (2005) çocuklarda kendini toparlama gücü geliştirebilmek için aileleri uygulayabileceği yöntemleri şöyle sıralamıştır:

- ✓ Empatik olma: Benim yaptığım ya da söylediğim şeyi çocuğum bana yaparsa ne hissederim? Diye düşünün.
- ✓ Etkili iletişim kurmak ve aktif dinleme yapmak. Duygusal zarar vermiş de olsa affedici olmak, mümkünse geçmişini unutup bugüne ve geleceğe odaklanmak (Mattehews, 2000).
- ✓ Olumsuz senaryoları değiştirin.

- ✓ Takdir edildiklerini ve özel olduklarını hissettirecek şekilde davranmak.
- ✓ Oldukları gibi kabul etmek ve gerçekçi hedef ve beklentiler saptamalarına yardım etmek.
- ✓ Yeteneklerini kullanarak başarı deneyimleri yaşamalarına yardım etmek.
- ✓ Hataların öğrenme tecrübeleri olduğunu fark ettirmek. Bir hayal kırıklığı veya başarısızlık yaşadktan sonra başarılı olmak için aile üyelerinin destek olması (Mattehews, 2000).
- ✓ Problem çözme ve karar vermeyi öğretmek.
- ✓ Kendi iç disiplini oluşturmasını sağlayacak disiplin yollarını kullanmak.

2.2.2.2. 2.Toplumdaki Risk ve Koruyucu Faktörler

Yatkınlık faktörleri veya işaretleri risk durumunun olumsuz etkilerini şiddetlendirebilir. Örneğin yoksul kentsel bölgelerde yaşayan gençler arasında erkek olmak da erkek çocuklar toplum içinde kızlardan daha tepkisel davrandıklarından dolayı bazen risk faktörü olabilir.

Toplumun kendini toparlama gücünün gelişimi üzerindeki etkisini Benard (1991) üç özellikle ifade etmiştir;

1. Üyelerine çeşitli kaynaklar sunan sosyal örgütlerin varlığı.
2. Sosyal kuralları tutarlı ifadelerle anlatarak toplum üyelerine istenilen davranışları nelerin oluşturduğunu öğretmek.
3. Çocuklara ve gençlere toplum hayatının değerli bir parçası olma fırsatını vermek.

Destekleyici toplumun işareti sağlıklı gelişimi sağlayan sosyal organizasyonlardır. Toplum – okul ilişkisi ailelerin ve öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları için ilave kaynak sağlamada önemlidir. Toplum kendini toparlama gücünü geliştirmek için birlikte çalıştığında gençler büyük zorlukların üstesinden gelip parlak bir gelecek elde edebilirler. Aile dışındaki destekleyici yetişkinler çocuk ve ergenlere dostluk ve yardım sunarlar, geleceğe dönük olmaları konusunda yardımcı olurlar (Mandleco ve Perry, 2000).

Henderson ve Millstein (1996) stresli durumların etkisini azaltan çevresel koruyucu faktörlere ilişkin olarak ailelerin, okulların, toplumun ve akranların özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Yakın bağlar kurulmasını teşvik eder.
- Eğitime değer verir.
- Toplum normlarının uygulanmasını sağlar.
- Sorumluluk verir, yardımseverliği geliştirir.
- Başarı için yüksek hedefler belirler.
- Anlamlı katılım için fırsat sağlar.

2.2.2.2. 3.Okuldaki Risk ve Koruyucu Faktörler

Kendini toparlama gücü ile ilgili yapılan çalışmalarda daha çok çocukların ve gençlerin tüm olumsuzluklara rağmen yenilmemelerine odaklanılmıştır. (Howard ve Johnson, 2000). Hurd(2004) 8 yaşındayken babasını kaybeden 14 yaşındaki Debbie ile yaptığı üç aylık araştırma sonucunda okulda kendini toparlama gücü geliştirilmesi konusunda zengin fırsatlar olduğunu, hazırlanabilecek programların öğrenciler için destekleyici çevre geliştirilmesinde yardımcı olacağını belirtmiştir.

Araştırma sonuçları savaş gibi ciddi yaşam zorlukları dahil psikiyatrik bir sorunun olmadığı durumlarda okulun etkisinin daha güçlü olduğunu göstermiştir (Luthar ve Cushing ,1999). Eğitimciler gerginliğin çocukların hayatlarının bir parçası olduğunu kabullenmeli ve bunun ötesinde risk faktörleri ve problem yaratan durumlara çocukların sağlıklı gelişimleri için odaklanması gerektiğini anlamalıdır (Krovetz,1999).

Öğrencilere sınıfta soruları yanıtlamaları için fırsat veren, birlikte çalışma çevresi sunan, hedeflere ulaşmada etkili ve öğrenci başarısı için yüksek hedefleri olan sınıflar kendini toparlama gücünün geliştirilmesinde etkilidir. Bu özellikler öğrencinin ait olma ve katılma duygusunu geliştirmesine, hayat güçlüklerine karşı daha korumalı olmasına yardım eder (Wang, 2003).

Kendini toparlama gücünü geliştirmede öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak öğretmenlerin diğer sorumluluklarından fazla zaman almaz. Pek çok kendini toparlama gücü tekniği şimdiden öğretmen yeterliliklerinin vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Yetenek, aile olma, işe yarama güç ve iyimserlik hisleri gibi olumlu duyguların öğrencilere öğretilmesi planlı eğitimsel deneyimlerin sonuçlarıdır. Yapılması gereken öğrencinin yetenek ve başarı duygusu deneyimini günlük rutin olarak yapılandırmaktır (Sagor,1996). Olumlu bir okul ortamı okulda kalmayı özendirir. Bu ortam akademik başarıya önem veren, olumlu değerler ve kendine güven kazandırabilen güçlü bir lideri içerir. Olumlu ortamın özellikleri yüksek etkinlik sağlamayı, öğrenci katılımını kolaylaştırmayı ve işbirliği ile öğrenmeyi de kapsar. Sınıf öğretmenleri olumlu sınıf atmosferinin kritik bileşenidirler (McMillan, Reed ve Bishop,1992). Öğretmenler akademik başarıyı arttıran bu özellikleri okul ortamında sağlayarak öğrencilerin kendini toparlama gücü geliştirmelerine olanak sağlayabilirler.

Terzi (2007) okullarda şiddeti önleme konusunda kendini toparlama gücü geliştirme çalışmalarının önemini vurgulamıştır. Ergenlere olumsuz yaşam durumlarıyla karşılaştıklarında yardımcı olmak gereğinden yola çıkarak Henderson ve Millstein (1996) kendini toparlama gücünün kazandırılabilmesi için “ 6 strateji modeli”ni önermiştir (Akt. Terzi,2007) . Bu modele göre ilk üç basamak riski azaltmayı hedefler:

1. Bağlanmayı Artırma: Bireyler arasındaki iletişimi artırarak öğrencilerin kabul görmelerini, değerli olduklarını hissetmelerini sağlamayı içerir. Ailelerin okula katılımı, veli toplantıları, ders dışı aktiviteler bu amaca hizmet edebilirler.
2. Açık ve Sürekli Sınırlar Oluşturma: Öğrencilerden beklenen davranışların birlikte belirlenmesi, kuralların oluşturulmasına katılımlarının sağlanmasını içeren bu basamak panolarla, personel ve velilerin bilgilendirilmesi ile gerçekleştirilebilir.
3. Yaşam Becerilerini Öğretme: İşbirliği, çatışma çözme becerileri, iletişim becerileri gibi alanlarda eğitim vermeyi içerir.

“6 strateji modeli”ne göre son üç basamak kendini toparlama gücü geliştirmeyi hedefleyen üç strateji üzerinde durmaktadır:

4. İlgi ve Destek Sağlama: Öğrencilerde mutlak olumlu saygıyı ve cesaretlenmeyi içerir. Kişinin her koşulda kendisine destek olabilecek bir kişi olduğunu bilmesi ve bu kişinin ulaşılabilir olması çok önemlidir.
5. Yüksek Beklentiler Oluşturma: Öğrencileri başarılı olacaklarına, yapabileceklerine inandırmayı içermektedir.
6. Anlamlı Katılım İçin Fırsatla Sağlama: Öğrencilere, ailelerine ve okul personeline okulla ilgili kararlara katılım fırsatı vermeyi içerir.

2.6. Olumlu Sonuçlar

Kendini toparlama gücü araştırmalarında risk faktörleri ve koruyucu faktörlerin yanında akademik ve sosyal alanlarda yeterlilik olarak ele alınan olumlu sonuçlar da yer almaktadır. Yeterlik genel olarak çevreye etkin bir uyumu ifade etmek için kullanılır. Kendini toparlama gücü araştırmalarında yeterlik ölçütleri olarak sosyal ve akademik başarının olması, gelişimsel görevlerin gerçekleşmiş olması, mutluluk ve yaşam doyumu gibi olumlu yaşantıların olması, uyumsuzluk, psikopatoloji gibi riskli davranışların olmaması vurgulanmıştır (Luthar ve Cushing, 1999; Masten ve Reed, 2002; akt; Gizir, 2007) . Masten ve Reed (2002) üzerinde en çok düşünülmüş olumlu sonuçları şöyle özetlemişlerdir:

- ✓ Akademik başarı: Okul başarı puanları, okula devam etme, mezuniyet.
- ✓ Olumlu davranışlar: Kurallara uygun davranışlar, anti-sosyal hareketler.
- ✓ Akran kabulü ve yakın arkadaşlık kurma.
- ✓ Psikolojik sağlık.
- ✓ Spor ve toplum hizmeti gibi ders dışı etkinliklere katılmak.

Değişik ifadeleri olmakla birlikte olumlu sonuçlar - yeterlik kavramı mevcut çevresel şartlarda bireyin gelişim sürecini sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesi için etkin ve sağlıklı başa çıkma yöntemlerini kullanması olarak açıklanmaktadır (Masten ve Coatsworth,1998). Yeterli çocuklar başarılı baş etme yöntemlerini kullanmalarıyla diğer çocuklardan ayrılırlar (Akt.Özcan, 2005). Kendini toparlama gücünün istenen olumlu sonuçların varlığı olmadan bir anlamı yoktur. Kendini toparlama gücü tanımlanması istenen sonuçlara yaklaşımaya, istenmeyen sonuçlardan uzaklaşmaya dayanır (Kaplan, 1999).

2.7. Kendini Toparlama Gücünü Artırma Bağlamında Okulda Önleyici Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Sözlük anlamıyla önleme bir şeyin olmadan engellenmesi demektir. Ancak ruh sağlığı çalışmalarında bu kadar basit bir tanımı yoktur. Psikologlar, bilimsel yöntemle bilgi toplama, bilgiyi analiz etme, önleme ve müdahale stratejileri geliştirme gibi yollarla sorunların çözümüne katkıda bulunurlar.

Romano ve Hage (2000) tarafından önleme müdahalelerini şu beş boyutta açıklamıştır (Akt. Korkut, 2004):

1. Problemi ortaya çıkmadan önce durdurmak
2. Problem davranışın oluşumunu azaltmak.
3. Var olan sorunun etkisini azaltmak
4. Bireylerin duygusal ve fiziksel iyi oluşlarını artıracak davranışları, tutumları, bilgileri güçlendirmek.
5. Fiziksel ve duygusal iyi oluşu artıracak kurumsal, toplumsal ve hükümetlerce hazırlanan politikaları desteklemek. Bunlar insanların yaşadıkları, öğrendikleri ve çalıştıkları ortamları değiştirmeye çalışan müdahalelerdir. Örnek olarak okullarda ve çalışma yerlerinde sağlığı artıran bazı kararların alınması verilebilir. Tanımdaki ilk üç bölüm geleneksel ayrımlara benzese de dördüncü ve beşinci boyutlar risk azaltma çerçevesinde kavramlaştırılabilir. Genel olarak önleyici rehberlik hizmetleri, gelecekte istenmeyen olay ve durumları önlemek için bazı etkinliklerde bulunmak biçiminde tanımlanabilir.

Risk altında olmalarına rağmen karşılaştıkları güçlüklerle mücadele eden, bireyler hakkında edinecek her türlü bilgi, benzer riskleri taşıyan bireylere yönelik önleyici rehberlik çalışmalarının geliştirilmesine temel teşkil edebilir. Okullarda verilen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetinin bir boyutu olarak koruyucu ve önleyici çalışmalar kapsamında velilere, öğrencilere ve öğretmenlere kendini toparlama gücünün geliştirilmesi konusunda rehberlik hizmeti vermek psikolojik danışmanların eğitiminin bir gereğidir (Kararımak, 2006).

Önleyici çalışmaların amacı insanların işlev sorunlarına katkıda bulunan süreçleri engellemek için koruyucu etmenleri pekiştirmek, risk etmenlerine karşı harekete geçmektir. Yeni önleme ve geliştirme programlarının geliştirilmesinde kendini toparlama gücü faktörlerini güçlendirmek ve zararlı olanları azaltmak temel alınmalıdır. Bu özellikle önemlidir çünkü pek çok vakada kendini toparlama gücünü yükseltmek riski gidermekten daha kolaydır. İnsanlara dayanıklılık ve direnç kaynağı geliştirmede yardımcı olmak daha etkili bir yaklaşımdır (Glantz,1999).

Kendini toparlama gücü, özellikle teşhis ve önleme kavramları ile beraber gün geçtikçe eğitim çevrelerinde önemini artırmaktadır. Çocukluk ve ergenlik dönemlerinde ortaya çıkabilecek gelişimsel problemler dikkate alındığında, zorluklarla başa çıkabilme ve uyum gösterme süreci olarak tanımlanabilecek kendini toparlama gücü kavramı, okullardaki psikolojik danışma servisleri için son derece önem kazanmaktadır (Dumont ve Provost, 1999).

Risk ve kendini toparlama gücü çalışmaları okullarda karşılaşılabilecek sorunların üstesinden gelme kapasitesini geliştirmeyi, sosyal akademik ve mesleki alanlarda yeterlilik geliştirmeyi sağlayacak bir ortamı yaratmanın önemini vurgular. Okulda olası koruyucu faktörleri harekete geçirme ve öğrencilerin güçlü yanlarını ortaya çıkarmaları konusunda yardımcı olma çalışmaları kendini toparlama gücü geliştirme çalışmalarını da kapsamaktadır. Kendini toparlama gücü yüksek bireylerin gösterdikleri kişilik özelliklerinin geliştirilmesi öğrencilerin olumsuz yaşam olayları karşısında çaresizlikle başvurdıkları istenmeyen yolları uygulamaları yerine, daha yapıcı yollar kullanarak sorunları çözebilmelerine yardımcı olacaktır (Terzi, 2007).

Okul psikolojik danışmanları ailenin bozuk yapısı ve yoksulluk gibi pek çok risk faktörüne maruz kalan “riskli çocuklar” ın ailelerine bireysel ve grupla psikolojik danışma yaparak destek olabilirler. Okul danışmanları öğrencilere kendini toparlama gücünü öğretmek için yaş seviyelerinde grupla psikolojik danışma grupları düzenleyebilirler. Özellikle problem odaklı psikolojik danışmalar psikolojik danışmanın çözüm hedefini keşfetmesine yardımcı olur. Çözüm odaklı psikolojik danışma ergenlerin madde kullanımı, başa çıkma, akademik ve sosyal problemleri üzerinde faydalı olur (Rak ve Patterson ,1996).

2.8. Sosyal Destek

Doğum ile birlikte insan yavrusunda diğer insanlarla birlikte olma ihtiyacı başlamaktadır. Diğer canlı türlerinden farklı olarak insan yaşamının her evresinde başka insanlar tarafından ilgilenilmek, destek görmek ihtiyacını hissetmektedir. Yaygın bir tanımı olmamakla birlikte bazı araştırmacılar sosyal desteği “Bizi sevdiğini, değer verdiğini bildiğimiz, güvendiğimiz insanların varlığı ve hazır bulunması” olarak tanımlamaktadırlar (Sarason, Levine, Basham ve Sarason, 1983). Sosyal destek alınan desteği (bilgi edinme, duygusal destek, yardım) ve destek kaynaklarını (arkadaşlar, aile, yabancılar ve hayvanlar) içeren çok yönlü bir kavramdır (Dumont ve Provost, 1999). İlk olarak kendine yardım gruplarında ortaya çıkan sosyal destek kavramı hızla sağlıkla ilgili meslek gruplarında kendine yer edinmiştir (Sürücü, 2005).

Aile bireyleri veya eşler arasındaki çatışmalar, baba veya annenin işini kaybetmesi veya eşlerden birinin ölümü, sosyal beceri noksanlığı veya bireydeki cinsel sapmalar, bireyin formal ve informal yardım kaynakları konusundaki bilgisizliği, göçler, hastalık, ailenin istemediği bir dinden veya etnikten biriyle evlenmek vb. durumlar bireyin sosyal destek alma düzeyini düşürebilir (Yıldırım, 1997).

Power (2004) sosyal desteğin yaşam olayları ve kriz durumlarında sağlığı koruyucu rolünün özellikle yaşamın en zorlu dönemlerinden olan ergenlikte çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Ergenlik dönemindeki en önemli destek kaynakları aile, akranlar ve öğretmenlerdir. Çünkü potansiyel olarak en riskli yaşantılara ailelerinin yanında maruz kalırlar ve bu durumla başa çıkmada çocuklarına yardımcı olmak ailenin en önemli sorumluluğu olarak görülür (Akt. Demirtaş,2007). (Luthar,1999). Mutimer ve ark.(2005) yaptıkları araştırmada çeşitli dış sosyal desteklere sahip olan ailelerden gelen çocukların kendini toparlama gücü düzeylerinin sosyal destek almayan ailelerden gelen çocuklara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Sosyal destek olarak köklü bir aileden gelmek, dini gruplara veya kiliseye üye olmak, komşu grupları değerlendirilmiştir. Ergenlik öncesinde düşük sosyal destek algısı anksiyete, depresyon veya uyku bozukluğu problemlerini yükseltir (Dumont ve Provost, 1999).

Bu araştırmada algılanan sosyal desteğin ölçülmesi tercih edilmiştir. Çünkü algılanan sosyal destek, alınan sosyal desteğin yeterli olması ve ihtiyaç duyulduğunda

uygun desteğin alınmasını değerlendirebilmektedir (Luthar,1999). Mutimer ve ark. (2005) yaptıkları araştırmada çeşitli dış sosyal desteklere sahip olan ailelerden gelen çocukların kendini toparlama gücü düzeylerinin sosyal destek almayan ailelerden gelen çocuklara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Sosyal destek olarak köklü bir aileden gelmek, dini gruplara veya kiliseye üye olmak, komşu grupları değerlendirilmiştir.

Bireyin kendisinde veya destek kaynaklarında meydana gelen değişimler nedeniyle bireyin sosyal destek düzeyi değişebilir. Örneğin, aile bireyleri veya esler arasındaki çatışmalar, baba veya annenin işini kaybetmesi veya eşlerden birinin ölümü, sosyal beceri noksanlığı veya bireyin formal ve informal yardım kaynakları konusundaki bilgisizliği, göçler, hastalık vb. durumlar bireyin sosyal destek düzeyini düşürebilir (Yıldırım, 1997). Sosyal destek kavramının yaşam olayları ve kriz durumlarında sağlığı koruyucu rolü bulunduğu bilinmektedir. Ergenlik dönemi de yaşam döngüsünün en zorlu dönemi olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle, özellikle bu dönemde sosyal desteğin çok daha önemli olduğu düşünülmektedir. Ergenlik dönemindeki bireyin en önemli sosyal destek kaynaklarını, ailesi, arkadaş grubu ve öğretmenleri oluşturur. Ergenlerin strese karşı cevaplarını etkileyen en önemli kaynaklardan birisi kuşkusuz aile ile olan ilişkinin kalitesidir (Power, 2004).

Ergenin içerisinde yer aldığı diğer bir sosyal çevre olan okul, bireye bir yandan arkadaşları ile birlikte olma imkanı sağlarken bir yandan da zihinsel güçlerini akademik bir yolla kullanma imkanı sağlar. Eğer okul, bireyin karşılaştığı sorunlarda ona destek sağlamazsa bu sorunları tek başına çözmesini beklerse, zayıf bir kişiliğin oluşması kaçınılmaz bir hal alır (Yavuzer, 1992). Sonuç olarak ergen kişilik gelişimi ve sosyalleşme sürecinde olumsuz çevre koşullarının yarattığı engellerle karşılaşır, gerekli sosyal desteği alamazsa, yetiksin yaşamı için gerekli yetenekleri geliştiremediği gibi, stresle başa çıkma gibi zorlamalı durumlarla başa çıkma konusunda yetersiz kalır, özgüven duygusu gelişemez ve kaygı yaşantıları içerisine girer (Geçtan, 1993).

2.5. Kendini Toparlama Gücü İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde kendini toparlama gücü ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalardan bazılarını kronolojik sırayla yer verilmiştir.

2.5.1. Yurt İçinde Kendini Toparlama Gücü İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Gizir (2004) tarafından yapılan çalışmada Ankara'da gecekondu bölgesinde yer alan 6 ilköğretim okuluna devam eden 439 kız 433 erkek toplam 872 8. sınıf öğrencisi örneklem olarak ele alınmıştır. Araştırmada risk faktörü olarak yoksulluk tanımlanmıştır. Akademik başarı olarak 6.,7. ve 8. sınıf not ortalamaları alınarak akademik sağlamlıklarının gelişmesine yardım eden koruyucu bireysel özellikler ile çevresel faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre evdeki yüksek beklentiler, okuldaki ve arkadaş ilişkilerindeki ilgi ve sevecenlik yoksul öğrencilerin akademik sağlamlılığını yordayan en önemli dışsal faktörlerdir. İçsel koruyucu faktörlerde ise öğrencilerin kendi akademik başarıları konusundaki olumlu algıları, empatik bir anlayışa sahip olmak, içten denetimlilik ve gelecek konusunda umutlu olmakla yoksul ergenlerin akademik sağlamlılığı arasında olumlu bir ilişki görülmüştür.

Özcan (2005) lise öğrencilerinin ailelerinin boşanmışlık - birliktelik ve cinsiyetine göre yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörleri karşılaştırmıştır. Ayrıca boşanmışlık – birliktelik durumun ve cinsiyetin yılmazlık özelliklerini ve koruyucu faktörleri yordayıp yordamadığına bakılmıştır. 70'i boşanmış 82'si birlikte aile çocuğu olan örnekleminden alınan sonuçlar boşanmışlık–birliktelik durumuna göre California yılmazlık değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlar anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Lise öğrencilerinin ailelerinin boşanmışlık–birliktelik durumu yılmazlık özelliklerini ve koruyucu faktörleri anlamlı biçimde yordamaktadır. Cinsiyet yordayan bir değişken değildir. California yılmazlık değerlendirme ölçeğinin alt boyutlarından toplumdaki koruyucu ilişkiler ve yüksek beklentiler, ailedeki koruyucu ilişkiler, problem çözme ailelerin boşanmışlık–birliktelik durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler lise öğrencilerinin ailelerinin boşanmışlık–birliktelik durumuna göre ailesi birlikte olanlar lehine farklılık göstermektedir. Cinsiyete göre ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Lise

öğrencilerinin ailelerinin boşanmışlık–birliktelik hali sahip oldukları yılmazlık özelliklerini yordamada fırsat verirken cinsiyet yordayan bir değişken değildir.

Eminağaoğlu (2006) sokakta yaşayan çocukların karşılaştığı gelişimsel risklerin ve bu riskler karşısında gösterdikleri dayanıklılık özelliklerini incelemiştir. İzmir’de yaşayan 12-16 yaş arası erkek 27 sokak çocuğu ve 12-16 yaş arası sokak yaşantısı olmamış 27 çalışan erkek çocuktan oluşan kontrol grubu ile çalışmıştır. Gruplara WISC-R, MOA ölçeğini, dayanıklılığı ölçmek için Rorschach testi ve Exner bütünleyici sistemini veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Sonuç olarak; sokak çocukları işbirliğine ve duygusal yakınlık kurma ve sürdürmeye istekli oluş açısından çalışan çocuklara göre daha yatkın oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra sokak çocuklarının çalışan çocuklara göre daha yüksek düzeyde depresif duygulanıma sahip oldukları; etkili örgütsel davranışlarının daha yetersiz olduğu, daha yüksek düzeyde bilişsel katılığa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda projektif testlerin dayanıklılıkla ilgili anlamlı verileri ortaya çıkarmada geçerli sonuç verdiği görülmüştür.

Terzi (2006) çalışmasında üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre kendini toparlama gücü düzeylerini incelemiş ayrıca içsel koruyucu faktörlerin kendini toparlama gücünü ne derecede yordayabildiğini test etmiştir. Gazi Üniversitesinde okuyan 18-27 yaşlarında 625 öğrenciden risk faktörleri belirleme listesindeki maddelerden en az birini işaretleyen 264 öğrenci çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma sonucuna göre kendini toparlama gücü puanlarına cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Koruyucu içsel faktörlerden özyeterlik, problem çözme odaklı başa çıkma stratejisi ve iyimserlik ile kendini toparlama gücü arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve kendini toparlama gücünün önemli bir yordayıcıları oldukları görülmüştür.

Sipahioğlu (2007) farklı risk gruplarında olan ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerini incelediği araştırmasında yoksulluk ve tek ebeveyn ile yaşamayı (ölüm, boşanma, terk gibi sebeplerle) risk faktörü olarak ele almıştır. Aksaray ilindeki Fen, Anadolu ve Anadolu Öğretmen liselerinin 9. 10. ve 11. sınıflarında okuyan 499 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışmanın betimsel sonuçlarına göre okul içi ilişkilerde ilgi, yüksek beklentiler ve okul içi etkinliklere katılım olumlu sonuçlara ulaşmada risk faktörlerini

azaltan önemli dışsal faktörler arasındadır. Tek ebeveyn ile yaşayan ergenlerin aileleri ya da komşuları dışında okullarında öğretmenlerinin kendileri ile ilgilenmesi risk grubundaki ergenler için önemli bir koruyucu faktör özelliğine sahip olduğu görülmüştür. Okul türlerine göre ise yatılı olmasından dolayı öğretmenleri ile daha fazla vakit geçirebilen Anadolu Öğretmen ve Fen Lisesi öğrencileri Anadolu lisesinden olumlu yönde farklılaşmaktadır. Araştırma sonuçları tek ebeveyn ile yaşayan ergenlerin ev içi ilişkilerde ilgi, yüksek beklentiler ve ev içi etkinliklere katılım koruyucu özelliklerinde daha yüksek puan aldıklarını; problem çözme becerileri, amaçlar ve eğitimsel beklentiler koruyucu faktör özelliklerinde ise daha düşük puan aldıkları görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre ise arkadaş grubundaki ilgi, empati, amaçlar ve eğitimsel beklentiler koruyucu faktör özellikleri kızlarda; problem çözme becerilerine ilişkin algıları ise erkeklerde daha yüksektir.

Kaya (2007) yatılı bölge okulu ikinci kademe öğrencilerinde sağlamlığın içsel faktörlerinin yordamada benlik saygısı, umut ve dışsal faktörlerin rolünü incelemiştir. Ankara ilindeki dört yatılı bölge okulunda okuyan 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinden 391 ile örneklem oluşturulmuştur. Araştırmada California Sağlamlık ve Ergen Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Ve Çocuklar İçin Umut Ölçeği Kullanılmıştır. Sonuçlar regresyon analizi ile değerlendirilmiş ve umut ve dışsal faktörlerin bazıları (Ev içi ilgi, Yüksek Beklentiler ve Etkinliklere Katılım, Çevresel ilgi ve Yüksek Beklentiler, Okul içi ve Çevresel Etkinliklere Katılım, Arkadaş ilişkilerinde ilgi ve Yüksek Beklentiler) sağlamlığı yordamada anlamlı bulunmuştur. Benlik saygısı ve dışsal faktörlerden bazıları (Okul içi ilgi ve Yüksek Beklentiler ile Okula Bağlılık) toplam sağlamlık puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Kızların sağlamlık puanları ile erkeklerin sağlamlık puanlarındaki varyans arasındaki fark ise%1 olarak bulunmuştur.

Yalım (2007) başa çıkma yolları, psikolojik sağlamlık, iyimserlik ve cinsiyet ile üniversitenin ilk yılında bulunan öğrencilerin uyumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. ODTÜ İngilizce hazırlık sınıfındaki ailesinden ayrı yaşayan 173 kız 247 erkek öğrenciden oluşan örneklem demografik bilgi formu, Hayat Uyum Testi ve Ego Resilience testi uygulamıştır. Çalışma sonucunda baş etme yolları, psikolojik sağlamlık, iyimserliğin üniversiteye uyumu anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Kız öğrencilerde psikolojik sağlamlık, iyimserlik ve sosyal yardım arama ve çaresizlik/

kendini suçlayıcı başa çıkmanın yordayıcı değişkenler olduğu, erkeklerde ise bunlara ek olarak problem çözme becerilerinin yordayıcı olduğu görülmüştür.

Oktan (2008) üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının cinsiyetlerine, sınava giriş sayılarına, problem çözme becerilerine ve yaşam doyumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Trabzon'da bulunan dershanelerde üniversite hazırlık kursuna giden ve sınava ilk, 2. ve 3. kez girecek olan 520 kız ve erkekten oluşan örneklemden sınava ailesinin istediği dışında kendi isteği ile katılan 493 aday alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kız ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Ergenlik döneminde cinsiyet psikolojik sağlamlık açısından farklılık göstermektedir. Sınava ilk kez giriyor olmakla 2. ve 3. kez giriyor olmak arasında da ilk kez girenler lehine fark vardır. Bu da sınav stresini tekrar yaşamamanın ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerini düşürdüğü şeklinde yorumlanmıştır.

Dayıoğlu (2008) da çalışmasında üniversite sınavına hazırlanan adaylarda psikolojik sağlamlıkla öğrenilmiş güçlük, algılanan sosyal destek ve cinsiyetin rolünü ilişkisini incelemiştir. Ankara ilindeki 12 farklı dershaneye devam eden gönüllü 865(505 kız 360 erkek) öğrenci ile yaptığı çalışmada Üniversite Öğrencileri İçin Yaşam Olayları Ölçeği, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlük Ölçeği Ve Harter'in Ergenlerde Benlik Algısı ölçeğini uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınava giriş sayısı, mezuniyet alanı ve okul türü grupları arasındaki puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çoklu regresyon analizi tüm yordayıcı değişkenlerin (öğrenilmiş güçlük, algılanan sosyal destek ve cinsiyet) yordayıcı değişkenler olduğunu ortaya koymuştur. Yine Oktan'ın çalışmasının aksine erkek olmanın daha yüksek psikolojik sağlamlık puanı ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Yılmaz-Irmak (2008) çocuk istismarı ve ihmalinin yaygınlığı ve dayanıklılıkla ilişkili faktörleri incelediği çalışmasında okula devam eden 1607 ergene (12-17 yaş) ulaşmış fiziksel istismara uğrayan 216 ve uğramayan 302 ergen örneklemini oluşturmuştur. Diğer yaşam güçlüklerinde olduğu gibi çocuk istismarı ve ihmali yaşantısının ardından da yeterli gelişim gösteren bireylerin olduğu belirtilmekte ve bu olgu dayanıklılık (resilience) olarak tanımlanmaktadır. Araştırmada dayanıklılığın incelenmesi amacıyla veriler hem kişi odaklı hem de değişken odaklı yaklaşımla

incelenmiştir. Sonuçlar, fiziksel istismarın ruh sağlığı üzerindeki etkisi için bağlanmanın ve benlik saygısının; risk alma davranışları üzerindeki etkisi için ise sadece bağlanmanın tam aracılık yaptığını göstermiştir. İstismarla ilişkili özelliklerden, istismarın süresi, istismarın şiddeti ve istismar eden kişi sayısının dayanıklı ve yetersiz olarak tanımlanan gruplar arasında farklılaştığı ve bu özelliklerin dayanıklılıkla olumsuz yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Yurt içinde yapılan kendini toparlama gücü araştırmalarına bakıldığında yaş grubu genellikle lise ve üniversitenin ilk yıllarındaki ergenlik dönemini kapsamaktadır. Risk faktörleri olarak en başta yoksulluk ve parçalanmış aileler ele alınmış, koruyucu faktörler de ise ailenin ve okulun önemine dikkat çekilmiştir. Cinsiyet değişkeni bazı çalışmalarda kendini toparlama gücünü yordayıcı bir değişken olarak ortaya çıkmış bazılarında belirgin bir fark bulunamamıştır. Yurt dışı araştırmalarda sıklıkla değerlendirilen etnik köken, din gibi faktörlerle ilgili çalışmalar henüz ülkemizde yapılmamıştır. Ülkemizde yapılan çalışmalarda genel olarak içsel koruyucu faktörler ve risk faktörleri üzerinde durulmuştur. Bu çalışmanın sonuçlarının kendini toparlama gücünde dışsal koruyucu faktörlere katkıda bulunması amaçlanmıştır.

Kendini toparlama gücü düzeyini etkileyen faktörlerin kapsamlı bir biçimde araştırılması kendini toparlama gücü yüksek bireylerin yetiştirilmesi için programlar geliştirilmesinde gerekli verileri sağlayabilir. Türkiye’de yapılan çalışmalar artmakla birlikte henüz konuyla ilgili boylamsal çalışmalara rastlanmamaktadır. Kendini toparlama gücünün gelişimsel bir süreç olması yapılacak boylamsal çalışmaların kendini toparlama gücünün gelişimine katkıda bulunan faktörlerin de anlaşılmasını kolaylaştırır.

2.5.2. Yurt Dışında Kendini Toparlama Gücü İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Psikolojik sağlamlıkla ilgili en kapsamlı boylamsal çalışma Werner ve Smith tarafından yapılmıştır. Araştırma grubunu Hawaii’nin Kauai adasında 1955 yılında doğan ve Amerika’ya göçen 698 çocuk oluşturdu ve bu çocuklar yaklaşık 40 yıl boyunca izlenerek yüksek risk çevrelerine büyümenin çocuklar üzerindeki etkileri araştırıldı. Çocukların ebeveynlerinin çoğu, Japon, Portekiz, Filipin ve Havaili vasıfsız

çiftlik işçileriydi. Bu gruplardaki kültürel farklılıklar onların çocuk yetiştirme tarzlarının birbirinden farklılaşmasına neden olmaktadır. Çocukların %54'ünün ailesi yoksul olduğu ve yaklaşık olarak 1/3 ünün ailesinde şiddet, alkolizm, boşanma, ciddi sağlık problemleri ve akıl hastalığını gibi olumsuz durumlar olduğu için yüksek risk grubu olarak kabul edildi. Çocukların gelişmesinde etkili olan stresli yaşamın yanında çeşitli biyolojik ve psikolojik risk faktörlerinin etkilerini incelemişlerdir. Bu kişiler 30'lu yaşlara gelinceye kadar bu araştırma sürdürülmüştür. Bu çocukların yaklaşık yarısı yoksulluk içinde büyümüş, 1/6'sına zihinsel engelli tanısı konmuş, 2/3'ünde yaşamlarının ilk on yılında ciddi biçimde öğrenme güçlüğü görülmüştür. Bununla birlikte araştırmacılar, 2 yaşına gelene kadar bu risk faktörlerinin dördünü ya da daha fazlasını yaşayan bu çocukların yaklaşık üçte birinin oldukça normal birer genç yetişkin olduklarını saptamışlardır. Bu çocuklara “sağlam” çocuklar denmiştir. Araştırmacılar bu çocukları diğerlerinden farklı kılan etmenleri belirlemek için bu çocukların bireysel özelliklerini, aile yapılarını ve çevresel faktörleri incelemişlerdir. Sonuçta bu çocukların diğer akranlarına göre daha özerk, bağımsız, empatik, becerikli ve meraklı oldukları, akranlarıyla daha iyi ilişkiler kurdukları ve daha iyi sorun çözme becerilerine sahip oldukları bulunmuştur (Werner, 1994; 1995; Werner ve Smith, 1989; 1992)

Kendini toparlama gücüyle ilgili diğer önemli bir araştırma da Elder ve diğ. (1985)'nin ailesel güçlüklerin ergenlerin yaşamlarını nasıl etkilediğiyle ilgili yaptıkları araştırmadır. Bu araştırmada, geç çocukluk döneminden erken adölesan döneme kadar 84'ü erkek ve 83'ü kız olmak üzere toplam 167 çocuk izlenmiştir. Ekonomik zorluklar ile çocukların gelişimi arasındaki ilişkiyi anlamak ve özellikle de babanın yaklaşımının çocuğun sosyal-duygusal davranışları üzerindeki rolünü incelemek ve cinsiyetler arasında elde edilen sonuçlar bakımından fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda; ekonomik kayıpların ve babanın olumsuz tutumlarının artmasıyla birlikte, ergenlerde ruhsal sorunların daha fazla yaşandığı ve öz-yeterlik düzeyini azaltarak ergenin belirlediği hedeflerine ulaşabilme, olayları kontrol edebilme ve kaynaklarını harekete geçirebilme yeteneğinde yetersizliklere yol açtığı ve kız çocuklarının erkeklerle göre daha incinebilir oldukları saptanmıştır.

Garmezy ve diğ. (1984)'nin 1970'li yılların sonlarına doğru gerçekleştirdikleri psikolojik sağlamlık ve yeterlik üzerine yapılan çalışmada, birçok risk faktörünün ya da güçlüklerin bir araya gelerek çocuk üzerinde ne gibi olumsuz etkiler oluşturduğu ve çocuğun yeterlik düzeyini nasıl etkilediği araştırılmıştır . Çünkü yeterlik, psikolojik sağlamlığın en önemli bileşenlerinden birisi olarak kabul edilmektedir. On yıldan fazla süren bu çalışmada, ebeveynin ruhsal bir hastalığa sahip olması ve yoksulluk gibi stresli yaşam olayları açısından riskte olan çocukların yeterlik düzeyleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu, Minneapolis kentsel bölgesindeki iki ilkokuldan seçilen 3. ve 6. sınıftaki 205 çocuk oluşturmuştur. İlk değerlendirmeden sonraki değerlendirmeler, 7, 10 ve 20 yıl sonra yapılmıştır. Öğrenim süreci boyunca çocuğun yeterlik gösterip göstermediğini anlamak için çocuğun akademik başarısına, arkadaş ilişkilerine ve sosyal davranışlarına odaklanılmıştır. Sonuç olarak, bu dönemin en önemli gelişimsel işlevlerini yerine getirmede gösterilen yeterlikle, gelecekte gösterilecek olan yeterlik ve entelektüel beceriler, iyi anne-baba olabilme ve iyi bir sosyo-ekonomik duruma sahip olma gibi koşullar arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Uzun yıllar boyunca, olumsuz duygusal yapı gibi bir kişisel özelliğe sahip olmanın, ilerleyen yıllarda yeterlik düzeyini olumsuz etkilediği anlaşılmıştır.

Giddens (1988) risk altındaki kendini toparlama gücü yüksek 33 Afrika , 2 Avrupa kökenli Amerikalı toplam 35 lise öğrencisi ile yüz yüze görüşmeler yaparak koruyucu faktörlerle ilgili sorular sormuştur. Görüşmeler sonucunda kendini toparlama gücü yüksek öğrencileri ders dışı aktivitelere katılım, müzik ve aile desteğinin motive ettiği görülmüştür. Ayrıca olumlu ebeveynlik ve akran desteğinin öğrencilere üniversiteye devam etme isteği verdiği görülmüştür. Kendini toparlama gücü yüksek öğrenciler ailelerinin koyduğu kurallara uyarlar, gönüllü toplum aktivitelerine katılırlar ve öğretmenleri ile olumlu etkileşim kurarlar.

Finn ve Rock (1997), akademik açıdan akranlarına göre daha başarılı olan düşük gelirli ailelerden gelen azınlık öğrencilerini, az başarılı akranlarından ayırt eden süreçleri ve özellikleri incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, düşük gelirli ailelerden gelen 1803 azınlık öğrencisi ile çalışmışlardır. 8. sınıftan 12. sınıfa kadar akademik açıdan başarılı olarak okulu tamamlayanlar “sağlam öğrenciler”, düşük akademik başarı ile okulu tamamlayanlar “sağlam olmayan öğrenciler” ve okulu tamamlayamayanlar “okulu bırakan öğrenciler” olarak sınıflandırılmıştır. Bu üç grup okula bağlılık ve

psikolojik özellikler açısından karşılaştırılmıştır. Öğrencilere araştırma sürecinde kendini değerlendirme anketi ile okuma, matematik, fen ve tarihi de içine alan başarı testi, benlik saygısı, kontrol odağı ölçeği ve bağlılık ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde sağlam öğrencilerin sağlam olmayan akranlarına göre daha yüksek benlik saygısına ve kontrol odağına sahip olduğu, sağlam olmayan öğrencilerin ise okulu bırakan öğrencilere kıyasla daha yüksek benlik saygısına ve kontrol odağına sahip olduğu saptanmıştır.

Hart ve arkadaşları (1997) araştırmalarında çocukluktaki kişilik özelliklerini; yüksek kendini toplama gücü özellikleri gösterenler, aşırı kontrollü olanlar ve kontrolsüz olanlar olarak 3 boyutta karşılaştırmışlardır. Kendini toplama gücü yüksek grubun diğer iki gruba göre daha yüksek düzeyde akademik başarıya sahip oldukları ve ergenlik dönemleri boyunca daha az dikkat problemi yaşadıklarını görmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre Kendini toplama gücü yüksek çocuklar arkadaşlık kurma ve içsel kontrol geliştirmede daha hızlıdır. Zor şartlar altında içsel kontrolün gelişmesini Kendini toplama gücü yüksek çocukların uyum ve başarı becerileri sağlamaktadır.

Mendoza (1999) akademik başarısızlık ile kendini toplama gücü ve risk faktörleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Los Angeles'taki bir lisede okuyan 109 öğrenciden bilgi almıştır. Araştırmada şu beş hipotez ele alınmıştır:

- 1- Risk faktörü arttıkça akademik başarı düşer.
- 2- Kendini toplama gücü faktörleri arttıkça akademik başarı da artar.
- 3- Risk faktörleri arttıkça kendini toplama gücü başlangıçta yükselir ancak sonra düşer.
- 4- Başlangıçta riskli olarak tanımlanmış çocuklar kendini toplama gücünde yüksek puan alırlar ve daha sonra riskli olarak tanımlanmazlar.

5-Riskli olmayan çocuklar riskli çocuklardan daha yüksek akademik başarı gösterirler. Araştırmanın sonuçları yaş, cinsiyet, okulun yeri, okuldan ayrılmış aile üyesinin olması, hükümlü aile bireyinin olması, düşük akademik başarı risk faktörleri olduğunu göstermiştir. Sonuçlar ayrıca risk ve kendini toplama gücü arasında olumsuz bir ilişki olduğunu, riskli ve riskli olmayan öğrenciler arasında kendini toplama gücü ve akademik başarı arasında akademik başarı açısından fark olmadığını göstermiştir. Sınıf tekrarı yapan öğrenciler okula devam etmekte ve eğitimsel amaçlar geliştirmekte

daha isteksizdirler. Umut ve okulun tutumu arasında anlamlı bir ilişki var olmasına rağmen, umut ile akademik başarı arasında bir ilişki yoktur.

Howard ve Johnson (2000) okul kendini toparlama gücünde bir fark yaratır mı? Konulu araştırmalarında öğretmenleri tarafından “riskli” olarak tanımlanmış 35 kız 36 erkek öğrenciyi 38 kendini toparlama gücü yüksek davranışlar gösteren ve 33 kendini toparlama gücü düşük davranışlar gösteren öğrenci olarak ayırmışlardır. Yüz yüze yapılan görüşmelerde öğrencilere gelecek planları, hayatlarındaki önemli kişi ve olaylar, yardımcıları, tavsiyeleri gibi sorular sorularak cevaplar almışlardır. Görüşmeler sonunda elde edilen bilgiler okulun pek çok koruyucu faktörün kazandırılmasında etkili olduğu yönündedir. Kendini toparlama gücü yüksek öğrenciler hayatlarının yönleri konusunda göze çarpacak şekilde olumlu planlara sahip, kişisel başarıları konusunda gururludurlar. Uyumsuz ve dezavantajlı ailelerden gelen öğrenciler eğer okula başarılı bir şekilde devam edip, dikkatli ve yardımsever öğretmenlerden destek alırlarsa kendini toparlama güçlerini yükseltmeleri olasıdır.

Jacobsen (2005) öğretmenlerin kendini toparlama gücünü geliştirmedeki etkisini incelediği araştırmasında Texas eyaletindeki dokuz lisedeki 609 öğretmene 28 sorulu ve beşli likert ölçekle değerlendirilen bir anket uygulamıştır. Araştırma sonuçları (a)özellikle küçük liselerdeki öğretmenlerin büyük liselerdeki öğretmenlere göre (b) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre (c) azınlık öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre (d) 5 yıldan fazla deneyimi olan öğretmenlerin 5 yıldan az deneyimi olanlara göre, (e) dil, sanat, matematik, bilim ve sosyal alan öğretmenlerinin diğer alan öğretmenlerine göre kendini toparlama gücünün geliştirilmesinde daha etkin olduklarını düşündüklerini göstermiştir. 309 öğretmenin 28 soruya verdiği cevap 3.7 “ara sıra” aralığına denk gelmektedir. Kendini toparlama gücü araştırmaları eğitimcilere akademik başarı için program geliştirme imkânı verir. Sonuç olarak risk ve kendini toparlama gücü geliştirilmesinde öğretmenlerin etkisi vardır.

Chatman (2006) Los Angeles şehir merkezinde bir okulda 10. sınıfta okuyan 172 kız ve erkek öğrenci ile yaptığı araştırmada ergenlerden toplum şiddeti, ayrımcılık, aile zorlukları ve çatışması, etnik kimlik ve kendine güvenleri hakkında bilgi almıştır. Akademik başarıları sınıflarına göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları ergenlerin çevresel zorluk seviyeleri ile işlevleri arasında olumsuz bir ilişki olduğunu

göstermektedir. Zorluklar artıkça işlevleri düşer, özellikle toplumsal şiddet, aile zorlukları ve ayrımcılık doğrudan etkilidir.

Miller (2008) ise yaptığı çalışmada ilköğretimdeki öğretmenlerin davranışları ve inançlarının öğrencilerde karakter gelişimi, koruyucu faktörler ve kendini toplama gücü geliştirmedeki etkisini incelemiştir. Okul müdürleri, öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları ile görüşmeler yapılarak sorular sorulmuş, öğretmenlerin kendini toplama gücü ile ilgili cevapları alınmış, ayrıca aileyi, okul psikolojik danışmanlarını, öğretmenleri ve idarecileri bir şema ile çizmeleri istenmiştir . Sorular “Sizi öğretmen olmaya iten nedenler nedir? , öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimi için, olumlu başa çıkma yollarını öğretmek için nasıl yardım edersiniz?” vb. Araştırma sonuçları öğretmenlerin riskli öğrencilerle çalışmak için gerekli özel yöntemleri öğrenebildiklerini ve öğrencilerde koruyucu faktörler geliştirmede olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Öğretmenler öğrencilerin okuldaki gelişimlerinde ve harcadıkları çabada ailenin temel etken olduğuna, ev ve toplumun kendini toplama gücünü geliştirebileceğine inanmaktadırlar. Anlamlı ilişkiler, yüksek beklentiler ve öğretmenin yardımsever oluşu koruyucu faktörler olarak riskli öğrenciler için kendini toplama gücü geliştirilebilir.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda Kendini toplama gücünün geliştirilmesi için program geliştirme çalışmaları, etnik köken, din ile ilgili çok sayıda araştırma mevcuttur. Risk faktörü olarak da yoksulluk dışında akıl hastası, alkol ve madde bağımlısı ebeveyne sahip olma gibi faktörlerle ilgili çalışmalar yapılmıştır. Boylamsal araştırmalar yurt dışında yapılan çalışmaların temellerini oluşturmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evreni, araştırmanın örnekleme, veri toplama araçlarının psikometrik özellikleri, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Belirli bir konuda var olan bir durumu değiştirmeden olduğu gibi betimlemeye çalışan araştırmalar tarama modeline göre düzenlenmiştir (Karasar, 1995). Bu araştırmada da bireylerin iyi olmalarıyla bazı değişkenler arasındaki ilişki belirlenmeye çalışıldığından var olan bir durum ortaya konmuştur. Bu doğrultuda bu araştırma tarama modelinde desteklenmiş bir araştırmadır.

Bu araştırma betimsel-survey yöntemine göre yapılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenini öğrencilerin kendini toplama güçleri, bağımsız değişkenlerini ise cinsiyet, sağ ya da ölü oluşu, ayrı ya da birlikte oluşu, akademik başarı, kardeş durumu, aile dışında akrabalarından sosyal destek alma durumu, yakın arkadaş durumu, yaşanan örseleyici yaşantılar oluşturmuştur.

3.2. Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini 2009-2010 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Maltepe ilçesinde bulunan 2 ortaöğretim okulunda 9. ve 10. sınıfta okuyan yoksul olmanın yanında en az başka bir risk durumuna maruz kalmış (gelir düzeyi düşük, aile üyelerinden en az birinde ağır hastalık olan, anne ya da babası ölmüş/ayrı olan, örseleyici yaşantılar geçmişi olan) öğrenciler oluşturmaktadır.

Belirtilen evrenden random (rastgele) yöntemi ile seçilen ve veri toplama araçlarını yanıtlamayı kabul eden 468 ergenden yoksul olmanın yanı sıra erken doğmuş olma,

sınıf tekrarı yapma, anne veya babası suç işleme, ebeveynlerinden birinde süreğen hastalık olması, yeterli sağlık hizmeti alamıyor olma, ailede özel eğitime muhtaç bireyin var oluşu, alkol ve uyuşturucu madde kullanan arkadaş çevresine sahip olma, okurken çalışmak zorunda olma, yaşadığı çevrede şiddet, terör, hırsızlık vb. yoğun sorunların var olması veya okula devamsızlık gün sayısının fazla olması gibi risk faktörlerinden bir veya birkaçını risk faktörü olarak işaretleyen 118 öğrenci örnekleme oluşturmuştur.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak California Yılmazlık Değerlendirme Ölçeği (Lise Versiyonu), Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve araştırmacı tarafından düzenlenen Kişisel Bilgi Formu ve Risk Belirleme Listesi kullanılmıştır.

3.3.1. California Yılmazlık Değerlendirme Ölçeği (Lise Versiyonu)

California Yılmazlık Değerlendirme Ölçeği (Lise Versiyonu) (Resilience and Youth Development Module), WestEd ve California Eğitim Müdürlüğü tarafından 1999 yılında geliştirilmiş ve Türkçe'ye uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması, Özcan (2005) tarafından yapılmıştır.

Bu ölçek olumlu ergen gelişimi ile ilişkilendirilen çeşitli içsel ve dışsal (bireysel ve çevresel) koruyucu faktörleri betimlemek ve ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçekte, 17 özelliğin ölçüldüğü 56 madde vardır. Her özellik üç maddeyle ölçülmektedir ve bu ölçek dördümlü Likert tipi derecelendirme ölçeğidir. Ölçekte dışsal ve içsel koruyucu özellikler ölçülmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları sonucunda herhangi bir madde dışarıda bırakılmamıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmalarında faktör analizinden yararlanılmıştır. Madde faktör yük değerinin .45 ve daha yüksek olması, maddelerin seçiminde iyi bir ölçüt olduğu için, bu değer altındaki maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Faktörlerin alfa güvenirlik dereceleri .60'ın altında olanlar da ölçekten çıkarılmıştır. Böylece ölçekte madde sayısı 36'ya düşmüştür. Ölçekte aslında her özellik 3 maddeyle ölçülürken, Türkçe uyarlamasında bazı özellikler 2 maddeyle ölçülmüştür. Ölçek 8 faktörlüdür. Birinci faktör altı maddeden (7, 8, 9, 10, 11, 12), ikinci faktör yedi maddeden (30, 31, 32, 33, 34, 35, 36), üçüncü faktör

altı maddeden (1, 2, 3, 4, 5, 6), dördüncü faktör üç maddeden (27, 28, 29), beşinci faktör beş maddeden (17, 18, 19, 25, 26), altıncı faktör üç maddeden (20, 21, 23), yedinci faktör üç maddeden (13, 14, 24), sekizinci faktör üç maddeden (15, 16, 22) oluşmaktadır. Maddelerin içerikleri ve ölçeğin aslındaki ölçülen özellikler dikkate alınarak faktörler isimlendirilmiştir. İlk faktör toplumdaki koruyucu ilişkiler ve yüksek beklentiler, ikinci faktör ailedeki koruyucu ilişkiler, yüksek beklentiler ve anlamlı katılımlar için olanaklar, üçüncü faktör okuldaki koruyucu ilişkiler ve yüksek beklentiler, dördüncü faktör arkadaş grubundaki koruyucu ilişkiler, beşinci faktör öz-yetkinlik ve öz-farkındalık, altıncı faktör empati, yedinci faktör amaçlar ve özlemler ve sekizinci faktör ise problem çözme olarak isimlendirilmiştir. Bu ölçek bir dördümlü derecelendirme ölçeğidir: (1) Tamamen doğru değil, (2) Birazcık doğru, (3) Çok doğru, (4) Oldukça çok doğru. Ölçekte her özellikten alınan ortalama puan değerlendirilirken; 2'nin altı düşük; 2 ile 3 arası orta; 3 ve üzeri yüksek kabul edilmektedir (Constantine, Benard ve Diaz, 1999; Constantine ve Benard, 2001; akt. Özcan, 2005).

3.3.2. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ)

Araştırmada, örneklem grubuna giren öğrencilerin sosyal destek düzeylerini ölçmek amacıyla Yıldırım (1997) tarafından geliştirilmiş olan Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin geliştirilmesinin amacı, bireyin sosyal destek sistemi ile işlevselliği arasındaki ilişkiye dikkat çekmek ve danışanın sosyal destek sistemi içindeki sorunlarıyla başa çıkmasına; varsa sosyal destek sistemi içerisindeki olumsuz öğeleri değiştirmesine ve sistemin gelişmesine yardım etmektir. ASDÖ'nün her bir durum cümlesi, aile (A₁), arkadaş (AR), öğretmen (ÖG) alt ölçek boyutlarında cevaplandırılmaktadır. Araştırmada kullanılan Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinde her alt ölçeğin altına sütunlar halinde parantez açılmıştır ve üçlü derecelendirmeye göre cevaplayıcı 1,2,3 rakamlarından kendisi için en uygun birini parantezin içine yazmaktadır (Yıldırım, 1997).

ASDÖ'nün geçerliği benzer ölçekler geçerliği yöntemi ile saptanmıştır. Ankara Gazi Çiftliği Lisesi 1. sınıf öğrencileri arasından seçkisiz olarak alınan 115 öğrenciye ASDÖ ile birlikte Harter'ın çocuklar ve gençler için geliştirdiği sosyal destek ölçeği uygulanmıştır. Her iki ölçeğin toplam puanları ile alt ölçeklerine iliksin puanlar

arasındaki korelasyon “Pearson Korelasyon Katsayısı” yolu ile bulunmuştur. İki ölçeğin toplam puanları arasında .69 korelasyon bulunmuştur. ASDÖ’ nün geçerliğine ikinci bir kanıt da ASDÖ’ye ilişkin yapılan faktör analizi sonuçlarının her alt ölçek düzeyinde ve birinci boyutta yüksek çıkmış olması (en düşüğü .509’un üzerinde) ve ayrıca Croanbach Alfa ile hesaplanan ölçeğin tümüne ilişkin güvenirlik katsayısının yüksek çıkması ($r_x=0.93$) ölçek maddelerinin ölçmek istediği özelliği ölçtüğünü, yani ölçeğin homojen olduğunu göstermektedir. Bu özellikleriyle, ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğu söylenebilir (Yıldırım, 1997).

ASDÖ’ nün son formu üzerindeki güvenirlik çalışması Ankara Gazi Çiftliği Lisesi 1. sınıf öğrencileri arasından seçkisiz olarak alınan 115 öğrenciden elde edilen puanlar üzerinde yapılmıştır. ASDÖ likert tipi ölçek olması nedeniyle ölçeğin tümüne ve alt ölçeklerin ilişkin güvenirlik çalışması Croanbach Alfa güvenirlik katsayısı yolu ile yapılmıştır. Çalışma sonucunda Alfa güvenirlik katsayısı ölçeğin tümü için 0.93; Aile (A_{-})=0.79; Akraba (AK)=0.76; Arkadaş (AR)=0.74; Öğretmen (ÖG)=0.75 ve toplum için (T)=0.80 olarak bulunmuştur (Yıldırım, 1997). Ayrıca, araştırmanın verilerine dayanılarak araştırmacı tarafından ASDÖ’ nün güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin Croanbach Alfa güvenirlik katsayısı “Aile” alt ölçeği için 0.90; “Arkadaş” alt ölçeği için 0.88; “Öğretmen” alt ölçeği için ise 0.88 olarak bulunmuştur.

ASDÖ’deki 26 maddenin 15 tanesi olumlu 11 tanesi ise tersine çevrilmiş cümledir. Olumlu cümlelere verilen tepkiler (rakamlar) olduğu gibi puanlanmaktadır. Tersine çevrilmiş cümlelerde ise 1=3, 2=2, 3=1 olarak puanlanmaktadır. Sosyal desteğin her alt ölçeğinin altındaki olumlu cümleler puanları sütun halinde toplanarak “olumlu cümleler puanı” olarak, olumsuz cümleler puanları toplanarak “olumsuz cümleler puanı” kısımlarına ayrı ayrı yazılmaktadır. Her alt ölçeğin olumlu ve olumsuz cümleler puanlarının toplanması ile o alt ölçeğe ilişkin toplam puan elde edilmektedir. Bireyin beş alt ölçekten aldığı puanların toplamı ise Genel Sosyal Destek Puanı olarak kaydedilmektedir. Böylece ASDÖ, altı çeşit puan vermektedir. Puanın yüksekliği o bireyin sosyal destek düzeyinin yüksekliği anlamına gelmektedir (Yıldırım, 1997).

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından, araştırmanın alt problemleriyle sınırlı tutulacak bilgileri almak amacıyla oluşturulmuştur. Öğrencilerin akademik başarıları ile ilgili bilgi okudukları okun rehberlik servisinden elde edilmiştir. Kişisel bilgi formunun yanında Terzi (2005) tarafından düzenlenen 30 maddelik risk belirleme listesinde değişiklikler yapılarak 16 maddelik bir liste oluşturulmuştur.

3.4. İşlem

Lise öğrencilerine tüm ölçeklerin uygulaması rehberlik saati içerisinde sınıf rehber öğretmenleri yapılmıştır. Uygulama sınıftaki tüm öğrencilere ayırım gözetmeksizin yapılmış, risk faktörü işaretlemeyen öğrencilerin formları daha sonra değerlendirme dışı tutulmuştur. Ölçeğin öğrencilere uygulanması ortalama olarak 25 dakika sürmektedir. Araştırmacı tarafından, yoksulluk risk faktörü olduğu bilinen öğrencilere okul rehberlik ve psikolojik danışma servisleri aracılığıyla ulaşılarak veri toplama araçları verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Veri toplama araçları ile öğrencilerden toplanan veriler bilgisayar ortamına girilerek SPSS ile çözümlenmiştir. İstatistiksel analizler için önce örneklemin normal olup olmadığı Levene F testi ile kontrol edilmiş ve anlamlı farkın elde edilmesi durumunda parametrik olmayan test istatistikleri kullanılmıştır. Buna göre normal dağılım elde edilmeyen durumlarda ilişkisiz örneklemdeki ikili gruplar arasındaki puan farkını test etmek için Mann Whitney U-testi, ikiden fazla gruplar için de Kruskal Wallis H- testi kullanılmıştır. Normal dağılım olduğu görülen gruplar arasındaki puan farklarının anlamlılığını test etmek için de ikili gruplarda bağımsız gruplar için t-testi, ikiden fazla gruplarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve farkın anlamlı çıkması durumunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için başvuru post-hoc testlerinden duyarlılığı yüksek olan Scheffe testi kullanılmıştır. Kendini toplama gücü puanlarının sosyal destek puanları ile olan ilişkisini görmek ve ilişkili olan bağımsız değişkenlerin kendini toplama gücünü yordayıp yordamadığını test etmek için çok yönlü doğrusal regresyon analizi (Büyüköztürk, 2006) kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın temel problemi ve alt problemlerine yanıt verecek biçimde test istatistikleri yapılmış ve araştırmanın alt problemlerine uygun olarak sıra ile verilmiştir.

4.1. Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçleri cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular

Aşağıda araştırmanın “Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin cinsiyet değişkenine göre değişmekte midir?” yönündeki alt problemine ilişkin bulgular yer almaktadır.

California Yılmazlık Değerlendirme Ölçeği’nden alınan puanların kız ve erkek öğrencilere göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t- testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ilişkin t- testi sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	n	X	ss	t	p
Toplumdaki koruyucu ilişkiler	Kız	60	16416	4.777	.69	.493
yüksek beklentiler	Erkek	58	15.758	5.570		
Ailedeki Koruyucu İlişkiler ve Anlamlı Katılım İçin Olanaklar	Kız	60	22.566	4.8059	1.73	.086
	Erkek	58	20.931	5.4091		
Okuldaki koruyucu ilişkiler ve yüksek beklentiler	Kız	60	17.033	4.701	2.71	.008 *
	Erkek	58	14.655	4.843		
Arkadaş grubundaki koruyucu ilişkiler	Kız	60	9.966	2.661	1.43	.155
	Erkek	58	9.241	2.830		
Öz-Yetkinlik ve Öz-Farkındalık	Kız	60	16.650	3.434	.82	.412
	Erkek	58	16.103	3.758		
Empati	Kız	60	10.000	1.974	2.79	.01*
	Erkek	58	8.879	2.355		
Amaçlar ve Özlemler	Kız	60	10.266	2.130	1.44	.153
	Erkek	58	9.672	2.3499		
Problemi Çözme	Kız	60	9.116	2.3295	1.49	.139
	Erkek	58	8.482	2.296		
Toplam Kendini Toparlama Gücü	Kız	60	112.017	16.595	2.33	.071
	Erkek	58	103.741	21.650		

p<.05*

Tablo 1'e bakıldığında kız öğrencilerin toplam kendini toparlama gücü puanları ve alt ölçek puanlarının tamamı erkek öğrencilerin puanlarından yüksektir. Ancak istatistiksel olarak Okuldaki koruyucu ilişkiler ve yüksek beklentiler ile Empati alt ölçek puanlarında cinsiyet farklılığı görülmekte, toplam puanlara ve diğer alt ölçek puanlarında anlamlı farklılık görülmemektedir.

4.2. Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin anne babalarının birlikte veya ayrı oluşları değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular

Aşağıdaki tabloda araştırmanın “Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçleri anne- babanın ayrı ya da birlikte oluşuna göre değişmekte midir? ” yönündeki alt problemine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Anne babaları birlikte veya ayrı olan öğrenci örneklem büyüklüklerinin farklı olduğu ve normal dağılım olmadığı için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiş sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin anne babalarının birlikte veya ayrı oluşları değişkenine göre incelenmesine Mann Whitney-U testi sonuçları.

Alt Ölçekler	Anne baba birlikteliği	n	Sıra Orta.	Sıra Toplamı	U	p
Toplumdaki koru.	Birlikte	103	58.98	6074.50	718.500	.983
ilişkiler yük. beklen.	Ayrı	15	59.18	828.50		
Ailedeki Koru. İliş.	Birlikte	103	62.01	6387.50	410.500	.009*
ve Anlamli Katılım	Ayrı	15	36.82	515.50		
İçin Olanaklar						
Okuldaki koruyucu	Birlikte	103	60.74	6256.00	542.000	.132
iliş.ve yüksek beklen	Ayrı	15	46.21	647.00		
Arkadaş grb.daki	Birlikte	103	59.62	6140.50	657.500	.575
koruyucu ilişkiler	Ayrı	15	54.46	762.50		
Öz-Yetkinlik ve Öz-	Birlikte	103	60.26	6206.50	591.500	.272
Farkındalık	Ayrı	15	49.75	696.50		
Empati	Birlikte	103	61.83	6369.00	429.000	.013*
	Ayrı	15	38.14	534.00		
Amaçlar ve	Birlikte	103	61.97	6383.00	415.000	.008*
Özlemler	Ayrı	15	37.14	520.00		
Problemi Çözme	Birlikte	103	60.15	6195.50	602.500	.314
	Ayrı	15	50.54	707.50		
Toplam Kendini	Birlikte	103	61.50	6334.50	463.50	.031*
Toparlama Gücü	Ayrı	15	40.61	568.50		

*p<.01

Tablo 2'ye bakıldığında anne babası birlikte olan öğrencilerin Kendini Toparlama Gücü puanları anne babası ayrı olan öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki bu fark Mann Whitney-U testi ile kontrol edilmiş ve Ailedeki Koruyucu İlişkiler ve Anlamli Katılım İçin Olanaklar; Empati; Amaçlar ve Özlemler alt ölçekleri puanlarında ve toplam Kendini Toparlama Gücü puanlarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

4.3. Risk altındaki sınıf öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin birlikte yaşanan akraba olup olmadığı değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular

Araştırmanın “Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçleri aile dışında destek alınan akrabalarının oluşuna göre değişmekte midir? ” yönündeki alt problemine ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Akrabalarıyla birlikte yaşayan öğrencilerle birlikte yaşanan akraba olmayan örneklem büyüklükleri farklı olduğu ve normal dağılım olmadığı için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiş sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin birlikte yaşanan akraba olup olmadığı değişkenine göre incelenmesine Mann Whitney-U testi sonuçları.

Alt Ölçekler	Birlikte yaşanan akraba	n	Sıra Orta.	Sıra Toplamı	U	p
Toplumdaki koruyucu ilişkiler yüksek beklentiler	Var	25	63.54	1588.50	1061.500	.505
	Yok	93	58.41	5432.50		
Ailedeki Koruyucu İlişkiler ve Anlamlı Katılım İçin Olanaklar	Var	25	52.14	1303.50	978.500	.224
	Yok	93	61.48	5717.50		
Okuldaki koruyucu ilişkiler ve yüksek beklentiler	Var	25	63.60	1590.00	1060.000	.499
	Yok	93	58.40	5431.00		
Arkadaş grubundaki koruyucu ilişkiler	Var	25	59.16	1479.00	1154.000	.953
	Yok	93	59.59	5542.00		
Öz-Yetkinlik ve Öz-Farkındalık	Var	25	59.64	1491.00	1159.000	.981
	Yok	93	59.46	5530.00		
Empati	Var	25	58.10	1452.50	1127.500	.815
	Yok	93	59.88	5568.50		
Amaçlar ve Özlemler	Var	25	54.20	1355.00	1030.000	.371
	Yok	93	60.92	5666.00		
Problemi Çözme	Var	25	57.58	1439.50	1114.500	.749
	Yok	93	60.02	5581.50		
Toplam Kendini Toparlama Gücü	Var	25	60.72	1518	1132	.841
	Yok	93	59.17	5503		

p<.05*

Tablo 3'e bakıldığında çoğunlukla evde birlikte yaşanan akrabası olan öğrencilerin Kendini Toparlama Gücü puanları olmayan öğrencilerin puanlarından çok az yüksek olduğu, ancak gruplar arasındaki bu farkın Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre toplam puanlarda olduğu gibi hiçbir alt ölçek puanlarında da anlamlı olmadığı sonucu elde edilmiştir ($p > .05$).

4.4. Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin etkinliklere katılıp katılmama değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular

Araştırmanın “Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçleri etkinliklere katılma durumlarına göre değişmekte midir?” şeklindeki alt problemine ilişkin sonuçlar aşağıda yer almaktadır. Etkinliklere katılan ve katılmayan öğrenci örneklem büyüklükleri farklı olduğu ve normal dağılım olmadığı için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiş sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin etkinliklere katılıp katılmama değişkenine göre incelenmesine Mann Whitney-U testi sonuçları

Alt Ölçekler	Etkinliklere katılım	n	Sıra Orta.	Sıra Toplamı	U	p
Toplumdaki koru iliş.yüksek beklenti	Var	14	73.29	1026.00	535.000	.108
	Yok	104	57.64	5995.00		
Ailedeki Koruyucu İliş. ve An. K. İ. O.	Var	14	82.68	1157.50	403.500	.007*
	Yok	104	56.38	5863.50		
Okuldaki kor. İliş. ve yük. beklentiler	Var	14	66.46	930.50	630.500	.416
	Yok	104	58.56	6090.50		
Arkadaş gr.daki koruyucu ilişkiler	Var	14	52.71	738.00	633.000	.406
	Yok	104	60.41	6283.00		
Öz-Yetkinlik ve Öz-Farkındalık	Var	14	70.61	988.50	572.500	.191
	Yok	104	58.00	6032.50		
Empati	Var	14	74.39	1041.50	519.500	.079
	Yok	104	57.50	5979.50		
Amaçlar ve Özlemler	Var	14	81.07	1135.00	426.000	.010*
	Yok	104	56.60	5886.00		
Problemi Çözme	Var	14	85.18	1192.50	368.500	.002*
	Yok	104	56.04	5828.50		
Toplam Kendini Toparlama Gücü	Var	14	78.86	1104	457	.024*
	Yok 1	104	56.89	5917		

Tablo 4'e bakıldığında okuldaki etkinliklere katılan öğrencilerin Kendini Toparlama Gücü puanları katılmayan öğrencilerin puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre etkinliklere katılan öğrencilerin sadece Ailedeki Koruyucu İlişkiler ve Anlamlı Katılım İçin Olanaklar; Amaçlar ve Özlemler; Problem Çözme ve Toplam Kendini Toparlama Gücü puanlarının etkinliklere katılmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p > .05$).

4.5. Risk altındaki sınıf öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin kardeş durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular

Araştırmanın “Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçleri kardeş durumlarına göre değişmekte midir? ” yönündeki alt problemine ilişkin sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Kardeş sayılarına göre örneklem büyüklükleri farklı olduğu ve normal dağılım olmadığı için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis-H testi ile analiz edilmiş sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin kardeş durumu değişkenine göre incelenmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Alt Ölçekler		Kardeş durumu	n	Sıra Orta.	Sd	χ^2	p
Toplumdaki ilişkiler beklentiler	koruyucu yüksek	Kardeş yok	9	65.33	3	1.447	.695
		1-2 kardeş	58	55.72			
		3-5 kardeş	40	62.89			
		6-...kardeş	11	62.36			
Ailedeki ilişkiler ve Katılım İçin Olanaklar	Koruyucu ve Anlamlı	Kardeş yok	9	76.78	3	3.349	.341
		1-2 kardeş	58	56.46			
		3-5 kardeş	40	58.03			
		6-...kardeş	11	66.77			

Okuldaki ilişkiler ve beklentiler	koruyucu ve yüksek	Kardeş yok	9	63.06	3	.256	.968
		1-2 kardeş	58	58.07			
		3-5 kardeş	40	60.23			
		6-...kardeş	11	61.50			
Arkadaş koruyucu ilişkiler	grubundaki	Kardeş yok	9	65.11	3	.592	.898
		1-2 kardeş	58	57.94			
		3-5 kardeş	40	59.33			
		6-...kardeş	11	63.77			
Öz-Yetkinlik ve Öz-Farkındalık		Kardeş yok	9	60.83	3	.299	.960
		1-2 kardeş	58	59.12			
		3-5 kardeş	40	58.39			
		6-...kardeş	11	64.45			
Empati		Kardeş yok	9	76.72	3	3.299	.348
		1-2 kardeş	58	60.31			
		3-5 kardeş	40	54.38			
		6-...kardeş	11	59.77			
Amaçlar ve Özlemler		Kardeş yok	9	65.06	3	.671	.880
		1-2 kardeş	58	58.84			
		3-5 kardeş	40	57.73			
		6-...kardeş	11	64.86			
Problemi Çözme		Kardeş yok	9	74.06	3	3.426	.331
		1-2 kardeş	58	58.96			
		3-5 kardeş	40	54.44			
		6-...kardeş	11	68.86			
Toplam Toparlama Gücü	Kendini	Kardeş yok	9	70.39	3	1.44	.70
		1-2 kardeş	58	57.33			
		3-5 kardeş	40	58.73			
		6-... kardeş	11	64.86			

Tablo 5'e bakıldığında kardeşi olmayan öğrencilerin kendini toparlama gücü puanlarının kardeşi olanlardan yüksek olduğu görülmektedir, ancak Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre gruplar arasındaki bu farkın toplam puanlarda olduğu gibi hiçbir alt ölçek puanlarında anlamlı olmadığı sonucu elde edilmiştir ($p > .05$).

4.6. Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin akademik başarılarına göre incelenmesine ilişkin bulgular

Araştırmanın “Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçleri öğrencilerin akademik başarılarına göre değişmekte midir? ” yönündeki alt problemine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Akademik başarıya ilişkin grup büyüklüklerinin farklı olması ve varyansların eşit olmaması nedeniyle Levene F testi sonuçlarına bakılmış ve iki alt ölçek dışında varyanslar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ancak F değeri yerine Brown-Forsythe sonucu dikkate alınarak, sonuçlar Tablo 6 ve 7’de verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin akademik başarılarına göre incelenmesine ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Alt Ölçekler	Akademik Başarı Ort.	n	X	s
Toplumdaki koruyucu ilişkiler	2.51-3.00 ort. -A	63	15.125	5.344
yüksek beklentiler	3.01-3.50 ort. -B	35	16.971	4.997
	3.51-4.00 ort. -C	20	17.736	4.356
Ailedeki Koruyucu İlişkiler ve Anlamli Katılım İçin Olanaklar	2.51-3.00 ort. -A	63	20.531	4.953
	3.01-3.50 ort. -B	35	23.200	4.424
	3.51-4.00 ort. -C	20	23.263	6.172
Okuldaki koruyucu ilişkiler ve yüksek beklentiler	2.51-3.00 ort. -A	63	14.812	5.001
	3.01-3.50 ort. -B	35	16.514	4.552
	3.51-4.00 ort. -C	20	18.210	4.327
Arkadaş grubundaki koruyucu ilişkiler	2.51-3.00 ort. -A	63	9.187	2.695
	3.01-3.50 ort. -B	35	9.457	3.090
	3.51-4.00 ort. -C	20	11.315	1.492
Öz-Yetkinlik ve Öz-Farkındalık	2.51-3.00 ort. -A	63	15.531	3.999
	3.01-3.50 ort. -B	35	17.000	2.930
	3.51-4.00 ort. -C	20	18.105	2.282
Empati	2.51-3.00 ort. -A	63	8.937	2.252
	3.01-3.50 ort. -B	35	9.857	2.060
	3.51-4.00 ort. -C	20	10.421	2.090
Amaçlar ve Özlemler	2.51-3.00 ort. -A	63	9.437	2.402
	3.01-3.50 ort. -B	35	10.513	2.091
	3.51-4.00 ort. -C	20	10.789	1.474
Problemi Çözme	2.51-3.00 ort. -A	63	8.125	2.271
	3.01-3.50 ort. -B	35	9.600	2.198
	3.51-4.00 ort. -C	20	9.631	2.087
Toplam Kendini Toparlama Gücü	2.51-3.00 ort. -A	63	101.70	19.214
	3.01-3.50 ort. -B	35	113.114	18.463
	3.51-4.00 ort. -C	20	119.47	15.21

Tablo 6'ya bakıldığında akademik başarı ortalaması yükseldikçe Kendini Toparlama Gücü puanlarının da arttığı görülmektedir. Gruplar arası farkın anlamlılığına ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin akademik başarılarına göre incelenmesine ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Alt Ölçekler		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Kayn.
Toplumdaki koruyucu iliş. yüksek beklenti		Gruplararası	138.319	2	69.159	2.971	.057	
		Gruplar içi	2989.656	115	25.997			
		Toplam	3127.975	117				
Ailedeki ilişkiler Anlamlı K.İ. O.	Kor ve	Gruplararası	212.134	2	106.067	3.724	.031*	A-B
		Gruplar içi	2897.222	115	25.193			
		Toplam	3109.356	117				
Okuldaki koruyucu iliş. yüksek beklenti		Gruplararası	190.180	2	95.090	4.556	.013*	A-C
		Gruplar içi	2617.651	115	22.762			
		Toplam	2807.831	117				
Arkadaş grubundaki koruyucu iliş.		Gruplararası	67.527	2	33.763	5.669	.005*	A-C
		Gruplar içi	822.541	115	7.153			
		Toplam	890.068	117				
Öz-Yetk. ve Öz-Farkındalık		Gruplararası	116.112	2	58.056	6.547	.002*	A-C
		Gruplar içi	1393.727	115	12.119			
		Toplam	1509.839	117				
Empati		Gruplararası	40.528	2	20.264	4.517	.014*	A-C
		Gruplar içi	542.667	115	4.719			
		Toplam	583.195	117				
Amaçlar ve Özlemler		Gruplararası	41.273	2	20.636		.006*	A-C
		Gruplar içi	551.651	115	4.797			
		Toplam	592.924	117				
Problemi Çözme		Gruplararası	64.696	2	32.348	6.870	.002*	A-B;
		Gruplar içi	567.821	115	4.938			A-C
		Toplam	632.517	117				

Toplam Kendini	Gruplararası	5954.06	2	2977.03	9.87	0.00*	A-B;
Toparlama	Gruplar içi	39031.64	115	339.41			A-C
Gücü	Toplam	44985.7	117				

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen F (Brown-Forsythe) değeri akademik başarılarına göre öğrencilerin Kendini Toparlama Gücü puanlarının Toplumdaki koruyucu ilişkiler yüksek beklentiler alt ölçeği puanları dışında diğer ölçek puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur.

Ailedeki Koruyucu İlişkiler ve Anlamlı Katılım İçin Olanaklar alt ölçeği puanlarında gözlenen farkın hangi grupların arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda, anlamlı farkın sadece akademik başarısı çok düşük olan grup (A) ile başarısı orta olan grup arasında olduğu görülmüştür.

Okuldaki koruyucu ilişkiler ve yüksek beklentiler ; Arkadaş grubundaki koruyucu ilişkiler; Öz-Yetkinlik ve Öz-Farkındalık; Empati; Amaçlar ve Özlemler alt ölçek puanlarında gözlenen farkın hangi grupların arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda, anlamlı farkın sadece akademik başarısı çok düşük olan grup (A) ile başarısı yüksek olan grup arasında olduğu göstermiştir.

Toplam Kendini Toparlama Gücü ve Problemi Çözme puanlarındaki gözlenen bu farkın hangi grupların arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda, anlamlı farkın akademik başarısı çok düşük olan grup (A) ile başarısı orta ve yüksek grup arasında olduğu; akademik başarısı çok düşük grubun (A) kendini toplama gücü puanlarının B ve C grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.7. Risk altındaki öğrencilerin kendini toplama güçlerinin yakın arkadaş sayısına göre incelenmesine ilişkin bulgular

Araştırmanın “Risk altındaki öğrencilerin kendini toplama güçleri yakın arkadaş sayısına göre değişmekte midir? ” yönündeki alt problemi, varyansların homojen

olmaması nedeniyle (Levene $F = 3.78$; $p < 0.01$) parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis-H testi ile analiz edilmiş sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin yakın arkadaş sayısına göre incelenmesine Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Alt Ölçekler	Yakın ark. sayısı	n	Sıra Orta.	Sd	χ^2	p
Toplumdaki koruyucu ilişkiler yüksek beklentiler	1-2	17	52.29	3	2.666	.446
	3-4	41	64.63			
	5-6	21	52.43			
	7 ve üstü	39	61.05			
Ailedeki Koruyucu İlişkiler ve Anlamlı Katılım İçin Olanaklar	1-2	17	57.03	3	.383	.944
	3-4	41	57.76			
	5-6	21	61.14			
	7 ve üstü	39	61.53			
Okuldaki koruyucu ilişkiler ve yüksek beklentiler	1-2	17	58.50	3	.116	.990
	3-4	41	60.70			
	5-6	21	60.12			
	7 ve üstü	39	58.35			
Arkadaş grubundaki koruyucu ilişkiler	1-2	17	52.41	3	1.220	.748
	3-4	41	58.76			
	5-6	21	63.07			
	7 ve üstü	39	61.45			
Öz-Yetkinilik ve Öz-Farkındalık	1-2	17	74.82	3	8.251	.053
	3-4	41	56.96			
	5-6	21	47.69			
	7 ve üstü	39	63.46			
Empati	1-2	17	63.82	3	5.500	.139
	3-4	41	67.68			
	5-6	21	49.10			
	7 ve üstü	39	54.62			

Amaçlar ve Özlemler	1-2	17	60.68	3	2.155	.541
	3-4	41	58.26			
	5-6	21	51.60			
	7 ve üstü	39	64.55			
Problemi Çözme	1-2	17	62.44	3	1.345	.719
	3-4	41	62.88			
	5-6	21	53.17			
	7 ve üstü	39	58.08			
Toplam Kendini	1-2	17	59.15	3	70	.872
Toparlama Gücü	3-4	41	61.16			
	5-6	21	54.02			
	7 ve üstü	39	60.86			

Tablo 8'e bakıldığında yakın arkadaş sayısına göre öğrencilerin Kendini Toparlama Gücü puanlarında doğrusal bir değişim olmadığı görülmektedir; Kruskal Wallis-H testi sonuçları da toplam kendini toparlama gücü puanlarında olduğu gibi diğer alt ölçek puanlarında da gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermiştir ($p > .05$).

4.8. Risk altındaki öğrencilerin sosyal destek boyutları ile kendini toparlama güçleri arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin bulgular

Araştırmanın “kendini toparlama gücü puanları ile sosyal destek boyutları arasındaki ilişki ” yönündeki alt problemi çoklu doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir. Bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken (Kendini Toparlama Gücü puanları) arasındaki Pearson korelasyon katsayıları incelendiğinde Kendini Toparlama Gücü puanlarının aile, arkadaş ve öğretmen desteği puanları ile pozitif yönde anlamlı ($r=.51$, $r=.38$, $r=.24$; $p<.05$) ilişkilerinin olduğu görülmüştür. Aile, arkadaş ve öğretmen desteği puanlarının Kendini Toparlama Gücü puanlarını yordayıp yordamadığını kontrol etmek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin kendini toparlama gücü toplam puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	5.102	14.720		.359	.720
Aile destek	0.924	.179	.426	5.171	.000*
Arkadaş destek	0.425	.187	.191	2.274	.025*
Öğretmen destek	0.424	.133	.145	1.839	.069

$$R = .572 \quad R^2 = .327$$

$$F = 18.44 \quad p = .000$$

Tablo 9'a bakıldığında aile destek, arkadaş destek ve öğretmen desteği birlikte Kendini Toparlama Gücü toplam puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = .572$; $R^2 = .327$; $p < .000$). Bu üç sosyal destek puanı birlikte Kendini Toparlama Gücü puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %33'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin Kendini Toparlama Gücü üzerindeki göreceli önem sırası; aile desteği, arkadaş desteği ve öğretmen desteği olarak belirlenmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin kendini toparlama gücü Toplumdaki koruyucu ilişkiler yüksek beklentiler puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	3.520	4.381		.803	.423
Aile destek	.086	.055	.150	1.560	.122
Arkadaş destek	.038	.058	.066	.669	.505
Öğretmen destek	.082	.041	.185	1.998	.048*

$$R = .284 \quad R^2 = .081$$

$$F = 3,335 \quad p = .022$$

Tablo 10'a bakıldığında aile destek, arkadaş destek ve öğretmen desteği birlikte Toplumdaki koruyucu ilişkiler yüksek beklentiler puanları ile düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = .284$; $R^2 = .081$; $p < .022$). Bu üç sosyal destek puanı birlikte Toplumdaki koruyucu ilişkiler yüksek beklentiler puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %8'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin Toplumdaki koruyucu ilişkiler yüksek beklentiler üzerindeki göreceli önem sırası; aile desteği, arkadaş desteği ve öğretmen desteği olarak belirlenmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin kendini toparlama gücü Ailedeki Koruyucu İlişkiler ve Anlamlı Katılım İçin Olanaklar puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	-6.040	3.285		-1.839	.069
Aile destek	.375	.041	.659	9.091	.000*
Arkadaş destek	.055	.043	.095	1.282	.202
Öğretmen destek	-.021	.031	-.048	-.696	.488

R= .693 R² = .480

F= 35,088 p= .000

Tablo 11'e bakıldığında aile destek, arkadaş destek ve öğretmen desteği birlikte Ailedeki Koruyucu İlişkiler ve Anlamlı Katılım İçin Olanaklar puanları ile yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = .693$; $R^2 = .480$, $p < .000$). Bu üç sosyal destek puanı birlikte Ailedeki Koruyucu İlişkiler ve Anlamlı Katılım İçin Olanaklar puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %48'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin Ailedeki Koruyucu İlişkiler ve Anlamlı Katılım İçin Olanaklar üzerindeki göreceli önem sırası; aile desteği, arkadaş desteği ve öğretmen desteği olarak belirlenmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin kendini toparlama gücü Okuldaki koruyucu ilişkiler ve yüksek beklentiler puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	-4.247	3.724		-1.140	.257
Aile destek	.066	.047	.121	1.403	.163
Arkadaş destek	.116	.049	.209	2.369	.020*
Öğretmen destek	.155	.035	.370	4.457	.000*

R= .510 R² = .260

F= 13,356 p= .000

Tablo 12'ye bakıldığında aile destek, arkadaş destek ve öğretmen desteği birlikte Okuldaki koruyucu ilişkiler ve yüksek beklentiler puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir (R= .510; R²= .260, p< .000). Bu üç sosyal destek puanı birlikte Okuldaki koruyucu ilişkiler ve yüksek beklentiler puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %26'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin Okuldaki koruyucu ilişkiler ve yüksek beklentiler üzerindeki göreceli önem sırası; öğretmen desteği, arkadaş desteği ve aile desteği olarak belirlenmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin kendini toparlama gücü Arkadaş grubundaki koruyucu ilişkiler puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	-.523	2.157		-.243	.809
Aile destek	.001	.027	.004	.045	.964
Arkadaş destek	.135	.028	.432	4.760	.000*
Öğretmen destek	.023	.020	.098	1.146	.254

R= .466 R² = .217

F= 10,517 p= .000

Tablo 13'e bakıldığında aile destek, arkadaş destek ve öğretmen desteği birlikte Arkadaş grubundaki koruyucu ilişkiler puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = .466$; $R^2 = .217$, $p < .000$). Bu üç sosyal destek puanı birlikte Arkadaş grubundaki koruyucu ilişkiler puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %22'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin Arkadaş grubundaki koruyucu ilişkiler üzerindeki göreceli önem sırası; arkadaş desteği, öğretmen desteği ve aile desteği olarak belirlenmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin kendini toplarlama gücü Öz-Yetkinilik ve Öz-Farkındalık puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	5.620	2.899		1.939	.055
Aile destek	.155	.036	.391	4.263	.000*
Arkadaş destek	.021	.038	.051	.543	.589
Öğretmen destek	-.020	.027	-.066	-.749	.455

R= .408 **R² = .166**

F= 7,575 **p= .000**

Tablo 14'e bakıldığında aile destek, arkadaş destek ve öğretmen desteği birlikte Öz-Yetkinilik ve Öz-Farkındalık puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = .408$; $R^2 = .166$, $p < .000$). Bu üç sosyal destek puanı birlikte Öz-Yetkinilik ve Öz-Farkındalık puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %17'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin Öz-Yetkinilik ve Öz-Farkındalık üzerindeki göreceli önem sırası; aile desteği, öğretmen desteği ve arkadaş desteği olarak belirlenmiştir.

Tablo 15. Öğrencilerin kendini toparlama gücü Empati puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	2.713	1.846		1.469	.144
Aile destek	.068	.023	.274	2.915	.004*
Arkadaş destek	.008	.024	.030	.313	.755
Öğretmen destek	.032	.017	.169	1.870	.064

$$R = .353 \quad R^2 = .124$$

$$F = 5,399 \quad p = .002$$

Tablo 15'e bakıldığında aile destek, arkadaş destek ve öğretmen desteği birlikte Empati puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = .353$; $R^2 = .124$, $p < .000$). Bu üç sosyal destek puanı birlikte Empati puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %12'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin Empati üzerindeki göreceli önem sırası; aile desteği, öğretmen desteği ve arkadaş desteği olarak belirlenmiştir.

Tablo 16. Öğrencilerin kendini toparlama gücü Amaçlar ve Özlemler puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	2.898	1.795		1.614	.109
Aile destek	.105	.023	.422	4.656	.000*
Arkadaş destek	.008	.024	.032	.351	.726
Öğretmen destek	-.010	.017	-.054	-.622	.535

$$R = .431 \quad R^2 = .186$$

$$F = 8,660 \quad p = .000$$

Tablo 16'ya bakıldığında aile destek, arkadaş destek ve öğretmen desteği birlikte Amaçlar ve Özlemler puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R= .431$; $R^2= .186$, $p< .000$). Bu üç sosyal destek puanı birlikte Amaçlar ve Özlemler puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %19'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin Amaçlar ve Özlemler üzerindeki göreceli önem sırası; aile desteği, öğretmen desteği ve arkadaş desteği olarak belirlenmiştir.

Tablo 17. Öğrencilerin kendini toplarlama gücü problemi çözme puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1.158	1.915		.605	.546
Aile destek	.067	.024	.261	2.787	.006*
Arkadaş destek	.045	.025	.170	1.777	.078
Öğretmen destek	.004	.018	.019	.212	.833

R= .36 **R² = .13**

F= 5,77 **p= .001**

Tablo 17'ye bakıldığında aile destek, arkadaş destek ve öğretmen desteği birlikte problemi çözme puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R= .363$; $R^2= .132$, $p< .000$). Bu üç sosyal destek puanı birlikte problemi çözme puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %13'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin problemi çözme üzerindeki göreceli önem sırası; aile desteği, arkadaş desteği ve öğretmen desteği olarak belirlenmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmada lisede okuyan ve yoksul olmanın yanı sıra erken doğmuş olma, sınıf tekrarı yapma, anne veya babası suç işleme, ebeveynlerinden birinde süregelen hastalık olması, yeterli sağlık hizmeti alamıyor olma, ailede özel eğitime muhtaç bireyin var oluşu, alkol ve uyuşturucu madde kullanan arkadaş çevresine sahip olma, okurken çalışmak zorunda olma, yaşadığı çevrede şiddet, terör, hırsızlık vb. yoğun sorunların var olması veya okula devamsızlık gün sayısının fazla olması gibi risk faktörlerinden bir veya birkaçına sahip olan yoksulluk dışında en az bir riske daha maruz kalmış ergenlerin kendini toparlama güçlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda elde edilen bulguların, konuyla ilgili yapılmış çalışmaların desteğiyle tartışılmasına ve mantıksal yorumuna yer verilmektedir.

5.1. Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular

Araştırma bulgularına göre kız öğrencilerin toplam kendini toparlama gücü puanları ve alt ölçek puanlarının tamamı erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksektir. (Bknz. Tablo 1) Ancak istatistiksel olarak okuldaki koruyucu ilişkiler ve yüksek beklentiler ile empati alt ölçek puanlarında kızların erkeklere göre anlamlı fark görülmekte, toplam puanlara ve diğer alt ölçek puanlarında anlamlı farklılık görülmemektedir.

Kendini toparlama gücünün hangi cinsiyette daha fazla görüldüğüne ilişkin araştırma bulguları farklılık göstermektedir. Literatürde genel olarak kızların erkeklerden daha yüksek kendini toparlama gücü puanları aldıkları ancak anlamlı farkların daha çok alt ölçeklerde görüldüğü belirtilmektedir. Özcan'ın (2005) çalışmasında da yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörlere göre cinsiyet değişkenine

göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca Terzi (2008) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmanın sonuçları da kız ve erkek öğrencilerin kendini toparlama gücü puanları arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Oktan (2008)'ın üniversiteye hazırlanan öğrencilerle yaptığı araştırmada kız öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Connell ve arkadaşları (1994) yaptıkları çalışmada erkeklerin kızlara oranla daha fazla riskli davranışlarda bulunduklarını ve maruz kaldıkları olumsuz yaşantıları artması yüzünden yaşadıkları yoğun stresin sonucunda psikolojik yönden zarar gördüklerini belirtmişlerdir.

Yurt dışında yapılan araştırmalarda da cinsiyete göre kendini toparlama gücü arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları genellikle erkeklerin psikolojik sıkıntılardan, aile anlaşmazlığı, doğum öncesi ve doğum incinmelerinden ve tüm risk faktörlerinden kadınlardan daha çok etkilendikleri yönündedir. (Benard, 1993; Garmezzy, 1993). Clark (1995) ise çalışmasında kızların erkeklere göre daha olumsuz benlik ve beden imajları olduğunu ve kendini toparlama gücünün göstergelerinden olan bu özelliklerin düşük olmasının kızlarda kendini toparlama gücünü olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Yapılan çalışmalarda cinsiyet ve kendini toparlama gücü arasında her iki cinsiyet için riskli durumlardan bahsedilmektedir. Ancak kızlar ya da erkekler için kesin olarak kendini toparlama gücü yüksektir şeklinde bir sonuç yoktur.

Bu çalışmada kız öğrencilerin okuldaki koruyucu ilişkiler ve yüksek beklentiler ve empati alt ölçeğinde yüksek puan almaları genellikle erkek öğrencilere göre okul ortamında daha başarılı öğrenciler olmaları ve öğretmenler tarafından daha fazla destek görmeleriyle açıklanabilir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, risk altındaki ortaöğretim öğrencilerinin kendini toparlama güçlerinin cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

5.2. Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin anne babalarının birlikte veya ayrı oluşları değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular

Araştırmanın “Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçleri anne-babanın ayrı ya da birlikte oluşuna göre değişmektedir” şeklindeki ikinci denencesi araştırma bulgularıyla doğrulanmıştır (Bknz. Tablo 2.).

Aile ortamı, özellikle küçük yaşlarda, sıkıntı altındaki çocukların kendini toparlama gücü yüksek bireyler haline gelmesini sağlayacak kaynakları sunma açısından en fazla etkinliğe sahiptir. En ağır şartlarda bile çocuğa sağlanan yüksek düzeyde anne babalık becerileri çocuğun uyumu için yeterlidir (Benard 1991). Blocher (2000; Akt: Korkut, 2004) çocuklar ve ergenler için risk faktörlerini sıralarken aile ilgili olarak aile içi çatışma ve şiddet, ayrılma ve boşanmayı ilk sıralara koymuştur. Özellikle ergenlik döneminde parçalanmış aileye sahip olmak gençler tarafında saklanması gereken bir durum gibi görülüp rehberlik servislerine bu bilgiyi vermekten kaçınan ergenler olduğu okul psikolojik danışmanları tarafından olduğu gözlenmiştir. Yapılan araştırmalar, boşanmış aile çocuklarında ruhsal uyumsuzluk oranının yüksek olduğunu ortaya koyuyor. En sık görülen ruhsal uyumsuzluklar arasında okul başarısızlığı, çeşitli davranış bozuklukları ve duygusal çökkünlük sayılmaktadır (Yörükoğlu, 2000). Anne babası ayrı yaşayan öğrencilerin kendini toparlama gücü puanlarının anne babası birlikte olan öğrencilerden düşük olması boşanma süreci içinde ve sonrasında ailelerin dikkat etmesi gereken bir noktadır. Özcan (2005)’ in anne-babaları birlikte ve anne-babaları boşanmış olan öğrencilere yaptığı kapsamlı araştırmanın sonuçları da boşanmış ailelerden gelen çocukların kendini toparlama güçlerinin anne-babaları birlikte yaşayanlara göre daha düşük olduğu yönündedir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, risk altındaki ortaöğretim öğrencilerinin kendini toparlama güçlerinin anne babası birlikte yaşayan öğrenciler lehinde farklılık gösterdiği söylenebilir.

5.3. Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin birlikte yaşanan akraba olup olmadığı değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü denencesi “Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçleri aile dışında destek alınan akrabalarının oluşuna göre değişmektedir” şeklindedir. Bu değişkenin amacı çekirdek aile yapısıyla geniş aile desteğinin kendini toparlama gücü ile ilişkisini açıklamaktır. Araştırma bulguları akrabalarla birlikte yaşamının kendini toparlama gücü üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı yönündedir (Bknz. Tablo 3.). Weaver ve White’in (1997) araştırmasına göre geniş aileye sahip olmak, aile büyüklerinin rehberliğinde faydalanmak kendini toparlama gücünü artırıcı bir etki sağlar. Araştırmanın sonucunun anlamlı bir ilişki göstermemesi geniş aile olunmasa da aile desteği almaya devam edilebileceğiyle açıklanabilir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, risk altındaki ortaöğretim öğrencilerinin kendini toparlama güçlerinin birlikte yaşanan akraba olup olmayışına göre değişmediği söylenebilir.

5.4.Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin etkinliklere katılıp katılmama değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular

Araştırmanın “Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçleri etkinliklere katılıp katılmayışlarına göre değişmektedir” şeklindeki dördüncü denencesi ile ilgili sonuçlar denenceyi doğrular niteliktedir (Bknz. Tablo 4.). Kendini toparlama gücünün geliştirilmesinde okul temel bileşenlerden biridir. Ergenlerin dünyasında üç temel koruyucu faktör tanımlanabilir; aile, okul ve toplum. Olumlu bir okul ortamı okulda kalmayı özendirir. Olumlu ortamın özellikleri yüksek etkinlik sağlamayı, öğrenci katılımını kolaylaştırmayı ve işbirliği ile öğrenmeyi de kapsar. (McMillan, Reed ve Bishop,1992). Etkinlikler sadece kaliteli vakit geçirmek açısından değil öğrencilerin başarılı olma ihtiyaçlarına cevap vermek açısından da önemlidirler. Kendini toparlama gücü yüksek kişilerin en azından bir etkinliği iyi yaptıkları ve böylece zorlukla mücadelede bir kaynak olarak kullanabildikleri görülmüştür (Joseph, 1994). Lagana’nın

(1998) çalışması ders dışı aktivitelere katılımın öğrencilerde okula aidiyet ve etkin katılım sağladığını göstermiştir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, risk altındaki ortaöğretim öğrencilerinin kendini toparlama güçlerinin etkinliklere katılan öğrenciler lehinde farklılık gösterdiği söylenebilir.

5.5. Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin kardeş durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci denencesi “Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçleri kardeş durumlarına göre değişmektedir” şeklindedir. Araştırma sonuçlarına göre kendini toparlama gücü puanı ile kardeşe sahip olmakla ve sahip olunan kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık yoktur. (Bknz. Tablo 5.). Kendini toparlama gücü yazınında üç ya da daha fazla kardeşe sahip olma bir risk olarak görülmüştür (Luthar, 1991). Bu çalışmaların daha çok yurt dışında yapılmış olması kültürel farkların kardeş sayısı ile kendini toparlama gücü arasındaki ilişkiyi etkilemesine bağlanabilir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, risk altındaki ortaöğretim öğrencilerinin kendini toparlama güçlerinin kardeşlerinin olup olmayışı veya kardeş sayılarına göre değişmediği söylenebilir.

5.6. Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin akademik başarılarına göre incelenmesine ilişkin bulgular

Araştırmanın altıncı denencesi olan “Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçleri öğrencilerin akademik başarılarına göre değişmektedir” araştırma sonuçları ile doğrulanmıştır. Tablo 6. da görüldüğü gibi akademik başarı arttıkça kendini toparlama gücü puanları da artmaktadır. Düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin kendini toparlama gücü puanları da düşüktür. (Bknz. Tablo 7.). Yapılan çalışmalarda öğrencilere sınıfta soruları yanıtlamaları için fırsat veren, birlikte çalışma

çevresi sunan, hedeflere ulaşmada etkili ve öğrenci başarısı için yüksek hedefleri olan sınıfların kendini toparlama gücünün geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür. (Wang, 2003). Yetenek, aile olma, işe yarama güç ve iyimserlik hisleri gibi olumlu duyguların öğrencilere öğretilmesi planlı eğitimsel deneyimlerin sonuçlarıdır. Yapılması gereken öğrencinin yetenek ve başarı duygusu deneyimini günlük rutin olarak yapılandırmaktır (Sagor,1996).

Okul başarısızlığı aynı zamanda bir risk faktörü olarak karşımıza çıkmaktadır. Okulda başarısız bir akademik performans gösteren öğrenciler zamanla başarılı olmak için çaba göstermeyi bırakmakta ve yıkıcı davranışlar içine girmektedirler. Bir kişi hayatının önemli bir döneminde bir şekilde ilk başarı deneyimini yaşamazsa genelde sonraki dönemlerde de başarılı olamaz (Glasser,1999).

Bu araştırmanın bulgularına göre, risk altındaki ortaöğretim öğrencilerinin kendini toparlama güçlerinin akademik başarıları yüksek öğrenciler lehinde farklılık gösterdiği söylenebilir.

5.7. Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçlerinin yakın arkadaş sayısına göre incelenmesine ilişkin bulgular

Araştırmanın yedinci denencesi “Risk altındaki öğrencilerin kendini toparlama güçleri yakın arkadaş sayısına göre değişmektedir” şeklindedir. Araştırma sonuçları yakın arkadaş sayısının kendini toparlama gücü puanı üstünde etkisi olmadığını göstermiştir (Bknz.Tablo 8.). Ancak öğrencilerinin kendini toparlama gücü puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarını gösteren Tablo 9. dan anlaşılacağı üzere arkadaş desteği aile desteğinden sonra kendini toparlama gücü puanı üzerindeki ikici önemli değişkendir. Arkadaş desteği kendini toparlama gücü puanlarının önemli bir yordayıcısıdır.

Bu değişkenin sınırlı bir yönü yakın arkadaşı olmayan öğrenci olmayışıdır. Ailenin kendini toparlama gücü üzerindeki etkisi söz konusu olduğunda bebeklikte en azından bir yetişkinin varlığının önemine değinilmiştir. Dolayısıyla en azından bir yakın arkadaşı olan öğrenciler için arkadaş desteği varlığından söz edilebilmektedir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, risk altındaki ortaöğretim öğrencilerinin kendini toplama güçlerinin yakın arkadaşına sahip olup olmamalarına ve yakın arkadaş sayılarına göre değişmediği söylenebilir.

5.8. Risk altındaki öğrencilerin sosyal destek boyutları ile kendini toplama güçleri arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin bulgular

Araştırmanın son denencesi “Risk altındaki öğrencilerin kendini toplama güçleri algılanan sosyal destek boyutlarına göre değişmektedir” şeklindedir. Araştırma sonucu bu varsayımı doğrulamaktadır (Bknz. Tablo 9.). Koruyucu iki grup etmeden biri bireysel etmenlerdir. Diğer ise çocuğun sosyal destek kaynaklarının olması ve diğer sosyal olmayı kolaylaştıran arkadaşların varlığını içeren sosyal etmenlerdir (Cowen,1985; Garnezy,1985; Rutter, 1985; Akt: Korkut, 2004) . Alan yazınında birçok araştırma kendini toplama gücü ile sosyal destek sistemi arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir. Risk altındaki bireylere toplum tarafından sağlanan koruyucu ilişkiler ve yüksek beklentiler bireyin sıkıntılarının üstesinden gelmesi için önemli bir kaynak sunmaktadır (Bernard, 1999, Akt; Özcan, 2005).

Bu araştırmanın bulgularına göre, risk altındaki ortaöğretim öğrencilerinin kendini toplama güçlerinin sosyal destek kaynaklarına göre değişiklik göstermekte olduğu ve özellikle aileden alınan sosyal desteğin kendini toplama gücü üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

5.8.1. Toplumdaki koruyucu ilişkiler ve yüksek beklentiler

Tablo 10. da toplumdaki koruyucu ilişkiler ve yüksek beklentiler alt ölçeği puanları ve algılanan sosyal destek puanları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Toplumdaki koruyucu ilişkiler ve yüksek beklentiler alt ölçeği puanları arasında göreceli önem sırası aile desteği, arkadaş desteği ve okul desteğidir. Bu sonuç kendini toplama gücü geliştirme çalışmalarında en önemli faktörün aile olduğu bilgileriyle uyumaktadır. Risk altındaki bireylere toplum tarafından sağlanacak destek bireyin sıkıntılardan kurtulması için önemli bir kaynaktır (Benard, 1991). Toplumum

beklentileri ve baskısı özellikle erkek ergenler üzerinde zaman zaman risk faktörü olarak da karşımıza çıkmaktadır. Benzer araştırmalar aşiret hayatı olan illerimizde yapılırsa farklı sonuçlar alınabilir.

5.8.2. Ailedeki Koruyucu İlişkiler ve Anlamli Katılım İçin Olanaklar

Tablo 11. de aile, arkadaş ve öğretmen desteği ile ailedeki koruyucu ilişkiler ve anlamli katılımı için olanaklar puanları arasında yüksek düzeyde anlamli ilişki olduğu görülmektedir. Göreli önem sırası yine aile, arkadaş ve öğretmen desteği şeklindedir. Çocuklarda kendini toplama gücünü geliştirmek yardımsever ve düzenli aile çevresi, çocukların davranışlarında yüksek beklenti ve aile hayatına katılımı desteklemeyi gerektirir. Bu özellikler kendini toplama gücünü besleyen koruyucu faktörler arasındadır (Benard,1991).

Bayram'ın (2000) bir grup gençte ruhsal belirti ile sosyal destek ilişkisini araştırdığı çalışmasının sonuçları tek çocukların daha yüksek aile desteğine sahip oldukları, ortanca çocukların ise aile desteğini en düşük algıladıkları yönündedir. Algılanan sosyal destek düzeyi artıka ruh sağlığı düzeyi de artmaktadır.

5.8.3. Okuldaki koruyucu ilişkiler ve yüksek beklentiler

Tablo 12. de okuldaki koruyucu ilişkiler ve yüksek beklentiler puanları ile aile, arkadaş ve öğretmen desteği arasında orta düzeyde anlamli bir ilişki olduğu görülmektedir. Göreli önem sırası bu puanlar için öğretmen, arkadaş ve aile desteği olarak belirlenmiştir. Öğrencilere gelecek hedefleri sunan, okulda olmayı özendiren, öğrencinin ait olma ve katılım duygusunu pekiştiren sınıf ortamları kendini toplama gücünün geliştirilmesinde etkilidir (Wang, 2003). Okulda etkinliklere katılım da kendini toplama gücü üzerinde anlamli bir etkiyle sahiptir ve öğrencilere risklere karşı korunma sağlar. Okuldaki koruyucu ilişkiler ve yüksek beklentiler cinsiyete göre de kızlar lehine farklılık göstermektedir (Tablo. 1). Özellikle rehberlik ve psikolojik

danışma servisleri madde bağımlılığı, parçalanmış aile, başarısızlık gibi risk etmenlerinden etkilenebilecek öğrencileri belirleme ve bu konularda ailelere ve öğretmenlere yol gösterme çalışmalarında etkin rol oynayabilir.

5.8.4. Arkadaş grubundaki koruyucu ilişkiler

Tablo 13'e bakıldığında aile destek, arkadaş destek ve öğretmen desteği birlikte arkadaş grubundaki koruyucu ilişkiler puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir. Göreli önem sırası; arkadaş desteği, öğretmen desteği ve aile desteği olarak belirlenmiştir. Bu sonuç özellikle ergenlik döneminde arkadaş grubu tarafından kabul görmenin önemiyle açıklanabilir. Öğretmen desteğinin ikinci sırada olması öğrencilerin arkadaş çevrelerini okul ortamında edinmelerinden kaynaklanabilir.

5.8.5. Öz-Yetkinlik ve Öz-Farkındalık

Tablo 14'e bakıldığında aile destek, arkadaş destek ve öğretmen desteği birlikte öz-yetkinlik ve öz-farkındalık puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir, göreli önem sırası; aile desteği, öğretmen desteği ve arkadaş desteği olarak belirlenmiştir. Öz-yetkinlik ve öz-farkındalık kendini toparlama gücü yüksek bireylerin sahip olduğu bir özelliktir ve önce aile ortamında ardından okul ortamında öğretmen desteği ile geliştirilebilir(Benard, 1991; Kumpfer,1999).

5.8.6. Empati

Tablo 15'e bakıldığında aile destek, arkadaş destek ve öğretmen desteği birlikte empati puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir. Yordayıcı değişkenlerin empati üzerindeki göreli önem sırası; aile desteği, öğretmen desteği ve arkadaş desteği olarak belirlenmiştir. Empati alt ölçeği cinsiyete göre de kızlar lehine farklılık göstermektedir(Tablo. 1). Wills ve Cleary'e (1996) göre çocuklarla aileleri arasında kurulan destekleyici iletişimle çocuklar model alma ve gözlemle empati kurmayı öğrenebilirler (Akt. Özcan, 2005).

5.8.7. Amaçlar ve Özlemler

Tablo 16'ya bakıldığında aile destek, arkadaş destek ve öğretmen desteği birlikte amaçlar ve özlemler puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir. Yordayıcı değişkenlerin amaçlar ve özlemler üzerindeki göreceli önem sırası; aile desteği, öğretmen desteği ve arkadaş desteği olarak belirlenmiştir. Amaçlar, eğitimsel özlemler ve parlak bir gelecek duygusuna sahip olmak alan yazınında kendini toparlama gücü yüksek bireylerin özellikleri arasında sıralanmaktadır. (Hill, ve ark.,2007)

5.8.8. Problem Çözme

Tablo 17'ye bakıldığında aile destek, arkadaş destek ve öğretmen desteği birlikte problem çözme puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir. Yordayıcı değişkenlerin problem çözme üzerindeki göreceli önem sırası; aile desteği, arkadaş desteği ve öğretmen desteği olarak belirlenmiştir. Amaçlar ve özlemler, empati, öz-yetkinlik ve öz-farkındalık alt ölçeklerinde öğretmen desteği ikinci sırada yer alırken problem çözme konusunda son sırada yer almıştır. Bu durum öğrencilerin problemlerini çözme konusunda öğretmenlerinden yeterli desteği alamadıkları düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Risk altındaki öğrencilerin sosyal destek boyutları ile kendini toparlama güçleri arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin bulgular incelendiğinde okuldaki koruyucu ilişkiler ve yüksek beklentiler ve arkadaş grubundaki koruyucu ilişkiler hariç diğer alt ölçeklerde önem sırasında önceliği ailenin aldığını görüyoruz. Bu sonuç genel olarak kendini toparlama gücünün gelişmesinde aile desteğinin öneminin altını çizmektedir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar belirtilmiş ve bu sonuçlara ilişkin olarak geliştirilen öneriler sunulmuştur.

5.1.Sonuç

Bu araştırmada lisede okuyan ve yoksulluk dışında en az bir riske daha maruz kalmış ergenlerin kendini toparlama güçleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmada cinsiyet, anne-babanın birliktelik boşanmışlık durumu, kardeş sayısı, birlikte yaşanan akrabaların varlığı, yakın arkadaş sayısı, okulda etkinliklere katılım durumu, akademik başarı ve algılanan sosyal destek boyutları değişkenlerine göre analizler yapılmıştır. Bu analizlere dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Cinsiyet değişkeni ile kendini toparlama gücü toplam puanları arasında anlamlı bir fark olmamakla beraber okuldaki koruyucu ilişkiler ve yüksek beklentiler ile empati alt ölçek puanlarında kızların erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek puan aldıkları görülmüştür. Kendini toparlama gücü ile ilgili yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkeni ile ilgili her iki cinsiyet açısından farklı sonuçlar alınmıştır. Cinsiyetin kendini toparlama gücü üzerindeki etkileri topluma, coğrafi bölgelere, aile yapısına vb. değişkenlere göre farklılık gösterebilir.

2. Anne- babanın ayrı oluşu kendini toparlama gücünün düşük olmasına yol açabilmektedir. Bu etkide yaşanan boşanma sürecinin örseleyici yaşantılar içermesi, boşanma sonrası ebeveynlerden birinin ve her ikisinin yeniden evlenmesi, üvey kardeşlerin varlığı da etkili olabilmektedir.

3. Aile dışında destek alınan akrabalarının oluşu kendini toparlama gücü puanı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip görülmemiştir. Bu sonuç geniş aile olunmasa da aile desteği almaya devam edilebileceğiyle açıklanabilir.
4. Okuldaki etkinliklere katılım öğrencilerin kendine güven, başarılı olma, başkaları tarafından kabul edilme ihtiyaçlarını karşılamak yoluyla kendini toparlama gücü üzerinde olumlu etkiye sahiptir.
5. Araştırma sonucuna göre kendini toparlama gücü puanı ile kardeşe sahip olmakla ve sahip olunan kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
6. Akademik başarı kendini toparlama gücü puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Akademik başarının artması kendini toparlama gücü puanlarını da artırmakta, düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin kendini toparlama gücü puanları da düşük olmaktadır.
7. Araştırma sonuçları yakın arkadaş sayısının kendini toparlama gücü puanı üstünde etkisi olmadığını göstermiştir. Ancak arkadaş desteği kendini toparlama gücü puanlarının yordayıcısıdır.
8. Kendini toparlama gücü puanları ile algılanan sosyal destek boyutları arasındaki ilişkin incelenmesi sonucunda sosyal destek boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Sosyal destek boyutları arasında görece önem sırasında okuldaki koruyucu ilişkiler ve yüksek beklentiler ve arkadaş grubundaki koruyucu ilişkiler hariç diğer alt ölçeklerde önem sırasında önceliği ailenin aldığını görüyoruz. Bu sonuç genel olarak kendini toparlama gücünün gelişmesinde aile desteğinin öneminin altını çizmektedir. Okuldaki koruyucu ilişkiler ve yüksek beklentiler alt ölçeğinde öncelik öğretmenlerin desteğinin, arkadaş grubundaki koruyucu ilişkilerde öncelik arkadaşların desteğidir.

Sonuç olarak lise öğrencileri koruyucu faktör olarak ortaya çıkan akademik başarı, okulda etkinliklere katılım, ailenin birlikteliği ve desteği ve arkadaş desteği konularında program geliştirme çalışmaları yapılması sağlıklı nesiller oluşturmada yardımcı olacaktır. Ayrıca kendini toparlama gücünün geliştirilmesi için yapılacak çalışmalarda aile, toplum ve okula düşen rollerin ayrıntıları hakkında araştırmalar

yapılması bu alanlarda çalışan psikiyatrist, psikolog, psikolojik danışma ve sosyal destek uzmanlarına destek olacaktır.

5.2.Öneriler

- ☞ Ergenlerin kendini toparlama güçlerini geliştirmek için yapılacak çalışmalar; risk faktörlerini azaltmak, yeterliği arttırmak ve koruyucu faktörleri harekete geçirmek boyutlarında ele alınabilir. Ergenlik döneminin risk faktörlerine maruz kalmadan geçirilmesini sağlamak mümkün değildir. Ancak yapılan çalışmalar yaşamının en azından bir döneminde yetişkin bir kişi ile sağlıklı bir ilişki kurmanın, bireylerin kendini toparlama gücü açısından önemli olduğunu ortaya koymuştur. Eğitimin başlangıç yaşı olan altı yaştan itibaren ve sonrasında okullarda tüm öğretmenlerin evde bu ilişkiyi kuramamış öğrencilerle iletişim konusunda eğitilmeleri sağlanmalıdır. Yapılan çalışmalar kendini toparlama gücünün gelişiminde dışsal koruyucu faktör olarak önemli olan sosyal desteğin önemini vurgulamaktadır. Sosyal destek kavramı içerisinde yer alan anne-baba ve eğitimcilerin gerekli sorumlulukları yerine getirmede desteklenmeleri faydalı olacaktır. Ayrıca sosyal desteğin bir parçası olan arkadaş desteği ile ilgili olarak grup çalışmaların çeşitlendirilmesi önerilebilir.
- ☞ Cinsiyet ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda genelde kızların kendini toparlama gücü puanları yüksek çıkmıştır. Bu sonucu yaratan dışsal ve içsel faktörlerin belirlenmesi için kız meslek ve erkek meslek liselerinde çalışmalar yapılabilir.
- ☞ Boşanma sürecinde ve sonrasında çocukların maruz kaldıkları yaşantılar çocukların kendini toparlama güçleri üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Özellikle boşanmış aile çocuklarının sahip olduğu risk ve koruyucu faktörlerin belirlenmesi daha öznel önleyici ve müdahale çalışmalarının geliştirilmesi için kullanılabilir. Aile mahkemelerinde görevli psikolojik danışmanların boşanmak üzere olan ebeveynlerle kendini toparlama gücü kapsamında çalışmalar yapması planlanabilir.

- ☞ Destek akraba, kardeş, yakın arkadaş ve sosyal destek gibi dışsal koruyucu faktörlerin farklı coğrafi ve kültürel bölgelerde kendini toplama gücü üzerindeki etkisini araştırarak koruyucu faktörleri ile ilgili daha fazla bilgi olmak kendini toplama gücü ile ilgili yapılacak geliştirme çalışmalarına kaynak sağlayacaktır.
- ☞ Etkinliklere katılmak ergenlerde kendini toplama gücünü artırmaktadır. Okullarda öğrencilerin katılabilecekleri etkinliklerin nitelik ve nicelik olarak artırılması kendini toplama gücü ile ilgili olarak yapılacak rehberlik çalışmalarına destek olacaktır. Özellikle yoksul bölgelerdeki okullarda sivil toplum örgütleri, çevredeki işyerleri ve yerel yönetimlerin desteği sağlanarak öğrencilere yaş seviyelerine uygun düzenli ve yapılandırılmış etkinliklere katılma fırsatı sunulması sağlanmalıdır.
- ☞ Akademik başarının kendini toplama gücü üzerinde etkili olduğu göz önüne alınarak öğrencilerin başarılarını artırıcı çalışmaların rehberlik programlarında daha geniş kapsamlı olarak ele alınması sağlanabilir. Özellikle eğitim kurumlarının öğrencilere kazandırdıkları yeterliliklerin ortaya koyulmasına ihtiyaç vardır. Eğitim süreci, sınavlar çocukların yeterlilik algılarını ne yönde etkiliyor? sorusu yapılacak çalışmalarla cevap bulabilir. Öğrencilere başarı deneyimi yaşayabilecekleri ortamlar yaratmak kendini toplama gücü çalışmalarının hedeflerinden biri olarak değerlendirilebilir. Başarıyı artırmak için yapılacak çalışmalarda ailenin önemi göz önüne alınarak aile rehberliği çalışmalarının geniş kapsamlı olarak düzenlenmesi gerekmektedir.
- ☞ Toplumdan, aileden ve okuldan sağlanan koruyucu faktörler çocukların yeterlilikleriyle ilişkilidir. Destek ve yardım almada kendini yeterli olarak algılayan bir birey, bu kaynaklardan gerekli koruyucu faktörleri edinebilecektir. Özellikle eğitim kurumlarının öğrencilere kazandırdıkları yeterliliklerin ortaya koyulmasına ihtiyaç vardır. Eğitim süreci çocukların yeterlilik algılarını ne yönde etkiliyor? sorusu yapılacak çalışmalarla cevap bulabilir.
- ☞ Risk ve koruyucu faktörleri çok boyutlu açıklamak için boyamsal araştırmalar.

- ☞ Okullarda uygulanabilecek etkili programlar geliştirilmesi için psikolojik danışmanlar, öğretmenler, idareciler ve anne-babaların ortaklaşa hareket etmeleri gerektiğinin farkında olmalıdırlar. Okul psikolojik danışma ve rehberlik servisi tarafından yapılabilecek çalışmaların belirlenmesi için kendini toplama gücü ile rehberlik servisleri çalışmalarının değerlendirilmesi.

KAYNAKÇA

- AYDIN, G. ve GİZİR, C.A. (2006). Psikolojik Sağlamlık ve Ergen Gelişim Ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği*, 26 (3), 87-99.
- ATALAY, H. (1999). İngilizce-Türkçe sözlük. (2. Cilt). Ankara: Türk Dil Kurumu
- BAYMUR, F. (2003). *Genel Psikoloji*. Ankara: İnkılap Yayınevi.
- BAYRAM, D. (1999). *Bir Grup Gençte Ruhsal Belirti ile Sosyal Destek ilişkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- BEARDSLEE, M. D., and PODOREFSKY, M. A. (1988). *Resilient adolescents whose parents have serious affective and other psychiatric disorders: Importance of self-understanding and relationships*. *American Journal of Psychiatry*, 145, 63-69.
- BEAUVAİS, F VE OETTING, E.R. (1999), Drug use, resilience and the myth of the golden child. In M. D. Glantz, and J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- BENARD, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: protective factors in the family, school and community*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- BENARD, B. (1993). *Fostering resiliency in kids*. *Educational Leadership*. 51(3), 44-48.
- BENARD, B. (1995). *Fostering resiliency in kids*. ERIC Digest. Eric document reproduction service no. ED 386 327)

- BLOCK, J.J. VE BLOCK, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In the Minnesota symposia on child psychology 13: Development of cognition, effect and social relation, ed. W.A. Collins. Hillsdale,N.J.: Eribaum
- BROOKS,R.B.(2005) Handbook of Resilience in Children. Springer Publisher US 978-0-306-48572-5 (Online)
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (6. Baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- CHATMAN, David J.(2006). *Risk and resiliency Among inner City Minority Adolescents : A Study of Coping and Ethnic Identity*. Unpublished Doctoral dissertation .The Univerity of California.
- CLARK, P. (1995). Risk and resiliency in adolescence: the current status of research o gender differences. Equity Issues, 1(1), 1-13.
- COMPACT DICTIOANARY 21st CENTURY EDITION harper collins publisher2003 Glasgow, Great Britain.
- CONNELL, J.P., SPENCER, M.B. VE ABER, J.L. (1994). Educational risk and resilience in african-american youth: context, self, action, and outcomes in school. Child Development, 65(2), 493-506.
- DAYIOĞLU,B. (2008). *Üniversite sınavına hazırlanan adaylarda psikolojik sağlamlıkla öğrenilmiş güçlük, algılanan sosyal destek ve cinsiyetin rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- DEMİRTAŞ, A.S.(2007) *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri ile stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişki*.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

DUMONT ve PROVOST (1999) Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*. 28 (3), 343-363.

ELDER, G., NGUYEN, T.V. VE CASPI, A. (1985). *Linking family hardship to children's lives*. Child Development, 56, 361-375.

EMİNAĞAOĞLU, N.(2006) *Güç koşullarda yaşayan sokak çocuklarında dayanıklılık (sağlamlık)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

FİNN, J. D., and ROCK, D. A. (1997). *Academic success among students at risk for school failure*. Journal of Applied Psychology, 82(2), 231-234.

GARBARİNO, J. KOSTELNNY, K. and DOBROW, N. (1991) no place to be a child: Growing up in a war zone. Lexington, MA. Lexington Books.

GARMEZY, N., MASTEN, A.S. VE TELLEGEN, A. (1984). *The study of stress and competence in children: a building block for developmental psychopathology*. Child Development, 55, 97-111.

GARMEZY, N.(1991). *Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty*. American Behavioral Scientist, 34(4),416-430.

GARMEZY, N. (1993). Vulnerability and resilience. In D. C. Funder and R. D. Parke (Eds.), *Studying lives through time: Personality and development* (pp.377-398). Washington DC: American Psychological Association.

GEÇTAN, E. (1993). Psikodinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar. (Dokuzuncu Basım) İstanbul: Remzi Kitapevi.

GIBSON, R.L. ve MITCHELL, M.H. (2003). *Introduction to counseling and guidance*. (6. Basım). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

GIDENS , V.(1988) . *Resilient characteristics of selected at risk high school students in Southern Georgia*. Unpublished Doctoral Dissertation. The Walden University, Minnesota.

GİZİR, C.A. (2004). *Akademik sağlamlık: Yoksulluk içindeki sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına katkıda bulunan koruyucu faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

GİZİR, C.A. VE GÜL, A. (2006). Psikolojik sağlamlık ve ergen gelişim ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 26, 87-96.

GİZİR, C.A.(2007) MAKALE Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve kuruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 28, 113-128.

GLANTZ M. D. and J. L. JOHNSON (Eds.) 1999 *Resilience And Development: Positive Life Adaptations* (pp.16-27). New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers

GLANTZ, M. D. SLOBODA, Z. : *Analysis and Reconceptualization of Resilience*. In Glantz, M. D., Johnson, J. L. (Eds.), *Resilience. And Development: Positive Life Adaptations*. Kluwer Academic / Plenum Publishers, New York, 1999.

GLASSER, W.(1999) *Başarısızlığın Olmadığı Okul*. (s.7,93).Beyaz Yayınları, İstanbul.

GÖNEN, E. PURUTÇUOĞLU, E. (Mayıs,2009) Kriz ve stres koşullarında aile direnci: koruyucu ve iyileştirici faktörler. *Hacettepe E-Dergi*, Web:<http://sdergi.hacettepe.edu.tr> adresinden 15 Eylül 2009'da alınmıştır.

HART, D., HOFMANN, V., EDELSTEIN, W., KELLER, M. (1997). *The Relation of Childhood Personality Types to Adolescent Behavior and Development : A Longitudinal Study of Icelandic Children*. *Developmental Psychology*, 33 (2), 195-205.

HENDERSON, N AND MILSTEIN, M.M.(1996). *Resiliency in schools: making it happen for students an educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

HILL M, STAFFORD A, SEAMAN P, ROSS N AND DANIEL B. *Parenting and Resilience*. Joseph Rowntree foundation sy.

HOWARD, S. AND JOHNSON, B. (2000) *Young Adolescents Displaying Resilient and Non-Resilient Behaviour: Insights from a Qualitative Study - Can Schools Make a Difference?* Canberra : Australian İnstitute of Criminology Vol.183

HURD R.(2004) *A Teenager Revisits Her Father's Death During Childhood: A Study In Resilience And Healthy Mourning* ADOLESCENCE, Vol. 39, No. 154, Summer Libra Publishers, Inc., 3089C Clairemont Dr., PMB 383, San Diego, CA 92117

JACOBSEN, Brett(2005). *Teacher perceptions relating to fostering resilience in high school*. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Waco, Texas.

JACKSON, C. (1999). *Factors that foster continued academic resilience in African- American male middle school students from low socioeconomic, single-parent homes*. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Alabama.

- JOSEPH, J. (1994). Resilience. In J. Joseph (ed.) *the resilient child*(pp25-43).NY: Insight, Books.
- KAPLAN, H. B. (1999) Toward an Understanding of Resilience: A Critical Review of Definitions and Models Resilience and Development: In M. D. Glantz and J. L. Johnson (Eds), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp17-83.). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- KARAIIRMAK, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 26 (3), 129-142.
- KARAIIRMAK, Ö. (2007). *Deprem yaşamış bireylerde psikolojik sağlamlığa etki eden kişisel faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, ODTÜ.
- KARASAR, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi - kavramlar, ilkeler, teknikler*. 7. bs. Ankara: 3A Araştırma, Eğitim, Danışmanlık Ltd
- KASATURA, İ. (1991) *Okul Başarısından Hayat Başarısına*. (2. baskı) İstanbul: Altın Kitaplar yayınevi. sy.174-175
- KAYA, N.G.(2007). *Yatılı bölge okulu ikinci kademe öğrencilerinde sağlamlığın içsel faktörlerinin yordamada benlik saygısı, umut ve dışsal faktörlerin rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Ankara
- KORKUT, F. (2004) *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma* Ankara : Anı Yayıncılık sy 8- 9
- KROVETZ, M. L.(1999). *Fostering resiliency: Expecting all students the use their mind an hearts well*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- KUMPFER, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience. In M. D. Glantz and J. L. Johnson (Eds), *Resilience and development: Positive life*

adaptations (pp. 179-215). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

LUTHAR SS, (1991). *Vulnerability and resilience: a study of high risk adolescents*. Child Development, 63(3), 600-616

LUTHAR SS, CUSHING G.(1999) Measurement issues in the empirical study of resilience: An overview. In: Glantz M, Johnson JL, editors. *Resilience and development: Positive life adaptations*. New York: Plenum; 1999. pp. 129–160

MANDLECO, B., and PEERY, J. C. (2000). *An organizational framework for conceptualizing resilience in children*. Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 13(3).

MASTEN, A.S., BEST, K.M. AND GARMEZY, N. (1990). Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychology* , 2,425-444.

MASTEN, A.S. AND POWELL ,J.L.(2003). Resilience and Vulnerability Adaptation in the Context of Childhood Adversities. Suniya S. Luthar (Eds.), *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood*. (pp 1-10). Cambridge University Press

MASTEN, A.S. AND REED, M.J.(2002) Resilience in development.(Ed C.R. Snyder ve S.J. Lopez) *the handbook of positive psychology*. Oxford University Press.

MATTHEWS,W.(2000). *Family Resiliency*. Nort Carolina Cooperative extension service.

McMILLAN, J. H., REED, D AND BISHOP,A.(1992). *A qualitative study of resilient at risk students*. Metropolitan Educational research consortium, Richmond: VA.(Eric document reproduction service no. ED 389 779)

- MENDOZA, C. (1999). *Resiliency Faktors in High School Students At Risk for Akademik Failure*. California School of Professional Psychology, Los Angeles.
- MİLLER, S. (2008). *Teachers' perspectives on resilience: theory and practice in secondary schools*. Doctor of Philosophy, Capella University, Minneapolis.
- MUTİMER, A., Reece, J ve Matthews, J. (2007) Child resilience: relationships between stress, adaptation and family. *Electronic Journal of Applied Psychology*. 3(1): 16-25. Web: <http://jap.physiology.org/> adresinden 04/04/2010 tarihinde alınmıştır.
- MYRICK R. D. (1993). *Developmental Guidance and Counseling: A Practical Approach*, 2nd ed. Educational Media Corporation.
- MZAREK, R.J AND MZAREK, D.A. (1987). Resilience in child maltreatment victims: A conceptual exploration. *Child abuse and neglect*, 11, 357- 366.
- OKTAN, V. (2008) *Üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- ÖĞÜLMÜŞ, S. (2001). *Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık* 1. ulusal çocuk ve suç sempozyumu: nedenler ve önleme çalışmaları'na sunulan bildiri, Ankara, 29-30 Mart 2001.
- ÖZCAN, B. (2005). *Anne-babaları boşanmış ve anne-babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara .
- POWER, T.G. (2004) "Stress and Coping in Childhood: The Parents' Role". www.ebscohost.com.

- RAK, CARL F, PATTERSON, LEWIS E,(1996). *Promoting resilience in at-risk children* . Journal of Counseling and Development : JCD. Alexandria: Mar/Apr 1996. Vol. 74, Iss. 4, p. 368 (6 pp).
- ROMANO, J. L. and S. M. HAGE (2000). *Prevention, A Call to Action*. Counseling Psychologist, v: 28, n:6, 854-856.
- ROOSA, M. (1993). Youth at risk: the family as a contributor to child resiliency and as a focus for intervention. In Loyer-Carlson, V.L.and Willis, F.K.(ed.), *youth at risk: the research and practice interface*.39-48 University Park, PA: the Northeast Center for Rural Development
- RUTTER, M. (1977). *Individual differences*. In M. Rutter, and L. Hersov (Eds.), *Child psychiatry: Modern approaches*, (pp.111-128). Oxford: Blackwell.
İnternet erişim
- RUTTER, M. (1979). Protective factors in children's responses to stres and disadvantage. In M.W. Kent and J.E. Rolf, (Eds.) *Primary prevention of psychopathology: Social competence in children*, (pp. 49-74). Oxford, Blackwell.
- RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTİMORE, P. AND OUSTON, J. (1979) *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. Cambridge: Harvard University Press
- SARASON,I G.,LEVİNE,H.M.,BASHAM, R.B.,SARASON B. (1983) Assessing Social support, the Social Support Questionnaire. Journal of Personality Social Psychology 44, sy 127-130
- SAGOR, R.(1996). Building resiliency in students. *Educational Leadership*, 54(1)38-43.
- SELİGMAN, M. E., CSİKSZENTMİHALYİ, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.

SİLLİMAN (1994) B. (1994). *Resiliency Research Review*. Conceptual and Research Foundations.

SİPAHİOĞLU, Ö.(2008). *Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

SMİTH Smith, D. G. (1991). *Parents' guide to raising kids in a changing world: Preschool through teen years*. New York: Prentice Hall.

SÜRÜCÜ, M.(2005). *Lise Öğrencilerinin Mesleki olgunluk ve algıladıkları sosyal destek düzeylerin cinsiyet sosyo ekonomik düzeye göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

T.C._Resmî Gazete ,17.4.2001 tarih ve 24376 sayılı .

TERZİ, Ş.(2007). *Öznel iyi olmaya ilişkin psikolojik dayanıklılık modeli*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

TERZİ, Ş. (2006). Kendini Toparlama Gücü Ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği*, 26 (3), 77-86.

TERZİ, Ş.(2007). *Okullarda yaşanan şiddeti önleyici bir yaklaşım: Kendini toparlama gücü*. Aile ve Toplum Eğitim - Kültür ve Araştırma Dergisi. 12(3), 73-83

TERZİ, Ş.(2008). *Üniversite öğrencilerinde kendini toparlama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 35, 297-306.

YALIM, D.(2007) *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin uyumu: psikolojik sağlamlık, basa çıkma, iyimserlik ve cinsiyetin rolü*. Yayınlanmamış Yüksek

Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

YALOM, I., STEİNER, H. (Editörler).(2008) *Ergen Terapisi*. İstanbul: Prestij Yayınları .

YAVUZER, H. (1992). **Çocuk Psikolojisi**.İstanbul: Remzi Kitapevi.

YEŞİLYAPRAK, B. (2004). Eğitimde Rehberlik Hizmetleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

YILDIRIM, İ. (1997). Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Geliştirilmesi, Güvenirliliği ve Geçerliliği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı: 13, 81-87.

YILMAZ-IRMAK,T.(2008). *Çocuk istismarı ve ihmalinin yaygınlığı ve dayanıklılıkla ilişkili faktörler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

YÖRÜKOĞLU, A.(2000) *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk*. (6. basım). Ankara: Özgür yayınları.

WALSH, F. *Strengthening Family Resilience*. New York, NY, USA: Guilford Press, 2006. p19. Web: <http://site.ebrary.com/lib/Copyright> © 2006. 03/04/2010 tarihinde alınmıştır.

WANG, M. C., HAERTEL, G. D., and WALBERG, H. J. (1994). Toward knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*.

WEAVER, H.N. VE WHITE, B.J. (1997). *The native american family circle: roots of resiliency*. Journal of Family Social Work, 2(1), 67-79.

WERNER, E. E. and SMİTH, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York: McGraw-Hill.

WINDLE, M. (1999). *Critical Conceptual and Measurement Issues in the Study of Resilience*. In M. D. Glantz, J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptations* (pp. 161-176). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

WOLİN,S. VE WOLİN,S. (1993). *The resilient self: How Survivors of troubled families rise above adversity*. New York: Villard.

WRIGHT M.O. VE MASTEN A.S., (2005). *Resilience Processes in Development: Fostering positive Adaptation in the Context of adversity*. In S.Goldstein , R.B.Brooks (Eds.), *Handbook of the Resilience in Children* (pp. 17-37) New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

WOLKOW, K.W. ve FERGUSON, B.(2001).*Community factors in the development of resiliency: Considerations and future directions* Community Mental Health Journal. New York: Dec 2001. Vol. 37, Iss. 6, p. 489-98 (10 pp.)

Web: <http://www.termbank.net/psychology/5912.html> 01/04/2010 tarihinde alınmıştır.

Web: <http://www.tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilstandkelime=riskandayn=tam> 01/04/2010 tarihinde alınmıştır.

EKLER

EK-I

CALIFORNIA YILMAZLIK DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (LİSE VERSİYONU)

Şimdi okulunuzda yapabildiklerinizle ilgili olarak, aşağıdaki ifadelerin size ne kadar doğru geldiğini işaretleyiniz.

1: Tamamen Doğru Değil (%0-%25)

2: Biraz Doğru (%25-%50)

3: Çok Doğru (%50-%75)

4: Oldukça Çok Doğru (%75-%100)

		1	2	3	4
1	Dershanemde bir öğretmenim veya başka bir büyüğüm benimle gerçekten ilgilenir.				
2	Dershanemde bir öğretmenim veya başka bir büyüğüm iyi bir iş yaptığım zaman bunu bana söyler.				
3	Dershanemde bir öğretmenim veya başka bir büyüğüm orada olmadığım zaman yokluğumu fark eder.				
4	Dershanemde bir öğretmenim veya başka bir büyüğüm her zaman elimden gelenin en iyisini yapmamı ister.				
5	Dershanemde bir öğretmenim veya başka bir büyüğüm bir şeyler söylemek istediğim zaman beni dinler.				
6	Dershanemde bir öğretmenim veya başka bir büyüğüm başarılı olacağıma inanır.				

<i>Aşağıdaki ifadeler, okulunuz ve eviniz dışındaki kişilerle (komşularınız, toplumunuz veya başka bir yetişkinle) ilgilidir.</i>		1	2	3	4
7	Dershanem ve evim dışındaki bir yetişkin benimle gerçekten ilgilenir.				
8	Dershanem ve evim dışındaki bir yetişkin iyi bir iş yaptığım zaman bunu bana söyler.				
9	Dershanem ve evim dışındaki bir yetişkin bir şeylere üzüldüğüm zaman bunu fark eder.				
10	Dershanem ve evim dışındaki bir yetişkin başarılı olacağıma inanır.				
11	Dershanem ve evim dışındaki bir yetişkin elimden gelenin en iyisini yapmamı ister.				
12	Dershanem ve evim dışındaki bir yetişkine güvenirim.				
<i>Aşağıdaki ifadeleri kişisel olarak ne kadar doğru buluyorsunuz?</i>		1	2	3	4
13	Gelecekle ilgili amaçlara ve planlara sahibim.				
14	Üniversiteye veya yüksek okula gitmeyi planlıyorum.				
15	Bir sorunla ilgili yardım almak için nereye gideceğimi bilirim.				
16	Sorunlarım konusunda konuşarak ya da yazarak onları çözmeye çalışırım.				
17	Sorunlarımla baş edebilirim.				
18	Denersem birçok şeyi başarabilirim.				
19	İyi yaptığım birçok şey var.				
20	Birinin duyguları incindiği zaman kendimi kötü hissederim.				
21	Başka insanların ne yapmaya çalıştıklarını anlamayı denerim.				
22	Yardıma ihtiyaç duyduğum zaman konuşacak birisini bulurum.				
23	Diğer insanların ne düşündüklerini ve ne hissettiklerini anlamaya çalışırım.				
24	Hayatımın bir amacı vardır.				
25	Kendi duygu ve ruh hallerimi anlarım.				
26	Neyi, niçin yaptığımı bilirim.				

Arkadaşlarınız hakkındaki aşağıdaki ifadeler ne kadar doğrudur?		1	2	3	4
27	Benimle yaşıt bir arkadaşım var ve o benimle gerçekten ilgilenir.				
28	Benimle yaşıt bir arkadaşım var ve o sorunlarımı dinler.				
29	Benimle yaşıt bir arkadaşım var ve o zor zamanlarımda bana yardımcı olur.				
Aşağıdaki aileniz veya birlikte yaşadığınız yetişkinler hakkındaki ifadeler ne kadar doğrudur?		1	2	3	4
30	Evimde annem, babam ya da ailemdeki diğer bir yetişkin, benim okul işlerimle ilgilenir.				
31	Evimde annem, babam ya da ailemdeki diğer bir yetişkin, benim başarılı olacağıma inanır.				
32	Evimde annem, babam ya da ailemdeki diğer bir yetişkin, benimle sorunlarım hakkında konuşur.				
33	Evimde annem, babam ya da ailemdeki diğer bir yetişkin, benim her zaman elimden gelenin en iyisini yapmamı ister.				
34	Evimde annem, babam ya da ailemdeki diğer bir yetişkin, benim söyleyecek bir şeylerim olduğunda beni dinler.				
35	Evimde ailemle veya diğer yetişkinlerle eğlenceli şeyler yaparız ya da eğlenebileceğimiz yerlere gideriz.				
36	Evimde ailemin karar vermesine yardımcı olurum.				

EK II

ALGILANAN SOSYAL DESTEK ÖLÇEĞİ(ASDÖ)

Değerli öğrenci ;

Aşağıdaki anket öğrencilerin aile, arkadaş ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek düzeylerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu anketteki bütün soruları aşağıdaki değerlendirmeye göre cevaplandırınız. Lütfen her soruya cevap veriniz. Katkınız için teşekkür ederim.

- (1) Hiç uygun değil
(2) Kısmen uygun
(3) Oldukça uygun

	DURUM CÜMLELERİ	Aile	Arkadaş	Öğretmen
1.	Her zaman desteğini arkamda hissedirim	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
2.	Sorunlarımı görüş ve isteklerime göre çözmemi engeller	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
3.	Bir haksızlığa uğradığımda beni desteklemez	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
4.	Bana değer verdiğine inanırım	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
5.	Duygu düşünce ve inançlarımı açıklayamam	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
6.	Kararlarımı verirken görüşlerinden yararlanırım	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
7.	Beni genelde acımasızca suçlar	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
8.	Yardım almaya değmez	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
9.	İyi veya kötü şeyler yaşadığımı hemen fark eder	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
10.	Kendimi yakın hissedirim	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
11.	Beni anlamaz	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
12.	Bana karşı genelde itici ve reddedici dir	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
13.	Başarısız olursam gözünde değerim düşer	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
14.	İyi veya kötü günlerimde benimle olur	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
15.	Geleceğime ilişkin planlarımda bana destek olmaktadır	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
16.	Beden ve ruh sağlığımı koruyabilmemi destekler	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
17.	İyi ve kötü yönlerimle beni sever	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
18.	Başarılı olmam için yeterince destek olur	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
19.	Sıkıntılarımı rahatlıkla paylaşırım	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)

	<u>DURUM CÜMLELERİ</u>	Aile	Arkadaş	Öğretmen
20.	Her yönden gelişmemi destekler	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
21.	Sosyal etkinliklere katılmamı teşvik eder	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
22.	Gelecekte de bana destek sağlayacağına inanırım	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
23.	Tutum ve yaklaşımından şikayetçiyim	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
24.	Güvenirim	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
25.	Başarılarımı yeterince takdir etmez	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
26.	Birlikte olmak bende huzursuzluk yaratır	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)

Olumlu Cümleler Puanı

Olumsuz Cümleler Puanı

TOPLAM PUAN

EK III

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. CİNSİYETİNİZ K () E ()
2. ANNENİZ
SAĞ () ÖLÜ () ÖZ () ÜVEY ()
3. BABANIZ
SAĞ () ÖLÜ () ÖZ () ÜVEY ()
4. ANNENİZ VE BABANIZ ; BİRLİKTE () AYRI ()
5. KARDEŞ SAYINIZ
6. Birlikte yaşadığınız akrabalarınız var ise işaretleyiniz
AMCA () DAYI () HALA () TEYZE ()
BABAANNE /DEDE () ANNEANNE/DEDE () DİĞER
7. Yakın arkadaş olarak niteleyebileceğiniz arkadaş sayınız:
1-2 () 3-4 () 5-6 () 7 ve yukarısı ()
8. OKULDA KATILDIĞINIZ AKTİVİTELER VARSA YAZINIZ.....
9. 2009 SBS sınav sonucunuzu yazınız/ 9. sınıf not ortalamanızı yazınız....

RİSK FAKTÖRLERİ BELİRLEME LİSTESİ

AÇIKLAMA: Aşağıda insanların yaşam boyunca karşılaşılabilecekleri bazı sorunlar verilmiştir. Lütfen her birini okuyarak sizin de yaşadığınız varsa yanına (X) işareti koyunuz. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

- ☐ Erken doğmuş olma.
- ☐ Sınıf tekrarı yaptım.
- ☐ Kendine güvenim az.
- ☐ Anne veya babam suç işledi.
- ☐ Anne / babam çok otoriter.
- ☐ Toplum tarafından dışlanan bir ailem var
- ☐ Maddi durumumuz çok kötü
- ☐ Yeterli sağlık hizmeti alamıyorum.
- ☐ Ailemde özel eğitime muhtaç birey var.
- ☐ Alkol ve uyuşturucu madde kullanan arkadaş çevrem var.
- ☐ Okurken çalışmak zorundayım.
- ☐ Başka bir şehirden buraya göç ettik.
- ☐ Yaşadığımız çevrede şiddet, terör, hırsızlık vb. yoğun sorunlar var.
- ☐ Doğal afetlere maruz kaldım(deprem, sel vb.)
- ☐ Yakın zamanda trafik kazası geçirdim.
- ☐ Okula gelmediğim gün sayısı fazladır.