



Effects of Social and Emotional Learning Skills on Life Satisfaction and Hope*

Ömer Faruk KABAKÇI**

Tarık TOTAN***

Received: 19 March 2012

Accepted: 18 June 2012

ABSTRACT: The aim of this study is to investigate effects of social emotional learning skills on multidimensional life satisfaction and hope, and to examine whether all differ on gender and grade level. Data were collected through the Social-Emotional Learning Skills Scale, a demographic data sheet, the Turkish version of Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, and Children's Hope Scale. For this study, 368 6-8th graders attending a primary school in Güngören, İstanbul, in the 2009-10 academic year were selected by convenience. Data were analyzed by means of independent-samples *t*-tests, one-way ANOVAs, Mann-Whitney *U* and Kruskal-Wallis *H* tests, and multiple linear regressions. Social emotional learning skills and multidimensional life satisfaction were found to differ on gender and grade level while hope only on grade level. Besides, social and emotional learning skills and self-esteem enhancing skills were found to positively predict life satisfaction while hope was predicted by social and emotional learning skills.

Keywords: Social and emotional learning skills, multidimensional life satisfaction, hope, preventive guidance.

Extended Abstract

Purpose and Significance: Social emotional learning skills of students not only prevent risky behaviors, but also improve competencies with living environment, family, friendship, school and self-image that are components of multiple life satisfaction. Social emotional learning skills are also required to be hopeful. The aim of this study is to investigate effects of social emotional learning skills (communication, problem solving, stress coping and self-esteem enhancing) on multidimensional life satisfaction consisting of the following: family, friends, school, living environment and self.

Methods: Participants of this study consisted of 368 (185 girls, 183 boys) 6-8th graders attending a primary school in Güngören, İstanbul, in the 2009-10 academic year selected by convenience. The Social-Emotional Learning Skills Scale (Kabakçı, 2006) and a demographic data sheet were used to collect data. Multidimensional life satisfaction was measured through the Turkish version (Çivitçi, 2007) of Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (Huenber, 1994). To collect data related to levels of hope, Children's Hope Scale (Snyder et. al., 1997) adapted into Turkish by Atik and Kemer (2009) was used. To analyze the data, independent-samples *t*-tests, one-way ANOVAs and multiple linear regressions were used when the assumptional criteria were met. When not, Mann-Whitney *U* and Kruskal-Wallis *H*

* This study was partially presented at the Second International Congress of Educational Research (April 29-May 2, 2010) held in Antalya, Turkey.

** Visiting Researcher, Pennsylvania State University, ofk1@psu.edu

*** Corresponding author: Assist. Prof., Adnan Menderes University, Aydın, Turkey, tariktotan@gmail.com

tests were used. After all, the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) PASW 18.0 (2009) was used for data analysis.

Results: The findings of this study indicated that female students have a better level of social emotional learning skills, problem solving skills and communication skills than do male students. There are no significant differences in self-esteem enhancing skills and stress-coping skills based on gender. In terms of multidimensional life satisfaction, female students have higher scores in friendship than do male students. Both male and female students' living environment, family, school, and self-image scores were similar to each other and they showed no differences. Also, nonsignificant differences were found in students' levels of hope. According to grade level, there were no significant differences in most subscales and total score. Sixth grade students have a lower level of communication skills than do seventh and eighth grade students. But, sixth grade students have a better level of life satisfaction with school and hope than do eighth grade students. The multiple regression analysis revealed that self-esteem enhancing skills and social emotional learning skills predict multiple life satisfaction positively. In addition, social emotional learning skills are significant and positive predictors of hope.

Discussion and Conclusions: The purpose of this study was to examine effects of social emotional learning skills on multidimensional life satisfaction and hope. It can be concluded that gender is one of the most important variables. Gender differences can be explained with parents' and teachers' expectations. As a reflection of Turkish culture, girls are expected to be more empathetic and better problem solvers without violence than are boys. Also, since girls' communication skills are better than boys, girls may develop better level of multidimensional life satisfaction with friendship. Regarding grade level, there were significant differences in life satisfaction and hope. A possible explanation for this might be a central exam system that causes stress among students who will attend high school. Because of the exam anxiety, life satisfaction and hope levels of students may decrease. This study revealed the importance of social emotional learning skills in hope and multidimensional life satisfaction. With regard to developmental guidance services, social emotional skills of students should be developed in school settings throughout middle school years. Different variables such as academic performance, socio-economic status, social support and cultural differences can be further investigated. Researchers and psychological counselors should conduct studies on developing social emotional learning skills of students.

Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerinin Çok Boyutlu Yaşam Doyumuna ve Umuda Etkisi*

Ömer Faruk KABAKÇI**

Tarık TOTAN***

Makale Gönderme Tarihi: 19 Mart 2012

Makale Kabul Tarihi: 18 Haziran 2012

ÖZET: Bu araştırmanın amacı, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisini incelemek ve sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin, çok boyutlu yaşam doyumunun ve umudun cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Bu amaçla, Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği, Çok Boyutlu Yaşam Doyumu Ölçeği, Çocuklarda Umut Ölçeği ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmaya 2009-2010 eğitim-öğretim yılında İstanbul Güngören ilçesindeki bir ilköğretim okulunun ikinci kademesinde eğitim gören toplam 368 öğrenci katılmıştır. Veriler, bağımsız örneklemeler için *t*-testi, tek yönlü varyans analizi, Mann-Whitney *U*, Kruskal Wallis *H* testleri ve çoklu doğrusal regresyon ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile çok boyutlu yaşam doyumunun alt alanlarının bazılarının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaştığı, umudun yalnızca sınıf düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Çoklu regresyon analizi sonucunda, sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile özgüvenin yaşam doyumunu, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin ise umudu pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri, çok boyutlu yaşam doyumunu, umut, önleyici rehberlik.

Giriş

Sosyal ve duygusal becerilerin öğrenilmesi önemli bir gelişimsel görev olarak çocuk ve ergenler ile eğitimci ve ebeveynlerin karşısına çıkmaktadır. Bu becerilerin kazandırılmasında fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim alanlarında yoğun ve hızlı değişimlerin yaşandığı ergenlik dönemi kritik bir önem taşımaktadır. Özellikle ergenliğin başlangıcını içeren ilköğretim döneminin ikinci yarısı, bu bağlamdaki bireysel gereksinimlerin karşılanması açısından dikkate alınması gereken bir süreci içermektedir. İlköğretim ikinci kademe öğrencileri, ergenlik döneminde birinci kademe öğrencilerine göre daha farklı bilişsel gelişim özelliklerine ve sosyal ilgilere sahiptirler (Weissberg, 2000). İlköğretim birinci kademedeki ikinci kademe gibi eğitim kademeleri arasındaki geçişler, öğrencilerin akademik süreçte yaşadıkları stresli yaşam olayları arasında yer almaktadır. Öğrencilerin yeni akranlara, öğretmenlere, akademik standartlara, müfredata, okul kurallarına ve daha birçok yeni duruma uyum sağlamaları gerekmektedir. Bu geçiş dönemlerinin ihtiyaçlarına bağlı olarak öğrencilerde riskli davranışlar görülebilir (Taylor, Liang, Tracy, Williams, & Seigle, 2002; Zins & Wagner, 1997). Örneğin; madde kullanma, okuldan kaçma, telefon ile konuşmaya ya da İnternete aşırı zaman harcama, duygusal ve davranışsal problemler yaşama gözlenebilir. Depresif ruh hâli artabilir, olumsuz duygulardan kaynaklanan olumsuz yaşantılar görülebilir (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2005; Stern, 1999). Ayrıca bu dönemde öğrenciler kimliğine ve geleceğine ilişkin soruları cevaplayabilme, diğer insanlarla olumlu ilişkileri kurup sürdürebilme, zor durumlarla baş edebilme, ahlâklı ve çalışkan bir insan olma gibi soru ve sorunlarla meşguldürler

* Araştırmanın bir kısmı, 29 Nisan-02 Mayıs 2010 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen Uluslararası İkinci Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulmuştur.

** Konuk Araştırmacı, Pennsylvania Eyalet Üniversitesi, ofk1@psu.edu

*** Sorumlu Yazar: Yrd. Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, tariktotan@gmail.com

(Elias, 2001). Bu güçlük döneminde, öğrencilerin uyum sağlamalarına yönelik rehberlik edici çalışmalar, onların ilköğretim ikinci kademedeki liseye geçerken zorluklarla baş etme yeteneklerini geliştirmektedir (Pasi, 1997). Bu dönem öğrencilerinin hem sosyal ilişkileri ve iyi oluş hâlleri üzerindeki olumlu etkileri hem de okul / sınıf uyumu ve başarı için gerekli olması ve genel anlamda gelişimsel ihtiyaçlara cevap vermesi açısından sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) dikkati çekmektedir (Denham & Brown, 2010).

SDÖ, bireylerin yaşam görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri için, yaşamlarındaki sosyal ve duygusal yönleri anlamaları, düzenlemeleri ve ifade etmelerini onlara öğreten bir yaklaşımdır. SDÖ, sağlıklı sosyal ilişkiler, kişisel iyilik hâli ve akademik başarıyı geliştirmek için tasarlanmış beceriler bütünüdür (Norris, 2003). Bu beceriler, temel olarak dört beceriyi kapsamaktadır (Korkut, 2004; Kusché & Greenberg, 2001; Pasi, 2001). Bunlar; problem çözme, stresle başa çıkma, kendilik değeri ve iletişimidir. SDÖ aracılığıyla kazanılan beceriler, genç bireylerin okul başarısızlığı, şiddete başvurma, madde kullanımı gibi geleceklerini tehdit eden riskli davranışlara karşı kendilerini korumalarına ve bunlarla baş etmelerine yardımcı olmaktadır (Zins & Wagner, 1997). Temelde sosyal ve duygusal faktörler; akademik performans, akran ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurma, üretken vatandaş olma, stresle başa çıkma, etkili karar verme, problem çözme, pozitif uyum gibi olumlu kazanımları arttırmaktadır (Baker, Dilly, Aupperlee, & Patil, 2003; O'Brien, Weissberg, & Shriver, 2003, Totan, 2011). Ayrıca SDÖ becerilerinin ele alındığı programların sigara-madde kullanımını, şiddeti, saldırgan davranışları ve içe dönük davranışları azalttığı ortaya konmuştur (CASEL, 2005; Greenberg, 2004; Payton et. al., 2000; Sandy & Boardman, 2000).

SDÖ becerileri, ön ergenlik dönemindeki çocuk ve gençlerin olumlu gelişimi için önemli olan başka yeterlilikler ile örtüşmektedir. Bunlardan biri umut kavramıdır. Umut, SDÖ gibi gençliğin olumlu gelişiminde anahtar bir yapı görevini üstlenmektedir. Olumsuz yaşantılara karşı psikolojik bir dayanıklılık faktörü olarak işlev gösterir (Valle, Huebner, & Suldo, 2006). Umut, Snyder (2000)'e göre hedeflere ulaşma yolları bulma yeterliliği ve bu yolları kullanma motivasyonu olarak tanımlanmıştır. Amaca ulaşma için olumlu beklentilere sahip olma umudun özelliklerindedir. SDÖ'nün alt boyutları dikkate alındığında umut ve bu alt boyutlar örtüşmektedir. Örtüşen yeterliliklerden biri stresle başa çıkmadır. Umut ve stres, birbiriyle ilişkili olmaları ve zor durumlarda iyi oluşu etkilemeleri bakımından benzer özelliklere sahiptir. Umut ile stresle baş etme, karşılıklı ve dinamik olarak birbiriyle ilişkilidir ve stresle baş etme için umut gereklidir (Folkman, 2010). Umut, uyum sağlayıcı baş etmeye katkı getiren bir faktördür (Prosser, 2002) ve stres yaşayan ergenler için koruyucudur (Roesch & Duangado, 2010). Başa çıkma dışında benlik saygısı ve problem çözme umudun temel bileşenlerindedir (Snyder, 2000). Ayrıca yüksek umut düzeyine veya düşük umut düzeyine sahip olan ergenlerin özelliklerinin sosyal beceriler eğitimi dikkate alındığında farklılaşabileceği belirtilmiştir (Roesch & Duangado, 2010). SDÖ becerilerinin bütünü göz önünde bulundurulduğunda SDÖ becerilerinin sosyal beceriler eğitiminin becerilerini de

kapsadığı görülür. Dolayısıyla tüm SDÖ becerilerinin umudun gerçekleşmesi için gerekli olan yeterlilikler olduğu savunulabilir.

Ön ergenlik dönemindeki öğrencilerin yaşam doyumları, umut kavramı gibi onların sağlıklı gelişimi için önemli görülen bir diğer kavramdır. Yaşam doyumu, gelişimi kolaylaştırmaya yardım eden önemli bir psikolojik yeterlilik olarak görülebilir (Antaramian, Huebner, & Valois, 2008). Yaşam doyumu, kişinin yaşamının bütünü veya benlik, arkadaş, çevre ve aile gibi belirli alanları ile ilgili memnuniyetine ilişkin genel, bilişsel bir değerlendirmesi şeklinde çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Yüksek yaşam doyumu olumlu psikososyal işlev ile ilişkili olup bu bağlamda ele alınmaktadır (Suldo & Huebner, 2006). Sosyal ve duygusal açıdan sağlıklı olmak yaşam doyumuna anlamlı bir şekilde katkı sağladığından, yaşam doyumunu artırmanın bir aracı sosyal ve duygusal sağlığı artırmaktır (Schaefer, King, & Bernard, 2007). Sosyal ve duygusal sağlığı artırmanın bir yolu olarak da SDÖ becerileri üzerinde durmak gerekmektedir. SDÖ becerileri hem riskli davranışları önler, hem de yaşanan çevre (Romasz, 2003), aile (Johnson & Johnson, 2004), arkadaşlık (O'Brien, Weissberg, & Munro, 2005), okul (Bencivenga & Elias, 2003) ve benlik imajı (Payton et. al., 2000) gibi alanlarda öğrencilerin yeterliliklerinin gelişimine yardımcı olur. SDÖ becerilerinin gelişimini kolaylaştırdığı bu yeterlilik alanlarının, çok boyutlu yaşam doyumunun alt boyutları olduğu dikkati çekmektedir. Ayrıca, SDÖ becerilerinin genel yaşam doyumu ile ilişkisi bağlamında ele alındığı görülmektedir. Proctor, Linley ve Maltby (2009) tarafından yapılan taramada benlik saygısının daha önceki çalışmalarda yaşam doyumu için yordayıcı olduğu rapor edilmiştir. Farklı bir çalışmada ise (Segrin, Hanzal, Donnerstein, Taylor, & Domschke, 2007) SDÖ becerilerine benzer becerileri kapsayan bir kavram olan sosyal becerilerin, yaşam doyumu ile olumlu ilişkilendiği ve algılanan stres düzeyinin yüksek olduğu bireylerde yaşam doyumunun düştüğü bulunmuştur. Bu bulguya paralel bir şekilde Hayes ve Weathington (2007), stresin anlamlı bir şekilde yaşam doyumunu etkilediğine ve düşük düzeyde stresin yüksek yaşam doyumuna yol açtığına vurgu yapmıştır. Strese ilişkin bu bulgular, yaşam doyumunda stresle başa çıkma becerisinin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca, Suldo, Shaunessy ve Hardesty (2008), bir iletişim becerisi olarak akranlarla ilişki kurmanın yaşam doyumunun yükselmesine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Söz konusu bu değişkenlerin yanı sıra cinsiyet gibi demografik değişkenlerin de öğrencilerin yaşam doyumunu etkilediğine de değinilmektedir (Danielsen, Samdal, Hetland, & Wold, 2009). SDÖ'nün hem kapsadığı beceriler hem de işlev gösterdiği gelişim alanları açısından yaşam doyumuna olumlu etkisi olan bir yapı olduğu anlaşılmaktadır.

Yaşam doyumu ve umudun alt bileşenleri ile SDÖ becerilerinin alt boyutlarının birbiriyle ilişkili olduğu dikkati çektiğinden, bu çalışmada SDÖ becerilerinin yaşam doyumu ve umudu yordayıcılığı incelenmeye çalışılmıştır. SDÖ becerileri ile yaşam doyumunun alt boyutları ve umut ayrı ayrı araştırmalarda ele alınsa da SDÖ becerilerinin bütünü ile yaşam doyumu ve umudun birlikte incelendiği çalışmaya rastlanılmamıştır. Özellikle yaşam doyumu, genelde yetişkin gelişiminin bir araştırma konusu olmuştur ve genç bireylerin yaşam doyumlarıyla ilgili araştırmalar

yetişkinlerinki kadar çok değildir. Bu doğrultuda farklı kültür ve yaş gruplarında konunun araştırılmasına ihtiyaç vardır (Chang, McBride-Chang, Stewart, & Au, 2003; Proctor, Linley, & Maltby, 2009). Bu çalışma ile hem SDÖ becerilerine hem de yaşam doyumu ve umuda ilişkin kültürümüze özgü yeni bulguların ortaya konması amaçlanmıştır. Ayrıca, bu çalışma ile hem SDÖ becerilerine hem de yaşam doyumu ve umuda ilişkin ülkemizdeki ergenlik dönemine özgü araştırmalara bir katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Yöntem

Katılımcılar

2009-2010 eğitim-öğretim yılı içerisinde İstanbul Güngören ilçesinde bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 185'i kız (%50.3), 183'ü erkek (%49.7) toplam 368 ikinci kademe öğrencisi, araştırmanın katılımcı grubunu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler, araştırmacının araştırmasını yürütebilmek için o an içinulaşabildiği katılımcıları araştırmasına dâhil ettiği uygun örnekleme (Convenience sampling) yöntemi kullanılarak belirlenmiştir (Wallen & Fraenkel, 2001; Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Olasılıksız örnekleme yaklaşımları arasında olan uygun örnekleme araştırmacılar, geniş bir kitle içinde onu temsil ettiğini bildiği, ancak olasılıklı örnekleme tekniklerini kullanmak için yeterli zaman ve imkân bulunmadığında başvururlardır (Lodico, Spaulding, & Voegtler, 2006). Bu nedenlerle ve İstanbul ilindeki okullarda olasılıklı örnekleme yöntemlerini kullanmanın zorluğu nedeniyle araştırmada uygun örnekleme kullanılmıştır. Araştırma verisi toplandığı sırada katılımcılar olarak belirlenen öğrencilerin 99'u altıncı sınıfa (%26.9; kız $n= 48$, %48.5, erkek $n= 51$, %51.50), 134'ü yedinci sınıfa (%36.40, kız $n= 67$, %50, erkek $n= 67$, %50) ve 135'i sekizinci sınıfa (%36.7; kız $n= 70$, %51.90, erkek $n= 35.50$, %48.10) devam etmektedir. Katılımcıların yaş ortalaması kız öğrenciler için 13 yıl 2 ay, erkek öğrenciler için 12 yıl 11 ay ve tüm katılımcılar için 13 yıl 1 ay olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ölçeği (Social emotional learning skills scale). SDÖBÖ, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin SDÖ becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir (Kabakçı, 2006). SDÖBÖ, 40 maddeden oluşan Likert tipi dört dereceli bir ölçektir (1- Hiç uygun değil, 2- Pek uygun değil, 3- Oldukça uygun, 4- Tamamen uygun). Öğrencilerden ölçekte yer alan her bir durumun kendisine ne kadar uyduğunu 1-4 arasında derecelereyerek göstermeleri istenir. Ölçeğin dört alt boyutu vardır. Bunlar; problem çözme becerileri, iletişim becerileri, kendilik değerini artıran beceriler ve stresle başa çıkma becerileridir. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 40, en yüksek toplam puan 160' tır. Ölçekten düşük puan alınması, SDÖ becerileri açısından yetersizliği, yüksek puan alınması SDÖ becerileri açısından yeterliliği ifade etmektedir. Geçerlik çalışmaları kapsamında yapılan betimleyici faktör analizi, ölçeğin dört faktöre sahip olduğunu göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizi ile dört faktörlü yapı sınanmış ve sınanan modelin oldukça iyi uyum indekslerine sahip olduğu rapor

edilmiştir [$\chi^2=1282.02$, $sd= 727$, $\chi^2/sd = 1.76$, $GFI= .90$, $AGFI= .89$, $CFI= .96$, $NFI= .92$, $NNFI= .96$, $SRMR= .049$, $RMSEA= .036$]. Benzer ölçekler geçerliğinde, benzer yapıları ölçen dört farklı ölçek ile SDÖBÖ arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bunun yanında ölçeğin %27'lik alt ve üst grupları arasında tüm maddelere ait ayırt ediciliğin anlamlı olduğu belirtilmiştir. SDÖBÖ'nün Cronbach alfa katsayısı toplam puan için .88, alt ölçekler için .61-.83 arasında; test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise toplam puan için .85, alt ölçekler için ise .69-.82 arasındadır (Kabakçı, 2006). Ölçeğin farklı zamanlarda yapılan madde analizi ile farklı bir veri seti üzerinde faktör yapısının ortaya konması amacıyla ikinci defa yapılan DFA sonuçları ile (Kabakçı ve Korkut Owen, 2010) de (Ki-kare: $\chi^2=2264.09$, $N=431$, $sd= 723$, $\chi^2/df= 3.13$, $p=.00$; Uyum İndeksleri: $RMSEA= .049$, $GFI= .94$, $CFI= .95$, $AGFI= .93$, $NFI= .91$, $NNFI= .95$, $SRMR= .053$) ölçeğin psikometrik özelliklerinin yeterliliğine ilişkin ek kanıtlar ortaya konmuştur.

Çok boyutlu yaşam doyumu ölçeği (Multidimensional student's life satisfaction scale). Çokboyutlu yaşam doyumu ölçeği Huebner (1994) tarafından geliştirilmiş, Çivitçi (2007) tarafından da Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek özgün formunda aile, arkadaş, okul, yaşanılan çevre ve benlik olmak üzere toplamda beş alt boyuttan dörtlü Likert tipinde derecelendirmeye sahip (1- Hiçbir zaman, 2- Bazen, 3- Sık sık, 4- Her zaman), 40 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınan yüksek puanlar cevaplayıcının ilgili alt boyutta doyumunun üst seviyede olduğuna, ölçekten alınan düşük puanlar ise cevaplayıcının ilgili alt boyutta doyumunun alt seviyede olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin geliştiricisi olan Huebner (2004), oluşturduğu madde havuzunu 312 katılımcıdan oluşan 3 – 8. sınıf öğrencilerine uyguladığında, açıklanan varyansın toplamda %49.50 olduğunu, özdeğeri birin üzerinde beş faktör olduğunu belirlemiştir. İkinci bir çalışmada da araştırmacı faktör analizini tekrarlamış, benzer sonuçlar elde etmenin yanı sıra her iki çalışmaya ait alt faktörler arasında önemli üst düzey ilişkiler olduğunu bulmuştur. Araştırmacı, ölçeğin iç tutarlık katsayılarını, aile alt ölçeği için .82, okul alt ölçeği için .85, arkadaş alt ölçeği için .85, benlik alt ölçeği için .82 , yaşanılan çevre alt ölçeği için .83 ve ölçeğin toplamı için de .92 olarak belirlemiştir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik çalışmasını diğer bir araştırmada inceleyen Huebner, Laughlin, Ash ve Gilman (1998) dört hafta arayla yaptıkları çalışmada aile alt ölçeği için .75, okul alt ölçeği için .70, arkadaş alt ölçeği için .70, benlik alt ölçeği için .53, yaşanılan çevre alt ölçeği için .81 ve ölçeğin toplamı için de .81 olarak bulmuşlardır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasını yapan Çivitçi (2007), Malatya ilinde 516 öğrenci üzerinden gerçekleştirdiği yapı geçerliği çalışması sonucunda ölçeğin özgün formuna benzer olarak beş faktörlü yapısını koruduğunu, ancak 4 maddenin ölçekten çıkarılması gerektiğini belirtmiştir. Yapı geçerliği sırasında faktör yükleri .34-.81 arasında olan ve toplam varyansın %44.50'sini açıklayan 36 madde bulmuştur. Araştırmacı ölçeğin güvenilirliği için ölçeğin iç tutarlık katsayılarını yaşanılan çevre alt ölçeğinde .75, benlik alt ölçeğinde .70, arkadaş alt ölçeğinde .85, okul alt ölçeğinde .76, aile alt ölçeğinde .74 ve ölçeğin toplamında .87 olarak belirlerken iki hafta arayla yaptığı test-tekrar test güvenilirlik katsayılarını ise yaşanılan

çevre alt ölçeğinde .75, benlik alt ölçeğinde .79, arkadaş alt ölçeğinde .70, okul alt ölçeğinde .81, aile alt ölçeğinde .86 ve ölçeğin toplamında ise .83 olarak bulmuştur.

Çocuklarda umut ölçeği (Children's hope scale). Snyder ve arkadaşları (1997) tarafından geliştirilen Çocuklarda Umut Ölçeği, amaca ulaşma yolları (3 madde) ve amaca güdülenme (3 madde) olmak üzere iki alt boyuttan oluşan Likert tipi (1- Hiçbir zaman, 2- Nadiren, 3- Bazen, 4- Sık sık, 5- Çoğu zaman, 6- Her zaman) bir ölçme aracıdır. Her ne kadar iki alt boyutlu bir ölçek olsa da umudun iki temel bileşeni olan amaca ulaşma yollarını ve amaca güdülenmeyi birbirinden bağımsız değerlendirmenin doğru olmadığı belirtilmiş, bunun için de ölçeğin sadece toplamı olan umut düzeyinin kullanılması gerektiği önerilmiştir (Atik & Kemer, 2009). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 6, alınabilecek en yüksek puan 36 olmakla birlikte alınan yüksek puanlar cevaplayıcının umut düzeyinin yüksek, alınan düşük puanlar ise cevaplayıcının umut düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir. Snyder ve arkadaşları (1997), ölçeğin uyum ve ayırıcı geçerliğini birçok farklı ölçekle inceleyerek ölçeğin benzer amaçları ölçmeyi amaçlayan ölçeklerle pozitif yönde, zıt özellikleri değerlendirmeyi amaçlayan ölçeklerle ise negatif yönde ilişkilendiğini belirlemiştirlerdir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının birkaç farklı araştırmada .72'nin üzerinde, ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısını ise .71 olarak hesaplamışlardır. Çocuklarda Umut Ölçeğinin Türkçeye uyarlamasını Atik ve Kemer (2007), Ankara ili Altındağ ilçesinde 758 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi (kız $n= 403$; erkek $n= 355$) üzerinde yürüttükleri araştırmalarında tamamlamışlardır. Araştırmacılar, betimleyici faktör analizi sonucunda faktör yükleri .33-.72 arasında değişen ve toplam varyansın %58'ini açıklayan iki faktör belirlemişlerdir. Bununla birlikte araştırmacılar doğrulayıcı faktör analiziyle de ölçeğin özgün formula tek faktörlü ($\chi^2= 33.56$, $\chi^2/sd= 3.73$, $RMSEA= .06$, $S-RMR= .03$, $GFI= .99$, $CFI= .98$, $AGFI= .97$) ve iki faktörlü ($\chi^2= 21.74$, $\chi^2/sd= 2.72$, $RMSEA= .05$, $S-RMR= .03$, $GFI= .99$, $CFI= .99$, $AGFI= .98$) olmak üzere benzerlik gösterdiğini kanıtlamışlardır. Atik ve Kemer (2009), ölçeğin güvenilirlik çalışması sırasında Cronbach alfa katsayısını .74, test-tekrar test katsayısını ise .57 olarak rapor etmişlerdir.

Kişisel bilgi formu. Kişisel bilgi formu, araştırma katılımcılarının cinsiyetlerini, sınıf düzeylerini ve yaşlarını belirlemek üzere araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Katılımcıların cinsiyetlerini belirlemeye yönelik ikiden seçmeli kapalı uçlu bir, sınıf düzeylerini belirlemek için kapalı uçlu üçten seçmeli bir ve yaşlarını belirlemek üzere açık uçlu bir olmak üzere toplam üç soru sorulmuştur. Ayrıca kişisel bilgi formundan önce, katılımcılara araştırma hakkında bilgi veren kısa bir açıklama ve katılımcıların araştırma sonuçlarına ulaşmak istemeleri durumunda araştırmacılara ulaşabilecekleri iletişim bilgisi bulunmaktadır.

Veri Toplama İşlemi

Veri toplama işlemi İstanbul ilinde araştırma kapsamındaki bir ilköğretim okulunda 2009-2010 eğitim-öğretim yılı ilk yarıyılı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında hazırlanan veri toplama formuna katılımcılar yaklaşık olarak 25-

35 dakika içinde yanıt vermişlerdir. Böylece veri toplama işlemi her sınıf için bir ders saati içinde tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında yürütülen veri analizi işlemlerine geçilmeden önce ham veri seti, veri temizleme işlemlerine tabi tutularak analizler için hazırlanmıştır (Tabachnick & Fidell, 2007). İlk olarak araştırma verisindeki her bir gözenekte yanlış kodlama olasılığı frekans tablolarıyla incelenerek yanlış kodlandığı belirlenen gözenekler veri toplama formlarına geri dönülerek yeniden düzenlenmiştir. Sonraki adımda, kayıp değerler (missing values) incelenmiş ve her bir maddede %5'ten fazla kayıp değer olmadığı tespit edilmiştir. Aykırı değerler (outliers) tek değişkenli aykırı değerler için z puanları (± 3.27) ve çok değişkenli aykırı değerler için Mahalanobis uzaklığı kullanılarak incelenmiştir. Tek değişkenli aykırı değerleri incelemek amacıyla z puanları hesaplandığında akran ilişkilerinden 2, kendilik değerini arttıran becerilerden 1 ve SDÖ becerilerinden 1 olmak üzere 4 aykırı değer belirlenerek veriden çıkarılmıştır. Çoklu aykırı değerleri belirlemek amacıyla Mahalanobis D^2 kullanılarak .001 düzeyinin altında kalan 6 aykırı değer veriden çıkarılmıştır. Analizler sırasında parametrik testlerin varsayımsal kıstasları sınanarak (Green & Salkind, 2008; Leech, Barret, & Morgan, 2005) her analizde hangi sebeple parametrik veya parametrik olmayan tekniklerin kullanıldığı rapor edilmiştir. Sonuç olarak araştırma sırasında bağımsız örneklem için t -testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis H testi, Mann Whitney U testi ve çoklu regresyon analizleri kullanılmıştır. Regresyon analizinde katılımcı sayısının her bağımsız değişkenin 5 katı (Schwab, 2009a) ya da 8 katı kadar (Tabachnick & Fidell, 2007) olması gerektiğini vurgulayan araştırmacılar bulunmaktadır. Bu araştırma sırasında toplam 5 bağımsız değişken ve 368 katılımcı olduğu göz önüne alındığında regresyon analizi için yeterli oran yakalanmıştır. Her iki regresyon analizi için de çoklu bağıntı (Multicollinearity) sorunu değişkenler arasındaki ikili ilişkiler aracılığıyla incelenerek bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Schwab (2009b) çoklu bağıntı sorununun iki değişken arasındaki .90 gibi çok yüksek ilişkilerin var olması durumunda ortaya çıktığını ifade etmektedir. Ayrıca analizlerin sonuçları rapor edilirken etki büyüklükleri hesaplanarak sunulmuştur (Green & Salkind, 2008). Analizlerde önem düzeyi olarak .05 değeri kabul edilirken analizler, IBM SPSS PASW 18.0 (2009) programı aracılığıyla yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın istatistiksel analizlerinin ilk kısmında, araştırma katılımcılarının SDÖ becerilerinin alt boyutları olan iletişim becerileri, problem çözme becerileri, streste başa çıkma becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler ve dört alanın toplamı olan SDÖ düzeylerinin onların cinsiyetlerine göre önemli farklılıklar gösterip göstermediğinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla istatistiksel analizlerde parametrik tekniklerin kullanılması için birinci öncül varsayımsal kıstas olan normallik varsayımı incelenmiş ve tüm alt alanlarda normallik varsayımının karşılandığı gözlenerek (Kolmogorov Smirnov $p > .05$) parametrik tekniklerden bağımsız

örneklem için *t*-testi analizi kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1

Sosyal ve Duygusal Öğrenme Alanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Analizine İlişkin Sonuçlar

Boyutlar	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
İletişim becerileri	Kız	186	27.23	4.30	3.436	366	.001*	.27
	Erkek	182	25.57	4.98				
Problem çözme becerileri	Kız	186	35.25	4.81	2.255	366	.025*	.14
	Erkek	182	34.04	5.42				
Stresle başa çıkma becerileri	Kız	186	23.98	5.12	.586	366	.558	-
	Erkek	182	24.30	5.30				
Kendilik değerini artıran beceriler	Kız	186	34.40	5.40	1.366	366	.173	-
	Erkek	182	33.70	4.47				
Sosyal ve duygusal öğrenme	Kız	186	120.86	13.89	2.167	366	.031*	.13
	Erkek	182	117.60	14.93				

Analiz sonucunda araştırma katılımcılarının stresle başa çıkma ($t_{366} = .586$, $p = .558$) ve kendilik değerini artıran becerilerin ($t_{366} = 1.366$, $p = .173$) cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür. İletişim becerilerinde ise kız öğrencilerin iletişim becerileri düzeylerinin ($\bar{x} = 27.23$, $ss = 4.30$) erkek öğrencilerin iletişim becerileri düzeylerine göre ($\bar{x} = 25.57$, $ss = 4.98$) önemli düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir ($t_{366} = 3.436$, $p = .001$). İletişim becerilerine ait etki büyüklüğü orta olarak kabul edilebilecek bir düzeyde belirlenmiştir (Cohen $d = .27$). Buna göre iletişim becerileri için kız olmanın erkek olmaya oranla %27 daha fazla üstünlük sağladığı söylenebilir. İletişim becerileri boyutunda olduğu gibi problem çözme becerilerinde de kızların ($\bar{x} = 35.25$, $ss = 4.81$) erkeklere göre ($\bar{x} = 34.04$, $ss = 5.42$) problem çözme becerilerinin önemli düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($t_{366} = 2.255$, $p = .025$). Son olarak kızların SDÖ becerileri düzeylerinin de ($\bar{x} = 120.86$, $ss = 13.89$) erkeklerin SDÖ becerileri düzeylerine göre ($\bar{x} = 117.60$, $ss = 14.93$) önemli düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($t_{366} = 2.167$, $p = .031$). Problem çözme becerileri ile (Cohen $d = .14$) SDÖ düzeylerinde (Cohen $d = .13$) belirlenen önemli farklılıklara ait etki büyüklüklerinin düşük düzeylerde olduğu, farklılığın sadece %13 ile %14'nün cinsiyetten kaynaklandığı hesaplanmıştır.

Çok boyutlu yaşam doyumunu alt alanlarında cinsiyete dayalı önemli farklılıkların var olup olmadığını incelemek amacıyla araştırma verisinin tüm alt alanlarda cinsiyete göre normal dağılım varsayımını karşılama düzeyi incelenmiş, normal dağılım varsayımının tüm alt alanlarda cinsiyete göre karşılandığı gözlenerek (Kolmogorov Smirnov $p > .05$) analizde bağımsız örneklem için *t*-testi kullanılmıştır.

Tablo 2

Çok Boyutlu Yaşam Doymu Alanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Analizine İlişkin Sonuçlar

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	sd	p	d
Akran ilişkileri	Kız	186	23.63	3.32	2.585	365	.010*	.18
	Erkek	181	22.66	3.84				
Okul ilişkileri	Kız	186	21.07	2.69	1.144	365	.253	-
	Erkek	181	20.70	3.61				
Çevre	Kız	186	17.90	2.43	1.513	364	.131	-
	Erkek	180	18.34	3.19				
Aile ilişkileri	Kız	186	23.51	4.24	.280	365	.780	-
	Erkek	181	23.39	3.88				
Benlik	Kız	186	20.20	3.35	1.144	365	.253	-
	Erkek	181	19.80	3.22				
Çok boyutlu yaşam doymu	Kız	186	106.30	10.28	.982	364	.327	-
	Erkek	180	105.11	12.70				

* $p < .05$

Araştırma katılımcılarının çoklu yaşam doymu düzeylerinin cinsiyetlerine göre önemli farklılıklar gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için *t*-testi sonucunda çoklu yaşam doymu alanlarından okul ilişkileri ($t_{365} = 1.144$, $p = .253$), çevre ($t_{365} = 1.513$, $p = .131$), aile ilişkileri ($t_{365} = .280$, $p = .780$), benlik ($t_{365} = 1.144$, $p = .253$) ve genel toplam olan çok boyutlu yaşam doymu alanında ($t_{365} = .982$, $p = .327$) cinsiyete dayalı önemli farklılıkların olmadığı belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, analiz sonucunda araştırma katılımcılarının okul ilişkileri, çevre, aile ilişkileri, benlik ve çok boyutlu yaşam doymu alanlarının erkek ve kız öğrencilerde birbirine benzediği düşünülebilir. Bununla birlikte akran ilişkilerinde kızların akran ilişkileri düzeylerinin ($\bar{x} = 23.63$, $ss = 3.32$) erkeklerin akran ilişkileri düzeylerine göre ($\bar{x} = 22.66$, $ss = 3.84$) önemli düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Akran ilişkileri boyutunda etki büyüklüğünün düşük olarak kabul edilebilecek seviyede olduğu hesaplanmıştır (Cohen $d = .18$).

Araştırma katılımcılarının umut düzeylerinde cinsiyete dayanan belirli bir farklılığın var olup olmadığı normal dağılım varsayımının karşılanmasından dolayı (Kolmogorov Smirnov $p > .05$) bağımsız örneklem için *t*-testiyle incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre kız öğrencilerin umut düzeyleriyle ($\bar{x} = 27.53$, $ss = 5.80$) erkek öğrencilerin umut düzeyleri arasında ($\bar{x} = 27.36$, $ss = 6.62$) önemli düzeyde bir farklılığın olmadığı bulunmuştur ($t_{366} = .264$, $p = .792$). Diğer bir ifadeyle ortalama puanlar da göz

önüne alınarak kızların ve erkeklerin umut düzeylerinin birbirine benzediği düşünülebilir.

Araştırma kapsamında katılımcıların SDÖ becerilerinin, çok boyutlu yaşam doyumlarının ve umut düzeylerinin sınıf düzeylerine göre önemli farklılıklar gösterip göstermediği de ayrıca incelenmiştir. Normallik varsayımının tüm alt alanlarda karşılandığı (Kolmogorov Smirnov $p > .05$) görülmüştür. SDÖ becerileri alt alanlarındaki olası farklılıklar tek yönlü varyans analiziyle incelendiğinde problem çözme becerileri ($F_{2-365} = .629, p = .534$), stresle başa çıkma becerileri ($F_{2-365} = 2.602, p = .076$), kendilik değerini artıran becerilerle ($F_{2-365} = 1.182, p = .308$) SDÖ becerilerinde ($F_{2-365} = 1.281, p = .279$) sınıf düzeyine dayalı önemli farklılıkların olmadığı bulunmuştur. İletişim becerilerinde ise sınıf düzeyine dayalı önemli farklılıkların var olduğu hesaplanmıştır ($F_{2-365} = 4.643, p = .010, \eta^2 = .03$). İletişim becerileri alanında belirlenen önemli farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla varyansın homojenliği varsayımı karşılanmadığı için (Levene $_{2-365} = 3.059, p = .048$) Dunnett C yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak 6. sınıfta okuyan öğrencilerin iletişim becerileri düzeylerinin ($\bar{x} = 25.20, ss. = 5.01$) 7. sınıf öğrencilerine ($\bar{x} = 26.95, ss. = 4.88$) ve 8. sınıf öğrencilerine ($\bar{x} = 26.76, ss. = 4.18$) göre önemli düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Çok boyutlu yaşam doyumunu alt alanlarıyla umut alanında katılımcıların sınıf düzeyine dayalı önemli farklılıkların varlığı veya yokluğu alt alanlarda normallik varsayımının karşılanmamasından dolayı (Kolmogorov Smirnov $p < .05$) Kruskal Wallis H testiyle incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre akran ilişkileri ($\chi^2 = .219, sd = 2, p = .896$), çevre ($\chi^2 = .007, sd = 2, p = .996$), aile ilişkileri ($\chi^2 = 4.578, sd = 2, p = .101$), benlik ($\chi^2 = 4.643, sd = 2, p = .098$) ve çok boyutlu yaşam doyumunda ($\chi^2 = 5.856, sd = 2, p = .053$) önemli farklılıkların olmadığı belirlenmiştir. Okul ilişkilerinde ise önemli bir farklılığın var olduğu belirlenerek ($\chi^2 = 8.771, sd = 2, p = .012, \eta^2 = .03$) bu farklılığın kaynağı Mann Whitney U testiyle incelenmiştir. İkili karşılaştırmalar sonucunda 6. sınıftaki öğrencilerin okul ilişkilerinin (Sıra ort. = 132.47) 8. sınıfta okuyan öğrencilerin okul ilişkileri düzeylerine göre (Sıra ort. = 106.52) önemli düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur ($U = 5200.00, p = .004$). Son olarak katılımcıların umut düzeylerinin sınıf düzeylerine göre önemli farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($\chi^2 = 7.053, sd = 2, p = .029, \eta^2 = .02$). Belirlenen bu farklılığın kaynağı ikili karşılaştırmalarla Mann Whitney U testiyle incelenmiş 6. sınıf öğrencilerinin umut düzeylerinin (Sıra ort. = 129.84) 8. sınıf öğrencilerinin umut düzeylerine göre (Sıra ort. = 106.74) önemli düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($U = 5258.50, p = .009$).

Araştırma analizlerinin son kısmını, SDÖ becerileri alanlarının, öğrencilerin çok boyutlu yaşam doyumuyla umut düzeylerine olan yordayıcılık etkisinin çok değişkenli regresyon analiziyle incelenmesi oluşturmuştur. Osborne (2000), çoklu regresyon analizinin yordayıcı (prediction) ve açıklayıcı (explanation) olmak üzere iki genel amacının olduğunu belirtmektedir. Açıklayıcı çoklu regresyon analizinde asıl amaç; bir olguya ışık tutmak amacıyla belirli bir örneklemden toplanan veri üzerinden birçok değişken arasındaki ilişkilerin açıklanması hedeflenirken, yordayıcı çoklu regresyon analizinde ise kısmi bir örneklem içinde bir olgunun bir kısmına ait regresyon eşitliğinin

oluşturulması amaçlanmaktadır (Osborne & Waters, 2002). Bu araştırma kapsamında SDÖ becerilerinin öğrencilerin çok boyutlu yaşam ve umut düzeylerine olan açıklayıcı etkisi incelenmek istendiğinden ve SDÖ becerileri kuramsal olarak bir bütün olgu hâlinde değerlendirilebileceğinden (Kabakçı, 2006) regresyon analizinde açıklayıcılık etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla, öncelikle SDÖ becerileri alanlarının çok boyutlu yaşam doyumu olan etkisi incelenmiştir. Regresyon analizleri öncesinde değişken arasındaki ikili ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayılarıyla hesaplanmıştır. Sonuç olarak çok boyutlu yaşam doyumunun iletişim becerileriyle .43, problem çözmeyle .43, stresle başa çıkmayla .30, kendilik değerini artıran becerilerle .47, SDÖ toplam puanıyla .57, umutla .54 düzeyinde; umudun ise iletişim becerileriyle .46, problem çözmeyle .45, stresle başa çıkmayla .30, kendilik değerini artıran becerilerle .43, SDÖ toplam puanıyla .58 düzeyinde önemli ilişkilendiği bulunmuştur ($p > .001$).

Tablo 3

Sosyal ve Duygusal Öğrenme Alanlarının Çok Boyutlu Yaşam Doyumunu Açıklamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Çok boyutlu yaşam doyumu					
	<i>B</i>	<i>sh</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	%95 GA
Sabit	47.832	4.272		11.195	.000	[39.429 – 56.235]
İletişim becerileri	.169	.199	.072	.848	.397	[-.222 - .559]
Stresle başa çıkma	-.125	.170	-.059	.735	.463	[-.459 - .209]
Kendilik değ. art. bec.	.406	.174	.177	2.332	.020*	[.064 - .749]
SDÖ becerileri	.359	.117	.451	3.075	.002*	[.129 - 588]
R^2	.35					
<i>F</i>	47.986**					

$N= 356$, GA= Güven aralığı

* $p < .05$, ** $p < .01$

Öğrencilerin SDÖ becerilerinin yaşam doyumunu açıklama düzeyini incelemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, varyansın %35'inin bağımsız değişkenler olarak; iletişim becerileri, stresle başa çıkma becerileri, kendilik değerini artıran becerilerle SDÖ becerileri tarafından açıklandığı bulunmuştur ($R^2 = .35$). Ancak SDÖ alanlarından olan problem çözme becerisi regresyon modeline girememiştir. Regresyon analizinin önemini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları, dört bağımsız değişkenin açıklayıcılık etkisinin önemli olduğunu göstermektedir ($F_{4-351} = 47.99$, $p = .000$). Bağımsız değişkenlere ait *B* değerlerinin tümü %95 güven aralığı içinde kalmıştır. Standardize edilen regresyon katsayıları (β) incelenerek açıklayıcı değişkenlerin önem sırasına göre SDÖ (.45), kendilik değerini artıran beceriler (.18),

iletişim becerileri (.07) ve stresle başa çıkma becerileri (-.06) olarak sıralandığı bulunmuştur. Ancak regresyon katsayılarının önemli olup olmadığı *t*-testi analiziyle incelendiğinde yaşam doyumunu sadece kendilik değerini artıran becerilerle ($t= 2.332$, $p= .020$) SDÖ'nün ($t= 3.075$, $p= .002$) açıkladığı görülmüştür. Regresyon analizi bulgularına göre kendilik değerini artıran beceriler ve SDÖ öğrencilerin yaşam doyumlarını pozitif yönde açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle, kendilik değerini artıran becerilerle, SDÖ düzeylerinin artışının yaşam doyumunun da artışına neden olduğu söylenebilir.

Tablo 4

Sosyal ve Duygusal Öğrenme Alanlarının Umudu Açıklamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Umut					
	<i>B</i>	<i>sh</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	%95 GA
Sabit	-4.773	2.403		1.986	.048*	[-9.500 - -.047]
İletişim becerileri	.124	.111	.094	1.120	.263	[-.094 - .343]
Stresle başa çıkma	-.098	.095	-.082	1.032	.303	[-.286 - .089]
Kendilik değ. art. bec.	.132	.097	.103	1.357	.176	[-.059 - .324]
SDÖ becerileri	.225	.065	.502	3.453	.001*	[.097 - .353]
R^2	.35					
<i>F</i>	47.722**					

N= 356, GA= Güven aralığı

* $p < .05$, ** $p < .01$

SDÖ becerileri alanlarının öğrencilerin umutlarını ne düzeyde açıkladığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına göre bağımsız değişkenler olarak iletişim becerileri, stresle başa çıkma, kendilik değerini artıran becerilerle, SDÖ becerilerinin umudu toplam varyansın %35'i ile açıkladıkları ortaya çıkmıştır ($R^2= .35$). Bir diğer SDÖ becerileri alanı olan problem çözme becerileri ise regresyon modeline dâhil olamamıştır. ANOVA sonucunda dört bağımsız değişken olarak iletişim becerileri, stresle başa çıkma becerileri, kendilik değerini artıran becerilerle SDÖ'nün bağımlı değişken olan umudu açıklayıcılık etkisinin önemli olduğu belirlenmiştir ($F_{4-349}= 47.72$, $p= .000$). Bağımsız değişkenlerin tümünün *B* değerlerinin %95 güven aralığı içinde kaldığı için regresyon modelinin açıklayıcılık etkisinin kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir. Standardize edilen regresyon katsayılarına göre (β) bağımsız değişkenler SDÖ becerileri (.50), kendilik değerini artıran beceriler (.10), iletişim becerileri (.09) ve stresle başa çıkma becerileri (-.08) olarak sıralanmakla birlikte, sadece SDÖ'nün umudun önemli bir açıklayıcısı olduğu belirlenmiştir ($t= 3.453$, $p= .001$). Çoklu regresyon analizi sonucunda SDÖ'nün umudun pozitif yönde

açıklayıcısı olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak SDÖ becerileri düzeyindeki artış umudun artışına neden olmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular özetlenecek olursa; araştırmaya katılan öğrencilerin SDÖ becerilerinden stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran becerilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği, buna karşılık kızların iletişim becerileri, problem çözme becerileri ile SDÖ becerileri düzeylerinin erkeklere göre önemli düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kendilik değerini artıran beceriler dikkate alındığında Aydoğan (2010)'un araştırmasında aynı şekilde kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamıştır. Bunun yanında Margalit ve Eysenck (1990), ergenlerin sosyal becerilerindeki cinsiyet farklılıklarını inceledikleri araştırmalarında kızların sosyal yeterliliklerinin erkeklerinkinden daha fazla olduğunu bulmuştur. Aynı şekilde Abdi (2010), kızların erkeklerden sosyal beceriler açısından daha yüksek ortalama puan aldıklarını bulmuştur. Kızların erkeklere göre iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve SDÖ toplam puanlarının daha iyi düzeyde bulunması, kızlara ilişkin ebeveyn ve öğretmen beklentileri ile ilgili olabilir. Kızların küçük yaşlardan itibaren erkeklere göre iletişim becerilerini daha çok kullanan, sosyal, problemlerini konuşarak ve kibar bir şekilde şiddete başvurmadan çözen bireyler olmaları beklentisiyle yetişmelerine dayalı olarak kızların söz konusu becerileri daha iyi gelişmiş olabilir. Katılımcıların umut düzeylerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği belirlenmiştir. Altıncı sınıf öğrencilerinde cinsiyetin umut düzeyi ile ilişkili olması gibi bu bulgudan farklı sonuçlar literatürde olmakla birlikte (Nikolayenko, 2011), genelde kız ve erkek öğrencilerin umut düzeyleri arasında cinsiyete dayanan önemli bir farkın olmadığı (Atik & Kemer, 2009; Aydoğan, 2010; Rawlins, 1991) rapor edilmektedir.

Çok boyutlu yaşam doyumunu alanlarında sadece akran ilişkilerinde kızların akran ilişkileri düzeylerinin erkeklerin akran ilişkileri düzeylerinden önemli düzeyde daha yüksek olduğu, ancak okul ilişkileri, çevre, aile ilişkileri ve çok boyutlu yaşam doyumunda cinsiyete dayanan önemli farklılıkların bulunmadığı belirlenmiştir. Farklı araştırmalarda farklı bulgular vardır. Çivitçi (2009)'un ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çok boyutlu yaşam doyumunu incelediği araştırmasında kız öğrencilerin okul doyumunu erkeklerinkinden daha fazla bulunmuş; diğer boyutlarda ve genel yaşam doyumunda cinsiyete göre farklılık bulunmamıştır. Danielsen, Samdal, Hetland ve Wold (2009)'a göre okul doyumunu erkeklerinkine göre kızların yaşam doyumuyla daha ilişkilidir. Ayrıca erkeklerin kızlardan daha fazla yaşam doyumuna sahip olduğu bulunmuştur (Goldbeck, Schmitz, Besier, Herschbach, & Henrich, 2007). İlköğretim ikinci kademeye yaşam doyumunu ve ilişkiler açısından bakıldığında 6. sınıf, akran ilişkilerinin yoğun olarak gelişmeye başladığı bir dönem olarak dikkati çekmektedir. Bu dönemdeki arkadaşlıkta cinsiyet rolleri önem kazanır. Arkadaşlıklar genelde aynı cinsten kurulur. Arkadaş belirlemede seçicilik, kabullenme, duygu ve düşünceleri derinden paylaşma fırsatları arama, dinleme, konuşma gibi arkadaşlık becerileri 6. sınıftan itibaren belirleyicidir (Elksnin & Elksnin, 2006). Bu beceriler iletişim

becerileriyle ilgili görüldüğünden ve yukarıda değinildiği gibi bu araştırmada kızların iletişim becerileri erkeklerinkinden daha iyi düzeyde bulunduğundan kızların akran ilişkilerine ilişkin yaşam doyumlarının da daha yüksek olduğu düşünülebilir.

SDÖ becerileri alt alanlarındaki problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri, kendilik değerini artıran becerileri ile SDÖ becerilerinde sınıf düzeyine dayanan önemli farklılıkların görülmediği bulunmuştur. İletişim becerilerinde ise sınıf düzeyine dayanan önemli farklılıkların 6. sınıfta okuyan öğrencilerin iletişim becerileri düzeylerinin 7. sınıf öğrencilerinininkine ve 8. sınıf öğrencilerinininkine göre önemli düzeyde daha düşük olmasından kaynaklandığı anlaşılmıştır. SDÖ becerilerinin alt alanlarından benlik saygısı dikkate alındığında benzer bir bulguya göre (Aydoğan, 2010) 6, 7 ve 8. sınıflarda eğitim alan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur. Çok boyutlu yaşam doyumunu alt alanlarından akran ilişkileri, çevre, aile ilişkileri, benlik ve çok boyutlu yaşam doyumunda sınıf düzeyine dayanan önemli farklılığın olmadığı belirlenirken, okul ilişkileri boyutundaki önemli farkın 6. sınıftaki öğrencilerin okul ilişkilerinin 8. sınıftaki öğrencilerin okul ilişkileri düzeylerine göre önemli düzeyde daha yüksek olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir. İkiz ve Kırtıl-Görmez (2010) benzer bir araştırmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yaşam doyumunu düzeyinde farklılık olmadığını saptamıştır. Ancak, Çivitçi (2009)'un bulguları 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okul, yaşanılan çevre, aile, benlik ve genel doyum düzeylerinin 8. sınıf öğrencilerinininkinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Goldbeck ve diğerleri (2007), 10-19 yaş arasındaki öğrenciler üzerinde yaşam doyumunda gelişimsel boyutları incelemişler ve yaşam doyumunun yaşla birlikte düştüğünü bulmuşlardır. Umut değişkeninde de sınıf düzeyine dayanan önemli farklılıklar olduğu, bu farklılıkların da 6. sınıf öğrencilerinin umut düzeylerinin 8. sınıf öğrencilerinin umut düzeylerinden önemli düzeyde daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Benzer şekilde Atık ve Kemer (2009), ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin umut düzeylerinin sınıf seviyelerine göre önemli farklılıklar gösterdiğini, bu farklılığın da 6. sınıftaki öğrencilerin umut düzeylerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin umut düzeylerine göre önemli düzeyde daha yüksek olmasından kaynaklandığını belirlemişlerdir. Hem yaşam doyumunu hem de umut düzeylerinin 8. sınıfa doğru giderek düşmesi, ülkemizde öğrencilerin 6. sınıftan itibaren liselere giriş sınavı gibi zorlu bir sınav sürecini ilköğretim ikinci kademe öğrenimi sırasında yaşıyor olmaları ile ilgili olabilir.

Çoklu regresyon analizi sonucunda kendilik değerini artıran beceriler ile SDÖ becerilerinin öğrencilerin yaşam doyumlarının; SDÖ becerilerinin de umudun pozitif yönde açıklayıcısı olduğu belirlenmiştir. Yaşam doyumuna ilişkin bulgular, literatüre bakıldığında, SDÖ becerilerinden problem çözme, iletişim ve kendilik değerini artıran beceriler ile ilişkilendirilebilir. Hamarta (2009)'un çalışmasında yaşam doyumunu, olumlu problem yönelimi ve akılcı problem çözme ile olumlu ilişkili olarak bulunmuştur. Ayrıca, SDÖ becerilerinden iletişim becerileri kapsamında değerlendirilebilecek atılganlığa ilişkin Dönmez (2007) kendini ifade eden, atılgan öğrencilerin kendini ifade edemeyen, atılgan olmayanlara göre yaşam doyumlarının daha yüksek olduğunu

bulmuştur. Kendilik değerine ilişkin; benlik kavramı yaşam doyumunu anlamada önemli bir role sahiptir ve yapılan çalışmalarda (Parker, Martin, & Marsh, 2008; Yıldız, 2010) benlik saygısı ile yaşam doyumunu arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Benlik saygısı yaşam doyumunun ilköğretim ikinci kademe ve diğer yaş gruplarında anlamlı bir yordayıcısıdır (Chang, McBride-Chang, Stewart, & Au, 2003; Chen, Cheung, Bond, & Leung, 2006). Tüm bu bulgular göz önüne alındığında öğrencilerin sosyal ve duygusal açıdan yeterli olmaları, yaşam doyumları için önemli bir kaynaktır denilebilir. Başka bir deyişle, iyi sosyal beceriler sadece sosyal yararlarla ilişkili olmayıp olumlu biliş ve duyuş durumlarıyla da ilişkilidir ve iyi düzeyde sosyal becerilere sahip bireyler zayıf sosyal becerileri olanlara göre kendi yaşantılarını daha az stresli olarak değerlendirebilirler (Segrin, Hanzal, Donnerstein, Taylor, & Domschke, 2007) ve bu doğrultuda yaşam doyumunu açısından daha avantajlı durumda olabilirler. Umut, SDÖ becerilerinden problem çözme becerileriyle ilişkili olmasının (Martin, 2007) yanı sıra araştırmalarda özellikle benlik saygısı ile tutarlı biçimde ilişkili bulunmaktadır. Buna göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin özellikle benlik saygısı ve umut düzeyleri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Aydoğan, 2010; Bast, 2001; Rawlins, 1991). Benlik saygısı düzeyi yükseldikçe, umut düzeyi de yükselmektedir. Daha yüksek benlik saygısı olanlar, daha umutlu ve daha az umutsuzdurlar.

SDÖ becerilerinin hem çok boyutlu yaşam doyumunun hem de umudun pozitif yönde önemli açıklayıcısı olması ve yaşam doyumunu ile umudun bireylerin iyi olma düzeylerini pozitif yönde etkileyen ve olumlu ruh sağlığının birer göstergesi olmasından dolayı (Suldo & Huebner, 2006; Valle, Huebner, & Suldo, 2006) öğrencilerin daha kaliteli yaşam sürmeleri açısından okullarda yürütülecek gelişimsel rehberlik hizmetlerinde SDÖ'nün olmazsa olmaz konumda yer aldığı söylenebilir. İletişim becerisi gibi yeterlilikler akademik becerinin anlamlı bir yordayıcısı olabileceğinden (Burlinson & Samter, 1992) bu araştırmada ele alınan değişkenlerin akademik başarıya etkisi araştırılabilir. Ayrıca, benlik saygısı ve umut düzeyleri sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaştığından (Aydoğan, 2010) öğrencilerin SED düzeyleri de sonraki araştırmalara dâhil edilebilir. Bunun yanında öğrencilerin yaşam doyumunu yargıları, öğrencilerin farklı sosyal ve bireysel kaynaklarından etkilendiğinden (Danielsen, Samdal, Hetland, & Wold, 2009) ve arkadaşlarla doyum yüksek düzeyde kalıp aile ilişkileri ile düşmekte olduğundan (Goldbeck, Schmitz, Besier, Herschbach, & Henrich, 2007) sosyal destek de ilgili değişkenlerle yapılacak araştırmalarda ele alınabilir. Gelecek çalışmalarda farklı kültürlerden örnekler alınarak kültürlerarası çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Abdi, B. (2010). Gender differences in social skills, problem behaviours and academic competence of Iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1175-1179.
- Antaramian, S. P., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2008). Adolescent life satisfaction. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 112-126.

- Atik, G., & Kemer, G. (2009). Çocuklarda Umut Ölçeği'nin psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 8(2), 379-390. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol8say2/v8s2m9.pdf> adresinden alınmıştır.
- Aydoğan, S. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin umut ve benlik saygısı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206-221.
- Bast, K. N. (2001). *Examining the relationship between perception of friendship and self-concept in adolescent girls* (Unpublished master's thesis). Kansas University, Kansas.
- Bencivenga, A. S., & Elias, M. J. (2003). Leading schools of excellence in academics, character, and social-emotional development. *NASSP Bulletin*, 87, 60-72.
- Burleson, B. R., & Samter, W. (1992). Are there gender differences in the relationship between academic performance and social behavior? *Human Communication Research*, 19(1), 155-175.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) Programs* (Illinois ed.). Retrieved from <http://www.edutopia.org/images/graphics/safeandsound.pdf>
- Chang, L., McBride-Chang, C., Stewart, S. M., & Au, E. (2003). Life satisfaction, self-concept, and family relations in Chinese adolescents and children. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 182-189.
- Chen, S. X., Cheung, F. M., Bond, M. H., & Leung, J. (2006). Going beyond self-esteem to predict life satisfaction: The Chinese case. *Asian Journal of Social Psychology*, 9, 24-35.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). NY: Routledge.
- Çivitçi, A. (2007). Çokboyutlu öğrenci yaşam doyumu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26, 51-60.
- Çivitçi, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: Bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 29-52.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303-318.
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). Plays nice with others: Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.

- Dönmez, M. M. (2007). *Meslek lisesi öğrencilerinin atılganlık düzeylerine göre yaşam doyumu ve duyguları ifade etme eğilimlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Elias, M. J. (2001). Prepare children for the tests of life, not a life of tests. *Education Week*, 21(4), 2001.
- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2006). *Teaching social-emotional skills at school and home*. Denver: Love Publishing Company.
- Folkman, S. (2010). Stress, coping, and hope. *Psycho-Oncology*, 19(9), 901-908.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for Windows and Macintosh. Analyzing and understanding data*. (5. ed.). NJ: Prentice Hall.
- Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P., & Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research*, 16, 969-979.
- Greenberg, M. (2004). Schooling for the good heart presenter. In D. Goleman (Ed.), *Destructive emotions: How can we overcome them? A scientific dialogue with the Dalai Lama* (pp. 256-280). New York: Bantam Dell.
- Hamarta, E. (2009). A prediction of self-esteem and life satisfaction by social problem solving. *Social Behavior and Personality*, 37(1), 73-82.
- Hayes, C. T., & Weathington, B. L. (2007). Optimism, stress, life satisfaction, and job burnout in restaurant managers. *The Journal of Psychology*, 141(6), 565-579.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6, 149-158.
- Huebner, E. S., Laughlin, J. E., Ash C., & Gilman, R. (1998). Further validation of the multidimensional students' life satisfaction scale. *Journal of Psychological Assessment*, 16, 118-134.
- İkiz, F. E., & Kırtıl-Görmez, S. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaşam doyumunun incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1216-1225. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol9say3/v9s3m30.pdf> adresinden alınmıştır.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. D. (2004). The three Cs of promoting social and emotional learning. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 40-58). New York: Teacher College Press.
- Kabakçı, Ö. F. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kabakçı, Ö. F., & Korkut-Owen, F. (2010). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 152-166.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kusché, C. A., & Greenberg, M. T. (2001). PATHS in your classroom: Promoting emotional literacy and alleviating emotional distress. In J. Cohen (Ed.), *Caring*

- classrooms intelligent schools the social emotional education of young children* (pp. 140-161). New York: Teacher College Press.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics. Use and interpretation* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco, CA: John Wiley ve Sons, Inc.
- Margalit, M., & Eysenck, S. (1990). Prediction of coherence in adolescence: Gender differences in social skills, personality, and family climate. *Journal of Research in Personality, 24*(4), 510-521.
- Martin, K. K. (2007). *Measuring hope: Is hope related to problem solving and criminal behaviour in offenders?* (Unpublished master's thesis). Toronto University, Toronto.
- Nikolayenko, O. (2011). Adolescents' hopes for personal, local, and global future: Insights from Ukraine. *Youth and Society, 43*(1), 64-89.
- Norris, J. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory into Practice, 42*(4), 313-318.
- O'Brien, M. U., Weissberg, R. P., & Shriver, T. P. (2003). Educational leadership for academic, social and emotional learning. In M. J. Elias, H. Arnold, & C. S. Hussey (Eds.), *EQ + IQ best leadership practices for caring and successful schools* (pp. 23-35). Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.
- O'Brien, M. U., Weissberg, R. P., & Munro, S. B. (2005). Reimagining education: In our dream, social and emotional learning – or “SEL” – is a household term. *Green Money Journal, 14*(2), 57.
- Osborne, J. W. (2000). Prediction in multiple regression. *Practical Assessment, Research and Evaluation, 7*(2). Retrieved from <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7ven=2>
- Osborne, J. W., & Waters, E. (2002). Four assumptions of multiple regression that researchers should always test. *Practical Assessment, Research and Evaluation, 8*(2), Retrieved from <http://pareonline.net/getvn.asp?v=8ven=2>
- Parker, P. D., Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Factors predicting life satisfaction: A process model of personality, multidimensional self concept, and life satisfaction. *Australian Journal of Guidance ve Counselling, 18*(1), 15-29.
- Pasi, R. J. (1997). Initiating a program in social emotional education. *NASSP Bulletin, 87*(593), 100-105.
- Pasi, R. J. (2001). *Higher expectations promoting social emotional learning and academic achievement in your school*. New York: Teacher College Press.
- Payton, W. J., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health, 70*(5), 179-185.

- Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, *10*, 583–630.
- Prosser, E. C. (2002). *The development and validation of a multicultural model of coping* (Unpublished doctoral dissertation). Kansas University, Kansas.
- Rawlins, R. P. (1991). *The relationship among hope/hopelessness, self-esteem, perceived social support, and life events in adolescents* (Unpublished doctoral dissertation). Birmingham University, Alabama.
- Roesch, S. C., & Duangado, K. M. (2010). Dispositional hope and the propensity to cope: A daily diary assessment of minority adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, *16*(2), 191-198.
- Romasz, T. E. (2003). *Teaching social and emotional learning through literature the development and pilot implementation of a tertiary prevention group counseling curriculum for use with young urban elementary students demonstrating disrupt* (Unpublished doctoral dissertation). Rutgers, The State University of New Jersey, New Jersey.
- Sandy, S. V., & Boardman, S. K. (2000). The peaceful kids conflict resolution program. *The International Journal of Conflict Management*, *11*(4), 337-357.
- Schaefer, S. A., King, K. A., & Bernard, A. L. (2007). Is there a relationship between life satisfaction and the five health dimensions. *American Journal of Health Studies*, *22*(3), 139-147.
- Schwab, J. (2009a). *Multiple regression, assumptions and outliers* [Unpublished lecture notes]. Retrieved from <http://www.utexas.edu/courses/schwab>
- Schwab, J. (2009b). *Complete standard multiple regression analysis* [Unpublished lecture notes]. Retrieved from <http://www.utexas.edu/courses/schwab>
- Segrin, C., Hanzal, A., Donnerstein, C., Taylor, M., & Domschke, T. J. (2007). Social skills, psychological well-being, and the mediating role of perceived stress. *Anxiety, Stress and Coping*, *20*(3), 321-329.
- Statistical Package for Social Sciences. (2009). *PASW Statistics 18 core system user's guide*. Illinois: SPSS Inc.
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, *78*(2), 179-203.
- Suldo, S. M., Shaunessy, E., & Hardesty, R. (2008). Relationships among stress, coping, and mental health in high-achieving high school students. *Psychology in the Schools*, *45*(4), 273-290.
- Snyder, C. R. (2000). Hypothesis: There is hope. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope, theory, measures, and applications* (pp.3-24). San Diego, CA: Academic Press.
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Davonsky, M., ... Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, *22*(3), 399-421.

- Stern, R. (1999). Hormone-driven kids: A call for social and emotional learning in the middle school years. *Voices From the Middle*, 7(1), 3-8.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Taylor, C. A., Liang, B., Tracy, A. J., Williams, L. M., & Seigle, P. (2002). Gender differences in middle school adjustment, physical fighting, and social skills: evaluation of a social competency program. *The Journal of Primary Prevention*, 23(2), 259-272.
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Valle, M. F., Huebner, E. S., & Suldo, S. M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology*, 44, 393-406.
- Wallen, N. E., & Fraenkel, J. R. (2001). *Educational research: A guide to the process*. (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Weissberg, R. P. (2000). Improving the lives of millions of school children. *American Psychologist*, 55(11), 1360-1373.
- Yıldız, M. A. (2010). *Sokakta çalışan ve çalışmayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin benlik saygısı, yaşam doyumu ve depresyon düzeylerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Zins, J. E., & Wagner, D. I. (1997). Educating children and youth for psychological competence. In R. J. Illback & C. T. Cobb (Eds.), *Integrated services for children and families: Opportunities for psychological practice* (pp. 137-156). Washington, DC: American Psychological Association.