



T.C.

BİLECİK ŞEYH EDEBALI ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI

ÇOCUK GELİŞİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI (İ.Ö.)

**ERGENLERDE ÜST BİLİŞ VE ÖZNEL İYİ OLUŞ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÖKÇEN NİGAR BAL

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. NEŞE MERCAN

BİLECİK, 2026

10827891

T.C.
BİLECİK ŞEYH EDEBALI ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI (İ.Ö.)

**ERGENLERDE ÜST BİLİŞ VE ÖZNEL İYİ OLUŞ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÖKÇEN NİGAR BAL

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. NEŞE MERCAN

BİLECİK, 2026

10827891

BEYAN

“Ergenlerde Üst Biliş ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinin hazırlık ve yazım aşamasında bilimsel araştırma ve etik kurallarına uyduğumu, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehberine uygun olarak tez/dönem projemi hazırladığımı, başkalarının eserlerinden yararlandığım bölümlerde bilimsel etik kurallarına uygun olarak atıfta bulunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, çalışmamın herhangi bir kısmının başka bir tez/dönem projesi olarak sunulmadığını, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Bu çalışma için Tıp Fakültesi Dekanlığı Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu’ndan 21.05.2025 tarihli ve 2025/4 sayılı Etik Kurul Onayı alınmıştır.

Gökçen Nigar Bal

.../.../2026

İmza:

	YAPAY ZEKÂ KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ BEYAN FORMU	BŞEÜ-KAYSİS Belge	DFR-516
		İlk Yayın Tarihi/Sayısı	30.04.2026/16
		Revizyon Tarihi	00
		Revizyon No.su	00
		Toplam Sayfa	1

Bölüm I. Yapay Zekâ Kullanım Durumu
☒ Bu tezin/projenin yazım süreçlerinde yapay zekâ tabanlı araçlardan faýdalandım .
☐ Bu tezin/projenin yazım süreçlerinde yapay zekâ tabanlı herhangi bir araçtan faýdalanmadım .

Bölüm II. Yapay Zekâ Kullanım Detayları
<i>*Bu bölüm yalnızca yapay zekâ kullanımı beyan edilmiş ise doldurulacaktır. Aksi durumda boş bırakılmalıdır.</i>
Tezinizde/projenizde kullandığınız <u>yapay zekâ araçlarını</u> ve <u>sürümünü</u> listeleyiniz: • chatGPT
Yapay zekâ araçlarını tezin/projenin aşağıdaki aşamalarında ilgili amaçlar için kullandım. (Birden fazla seçenek işaretlenebilir): ☐ Cümle oluşturma ☒ Literatür tarama ☒ Çeviri ☒ Düzenleme/dil kontrolü ☐ Veri işleme ve analizi ☐ Veri görselleştirme ☐ Görüntü üretme ☐ Kaynakça düzenleme ☐ Diğer (Belirtiniz):.....
Bu çalışmada yapay zekâ kullanımı Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber'e ve akademik dürüstlük ilkelerine uygun şekilde gerçekleştirilmiş olup yapay zekâ araçlarından alınan destek, etik kurallar ve kaynak gösterme esaslarına uygun biçimde belirtilmiştir. Yapay zekâ kullanımı, çalışmanın özgünlüğüne, bilimsel etik kurallarına ve ilgili mevzuata aykırı olmayacak biçimde gerçekleştirilmiştir. Usulsüz yapay zekâ kullanımı (örneğin: kaynak göstermeksizin metin üretimi, otomatik içerik üretiminin özgün eser gibi sunulması, yanıltıcı kaynak gösterimi vb.) tarafımdan kesinlikle yapılmamıştır. Yapay zekâ araçlarının sağladığı bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi, yanlış veya eksik bilgi bulunması halinde tüm sorumluluğun tarafıma ait olduğunu; ayrıca çalışmamla ilgili bu beyana aykırı bir durumun herhangi bir zamanda tespit edilmesi durumunda ortaya çıkabilecek akademik ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi beyan ederim.

Gökçen Nigar Bal

.././20..

İmza:

ÖNSÖZ

Tez sürecimde bilgi birikimiyle, anlayışıyla ve yönlendirmeleriyle bana rehberlik eden, yalnızca bir danışman değil, aynı zamanda bir ilham kaynağı olan kıymetli danışmanım Doç. Dr. Neşe Mercan'a en derin teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Sabrınız, yapıcı eleştirileriniz ve nazik yaklaşımınız bu çalışmanın her satırına yansdı. Size minnettarım.

Öncelikle eğitim hayatım süresince üzerimde emeği olan herkese içtenlikle teşekkür ederim. Sevgisiyle yüreğime güç katan canım annem Meryem Üresin'e, desteğiyle her zaman yolumu aydınlatan babam Ekrem Üresin'e, her daim yanımda olup beni cesaretlendiren sevgili eşim Kasım Bal'a, bir gülüşüyle beni hayatta her şeyi başarabileceğime inandıran biricik oğlum Aybars Bal'a; varlığınız, bazen bir bakışınız, bazen sessiz dualarınız bu yolculuğun en önemli unsuruydu. Yorgun düştüğüm anlarda bana yeniden güç verdi, iyi ki varsınız.

ÖZET

Bu araştırma, ergenlerde üstbiliş ve öznel iyi oluş düzeylerinin sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Kesitsel desende planlanan nicel araştırmanın örneklemini, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında İstanbul’un Avcılar ilçesindeki devlet liselerinde öğrenim gören 318 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, Sosyodemografik Veri Toplama Formu, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği (EÖİÖ) ve Üstbiliş Ölçeği Çocuk-Ergen Formu (ÜBO-ÇE) kullanılarak toplanmış; toplanan veriler ANOVA, t-testi, Pearson korelasyon, Tukey ve Hiyerarşik Doğrusal Regresyon analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, gelir durumu, kardeş sayısı ve baba eğitim durumuna göre öznel iyi oluş ve üstbiliş puanlarında anlamlı farklılık bulunmadığını göstermiştir ($p > .05$). Anne eğitim durumu ve anne-babanın birlikte/ayrı olma durumuna göre yaşam doyumunda; algılanan sosyal desteğe göre yaşam doyum ve öznel iyi oluş toplam puanlarında; akademik başarı algısına göre öznel iyi oluşun aile ilişkilerinde doyum, önemli diğerleri ile ilişkide doyum, yaşam doyum ve toplam puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p < .05$). Ayrımcılık ve zorbalığa uğrama durumuna göre öznel iyi oluşun çeşitli alt boyutları ve toplam puanı ile üstbilişin bazı alt boyutları ve toplam puanlarında anlamlı farklılık saptanmıştır ($p < .05$). Pearson korelasyon analizi sonucunda, Üstbiliş ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .238, p < .01$). Hiyerarşik doğrusal regresyon analizinde kardeş sayısı, algılanan sosyal destek, akademik başarı, zorbalık ve ayrımcılığa maruz kalma değişkenlerinin yer aldığı ilk model öznel iyi oluş puanlarındaki varyansın %10,1’ini açıklamıştır ($R^2 = .101$). Üstbiliş toplam puanının modele eklenmesiyle açıklanan varyans %19,3’e yükselmiş ve açıklayıcılık %9,2 oranında anlamlı olarak artmıştır ($\Delta R^2 = .092, p < .001$). Üstbiliş, diğer değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde öznel iyi oluşun en güçlü yordayıcısı olmuştur ($\beta = .315, p < .001$). Sonuç olarak üstbiliş düzeyi arttıkça öznel iyi oluşun da arttığı ve öznel iyi oluşun çeşitli psikososyal etmenlerle ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üstbiliş, Öznel İyi Oluş, Ergenlik.

ABSTRACT

This study was conducted to examine whether levels of metacognition and subjective well-being among adolescents differ according to sociodemographic variables and to reveal the relationship between them. The sample of this quantitative study, designed with a cross-sectional approach, consisted of 318 students attending public high schools in the Avcılar district of Istanbul during the 2025–2026 academic year. Data were collected using the Sociodemographic Data Collection Form, the Adolescent Subjective Well-Being Scale (ASWBS), and the Metacognition Scale – Child/Adolescent Form (MS-CA); the collected data were analyzed using ANOVA, t-tests, Pearson correlation, Tukey tests, and Hierarchical Linear Regression. The findings indicated no significant differences in subjective well-being and metacognition scores based on gender, grade level, school type, income status, number of siblings, or paternal education level ($p > .05$). Significant differences were found in life satisfaction based on maternal education level and parental cohabitation status; in life satisfaction and total subjective well-being scores based on perceived social support; and in subjective well-being scores—specifically regarding satisfaction with family relationships, satisfaction with relationships with significant others, life satisfaction, and total scores—based on perceived academic achievement ($p < .05$). Significant differences were also identified in various sub-dimensions and total scores of subjective well-being, as well as in certain sub-dimensions and total scores of metacognition, based on experiences of discrimination and bullying ($p < .05$). Pearson correlation analysis revealed a significant, positive, and low-level relationship between metacognition and subjective well-being ($r = .238$, $p < .01$). In the hierarchical linear regression analysis, the first model—incorporating the variables of number of siblings, perceived social support, academic achievement, and exposure to bullying and discrimination—explained 10.1% of the variance in subjective well-being scores ($R^2 = .101$). Upon adding the total metacognition score to the model, the explained variance rose to 19.3%, representing a significant increase of 9.2% ($\Delta R^2 = .092$, $p < .001$). Metacognition emerged as the strongest predictor of subjective well-being when the effects of other variables were controlled ($\beta = .315$, $p < .001$). Consequently, it was determined that subjective well-being increases as the level of metacognition rises and that subjective well-being is associated with various psychosocial factors.

Keywords: Metacognition, Subjective Well-being, Adolescence.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖN SÖZ.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ	ix

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1. Problem Durumu	1
2. Araştırmanın Amacı	2
3. Araştırmanın Önemi	2
4. Araştırma Soruları	3
5. Varsayımlar	3
6. Sınırlılıklar.....	3

İKİNCİ BÖLÜM

ALANYAZIN

1. Ergenlik.....	4
2. Biliş.....	4
2.1. Bilişsel Süreçler	5
2.2. Bilişsel Gelişim	6
2.3. Biliş ve Üstbiliş Arasındaki İlişki	6
3. Üstbiliş	7
3.1. Üstbiliş Kavramının Tarihsel Gelişimi	7
3.2. Ergenlik Döneminde Üstbilişsel Gelişim	9

4. Özel İyi Oluş	10
4.1. Sosyal ilgi.....	11
4.2. Öz yeterlik.....	12
4.3. Özerklik.....	12
4.4. Üstbiliş ve Özel İyi Oluş Arasındaki İlişki	13

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. Araştırmanın Deseni.....	15
2. Evren ve Örneklem.....	15
3. Veri Toplama Araçları.....	16
3.1. Sosyodemografik Veri Toplama Formu.....	16
3.2. Ergen Özel İyi Oluş Ölçeği	16
3.3. Üstbiliş Ölçeği Çocuk-Ergen Formu (ÜBO-ÇE)	16
4. Veri Toplama Süreci	17
5. Araştırmanın Değişkenleri	17
5.1. Bağımlı Değişken.....	17
5.2. Bağımsız Değişken	17
6. Araştırmada Kullanılan İstatistiksel Veri Analiz Yöntemleri	18

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. Ergen Özel İyi oluş Ölçeği (EÖİÖ) ile Üstbiliş Ölçeği Çocuk-Ergen Formu (ÜBO-ÇE) ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı Özellikler	19
2. Ergen Özel İyi oluş Ölçeği ile Üstbiliş Ölçeği Çocuk-Ergen Formu ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı Bulgular.....	21
3. Ergen Özel İyi oluş Ölçeği ile Üstbiliş Ölçeği Çocuk-Ergen Formundan Elde Edilen Verilere İlişkin Grup Karşılaştırmaları.....	23
4. Ergen Özel İyi oluş Ölçeği ile Üstbiliş Ölçeği Çocuk-Ergen Formu ve Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Bulguları	45

5. Ergen Öznel İyi oluş Ölçeği ile Üstbiliş Ölçeği Çocuk-Ergen Formu ve Alt Boyutlarına İlişkin Regresyon Bulguları.....	48
--	----

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Tartışma.....	51
2. Sonuç.....	69
3. Öneriler.....	71
3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	71
3.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	72
KAYNAKÇA	73
EKLER.....	80

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1.1. Kullanılan Ölçekler ve Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları.....	19
Tablo 1.2. Ölçeklere İlişkin Normallik Analizi Bulguları.....	20
Tablo 2.1. Katılımcıların Sosyodemografik Özelliklerine Göre Dağılımları.....	21
Tablo 2.2. Katılımcıların Destek, Arkadaşlık İlişkileri, Kaygı ve İyi Hissetme Durumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	22
Tablo 3.1. Cinsiyete Göre Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin ve Üstbiliş Ölçeği Çocuk-Ergen Formunun Alt Boyutları ile Toplam Puanlarının Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	23
Tablo 3.2. Sınıf Düzeyine Göre Öznel İyi Oluş ve Üstbiliş Alt Boyutları ile Toplam Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	24
Tablo 3.3. Okul Türüne Göre Öznel İyi Oluş ve Üstbiliş Alt Boyutları ve Toplam Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	26
Tablo 3.4. Gelir Durumuna Göre Öznel İyi Oluş ve Üstbiliş Alt Boyutları ve Toplam Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	28
Tablo 3.5. Kardeş Sayısına Göre Öznel İyi Oluş ve Üstbiliş Alt Boyutları ile Toplam Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	30
Tablo 3.6. Anne Eğitim Durumuna Göre Öznel İyi Oluş ve Üstbiliş Alt Boyutları ve Toplam Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	31
Tablo 3.7. Baba Eğitim Durumuna Göre Öznel İyi Oluş ve Üstbiliş Alt Boyutları ve Toplam Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	33
Tablo 3.8. Anne-Baba Birlikte/Ayrı Olma Durumuna Göre Öznel İyi Oluş ve Üstbiliş Alt Boyutları ve Toplam Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	35
Tablo 3.9. Yakın Çevreden Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Göre Öznel İyi Oluş ve Üstbiliş Alt Boyutları ile Toplam Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	37
Tablo 3.10. Akademik Başarı Durumuna Göre Öznel İyi Oluş ve Üstbiliş Alt Boyutları ile Toplam Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	39

Tablo 3.11. Ayrımcılığa Uğrama Durumuna Göre Öznel İyi Oluş ve Üstbiliş Alt Boyutları ile Toplam Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	41
Tablo 3.12. Zorbalığa Uğrama Durumuna Göre Öznel İyi Oluş ve Üstbiliş Alt Boyutları ile Toplam Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	43
Tablo 4.1. Öznel İyi Oluş ve Üstbiliş Toplam Puanları ile Alt Boyutlarına İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	45
Tablo 5.1. Ergen Öznel İyi Oluşu ile İlişkili Faktörlere İlişkin Hiyerarşik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi.....	48

KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ

n:	Örneklem Sayısı
%:	Yüzde
$\bar{X}$:	Aritmetik Ortalama
ss:	Standart Sapma
t:	t Testi Değeri
F:	F Testi Değeri
p:	Anlamlılık Düzeyi
r:	Pearson Korelasyon Katsayısı
B:	Standardize Edilmemiş Regresyon Katsayısı
B:	Standardize Edilmiş Regresyon Katsayısı
R:	Çoklu Korelasyon Katsayısı
R²:	Belirlilik Katsayısı
GA:	Güven Aralığı

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1. Problem Durumu

Ergenlik; fiziksel, bilişsel ve psikososyal gelişimin oldukça hızlı gerçekleştiği ve bu değişimlerin bireyin düşünme, karar verme, duyguları düzenleme ve çevresiyle etkileşim biçimlerini doğrudan etkilediği önemli bir dönemdir (World Health Organization [WHO], 2020) bireyin güçlü bir kişilik geliştirdiği bununla birlikte üstbilişsel yeteneklerin çocukluktan ergenliğe doğru kademeli bir artış gösterdiği önemli bir dönemdir (Ataalkın, 2012). Bu gelişimsel değişimlerin yanı sıra, ergenlik dönemi, bireyin öznel iyi oluşunun yani kendi yaşamına ilişkin bilişsel ve duygusal değerlendirmelerin de önem kazandığı bir dönemdir (Llamas-Díaz et al., 2022; Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010).

Üstbiliş kavramı bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkında bilgi sahibi olması ve bu bilgi aracılığıyla bilişsel süreçlerini düzenleyebilmesi olarak ifade edilmektedir (Çalgıcı, 2018). Bunun yanı sıra üstbilişsel becerilerin problem çözme, planlama, bilinçli seçimler yapma ve bireyin kendi bilişsel süreçlerini değerlendirmesinde önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Ataalkın, 2012). Üstbiliş kavramı, Türkiye literatüründe özellikle son yirmi yılda giderek artan ilgi görmüş; kavramın tanımı, boyutları, gelişimsel özellikleri ile okuma-anlama ve problem çözme gibi bilişsel süreçlerle ilişkisi çeşitli araştırmalarla ele alınmıştır (Kalemkuş 2021; Ataalkın, 2012).

Literatürde, üstbilişin bireylerin psikolojik uyumu, akademik işlevselliği ve iyi oluşu üzerindeki rolünü inceleyen çalışmalar giderek artmaktadır. Katherine Weare'nin (2012) yapmış olduğu çalışmada çocuk ve ergenlerin bilişsel farkındalığını artırmaya yönelik uygulamaların, bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel sağlığı olumlu yönde etkilediği, kaygının azalmasına katkı sağladığı, kişilik gelişimi açısından önemli olduğu ortaya konmuştur (Weare, 2012). Benzer şekilde ergenlerde üstbilişin gelişiminin bireylerin psikolojik iyi oluşları ile akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği ve daha fazla öz farkındalık kazandıkları öngörülmüştür (Ataalkın, 2012; Choudhury ve ark., 2006). Yücesoy (2019) da lise öğrencilerinin öznel iyi oluşu açıklayan kavramlardan olan akademik öz yeterlikleri ile üstbilişleri arasındaki ilişkiyi incelemiş, anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulmuştur.

Ülkemizde ergenlerde öznel iyi oluş kavramının önemini belirten (Eryılmaz, 2009) ve sosyodemografik değişkenleri ile farklılaşmasını inceleyen çalışmalar mevcut olup (Adıgüzel ve ark., 2024; Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010), kanıt değerini yükseltmek için daha fazla

alışmalara ihtiyaç olduğu bilinmektedir. Ayrıca znel iyi oluş ile ilişkili birçok farklı kavram ele alınmıştır (Eryılmaz ve ğlmiş, 2010). Literatürde, ergenlerde üstbiliş ve öznel iyi oluşun sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi birlikte ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu nedenler göz önüne alındığında bu çalışmanın amacı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmadan ortaya çıkan bulgular ile öznel iyi oluşu ve üstbilişi artırmaya yönelik müdahalelerde ele alınacak değişkenlerin belirlenmesi planlanmaktadır. Ayrıca üstbilişin öznel iyi oluş ile ilişkisinin ortaya konması, üstbiliş becerilerinin önemini ortaya koyacak ve müdahalelere eklenmesi için yol gösterici olacaktır.

2. Araştırmanın Amacı

Bu alışma eğitim-öğretimine lisede devam eden ergenlerin üstbiliş ve öznel iyi oluşlarının sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek ve üstbiliş ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla planlanmıştır.

3. Araştırmanın nemi

Ergenliğin keskin çizgilerle tanımlanması zor olmakla birlikte, bu dönemin çocukluk çağının sonu, yetişkinliğin ilk evresi olduğu bilinmektedir (Erikson, 1968). Ergenlik, bireyin biyolojik, psikolojik, sosyal ve zihinsel bakımdan bir gelişme ve olgunlaşma yaşadığı toplumdaki rolünü belirlediği (Koç,2004), nasıl bir yetişkin olacağına karar verdiği (Erikson, 1968), bağımsızlık isteğinin arttığı, bilişsel gelişiminde ve öz benliğinde büyük değişimlerin yaşandığı bir dönemdir (Koç,2004).

Ergenlerde stbilişsel farkındalığın artmasının bireylerin psikolojik iyi oluşlarını ve akademik başarılarını, stresle başa çıkma becerilerini olumlu yönde etkilediği n görülmüştür (Wells & Cartwright-Hatton, 2004). Bunun yanı sıra üstbilişin problem çözme, karar verme, bilişsel süreçleri izleme ve değerlendirme, uygun stratejileri seçme süreçlerinde önemli rol oynadığı belirtilmiştir (Flavell, 1979). Öznel iyi oluş ise ergenlerin yaşam doyumunu, psikolojik uyumunu ve geleceğe yönelik tutumlarını yansıtan önemli bir göstergedir (Diener, 1984). Dolayısıyla stbiliş ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin ortaya konulması ergenlerin ruh sağlığını destekleyici çalışmalara yol göstermesi açısından önemli bir katkı sunabilmektedir.

Bu araştırmadan elde edilecek bulgular okul psikolojik danışmanları, eğitimciler ve ruh sağlığı alanında çalışan uzmanlar için uygulamaya dönük öneriler geliştirilmesine zemin oluşturabilir. Özellikle stbilişsel süreçlerin öznel iyi oluşla nasıl ilişkilendirildiğinin anlaşılması ergenlerde ruh sağlığını korumaya ve geliştirmeye yönelik önleyici ve destekleyici

programların hazırlanmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca Türkiye’de bu iki değişkenin birlikte ele alındığı araştırmaların sınırlı olduğu göz önünde bulundurulduğunda çalışmanın hem alanyazındaki bilgi boşluğunun giderilmesine hem de ergen ruh sağlığını desteklemeye yönelik uygulamalara özgün bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

4. Araştırma Soruları

Bu araştırmada temel soru “Ergenlik çağındaki çocukların öznel iyi oluşları ile üstbilişsel farkındalıkları arasında bir ilişki var mıdır?” sorusudur.

Çalışmanın alt problemleri ise aşağıda belirtildiği gibi şekillendirilmiştir:

1. Ergenlerin sosyodemografik özellikleri öznel iyi oluş ve üstbilişte farklılık göstermekte midir?

2. Ergenlerin üstbilişleri ile öznel iyi oluşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Varsayımlar

Çalışmaya katılan bireylerin sorulara doğru ve dürüst bir şekilde cevap verdikleri öngörülmektedir.

6. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2025–2026 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul Avcılar ilçesindeki devlet okullarında eğitim görmekte olan öğrenciler ile sınırlıdır. Araştırmanın örneklemi belirli sayıdaki gönüllü katılımcıdan oluşmaktadır. Ayrıca araştırma verileri öz bildirime dayalı olarak toplandığından, katılımcıların verdikleri yanıtlar kişisel değerlendirmelerini yansıtmaktadır. Bu nedenle araştırma bulgularının daha geniş ve farklı örneklemlemlerle desteklenmesine ihtiyaç vardır. Ayrıca, bu araştırmada regresyon analizleri değişkenler arasındaki ilişkileri ve yordayıcı etkileri ortaya koymakla birlikte, kullanılan kesitsel tasarım nedeniyle nedensel çıkarımlar yapılmasına olanak sağlamamaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

ALANYAZIN

1. Ergenlik

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ergenliği çocukluk ve yetişkinlik arasındaki bir gelişim dönemi olarak tanımlamaktadır (World Health Organization, 2020). G. Stanley Hall tarafından “fırtınalı ve stresli” bir evre olarak tanımlanan ergenlik (Erikson, 1968); fiziksel büyüme, cinsel gelişim, bilişsel ve psikososyal değişimlerin hızla gerçekleştiği kritik bir dönem olmakla beraber bireyin nasıl hissettiğini, düşündüğünü, karar verdiğini ve çevreyle nasıl etkileşim kurduğunu da etkilemektedir (Parlaz ve ark., 2012; World Health Organization, 2026). Özellikle soyut düşünme, problem çözme ve kendini değerlendirme becerilerinin gelişmesiyle birlikte bilişsel olgunlaşma artmakta; birey kimlik oluşturma ve bağımsızlaşma sürecine girmektedir (Derman, 2008; Parlaz ve ark., 2012). Ayrıca ergenler, akranları, aileleri ve toplumla olan ilişkilerinde çeşitli değişimler yaşamakta; kararları, duyguları ve davranışları üzerinde daha fazla özerklik kazanmaya çalışmaktadırlar (Choudhury ve ark., 2006). Ergenlik döneminde bilişsel süreçlerin daha analitik hale gelmesi ve soyut düşünme becerilerinin gelişmesi, bireyin kendi düşüncelerini değerlendirme ve düzenleme kapasitesinin artmasına katkı sağlamaktadır (Kavitha, 2026). Nitekim araştırmalar, üstbilişsel becerilerin ergenlik boyunca yaşla birlikte arttığını ve geç ergenlik döneminde en yüksek düzeye ulaştığını göstermektedir (Weil ve ark., 2013).

2. Biliş

Biliş bilgiyi bilme, öğrenmiş olma, düşünme ve akıl yürütme gibi zihinsel faaliyetleri içeren; algı, dikkat, bellek ve düşünme gibi süreçleri kapsayan, zihinsel ve kültürel birçok değişkenle etkileşim halinde olan karmaşık bir süreç ve insan zihninin bilgi edinme, işleme, depolama ve kullanma süreçlerini kapsayan dinamik bir kavramdır (Sari ve ark., 2020). Bilişsel bilimler bu süreci “bilgi işleme” olarak ele alır ve insan zihnini bilgisayara benzer bir işleyici olarak değerlendirir (Sari ve ark., 2020; Van, 1995). Piaget’e göre, biliş dış dünyanın pasif bir yansıması değildir, bireyin çevresiyle etkileşim kurarak bilgiyi etkin biçimde yeniden yapılandırması sürecidir (Akpınar, 2011). Eğitsel manada değerlendirildiğinde biliş, insanın bilgiyle etkileşimini ve zihinsel şemalar oluşturma yetisini, yani öğrenmeyi ifade eder. Gestalt’a göre öğrenme aniden olur. Bu sebeple işlenmesi gereken bilginin bireye farklı uyaranlar tarafından desteklenerek sunulması algılamayı kolaylaştırır ve kalıcı öğrenme sağlar (Başdereli & Tepeli, 2025).

2.1. Bilişsel Süreçler

Biliş; algı, dikkat, bellek ve düşünme gibi süreçleri kapsayan bireyin çevresinden aldığı bilgileri işlemesine olanak sağlayan çok boyutlu bir yapıdır (Sari ve ark., 2020).

Algı; bireyin çevresinden aldığı duyuların beyin tarafından anlamlandırılmasına denir. Etrafımızdaki dünya ile kurduğumuz ilişki bu duyuların geçmiş deneyimlerle bağdaştırılıp yorumlanması yani algılanması yoluyla olmaktadır (Başdereli ve Tepeli, 2025).

Dikkat; bilgiyi işleme kuramı çerçevesinde doğrudan gözlemlenemeyen bilişsel süreçlerden biridir (Başdereli ve Tepeli, 2025). Bireyin dış dünyadan alınan bilgileri fark etmesi ve bu bilgilerin depolanan bilmesi için duyuşsal kayıt işleminin devreye girmesine olanak sağlayan temel bir mekanizmadır (Atkinson & Shiffrin, 1968).

Bellek; elde edilen bilginin beyinde muhafaza edilmesi ve gerektiğinde geri çağrılabilmesi için gerekli olan yapıdır. Bilgilerin sinir hücreleri aracılığıyla kodlanması öğrenme, kodlanan bilgilerin depolandığı yerden çağrılması ise hatırlama olarak tanımlanmaktadır (Engin ve ark., 2008). Bellek duyuşsal (anlık), kısa süreli (primer) ve uzun süreli (sekonder) bellek olmak üzere 3'e ayrılmaktadır. Duysal bellek; dikkat sonucu çevreden gelen ve duyu organları ile algılanan uyarıcıların tutulduğu ve kısa süreli belleğe aktarıldığı ilk aşamayı oluşturur (Atkinson & Shiffrin, 1968). Kısa süreli bellek ise yalnızca dış dünyadan alınan veriler ile sınırlıdır; veriler burada 20 saniye kadar tutulur ve tekrar, pekiştirme gibi bilişsel süreçler aracılığıyla uzun süreli belleğe aktarılır (Engin ve ark., 2008). Uzun süreli belleğin ise kapasitesi sonsuzdur ve hayat boyu yaşadığımız olayların, edindiğimiz bilgilerin toplamı olan veriler burada yıllarca kalabilir (Engin ve ark., 2008). Bellek öğrenmenin kalıcılığını sağlayan temel yapı olarak değerlendirilmektedir (Atkinson & Shiffrin, 1968). Bellek kayıtları durağan değildir yeni bilgi ve deneyimlerle etkileşim halinde sürekli olarak yeniden yapılandırılmaktadır (Osorio-Gómez et al., 2023).

Düşünme; Piaget'e göre bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda geliştirdiği bireysel şemaların organize edilmesi ve uyarlanması sürecidir. Bireyin karmaşık bilgileri basitleştirmesine, problem durumlara alternatif çözümler üretmesine ve bilinçli kararlar almasına yarayan üst düzey bilişsel bir süreçtir (Zhang, 2002).

2.2. Bilişsel Gelişim

Bireyin doğumdan itibaren çevresiyle etkileşim kurarak elde ettiği bilgileri işleme, depolama ve kullanma becerilerinde meydana gelen değişim ve gelişimleri ifade eden aktif bir süreçtir. Piaget, bilişsel gelişimin olgunlaşma, deneyim, toplumsal etkileşim ve dengelenme yoluyla sürekli olarak yeniden düzenlenmesini kapsadığını ifade eder (Ahioğlu-Lindberg, 2011). Ayrıca bilişsel gelişim kuramları bilginin elde edilmesi ve işlenmesi sürecinde bireyin yaşantılarının ve gelişimsel düzeyinin belirleyici olduğunu vurgulamaktadır (Yücesoy, 2019).

Çocukluk döneminden çıkan birey ergenlik dönemi ile birlikte somut işlemler dönemine geçer ve çocukluk döneminin aksine karmaşık şemaları algılamaya ve anlamlandırmaya başlar. Bununla birlikte karşılaştığı problem durumlar sonucunda pek çok olasılığı gözden geçirerek bir çözüme ulaşabilir. Bu süreçte birey etrafındaki her şeyi sorgulama eğilimindedir. Bu sorgulama bilişsel işlevlerini üst düzeyde kullanarak düşünmesine, elinde olan veri ile yetinmeyip daha üst seviye çıkarımlarda bulunarak farklı çözüm yolları üretmesine imkan sağlamaktadır (Ahioğlu-Lindberg, 2011).

2.3. Biliş ve Üstbiliş Arasındaki İlişki

Biliş çoğu zaman bilgisayar metaforu ile açıklanan (Van, 1995) bireyin bilgiyi alma işleme ve anlamlandırma süreçlerini kapsayan zihinsel faaliyetlerin bütünüdür (Sari ve ark., 2020). Üstbiliş ise bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri düzenleyebilme, yönetebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Üstbilişsel yetenekleri gelişmiş bireyler öğrenme süreçlerini bilinçli olarak yönetebilir; öğrenme ve problem çözme süreçlerinde hangi stratejilerin kullanılacağına karar verebilir ve aldığı kararları etkin bir şekilde uygulayabilirler (Akpınar, 2011).

Üstbiliş kavramını literatüre kazandırmış olan John H.Flavell üstbilişsel becerilerin problem çözme başarısını açıklayan önemli değişkenlerden biri olduğunu ortaya koymuştur (Şengül & Işık, 2014). Bu bağlamda biliş ve üstbiliş bireyin bilgiyle etkileşimini şekillendiren, düşünce süreçlerini yönlendiren ve zihinsel faaliyetlerini etkili biçimde yönetmesini sağlayan temel süreçler olarak değerlendirilmektedir (Akpınar, 2011). Flavell (1979), bilişsel ve üstbilişsel stratejiler arasında işlevsel bir ayrım ortaya koymaktadır: Flavell'e göre bilişsel stratejiler bilişsel ilerlemeyi sağlamak amacıyla devreye sokulurken üstbilişsel stratejiler bu ilerlemeyi izlemek amacıyla kullanılmaktadır (Flavell, 1979). Örneğin; problem çözme sürecinde biliş ve üstbilişin rollerini inceleyecek olursak; problemi okuma, anlama, problem ile ilgili verilen ve istenenleri tespit ederek bilgiyi organize etme işi bilişsel süreçleri kapsarken

kullanılacak stratejileri belirleme, planlama, süreci izleme ve gerektiğinde yeniden düzenleme işlemleri üstbilişsel beceriler kapsamında değerlendirilmektedir. Seçilen stratejinin doğru biçimde uygulanmasında ise her iki beceri; biliş ve üstbiliş birlikte kullanılmaktadır. (Şengül & Işık, 2014).

3. Üstbiliş

İnsan yalnızca bilişsel süreçlere sahip gibi görünse de sürecin kendisi hakkında da bilgi sahibidir. Üstbiliş ya da metakognisyon olarak isimlendirilen bu süreç bilgiyi işleme aşamalarında en üstte durarak bellekteki tüm işleyiştten sorumlu olarak ele alınmıştır (Karlı, 2015). Üstbiliş bireyin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması (Chatzipanteli ve ark., 2014), kendi zihinsel faaliyetlerini takip edebilmesi ve bunları kontrol edebilmesi demektir (Özyürek ve ark., 2022). Bunu düşünme üzerine düşünme olarak da ifade edebiliriz (Hıdıroğlu, 2018). Üstbiliş, yalnızca bellek süreçleri gibi tek bir bilişsel işlevle sınırlı kalmayıp sözlü iletişim, okuma, anlama, yazma, dil edinimi, sosyal biliş (Flavell, 1979) öğrenmenin farkındalığı, problem çözme becerisi, plan yapma ve strateji belirleme, öğrenme sürecini izleme, hatalarını düzeltme ve kullanılan stratejilerin kontrolünü sağlama gibi yetenekleri de içine alır (Özyürek ve ark., 2022).

Flavell (1979), üstbilişsel bilgiyi etkileyen üç temel değişken olduğunu vurgulamıştır:

Kişi değişkeni; bireyin kendisi ve başkaları hakkında edindiği bilişsel inançları kapsamaktadır (Flavell, 1979).

Görev değişkeni; bireyin karşılaştığı bilginin niteliği, niceliği ve bilginin sunulmuş biçiminin bilişsel işleme süreci üzerindeki etkilerine ilişkin farkındalığı ifade eder. Yaşanılan bir olayın ya da dinlenen bir hikâyenin özünü hatırlamanın tüm ayrıntılarıyla hatırlamaktan daha kolay olduğunun farkında olmak bu değişkene örnek gösterilebilir (Flavell, 1979).

Strateji değişkeni; hangi stratejilerin hangi tür bilişsel girişimlerde kullanılacağına, hangi alt hedeflere ve hedeflere ulaşmada etkili olduğuna ilişkin bilgi birikimini ifade etmektedir (Flavell, 1979).

Bu doğrultuda üstbilişsel becerilere sahip bireyler zihinsel süreçlerini denetleyip yönlendirebilmekte, dikkatlerini odaklayarak bilgiyi etkili bir biçimde kullanabilmekte ve problemlere kavramsal düzeyde çözümler üretebilmektedirler. Bu becerinin öğrenilmesindeki temel amaç; düşünce süreçlerini sistematik hale getirmek ve bireyin öğrenmesini öz düzenlemeye dayalı olarak yönetmesini sağlamaktadır (Sari ve ark., 2020).

3.1. Üstbiliş Kavramının Tarihsel Gelişimi

Üstbiliş her ne kadar modern psikoloji ve eğitim bilimleri alanında geliştirilen güncel bir kavram olarak değerlendirilse de temelleri eski felsefi görüşlere dayanır. Platon üstbiliş kavramını “bilişin bilışı” olarak dile getiren ilk düşünürlerdendir. Aristoteles, John Locke ve Spinoza gibi felsefeciler de insanın kendi düşünme süreçlerinin farkında olmasına atıf yaparak bilişin farkındalığını ön plana çıkarmışlardır (Georghiades, 2004).

Üstbiliş terimi atılmadan önce Dewey ve Thorndike gibi öncü isimler üstbilişsel süreçlere dikkat çekmiştir (Georghiades, 2004). 1970’li yıllardan itibaren ise davranışçı yaklaşımların zihinsel süreçleri açıklamada yetersiz kalmasıyla birlikte bilişsel psikoloji ön plana çıkmış ve bireyin zihinsel süreçlerinin işleyişine yönelik çalışmalar hız kazanmıştır (Hıdıroğlu, 2018; Georghiades, 2004). Özellikle Piaget’in bireyin düşünme süreçlerinin yaşa bağlı olarak geliştiğini koyan çalışmaları, üstbilişsel süreçlerin gelişimsel açıdan ele alınmasına önemli katkılar sağlamıştır (Georghiades, 2004).

Üstbiliş kavramı ilk kez John H. Flavell tarafından kullanılmıştır. Flavell’e göre üstbiliş kişinin kendi bilişsel süreçleri hususundaki bilgisi ve bu bilgiyi bilişsel süreçlerini denetlemek için kullanmasıdır (Karakelle & Saraç, 2010). Flavell üstbilişi bir öğrenme aracı olarak tanımlamış, öğrenme için gerekli kişi, görev ve stratejiler olarak ele almıştır. Flavell üstbilişi; üstbilişsel bilgi, bilişsel deneyim, hedefler ve eylemler olarak dört ana yapı üzerinden kavramsallaştırmaktadır (Flavell, 1979). Üstbilişsel yaklaşım hem gelişim psikolojisi hem de bilişsel psikoloji alanlarında ortaya konan çalışmaların sonucunda oluşmuştur. Flavell’in öncü çalışmaları ve kavramlaştırmalarından sonra üstbilişsel yaklaşım ile ilgili çalışmaların çoğu çocukların üst bellekleri üzerine yoğunlaşmıştır (Karakelle & Saraç, 2010). Özellikle Ann L. Brown üstbilişin öğrenme stratejileri ile ilişkisini incelemiş; üstbilişi bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olarak iki temel boyuta ayırmış; üstbilişi planlama, izleme ve değerlendirme süreçleriyle açıklayarak bireyin öğrenme süreçlerini bilinçli bir şekilde düzenlemesinin önemini vurgulamıştır. Schraw ve Moshman (1995) ise üstbilişi bilgi ve düzenleme olarak iki ana başlık altında incelemişlerdir. Özsoy (2008) ise üstbilişsel bilgi, bildirimsel, yordam ve duruma bağlı bilgi olmak üzere üçe ayırır ve bireyin problem karşısında ne zaman, nasıl davranacağını, problemi çözüp çözemeyeceğini bilmesini ifade eder.

Yücesoy (2019) ise üstbilişi, üstbilişsel kontrol, tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere dört boyutta ele almaktadır ve bireyin öğrenme süreçlerini düzenlemesi, hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli olan yöntemi seçmesi, izlemesi ve

gerektiğinde süreci yeniden düzenleyebilmesi olarak tanımlar. Üstbilişsel farkındalık, kişinin kendi düşüncelerinin ve başkalarının fikirlerinin farkında olması, bu süreçleri planlaması, izlemesi ve değerlendirebilmesi olarak ifade edilmektedir (Yücesoy, 2019). Üstbilişsel farkındalığı yüksek bireyler hangi öğrenme yöntemlerinin kendisi için daha etkili olduğunu hangi bakış açılarının öğrenmesini desteklediğini ve hangi durumlarda daha başarılı olabileceğini değerlendirebilmektedir (Demir & Demir, 2024). Öğrencilerin düşünme ve öğrenme süreçlerini bilinç düzeyine taşımaları öğrenmelerini daha etkili biçimde kontrol etmelerini sağlamaktadır (Georghiades, 2004).

Sonuç olarak üstbiliş başlangıçta sadece bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması şeklinde tanımlanırken zamanla bu süreçlerin planlanması, izlenmesi, kontrol edilmesi ve değerlendirilmesini kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmıştır (Chatzipanteli ve ark., 2014; Yücesoy, 2019).

3.2. Ergenlik Döneminde Üstbilişsel Gelişim

Yapılan araştırmalarda üstbilişsel yeteneğin çocukluktan ergenliğe doğru kademeli bir artış gösterdiği ortaya konmuştur (Kawata ve ark., 2021). Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre soyut işlemler dönemindeki gelişmeler meta kognitif gelişimi de içine almaktadır. Bireyin üstbilişsel işlevleri yerine getirebilmesi için soyut işlemler döneminde olması gerekmektedir ve bu da ergenlik dönemine tekabül etmektedir (Dağdevran & Yıldız, 2024). Özellikle 13 yaş meta kognitif yeteneklerin tavan yaptığı bir yaş olarak belirtilmiştir (Kawata ve ark., 2021). Bir başka araştırmada da 9 – 11 yaş arasındaki çocukların bilişsel becerilerinin daha küçük yaştaki çocuklardan daha üst seviye olduğu ve bu çocukların farkındalıklarının yüksek olduğu belirtilmiştir (Schneider & Löffler, 2016). Fakat bu artış sadece ergenliğin ilk yıllarına mahsustur. Ergenliğin sonlarına doğru (17 yaş) üstbilişsel yeteneklerde azalma görülmeye başlandığı ifade edilmiş, bunun nedeni olarak da bireyde yaşlanmanın başlamasıyla birlikte frontal kortekste gri madde yoğunluğunun azalması ve buna bağlı olarak bilişsel kapasitelerin etkilenmesi gösterilmiştir (Kawata ve ark., 2021).

Bilişsel kapasitenin en üst seviyelerde olduğu ergenlik döneminde artan yaşla ve zihinsel olgunlaşmayla birlikte karar verme aşamalarında daha tutarlı davranışlar görülmeye başlar (Karlı, 2015). Üstbiliş insan hayatında stresli durumlarla başa çıkmada da önemli bir faktör olarak görülmekle beraber yaşamın belki de en stresli dönemlerinden biri olan ergenlikte de başa çıkma stratejileri geliştirebilmek oldukça önemli görülmektedir (Dağdevran & Yıldız, 2024). Ergenliğin ilk basamaklarında karar alırken risk yönetimi ve fayda gözetmekte, alınan kararların sonuçlarını öngörmekte birey yetersiz kalırken artan yaşla ve tecrübeyle birlikte karar

alma mekanizması ve yaratıcı problem çözme becerilerinin gelişmesi özellikle 13-15 yaş ergenlerde hayatları ve kariyer gelişimleri ile ilgili önemli kararlar aldıkları ve bu kararları uygulamaya geçirmek adına ilk adımları attıkları bir dönem olması sebebiyle oldukça önemlidir (Karslı, 2015). İç denetim odağı yüksek bireyler, yaşadıkları olayların sonuçlarını dış faktörlerden ziyade kendi davranışlarıyla ilişkilendirmekte, davranışlarının sorumluluğunu üstlenmekte ve karar alma süreçlerinde daha etkin rol almaktadırlar. Ayrıca üstbilişsel işlevler ile denetim odağının karar vermede özsaygının anlamlı yordayıcıları olduğu belirtilmektedir (Karslı, 2015).

Dağdevran ve Yıldız'a (2024) göre ergenlik dönemi, bireylerin fiziksel, sosyal, bilişsel ve psikolojik açıdan önemli değişimler yaşadığı bir dönemdir. Bu değişimlere uyum sağlamak için etkili başa çıkma stratejilerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır (Dağdevran & Yıldız, 2024). Ayrıca duygularını etkili bir şekilde yönetebilen bireylerin stresli yaşam olayları ve depresyonla daha etkili biçimde başa çıkabildikleri belirtilmektedir (Karaman ve ark., 2019).

4. Öznel İyi Oluş

Öznel iyi oluş pozitif psikoloji kapsamında değerlendirilen, psikolojik iyi oluşla ilişkili bir kavramdır (Ölmezoğlu İri, 2023). Öznel iyi oluş, tek boyutlu bir yapı olmayıp bilişsel ve duygusal bileşenlerden oluşan, bireyin yaşamına ilişkin öznel değerlendirmelerini ve olumlu ruh sağlığı durumunu yansıtan çok boyutlu bir kavramdır (Diener, 1984). Duyuşsal bileşenler, olumlu ve olumsuz duygulardan oluşmaktadır. Bilişsel bileşenler ise yaşam doyumudur (Erdoğan & Yavuz, 2023).

Çocukluğun yavaş yavaş sonlanmasıyla beraber bireyin toplumsal yaşamda daha fazla sorumluluk almaya başlaması ergenlik döneminde duygusal yoğunluğa ve istikrarsızlığa sebep olmakla beraber ergenlik döneminde yaşanan, aşırı utangaçlık, içe kapanıklık, huzursuzluk, aşırı hayalcilik, yalnız kalma isteği gibi yoğun duygusal değişimler bireyin psikolojik iyi oluşunu etkilemektedir (Deniz, 2010). Bu çerçevede bireyde varsayılan özelliklerin ortaya çıkması veya hiç kendini göstermemesi anne baba tutumlarına, akran ilişkilerinin boyutuna, çevresi tarafından kabul görüp görmemesine ve zekâ düzeyine göre değişkenlik göstermektedir (Koç, 2004). Ortaya çıkan bu buhranlı dönem içerisinde bireyin bilişsel ve duygusal olarak olumlu bir ruh sağlığı içerisinde kalması öznel iyi oluş olarak tanımlanır (Deniz, 2010).

Öznel iyi oluş insanların mutluluğu ve memnun olma durumunu yaşamın hangi parçalarına atfedeceğiyle ilgilidir. Yaşanılan olaylara verilen tepkiler, kişinin ruhsal durumu, kendini gerçekleştirme, eş ve iş seçiminde tatmin olma duygusunu yakalama gibi konular

bireyin memnuniyet duygusu dahilinde oluşturduğu tanımları içerir (Deniz, 2010). Bu bağlamda öznel iyi oluş bireyin kendi yaşamını değerlendirmesi ve yaşamına ilişkin bir yargı ortaya koymasıdır (Myers & Diener, 1995). Bireyin olumlu bir ruh hali geliştirmesi hayatını, yaşadığı çevreyi, fiziksel görünüşünü ve seçimlerini nasıl tanımladığı ile ilgilidir (Diener, 1984). Dolayısıyla bireyin öznel iyi oluşu olumlu bir ergenlik dönemi geçirilmesine katkı sağlayan önemli bir psikolojik faktördür (Steinmayr ve ark., 2019). Ergenlik psikolojisi ele alınırken öznel iyi oluşu açıklayan üç kavram bulunmaktadır; bunlar öz yeterlik (Bandura, 1997), özerklik (Ryan & Deci, 2000) ve sosyal ilgidir (Tiwari & Misra, 2022).

4.1. Sosyal İlg

Ergenlik dönemi bireylerin kimliklerini oluşturdukları ve yeni bir sosyal çevre edindikleri dönemdir (Koç, 2004). Bireyin bu dönemde çevresine karşı artan farkındalığı sosyal ilgi isteğini artırır (Choudhury ve ark., 2006). Bireyin ilk sosyal çevresi ailesidir ve ergenin sosyalleşme süreci bebeklikten başlamış, ergenliğe kadar genişleyerek devam etmiş ve ergenlik döneminde de ailesinin dışında okul çevresi ve arkadaş grupları ekseninde gelişmekte olduğu belirtilmiştir (Deniz, 2010). Araştırmalar sonucunda elde edilen bulgular sosyal ilginin çocuk ve ergenlerde psikolojik dayanıklılığı artırdığını göstermiştir (Özdiker, 2019). Bireyin doğduğu andan itibaren ilk sosyal ortamı ailesidir (Koç, 2004). Çocuklar ve anne babalar arasındaki pozitif ilişkiler ergenin öznel iyi oluşunu doğrudan etkileyen önemli öğelerden biridir (Eryılmaz, 2009).

Sosyal ilginin her bireyde aranan temel bir özellik olduğunu ve tüm eylemlerinde yer aldığını ortaya koyan Adler'e göre sosyal ilgi bir bağlılık duygusudur ve başkasının gözleriyle görmek, başkasının kulaklarıyla işitmek, başkasının kalbiyle hissetmekle kişiden kişiye aktarılır (akt. Tiwari & Misra, 2022). Adler sağlıklı gelişimi bireyin topluluk duygusu ve sosyal ilgi geliştirmesiyle ilişkilendirmiştir (Watts, 2015). Yardım etmek, paylaşmak, katılmak, sevgi göstermek, empati yapmak, teşvik etmek, düzenlemek sosyal ilgiyi içine alan davranışlardır; sosyal ilgiyi yansıtan duygulara baktığımızda ise karşımıza aidiyet, evde hissetme, güven, insan olma, iyimserlik gibi kavramlar ortaya çıkar (Tiwari & Misra, 2022).

Ergenler bir gruba ait olma ve çevresi tarafından kabul görme ihtiyacı duyarlar. Aidiyet duygusu, sosyal ilginin önemli bir bileşeni olup bireyin kendisini toplumun değerli bir parçası olarak algılamasına ve sosyal iyi oluşunun desteklenmesine katkı sağlamaktadır (Tiwari & Misra, 2022).

4.2. Öz Yeterlik

Öz yeterlik, bireyin karşılaştığı güçlüklerle başa çıkabileceğine ve hedeflerine ulaşabileceğine ilişkin inancını ifade etmektedir (Bandura, 1997). Bunun yanında olumsuz psikolojik yaşantıların etkilerini azaltabilen koruyucu bir faktör olduğu ve ergenlerde riskli davranışların azalmasına katkı sağladığı belirtilmekle beraber yüksek öz yeterlik, psikolojik dayanıklılık ve yaşam kalitesi ile de ilişkili bulunmaktadır (Kleppang ve ark., 2023).

Öz yeterlik, kişinin belirli bir alanda kabiliyetlerini gözden geçirme ve bunlardan herhangi birinde başarılı olabilme durumuna olan inancını ve kendine güveni ifade etmektedir (Totan, 2015). Örneğin; kişinin voleybol oynamaya yönelik algıladığı özyeterlilik ile tenis oynamaya yönelik algıladığı özyeterliliğin aynı olmadığı ifade edilmiştir (Özdiker, 2019). Bu durum ergenler için de geçerlidir. Ergenliğin ilk zamanlarında birey kendini test etme ve bir kimlik oluşturma döneminde olduğu için kendini kontrol etmede sıkıntılar yaşayabilmektedir. Bandura'ya göre bu durum akademik performans üzerinde oldukça etkilidir (akt. Bacchini & Magliulo, 2003).

Öz yeterliğe dayalı ilk deneyimler ailede edinilmektedir. Ailede iyi bir sosyal destek sağlanan çocuklar ve ergenler bilişsel açıdan çok daha iyi bir gelişim göstermektedir (Özdiker, 2019). Ergenlikte aile tarafından motivasyon artırıcı davranışlarda bulunulması, problem çözme becerisinin gelişimi, strateji geliştirmeyi öğrenme, pozitif akademik ve sosyal modelleri gözlemlene öz yeterliği güçlendirmektedir (Özdiker, 2019). Dolayısıyla birey, ailesi ve akranlarından destek alarak öz yeterliğini artırır ve akademik performansında da olumlu yönde bir etki gelişir (Bacchini & Magliulo, 2003).

4.3. Özerklik

Özerklik kişinin kendi seçimlerini kendisi yapması, nasıl biri olacağını ve davranışlarını belirlemede bağımsız olmasıdır. Ryff ve Keyes'e (1995) göre psikolojik iyi oluş altı boyuttan oluşmaktadır: kendini kabul, kişisel gelişim, yaşam amacı, başkalarıyla olumlu ilişkiler, çevresel hâkimiyet ve özerklik. Bu boyutlar; bireyin kendisine ve geçmiş yaşamına yönelik olumlu tutum geliştirmesini, kişisel gelişimini sürdürmesini, yaşamını anlamlı ve amaçlı bulmasını, nitelikli sosyal ilişkiler kurmasını, yaşamını ve çevresini etkili biçimde yönetebilmesini ve bağımsız kararlar alabilmesini kapsamaktadır (Ryff ve Keyes'e, 1995; Güney & Hamarta, 2022). Ergenlik döneminde ise bireyin bağımsızlık isteği içerisinde olması, yaşamı ile ilgili kararları kendisinin almak istemesi özerklik arayışının bir göstergesidir (Güney & Hamarta, 2022). Ryan ve Deci'ye (2000) göre özerklik bireyin öznel iyi oluşu için temel

psikolojik ihtiyalardanr. Özerklik, z yeterlik ve ilişkili olma gibi temel ihtiyaçların karşılanması öz motivasyonu desteklerken, engellenmesi ise iyi oluşun azalmasına neden olmaktadır (Ryan & Deci, 2000).

Bireyin kendisini olduğu gibi kabul etme düzeyinin düşük veya yüksek olması da özerkliği etkileyen bir diğer faktördür. Birey kendi benliğini ne kadar benimserse psikolojik iyi oluşu o kadar artar ve bu da özerkliği olumlu yönde etkiler. Yapılan araştırmalar gösteriyor ki aile ilişkileri ile ergenin duygusal özerkliği arasında doğrudan bir ilişki vardır. Ebeveynler ergenle ne kadar destekleyici ve olumlu bir ilişki kurarsa ergenin duygusal özerkliği o kadar artar (Ruiz & Yabut, 2024).

4.4. Üstbiliş ile znel İyi Oluş Arasındaki İlişki

Biliş ve duygular bireyin davranışlarını ve öğrenme süreçlerini karşılıklı olarak etkileyen iki temel süreçtir (Sari ve ark., 2020). Duygusal uyarılma düzeyi bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe kodlanması ve aktarılmasında etkili olmakla birlikte, duygu ve biliş arasında birbirini doğrudan etkileyen dinamik bir ilişki bulunmaktadır (Kapucu, 2024). Bunun yanı sıra, bireyin kendi duygularını etkili biçimde yönetebilmesi; problemlili durumlarla başa çıkma, zm üretme ve kendini motive etme gibi süreçleri destekleyerek yaşam doyumuna ve bireyin öznel iyi oluşunun artmasına katkı sağlamaktadır (Karaman ve ark., 2019).

Biliş ve öznel iyi oluş arasındaki ilişki bireyin çevresini nasıl algıladığı ve anlamlandırdığı olgusu üzerinden şekillenir. Öznel iyi oluş bireyin yaşam doyumunu ve duygusal deneyimlerinin değerlendirilme sürecini ifade ederken, biliş bu değerlendirmeyi yöneten temel süreçtir (Karaman ve ark., 2019). Öznel iyi oluşu ve bilişsel farkındalığı yüksek bireyler günlük yaşamlarında karşılaştıkları olayları daha olumlu perspektiften değerlendirme eğilimindedir (lmezoğlu İri, 2023; Erdoğdu & Yavuz, 2023). Bu bakış açısı bireyin yaşam doyumunu artırmakta, yaşamına yönelik anlam ve amaç geliştirmesine katkı sağlamakta ve başkalarıyla ilişkilerinin niteliğini güçlendirmektedir (lmezoğlu İri, 2023). Yaşam doyumunun artması stresle başa çıkma da önemli bir etkidir (Karaman ve ark., 2019). Bunun yanında bireyin sahip olduğu potansiyeli en etkin ve verimli şekilde kullanabilmesi de büyük lde öznel iyi oluş ile ilişkilidir (lmezoğlu İri, 2023).

Bireyin ergenlik döneminde güçlü kişilik geliştirebilmesindeki önemli faktörlerden biri de kendisinin ve bilişsel süreçlerinin farkında olmasıdır. Üstbilişsel yaklaşım insan zihninin nasıl işlediğini açıklamaktadır. Etrafımızdaki dünya hakkında deneyimlediğimiz bilinçli

olaylara verdiğimiz tepkileri zihnin nasıl ürettiğini anlamada üstbilişsel süreçlerin önemli olduğu belirtilmektedir (Dağdevran & Yıldız, 2024). Üstbilişsel becerilerin bireye kazandırdığı planlama, izleme ve değerlendirme (Özsoy, 2008) gibi öz düzenleyici işlevler bireyin bir amaca bağlanma ve yeterlilik duygularını pekiştirerek yaşam doyumunu artırmakta (Flavell, 1979) ve öznel iyi oluşun desteklenmesine katkıda bulunmaktadır. Bunun yanı sıra üstbilişsel beceriler, bireyin kendi öğrenme süreçlerini bağımsız bir şekilde yönetilmesine imkân sağlamakta; bu durum ise bireyin dışsal değerlendirmelere duyulan bağımlılığı azaltırken özerklik duygusunun gelişimini güçlendirmektedir (Schraw & Dennison, 1994). Ayrıca üstbilişsel becerilerin sosyal ilişkileri değerlendirme ve düzenlenmesindeki rolü kişiler arası ilişkiler üzerinde dolaylı bir etki oluşturmaktadır. Bu durum sağlıklı sosyal ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesinde belirleyici bir unsur olarak değerlendirilmekle birlikte psikolojik iyi oluş ile ilişkili olduğu çeşitli araştırmalarda vurgulanmaktadır (Hitchcott ve ark., 2017).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma “ergenlerde üstbiliş ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi” incelemek amacıyla kesitsel desende yürütülen nicel bir araştırmadır.

2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Avcılar ilçesinde bulunan Anadolu, Anadolu İmam Hatip, Mesleki ve Teknik Anadolu ile Çok Programlı Anadolu liselerinde öğrenim gören 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu kapsamda Avcılar ilçesinde bulunan 18 devlet lisesinde öğrenim gören toplam 18.935 öğrenci araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmada olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun (kolayda) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırmacının ulaşabildiği ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden bireylerden veri toplamasına dayanan bir örnekleme yöntemidir. Bu yöntem, zaman, maliyet ve erişim açısından araştırmacıya kolaylık sağlamakta olup özellikle eğitim ve sağlık alanlarında yapılan saha araştırmalarında yaygın olarak kullanılmaktadır (Şahan ve Uyangör, 2021). Araştırmaya, araştırmanın dâhil edilme ölçütlerini karşılayan ve gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrenciler dâhil edilmiştir. Araştırmada olasılıklı örnekleme yöntemi kullanılmamış olmakla birlikte, ulaşılması planlanan asgari katılımcı sayısını belirlemek amacıyla evren büyüklüğü dikkate alınarak örneklem büyüklüğü hesaplanmıştır. Evreni bilinen örneklem hesaplama yöntemi kullanılarak %95 güven düzeyi ve %5 örnekleme hatası esas alındığında araştırma için ulaşılması gereken minimum örneklem büyüklüğü 377 kişi olarak hesaplanmıştır (MedHesap, 2024). Araştırma sürecinde etik ilkelere uygun olarak katılımcılara ve velilerine araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiş, gönüllü katılıma ilişkin aydınlatılmış onamlar Google Form aracılığıyla alınmıştır. Katılımcıların kişisel bilgilerinin gizliliği korunmuş ve veriler okul saatleri dışında çevrim içi ortamda toplanmıştır. Ancak veri toplama sürecinde gönüllü katılımın esas alınması, bazı öğrencilerden veli onamının alınamaması, araştırmaya katılmayı kabul etmemeleri ve veri toplama süresinin sınırlı olması nedeniyle hedeflenen örneklem büyüklüğüne ulaşamamış; araştırma 318 öğrenci ile tamamlanmıştır. Ulaşılan örneklem büyüklüğünün istatistiksel açıdan yeterliliğini değerlendirmek amacıyla G*Power 3.1 programı kullanılarak post hoc güç analizi yapılmıştır. Analizde orta düzey etki büyüklüğü ($r = .30$), .05 anlamlılık düzeyi ve 318 kişilik örneklem büyüklüğü esas alınmıştır. Analiz sonucunda

araştırmanın istatistiksel gücü 0.99 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, ulaşılan örneklem büyüklüğünün araştırmanın istatistiksel analizlerini gerçekleştirmek için yeterli güce sahip olduğunu göstermektedir.

3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Sosyodemografik Veri Toplama Formu, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği, Üst Biliş Ölçeği Çocuk-Ergen Formu olmak üzere 3 ölçek kullanılmıştır.

3.1. Sosyodemografik Veri Toplama Formu

Araştırmacılar tarafından 19 soruluk Sosyodemografik Veri Toplama Formu oluşturuldu. Bu formda yaş, cinsiyet ve benzeri demografik sorular ve algıladığı destek düzeyi, farkındalığı ve yaşadığı duygular ile ilgili sorular yer almaktadır (Ek 1).

3.2. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği

Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği, ergenlerin öznel iyi oluşlarını belirlemek amacıyla Eryılmaz (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek herhangi bir yabancı kaynaktan uyarlanmamış, Türkiye’de yaşamakta olan ergenler üzerinde geliştirilmiş özgün bir ölçme aracıdır. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir (Eryılmaz, 2009).

Ölçek, ergenlerin öznel iyi oluşlarını değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Toplam 15 maddeden oluşan ölçek, 4’lü Likert tipindedir. Maddeler; (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Katılıyorum ve (4) Tamamen Katılıyorum şeklinde puanlanmaktadır.

Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; Aile İlişkilerinde Doyum, Önemli Kişilerle İlişkilerde Doyum, Yaşam Doyumu ve Olumlu Duygular alt boyutlarıdır. Aile İlişkilerinde Doyum alt boyutu dört maddeden, Önemli Kişilerle İlişkilerde Doyum alt boyutu dört maddeden, Yaşam Doyumu alt boyutu üç maddeden ve Olumlu Duygular alt boyutu dört maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten hem alt boyut puanları hem de toplam puan elde edilebilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan ise 60’tır. Toplam puanın yükselmesi ergenlerin öznel iyi oluşlarının arttığını göstermektedir (Ek 2).

3.3. Üstbiliş Ölçeği Çocuk-Ergen Formu (ÜBO-ÇE)

Üstbiliş Ölçeği Çocuk-Ergen Formu (ÜBÖ-ÇE), Bacow, Pincus, Ehrenreich ve Brody (2009) tarafından çocuk ve ergenlerin üstbilişsel inançlarını değerlendirmek amacıyla

geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal adı *Meta-Cognitions Questionnaire for Children (MCQ-C)*'dir. Ölçeğin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması Irak (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Ölçek, çocuk ve ergenlerin üstbilişsel inançlarını ve düşünce süreçlerine ilişkin değerlendirmelerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Toplam 24 maddeden oluşan ölçek, 4'lü Likert tipindedir. Maddeler; (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Katılıyorum ve (4) Kesinlikle Katılıyorum şeklinde puanlanmaktadır.

Üstbiliş Ölçeği Çocuk-Ergen Formu dört alt boyuttan oluşmaktadır. Olumlu Üst Endişeler alt boyutu 1, 7, 9, 16, 20 ve 23. maddelerden; Olumsuz Üst Endişeler alt boyutu 2, 4, 8, 10, 13 ve 18. maddelerden; Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları alt boyutu 6, 12, 17, 19, 21 ve 22. maddelerden; Bilişsel İzleme alt boyutu ise 3, 5, 11, 14, 15 ve 24. maddelerden oluşmaktadır.

Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten hem alt boyut puanları hem de toplam puan elde edilebilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 96'dır. Ölçekten alınan puanların yükselmesi, bireyin olumsuz üstbilişsel faaliyetlerinin ve işlevsel olmayan üstbilişsel inançlarının arttığını göstermektedir (Ek 3).

4. Veri Toplama Süreci

Araştırma 2025-2026 eğitim öğretim yılı içerisinde, Millî Eğitim Bakanlığı ve Girişimsel Olmayan Etik Araştırmalar Kurulu'ndan gerekli resmi izinlerin alınması sonrasında örneklem grubunu oluşturan okullarda yapılmıştır. Öğrencilere çalışma hakkında gerekli bilgiler ders saatleri içerisinde uygun görülen zamanlarda yüz yüze verilmiş, araştırmada elde edilen bilgilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı ve kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir.

Veriler, araştırmacı tarafından uygulanan Sosyodemografik Veri Toplama Formu, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Üstbiliş Ölçeği-Çocuk ve Ergen Formu kullanılarak toplanmıştır. Ölçekler oluşturulan online form üzerinden çalışmaya gönüllü olan katılımcılara ulaştırılmıştır. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Uygulama sonrasında elde edilen veriler SPSS programına aktararak istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir.

5. Araştırmanın Değişkenleri

5.1. Bağımlı değişkenler: Öznel iyi oluş

5.2. Bağımsız değişkenler: Cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, ekonomik refah düzeyi, algılanan sosyal destek, üstbiliş.

6. Araştırmada kullanılan veri değerlendirme / istatistiksel analiz yöntemleri

Verilerin analizinde SPSS Windows 21.0 paket programı kullanılmıştır. Tanımlayıcı değişkenler için sayı, yüzde, ortalama±standart sapma ve minimum-maksimum değerleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri kullanılacak ve -2 ile +2 arasında olan değerler normal dağılıma uygun olarak kabul edilmiştir (George & Mallery, 2010). Normal dağılım gösteren verilerin karşılaştırılmasında iki grup için bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla grup için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucunda istatistiksel olarak anlamlı fark saptanan ve varyansların homojen olduğu durumlarda, gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey post-hoc testi uygulanmıştır. Üstbiliş ile öznel iyi oluş arasındaki yordayıcı ilişkinin incelenmesi amacıyla hiyerarşik doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Analizin birinci modeline kontrol değişkenleri olarak kardeş sayısı, algılanan sosyal destek, akademik başarı, zorbalığa maruz kalma ve ayrımcılığa maruz kalma değişkenleri dâhil edilmiştir. İkinci modelde ise bu değişkenlere ek olarak Üstbiliş Ölçeği Toplam Puanı modele eklenmiş ve üstbilişin öznel iyi oluşu açıklayıcılığı incelenmiştir. İstatistiksel değerlendirmelerde anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak kabul edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerde ters puanlanan madde bulunmadığından puanlama doğrudan gerçekleştirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda öznel iyi oluş ve üstbilis açısından farklılaşmaya neden olan değişkenler ile bu iki değişken arasındaki ilişkiye dair elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği (EOİÖ) ile Üst Bilis Ölçeği Çocuk Ergen-Formu (ÜBO-ÇE) ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı Özellikler

Tablo 1.1. Kullanılan Ölçekler ve Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Ölçek/Alt Boyut	Orijinal Ölçeğin Cronbach Alpha Değeri	Bu Araştırmada bulunan Cronbach Alpha Değeri	Madde Sayısı
Aile ilişkilerinde doyum	.83	.76	4
Önemli Diğerleri ile İlişkide Doyum	.73	.95	4
Yaşam Doyumu	.81	.92	3
Olumlu Duygular	.66	.88	4
EOİÖ Toplam	.86	.94	15
Olumlu Üst Endişeler	.72- .93	.80	6
Olumsuz Üst Endişeler	.72- .93	.81	6
Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları	.72- .93	.77	6
Bilişsel İzleme / Öz- Farkındalık	.72- .93	.78	6
ÜBO-ÇE Toplam	.93	.90	24

Tablo 1.1’de, araştırmada kullanılan Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Üstbilis Ölçeği Çocuk-Ergen Formu’nun Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları gösterilmektedir. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği’nin alt boyutları incelendiğinde Aile İlişkilerinde Doyum alt boyutunun orijinal çalışmada cronbach alpha değeri .83 iken bu çalışmada .76, Önemli Diğerleri ile İlişkide Doyum için orijinal çalışmanın Cronbach Alpha değeri .73 iken bu çalışmada .95, Yaşam Doyumu alt boyutu için orijinal çalışmanın Cronbach Alpha değeri .81, bu çalışmada .92, Olumlu Duygular alt boyutu için orijinal çalışmanın Cronbach Alpha değeri .66, bu çalışmada .88 olarak bulunmuştur. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği toplam puanının ise orijinal çalışmada Cronbach Alpha değeri .86 olarak bulunurken, bu araştırmada .94 olarak belirlenmiştir.

Üstbiliş Ölçeği Çocuk-Ergen Formu'nun alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri orijinal çalışmada .72- .93 değerleri arasında olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmada ise Olumlu Üst Endişeler alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .80, Olumsuz Üst Endişeler alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .81, Batıl İnançlar/Ceza ve Sorumluluk alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .77, Bilişsel İzleme alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .78 olarak bulunmuştur. Üstbiliş Ölçeği Çocuk-Ergen Formu toplam puanının ise orijinal çalışmada Cronbach Alpha değeri .93 olarak bulunmuş, bu araştırmada ise .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin

Tablo 1.2. Ölçeklere İlişkin Normallik Analizi Bulguları

Değişken	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Aile İlişkilerinde Doyum	12.25	2.98	-0.825	-0.070
Önemli Diğerleri ile İlişkide Doyum	12.20	3.68	-0.913	-0.124
Yaşam Doyumu	7.79	2.85	-0.084	-1.071
Olumlu Duygular	11.51	3.47	-0.607	-0.410
EOİÖ Toplam	43.74	12.10	-.881	.012
Olumlu Üst Endişeler	12.91	4.44	0.547	-0.254
Olumsuz Üst Endişeler	21.34	6.29	-0.208	-0.828
Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları	10.43	3.23	-0.077	-0.722
Bilişsel İzleme / Öz-Farkındalık	14.81	3.63	-0.710	0.127
ÜBO-ÇE Toplam	62.14	14.40	-.267	.180

Tablo 1.2 incelendiğinde, araştırmada kullanılan Üstbiliş Ölçeği Toplam Puanı ile Ergen Öznel İyi Oluş Toplam Puanı değişkenlerine ilişkin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin -2 ile +2 aralığında olduğu görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş ve araştırmada parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Alt boyutlara ilişkin normallik varsayımı çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelendiğinde ise analiz sonucunda tüm alt boyutlara ait çarpıklık değerlerinin -0.913 ile 0.547 arasında, basıklık değerlerinin ise -1.071 ile 0.127 arasında değiştiği belirlenmiştir. Elde edilen değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı görülmüş ve verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğu değerlendirilmiştir.

2. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ile Üst Biliş Ölçeği Çocuk Ergen-Formu ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Tablo 2.1. Katılımcıların Sosyodemografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Değişken		$\bar{X}$	ss
Yaş		15,33	1,22
Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kız	215	67.6
	Erkek	103	32.4
Sınıf	9. Sınıf	134	42.1
	10. Sınıf	52	16.4
	11. Sınıf	107	33.6
	12. Sınıf	25	7.9
Okul Türü	Anadolu Lisesi	193	60.7
	Meslek Lisesi	98	30.8
	İmam Hatip Lisesi	27	8.5
	Kötü	19	6.0
	Orta	186	58.5
Gelir Düzeyi	İyi	104	32.7
	Çok iyi	9	2.8
	0-1 Kardeş	101	31.7
	2 Kardeş	121	38.1
Kardeş Sayısı	3 ve Üzeri Kardeş	96	30.2
	Okur Yazar Değil	16	5.0
	Okur Yazar	80	25.2
	Ortaöğretim	147	46.2
Anne Eğitim Durumu	Üniversite ve Üstü	75	23.6
	Okur Yazar Değil	4	1.3
	Okur Yazar	70	22.0
	Ortaöğretim	162	50.9
Baba Eğitim Durumu	Üniversite ve Üstü	82	25.8
	Birlikte	276	86.8
	Ayrı	42	13.2
	Her Zaman	38	12.0
Algılanan Sosyal Destek Düzeyi	Sık Sık	122	38.4
	Nadiren	148	46.5
	Asla	10	3.1
	Yeterli	167	52.5
Akademik Başarı	Kısmen	124	39.0
	Yetersiz	27	8.5
	Evet	121	38.1
Ayrımcılığa Uğrama Durumu	Hayır	142	44.7
	Emin Değilim	55	17.2

Tablo 2.1. Devamı

	Evet	104	32.7
Zorbalığa Uğrama Durumu	Hayır	173	54.4
	Emin Değilim	41	12.9

Tablo 2.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan ergenlerin yaş ortalamasının 15.33 (ss=1.22), 215'inin (%67.6) kız olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların 134'ünün (%42.1) 9. sınıf, 185'inin (%58.5) gelir düzeyinin “orta”, 121'inin (%38.1) iki kardeşe sahip olduğu, 147'sinin (%46.2) annesinin ortaöğretim mezunu, 162'sinin (%50.9) babasının ortaöğretim mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların 276'sının (%86.8) anne ve babasının birlikte olduğu, 122'sinin (%38.4) sosyal desteği “sık sık” düzeyinde algıladığı, 167'sinin (%52.5) akademik başarısını “yeterli”, 124'ünün (%39.0) olarak değerlendirdiği görülmektedir. Katılımcıların 142'sinin (%44.7) ayrımcılığa uğramadığını 173'ünün (%54.4) zorbalığa uğramadığı görülmektedir.

Tablo 2.2. Katılımcıların Destek, Arkadaşlık İlişkileri, Kaygı ve İyi Hissetme Durumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	$\bar{X}$	ss
Aile Desteği	7.38	2.61
Öğretmen Desteği	5.89	2.80
Arkadaşlık ilişkileri	7.92	2.29
Kaygı Düzeyi	5.91	3.05
Son 15 Günde Kendini İyi Hissetme Durumu	5.33	3.72

Tablo 2.2. incelendiğinde, katılımcıların 0 ve 10 arası puanlanan sosyodemografik maddelere ilişkin betimsel istatistikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan ergenlerin ailelerinden aldıkları desteğe ilişkin puan ortalamasının 7.38 (ss=2.61), öğretmenlerinden aldıkları desteğe ilişkin puan ortalamasının 5.89 (ss=2.80) ve arkadaşlık ilişkilerinde kendilerini iyi hissetme puan ortalamasının 7.92 (ss=2.29) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ergenlerin günlük yaşamlarındaki kaygı düzeyi puan ortalamasının 5.91 (ss=3.05), son 15 gün içerisindeki iyi hissetme durumu puan ortalamasının ise 5.33 (ss=2.72) olduğu görülmüştür.

3. Ergen Öznel İyi oluş Ölçeği ile Üstbiliş Ölçeği Çocuk-Ergen Formundan Elde Edilen Verilere İlişkin Grup Karşılaştırmaları

Tablo 3.1. Cinsiyete Göre Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin ve Üstbiliş Ölçeği Çocuk-Ergen Formunun Alt Boyutları ile Toplam Puanlarının Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Değişken	Kadın		Erkek		F	p
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss		
Aile İlişkilerinde Doyum	12.23	2.94	12.28	3.08	-0.150	.881
Önemli Diğerleri ile İlişkide Doyum	12.19	3.69	12.22	3.67	-0.074	.941
Yaşam Doyumu	7.67	2.84	8.03	2.86	-1.052	.293
Olumlu Duygular	11.59	3.48	11.33	3.45	0.626	.532
EOİÖ Toplam	43.66	11.96	43.94	12.46	-.197	.844
Olumlu Üst Endişeler	12.79	4.27	13.17	4.78	-0.712	.477
Olumsuz Üst Endişeler	21.60	6.32	20.79	6.21	1.087	.278
Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları	10.38	3.10	10.54	3.49	-0.419	.675
Bilişsel İzleme / Öz-Farkındalık	14.71	3.58	15.03	3.75	-0.729	.467
ÜBO-ÇE Toplam	62.13	13.97	62.17	15.34	-.023	.982

Not: $p < .05$

Tablo 3.1. incelendiğinde, katılımcıların cinsiyetlerine göre Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları görülmektedir. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin aile ilişkilerinde doyum alt boyutunda kadın katılımcıların puan ortalaması 12.23 (ss = 2.94), erkek katılımcıların puan ortalaması 12.28 (ss = 3.08); önemli diğerleri ile ilişkide doyum alt boyutunda kadın katılımcıların puan ortalaması 12.19 (ss = 3.69), erkek katılımcıların puan ortalaması 12.22 (ss = 3.67); yaşam doyumunu alt boyutunda kadın katılımcıların puan ortalaması 7.67 (ss = 2.84), erkek katılımcıların puan ortalaması 8.03 (ss = 2.86); olumlu duygular alt boyutunda ise kadın katılımcıların puan ortalaması 11.59 (ss = 3.48), erkek katılımcıların puan ortalaması 11.33 (ss = 3.45) olarak belirlenmiştir. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği toplam puanı incelendiğinde, kadın katılımcıların puan ortalamasının 43.66 (ss = 11.96), erkek katılımcıların puan ortalamasının ise 43.94 (ss = 12.46) olduğu görülmektedir.

Bağımsız örneklem t-testi sonucunda, kadın ve erkek katılımcılar arasında Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin aile ilişkilerinde doyum ($t = -0.150$, $p = .881$), önemli diğerleri ile ilişkide doyum ($t = -0.074$, $p = .941$), yaşam doyumunu ($t = -1.052$, $p = .293$), olumlu duygular (t

= 0.626, $p = .532$) alt boyutları ve Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği toplam puanı ($t = -0.197$, $p = .844$) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formunun olumlu üst endişeler alt boyutunda kadın katılımcıların puan ortalaması 12.79 ($ss = 4.27$), erkek katılımcıların puan ortalaması 13.17 ($ss = 4.78$); olumsuz üst endişeler alt boyutunda kadın katılımcıların puan ortalaması 21.60 ($ss = 6.32$), erkek katılımcıların puan ortalaması 20.79 ($ss = 6.21$); batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları alt boyutunda kadın katılımcıların puan ortalaması 10.38 ($ss = 3.10$), erkek katılımcıların puan ortalaması 10.54 ($ss = 3.49$); bilişsel izleme ve öz-farkındalık alt boyutunda kadın katılımcıların puan ortalaması 14.71 ($ss = 3.58$), erkek katılımcıların puan ortalaması 15.03 ($ss = 3.75$) olarak bulunmuştur. Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu toplam puanı incelendiğinde, kadın katılımcıların puan ortalamasının 62.13 ($ss = 13.97$), erkek katılımcıların puan ortalamasının ise 62.17 ($ss = 15.34$) olduğu belirlenmiştir.

Bağımsız örneklem t-testi sonucunda, cinsiyete göre kadın ve erkek katılımcılar arasında, Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formunun olumlu üst endişeler ($t = -0.712$, $p = .477$), olumsuz üst endişeler ($t = 1.087$, $p = .278$), batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları ($t = -0.419$, $p = .675$), bilişsel izleme ve öz-farkındalık ($t = -0.729$, $p = .467$) alt boyutları ile Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu toplam puanı ($t = -0.023$, $p = .982$) açısından da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).

Tablo 3.2. Sınıf Düzeyine Göre Öznel İyi Oluş ve Üstbiliş Alt Boyutları ile Toplam Puanlarının ANOVA Sonuçları

Değişken	9.Sınıf		10.Sınıf		11.Sınıf		12.Sınıf		F	p
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss		
Aile										
İlişkilerinde	12.46	3.12	11.87	3.06	12.25	2.90	11.84	2.36	0.672	.570
Doyum										
Önemli										
Diğerleri ile	12.30	3.84	11.40	3.66	12.49	3.50	12.12	3.38	1.065	.364
İlişkide										
Doyum										
Yaşam	8.09	3.00	7.31	2.93	7.73	2.55	7.40	3.07	1.164	.324
Doyumu										
Olumlu										
Duygular	11.35	3.62	11.15	3.52	11.85	3.42	11.60	2.72	0.624	.600
EOİÖ										
Toplam	44.20	13.11	41.62	11.77	44.45	11.40	42.76	10.06	0.774	.509
Olumlu Üst										
Endişeler	12.75	4.80	12.92	3.83	12.99	4.14	13.40	5.01	0.173	.915

Tablo 3.2. Devamı

Olumsuz Üst Endişeler	20.91	6.50	21.65	5.90	21.65	6.08	21.64	6.95	0.358	.784
Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları	10.31	3.47	10.83	2.98	10.37	3.00	10.52	3.43	0.336	.800
Bilişsel İzleme / Öz-Farkındalık	14.68	3.99	14.81	3.50	14.87	3.40	15.32	3.01	0.230	.876
ÜBO-ÇE Toplam	61.30	16.01	62.92	12.71	62.56	13.08	63.32	14.65	0.288	.834

Not: $p < .05$

Tablo 3.2 incelendiğinde, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin aile ilişkilerinde doyum alt boyutunda 9. sınıf öğrencilerinin puan ortalaması 12.46 (ss = 3.12), 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalaması 11.87 (ss = 3.06), 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalaması 12.25 (ss = 2.90) ve 12. sınıf öğrencilerinin puan ortalaması 11.84 (ss = 2.36) olarak bulunmuştur. Önemli diğerleri ile ilişkide doyum alt boyutunda puan ortalamaları sırasıyla 12.30 (ss = 3.84), 11.40 (ss = 3.66), 12.49 (ss = 3.50) ve 12.12 (ss = 3.38); yaşam doyumu alt boyutunda 8.09 (ss = 3.00), 7.31 (SS = 2.93), 7.73 (ss = 2.55) ve 7.40 (ss = 3.07); olumlu duygular alt boyutunda ise 11.35 (ss = 3.62), 11.15 (ss = 3.52), 11.85 (ss = 3.42) ve 11.60 (ss = 2.72) olarak belirlenmiştir. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği toplam puanı incelendiğinde, 9. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının 44.20 (ss = 13.11), 10. sınıf öğrencilerinin 41.62 (ss = 11.77), 11. sınıf öğrencilerinin 44.45 (ss = 11.40) ve 12. sınıf öğrencilerinin 42.76 (ss = 10.06) olduğu görülmektedir.

Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin aile ilişkilerinde doyum ($F = 0.672$; $p = .570$), önemli diğerleri ile ilişkide doyum ($F = 1.065$; $p = .364$), yaşam doyumu ($F = 1.164$; $p = .324$) ve olumlu duygular ($F = 0.624$; $p = .600$) alt boyutları ile toplam puanı ($F = 0.774$; $p = .509$) açısından öğrencilerin sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formunun olumlu üst endişeler alt boyutunda 9. sınıf öğrencilerinin puan ortalaması 12.75 (ss = 4.80), 10. sınıf öğrencilerinin 12.92 (ss = 3.83), 11. sınıf öğrencilerinin 12.99 (ss = 4.14) ve 12. sınıf öğrencilerinin 13.40 (ss = 5.01); olumsuz üst endişeler alt boyutunda sırasıyla 20.91 (ss = 6.50), 21.65 (ss = 5.90), 21.65 (ss = 6.08) ve 21.64

(ss = 6.95); batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları alt boyutunda 10.31 (ss = 3.47), 10.83 (ss = 2.98), 10.37 (ss = 3.00) ve 10.52 (ss = 3.43); bilişsel izleme ve öz-farkındalık alt boyutunda ise 14.68 (ss = 3.99), 14.81 (ss = 3.50), 14.87 (ss = 3.40) ve 15.32 (ss = 3.01) olarak bulunmuştur. Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu toplam puanı incelendiğinde, 9. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının 61.30 (ss = 16.01), 10. sınıf öğrencilerinin 62.92 (ss = 12.71), 11. sınıf öğrencilerinin 62.56 (ss = 13.08) ve 12. sınıf öğrencilerinin 63.32 (ss = 14.65) olduğu belirlenmiştir.

Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formunun olumlu üst endişeler ($F = 0.173$; $p = .915$), olumsuz üst endişeler ($F = 0.358$; $p = .784$), batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları ($F = 0.336$; $p = .800$), bilişsel izleme ve öz-farkındalık ($F = 0.230$; $p = .876$) alt boyutları ile Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu toplam puanı ($F = 0.288$; $p = .834$) açısından da sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).

Tablo 3.3. Okul Türüne Göre Öznel İyi Oluş ve Üstbiliş Alt Boyutları ve Toplam Puanlarının ANOVA Sonuçları

Değişken	Anadolu Lisesi		Meslek Lisesi		İmam Hatip Lisesi		F	p
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss		
Aile İlişkilerinde Doyum	12.43	3.12	12.09	2.62	11.44	3.08	1.503	.224
Önemli Diğerleri ile İlişkide Doyum	12.36	3.76	12.08	3.55	11.48	3.50	0.754	.471
Yaşam Doyumu	7.83	2.87	7.68	2.77	7.77	3.01	0.097	.908
Olumlu Duygular	11.46	3.62	11.48	3.32	11.88	2.84	0.181	.835
EOİÖ Toplam	44.04	12.69	43.46	11.30	42.70	10.93	.184	.832
Olumlu Üst Endişeler	13.06	4.62	12.69	4.24	12.63	3.85	0.275	.760
Olumsuz Üst Endişeler	20.94	6.19	21.71	6.61	22.85	5.54	1.353	.260
Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları	10.40	3.25	10.30	3.03	10.15	3.23	0.758	.469
Bilişsel İzleme / Öz-Farkındalık	14.75	3.69	14.64	3.48	15.93	3.66	1.410	.246
ÜBO-ÇE Toplam	61.73	14.86	62.02	13.86	65.63	12.95	.875	.418

Not: $p < .05$

Tablo 3.3 incelendiğinde, öğrencilerin okul türlerine göre Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin aile ilişkilerinde doyum alt boyutunda Anadolu Lisesi öğrencilerinin puan ortalaması 12.43 (ss = 3.12), Meslek Lisesi öğrencilerinin puan ortalaması 12.09 (ss = 2.62) ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin puan ortalaması 11.44

(ss = 3.08) olarak bulunmuştur. Önemli diğerleri ile ilişkide doyum alt boyutunda puan ortalamaları sırasıyla 12.36 (ss = 3.76), 12.08 (ss = 3.55) ve 11.48 (ss = 3.50); yaşam doyumu alt boyutunda 7.83 (ss = 2.87), 7.68 (SS = 2.77) ve 7.77 (ss = 3.01); olumlu duygular alt boyutunda ise 11.46 (SS = 3.62), 11.48 (SS = 3.32) ve 11.88 (ss = 2.84) olarak belirlenmiştir. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği toplam puanı incelendiğinde, Anadolu Lisesi öğrencilerinin puan ortalamasının 44.04 (ss = 12.69), Meslek Lisesi öğrencilerinin puan ortalamasının 43.46 (SS = 11.30) ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin puan ortalamasının 42.70 (ss = 10.93) olduğu görülmektedir.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin aile ilişkilerinde doyum ($F = 1.503$; $p = .224$), önemli diğerleri ile ilişkide doyum ($F = 0.754$; $p = .471$), yaşam doyumu ($F = 0.097$; $p = .908$) ve olumlu duygular ($F = 0.181$; $p = .835$) alt boyutları ile Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği toplam puanı ($F = 0.184$; $p = .832$) açısından öğrencilerin okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formunun olumlu üst endişeler alt boyutunda Anadolu Lisesi öğrencilerinin puan ortalaması 13.06 (ss = 4.62), Meslek Lisesi öğrencilerinin puan ortalaması 12.69 (ss = 4.24) ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin puan ortalaması 12.63 (ss = 3.85); olumsuz üst endişeler alt boyutunda sırasıyla 20.94 (ss = 6.19), 21.71 (ss = 6.61) ve 22.85 (ss = 5.54); batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları alt boyutunda 10.40 (ss = 3.25), 10.30 (ss = 3.03) ve 11.15 (ss = 3.23); bilişsel izleme ve öz-farkındalık alt boyutunda ise 14.75 (ss = 3.69), 14.64 (ss = 3.48) ve 15.93 (ss = 3.66) olarak bulunmuştur. Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu toplam puanı incelendiğinde, Anadolu Lisesi öğrencilerinin puan ortalamasının 61.73 (ss = 14.86), Meslek Lisesi öğrencilerinin puan ortalamasının 62.02 (ss = 13.86) ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin puan ortalamasının 65.63 (ss = 12.95) olduğu belirlenmiştir.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formunun olumlu üst endişeler ($F = 0.275$; $p = .760$), olumsuz üst endişeler ($F = 1.353$; $p = .260$), batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları ($F = 0.758$; $p = .469$), bilişsel izleme ve öz-farkındalık ($F = 1.410$; $p = .246$) alt boyutları ile Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu toplam puanı ($F = 0.875$; $p = .418$) açısından da okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).

Tablo 3.4. Gelir Durumuna Göre Öznel İyi Oluş ve Üstbiliş Alt Boyutları ve Toplam Puanlarının ANOVA Sonuçları

Değişken	Kötü		Orta		İyi		Çok İyi		F	p
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss		
Aile İlişkilerinde Doyum	13.21	3.41	12.26	2.80	12.04	3.22	12.22	2.73	0.833	.476
Önemli Diğerleri ile İlişkide Doyum	12.84	3.89	12.47	3.43	11.66	4.05	11.44	3.36	1.406	.241
Yaşam Doyumu	8.26	2.98	7.88	2.81	7.63	2.92	6.56	2.70	0.903	.440
Olumlu Duygular	12.00	3.51	11.63	3.27	11.20	3.81	11.33	3.50	0.485	.693
EOİÖ Toplam	46.26	11.85	44.31	11.12	42.53	13.73	41.00	12.49	.911	.436
Olumlu Üst Endişeler	13.05	4.68	13.16	4.44	12.64	4.44	10.56	3.75	1.168	.322
Olumsuz Üst Endişeler	22.42	5.87	21.89	6.08	20.12	6.40	21.78	8.70	2.016	.112
Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları	11.26	3.00	10.64	3.13	10.02	3.38	9.22	3.60	1.677	.172
Bilişsel İzleme / Öz-Farkındalık	16.32	3.43	14.97	3.42	14.21	3.81	15.33	5.39	2.241	.083
ÜBO-ÇE Toplam	65.74	12.53	63.34	13.63	59.56	15.44	59.89	18.62	2.031	.109

Not: $p < .05$

Tablo 3.4 incelendiğinde, katılımcıların gelir durumlarına göre Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin aile ilişkilerinde doyum alt boyutunda gelir durumunu kötü olarak değerlendiren katılımcıların puan ortalaması 13.21 (ss = 3.41), orta olarak değerlendiren katılımcıların puan ortalaması 12.26 (ss = 2.80), iyi olarak değerlendiren katılımcıların puan ortalaması 12.04 (ss = 3.22) ve çok iyi olarak değerlendiren katılımcıların puan ortalaması 12.22 (ss = 2.73) olarak bulunmuştur. Önemli diğerleri ile ilişkide doyum alt boyutunda puan ortalamaları sırasıyla 12.84 (ss = 3.89), 12.47 (ss = 3.43), 11.66 (ss = 4.05) ve 11.44 (ss = 3.36); yaşam doyum alt boyutunda 8.26 (ss = 2.98), 7.88 (ss = 2.81), 7.63 (ss = 2.92) ve 6.56 (ss = 2.70); olumlu duygular alt boyutunda ise 12.00 (ss =

3.51), 11.63 (ss = 3.27), 11.20 (ss = 3.81) ve 11.33 (ss = 3.50) olarak belirlenmiştir. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği toplam puanı incelendiğinde, gelir durumunu kötü olarak değerlendiren katılımcıların puan ortalamasının 46.26 (ss = 11.85), orta olarak değerlendirenlerin 44.31 (ss = 11.12), iyi olarak değerlendirenlerin 42.53 (ss = 13.73) ve çok iyi olarak değerlendirenlerin 41.00 (ss = 12.49) olduğu görülmektedir.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin aile ilişkilerinde doyum ($F = 0.833$; $p = .476$), önemli diğerleri ile ilişkide doyum ($F = 1.406$; $p = .241$), yaşam doyumu ($F = 0.903$; $p = .440$) ve olumlu duygular ($F = 0.485$; $p = .693$) alt boyutları ile Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği toplam puanı ($F = 0.911$; $p = .436$) açısından katılımcıların gelir durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formunun olumlu üst endişeler alt boyutunda gelir durumunu kötü olarak değerlendiren katılımcıların puan ortalaması 13.05 (ss = 4.68), orta olarak değerlendiren katılımcıların puan ortalaması 13.16 (ss = 4.44), iyi olarak değerlendiren katılımcıların puan ortalaması 12.64 (ss = 4.44) ve çok iyi olarak değerlendiren katılımcıların puan ortalaması 10.56 (ss = 3.75); olumsuz üst endişeler alt boyutunda sırasıyla 22.42 (ss = 5.87), 21.89 (ss = 6.08), 20.12 (ss = 6.40) ve 21.78 (ss = 8.70); batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları alt boyutunda 11.26 (ss = 3.00), 10.64 (ss = 3.13), 10.02 (ss = 3.38) ve 9.22 (ss = 3.60); bilişsel izleme ve öz-farkındalık alt boyutunda ise 16.32 (ss = 3.43), 14.97 (ss = 3.42), 14.21 (ss = 3.81) ve 15.33 (ss = 5.39) olarak bulunmuştur. Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu toplam puanı incelendiğinde, gelir durumunu kötü olarak değerlendiren katılımcıların puan ortalamasının 65.74 (ss = 12.53), orta olarak değerlendirenlerin 63.34 (ss = 13.63), iyi olarak değerlendirenlerin 59.56 (ss = 15.44) ve çok iyi olarak değerlendirenlerin 59.89 (ss = 18.62) olduğu belirlenmiştir.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formunun olumlu üst endişeler ($F = 1.168$; $p = .322$), olumsuz üst endişeler ($F = 2.016$; $p = .112$), batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları ($F = 1.677$; $p = .172$), bilişsel izleme ve öz-farkındalık ($F = 2.241$; $p = .083$) alt boyutları ile Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu toplam puanı ($F = 2.031$; $p = .109$) açısından da gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).

Tablo 3.5. Kardeş Sayısına Göre Öznel İyi Oluş ve Üstbiliş Alt Boyutları ile Toplam Puanların ANOVA Sonuçları

Değişken	0 ve 1 Kardeş		2 Kardeş		3 ve üzeri Kardeş		F	p
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss		
Aile İlişkilerinde Doyum	12.31	2.92	12.60	2.79	11.74	3.23	2.257	.106
Önemli Diğerleri ile İlişkide Doyum	11.82	3.66	12.74	3.41	11.93	3.97	2.097	.125
Yaşam Doyumu	7.73	2.82	8.09	2.80	7.46	2.93	1.347	.261
Olumlu Duygular	11.03	3.55	11.92	3.26	11.49	3.60	1.814	.165
EOİÖ Toplam	42.84	11.89	45.49	11.37	42.51	13.07	2.047	.131
Olumlu Üst Endişeler	12.79	4.23	13.08	4.60	12.81	4.47	0.150	.861
Olumsuz Üst Endişeler	21.44	6.22	21.49	6.07	21.05	6.67	0.145	.865
Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları	10.62	3.04	10.46	3.18	10.20	3.48	0.435	.648
Bilişsel İzleme / Öz-Farkındalık	14.73	3.71	15.05	3.52	14.60	3.72	0.438	.646
ÜBO-ÇE Toplam	62.25	13.80	62.81	14.37	61.21	15.16	0.333	.717

Not: $p < .05$

Tablo 3.5 incelendiğinde, katılımcıların kardeş sayılarına göre Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin aile ilişkilerinde doyum alt boyutunda 0-1 kardeşe sahip katılımcıların puan ortalaması 12.31 (ss = 2.92), 2 kardeşe sahip katılımcıların puan ortalaması 12.60 (ss = 2.79) ve 3 ve üzeri kardeşe sahip katılımcıların puan ortalaması 11.74 (ss = 3.23) olarak bulunmuştur. Önemli diğerleri ile ilişkide doyum alt boyutunda puan ortalamaları sırasıyla 11.82 (ss = 3.66), 12.74 (ss = 3.41) ve 11.93 (ss = 3.97); yaşam doyumu alt boyutunda 7.73 (ss = 2.82), 8.09 (ss = 2.80) ve 7.46 (ss = 2.93); olumlu duygular alt boyutunda ise 11.03 (ss = 3.55), 11.92 (ss = 3.26) ve 11.49 (ss = 3.60) olarak belirlenmiştir. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği toplam puanı incelendiğinde, 0-1 kardeşe sahip katılımcıların puan ortalamasının 42.84 (ss = 11.89), 2 kardeşe sahip katılımcıların puan ortalamasının 45.49 (ss = 11.37) ve 3 ve üzeri kardeşe sahip katılımcıların puan ortalamasının 42.51 (ss = 13.07) olduğu görülmektedir.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin aile ilişkilerinde doyum ($F = 2.257$; $p = .106$), önemli diğerleri ile ilişkide doyum ($F = 2.097$; $p = .125$), yaşam doyumu ($F = 1.347$; $p = .261$) ve olumlu duygular ($F = 1.814$; $p = .165$) alt boyutları ile Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği toplam puanı ($F = 2.047$; $p = .131$) açısından katılımcıların kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formunun olumlu üst endişeler alt boyutunda 0-1 kardeşe sahip katılımcıların puan ortalaması 12.79 (ss = 4.23), 2 kardeşe sahip katılımcıların puan ortalaması 13.08 (ss = 4.60) ve 3 ve üzeri kardeşe sahip katılımcıların puan ortalaması 12.81 (ss = 4.47); olumsuz üst endişeler alt boyutunda sırasıyla 21.44 (ss = 6.22), 21.49 (ss = 6.07) ve 21.05 (ss = 6.67); batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları alt boyutunda 10.62 (ss = 3.04), 10.46 (ss = 3.18) ve 10.20 (ss = 3.48); bilişsel izleme ve öz-farkındalık alt boyutunda ise 14.73 (ss = 3.71), 15.05 (ss = 3.52) ve 14.60 (ss = 3.72) olarak bulunmuştur. Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu toplam puanı incelendiğinde, 0-1 kardeşe sahip katılımcıların puan ortalamasının 62.25 (ss = 13.80), 2 kardeşe sahip katılımcıların puan ortalamasının 62.81 (ss = 14.37) ve 3 ve üzeri kardeşe sahip katılımcıların puan ortalamasının 61.21 (ss = 15.16) olduğu belirlenmiştir.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formunun olumlu üst endişeler ($F = 0.150$; $p = .861$), olumsuz üst endişeler ($F = 0.145$; $p = .865$), batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları ($F = 0.435$; $p = .648$), bilişsel izleme ve öz-farkındalık ($F = 0.438$; $p = .646$) alt boyutları ile Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu toplam puanı ($F = 0.333$; $p = .717$) açısından da kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).

Tablo 3.6. Anne Eğitim Durumuna Göre Öznel İyi Oluş ve Üstbiliş Alt Boyutları ve Toplam Puanlarının ANOVA Sonuçları

Değişken	Okur Yazar Değil		Okur Yazar		Orta Öğretim		Üniversite ve Üstü		F	p
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss		
Aile İlişkilerinde Doyum	10.68	3.38	12.06	3.12	12.29	2.89	12.68	2.81	2.126	.097
Önemli Diğerleri ile İlişkide Doyum	11.12	4.30	12.03	3.81	12.43	3.66	12.14	3.42	0.712	.545
Yaşam Doyumu	6.31	3.11	8.01	2.83	7.53	2.78	8.34	2.81	2.989	.031
Olumlu Duygular	10.81	3.83	11.46	3.82	11.59	3.32	11.52	3.32	0.251	.861
EOİÖ	38.62	14.39	43.55	12.92	43.87	12.92	44.80	11.17	1.012	.387
Toplam Olumlu Üst Endişeler	15.06	6.69	13.14	4.50	12.56	4.11	12.88	4.35	1.633	.182
Olumsuz Üst Endişeler	23.06	8.11	20.89	6.13	21.51	6.04	21.12	6.54	0.603	.614

Tablo 3.6. Devamı

Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları Bilişsel İzleme / Öz-Farkındalık ÜBO-ÇE Toplam	11.25	4.10	10.24	3.21	10.46	3.07	10.43	3.36	0.440	.725
	16.06	3.83	14.73	3.36	14.88	3.51	14.51	4.08	0.841	.472
	68.18	20.74	61.68	13.52	62.05	13.71	61.53	15.05	1.012	.387

Not: $p < .05$.

Tablo 3.6 incelendiğinde, katılımcıların anne eğitim durumlarına göre Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin aile ilişkilerinde doyum alt boyutunda annesi okur yazar olmayan katılımcıların puan ortalaması 10.68 (ss = 3.38), annesi okur yazar olan katılımcıların puan ortalaması 12.06 (ss = 3.12), annesi ortaöğretim mezunu olan katılımcıların puan ortalaması 12.29 (ss = 2.89) ve annesi üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olan katılımcıların puan ortalaması 12.68 (ss = 2.81) olarak bulunmuştur. Önemli diğerleri ile ilişkide doyum alt boyutunda puan ortalamaları sırasıyla 11.12 (ss = 4.30), 12.03 (ss = 3.81), 12.43 (ss = 3.66) ve 12.14 (ss = 3.42); yaşam doyumu alt boyutunda 6.31 (ss = 3.11), 8.01 (ss = 2.83), 7.53 (ss = 2.78) ve 8.34 (ss = 2.81); olumlu duygular alt boyutunda ise 10.81 (ss = 3.83), 11.46 (ss = 3.82), 11.59 (ss = 3.32) ve 11.52 (ss = 3.32) olarak belirlenmiştir. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği toplam puanı incelendiğinde, annesi okur yazar olmayan katılımcıların puan ortalamasının 38.62 (ss = 14.39), annesi okur yazar olanların 43.55 (ss = 12.92), annesi ortaöğretim mezunu olanların 43.87 (ss = 12.92) ve annesi üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olanların 44.80 (ss = 11.17) olduğu görülmektedir.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin aile ilişkilerinde doyum ($F = 2.126$; $p = .097$), önemli diğerleri ile ilişkide doyum ($F = 0.712$; $p = .545$) ve olumlu duygular ($F = 0.251$; $p = .861$) alt boyutları ile Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği toplam puanı ($F = 1.012$; $p = .387$) açısından anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaşam doyumu alt boyutunda ise anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F = 2.989$; $p = .031$). Belirlenen farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonucunda, annesi üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerin yaşam doyumu puanlarının, annesi okur yazar olmayan öğrencilerin yaşam doyumu puanlarından anlamlı

düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p = .046$). Diğer grup karşılaştırmalarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formunun olumlu üst endişeler alt boyutunda annesi okur yazar olmayan katılımcıların puan ortalaması 15.06 ($ss = 6.69$), annesi okur yazar olan katılımcıların puan ortalaması 13.14 ($ss = 4.50$), annesi ortaöğretim mezunu olan katılımcıların puan ortalaması 12.36 ($ss = 4.11$) ve annesi üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olan katılımcıların puan ortalaması 12.88 ($ss = 4.35$); olumsuz üst endişeler alt boyutunda sırasıyla 23.06 ($ss = 8.11$), 20.89 ($ss = 6.13$), 21.51 ($ss = 6.04$) ve 21.12 ($ss = 6.54$); batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları alt boyutunda 11.25 ($ss = 4.10$), 10.24 ($ss = 3.21$), 10.46 ($ss = 3.07$) ve 10.43 ($ss = 3.36$); bilişsel izleme ve öz-farkındalık alt boyutunda ise 16.06 ($ss = 3.83$), 14.73 ($ss = 3.36$), 14.88 ($ss = 3.51$) ve 14.51 ($ss = 4.08$) olarak bulunmuştur. Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu toplam puanı incelendiğinde, annesi okur yazar olmayan katılımcıların puan ortalamasının 68.18 ($ss = 20.74$), annesi okur yazar olanların 61.68 ($ss = 13.52$), annesi ortaöğretim mezunu olanların 62.05 ($ss = 13.71$) ve annesi üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olanların 61.53 ($ss = 15.05$) olduğu belirlenmiştir.

Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formunun olumlu üst endişeler ($F = 1.633$; $p = .182$), olumsuz üst endişeler ($F = 0.603$; $p = .614$), batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları ($F = 0.440$; $p = .725$), bilişsel izleme ve öz-farkındalık ($F = 0.841$; $p = .472$) alt boyutları ile Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu toplam puanı ($F = 1.012$; $p = .387$) açısından anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).

Tablo 3.7. Baba Eğitim Durumuna Göre Öznel İyi Oluş ve Üstbiliş Alt Boyutları ve Toplam Puanlarının ANOVA Sonuçları

Değişken	Okur Yazar Değil		Okur Yazar		Orta Öğretim		Üniversite ve Üstü		F	p
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss		
Aile İlişkilerinde Doyum	11.50	4.12	12.23	2.91	12.15	3.13	12.49	2.70	0,321	,810
Önemli Diğerleri ile İlişkide Doyum	12.00	4.55	12.30	3.69	12.13	3.87	12.27	3.27	0.050	.985
Yaşam Doyumu	6.25	4.03	7.91	2.99	7.74	2.88	7.84	2.65	0.456	.713
Olumlu Duygular	12.75	4.72	11.69	3.66	11.47	3.54	11.37	3.13	0.283	.838
EOİÖ Toplam	43.25	16.88	44.14	12.27	43.42	12.84	44.09	10.32	.087	.967

Tablo 3.7. Devamı

Olumlu Üst Endişeler	15.50	8.70	12.81	4.66	12.77	4.32	13.15	4.28	0.598	.617
Olumsuz Üst Endişeler	22.75	8.26	21.61	6.17	21.35	6.20	21.01	6.56	0.185	.907
Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları	10.50	4.04	10.53	3.40	10.44	3.17	10.34	3.21	0.043	.988
Bilişsel İzleme / Öz-Farkındalık	16.00	4.32	14.50	3.79	14.93	3.52	14.79	3.74	0.372	.773
ÜBO-ÇE Toplam	67.75	23.37	62.16	14.66	62.12	14.30	61.91	14.17	.207	.891

Not: $p < .05$

Tablo 3.7 incelendiğinde, katılımcıların baba eğitim durumlarına göre Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin aile ilişkilerinde doyum alt boyutunda babası okur yazar olmayan katılımcıların puan ortalaması 11.50 (ss = 4.12), babası okur yazar olan katılımcıların puan ortalaması 12.23 (ss = 2.91), babası ortaöğretim mezunu olan katılımcıların puan ortalaması 12.15 (ss = 3.13) ve babası üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olan katılımcıların puan ortalaması 12.49 (ss = 2.70) olarak bulunmuştur. Önemli diğerleri ile ilişkide doyum alt boyutunda puan ortalamaları sırasıyla 12.00 (ss = 4.55), 12.30 (ss = 3.69), 12.13 (ss = 3.87) ve 12.27 (ss = 3.27); yaşam doyumu alt boyutunda 6.25 (ss = 4.03), 7.91 (ss = 2.99), 7.74 (ss = 2.88) ve 7.84 (ss = 2.65); olumlu duygular alt boyutunda ise 12.75 (ss = 4.72), 11.69 (ss = 3.66), 11.47 (ss = 3.54) ve 11.37 (ss = 3.13) olarak belirlenmiştir. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği toplam puanı incelendiğinde, babası okur yazar olmayan katılımcıların puan ortalamasının 43.25 (ss = 16.88), babası okur yazar olanların 44.14 (ss = 12.27), babası ortaöğretim mezunu olanların 43.42 (ss = 12.84) ve babası üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olanların 44.09 (ss = 10.32) olduğu görülmektedir.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin aile ilişkilerinde doyum ($F = 0.321$; $p = .810$), önemli diğerleri ile ilişkide doyum ($F = 0.050$; $p = .985$), yaşam doyumu ($F = 0.456$; $p = .713$) ve olumlu duygular ($F = 0.283$; $p = .838$) alt boyutları ile Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği toplam puanı ($F = 0.087$; $p = .967$) açısından baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formunun olumlu üst endişeler alt boyutunda babası okur yazar olmayan katılımcıların puan ortalaması 15.50 (ss = 8.70), babası okur yazar olan katılımcıların puan ortalaması 12.81 (ss = 4.66), babası ortaöğretim mezunu olan katılımcıların puan ortalaması 12.77 (ss = 4.32) ve babası üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olan katılımcıların puan ortalaması 13.15 (ss = 4.28); olumsuz üst endişeler alt boyutunda sırasıyla 22.75 (ss = 8.26), 21.61 (ss = 6.17), 21.35 (ss = 6.20) ve 21.01 (ss = 6.56); batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları alt boyutunda 10.50 (ss = 4.04), 10.53 (ss = 3.40), 10.44 (ss = 3.17) ve 10.34 (ss = 3.21); bilişsel izleme ve öz-farkındalık alt boyutunda ise 16.00 (ss = 4.32), 14.50 (ss = 3.79), 14.93 (ss = 3.52) ve 14.79 (ss = 3.74) olarak bulunmuştur. Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu toplam puanı incelendiğinde, babası okur yazar olmayan katılımcıların puan ortalamasının 67.75 (ss = 23.37), babası okur yazar olanların 62.16 (ss = 14.66), babası ortaöğretim mezunu olanların 62.12 (ss = 14.30) ve babası üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olanların 61.91 (ss = 14.17) olduğu belirlenmiştir.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formunun olumlu üst endişeler ($F = 0.598$; $p = .617$), olumsuz üst endişeler ($F = 0.185$; $p = .907$), batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları ($F = 0.043$; $p = .988$), bilişsel izleme ve öz-farkındalık ($F = 0.372$; $p = .773$) alt boyutları ile Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu toplam puanı ($F = 0.207$; $p = .891$) açısından da baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).

Tablo 3.8. Anne-Baba Birlikte Olma Durumuna Göre Öznel İyi Oluş ve Üstbiliş Alt Boyutları ve Toplam Puanlarının t-Testi Sonuçları

Değişken	Ayrı		Birlikte		F	p
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss		
Aile İlişkilerinde Doyum	12.00	2.46	12.28	3.05	-0.572	.568
Önemli Diğerleri ile İlişkide Doyum	12.31	3.15	12.18	3.76	0.205	.838
Yaşam Doyumu	6.98	3.27	7.91	2.77	-1.986	.048
Olumlu Duygular	11.36	3.23	11.53	3.51	-0.299	.765
EOİO Toplam	42.69	10.28	43.91	12.37	-.607	.544
Olumlu Üst Endişeler	11.95	4.04	13.05	4.48	-1.503	.134
Olumsuz Üst Endişeler	21.38	7.15	21.33	6.16	0.041	.968
Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları	10.64	3.43	10.40	3.20	0.450	.653
Bilişsel İzleme / Öz-Farkındalık	15.12	3.89	14.77	3.60	0.582	.561
ÜBO-ÇE Toplam	61.93	14.10	62.18	14.48	-.106	.916

Not: $p < .05$

Tablo 3.8 incelendiğinde, katılımcıların anne-babalarının birlikte olma durumuna göre Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları görülmektedir. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin aile ilişkilerinde doyum alt boyutunda anne-babası ayrı olan katılımcıların puan ortalaması 12.00 (ss = 2.46), anne-babası birlikte olan katılımcıların puan ortalaması 12.28 (ss = 3.05) olarak bulunmuştur. Önemli diğerleri ile ilişkide doyum alt boyutunda anne-babası ayrı olan katılımcıların puan ortalaması 12.31 (ss = 3.15), anne-babası birlikte olan katılımcıların puan ortalaması 12.18 (ss = 3.76); yaşam doyumu alt boyutunda anne-babası ayrı olan katılımcıların puan ortalaması 6.98 (ss = 3.27), anne-babası birlikte olan katılımcıların puan ortalaması 7.91 (ss = 2.77); olumlu duygular alt boyutunda ise anne-babası ayrı olan katılımcıların puan ortalaması 11.36 (ss = 3.23), anne-babası birlikte olan katılımcıların puan ortalaması 11.53 (ss = 3.51) olarak belirlenmiştir. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği toplam puanı incelendiğinde, anne-babası ayrı olan katılımcıların puan ortalamasının 42.69 (ss = 10.28), anne-babası birlikte olan katılımcıların puan ortalamasının ise 43.91 (ss = 12.37) olduğu görülmektedir.

Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin aile ilişkilerinde doyum ($t = -0.572$; $p = .568$), önemli diğerleri ile ilişkide doyum ($t = 0.205$; $p = .838$), olumlu duygular ($t = -0.299$; $p = .765$) alt boyutları ile Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği toplam puanı ($t = -0.607$; $p = .544$) açısından anne-babanın birlikte ya da ayrı olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte yaşam doyumu alt boyutunda anne-babanın birlikte ya da ayrı olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t = -1.986$; $p = .048$). Anne-babası birlikte olan katılımcıların yaşam doyumu puan ortalamalarının ($\bar{X} = 7.91$), anne-babası ayrı olan katılımcıların puan ortalamalarından ($\bar{X} = 6.98$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formunun olumlu üst endişeler alt boyutunda anne-babası ayrı olan katılımcıların puan ortalaması 11.95 (ss = 4.04), anne-babası birlikte olan katılımcıların puan ortalaması 13.05 (ss = 4.48); olumsuz üst endişeler alt boyutunda anne-babası ayrı olan katılımcıların puan ortalaması 21.38 (ss = 7.15), anne-babası birlikte olan katılımcıların puan ortalaması 21.33 (ss = 6.16); batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları alt boyutunda anne-babası ayrı olan katılımcıların puan ortalaması 10.64 (ss = 3.43), anne-babası birlikte olan katılımcıların puan ortalaması 10.40 (ss = 3.20); bilişsel izleme ve öz-farkındalık alt boyutunda ise anne-babası ayrı olan katılımcıların puan ortalaması 15.12 (ss = 3.89), anne-babası birlikte olan katılımcıların puan ortalaması 14.77 (ss = 3.60) olarak bulunmuştur. Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu toplam puanı incelendiğinde, anne-babası ayrı olan katılımcıların

puan ortalamasının 61.93 (ss = 14.10), anne-babası birlikte olan katılımcıların puan ortalamasının ise 62.18 (ss = 14.48) olduğu belirlenmiştir.

Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formunun olumlu üst endişeler ($t = -1.503$; $p = .134$), olumsuz üst endişeler ($t = 0.041$; $p = .968$), batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları ($t = 0.450$; $p = .653$), bilişsel izleme ve öz-farkındalık ($t = 0.582$; $p = .561$) alt boyutları ile Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu toplam puanı ($t = -0.106$; $p = .916$) açısından anne-babanın birlikte ya da ayrı olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).

Tablo 3.9. Yakın Çevreden Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Göre Öznel İyi Oluş ve Üstbiliş Alt Boyutları ve Toplam Puanlarının ANOVA Sonuçları

Değişken	Asla		Nadiren		Sık sık		Her Zaman		F	p
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss		
Aile İlişkilerinde Doyum	12.20	3.16	11.79	2.95	12.70	2.82	12.55	3.37	2.281	.079
Önemli Diğerleri ile İlişkide Doyum	11.60	3.81	11.68	3.55	12.80	3.59	12.45	4.20	2.245	.083
Yaşam Doyumu	7.30	2.95	7.02	2.74	8.40	2.70	8.92	2.97	8.069	.000
Olumlu Duygular	11.00	3.62	11.19	3.48	11.91	3.28	11.58	3.96	1.040	.375
EOİÖ	41.80	11.38	41.52	11.41	46.07	11.79	45.50	14.54	3.599	.014
Toplam Olumlu Üst Endişeler	10.60	3.72	13.06	4.52	12.82	4.43	13.21	4.29	1.036	.377
Olumsuz Üst Endişeler	22.50	7.38	21.83	6.27	21.26	6.25	19.37	6.01	1.678	.172
Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları	10.80	4.13	10.59	3.18	10.40	3.20	9.82	3.30	0.632	.595
Bilişsel İzleme / Öz-Farkındalık	14.40	4.45	14.89	3.81	14.83	3.43	14.61	3.47	0.104	.958
ÜBO-ÇE	60.80	16.36	63.04	14.50	62.01	14.06	59.57	14.83	.657	.579
Toplam										

Not: $p < .05$.

Tablo 3.9. incelendiğinde, katılımcıların yakın çevreden algıladıkları sosyal destek düzeylerine göre Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu

puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin aile ilişkilerinde doyum alt boyutunda hiç sosyal destek algılamadığını belirten katılımcıların puan ortalaması 12.20 (ss = 3.16), nadiren algıladığını belirten katılımcıların puan ortalaması 11.79 (ss = 2.95), sık sık algıladığını belirten katılımcıların puan ortalaması 12.70 (ss = 2.82) ve her zaman algıladığını belirten katılımcıların puan ortalaması 12.55 (ss = 3.37) olarak bulunmuştur. Önemli diğerleri ile ilişkide doyum alt boyutunda puan ortalamaları sırasıyla 11.60 (ss = 3.81), 11.68 (ss = 3.55), 12.80 (ss = 3.59) ve 12.45 (ss = 4.20); yaşam doyumu alt boyutunda 7.30 (ss = 2.95), 7.02 (ss = 2.74), 8.40 (ss = 2.70) ve 8.92 (ss = 2.97); olumlu duygular alt boyutunda ise 11.00 (ss = 3.62), 11.19 (ss = 3.48), 11.91 (ss = 3.28) ve 11.58 (ss = 3.96) olarak belirlenmiştir. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği toplam puanı incelendiğinde, sosyal desteği asla algıladığını belirten katılımcıların puan ortalamasının 41.80 (ss = 11.38), nadiren algıladığını belirtenlerin 41.52 (ss = 11.41), sık sık algıladığını belirtenlerin 46.07 (ss = 11.79) ve her zaman algıladığını belirtenlerin 45.50 (ss = 14.54) olduğu görülmektedir.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin aile ilişkilerinde doyum ($F = 2.281$; $p = .079$), önemli diğerleri ile ilişkide doyum ($F = 2.245$; $p = .083$) ve olumlu duygular ($F = 1.040$; $p = .375$) alt boyutları açısından algılanan sosyal destek düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşın yaşam doyumu alt boyutunda algılanan sosyal destek düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F = 8.069$; $p < .001$). Yapılan Tukey HSD testi sonucunda, nadiren sosyal destek algılayan ergenlerin yaşam doyumu puanlarının, sosyal desteği sık sık ve her zaman düzeyinde algılayan ergenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği toplam puanı açısından da algılanan sosyal destek düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F = 3.599$; $p = .014$). Tukey HSD testi sonucunda, algılanan sosyal desteği nadiren düzeyinde algılayan ergenlerin öznel iyi oluş puanlarının, sosyal desteği sık sık düzeyinde algılayan ergenlerin puanlarından anlamlı olarak daha düşük olduğu belirlenmiştir ($p = .011$).

Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formunun olumlu üst endişeler alt boyutunda hiç sosyal destek algılamadığını belirten katılımcıların puan ortalaması 10.60 (ss = 3.72), nadiren algıladığını belirten katılımcıların puan ortalaması 13.06 (ss = 4.52), sık sık algıladığını belirten katılımcıların puan ortalaması 12.82 (ss = 4.43) ve her zaman algıladığını belirten katılımcıların puan ortalaması 13.21 (ss = 4.29); olumsuz üst endişeler alt boyutunda sırasıyla 22.50 (ss = 7.38), 21.83 (ss = 6.27), 21.26 (ss = 6.25) ve 19.37 (ss = 6.01); batıl inançlar, ceza ve sorumluluk

inançları alt boyutunda 10.80 (ss = 4.13), 10.59 (ss = 3.18), 10.40 (ss = 3.20) ve 9.82 (ss = 3.30); bilişsel izleme ve öz-farkındalık alt boyutunda ise 14.40 (ss = 4.45), 14.89 (ss = 3.81), 14.83 (ss = 3.43) ve 14.61 (ss = 3.47) olarak bulunmuştur. Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu toplam puanı incelendiğinde, hiç sosyal destek algılamadığını belirten katılımcıların puan ortalamasının 60.80 (ss = 16.36), nadiren algıladığını belirtenlerin 63.04 (ss = 14.50), sık sık algıladığını belirtenlerin 62.01 (ss = 14.06) ve her zaman algıladığını belirtenlerin 59.57 (ss = 14.83) olduğu belirlenmiştir.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formunun olumlu üst endişeler ($F = 1.036$; $p = .377$), olumsuz üst endişeler ($F = 1.678$; $p = .172$), batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları ($F = 0.632$; $p = .595$), bilişsel izleme ve öz-farkındalık ($F = 0.104$; $p = .958$) alt boyutları ile Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu toplam puanı ($F = 0.657$; $p = .579$) açısından algılanan sosyal destek düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).

Tablo 3.10. Akademik Başarı Durumuna Göre Öznel İyi Oluş ve Üstbiliş Alt Boyutları ve Toplam Puanlarının ANOVA Sonuçları

Değişken	Yeterli		Kısmen		Yetersiz		F	p
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss		
Aile İlişkilerinde Doyum	12.63	2.92	11.99	3.01	11.00	2.84	4.324	.014
Önemli Diğerleri ile İlişkide Doyum	12.50	3.57	12.17	3.68	10.52	4.01	3.424	.034
Yaşam Doyumu	8.22	2.80	7.48	2.82	6.52	2.82	5.506	.004
Olumlu Duygular	11.69	3.37	11.50	3.53	10.37	3.66	1.702	.184
EOİÖ Toplam	45.11	11.74	43.17	12.21	37.96	12.36	4.378	.013
Olumlu Üst Endişeler	12.97	4.70	12.90	4.22	12.56	3.86	0.101	.904
Olumsuz Üst Endişeler	21.06	6.36	21.37	6.09	22.93	6.67	1.027	.359
Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları	10.50	3.32	10.26	3.14	10.81	3.10	0.409	.665
Bilişsel İzleme / Öz-Farkındalık	14.88	3.43	14.77	3.85	14.63	3.96	0.073	.930
ÜBO-ÇE Toplam	62.03	14.87	61.97	13.85	63.70	14.42	.172	.832

Not: $p < .05$.

Tablo 3.10 incelendiğinde, katılımcıların akademik başarı durumlarına göre Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin aile ilişkilerinde doyum alt boyutunda akademik başarısını yeterli olarak değerlendiren öğrencilerin puan ortalaması 12.63 (ss = 2.92), akademik başarısını kısmen yeterli olarak değerlendiren

öğrencilerin puan ortalaması 11.99 (ss = 3.01) ve akademik başarısını yetersiz olarak değerlendiren öğrencilerin puan ortalaması 11.00 (ss = 2.84) olarak bulunmuştur. Önemli diğerleri ile ilişkide doyum alt boyutunda puan ortalamaları sırasıyla 12.50 (ss = 3.57), 12.17 (ss = 3.68) ve 10.52 (ss = 4.01); yaşam doyumunu alt boyutunda 8.22 (ss = 2.80), 7.48 (ss = 2.82) ve 6.52 (ss = 2.82); olumlu duygular alt boyutunda ise 11.69 (ss = 3.37), 11.50 (ss = 3.53) ve 10.37 (ss = 3.66) olarak belirlenmiştir. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği toplam puanı incelendiğinde, akademik başarısını yeterli olarak değerlendiren öğrencilerin puan ortalamasının 45.11 (ss = 11.74), akademik başarısını kısmen yeterli olarak değerlendiren öğrencilerin puan ortalamasının 43.17 (ss = 12.21) ve akademik başarısını yetersiz olarak değerlendiren öğrencilerin puan ortalamasının 37.96 (ss = 12.36) olduğu görülmektedir.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin aile ilişkilerinde doyum ($F = 4.324$; $p = .014$), önemli diğerleri ile ilişkide doyum ($F = 3.424$; $p = .034$), yaşam doyumunu ($F = 5.506$; $p = .004$) alt boyutları ile Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği toplam puanı ($F = 4.378$; $p = .013$) açısından akademik başarı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan Tukey HSD testi sonucunda, akademik başarısını yeterli olarak değerlendiren öğrencilerin puanlarının, akademik başarısını yetersiz olarak değerlendiren öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p < .05$).

Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formunun olumlu üst endişeler alt boyutunda akademik başarısını yeterli olarak değerlendiren öğrencilerin puan ortalaması 12.97 (ss = 4.70), akademik başarısını kısmen yeterli olarak değerlendiren öğrencilerin puan ortalaması 12.90 (ss = 4.22) ve akademik başarısını yetersiz olarak değerlendiren öğrencilerin puan ortalaması 12.56 (ss = 3.86); olumsuz üst endişeler alt boyutunda sırasıyla 21.06 (ss = 6.36), 21.37 (ss = 6.09) ve 22.93 (ss = 6.67); batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları alt boyutunda 10.50 (ss = 3.32), 10.26 (ss = 3.14) ve 10.31 (ss = 3.10); bilişsel izleme ve öz-farkındalık alt boyutunda ise 14.88 (ss = 3.43), 14.77 (ss = 3.85) ve 14.63 (ss = 3.96) olarak bulunmuştur. Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu toplam puanı incelendiğinde, akademik başarısını yeterli olarak değerlendiren öğrencilerin puan ortalamasının 62.03 (ss = 14.87), akademik başarısını kısmen yeterli olarak değerlendiren öğrencilerin puan ortalamasının 61.97 (ss = 13.85) ve akademik başarısını yetersiz olarak değerlendiren öğrencilerin puan ortalamasının 63.70 (ss = 14.42) olduğu belirlenmiştir.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formunun olumlu üst endişeler ($F = 0.101$; $p = .904$), olumsuz üst endişeler ($F = 1.027$; $p =$

.359), batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları ($F = 0.409$; $p = .665$), bilişsel izleme ve öz-farkındalık ($F = 0.073$; $p = .930$) alt boyutları ile Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu toplam puanı ($F = 0.172$; $p = .832$) açısından akademik başarı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).

Tablo 3.11. Ayrımcılığa Uğrama Durumuna Göre Öznel İyi Oluş ve Üstbiliş Alt Boyutları ve Toplam Puanlarının ANOVA Sonuçları

Değişken	Evet		Hayır		Emin Değilim		F	p
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss		
Aile İlişkilerinde Doyum	12.68	2.87	11.74	3.27	12.22	2.39	3.298	.038
Önemli Diğerleri ile İlişkide Doyum	13.00	3.53	11.31	3.94	12.09	2.96	7.167	.001
Yaşam Doyumu	8.55	2.81	7.00	2.81	7.55	2.55	10.47	.000
Olumlu Duygular	11.77	3.50	11.05	3.68	11.84	2.78	1.709	.183
EOİÖ Toplam	46.26	12.12	40.85	12.52	43.63	9.65	6.762	.001
Olumlu Üst Endişeler	12.48	4.15	13.24	4.88	13.29	4.10	1.209	.300
Olumsuz Üst Endişeler	19.56	6.27	23.46	5.99	21.25	5.58	13.57	.000
Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları	9.64	3.15	11.46	3.29	10.22	2.67	11.24	.000
Bilişsel İzleme / Öz-Farkındalık	14.30	3.75	15.30	3.71	15.07	2.99	2.643	.073
ÜBO-ÇE Toplam	58.37	14.34	66.32	14.50	62.71	11.72	10.60	.000

Not: $p < .05$.

Tablo 3.11 incelendiğinde, katılımcıların ayrımcılığa uğrama durumlarına göre Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin aile ilişkilerinde doyum alt boyutunda ayrımcılığa uğramadığını belirten katılımcıların puan ortalaması 12.68 (ss = 2.87), ayrımcılığa uğradığını belirten katılımcıların puan ortalaması 11.74 (ss = 3.27) ve bu konuda emin olmadığını belirten katılımcıların puan ortalaması 12.22 (ss = 2.39) olarak bulunmuştur. Önemli diğerleri ile ilişkide doyum alt boyutunda puan ortalamaları sırasıyla 13.00 (ss = 3.53), 11.31 (ss = 3.94) ve 12.09 (ss = 2.96); yaşam doyumu alt boyutunda 8.55 (ss = 2.81), 7.00 (ss = 2.81) ve 7.55 (ss = 2.55); olumlu duygular alt boyutunda ise 11.77 (ss = 3.50), 11.05 (ss = 3.68) ve 11.84 (ss = 2.78) olarak belirlenmiştir. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği toplam puanı incelendiğinde, ayrımcılığa uğramadığını belirten katılımcıların puan ortalamasının 46.26 (ss = 12.12), ayrımcılığa uğradığını belirten katılımcıların puan ortalamasının 40.85 (ss = 12.52) ve bu konuda emin olmadığını belirten katılımcıların puan ortalamasının 43.64 (ss = 9.65) olduğu görülmektedir.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin aile ilişkilerinde doyum ($F = 3.298$; $p = .038$), önemli diğerleri ile ilişkide doyum ($F = 7.167$; $p = .001$), yaşam doyumu ($F = 10.479$; $p < .001$) alt boyutları ile Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği toplam puanı ($F = 6.762$; $p = .001$) açısından ayrımcılığa uğrama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan Tukey HSD testi sonucunda, ayrımcılığa uğramadığını belirten katılımcıların puanlarının ayrımcılığa uğradığını belirten katılımcıların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p < .05$).

Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formunun olumlu üst endişeler alt boyutunda ayrımcılığa uğramadığını belirten katılımcıların puan ortalaması 12.48 ($ss = 4.15$), ayrımcılığa uğradığını belirten katılımcıların puan ortalaması 13.24 ($ss = 4.88$) ve bu konuda emin olmadığını belirten katılımcıların puan ortalaması 13.29 ($ss = 4.10$); olumsuz üst endişeler alt boyutunda sırasıyla 19.56 ($ss = 6.27$), 23.46 ($ss = 5.99$) ve 21.25 ($ss = 5.58$); batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları alt boyutunda 9.64 ($ss = 3.15$), 11.46 ($ss = 3.29$) ve 10.22 ($ss = 2.67$); bilişsel izleme ve öz-farkındalık alt boyutunda ise 14.30 ($ss = 3.75$), 15.30 ($ss = 3.71$) ve 15.07 ($ss = 2.99$) olarak bulunmuştur. Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu toplam puanı incelendiğinde, ayrımcılığa uğramadığını belirten katılımcıların puan ortalamasının 58.37 ($ss = 14.34$), ayrımcılığa uğradığını belirten katılımcıların puan ortalamasının 66.32 ($ss = 14.50$) ve bu konuda emin olmadığını belirten katılımcıların puan ortalamasının 62.71 ($ss = 11.72$) olduğu belirlenmiştir.

Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formunun olumlu üst endişeler ($F = 1.209$; $p = .300$) ve bilişsel izleme/öz-farkındalık ($F = 2.643$; $p = .073$) alt boyutları açısından ayrımcılığa uğrama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Buna karşın olumsuz üst endişeler ($F = 13.575$; $p < .001$), batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları ($F = 11.248$; $p < .001$) alt boyutları ile Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu toplam puanı ($F = 10.603$; $p < .001$) açısından ayrımcılığa uğrama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan Tukey HSD testi sonucunda, ayrımcılığa uğradığını belirten katılımcıların Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu toplam ve olumsuz üst endişeler puanlarının, ayrımcılığa uğramadığını belirten katılımcıların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları alt boyutunda ayrımcılığa uğradığını belirten katılımcıların puanlarının, ayrımcılığa uğramadığını belirten katılımcıların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ve ayrıca ayrımcılığa uğradığını belirten katılımcıların puanlarının, bu konuda emin olmadığını belirten katılımcıların puanlarından da anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p < .05$).

Tablo 3.12. Zorbalığa Uğrama Durumuna Göre Öznel İyi Oluş ve Üstbiliş Alt Boyutları ve Toplam Puanlarının ANOVA Sonuçları

Değişken	Evet		Hayır		Emin Değilim		F	p
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss		
Aile İlişkilerinde Doyum	11.99	3.02	12.47	2.93	11.93	2.92	1.126	.326
Önemli Diğerleri ile İlişkide Doyum	11.49	3.70	12.61	3.58	12.27	3.62	3.074	.048
Yaşam Doyumu	7.24	2.77	8.13	2.89	7.73	2.93	3.196	.042
Olumlu Duygular	11.41	3.55	11.54	3.41	11.59	3.36	0.057	.944
EOİÖ Toplam	41.97	12.61	44.91	11.10	43.37	12.12	1.946	.145
Olumlu Üst Endişeler	13.50	4.49	12.42	4.57	13.49	3.67	2.359	.096
Olumsuz Üst Endişeler	22.73	6.46	20.36	5.92	21.95	5.80	4.970	.007
Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları	11.13	3.32	9.94	3.11	10.76	2.78	4.827	.009
Bilişsel İzleme / Öz-Farkındalık	15.48	3.72	14.47	3.46	14.56	3.56	2.634	.073
ÜBO-ÇE Toplam	65.74	14.85	59.71	13.34	63.34	13.33	6.049	.003

Not: $p < .05$.

Tablo 3.12 incelendiğinde, katılımcıların zorbalığa uğrama durumlarına göre Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin aile ilişkilerinde doyum alt boyutunda zorbalığa uğradığını belirten katılımcıların puan ortalaması 11.99 (ss = 2.93), zorbalığa uğramadığını belirten katılımcıların puan ortalaması 12.47 (ss = 3.02) ve bu konuda emin olmadığını belirten katılımcıların puan ortalaması 11.93 (ss = 2.92) olarak bulunmuştur. Önemli diğerleri ile ilişkide doyum alt boyutunda puan ortalamaları sırasıyla 11.49 (ss = 3.58), 12.61 (ss = 3.70) ve 12.27 (ss = 3.62); yaşam doyumu alt boyutunda 7.24 (ss = 2.89), 8.13 (ss = 2.77) ve 7.73 (ss = 2.93); olumlu duygular alt boyutunda ise 11.41 (ss = 3.41), 11.54 (ss = 3.55) ve 11.59 (ss = 3.36) olarak belirlenmiştir. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği toplam puanı incelendiğinde, zorbalığa uğradığını belirten katılımcıların puan ortalamasının 41.97 (ss = 11.10), zorbalığa uğramadığını belirten katılımcıların puan ortalamasının 44.91 (ss = 12.61) ve bu konuda emin olmadığını belirten katılımcıların puan ortalamasının 43.37 (ss = 12.12) olduğu görülmektedir.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin önemli diğerleri ile ilişkide doyum ($F = 3.074$; $p = .048$) ve yaşam doyumu ($F = 3.196$; $p = .042$) alt boyutları açısından zorbalığa uğrama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan Tukey HSD testi sonucunda, zorbalığa uğramadığını belirten

katılımcıların puanlarının, zorbalığa uğradığını belirten katılımcıların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p < .05$).

Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin aile ilişkilerinde doyum ($F = 1.126$; $p = .326$), olumlu duygular ($F = 0.057$; $p = .944$) alt boyutları ve Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği toplam puanı ($F = 1.946$; $p = .145$) açısından ise zorbalığa uğrama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formunun olumlu üst endişeler alt boyutunda zorbalığa uğradığını belirten katılımcıların puan ortalaması 13.50 ($ss = 4.57$), zorbalığa uğramadığını belirten katılımcıların puan ortalaması 12.42 ($ss = 4.49$) ve bu konuda emin olmadığını belirten katılımcıların puan ortalaması 13.49 ($ss = 3.67$); olumsuz üst endişeler alt boyutunda sırasıyla 22.73 ($ss = 5.92$), 20.36 ($ss = 6.46$) ve 21.95 ($ss = 5.80$); batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları alt boyutunda 11.13 ($ss = 3.11$), 9.94 ($ss = 3.32$) ve 10.76 ($ss = 2.78$); bilişsel izleme ve öz-farkındalık alt boyutunda ise 15.48 ($ss = 3.46$), 14.47 ($ss = 3.72$) ve 14.56 ($ss = 3.56$) olarak bulunmuştur. Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu toplam puanı incelendiğinde, zorbalığa uğradığını belirten katılımcıların puan ortalamasının 65.74 ($ss = 13.34$), zorbalığa uğramadığını belirten katılımcıların puan ortalamasının 59.71 ($ss = 14.85$) ve bu konuda emin olmadığını belirten katılımcıların puan ortalamasının 63.34 ($ss = 13.33$) olduğu belirlenmiştir.

Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formunun olumsuz üst endişeler ($F = 4.970$; $p = .007$), batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları ($F = 4.827$; $p = .009$) alt boyutları ile Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formu toplam puanı ($F = 6.049$; $p = .003$) açısından zorbalığa uğrama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan Tukey HSD testi sonucunda, zorbalığa uğradığını belirten katılımcıların puanlarının, zorbalığa uğramadığını belirten katılımcıların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p < .05$).

Üstbiliş Ölçeği-Çocuk Ergen Formunun olumlu üst endişeler ($F = 2.359$; $p = .096$) ve bilişsel izleme/öz-farkındalık ($F = 2.634$; $p = .073$) alt boyutları açısından ise zorbalığa uğrama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

7. Ergen Öznel İyi oluş Ölçeği ile Üstbiliş Ölçeği Çocuk-Ergen Formu ve Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Bulguları

Tablo 4.1. Öznel İyi Oluş ve Üstbiliş Toplam Puanları ile Alt Boyutlarına İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	$\bar{X}$	ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Aile İlişkilerinde Doyum	12.25	2.98	-									
2. Önemli Diğerleri ile İlişkide Doyum	12.20	3.68	.774**	-								
3. Yaşam Doyumu	7.79	2.85	.612**	.681**	-							
4. Olumlu Duygular	11.51	3.47	.679**	.728**	.600**	-						
5. EOİÖ Toplam	43.75	12.11	.856**	.923**	.820**	.867**	-					
6. Olumlu Üst Endişeler	12.91	4.44	.164**	.143*	.131*	.198**	.178**					
7. Olumsuz Üst Endişeler	21.34	6.29	.129*	.129*	-.065	.149**	.101	.305**	-			
8. Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları	10.43	3.23	.190**	.178**	.041	.168**	.162**	.305**	.792**	-		
9. Bilişsel İzleme / Öz-Farkındalık	14.81	3.63	.305**	.347**	.183**	.368**	.351**	.387**	.513**	.477**	-	
10. ÜBO-ÇE Toplam	62.15	14.40	.240**	.241**	.070	.275**	.238**	.629**	.882**	.821**	.741**	.238**

Not:* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.1 incelendiğinde, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği (EOİÖ) alt boyutları ve Üstbiliş Ölçeği Çocuk-Ergen Formu (ÜBO-ÇE) alt boyutları arasındaki Pearson korelasyon analizi sonuçları görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre; Aile İlişkilerinde Doyum alt boyutu ile Önemli Diğerleri ile İlişkide Doyum ($r=.774$, $p<.01$), Yaşam Doyumu ($r=.612$, $p<.01$), Olumlu

Duygular ($r=.679$, $p<.01$), EOİÖ Toplam ($r=.856$, $p<.01$), Olumlu Üst Endişeler ($r=.164$, $p<.01$), Olumsuz Üst Endişeler ($r=.129$, $p<.05$), Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları ($r=.190$, $p<.01$), Bilişsel İzleme/Öz-Farkındalık ($r=.305$, $p<.01$) ve ÜBO-ÇE Toplam ($r=.240$, $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Önemli Diğerleri ile İlişkide Doyum alt boyutu ile Yaşam Doyumu ($r=.681$, $p<.01$), Olumlu Duygular ($r=.728$, $p<.01$), EOİÖ Toplam ($r=.923$, $p<.01$), Olumlu Üst Endişeler ($r=.143$, $p<.05$), Olumsuz Üst Endişeler ($r=.129$, $p<.05$), Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları ($r=.178$, $p<.01$), Bilişsel İzleme/Öz-Farkındalık ($r=.347$, $p<.01$) ve ÜBO-ÇE Toplam ($r=.241$, $p<.01$) arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Yaşam Doyumu alt boyutu ile Olumlu Duygular ($r=.600$, $p<.01$), EOİÖ Toplam ($r=.820$, $p<.01$), Olumlu Üst Endişeler ($r=.131$, $p<.05$) ve Bilişsel İzleme/Öz-Farkındalık ($r=.183$, $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ancak Yaşam Doyumu ile Olumsuz Üst Endişeler ($r=-.065$, $p>.05$), Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları ($r=.041$, $p>.05$) ve ÜBO-ÇE Toplam ($r=.070$, $p>.05$) arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Olumlu Duygular alt boyutu ile EOİÖ Toplam ($r=.867$, $p<.01$), Olumlu Üst Endişeler ($r=.198$, $p<.01$), Olumsuz Üst Endişeler ($r=.149$, $p<.01$), Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları ($r=.168$, $p<.01$), Bilişsel İzleme/Öz-Farkındalık ($r=.368$, $p<.01$) ve ÜBO-ÇE Toplam ($r=.275$, $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

EOİÖ Toplam puanı ile Olumlu Üst Endişeler ($r=.178$, $p<.01$), Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları ($r=.162$, $p<.01$), Bilişsel İzleme/Öz-Farkındalık ($r=.351$, $p<.01$) ve ÜBO-ÇE Toplam ($r=.238$, $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunurken, Olumsuz Üst Endişeler ($r=.101$, $p>.05$) ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Olumlu Üst Endişeler alt boyutu ile Olumsuz Üst Endişeler ($r=.305$, $p<.01$), Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları ($r=.305$, $p<.01$), Bilişsel İzleme/Öz-Farkındalık ($r=.387$, $p<.01$) ve ÜBO-ÇE Toplam ($r=.629$, $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Olumsuz Üst Endişeler alt boyutu ile Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları ($r=.792$, $p<.01$), Bilişsel İzleme/Öz-Farkındalık ($r=.513$, $p<.01$) ve ÜBO-ÇE Toplam ($r=.882$, $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları alt boyutu ile Bilişsel İzleme/Öz-Farkındalık ($r=.477$, $p<.01$) ve ÜBO-ÇE Toplam ($r=.821$, $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı

ilişkiler bulunmuştur. Son olarak, Bilişsel İzleme/Öz-Farkındalık alt boyutu ile ÜBO-ÇE Toplam puanı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=.741$, $p<.01$).

ÜBÖ-ÇE Toplam puanı ile Aile İlişkilerinde Doyum ($r=.240$, $p<.01$), Önemli Diğerleri ile İlişkide Doyum ($r=.241$, $p<.01$), Olumlu Duygular ($r=.275$, $p<.01$), EÖİO Toplam puanı ($r=.238$, $p<.01$), Olumlu Üst Endişeler ($r=.629$, $p<.01$), Olumsuz Üst Endişeler ($r=.882$, $p<.01$), Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları ($r=.821$, $p<.01$) ve Bilişsel İzleme/Öz-Farkındalık ($r=.741$, $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bununla birlikte ÜBÖ-ÇE Toplam puanı ile Yaşam Doyumu ($r=.070$, $p>.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

8. Ergen Öznel İyi oluş Ölçeği ile Üstbiliş Ölçeği Çocuk-Ergen Formu ve Alt Boyutlarına İlişkin Regresyon Bulguları

Tablo 5.1. Ergen Öznel İyi Oluşu ile İlişkili Faktörlere İlişkin Hiyerarşik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	Model 1: Sosyo- demografik değişkenler				Model 2: Model 1 + Üstbiliş Ölçeği Toplam Puanı			
	B (SH)	β	%95 GA (Alt-Üst)	p	B (SH)	β	%95 GA (Alt-Üst)	p
Sabit	48.691 (1.725)	—	45.296–52.086	<.01	33.301 (3.085)	—	27.230–39.372	<.01
Algılanan sosyal destek (Ref: Sık sık)								
Nadiren	-4.374 (1.441)	-0.180	-7.210 – -1.537	0.003	-4.615 (1.369)	-0.190	-7.308 – -1.921	.01
Her zaman	-1.611 (2.212)	-0.043	-5.964 – 2.743	0.467	-0.951 (2.103)	-0.026	-5.089 – 3.187	0.651
Asla	-4.557 (3.871)	-0.066	-12.173 – 3.060	0.240	-4.429 (3.674)	-0.064	-11.659 – 2.800	0.229
Kardeş sayısı (Ref: 0–1 kardeş)								
2 kardeş	2.396 (1.601)	0.096	-0.755 – 5.547	0.136	2.166 (1.521)	0.087	-0.826 – 5.158	0.155
3 ve üzeri kardeş	-0.054 (1.693)	-0.002	-3.385 – 3.278	0.975	0.142 (1.607)	0.005	-3.021 – 3.305	0.929
Akademik başarı (Ref: Yeterli)								
Kısmen yeterli	-1.693 (1.408)	-0.068	-4.464 – 1.078	0.230	-1.524 (1.337)	-0.062	-4.155 – 1.107	0.255
Yetersiz	-5.248 (2.481)	-0.121	-10.130 – -0.366	0.035	-5.345 (2.355)	-0.123	-9.980 – -0.711	0.024
Zorbalığa maruz kalma (Ref: Hayır)								
Evet	0.554 (1.817)	0.021	-3.022 – 4.129	0.761	0.055 (1.727)	0.002	-3.343 – 3.453	0.975
Emin değilim	0.842 (2.165)	0.023	-3.418 – 5.103	0.698	0.403 (2.056)	0.011	-3.643 – 4.450	0.845

Tablo 5.1. Devamı

Ayrımcılığa maruz kalma (Ref: Hayır)								
Evet	-5.458 (1.801)	0.219	-9.001 – -1.914	0.003	-7.236 (1.736)	-0.291	-10.651 – -3.820	<.01
Emin değilim	-3.318 (2.009)	0.104	-7.270 – 0.635	0.100	-4.156 (1.912)	-0.130	-7.918 – -0.394	0.031
Üstbiliş Ölçeği								
Toplam Puanı	—	-	—	—	0.264 (0.045)	0.315	0.176–0.353	<0.001
(1 puan artış)								
R² (Düzeltilmiş R²)	0.101 (0.069)				0.193 (0.161)			
Model	F(11.306)=3.1				F(12.305)=6.0			
	26; p=.01				68; p<.01			
Model değişimi	ΔR²=0.101;				ΔR²=0.092;			
	ΔF(11.306)=3.				ΔF(1.305)=34.			
	126; p=.01				647; p<.01			
Durbin–Watson	—				2.054			

Not: Bağımlı değişken: Ergen Öznel İyi Oluş Toplam Puanı. Model 1'e kardeş sayısı, algılanan sosyal destek, akademik başarı, zorbalığa maruz kalma ve ayrımcılığa maruz kalma değişkenleri dahil edilmiştir. Model 2'de bu değişkenlere ek olarak Üstbiliş Ölçeği Toplam Puanı eklenmiştir. Kardeş sayısı için referans kategori 0–1 kardeş, algılanan sosyal destek için Sık sık, akademik başarı için Yeterli, zorbalık için Hayır, ayrımcılık için Hayır olarak belirlenmiştir. B: Standardize edilmemiş regresyon katsayısı; SH: Standart hata; β: Standardize edilmiş regresyon katsayısı; %95 GA: %95 güven aralığı; ΔR²: Açıklanan varyanstaki değişim.

Tablo 5.1'de Ergenlerin öznel iyi oluşunu yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla iki aşamalı hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Birinci modele kardeş sayısı, algılanan sosyal destek düzeyi, akademik başarı, zorbalığa maruz kalma ve ayrımcılığa maruz kalma değişkenleri dahil edilmiş, ikinci modele ise bu değişkenlere ek olarak üstbiliş ölçeği toplam puanı eklenmiştir.

Model 1 istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F(11,306)=3,126; p=0,001). Model 1'de yer alan sosyodemografik değişkenler ergenlerin öznel iyi oluş puanlarındaki toplam varyansın %10,1'ini açıklamaktadır (R²=0,101; Düzeltilmiş R²=0,069)

Model 2'de sosyodemografik değişkenlere ek olarak Üstbiliş Ölçeği Toplam Puanı modele dahil edilmiştir. Model 2'nin de istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F(12,305)=6,068$; $p<0,001$). Üstbiliş değişkeninin modele eklenmesiyle açıklanan varyans %10,1'den %19,3'e yükselmiş, modelin açıklayıcılığı %9,2 oranında anlamlı düzeyde artmıştır ($\Delta R^2=0,092$; $\Delta F(1,305)=34,647$; $p<0,001$). Üstbiliş puanının öznel iyi oluşun en güçlü yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ($\beta=0,315$; $B=0,264$; %95 GA= $0,176-0,353$; $p<0,001$). Buna göre üstbiliş puanındaki her bir puanlık artış, öznel iyi oluş puanında ortalama 0,264 puanlık artış ile ilişkilidir. Üstbiliş modele eklendikten sonra da algılanan sosyal desteği nadiren olarak değerlendirme ($\beta=-0,190$; $p=0,001$), akademik başarının yetersiz olması ($\beta=-0,123$; $p=0,024$), ayrımcılığa maruz kalma ($\beta=-0,291$; $p<0,001$) ve ayrımcılığa maruz kalıp kalmadığından emin olmama ($\beta=-0,130$; $p=0,031$) değişkenleri öznel iyi oluşun anlamlı yordayıcıları olmaya devam etmiştir. Buna karşın kardeş sayısı ve zorbalığa maruz kalma değişkenleri her iki modelde de istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Model 2 için hesaplanan Durbin-Watson katsayısının 2,054 olması hata terimleri arasında otokorelasyon bulunmadığını göstermektedir. Ayrıca tolerans değerlerinin 0,545-0,941, VIF değerlerinin ise 1,063-1,836 arasında değişmesi, değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı (multicollinearity) sorunu bulunmadığını göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Tartışma

Bu araştırmada, ergenlerin üstbiliş ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin ortaya konması ve bu değişkenlerin çeşitli sosyodemografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular ilgili kuramsal çerçeve ve alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda araştırmada katılımcıların cinsiyetlerine göre öznel iyi oluşlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumun, öznel iyi oluşun temelinde yer alan özerklik, yeterlik ve ilişkililik (Ryan & Deci, 2000) gibi psikolojik gereksinimlerin cinsiyet fark etmeksizin her birey için önemli olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bunun yanında öznel iyi oluşun çok boyutlu bir yapı olması dolayısıyla tek başına cinsiyet değişkeninin belirleyici bir etken olmamasından kaynaklandığı da varsayılmaktadır. Literatürü incelediğimizde Tonga'nın (2017) ergenler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasının sonuçları ve Ulga (2024) tarafından ortaokul öğrencileriyle yürütülen araştırmasının sonuçları ile bizim çalışmamızın sonuçları paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Çıkrıkcı ve Odacı (2015), ergenler üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada üstbilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Karslı'nın (2019) çalışmasında da üstbilişsel süreçlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bildirilmiştir. Bu bulgular, üstbilişin bireyin düşünme süreçlerinden planlama, izleme ve değerlendirme becerileriyle ilişkili bilişsel bir yapı olması dolayısıyla bu becerilerin kadın ve erkek bireylerde benzer biçimde gelişebileceğini düşündürmektedir. Bundan ötürü üstbilişin cinsiyet değişkeninden ziyade bireysel deneyimler, bilişsel gelişim ve öğrenme yaşantıları gibi etmenlerden daha fazla etkilenebileceği düşünülmektedir.

Araştırmada katılımcıların sınıf düzeylerine göre öznel iyi oluşları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, alan yazındaki bazı araştırmalarla paralellik göstermektedir. Ulga (2024) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada öznel iyi oluşun sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği, yalnızca olumlu duygularda sınıf düzeyine bağlı farklılık bulunduğu bildirilmiştir. Steinmayr ve arkadaşları (2019) çalışmalarında öznel iyi oluşun gelişim sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiği vurgulamışlardır. Bu doğrultuda mevcut araştırmada da sınıf düzeyine göre ergenlerin öznel iyi oluşlarında anlamlı farklılık bulunmaması, ergenlerin yalnızca öğrenim görülen sınıf

düzeyinden değil, bilişsel ve psikososyal pek çok etmenden kaynaklanmasıyla açıklanabilir. Bu araştırmada katılımcıların sınıf düzeylerine göre üstbilişleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde, Yücesoy (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, lise öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bunun yanında Çalgıcı'nın (2018) çalışması bizim çalışmamızın bulgularına göre farklılık göstermektedir. Çalgıcı (2018), ortaokul öğrencileri üzerinde yürüttüğü boylamsal araştırmada üstbilişsel farkındalığın bazı alt boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar bulunduğunu, özellikle 5. sınıf öğrencilerinin bazı boyutlarda daha yüksek puan aldığını bildirmiştir. Bu farklılığın, araştırmaların farklı yaş gruplarında (ortaokul ve lise), farklı örneklemeler üzerinde yürütülmüş olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmaya göre katılımcıların okul türlerine göre öznel iyi oluşlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, Ulga'nın (2024) ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Araştırmada öğrencilerin öznel iyi oluşlarının okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediğini belirtilmiş bunun nedeni olarak da bu durumun okul türleri arasındaki eğitim süreçleri ve müfredat benzerliklerinden kaynaklanabileceği ifade edilmiştir (Ulga, 2024). Sezer (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise bu çalışmanın bulgusundan farklı olarak okul türüne göre öznel iyi oluşun anlamlı biçimde farklılaştığı özellikle spor lisesinde öğrenim gören öğrencilerin öznel iyi oluşlarının genel lise ve meslek lisesi öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Çelik'in (2008) araştırma sonuçları ile de bizim araştırma sonuçlarımız farklılık göstermektedir. Araştırmada genel lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu belirlenmiştir (Çelik, 2008). Literatürdeki bu farklılığın araştırmaların örneklem özelliklerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Çelik'in (2008) araştırmasına genel lise öğrencileri dâhil edilirken, Sezer'in (2011) araştırmasında spor lisesi öğrencileri de örnekleme alınmıştır. Mevcut araştırmada ise yalnızca Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri yer almaktadır. Araştırmalarda yer alan okul türlerinin ve buna bağlı olarak örneklem özelliklerinin farklılaşmasının elde edilen sonuçlar üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Katılımcıların okul türlerine göre üstbilişleri açısından ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alan yazında lise türleri (Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi vb.) ile üstbiliş arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmüştür. Boran'ın (2016) Bilim ve Sanat Merkezlerine

(BİLSEM) devam eden üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler üzerinde yürüttüğü araştırmanın bu çalışmanın bulgusunu destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Boran (2016), öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının öğrenim gördükleri okulun devlet ya da özel okul olma durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını belirlemiştir. Her ne kadar söz konusu araştırmada okul türü değişkeni mevcut araştırmadan farklı bir sınıflandırma temelinde ele alınmış olsa da üstbilişsel farkındalığın okul değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemesi bakımından mevcut araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada gelir durumuna göre öznel iyi oluşun anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmanın öznel iyi oluşa ilişkin bulgusu, Ulga'nın (2024) araştırmasında desteklenmektedir; çalışmada ortaokul öğrencilerinin algılanan aile gelir seviyesine göre öznel iyi oluşlarının anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buna karşın bu araştırmanın bulgusu, Tonga ve Halisdemir'in (2017) araştırması ile farklılık göstermektedir. İlgili çalışmada ergenlerin öznel iyi oluşlarının sosyoekonomik düzeye göre anlamlı biçimde farklılaştığını ve sosyoekonomik düzey yükseldikçe öznel iyi oluşun arttığını belirtilmiştir. Literatürdeki bu farklılaşmanın ergenlerin sosyoekonomik düzeylerini değerlendirme biçimlerinden ve bu değerlendirmelerin öznel algıları doğrultusunda değişebilmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bunun yanında Ryan ve Deci (2000) tarafından geliştirilen Öz Belirleme Kuramı'na göre bireyin öznel iyi oluşunun temel belirleyicileri özerklik, yeterlik ve ilişki kurma gereksinimlerinin karşılanmasıdır. Ancak bu gereksinimler karşılandığında bireyin psikolojik işlevselliği desteklenmekte, gelir düzeyi ise bu süreçte sadece dolaylı katkı sağlamaktadır. Benzer şekilde Ryff (1989) psikolojik iyi oluşun kendini kabul, olumlu ilişkiler, yaşam amacı, çevresel hâkimiyet, özerklik ve kişisel gelişim gibi çok boyutlu bileşenlerden oluştuğunu belirtmekte, bu nedenle ekonomik değişkenlerin tek başına psikolojik iyi oluşu açıklamakta yetersiz kalabileceğini ifade etmektedir. Üstbiliş açısından değerlendirildiğinde ise bu araştırmada gelir durumuna göre üstbilişin anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, Şerifoğlu (2019) tarafından desteklenmektedir ve ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının ailenin algılanan gelir durumuna göre anlamlı biçimde değişmediği görülmüştür. Benzer şekilde Karslı (2015) da ilkökul düzeyindeki ergenlerle yaptığı bir çalışmada gelir durumunun üstbilişsel fonksiyonlar üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını belirlemiş ve bu durumu örneklem grupları arasındaki sosyoekonomik dağılımın yapısı ile açıklamıştır. Farklı yaş ve örneklem gruplarında yürütülen araştırmalarda da benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Nitekim yetişkin örneklem grubunda, öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda; Aktaş'ın (2013) sınıf öğretmenliği

alanında eğitim gören katılımcılarla yaptığı çalışma ve Yürüdü'ün (2014) müzik öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmanın sonucunun da bizim çalışmamızla uyumlu olduğu görülmüştür. Bunun nedeninin üstbilişsel becerilerin yalnızca ekonomik koşullardan değil, bireyin eğitim yaşantıları, öğrenme fırsatları, aile içi etkileşimleri ve bilişsel deneyimlerinden de etkilenmesinden kaynaklandığı varsayılmaktadır. Bunun yanında araştırmada gelir durumuna göre hem öznel iyi oluş hem de üstbiliş açısından anlamlı farklılık bulunmaması, örneklem büyük ölçüde benzer sosyoekonomik özelliklere sahip devlet lisesi öğrencilerinden oluşması ve gelir grupları arasındaki dağılımın görece homojen olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda ergenlerin kardeş sayısına göre öznel iyi oluşun anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak kardeş sayısı bireyin gelişiminde önemli bir demografik özellik olmakla birlikte, kardeş ilişkilerinin niteliği, aile içi iletişim, ebeveyn tutumları ve algılanan sosyal destek gibi aile ortamına ilişkin değişkenlerin bireyin psikolojik gelişimi üzerinde daha belirleyici olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, öznel iyi oluşun demografik değişkenlerden ziyade bireyin yaşamını bilişsel ve duygusal olarak nasıl değerlendirdiği, aile ilişkilerinden duyduğu doyum, sosyal ilişkileri ve yaşam deneyimleri gibi çok boyutlu süreçlerden etkilendiği belirtilmektedir (Diener, 1984). Bu doğrultuda kardeş sayısının tek başına öznel iyi oluş üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmaması beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir. Araştırmanın öznel iyi oluşa ilişkin bulgusu değerlendirildiğinde, öznel iyi oluş ile kardeş sayısı değişkeninin doğrudan incelendiği bir çalışma bulunamaması sebebiyle bu konunun tartışılmadığı görülmüş olup ilerleyen dönemlerde bu konuyla ilgili çalışmalar yapılması önerilmektedir. Üstbiliş açısından değerlendirildiğinde ise bu araştırmada kardeş sayısına göre üstbilişin anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bulguyu destekleyen benzer çalışmalar sınırlı olmakla birlikte, Jain ve Sinha (2022) tarafından 350 genç yetişkin üzerinde gerçekleştirilen çalışmada kardeş sayısı ile üstbilişin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiş ve yalnızca bilişsel öz-farkındalık boyutunda düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki belirlenirken diğer dört üstbiliş boyutunda anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bu yönüyle Jain ve Sinha'nın (2022) bulgularının, üstbilişin çoğu boyutunda kardeş sayısı ile anlamlı bir ilişki bulunmaması bakımından mevcut araştırma bulgularıyla büyük ölçüde benzerlik gösterdiği söylenebilir. Buna karşılık Demirtaş ve Korkmaz (2023), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının kardeş sayısına göre anlamlı biçimde farklılaştığını belirlemiştir. Araştırmada iki ve üç kardeşi bulunan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının daha fazla kardeşi bulunan

veya tek kardeş olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Bu bulgu, mevcut araştırmanın sonuçlarından farklılık göstermektedir. Çalışmalar arasındaki farklılığın örneklem gruplarının yaş ve gelişim dönemlerinin farklı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda kardeş sayısının tek başına üstbilişi açıklamada yeterli olmayabileceği ve üstbilişsel süreçlerin bireysel ve gelişimsel özelliklerle birlikte değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada anne eğitim durumuna göre ergenlerin öznel iyi oluşlarının anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, Adıgüzel ve arkadaşlarının (2024) ergenlerle yürüttükleri araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Adıgüzel ve arkadaşları (2024), bu sonucu ebeveyn eğitim düzeyinden çok aileye ilişkin süreçlerin ergenlerin öznel iyi oluşunda daha belirleyici olmasıyla açıklamaktadır. Bu yorum, Steinmayr ve arkadaşlarının (2019) ebeveyn desteği, ebeveynin çocuğun yaşamına katılımı ve olumlu ebeveyn-ergen ilişkilerinin ergenlerin öznel iyi oluşunu destekleyen önemli aile süreçleri olduğunu vurgulayan bulgularıyla da uyumludur. Buna karşılık Demirtaş ve Ünal Bozcan (2025), lise öğrencileriyle yürüttükleri bir araştırmada psikolojik iyi oluşun anne eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığını bildirmişlerdir. Psikolojik iyi oluş ile öznel iyi oluş birbirinden farklı ancak birbiriyle ilişkili yapılar olduğundan, bu farklılığın kullanılan iyi oluş yaklaşımı, ölçme araçları ve örneklem özelliklerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte çalışmamızda yalnızca yaşam doyumunun anne eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, annesi üniversite ve üzeri eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerin yaşam doyumunun, annesi okur yazar olmayan öğrencilerin yaşam doyumlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Yaşam doyumu, bireyin kendi belirlediği ölçütlere göre yaşamını bilinçli olarak değerlendirmesi sonucunda ortaya çıkan bilişsel bir değerlendirmedir (Diener, 1984). Bu yönüyle yaşam doyumu, öznel iyi oluşun bilişsel boyutunu temsil etmektedir. Bu doğrultuda eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarının daha fazla bilişsel uyarıcı çevreye, akademik desteğe ve öğrenmeyi destekleyen yaşantılara erişebilmesinin, ergenlerin yaşamlarını daha olumlu değerlendirmelerine katkı sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Bu bulgu, Başer Şeker'in (2009) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Başer Şeker (2009) annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin yaşam doyumunun annesi okur yazar olmayan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, anne eğitim düzeyinin ergenlerin genel öznel iyi oluşundan ziyade yaşamlarını bilişsel olarak değerlendirme biçimleri üzerinde daha belirgin bir etkiye sahip

olabileceği söylenebilir. Buna karşın aile ilişkilerinde doyum, önemli diğerleri ile ilişkide doyum ve olumlu duygularda anlamlı farklılık bulunmaması, bu boyutların yalnızca annenin eğitim düzeyinden değil; aile içi iletişim, ebeveyn tutumları, akran ilişkileri, algılanan sosyal destek ve bireysel psikolojik özellikler gibi çok sayıda bireysel ve çevresel değişkenin ortak etkisiyle şekillendiğini düşündürmektedir. Araştırma bulguları, anne eğitim durumunun ergenlerin üstbiliş ve alt boyutları üzerinde ise anlamlı bir etkisinin bulunmadığını göstermektedir. Bu bulgu, Güreffe (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile örtüşmektedir. Güreffe (2015), ilköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının anne eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını bildirmiştir. Benzer şekilde Boran (2016) da üstün yetenekli öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı biçimde değişmediğini belirlemiştir. Buna karşın Şerifoğlu (2019), ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada anne eğitim düzeyinin üstbilişsel farkındalık üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğunu ve annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Kuramsal açıdan değerlendirildiğinde, eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarına öğrenme süreçlerinde daha fazla destek sunmaları, problem çözme becerilerini teşvik etmeleri ve öğrenmeyi destekleyen daha zengin yaşantılar sağlamaları beklenmektedir. Ortaya çıkan bu farklılığın, çalışmalarda kullanılan örneklem gruplarının, eğitim kademelerinin ve ölçme araçlarının farklılığından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Şerifoğlu'nun (2019) çalışması ortaokul öğrencileriyle yürütülmüşken, mevcut çalışma lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ergenlik döneminde bilişsel gelişim ve üstbilişsel beceriler yaş ilerledikçe gelişim göstermekte, bu süreçte okul yaşantıları, akademik deneyimler ve bireysel öğrenme stratejileri de üstbilişsel gelişimi etkileyebilmektedir. Bu nedenle anne eğitim düzeyinin üstbiliş üzerindeki etkisi farklı örneklerde farklı biçimlerde ortaya çıkabilmektedir. Bununla birlikte üstbiliş; planlama, izleme ve değerlendirme gibi bilişsel süreçlerden oluşan (Flavell, 1979; Schraw & Dennison, 1994), yalnızca aile özelliklerinden değil bireyin eğitim yaşantıları ve öğrenme deneyimlerinden de etkilenen dinamik bir yapıdır. Bu nedenle anne eğitim düzeyinin tek başına üstbilişsel gelişimi belirleyen bir değişken olmaması beklenen bir durumdur. Nitekim bu çalışmada da üstbilişin anne eğitim durumuna göre farklılaşmaması, üstbilişsel becerilerin gelişiminde annenin eğitim düzeyinden çok bireyin eğitim sürecinde kazandığı bilişsel deneyimlerin ve kullandığı öğrenme stratejilerinin belirleyici olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan çalışmada baba eğitim durumuna göre ergenlerin öznel iyi oluş ile alt boyutlarının anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, Adıgüzel ve

arkadaşlarının (2024) ergenlerle yürüttükleri araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgu, Demirtaş ve Ünal Bozcan'ın (2025) lise öğrencileriyle yürüttükleri araştırmanın sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Araştırmacılar, psikolojik iyi oluşun baba eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını bildirmişlerdir. Psikolojik iyi oluş ile öznel iyi oluş farklı kuramsal yapılara dayanmakla birlikte her iki kavram da bireyin olumlu işlevselliğini açıklayan iyi oluş göstergeleri arasında yer almaktadır. Dolayısıyla her iki çalışmada da baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmaması, baba eğitim düzeyinin tek başına ergenlerin iyi oluşunu açıklamada yeterli bir değişken olmayabileceğini düşündürmektedir. Buna karşın Bjørnsen ve arkadaşları (2019), baba eğitim düzeyinin ergenlerin psikolojik iyi oluşu ile negatif yönde ilişkili olduğunu ve baba eğitim düzeyi yükseldikçe psikolojik iyi oluş puanlarının azaldığını bildirmiştir. Araştırmacılar bu durumu, eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin çocuklarından akademik başarıya yönelik daha yüksek beklentiler içinde olmaları ve bu beklentilerin ergenlerde stres oluşturabilmesiyle açıklamaktadır. Literatürdeki bu farklılığın; örneklem özellikleri, sosyokültürel yapı, ebeveyn beklentilerinin düzeyi ve aile içi etkileşim biçimlerinin farklı olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada üstbiliş açısından elde edilen bulgular incelendiğinde, baba eğitim durumuna göre üstbilişte anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Boran (2016), üstün yetenekli öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının baba eğitim durumuna göre anlamlı biçimde değişmediğini belirlemiştir. Koç ve Arslan (2017) ortaokul öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada okuma stratejileri biliş üstü farkındalığının planlama, düzenleme ve değerlendirme alt boyutlarının baba eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını bildirmişlerdir. Buna karşın Şerifoğlu (2019), ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada baba eğitim durumuna göre üstbilişsel farkındalıklarının anlamlı biçimde farklılaştığını ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının babası ortaokul mezunu olan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Mevcut çalışma ile Şerifoğlu'nun (2019) çalışması arasında ortaya çıkan bu farklılığın, çalışmalarda kullanılan üstbiliş ölçme araçlarının, örneklem özelliklerinin ve eğitim kademelerinin farklı olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada anne-babanın birlikte ya da ayrı olma durumuna göre ergenlerin öznel iyi oluş ile aile ilişkilerinde doyum, önemli diğerleri ile ilişkide doyum ve olumlu duygularda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşın anne-babası birlikte olan ergenlerin yaşam doyumunun, anne-babası ayrı olan ergenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Tatay'ın (2015) çalışma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Tatay

(2015), parçalanmamış ailelerde yaşayan ergenlerin öznel iyi oluşlarının parçalanmış ailelerde yaşayan ergenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Benzer şekilde Rejaan, van der Valk ve Branje (2022), aile yapısına göre ergenlerin aidiyet duygularının farklılaştığını, aileye ait olma duygusunun ergenlerin iyi oluşunu anlamlı biçimde yordadığını ve aileye aidiyetin boşanma ile ergen uyumu arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiğini bildirmiştir. Walper ve arkadaşları (2015) ise boşanmanın ergenlerin iyi oluşu üzerindeki etkisinin doğrudan aile yapısından çok boşanma sonrasında yaşanan ebeveyn çatışması, ekonomik güçlükler ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinin niteliğiyle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Anne-babası birlikte olan ergenlerin yaşam doyumunun daha yüksek olması, aile bütünlüğünün ergenlerin yaşamlarını genel olarak değerlendirme biçimleri üzerinde etkili olabileceğini; güven, aidiyet ve süreklilik algısını destekleyerek yaşamını daha olumlu değerlendirmesine katkı sağlayabileceğini düşündürmektedir. Bu çalışmada üstbiliş açısından anne-babanın birlikte ya da ayrı olma durumuna göre elde edilen bulgular incelendiğinde, üstbilişte anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anne-babanın birlikte ya da ayrı olma durumunu doğrudan üstbiliş açısından inceleyen araştırmalar sınırlı olmakla birlikte Baloglu ve Demir (2017), sekizinci sınıf öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada destekleyici aile ilişkileri ile üstbiliş becerileri arasında pozitif, engelleyici aile ilişkileri ile ise negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğunu bildirmişlerdir. Mevcut çalışmada anne-babanın birlikte ya da ayrı olmasına göre üstbiliş açısından anlamlı farklılık bulunmaması, aile yapısından ziyade aile içi etkileşimin niteliğinin üstbiliş gelişiminde daha belirleyici olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim destekleyici iletişimin olduğu, bireyin kendini ifade edebildiği ve problem çözme süreçlerine katılımının teşvik edildiği aile ortamlarının planlama, izleme ve değerlendirme gibi üstbilişsel süreçlerin gelişimini destekleyebileceği düşünülmektedir. Flavell'in (1979) üstbiliş kuramına göre üstbiliş; bireyin kendi bilişsel süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme becerilerini kapsayan gelişimsel bir yapıdır. Bu becerilerin gelişiminde bireyin öğrenme yaşantıları, öz düzenleme becerileri ve çevresiyle kurduğu etkileşimler önemli rol oynamaktadır. Baloglu ve Demir'in (2017) destekleyici aile ilişkilerinin üstbilişi olumlu yönde desteklediğini gösteren bulguları da bu kuramsal yaklaşımı desteklemektedir. Dolayısıyla üstbilişin gelişiminin yalnızca anne-babanın birlikte ya da ayrı olmasıyla açıklanamayacağı; aile içi iletişim, ebeveyn desteği, eğitim yaşantıları ve bireysel bilişsel deneyimlerle birlikte değerlendirilmesinin daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada ergenlerin yakın çevreden algıladıkları sosyal destek düzeyine göre öznel iyi oluşun anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca öznel iyi oluşun yaşam

doyumunda yakın çevreden algılanan sosyal desteği sık sık algılayanların daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşın aile ilişkilerinde doyum, önemli diğerleri ile ilişkide doyum ve olumlu duygularda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bulgular, alan yazındaki birçok araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bi ve arkadaşları (2021), 42 ülke ve bölgeden 183.918 ergenle yürüttükleri çalışmada aile, öğretmen, arkadaş ve sınıf arkadaşlarından algılanan sosyal desteğin ergenlerin yaşam doyumu ile pozitif yönde ilişkili olduğunu, özellikle aile desteğinin yaşam doyumu üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğunu bildirmiştir. Benzer şekilde Tomás ve arkadaşları (2020), aile, öğretmen ve arkadaşlardan algılanan sosyal desteğin ergenlerin öznel iyi oluşunu doğrudan artırdığını, okul uyumunun ise bu ilişkide kısmi aracı rol üstlendiğini ortaya koymuştur. Araştırmada özellikle aile desteğinin öznel iyi oluş üzerindeki doğrudan etkisinin diğer destek kaynaklarına göre daha belirgin olduğu vurgulanmıştır. Tian, Zhao ve Huebner (2015) tarafından gerçekleştirilen boylamsal araştırmada öğretmen ve sınıf arkadaşlarından algılanan sosyal desteğin okul öznel iyi oluşunu anlamlı düzeyde artırdığı ve sosyal desteğin ergenlerin öznel iyi oluşunun önemli bağlamsal belirleyicilerinden biri olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Chu, Saucier ve Hafner'in (2010) 246 araştırmayı kapsayan meta-analizinde çocuk ve ergenlerde sosyal destek ile iyi oluş arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu, özellikle algılanan sosyal desteğin iyi oluşla daha güçlü ilişki gösterdiği rapor edilmiştir. Türkiye'de gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında da Yalçın (2015), sosyal destek ile öznel iyi oluş ve yaşam doyumu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki bulunduğunu, iyi oluş değişkenleri açısından aileden algılanan desteğin diğer destek kaynaklarına göre daha güçlü etki gösterdiğini ortaya koymuştur. Sosyal desteğin, bireyin ait olma, kabul görme ve değer verilme gereksinimlerini karşılayan önemli çevresel kaynaklardan biri olduğu düşünülmektedir. Öz Belirleme Kuramı'na göre bireyin ilişki kurma ve aidiyet gereksiniminin karşılanması psikolojik gelişimi ve iyi oluşu desteklemektedir (Ryan & Deci, 2000). Sosyal destek sayesinde ergenler stresle daha etkili başa çıkabilmekte, kendilerini daha güvende hissetmekte ve yaşam olaylarını daha olumlu değerlendirebilmektedir. Bu durum yaşam doyumu ve genel öznel iyi oluşunun artmasına katkı sağlamaktadır. Nitekim Ouyang ve arkadaşları (2021), algılanan sosyal desteğin stresli yaşam olaylarının öznel iyi oluş üzerindeki olumsuz etkisini azaltan koruyucu bir faktör olduğunu göstermiştir. Araştırmada üstbilişin yakın çevreden algılanan sosyal destek düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Literatürde ergenlerde algılanan sosyal destek düzeyine göre üstbilişsel özelliklerin farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen doğrudan bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle mevcut bulgu önceki çalışmalarla karşılaştırılamamıştır. Bu durum, konunun literatürde ele alınmadığını göstermekte olup, ilerleyen dönemlerde farklı yaş grupları ve farklı

örneklemeler üzerinde gerçekleştirilecek çalışmaların bu alandaki bilgi birikimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara baktığımızda, akademik başarısını yeterli olarak değerlendiren ergenlerin aile ilişkilerinde doyum, önemli diğerleri ile ilişkide doyum, yaşam doyumunu ve öznel iyi oluşun akademik başarısını yetersiz olarak değerlendiren ergenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, akademik yeterlilik algısının bireyin kendilik algısı ve yaşam doyumunu üzerinde olumlu etkiler oluşturabileceğini düşündürmektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgular, öznel iyi oluş ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişki olduğunu bildiren çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bucker ve arkadaşları (2018), 47 çalışmayı kapsayan meta-analizlerinde öznel iyi oluş ile akademik başarı arasında küçük ile orta düzey arasında değişen, istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar, akademik başarısı yüksek öğrencilerin her zaman yüksek öznel iyi oluşa sahip olmadığını, akademik başarısı düşük öğrencilerin de mutlaka düşük öznel iyi oluş göstermediğini belirtmekle birlikte, genel eğilimin iki değişken arasında olumlu yönde bir ilişkiye işaret ettiğini vurgulamıştır. Bu yönüyle meta-analiz bulguları, mevcut araştırmada akademik başarısını yeterli olarak değerlendiren ergenlerin öznel iyi oluşlarının daha yüksek bulunmasıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Bortes ve arkadaşları (2021), ergenlerde öznel iyi oluş ile akademik başarı arasındaki karşılıklı ilişkiyi boylamsal olarak incelemiş ve özellikle kız öğrencilerde öznel iyi oluş ile akademik başarı arasında karşılıklı bir etkileşim bulunduğunu göstermiştir. Araştırmada öznel iyi oluşu yüksek olan kız öğrencilerin ilerleyen dönemde akademik başarılarının daha yüksek olduğu, buna karşılık akademik başarının da öznel iyi oluş üzerinde etkili olabildiği belirtilmiştir. Araştırmacılar bu ilişkinin erkek öğrencilerde anlamlı bulunmadığını da ifade etmişlerdir. Steinmayr ve arkadaşları (2016) tarafından gerçekleştirilen boylamsal çalışmada da akademik başarı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin zaman içerisindeki yönü incelenmiştir. Araştırma sonucunda akademik başarının öznel iyi oluşun özellikle yaşam doyumunu boyutundaki değişimi yordadığı belirlenmiştir. Bunun yanında çalışmada öznel iyi oluşun bilişsel ve duyuşsal bileşenlerinin akademik yaşantıyla ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Araştırmada yaşam doyumundan elde edilen bulgu ayrıca Crede ve arkadaşlarının (2015) çalışmasıyla da benzerlik göstermektedir. Araştırmacılar ergenlerde akademik başarı ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkinin özellikle annenin eğitim düzeyine bağlı olarak değişebildiğini ve akademik başarı ile yaşam doyumunu arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu bildirmiştir. Bu araştırmada akademik başarının olumlu duyguda fark oluşturmaması öznel iyi oluşun tüm bileşenlerinin akademik başarıdan aynı düzeyde

etkilenmeyebileceğini düşündürmektedir. Öznel iyi oluş, bilişsel ve duyuşsal bileşenlerden oluşan çok boyutlu bir yapı olduğundan, akademik başarı özellikle bireyin yaşamını değerlendirme biçimi ve yaşam doyumu üzerinde daha belirgin bir etkiye sahip olabilir. Buna karşılık olumlu duygular; günlük yaşantıda aile ve arkadaş ilişkileri, kişilik özellikleri ve çevresel yaşantılar gibi birçok farklı değişkenden etkilenebilmektedir. Bu nedenle akademik başarı algısındaki farklılıkların olumlu duygularda anlamlı bir değişime yol açmamış olması beklenebilir. Genel olarak değerlendirildiğinde bu araştırmanın bulgusu, akademik başarı ile öznel iyi oluş arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu gösteren mevcut literatürü desteklemektedir. Akademik başarısını yeterli olarak değerlendiren ergenlerin aile ilişkilerinden, önemli diğerleriyle ilişkilerinden ve yaşamlarından daha fazla doyum almaları, akademik yaşantılarında elde ettikleri olumlu deneyimlerin öznel iyi oluşlarını desteklemesiyle açıklanabilir. Bununla birlikte öznel iyi oluşun çok boyutlu yapısı nedeniyle akademik başarının bütün alt boyutlar üzerinde aynı düzeyde etkili olmadığı görülmektedir. Üst biliş açısından incelediğimizde bu çalışmada ergenlerin akademik başarı durumuna göre üstbilişlerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buna karşın literatürü taradığımızda; Narang ve Saini'nin (2013) 13–16 yaş aralığındaki 240 ergenle yürüttüğü ve üstbiliş ile akademik performans arasındaki ilişki incelediği çalışmada bu çalışmadan farklı olarak üstbiliş ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde Yenice ve arkadaşlarının (2017) araştırma bulgusunun da bizim çalışmamızın bulgusuna göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Araştırmacılar ortaokul öğrencilerinin üstbiliş farkındalıklarının akademik başarı düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığını ve akademik başarı düzeyi arttıkça üstbiliş farkındalığının da arttığını bildirmiştir. Demirtaş ve Korkmaz (2023) ise ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmada üstbilişsel farkındalık becerilerinin genel akademik başarıyı pozitif yönde yordadığını belirtmiştir. Akpur (2024) tarafından yapılan ve 36 çalışmayı kapsayan meta-analiz çalışmasında üstbilişsel farkındalık ile akademik başarı arasında güçlü ve pozitif yönde bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir. Mevcut araştırma bulgusu ile literatürde yer alan araştırma sonuçları arasındaki farklılığın, öncelikle akademik başarının değerlendirilme biçiminden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada akademik başarıyı ergenlerin akademik başarılarına ilişkin algıları doğrultusunda değerlendirilirken, ilgili çalışmalarda akademik başarı ve performansın farklı ölçütler çerçevesinde ele alınması araştırma sonuçlarının farklılaşmasına neden olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla algılanan akademik başarı grupları arasında üstbiliş bakımından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamış olabilir. Bunun yanı sıra çalışmaların farklı yaş ve eğitim kademelerindeki öğrenciler üzerinde yürütülmesi de elde edilen bulguların farklılaşmasında etkili olmuş olabilir.

Bu araştırma sonucunda ayrımcılığa uğrama durumuna göre ergenlerin öznel iyi oluşun anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrımcılığa uğramadığını belirten ergenlerin aile ilişkilerinde doyum, önemli diğerleri ile ilişkide doyum, yaşam doyumu ve öznel iyi oluşunun ayrımcılığa uğradığını belirten ergenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, Jia ve arkadaşları (2017) ile Xue ve arkadaşları (2025) tarafından elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Jia ve arkadaşları (2017), Çinli göçmen ergenlerde algılanan ayrımcılığın öznel iyi oluş ile olumsuz yönde ilişkili olduğunu, ayrımcılık algısı arttıkça öznel iyi oluşun azaldığını bildirmiştir. Benzer şekilde Xue ve arkadaşları (2025) ise, ebeveynlerinden birinin veya her ikisinin çalışma amacıyla başka bir bölgeye göç etmesi nedeniyle uzun süre ebeveynlerinden ayrı kalan çocuklar üzerinde yürüttükleri araştırmada algılanan ayrımcılığın öznel iyi oluşu olumsuz yönde etkilediğini ve ayrımcılık düzeyi arttıkça öznel iyi oluşun azaldığını ortaya koymuştur. Böylece mevcut araştırmanın bulguları, algılanan ayrımcılığın ergenlerin öznel iyi oluşunu olumsuz yönde etkileyebileceğini gösteren önceki araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Xue ve arkadaşları (2025), bu ilişkiyi Stres Süreci Modeli çerçevesinde açıklayarak ayrımcılığı kronik bir stres kaynağı olarak değerlendirmekte ve ayrımcılığın bireyin sahip olduğu psikososyal kaynakları zayıflatarak öznel iyi oluşunu olumsuz yönde etkileyebileceğini belirtmektedir. Ayrımcılığa uğradığını belirten ergenlerin olumsuz üst inançlar ile batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları ve üstbilis becerileri ayrımcılığa uğramadığını belirten ergenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, ayrımcılık deneyiminin yalnızca duygusal iyi oluşu değil, aynı zamanda bireyin düşüncelerini değerlendirme ve yönetme biçimini de olumsuz etkileyebileceğini düşündürmektedir. Üstbilis kuramına göre olumsuz üst inançlar, kişinin düşüncelerini kontrol edilemez ve tehlikeli olarak algılamasına neden olurken, batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları ise olumsuz olayları önlemek veya olası zararları engellemek amacıyla düşünceleri kontrol etme sorumluluğunu artırmaktadır. Ayrımcılığa maruz kalan ergenler, yaşadıkları olumsuz deneyimleri daha yoğun tehdit algısıyla değerlendirebilir; bu durum, sürekli zihinsel kontrol çabalarını ve işlevsel olmayan üstbilisel inançları güçlendirebilir. Literatür incelemesinde, ergenlerde ayrımcılığa uğrama durumu ile üst bilis arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle mevcut bulgunun önceki araştırmalarla doğrudan karşılaştırılması mümkün olmamıştır. Bu doğrultuda, ileride farklı örneklemelerle gerçekleştirilecek araştırmaların ayrımcılığa uğrama durumu ile üst bilis arasındaki ilişkinin daha kapsamlı biçimde ortaya konulmasına ve ilgili literatüre katkı sağlamasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda ergenlerin önemli diğerleri ile ilişkide doyum ve yaşam doyumunun, zorbalığa uğrama durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği, zorbalığa uğramadığını belirten ergenlerin önemli diğerleri ile ilişkide doyumun daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buna karşın aile ilişkilerinde doyum, olumlu duygular ve öznel iyi oluş açısından zorbalığa uğrama durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Zorbalığa uğrama yaşantısı her zaman öznel iyi oluşun bütün boyutlarında farklılaşmaya yol açmayabilir. Mevcut araştırmada yalnızca önemli diğerleri ile ilişkide doyumda anlamlı farklılık bulunması, zorbalık yaşantısının özellikle ergenlerin akranları ve kendileri için önemli gördükleri kişilerle kurdukları ilişkilerden duydukları doyumunu etkileyebildiğini; buna karşın öznel iyi oluşun diğer bileşenlerinin farklı koruyucu faktörlerin etkisiyle benzer düzeyde kalabildiğini düşündürmektedir. Elde edilen bu bulgu, Kılınç ve Uzun (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırmada ergenlerin akran zorbalığı yapma ve akran mağduru olma durumlarının öznel iyi oluşu negatif yönde anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir. Araştırmacılar, akran zorbalığı ve akran mağduriyeti arttıkça ergenlerin öznel iyi oluşun azaldığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Ateş ve arkadaşları (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öznel iyi oluşun ergenlerde siber mağduriyet ve siber zorbalık düzeylerinin anlamlı yordayıcılarından biri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Katsantonis ve arkadaşlarının (2024), 64 ülkeyi kapsayan geniş örneklemli araştırmalarında zorbalık mağduriyetinin yaşam doyumunu ve olumlu duygular ile temsil edilen öznel iyi oluş bileşenleriyle negatif yönde anlamlı ilişkili olduğunu bildirmiştir. Bulgular, zorbalık mağduriyeti arttıkça ergenlerin yaşam doyumunu ve olumlu duygularının azaldığını göstermektedir. Araştırmada ergenlerin zorbalığa uğrama durumuna göre üstbilişlerinin anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Bulgular incelendiğinde zorbalığa uğradığını belirten ergenlerin üstbilişlerinin olumsuz üst inançlar ile batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançlarının zorbalığa uğramadığını belirten ergenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşın olumlu üst inançlar ile bilişsel izleme/öz farkındalık grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, Yavuz ve arkadaşlarının (2020) araştırmasını desteklemektedir. Araştırmada akran zorbalığı ile üst bilişsel sorunlar arasındaki ilişki incelenmiş ve üst bilişsel sorunların zorbalığa uğrama ve zorbalık davranışı ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde McLoughlin ve arkadaşları (2022) tarafından yürütülen boylamsal araştırmada siber mağduriyet, üst bilişsel inançlar ve yaşam kalitesi arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonucunda siber mağduriyet ile üst bilişsel inançlar arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu, özellikle kontrol edilemezlik/tehlike ile batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançlarının yaşam kalitesiyle olumsuz yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar ayrıca daha sık siber

mağduriyet yaşayan ergenlerin bilişsel güvenlerinin azaldığını bildirmiştir. Mevcut araştırma ile önceki çalışmaların bulguları birlikte değerlendirildiğinde, zorbalık yaşantısının üst bilişsel süreçlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Zorbalık gibi olumsuz yaşantılar bireyin düşüncelerini kontrol edemeyeceği, tehlikeli sonuçlar doğurabileceği ya da düşüncelerin özel anlamlar taşıdığı yönündeki üst bilişsel inançlarını güçlendirebilir. Bu durum özellikle olumsuz üst inançlar ile batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançlarının zorbalığa uğrayan ergenlerde daha yüksek bulunmasını açıklayabilir.

Araştırma sonucunda, ergenlerin üstbiliş düzeylerinin öznel iyi oluş düzeylerini pozitif yönde ve anlamlı biçimde yordadığı belirlenmiştir ($\beta=.238$, $t=4.359$, $p<.001$). Elde edilen bu bulgu, Üstbiliş Ölçeği Çocuk-Ergen Formu'nda (ÜBÖ-ÇE) yüksek puanların işlevsel olmayan üstbilişsel inançların ve olumsuz üstbilişsel faaliyetlerin arttığını göstermesi nedeniyle, üstbilişsel inançların kaygı ve psikopatoloji ile ilişkili olduğunu bildiren kuramsal beklentiden farklılaşmaktadır. Bu nedenle elde edilen sonucun yalnızca toplam puan üzerinden değil, ölçeğin alt boyutlarının kuramsal özellikleri dikkate alınarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde öznel iyi oluş ile en güçlü ilişkinin Bilişsel İzleme/Öz-Farkındalık alt boyutunda ($r = .351$, $p < .01$) olduğu, bunu Olumlu Üst Endişeler ($r = .178$, $p < .01$) ve Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları ($r = .162$, $p < .01$) alt boyutlarının izlediği, Olumsuz Üst Endişeler alt boyutu ile öznel iyi oluş toplam puanı arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür. Bu örüntü, üstbiliş ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin tek boyutlu bir yapı olarak ele alınmaması gerektiğini göstermektedir. Wells'in (1995) üstbilişsel modeline göre psikopatolojik sürecin temelini bireyin düşünceleri hakkındaki üstbilişsel inançları oluşturmaktadır. Model, bireylerin başlangıçta endişeyi gelecekte karşılaşılabilecekleri tehditlere karşı hazırlıklı olmayı sağlayan yararlı bir bilişsel strateji olarak değerlendirebildiklerini, ancak zaman içerisinde endişenin kontrol edilemez ve tehlikeli olduğuna ilişkin olumsuz üstbilişsel inançların gelişmesiyle birlikte meta-endişe sürecinin ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Dolayısıyla üstbilişsel model, üstbilişsel inançların homojen bir yapı olmadığını; farklı üstbilişsel bileşenlerin psikolojik işlevlerinin birbirinden ayrılması gerektiğini vurgulamaktadır (Wells, 1995). Benzer şekilde Cartwright-Hatton ve Wells (1997) de çocuk ve ergenler için geliştirilen üstbilişsel modelde olumlu ve olumsuz üstbilişsel inançların farklı işlevlere sahip olduğunu belirtmiş; Olumlu Üst Endişeler boyutunun endişenin problem çözmeye yardımcı olduğu ve bireyi olumsuz sonuçlardan koruduğu yönündeki inançları, Olumsuz Üst Endişeler boyutunun ise endişenin kontrol edilemez, tehlikeli ve mutlaka kontrol edilmesi gereken bir süreç olduğuna ilişkin değerlendirmeleri içerdiğini ifade etmiştir. Bu kuramsal ayırım, ÜBÖ-ÇE

toplam puanının yorumlanmasında alt boyutlarla birlikte değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Araştırmada öznel iyi oluş ile en güçlü ilişkinin Bilişsel İzleme/Öz-Farkındalık alt boyutunda bulunması, elde edilen bulgunun yorumlanmasında özellikle önem taşımaktadır. ÜBÖ-ÇE'nin geliştiricileri Bacow ve arkadaşları (2009), bu alt boyutu “bireyin kendi düşüncelerinin farkında olması” olarak tanımlamış ve ölçeğin geliştirme çalışmasında klinik olmayan çocukların bilişsel izleme puanlarının klinik gruptan daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Araştırmacılar bu bulguyu, düşüncelerin farkında olmanın tek başına kaygı sorunlarına yol açmak için yeterli olmadığı ve düşünce farkındalığındaki artışın her zaman uyumsuz baş etme biçimleriyle sonuçlanmadığı şeklinde yorumlamıştır. Ayrıca bilişsel izleme alt boyutunun, bireyin genel düşünce farkındalığını değerlendirdiğini; kaygılı, girici ya da yineleyici düşüncelerin farkındalığını doğrudan ölçmediğini belirtmişlerdir. Bu açıklamalar, bilişsel izlemenin psikopatolojik süreçlerle ilişkili olabilmekle birlikte, tek başına psikopatolojiyi temsil eden bir yapı olarak değerlendirilmemesi gerektiğini göstermektedir. Öznel iyi oluş ile en güçlü ilişkinin bilişsel izleme alt boyutunda elde edilmesi, Bacow ve arkadaşlarının (2009) bu değerlendirmeleriyle birlikte ele alındığında anlam kazanmaktadır. Araştırma grubunun klinik tanısı bulunmayan ergenlerden oluşması dikkate alındığında, düşüncelerini izleme ve düşünme süreçlerinin farkında olma eğiliminin psikopatolojik bir özellikten ziyade bilişsel süreçlere yönelik farkındalığı yansıtır olabileceği düşünülmektedir. Sica ve arkadaşları (2007), Üstbiliş Ölçeği kullanılarak yürüttükleri çalışmada bilişsel öz-farkındalık boyutunun kabul geliştirme ve problem çözme gibi baş etme stratejileriyle ilişkili olduğunu, zihinsel izlemenin aşırı ve katı biçimde sürdürülmesinin uyumsuz sonuçlar doğurabileceğini kabul etmekle birlikte, düşüncelerin farkında olmanın her zaman psikopatolojik belirtilerle sonuçlanmadığını vurgulamıştır. Her ne kadar Sica ve arkadaşlarının (2007) çalışması yetişkin örnekleminde yürütülmüş olsa da bilişsel öz-farkındalığa ilişkin ulaşılan sonuçların Bacow ve arkadaşlarının (2009) çocuk ve ergen örnekleminde elde ettiği bulgularla kavramsal açıdan benzerlik göstermesi dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda mevcut araştırmada bilişsel izleme alt boyutunun öznel iyi oluş ile diğer üstbilişsel boyutlara kıyasla daha güçlü ilişki göstermesi, üstbilişsel süreçlerin tüm bileşenlerinin aynı psikolojik işleve sahip olmadığına ve özellikle bilişsel izlemenin klinik olmayan ergen örnekleminde farklı biçimde işlev görebileceğine işaret etmektedir. Bu araştırmada öznel iyi oluş ile anlamlı ilişki gösteren bir diğer alt boyut Olumlu Üst Endişeler olmuştur. Bu alt boyut, bireyin endişelenmenin sorun çözmeye yardımcı olduğu, gelecekte karşılaşılabilecek olumsuz durumlara karşı hazırlıklı olmayı sağladığı ve olası tehditleri önlemede yararlı olduğu yönündeki üstbilişsel inançlarını kapsamaktadır (Cartwright-Hatton & Wells, 1997). Wells'in

(1995) üstbilişsel modelinde de bu inançlar, bireyin endişeyi bilinçli olarak kullandığı bir baş etme stratejisinin temelini oluşturan olumlu üstbilişsel inançlar olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte Wells (1995), bu inançların tek başına psikolojik açıdan sağlıklı ya da koruyucu olduklarını ileri sürmemekte; aksine bireyin endişe etmeyi sürdürmesine zemin hazırlayan bilişsel değerlendirmeler olduğunu belirtmektedir. Modelde psikopatolojik sürecin belirleyici aşaması ise bireyin zamanla endişesini kontrol edilemez ve tehlikeli olarak değerlendirmesiyle başlayan olumsuz üstbilişsel değerlendirmeler ve buna bağlı gelişen meta-endişe sürecidir (Wells, 1995). Bu doğrultuda araştırmamızda Olumlu Üst Endişeler alt boyutunun öznel iyi oluş ile pozitif yönde ilişkili bulunması, bu inançların doğrudan uyum sağlayıcı olmak yerine, klinik tanısı bulunmayan ergenlerde endişenin geleceğe hazırlanma, olası güçlükleri öngörme ve problem çözme sürecinin bir parçası olarak değerlendirilmesinin bu bulgunun ortaya çıkmasına katkı sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla mevcut bulgu, Wells'in (1995) modelinde tanımlandığı biçimiyle olumlu üstbilişsel inançların psikopatolojiyi değil, endişe sürecini başlatan bilişsel değerlendirmeleri temsil ettiği yönündeki kuramsal açıklamalarla birlikte ele alınmalıdır. Çocuk ve ergen örneklemelerinde gerçekleştirilen çalışmalar da olumlu üstbilişsel inançların psikopatolojik belirtilerle ilişkisinin yetişkin örneklemelerine kıyasla daha farklı bir örüntü gösterebildiğine işaret etmektedir. Wilson ve Hughes (2011), çocuklarda olumlu üstbilişsel inançların erken yaşlardan itibaren görülebildiğini, ancak bu inançlara sahip olan çocuklarla olmayan çocuklar arasında kaygı ve endişe düzeyleri açısından anlamlı farklılık bulunmadığını bildirmiştir. Araştırmacılar ayrıca çocukların ifade ettikleri üstbilişsel inançların, Bacow ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen ÜBÖ-ÇE'de değerlendirilen üstbilişsel inançlarla büyük ölçüde benzerlik gösterdiğini belirtmiş ve bu yapıların gelişimsel süreç içerisinde daha ayrıntılı incelenmesi gerektiğini vurgulamıştır (Wilson & Hughes, 2011). Benzer şekilde Fialko ve arkadaşları (2012), çocuk ve ergenlerde endişenin bilişsel belirleyicilerini inceledikleri çalışmalarında olumlu üstbilişsel inançların endişe ve kaygıyı bağımsız olarak açıklamadığını; bu ilişkinin belirsizliğe tahammülsüzlük ve bilişsel kaçınma gibi diğer bilişsel süreçlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini bildirmiştir. Araştırmacılar ayrıca olumlu üstbilişsel inançların çocukluk döneminden itibaren var olduğunu, ancak endişe üzerindeki etkilerinin gelişimsel süreç içerisinde değişebileceğini ifade etmektedir (Fialko ve ark., 2012). Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, mevcut araştırmada olumlu üst endişeler alt boyutunun öznel iyi oluş ile gösterdiği ilişkinin, çocuk ve ergen örneklemelerinde üstbilişsel inançların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak yorumlanmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir. Bu Araştırmada öznel iyi oluş ile anlamlı ilişki gösteren bir diğer alt boyut ise Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk

İnançları olmuştur. Bu alt boyut, bireyin bazı düşüncelerin kabul edilemez olduğu, belirli düşüncelere sahip olmanın olumsuz sonuçlar doğurabileceği ya da düşüncelerin gerçekleşmesinden bireyin sorumlu olabileceği yönündeki üstbilişsel inançları kapsamaktadır (Cartwright-Hatton & Wells, 1997). Bacow ve arkadaşları (2009) tarafından gerçekleştirilen geliştirme çalışmasında bu alt boyutun aşırı endişe ve depresyon ile ilişkili olduğu bildirilmekle birlikte, bilişsel izleme ve olumsuz üst endişeler kadar belirleyici bir konumda olmadığı görülmektedir. Bu durum, Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları boyutunun psikopatolojik süreçlerle ilişkili olmakla birlikte, bu süreçleri tek başına açıklayan temel üstbilişsel yapı olarak değerlendirilmediğini göstermektedir. Araştırmada Olumsuz Üst Endişeler alt boyutu ile öznel iyi oluş toplam puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir. Bu bulgu, Wells'in (1995) üstbilişsel modeli çerçevesinde değerlendirildiğinde dikkat çekici olmakla birlikte kuramsal olarak açıklanabilir görünmektedir. Wells'e (1995) göre psikopatolojik sürecin temelini, bireyin endişesini kontrol edilemez, tehlikeli ve kendisi için zararlı olarak değerlendirmesi oluşturmaktadır. Başka bir ifadeyle, bireyin yalnızca endişelenmesi değil; endişesi hakkında geliştirdiği olumsuz üstbilişsel değerlendirmeler psikopatolojik belirtilerin sürekliliğinde belirleyici rol oynamaktadır. Cartwright-Hatton ve Wells (1997) de benzer biçimde olumsuz üstbilişsel inançların bireyin endişesini kontrol etmesi gerektiğine, aksi durumda zihinsel ve duygusal açıdan zarar görebileceğine ilişkin değerlendirmeleri içerdiğini belirtmektedir. Bu nedenle psikopatolojik belirtilerle en yakından ilişkili olması beklenen üstbilişsel boyutun olumsuz üst endişeler olduğu kabul edilmektedir. Bu kuramsal yaklaşım, Bacow ve arkadaşlarının (2009) çocuk ve ergen örnekleminde yürüttükleri geliştirme çalışmasının bulgularıyla da desteklenmektedir. Araştırmacılar, depresyon ile anlamlı ilişki gösteren tek alt boyutun Olumsuz Üst Endişeler olduğunu; aşırı endişe düzeyi kontrol edildiğinde de bu ilişkinin devam ettiğini bildirmiştir. Benzer şekilde Sica ve arkadaşları (2007), kontrol edilemezlik ve tehlike odaklı olumsuz üstbilişsel inançların kaygı ve obsesif-kompulsif belirtilerle diğer üstbilişsel boyutlara kıyasla daha güçlü ilişkiler gösterdiğini rapor etmiştir. Köcher ve arkadaşları (2021) tarafından gerçekleştirilen sistematik derleme ve meta-analiz çalışmasında, olumsuz üstbilişsel inançların çocuk ve ergenlerde psikopatolojik belirtilerle olumlu üstbilişsel inançlara kıyasla daha güçlü ilişkiler gösterdiği, buna karşın olumlu üstbilişsel inançlara ilişkin bulguların çalışmalar arasında daha değişken olduğu bildirilmiştir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, psikopatolojik süreçler açısından belirleyici üstbilişsel bileşenin esas olarak olumsuz üstbilişsel inançlar olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşılık araştırmada Bilişsel İzleme, Olumlu Üst Endişeler ve Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları alt boyutlarının

öznel iyi oluş ile anlamlı ilişki göstermesi, çocuk ve ergen örneklemelerinde üstbilişsel süreçlerin farklı bileşenlerinin farklı psikolojik işlevler üstlenebileceğini düşündürmektedir. Dolayısıyla mevcut araştırmanın bulguları, ÜBÖ-ÇE toplam puanının tek başına patolojik üstbilişsel inançların bir göstergesi olarak değerlendirilmesinin çocuk ve ergen örneklemelerinde sınırlı kalabileceğine işaret etmektedir. Gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizi de bu değerlendirmeyi desteklemektedir. Sosyodemografik değişkenlerin kontrol edilmesinin ardından ÜBÖ-ÇE toplam puanının modele eklenmesi, öznel iyi oluşta açıklanan varyansı %9,2 oranında artırmış ve üstbiliş öznel iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olarak belirlenmiştir ($\beta = .315, p < .001$).

Araştırmada gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizi sonucunda, kardeş sayısı, algılanan sosyal destek, akademik başarı, zorbalığa maruz kalma ve ayrımcılığa maruz kalma değişkenlerinin yer aldığı ilk modelin ergenlerin öznel iyi oluş puanlarındaki varyansın %10,1'ini açıkladığı belirlenmiştir. Üstbiliş toplam puanının ikinci modele eklenmesiyle açıklanan varyansın %19,3'e yükseldiği ve modelin açıklayıcılığının anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Ayrıca üstbilişin ($\beta=0,315$), diğer değişkenlerin etkisi kontrol edildikten sonra da öznel iyi oluşun güçlü bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, üstbilişin yalnızca öznel iyi oluş ile ilişkili olmakla kalmayıp aynı zamanda sosyodemografik değişkenlerin ötesinde öznel iyi oluşun açıklanmasına anlamlı bir katkı sağladığını da göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bu bulgu alan yazındaki çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Çıkrıkçı ve Odacı (2015) araştırmalarında üstbilişsel farkındalığın yaşam doyumunun anlamlı yordayıcılarından biri olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde Kiaei (2014), üstbiliş ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu bildirmiştir. Daha güncel bir araştırmada ise Hashemi ve Abdollah-Parikhani (2024), lise öğrencilerinde üstbilişsel inançların mutlulukla pozitif yönde ilişkili olduğunu ve üstbilişsel inançların mutluluğun anlamlı yordayıcıları arasında yer aldığını ortaya koymuşlardır. Bu çalışmalar, üstbilişin bireyin iyi oluşuyla ilişkili olduğunu ortaya koyması bakımından mevcut araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Üstbilişin modele sağladığı açıklayıcılık, üstbilişsel süreçlerin ergenlerin öznel iyi oluşunun açıklanmasında önemli bir role sahip olduğunu düşündürmektedir. Schraw ve Moshman'a (1995) göre üstbiliş, bireyin yalnızca bilişsel süreçleri hakkında bilgi sahibi olmasını değil, aynı zamanda bu süreçleri planlama, izleme ve değerlendirme yoluyla düzenleyebilmesini de kapsamaktadır. Flavell (1979) da üstbilişi bireyin kendi bilişsel süreçlerini izleme ve düzenleme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda üstbiliş

düzeyi yüksek olan ergenlerin bilişsel süreçlerini daha etkili yönetebilmeleri, karşılaştıkları durumları değerlendirme biçimlerini düzenleyebilmeleri ve uygun bilişsel stratejileri kullanabilmeleri nedeniyle öznel iyi oluşlarının daha yüksek olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada üstbiliş modele eklendikten sonra da algılanan sosyal desteğin nadiren algılanması, akademik başarının yetersiz olması ve ayrımcılığa maruz kalma değişkenlerinin öznel iyi oluşun anlamlı yordayıcıları olmaya devam ettiği belirlenmiştir. Bu bulgu, üstbilişin öznel iyi oluş üzerinde önemli bir katkı sağlamasına rağmen ergenlerin öznel iyi oluşunun yalnızca bilişsel süreçlerle açıklanamayacağını göstermektedir. Ryan ve Deci'ye (2000) göre iyi oluşun gelişiminde bireyin özerklik, yeterlik ve ilişkililik gereksinimlerinin karşılanması önemli bir rol oynamaktadır. Benzer şekilde Diener (1984), öznel iyi oluşun yaşam doyumu ile olumlu ve olumsuz duyguların birlikte değerlendirilmesini içeren çok boyutlu bir yapı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Efklides (2011), üstbilişin öz düzenlemenin önemli bileşenlerinden biri olduğunu, bilişsel süreçlerin izlenmesi ve kontrol edilmesinde rol oynadığını; bunun yanında öğrencilerin iyi oluşunun olumlu duygulanım, öz düzenleme ve kişilerarası etkileşimlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda mevcut araştırmada üstbiliş öznel iyi oluşun en güçlü yordayıcısı olarak belirlenmiş olsa da sosyal destek, akademik başarı ve ayrımcılık gibi değişkenlerin anlamlılığını koruması, ergenlerin öznel iyi oluşunun bilişsel, bireysel ve çevresel etmenlerin birlikte etkisiyle şekillenen çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir. Buna karşın zorbalığa maruz kalma değişkeninin her iki modelde de öznel iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olmaması, bu araştırma örneğinde zorbalığın diğer değişkenler kontrol edildiğinde öznel iyi oluş üzerindeki bağımsız etkisinin istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmadığını göstermektedir.

2. Sonuç

Bu araştırma, lise düzeyinde eğitimine devam eden, 14-19 yaş arası ergenlerin üstbiliş ve öznel iyi oluşun çeşitli sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek ve üstbiliş ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Avcılar ilçesindeki devlet liselerinde öğrenim gören 318 ergen ile yürütülmüştür. Bu doğrultuda elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri kapsamında değerlendirilmiştir.

Araştırmanın ilk alt problemi doğrultusunda ergenlerin üstbiliş ve öznel iyi oluşlarının sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular, cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, gelir düzeyi, kardeş sayısı ve baba eğitim durumuna göre ergenlerin öznel iyi oluş ve üstbilişlerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir.

Anne eğitim durumu ile anne ve babanın birlikte ya da ayrı olma durumunun ise öznel iyi oluş üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, ancak yaşam doyumunda anlamlı farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Buna karşın söz konusu değişkenlerin üstbiliş üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı görülmüştür.

Araştırmada algılanan sosyal destek durumuna göre ergenlerin öznel iyi oluşu ile yaşam doyumunda anlamlı farklılık belirlenmiştir. Buna karşın algılanan sosyal destek durumuna göre üstbiliş ve alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde akademik başarı algısına göre ergenlerin öznel iyi oluşları ile aile ilişkilerinde doyum, önemli diğerleri ile ilişkide doyum ve yaşam doyumunda anlamlı farklılık belirlenmiştir. Buna karşın olumlu duyguları ile üstbiliş ve üstbilişin alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Araştırmada ayrımcılığa uğrama durumuna göre öznel iyi oluş ile aile ilişkilerinde doyum, önemli diğerleri ile ilişkide doyum ve yaşam doyumunda anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Bunun yanında ayrımcılığa uğrama durumunun üstbiliş ile olumsuz üst inançlar ve batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançlarında da anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Zorbalığa uğrama durumunda ise öznel iyi oluş açısından anlamlı farklılık bulunmazken, yaşam doyumu ve önemli diğerleri ile ilişkide doyumda anlamlı farklılık belirlenmiştir. Ayrıca zorbalığa uğrama durumuna göre üstbiliş ile olumsuz üst inançlar ve batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançlarında da anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda üstbiliş ile öznel iyi oluş arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ergenlerin üstbilişleri ile öznel iyi oluşları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Buna göre ergenlerin üstbiliş düzeyleri arttıkça öznel iyi oluş düzeylerinin de artış gösterdiği söylenebilir. Alt boyutlar incelendiğinde ise öznel iyi oluş ile en güçlü ilişkinin Bilişsel İzleme/Öz-Farkındalık alt boyutunda, bunu Olumlu Üst Endişeler ile Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları alt boyutlarının izlediği, Olumsuz Üst Endişeler alt boyutu ile ise öznel iyi oluş toplam puanı arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmüştür.

Yapılan araştırmada ergenlerin öznel iyi oluşunu yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda kardeş sayısı, algılanan sosyal destek, akademik başarı, zorbalığa uğrama ve ayrımcılığa uğrama değişkenlerinin yer aldığı ilk modelin öznel iyi oluştaki varyansın %10,1'ini açıkladığı belirlenmiştir. Üstbiliş toplam puanının modele eklenmesiyle açıklanan varyansın %19,3'e yükseldiği ve modelin açıklayıcılığının anlamlı düzeyde arttığı saptanmıştır. Ayrıca üstbilişin,

diğer değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde de ergenlerin öznel iyi oluşunun en güçlü yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak araştırma bulguları, ergenlerin üstbiliş ve öznel iyi oluşlarının tüm sosyodemografik değişkenlerden aynı biçimde etkilenmediğini göstermektedir. Özellikle algılanan sosyal destek, akademik başarı algısı ve ayrımcılık gibi bireyin sosyal çevresi ve yaşantılarıyla ilişkili değişkenlerin öznel iyi oluş üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu; zorbalığın ise bazı alt boyutlarda farklılık oluşturmaya karşın öznel iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanında üstbiliş ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin bulunması ve üstbilişin diğer değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde de öznel iyi oluşun en güçlü yordayıcısı olduğunun belirlenmesi, araştırmanın temel amacını destekleyen önemli bulgular arasında yer almaktadır. Elde edilen sonuçların, ergenlerin üstbiliş ve öznel iyi oluşlarının birlikte ele alındığı araştırmalara katkı sağlayacağı, okul temelli koruyucu ve geliştirici ruh sağlığı çalışmalarının planlanmasına bilimsel bir temel oluşturacağı düşünülmektedir.

3. Öneriler

3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda ergenlerin öznel iyi oluş ve üstbilişini desteklemeye yönelik okul temelli bilişsel ve psikososyal gelişimi destekleyici çalışmaların planlanması önerilmektedir. Özellikle algılanan sosyal desteğin ergenlerin öznel iyi oluşuyla ilişkili olması dikkate alınarak aile, öğretmen ve akran desteğini güçlendirmeye yönelik psikoeğitim programları ve sosyal destek uygulamalarının yaygınlaştırılmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca akademik başarı algısının öznel iyi oluş üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin yalnızca akademik performanslarını artırmaya değil, aynı zamanda kendilerini yeterli hissetmelerini destekleyecek psikososyal uygulamalara da yer verilmesi önerilmektedir.

Araştırmada ayrımcılık ve zorbalık yaşantılarının ergenlerin öznel iyi oluşu ve üstbilişin bazı boyutları üzerinde farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda okullarda ayrımcılık ve akran zorbalığını önlemeye yönelik farkındalık çalışmaları, koruyucu ruh sağlığı programları ve güvenli okul iklimini destekleyen uygulamaların artırılması önerilmektedir.

Araştırmada üstbiliş ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu nedenle ergenlerin üstbilişsel farkındalıklarını geliştirmeye yönelik problem çözme, öz düzenleme, düşünme becerileri ve bilişsel farkındalık eğitimlerini içeren

programların okul ortamına uygulanmasının ergenlerin psikolojik gelişimlerini destekleyebileceği düşünülmektedir.

Ayrıca okul psikolojik danışmanları, çocuk gelişimciler ve ilgili ruh sağlığı çalışanları tarafından ergenlerin üstbilişsel becerilerini ve öznel iyi oluşlarını birlikte desteklemeye yönelik koruyucu ve önleyici müdahale programlarının geliştirilmesi önerilmektedir.

3.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırma İstanbul ili Avcılar ilçesinde ve devlet okullarında öğrenim gören lise öğrencileri ile sınırlıdır. Bu nedenle farklı illerde, farklı sosyoekonomik düzeylerde ve farklı okul türlerinde öğrenim gören ergenlerle benzer araştırmaların yürütülmesi önerilmektedir.

Bizim araştırmamız “ergenlerde üstbiliş ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi” incelemek amacıyla kesitsel desende yürütülen nicel bir araştırmadır. Gelecekte gerçekleştirilecek çalışmalarda nitel veya karma yöntem desenlerinden yararlanılarak ergenlerin üstbiliş ve öznel iyi oluş deneyimleri daha ayrıntılı biçimde incelenebilir.

Araştırmada üstbiliş ile öznel iyi oluş arasındaki ilişki incelenmiştir. Gelecek araştırmalarda üstbilişin sosyal ilgi, öz yeterlik, özerklik ve benzeri psikolojik değişkenlerle ilişkisini inceleyen çalışmaların yapılmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmaların sınırlı olması nedeniyle yeni çalışmaların üstbiliş alanındaki bilgi birikimini zenginleştireceği düşünülmektedir.

Ayrıca araştırmada algılanan sosyal destek ile üstbiliş ve ayrımcılığa uğrama durumu ile üstbiliş arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların uygulamaya yönelik program geliştirme aşamalarına da katkı sağlayacağı düşünülmesi sebebi ile bu değişkenlerin farklı örneklemelerde ve farklı yaş gruplarında ele alınması önerilmektedir.

Üstbiliş ve öznel iyi oluşun zaman içerisindeki değişimini ortaya koyabilmek amacıyla boylamsal ve deneysel araştırmaların planlanmasının alan yazına önemli katkılar sağlayacağı da düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A., Mercan, N., Coşkun, S., & Özcan, N. K. (2024). Subjective Well-Being, Mental Health Enhancing Knowledge Level, and Related Factors in Adolescents. *Journal Of Psychiatric Nursing*, 15(2):157-165. doi: 10.14744/phd.2023.65872
- Ahioğlu-Lindberg, E. N. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 1–10.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4), 353–364. doi:10.7827/TurkishStudies.2241
- Akpınar, U. (2024). Metacognitive awareness and academic achievement: a meta-analysis study. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(91), 1276–1293. doi:10.17755/esosder.1433740
- Aktaş, A. (2013). *Türkçe öğretimi dersi başarı düzeyi ile tutum ve üstbilişsel becerilerin etkileşimi* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Ataalkın, A. (2012). *Üstbilişsel öğretim stratejilerine dayalı öğretimin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ve becerisine, akademik başarı ile tutumuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Ateş, B., Kaya, A., & Tunç, E. (2018). The investigation of predictors of cyberbullying and cyber victimization in adolescents. *International Journal of Progressive Education*, 14(5), 103–118. doi: 10.29329/ijpe.2018.157.9
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: a proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J. W. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation*, Vol. 2, pp. 89–195. doi:10.1017/CBO9781316422250.025
- Bacow, T. L., Pincus, D. B., Ehrenreich, J. T., & Brody, L. R. (2009). The metacognitions questionnaire for children: development and validation in a clinical sample of children and adolescents with anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(6), 727–736. doi:10.1016/j.janxdis.2009.02.013
- Baloğlu, N., & Demir, M. F. (2017). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Aile İlişkileri ve Üstbiliş Becerileri Arasındaki İlişkiler. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(30), 1891–1905.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman.
- Başdereli, V., & Tepeli, K. (2025). *Görsel algı ve dikkat: bilişsel süreçler arasındaki etkileşim*. H. Akgül, Z. Selamoğlu, & S. Güngör (Ed.), Sağlık bilimleri alanında uluslararası derleme araştırma ve çalışmalar (ss. 85–104). Serüven Yayınevi.
- Başer Şeker, G. (2009). *Lise öğrencilerinin bağlanma stilleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bi S, Stevens GWJM, Maes M, Boer M, Delaruelle K, Eriksson C, Brooks FM, Tesler R, van der Schuur WA, Finkenauer C. (2021). Perceived social support from different sources and adolescent life satisfaction across 42 countries/regions: the moderating role of national-level generalized trust. *J Youth Adolesc*. Jul;50(7):1384-1409. doi: 10.1007/s10964-021-01441-z
- Bjørnsen, H. N., Espnes, G. A., Eilertsen, M. B., Ringdal, R., & Moksnes, U. K. (2019). The relationship between positive mental health literacy and mental well-being among adolescents: implications for school health services. *The Journal of School Nursing*, 35(2), 107–116. doi: 10.1177/1059840517732125
- Boran, M. (2016). *Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerinin algılanan problem çözme becerilerinin üst bilişsel farkındalıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

- Bortes, C., Ragnarsson, S., Strandh, M., & Petersen, S. (2021). The bidirectional relationship between subjective well-being and academic achievement in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(5), 992–1002. doi.org:10.1007/s10964-021-01413-3.
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83–94. doi:10.1016/j.jrp.2018.02.007
- Cartwright-Hatton, S., & Wells, A. (1997). Beliefs about worry and intrusions: The Meta-Cognitions Questionnaire and its correlates. *Journal of Anxiety Disorders*, 11(3), 279–296. doi: 10.1016/s0887-6185(97)00011-x
- Chatzipanteli, A., Grammatikopoulos, V., & Gregoriadis, A. (2014). Development and evaluation of metacognition in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1223–1232. doi: 10.1080/03004430.2013.861456
- Choudhury, S., Blakemore, S.-J., & Charman, T. (2006). Social cognitive development during adolescence. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 1, 165–174. doi: 10.1093/scan/nsl024
- Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624–645. doi:10.1521/jscp.2010.29.6.624
- Çağlar, Ç. (2022). *Ortaokul 6. ve 7. sınıfa devam eden üstün yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları, problem çözme becerileri ile öz yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çalgıcı, G. (2018). *Farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından boylamsal incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, Ş. (2008). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal zekâ açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çıkrıkcı, Ö., & Odacı, H. (2015). The determinants of life satisfaction among adolescents: The role of metacognitive awareness and self-efficacy. *Social Indicators Research*, 125(3), 977–990. Doi: 10.1007/s11205-015-0861-5
- Crede, J., Wirthwein, L., McElvany, N., & Steinmayr, R. (2015). Adolescents' academic achievement and life satisfaction: The role of parents' education. *Frontiers in Psychology*, 6, Article 52. Doi: 10.3389/fpsyg.2015.00052
- Dağdevran, H., & Yıldız, M. A. (2024). Ergenlerde duygu düzenleme ile baş etme yöntemlerinin üstbilişleri yordayıcılığı. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 735–747. doi: 10.24315/tred.1379473
- Demir, S., & Demir, Y. (2024). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 11(3), 45–62. doi: 10.33907/turkjes.1581188
- Demirtaş, E., & Korkmaz, İ. (2023). The level of metacognitive awareness of primary school 4th grade students predicting their academic achievement. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(4), 967–982. doi: 10.52380/ijcer.2023.10.4.591
- Demirtaş, H., & Ünal Bozcan, E. (2025). Examining The Career Adaptability Abilities and Psychological Well-Being Levels Of High School Students (Lise Dönemindeki Öğrencilerin Kariyer Uyum Yetenekleri ve Psikolojik İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi). *International Journal of Positivity & Well-Being*, 3(1), 41–62. doi: 10.61518/ijpw-77

- Deniz, M. (2010). *Ergenlerde sır saklamanın duygusal ve gelişimsel değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Psikolojisi Anabilim Dalı, Ankara.
- Derman, O. (2008). Ergenlerde psikososyal gelişim. *Adolesan Sağlığı Sempozyum Dizisi*, (63), 19–21.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6–25. doi: 10.1080/00461520.2011.538645
- Engin, A. O., Calapoğlu, M., & Gürbüzöğlu, S. (2008). Uzun süreli bellek ve öğrenme. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 251–262.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. W. W. Norton & Company, Inc.
- Erdoğan, M. Y., & Yavuz, B. (2023). Üniversite öğrencilerinde öznel iyi oluş ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet 9th International Conference on Social Sciences*.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 975–989.
- Eryılmaz, A., & Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 189–203.
- Fialko, L., Bolton, D., & Perrin, S. (2012). Applicability of a cognitive model of worry to children and adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 50(5), 341–349. doi:10.1016/j.brat.2012.02.003
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference (17.0 Update)*. (10th ed.). Pearson.
- Georghiades, P. (2004). From the general to the situated: Three decades of metacognition. *International Journal of Science Education*, 26(3), 365–383. doi: 10.1080/0950069032000119401
- Güney, M. A., & Hamarta, E. (2022). Ergenlerde Duygusal Özerklik, Sosyal Destek ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 138–155.
- Gürefe, N. (2015). İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 237–246.
- Hashemi, M., & Abdollah-Parikhani, S. (2024). Relationships between metacognitive beliefs, personal-social adaptation, and happiness in high school students. *Journal of School Administration*, 12(4), 1–15.
- Hıdıroğlu, Ç. N. (2018). Üstbiliş Kavrama ve Problem Çözme Sürecinde Üstbilişin Rolüne Eleştirel Bakış. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (32), 87–103. doi: 10.30794/pausbed.424862
- Hitchcott, P. K., Fastame, M. C., Ferrai, J., & Penna, M. P. (2017). Psychological well-being in Italian families: An exploratory approach to the study of mental health across the adult life span in the blue zone. *Europe's Journal of Psychology*, 13(3), 441–454. doi: 10.5964/ejop.v13i3.1416
- Irak, M. (2012). Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formunun Türkçe Standardizasyonu, Kaygı Ve Obsesif-Kompulsif Belirtilerle İlişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(1), 47–54.
- Jain, Y., & Sinha, N. (2022). Metacognition and its socio-demographics correlates: A study. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(5), 6055–6061. doi: 10.9756/INTJECSE/V14I5.747

- Jia, X., Liu, X., & Shi, B. (2017). Perceived discrimination and subjective well-being in Chinese migrant adolescents: Collective and personal self-esteem as mediators. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 1213. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01213
- Kalemkuş, J. (2021). Bilmeyi bilme: Üstbiliş. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 471–495. doi: 10.33418/ataunikkefd.795640
- Kapucu, A. (2024). Duygu ve biliş. In E. İnan & E. Yücel (Eds.), *Psikoloji penceresinden duygular: Kuramdan uygulamaya* (3. baskı, ss. 121–142). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karakelle, S., & Saraç, S. (2010). Üstbiliş Hakkında Bir Gözden Geçirme: Üstbiliş Çalışmaları mı Yoksa Üstbilişsel Yaklaşım mı? *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 45–60.
- Karaman, M., Coşkun, S., Aldal, H., Kökkaya, A., & Obuz, E. (2019). Duygusal zekânın psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi: Üniversite öğrencileri üzerine bir çalışma. *Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi*, Gölbaşı, Adıyaman, Türkiye.
- Karslı, T. A. (2015). İlköğretim dönemindeki ergenlerde üst-biliş işlevleri ile karar verme ve denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 16–31. doi: 10.17755/esosder.40353
- Karslı, T. A. (2019). Lise öğrencilerinde üstbilişsel farkındalık düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin yaş ve ebeveyn eğitim durumu bağlamında incelenmesi. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 5(8), 317–333.
- Katsantonis, I., Barrado, B., McLellan, R., & Gimenez, G. (2024). Subjective well-being and bullying victimisation: A cross-national study of adolescents in 64 countries and economies. *Child Indicators Research*. Advance online publication. doi: 10.1007/s12187-024-10147-0
- Kawata, K. H. dos Santos, Ueno, Y., Hashimoto, R., Yoshino, S., Ohta, K., Nishida, A., Ando, S., Nakatani, H., Kasai, K., & Koike, S. (2021). Development of Metacognition in Adolescence: The Congruency-Based Metacognition Scale. *Frontiers in Psychology*, 11, 565331. doi: 10.3389/fpsyg.2020.565231
- Kavitha, K. (2026). Life skill education development in India. *International Journal of Scientific Research in Engineering and Management (IJSREM)*, 10(2), 1-4. doi: 10.55041/IJSREM56824
- Kılınç, M., & Uzun, K. (2020). Ergenlerin öznel iyi oluşlarının yordayıcıları olarak akran zorbalığı ve akran mağduriyeti. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1400–1439. doi: 10.29299/kefad.853992
- Kiaei, Y. A. (2014). *The relationship between metacognition, self-actualization, and well-being among university students: Reviving self-actualization as the purpose of education* (Doctoral dissertation) Florida International University.
- Kleppang, A. L., Steigen, A. M., & Finbraten, H. S. (2023). Explaining Variance in Self-Efficacy Among Adolescents: The Association Between Mastery Experiences, Social Support, And Self-Efficacy. *BMC Public Health*, 23, 1665. doi: 10.1186/s12889-023-16603-w
- Koç, C., & Arslan, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Algıları ve Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of EducationFaculty)*, 14(1), 745–778. doi: 10.23891/efdyu.2017.29
- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 231–256.
- Köcher, L. M., Schneider, K., & Christiansen, H. (2021). Thinking about worry: A systematic review and meta-analysis on the assessment of metacognitions in children and adolescents. *World Journal of Psychiatry*, 11(9), 635–658. doi: 10.5498/wjp.v11.i9.635
- Llamas-Díaz, D., Cabello, R., Megías-Robles, A., & Fernández-Berrocal, P. (2022). Systematic review and meta-analysis: The association between emotional intelligence and

- subjective well-being in adolescents. *Journal of Adolescence*, 94(7), 925–938. doi: 10.1002/jad.12075
- McLoughlin, L. T., Simcock, G., Schwenn, P., Beaudequin, D., Driver, C., Kannis-Dymand, L., Lagopoulos, J., & Hermens, D. F. (2022). Cyberbullying, metacognition, and quality of life: Preliminary findings from the Longitudinal Adolescent Brain Study (LABS). *Discover Psychology*, 2, Article 5. doi: 10.1007/s44202-021-00013-3
- Medhesap. (2023). *Örneklem Boyutu Hesaplama*. (Erişim: 05.10.2024), (<https://www.medhesap.com/orneklem-boyutu-hesaplama>)
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10–19.
- Narang, D., & Saini, S. (2013). Metacognition and academic performance of rural adolescents. *Studies on Home and Community Science*, 7(3), 167–175. doi: 10.1080/09737189.2013.11885409
- Osorio-Gómez, D., Miranda, M. I., Guzmán-Ramos, K., & Bermúdez-Rattoni, F. (2023). Transforming experiences: Neurobiology of memory updating/editing. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 17, 1103770. doi: 10.3389/fnsys.2023.1103770
- Ouyang, M., Gui, D., Cai, X., Yin, Y., Mao, X., Huang, S., Zeng, P., & Wang, P. (2021). Stressful life events and subjective well-being in vocational school female adolescents: The mediating role of depression and the moderating role of perceived social support. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 603511. doi: 10.3389/fpsyg.2020.603511
- Ölmezoğlu İri, N. İ. (2023). Psikolojik iyi oluş. F. Korkmaz & Z. Gültekin (Ed.), *Örgütsel davranışta “psikolojik” başlıklı konular içinde* (ss. 27–45). Gazi Kitabevi.
- Özdiker, B. (2019). *Ergenlerde Duygu Düzenlemenin Üstbiliş ve Sosyal Destek Algısı İle Özyeterlik Arasındaki Aracı Etkisinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713–740.
- Özyürek, A., Özdemir, E. S., & Yavuz, E. C. (2022). Erken çocuklukla bilişsel gelişimin değerlendirmesinde kullanılan araçlar. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 5(9), 78–96.
- Parlaz, E. A., Tekgül, N., Karademirci, E., & Öngel, K. (2012). Ergenlik dönemi: Fiziksel büyüme, psikolojik ve sosyal gelişim süreci. *Turkish Family Physician*, 3(4), 10–16.
- Rejaän, Z., van der Valk, I., & Branje, S. (2022). The role of sense of belonging and family structure in adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 32(4), 1354–1368. doi: 10.1111/jora.12694
- Ruiz, W. D. G., & Yabut, H. J. (2024). Autonomy and identity: The role of two developmental tasks on adolescent’s wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 15. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1309690
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Ryff, C. D., & Keyes, M. L. C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
- Sari, R. K., Sutiadiningsih, A., Zaini, H., Meisarah, F., & Hubur, A. A. (2020). Factors affecting cognitive intelligence theory. *Journal of Critical Reviews*, 7(17), 402–405.
- Schneider, W., & Löffler, E. (2016). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. *The Oxford Handbook of Metamemory*. 10.1093.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475. doi:10.1006/ceps.1994.1033

- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371.
- Sezer, F. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin öznel iyi oluş durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 192, 74–85.
- Sica, C., Steketee, G., Ghisi, M., Chiri, L. R., & Franceschini, S. (2007). Metacognitive Beliefs and Strategies Predict Worry, Obsessive–Compulsive Symptoms and Coping Styles: A Preliminary Prospective Study on an Italian Non-Clinical Sample. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 14(4), 258–268. doi: 10.1002/cpp.520
- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N., & Wirthwein, L. (2016). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects. *Frontiers in Psychology*, 6, Article 1994. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01994
- Steinmayr, R., Wirthwein, L., Modler, L., & Barry, M. M. (2019). Development of subjective well-being in adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(19), 3690. doi: 10.3390/ijerph16193690
- Şahan, H. H., & Uyangör, N. (Eds.). (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Şengül, S., & Işık, C. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel becerilerinin “Webb’in Bilgi Derinliği Seviyeleri”ne ait problemleri çözme süreçlerindeki rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (24), 93–127. doi: 10.9761/JASSS2157
- Şerifoğlu, B. (2019). *Ortaokul öğrencileri üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile özyeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tatay, E. (2015). *Parçalanmış ve parçalanmamış aileye sahip ergenlerin akademik başarı, öznel iyi oluş ve yalnızlık düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Tian, L., Zhao, J., & Huebner, E. S. (2015). School-related social support and subjective well-being in school among adolescents: The role of self-system factors. *Journal of Adolescence*, 45, 138–148. doi: 10.1016/j.adolescence.2015.09.003
- Tiwari, D. N., & Misra, G. (2022). Social interest and social well-being across adolescence, young adulthood, and middle adulthood stages in the Indian context. *Trends in Psychology*, 30, 294–315. doi: 10.1007/s43076-021-00098-8
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Pastor, A. M., & Sancho, P. (2020). Perceived social support, school adaptation and adolescents’ subjective well-being. *Child Indicators Research*, 13(5), 1597–1617. doi: 10.1007/s12187-020-09717-9
- Tonga, Z., & Halisdemir, D. (2017). Ergen öznel iyi oluşu ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 4(12), 1214–1221.
- Totan, T. (2015). Duygusal öz-yetkinlik ölçeğinin Türkçe formunun psikometrik niteliği. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 36–47.
- Turan, M. E., & İskender, M. (2020). Ergenlerde kariyer ve yetenek gelişimi öz-yeterliğinin, üstbilişsel farkındalık, yaşam doyumu ve algılanan arkadaş sosyal desteği ile ilişkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, (84). doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.707
- Ulga, E. (2024). *Ortaokul öğrencilerinde okul motivasyonu, öznel iyi oluş ve karar verme stilleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Van, T. (1995). What might cognition be, if not computation? *The Journal of Philosophy*, 92, 345–381. doi:10.2307/2941061
- Yalçın, İ. (2015). İyi oluş ve sosyal destek arasındaki ilişkiler: Türkiye’de yapılmış çalışmaların meta analizi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 26(1), 21–32.
- Yavuz, M., Önal Sönmez, A., Arslandoğdu, S., Aksoy, Y. G., & Yentürk, Z. (2020). Akran zorbalığının, aleksitimi, üst biliş ve eşlik eden ruhsal sorunlar ile ilişkisi. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(2), 257–263. doi: 10.31067/0.2019.168

- Yenice, N., Hiçde, E., & Özden, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbiliş farkındalıklarının ve bilimin doğasına yönelik görüşlerinin cinsiyet ve akademik başarılarına göre incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 1–18.
- Yücesoy, G. (2019). *Lise öğrencilerinin öz-yeterlilikleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yürüdür, E. F. (2014). *Müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Xue, W., Ma, Y., & Xu, Y. (2025). Perceived discrimination and subjective well-being of left-behind children: Social support and psychological resilience as mediators. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1660514. doi: 10.3389/fpsyg.2025.1660514
- Walper, S., Thönnissen, C., & Alt, P. (2015). Effects of family structure and the experience of parental separation: A study on adolescents' well-being. *Comparative Population Studies*, 40(3), 335–364. doi: 10.12765/CPoS-2015-12.
- Watts, R. E. (2015). Adler's individual psychology: The original positive psychology. *Revista de Psicoterapia*, 26(102), 123–131.
- Weare, K. (2012). *Evidence for the impact of mindfulness on children and young people*. The Mindfulness In Schools Project, Mood Disorders Centre.
- Weil, L. G., Fleming, S. M., Dumontheil, I., Kilford, E. J., Weil, R. S., Rees, G., Dolan, R. J., & Blakemore, S.-J. (2013). The development of metacognitive ability in adolescence. *Consciousness and Cognition*, 22(1), 264–271. doi: 10.1016/j.concog.2013.01.004
- Wells, A. (1995). Meta-cognition and worry: A cognitive model of generalized anxiety disorder. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 23(3), 301–320.
- Wells, A., & Cartwright-Hatton, S. (2004). A short form of the Metacognitions Questionnaire: Properties of the MCQ-30. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 385–396. doi: 10.1016/S0005-7967(03)00147-5
- Wilson, C., & Hughes, C. (2011). Worry, Beliefs about Worry and Problem Solving in Young Children. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 39(5), 507–521. doi: 10.1017/S1352465811000269
- World Health Organization. (2020). *Adolescent health and development*. (Erişim: 27.07.2026). <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/adolescent-health-and-development>
- Zhang, L.-F. (2002). Thinking styles and cognitive development. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 179–195. doi:10.1080/00221320209598676

EKLER

EK-1

Sosyodemografik Veri Toplama Formu

1- Cinsiyet

☐ Kadın

☐ Erkek

2-Yaş:

3- Okuduğunuz okul türünü işaretleyiniz.

☐ Devlet okulu

☐ Özel okul

☐ Anadolu lisesi

☐ Fen lisesi

☐ Meslek lisesi

☐ İmam hatip lisesi

☐ Güzel sanatlar lisesi

☐ Spor Lisesi

☐ Diğer (belirtiniz).....

.

.

.

18- Günlük yaşamınızdaki kaygı düzeyinizi 0 (kaygım yok) ile 10 (çok kaygılıyım) arasında nasıl değerlendirirsiniz? 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

19- Son bir 15 gün içerisinde kendinizi iyi hissetme durumunuzu puanlayınız. 0 (mutsuzum) ile 10 (çok mutluyum) arasında puanlayınız. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

EK-2

Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği

1. Ailem beni destekler
2. Ailem beni sever
3. Ailem bana saygı duyar
- .
- .
- .
14. İnsanlara karşı hoşgörölüyüm
15. İnsanlara karşı sabırlıyım

EK-3

Üstbiliş Ölçeği Çocuk Ergen Formu

- 1.Bir şeyler hakkında şimdi endişelenirsem, gelecekte daha az sorun yaşarım.
- 2.Endişelenmek iyi bir şey değil çünkü bana hiç iyi gelmiyor.
- 3.Kafamdan geçenleri çoğu zaman fark ederim.
- .
- .
- .
- 23.İşlerimi bitirmek için endişelenmeye ihtiyacım var.
- 24.Düşüncelerimi tekrar tekrar gözden geçiririm.