



Ön Ergenlik Dönemindeki Çocukların Okul Yaşantılarının İncelenmesi *

Investigation of the School Experiences of Pre-Adolescent Children

Hilal MERCAN AKÇAY¹, Haktan DEMİRCİOĞLU²

- Öğr. Gör., İstanbul Medipol Üniversitesi, hmercan@medipol.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4202-3230>
- Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, hdemircioglu@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5092-1698>

Makale Türü Araştırma Makalesi
Article Type Research Article

Başvuru Tarihi/Application Date
06.03.2024

Yayına Kabul Tarihi/Acceptance Date
26.04.2024

DOI
10.20875/makusobed.1448294

* Bu çalışma, Uluslararası V. Çocuk Gelişimi Kongresinde (15-17 Kasım 2023, Ankara) sözel bildiri olarak sunulmuştur.

Öz

Minnettarlık, iyimserlik, yaşam coşkusu ve sebat içeren okul temelli pozitif özellikler, çocukların okuldaki pozitif yaşantılarının temelini oluşturmaktadır ve çocukların okuldaki pozitif yaşantıları onların gelişimleri açısından önemlidir. Bu nedenle araştırma çeşitli değişkenler açısından ön ergenlik dönemindeki çocukların okul yaşantılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre planlanmış olup örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme kullanılmıştır. Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 6., 7. ve 8. sınıfa giden ve çalışmaya katılmayı kabul eden 549 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak için "Demografik Bilgi Formu" ve "Okulda Pozitif Yaşantılar Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için verilerin analizinde t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), post-hoc t-testi ve Tukey HSD kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre çocukların okuldaki yaşantıları ile cinsiyet, başarı durumu, anne, baba, öğretmen ve sınıf arkadaşları ile olan ilişki durumu, dijital oyun oynama süresi, sosyal medya kullanım süresi arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ön Ergenlik Dönemi, Ortaokul, Okulda Pozitif Yaşantılar.

Abstract

School-based positive characteristics, including gratitude, optimism, enthusiasm for life, and perseverance, form the basis of children's positive experiences at school, and children's positive experiences at school are important for their development. For this reason, the research aims to examine the school experiences of pre-adolescent children in terms of various variables. The research was planned according to the survey model, one of the quantitative research methods, and simple random sampling was used, one of the sampling methods. The research was conducted in the spring semester of the 2022-2023 academic year with 549 children who were in the 6th, 7th, and 8th grades and agreed to participate in the study. "Demographic Information Form" and "Positive Experiences at School Scale" were used to collect data. Since the data showed normal distribution, t-test and one-way analysis of variance (ANOVA), post-hoc t-test, and Tukey HSD were used to analyze the data. According to the results of the research, a significant difference was found between children's experiences at school and their gender, achievement status, relationship status with mother, father, teacher, and classmates, time spent playing digital games, and time spent using social media.

Keywords: Pre-Adolescence, Middle School, Positive Experiences at School.

Bu makaleye atıfta bulunmak için:

Mercan Akçay, H. ve Demircioğlu, H. (2024). Ön ergenlik dönemindeki çocukların okul yaşantılarının incelenmesi. *MAKU SOBED*, (39), 73-93. <https://doi.org/10.20875/makusobed.1448294>

EXTENDED SUMMARY

Research Problem

The research aims to examine the school experiences of pre-adolescent children in terms of various variables. The research was conducted in the spring semester of the 2022-2023 academic year with 549 children who were in the 6th, 7th, and 8th grades and agreed to participate in the study.

Research Questions

Is there a significant difference between the independent variables in the demographic information form and children's positive experiences at school?

Literature Review

After examining studies conducted both at home and abroad, it has been found that the relationships that pre-adolescent children have with their parents, teachers, and friends play a significant role in their development. Digital games can have both positive and negative effects on children, depending on the active or passive use of social media, the digital content they consume, the parent-child interaction during exposure, and the duration of social media usage. Positive experiences of children at school are defined as a synergy created by gratitude, optimism, perseverance, and enthusiasm for life. Gratitude has a mediating effect on the parent-child relationship and academic success, encouraging positive attitudes and behaviors in school life and positive social relations. Being optimistic has positive effects on children's adaptation to school, peer relationships, satisfaction with school life, coping with problem situations, psychological resilience, relationships with teachers, problem-solving skills, self-regulation skills, and creative thinking skills. Persistence is linked to academic resilience and success. Enthusiasm for life significantly affects children's school lives, academic achievements, physical and mental development, and general life satisfaction. Therefore, the gratitude, optimism, perseverance, and enthusiasm for life of pre-adolescent children can be influenced by various factors, including physical and mental health, family dynamics, and socioeconomic status. Therefore, it is crucial to take a comprehensive approach to the factors affecting school experiences in supporting the overall well-being of pre-adolescent children.

Methodology

The research was designed using the survey model, which is a quantitative research method, and a simple random sampling technique was used. The study involved 549 children from 6th, 7th, and 8th grade in the spring semester of the 2022-2023 academic year, who agreed to participate. Data was collected using the "Demographic Information Form" and the "Positive Experiences at School Scale". The scale forms were transferred to the Google Form platform and delivered to the children electronically. After removing the missing data, statistical analyses were performed using 543 data. Since the data had a normal distribution, t-test and one-way analysis of variance (ANOVA), post-hoc t-test, and Tukey HSD were used to analyze the data.

Results and Conclusions

The research shows that girls have lower enthusiasm for life scores than boys, but they have higher persistence and total positive experience scores. Children in public schools have a significantly higher total score than children in private schools. Family income level does not have a statistically significant effect on gratitude, enthusiasm for life, optimism, perseverance, and total scores. Children who perceive themselves as successful have higher gratitude, optimism, perseverance, and total scores. Children who have a good relationship with their mother, father, and teacher tend to have high levels of gratitude, enthusiasm for life, optimism, perseverance, and positive life in total at school. Children who spend more than 4 hours a day playing digital games have significantly lower gratitude, enthusiasm for life, optimism, perseverance, and total scores. Children who use social media for more than 2 hours a day have significantly lower gratitude, persistence, and total scores. When children spend more than 4 hours a day on screens, their enthusiasm for life and optimism levels decrease significantly. Based on the results of the research, it is recommended to develop interventions and support systems that encourage the positive development of adolescents by understanding the gender differences of pre-adolescent children studying in both public and private schools. Efforts should be made to strengthen the family, teacher, and friend relationships that form the child's microsystem and to support and increase positive experiences. It is essential to limit the screen time of pre-adolescent children to no more than 2 hours a day and to help parents set limits and produce interactive alternatives. School-based awareness programs can help pre-adolescent children develop their coping mechanisms and emotional regulation skills, leading to more positive experiences at school.

1. GİRİŞ

Ön ergenlik dönemi çocukların gelişimsel özelliklerini, büyümelerini ve davranışlarını anlamak açısından çok önemlidir. Bu dönemde çocuklar ergenlik yıllarının temelini oluşturan önemli fiziksel, bilişsel ve sosyal değişimler yaşamaktadırlar. Bu nedenle ön ergenlik dönemi çocukları ve ailelerini, ergenlikle ilişkili yaklaşan gelişimsel geçişlerde yön bulma konusunda desteklemek için kritik bir dönemdir (Wade vd., 2022).

Çocuğun ebeveynleri, öğretmenleri ve arkadaşları ile olan ilişkisi çocuğun sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimi başta olmak üzere akademik başarısı dahil gelişimini birçok yönden etkilemektedir (Alzahrani vd., 2019; Rhoad-Drogalis, 2019; Sekiwu ve Victoria, 2019; Toor, 2021). Ön ergenlik dönemindeki çocukların gelişimini etkileyen diğer bir durum dijital oyun yaşantılarıdır. Dijital oyunların çocuklar üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur. Dijital oyunların ergen davranışı, bilişi, duyguları, motivasyonu (Granic vd., 2014), sayısal okuryazarlık, okuma ve dil becerileri (Aydemir, 2022), duygu düzenleme, korkularının üstesinden gelme (Chou vd., 2022) üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya konmuştur. Ancak aşırı süre dijital oyun oynayan çocukların akademik performansı (Gentile, 2009) üzerinde olumsuz etkileri olduğu, depresyon ve sosyal izolasyon (Nguyen ve Landau, 2019) gibi olumsuz sonuçları olduğu görülmektedir. Benzer bir durum çocukların sosyal medya kullanım yaşantılarında da görülmektedir. Araştırmalar sosyal medya kullanımının çocukların gelişimi üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri olabileceğini göstermiştir (Chassiakos vd., 2016; Mumber vd., 2022; Schwarzer vd., 2021). Özellikle kültürlerarası ortamlarda sosyal medyayı pasif durumda kalmayarak aktif kullanan çocuklardaki yaratıcılık düzeyinde artışa neden olduğu görülmektedir (Hu vd., 2017). Ancak uzun süre sosyal medya kullanan çocukların dil, bilişsel ve sosyal-duygusal becerileri (Schwarzer vd., 2021), vücut memnuniyetsizliği ve yaşam kalitesi (Mumber vd., 2022) üzerinde olumsuz etkileri vardır. Sonuç olarak sosyal medya kullanımı ile çocuk gelişimi arasındaki ilişkinin çok yönlü ve karmaşık olduğu, kullanım şeklinin aktif-pasif olma durumundan, maruz kalınan içeriklerden, maruz kalma sırasındaki ebeveyn-çocuk etkileşiminden ve sosyal medyanın kullanım süresinden çocuğun gelişiminin etkilenebileceği görülmektedir. Bu nedenle sosyal medya kullanımının çocuğun gelişimi üzerine etkilerinin kapsamlı bir şekilde anlaşılması için bu faktörler dikkate alınmalıdır (Chassiakos vd., 2016; Hu vd., 2017; Mumber vd., 2022; Schwarzer vd., 2021)

Ekolojik kurama göre ön ergenlik dönemindeki çocukların gelişimi, mikrosistemden (bireylerden, aile ve okul bağlamından), mezosistemden (sosyal çevreleri arasındaki etkileşimden), ekzosistemden (çocuğu yakın çevresindeki kişilerin yaşantıları sonucunda dolaylı yoldan etkileyen faktörlerden), makrosistemden (ulusal ve kültürel faktörlerden), kronosistemden (zamana bağlı gelişen yeni olaylardan) çeşitli düzeylerde etkilenebilir (Ferguson vd., 2010; Liu vd., 2021; Sanson ve Burke, 2019). Bu kurama göre ön ergenlik dönemindeki çocukların gelişiminin okul ortamının etkisi de dahil olmak üzere psikolojik, biyolojik ve çevresel faktörlerden etkilendiği (Vanderburg vd., 2022); aynı zamanda aile, okul ve bireysel etkilerin okul başarısı için çok önemli olduğu belirtilmektedir (Xia vd., 2016). Okul ortamı ön ergenlik dönemindeki çocuklar için kilit roldeki ortamlardandır ve kimlik oluşturma süreçlerinde önemlidir (Priest vd., 2021). Okula bağlılık, akademik başarı ve okulla ilgili deneyimlerin tümü ergenlerin kimliklerini şekillendirmede önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle okul ortamının kimlik oluşumu üzerindeki etkisinin anlaşılması, ergenlerde sağlıklı kimlik gelişiminin desteklenmesi açısından önemlidir (Pop vd., 2015; Unesi vd., 2015).

Okul ortamındaki pozitif yaşantılar, çok yönlü okul temelli pozitif özelliklerinin etkileşiminin sonucunda oluşan sinerjik iyi oluş yaşantılarıdır (Furlong vd., 2013). Araştırmalar okuldaki pozitif yaşantıların çocuklar üzerindeki okul şiddetinin, okul reddinin, depresyonun, kaygının olumsuz etkilerini azalttığını (Furlong vd., 2014; Lee vd., 2016); okul güvenliğini ve okula bağlılığı artırdığını göstermektedir (Furlong vd., 2013; Wilkins vd., 2015). Okuldaki pozitif yaşantıları minnettarlık, iyimserlik, sebat, yaşam coşkusunun oluşturduğu sinerji oluşturmaktadır (Furlong vd., 2013).

Minnettarlık, bir duygu, tutum, ahlaki bir erdem, alışkanlık, bir kişilik özelliği veya bir başa çıkma tepkisi gibi çok yönlü olarak sınıflandırılan iyi şeylerin farkında olma, bunlar için şükretmedir (Shin vd., 2020; Telef, 2016). Minnettarlığın çocukların akademik motivasyonu, katılımı, okul yaşamından memnuniyeti, ders dışı etkinliklere katılımı üzerinde olumlu etkileri vardır (Armenta vd., 2022; Gleason, 2022). Ayrıca araştırmalar minnettarlığın ebeveyn-çocuk ilişkisi ile akademik başarı arasında aracı bir etkiye sahip olduğunu; ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkiyi güçlendirerek çocuğun akademik başarısını artırdığını

göstermektedir (Li vd., 2022). Minnettarlık, çocuk için koruyucu bir faktör olarak okul yaşamındaki olumlu tutum ve davranışlarını, olumlu sosyal ilişkileri teşvik etmektedir (Ika ve Kustanti, 2018; Mindy vd., 2013).

İyimserlik, hayata olumlu bir bakış açısı, olumlu sonuçlar beklentisi ve gelecekte iyi şeylerin olacağına dair inanç olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle iyimserlik psikolojik dayanıklılığın temelini oluşturmakta, zihinsel ve duygusal sağlığı olumlu yönde etkilemektedir (Baldwin vd., 2010). İyimser olma çocukların okula uyumu, akran ilişkileri, okul yaşantısından memnuniyet, problem durumlarla başa çıkma, psikolojik dayanıklılık, öğretmenle olan ilişkileri, problem çözme becerileri, öz düzenleme becerileri, yaratıcı düşünme becerileri üzerinde olumlu etkileri vardır (Celume ve Ivceviç, 2023; Gür ve Eser, 2022; Koca ve Aylaz, 2021; Koo ve Lee, 2015; Koo ve Lee, 2014; Marsh vd., 2017; Wallace ve Russ, 2015).

Sebat, zorluklar ve aksaklıklar karşısında uzun vadeli hedeflere ulaşmak için sürekli çaba ve motivasyon göstermedir (Credé vd., 2017). Bu nedenle sebat, akademik dayanıklılık ve başarı ile ilişkilidir (Fang vd., 2020). Ayrıca sebat gösterme, stresin ve olumsuz çocukluk yaşantılarının akademik başarı üzerindeki olumsuz etkilerine karşı koruyucu bir faktördür (Zaw vd., 2022).

Yaşam coşkusu, geleceğe dair derin bir amaç, yön ve heyecan duygusunu kapsamaktadır. Bu sayede yaşam hedeflerinin gerçek anlamının keşfedilmesini ve takip edilmesini, yaşam değerinin kazanılmasını ve ardından gelen heyecan ve yaşamdan tatmin deneyimini içermektedir (Cagongon ve Osorno, 2022; Gao vd., 2022). Yaşam coşkusu çocukların okul yaşantılarını, akademik başarılarını, fiziksel ve zihinsel gelişimi ve genel yaşam memnuniyetini önemli ölçüde etkilemektedir. Yaşam coşkusunu anlamak ve teşvik etmek, çocukların gelişimini destekleyen olumlu ve destekleyici bir okul ortamı yaratmak için çok önemlidir (Kim vd., 2021). Okul ortamının yanı sıra ev ortamı ve ebeveynlik uygulamaları da çocukların yaşam coşkusunun şekillenmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır (Alifia vd., 2022). Ayrıca öğretmenlerin öğretmeye yönelik coşkusunun, çocukların yaşam coşkusunu ve akademik katılımını olumlu yönde etkilemektedir (Bock vd., 2021).

Sonuç olarak ön ergenlik dönemindeki çocukların minnettarlık, iyimserlik, sebat ve yaşam coşkusu, fiziksel ve ruhsal sağlığı, aile dinamikleri ve sosyoekonomik durumu kapsayan birçok faktörden etkilenmektedir. Bu faktörlerin kapsamlı bir şekilde ele alınması, ergenlik öncesi çocukların genel refahının desteklenmesi açısından önemlidir (Cui ve Lan, 2020; Erdoğan ve Özgür, 2020). Bu nedenle araştırmada çeşitli değişkenler açısından ön ergenlik dönemindeki çocukların okul yaşantılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaç sorularına yanıt aranmıştır:

- Ön ergenlik dönemindeki çocukların okul yaşantıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Ön ergenlik dönemindeki çocukların okul yaşantıları gittikleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- Ön ergenlik dönemindeki çocukların okul yaşantıları algıladığı başarı durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Ön ergenlik dönemindeki çocukların okul yaşantıları algıladığı aile gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- Ön ergenlik dönemindeki çocukların okul yaşantıları anne ile ilişki durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Ön ergenlik dönemindeki çocukların okul yaşantıları baba ile ilişki durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Ön ergenlik dönemindeki çocukların okul yaşantıları öğretmen ile ilişki durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Ön ergenlik dönemindeki çocukların okul yaşantıları sınıf arkadaşları ile ilişki durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Ön ergenlik dönemindeki çocukların okul yaşantıları dijital oyun oynama süresine göre farklılaşmakta mıdır?
- Ön ergenlik dönemindeki çocukların okul yaşantıları sosyal medya kullanım süresine göre farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Tarama araştırmaları örneklemin belirli özelliklerini belirlemek için kullanılmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile katılımcılar örnekleme seçilme olasılığı eşittir. Seçkisiz örnekleme temsillliği sağlama açısından diğer örnekleme yöntemlerine göre çok daha güçlüdür (Büyüköztürk vd., 2018). Bu nedenle

araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre planlanmış olup örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme kullanılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın örnekleme büyüklüğünü ve gücünü belirlemek için G*Power 3.1.9.2 paket programı kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 6. sınıfa, 7. sınıfa ve 8. sınıfa giden ve çalışmaya katılmayı kabul eden 549 çocuk oluşturmuştur.

2.2. Veri Toplama Araçları

Veri toplamak için “Demografik Bilgi Formu” ve “Okulda Pozitif Yaşantılar Ölçeği” kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan formda cinsiyet, okul türü, başarı durumuna ilişkin algıları, aile gelir düzeyi, anne ile ilişki durumu, baba ile ilişki durumu, öğretmen ile ilişki durumu, sınıf arkadaşları ile ilişki durumu, telefon-tabletten oyun oynama süreleri, sosyal medya kullanım süresine ilişkin soruları içermektedir.

Okulda Pozitif Yaşantılar Ölçeği: Telef (2016) tarafından ölçeğin Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Ölçeğin minnettarlık, yaşam coşkusu, iyimserlik ve sebat olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Dörtlü likert tipte hazırlanan ölçek 14 maddeden oluşmaktadır ve ölçekte ters kodlanmış madde bulunmamaktadır. Yapı geçerliği ve uyum geçerliği sonuçlarına göre okulda pozitif yaşantıların okul doyumu ile olumlu, negatif yaşantılar ile olumsuz ilişkisinin olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınan puan arttıkça çocukların daha fazla pozitif yaşantılara ve iyi oluşa sahip olduğu görülmektedir (Telef, 2016).

2.3. Verilerin Toplanması:

Araştırmayı yürütmek için İstanbul Medipol Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 09.02.2023 tarihli ve 09 karar numaralı etik kurul onayı alınmıştır. Kullanılan ölçek formları Google-Form platformuna aktarılmış ve çocuklara elektronik olarak iletilmiştir. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Forma başlamadan önce ebeveyninin onamının gerektiği bir bilgilendirme sayfası yer almaktadır. Ebeveynler formu onayladıktan sonra çocuklar ölçek formlarını doldurmuşlardır.

2.4. Veri Analizi:

Kayıp verilerin çıkarılma işleminin ardından 543 veri ile istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Veri dağılımını incelemek için Kolmogorov Simirnov ve Shapiro Wilk testleri uygulanmıştır. Ölçek puanlarının normal dağılım göstermemesi üzerine çarpıklık ve basıklık (skewness ve kurtosis) değerleri incelenmiştir. Verilerin analizinde t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), post-hoc t-testi ve Tukey HSD kullanılmıştır. Grup varyanslarının homojen olduğu bulunmuştur. Örneklemin 314'ü kız (%57,83) ve 229'u erkek (%42,17) öğrenciden oluşmaktadır. Sınıf düzeyi olarak çocukların 194'ü (%35,73) 6. sınıf, 173'ü (%31,86) 7. sınıf ve 176'sı (%32,41) 8. sınıfta okumaktadır.

Tablo 1. Okulda Pozitif Yaşantılar Ölçeği (OPYÖ) ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Değişken	Ort.	SS	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık	α
Minnettarlık	9,64	1,87	5,00	12,00	-0,48	-0,56	0,73
Yaşam Coşkusu	15,45	3,06	4,00	20,00	-0,75	0,68	0,80
İyimserlik	9,69	2,09	3,00	12,00	-0,77	0,04	0,77
Sebat	11,91	2,82	4,00	16,00	-0,20	-0,85	0,83
OPYÖ Toplam	41,07	7,40	22,00	56,00	-0,11	-0,51	0,87

Not. $n = 543$

3. BULGULAR

Bu bölümde ön ergenlik dönemindeki çocukların okuldaki pozitif yaşantılarının; cinsiyet, okul türü, başarı durumuna ilişkin algıları, aile gelir düzeyi, anne ile ilişki durumu, baba ile ilişki durumu, öğretmen ile

ilişki durumu, sınıf arkadaşları ile ilişki durumu, telefon-tabletten oyun oynama süreleri, sosyal medya kullanım süreleri değişkenlerine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlara yer verilmektedir.

Tablo 2. Okulda Pozitif Yaşantılar Ölçeği (OPYÖ) ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Kız (n=314)		Erkek (n=229)		t	p	d
	Ort.	SS	Ort.	SS			
Minnettarlık	9,64	1,90	9,65	1,84	-0,06	,954	0,01
Yaşam Coşkusu	15,17	3,22	15,84	2,80	-2,54	,011*	0,22
İyimserlik	9,71	2,07	9,67	2,12	0,21	,836	0,02
Sebat	12,32	2,77	11,35	2,78	4,04	<,001*	0,35
OPYÖ Toplam	41,66	7,52	40,26	7,17	2,19	,029*	0,19

Not. d: Cohen's d. *p < ,001

Okulda Pozitif Yaşantılar Ölçeği (OPYÖ) ve alt boyutları puanlarının cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçlarına göre Yaşam Coşkusu [$t(541) = -2,54, p = ,011, d = 0,22$], Sebat [$t(541) = 4,04, p < ,001, d = 0,35$] ve OPYÖ Toplam [$t(541) = 2,19, p = ,029, d = 0,19$] puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Kız çocukların Yaşam Coşkusu puanı erkek çocukların puanlarından anlamlı düzeyde düşük, Sebat ve OPYÖ toplam puanları ise erkek çocukların puanlarından yüksek bulunmuştur. Ancak, yapılan analizlerde Minnettariik ve İyimserlik alt boyutlarında kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p > 0,05$). Yapılan analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 3. Okulda Pozitif Yaşantılar Ölçeği (OPYÖ) ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Okul Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Devlet Okulu (n=496)		Özel Okul (n=47)		t	p	d
	Ort.	SS	Ort.	SS			
Minnettarlık	9,66	1,87	9,45	1,86	0,74	,457	0,11
Yaşam Coşkusu	15,51	3,02	14,81	3,42	1,50	,134	0,22
İyimserlik	9,75	2,08	9,13	2,10	1,95	,052	0,30
Sebat	11,95	2,84	11,55	2,50	0,92	,359	0,15
OPYÖ Toplam	41,28	7,38	38,85	7,27	2,16	,031*	0,33

*p = ,031

OPYÖ ve alt boyutları puanlarının okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçlarına göre, sadece OPYÖ Toplam puanında okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(541) = 2,16, p = ,031, d = 0,33$]. Devlet okulundaki çocukların OPYÖ toplam puanı, Özel okuldaki çocukların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Diğer alt boyutlar olan Minnettariik, Yaşam Coşkusu, İyimserlik ve Sebat puanlarında ise okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmamıştır ($p > 0,05$). Yapılan analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 4. Okulda Pozitif Yaşantılar Ölçeği (OPYÖ) ve Alt Boyutları Puanlarının Başarı Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Başarılıyım (n=247)		Ne iyi ne de kötü (n=296)		t	p	d
	Ort.	SS	Ort.	SS			
Minnettarlık	10,02	1,84	9,32	1,84	4,44	<,001*	0,38
Yaşam Coşkusu	15,61	3,04	15,31	3,08	1,13	,261	0,10
İyimserlik	9,99	2,06	9,45	2,09	3,06	,002*	0,26
Sebat	13,10	2,52	10,93	2,67	9,68	<,001*	0,84
OPYÖ Toplam	43,60	7,10	38,96	6,98	7,64	<,001*	0,66

*p < ,001

OPYÖ ve alt boyutları puanlarının başarı durumuna göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçlarına göre, Minnettarlık [$t(541) = 4,44, p < ,001, d = 0,38$], İyimserlik [$t(541) = 3,06, p = ,002, d = 0,26$], Sebat [$t(541) = 9,68, p < ,001, d = 0,84$] ve OPYÖ Toplam [$t(541) = 7,64, p < ,001, d = 0,66$] puanlarında kendilerini "başarılıyım" ve "ne iyi ne de kötü" olarak değerlendiren çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Kendilerini "başarılıyım" olarak değerlendiren çocukların bu puanları, "ne iyi ne de kötü" olarak değerlendiren çocukların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ancak, Yaşam Coşkusu puanlarında başarı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Yapılan analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 5. Okulda Pozitif Yaşantılar Ölçeği (OPYÖ) ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Aile Gelir Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Yüksek (n=68)		Orta ve altı (n=475)		t	p	d
	Ort.	SS	Ort.	SS			
Minnettarlık	9,87	1,76	9,61	1,89	1,07	,286	0,14
Yaşam Coşkusu	16,00	2,91	15,37	3,08	1,59	,113	0,21
İyimserlik	9,54	2,37	9,72	2,05	-0,63	,527	0,08
Sebat	12,00	3,13	11,90	2,77	0,25	,805	0,03
OPYÖ Toplam	41,47	8,03	41,01	7,31	0,48	,633	0,06

* $p > 0,05$

OPYÖ ve alt boyutları puanlarının aile gelir düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına göre, Minnettarlık, Yaşam Coşkusu, İyimserlik, Sebat ve OPYÖ Toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Yapılan analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 6. Okulda Pozitif Yaşantılar Ölçeği (OPYÖ) ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Anne ile İlişki Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Anne ile ilişki	n	Ort.	SS	F	p	η_p^2	Fark
Minnettarlık	Ne iyi ne de kötü ^a	50	8,72	1,75	20,08	< ,001*	0,07	c>a,b
	İyi ^b	195	9,27	1,84				
	Çok iyi ^c	291	10,10	1,78				
Yaşam Coşkusu	Ne iyi ne de kötü ^a	50	13,64	3,36	13,94	< ,001*	0,05	c>a,b
	İyi ^b	195	15,29	2,56				
	Çok iyi ^c	291	15,96	3,11				
İyimserlik	Ne iyi ne de kötü ^a	50	8,76	2,01	17,42	< ,001*	0,06	c>a,b
	İyi ^b	195	9,27	2,15				
	Çok iyi ^c	291	10,16	1,94				
Sebat	Ne iyi ne de kötü ^a	50	10,70	3,25	12,68	< ,001	0,05	c>a,b
	İyi ^b	195	11,51	2,67				
	Çok iyi ^c	291	12,46	2,72				
OPYÖ Toplam	Ne iyi ne de kötü ^a	50	37,18	7,07	25,95	< ,001	0,09	c>a,b
	İyi ^b	195	39,28	6,97				
	Çok iyi ^c	291	43,11	7,12				

* $p < ,001$

OPYÖ ve alt boyutları puan ortalamalarının anne ile ilişki durumu değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; Minnettarlık puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(2, 533) = 20,08, p < ,001, \eta^2 = 0,07$]. Anne ile ilişkisi "çok iyi" olan katılımcıların ortalaması (Ort. = 10,10, SS = 1,78), ilişkisi "iyi" (Ort. = 9,27, SS = 1,84) ve "ne iyi ne de kötü" (Ort. = 8,72, SS = 1,75) olanların ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Yaşam Coşkusu puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(2, 533) = 13,94, p < ,001, \eta^2 = 0,05$]. Anne ile ilişkisi "çok iyi" olan katılımcıların ortalaması (Ort. = 15,96, SS = 3,11), ilişkisi "iyi" (Ort. = 15,29, SS = 2,56) ve "ne iyi ne de kötü" (Ort. = 13,64, SS = 3,36) olanların ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

İyimserlik puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(2, 533) = 17,42, p < ,001, \eta^2 = 0,06$]. Anne ile ilişkisi "çok iyi" olan katılımcıların ortalaması (Ort. = 10,16, SS = 1,94), ilişkisi "iyi" (Ort. = 9,27, SS = 2,15) ve "ne iyi ne de kötü" (Ort. = 8,76, SS = 2,01) olanların ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 7. Okulda Pozitif Yaşantılar Ölçeği (OPYÖ) ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Baba ile İlişki Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Baba ile ilişki	<i>n</i>	Ort.	SS	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	Fark
Minnettarlık	Ne iyi ne de kötü ^a	53	8,77	2,20	19,03	< ,001*	0,07	c>a,b
	İyi ^b	215	9,43	1,68				
	Çok iyi ^c	253	10,17	1,69				
Yaşam Coşkusu	Ne iyi ne de kötü ^a	53	14,34	3,11	11,29	< ,001*	0,04	c>a,b
	İyi ^b	215	15,22	2,64				
	Çok iyi ^c	253	16,12	2,97				
İyimserlik	Ne iyi ne de kötü ^a	53	9,30	2,04	15,07	< ,001*	0,05	c>a,b
	İyi ^b	215	9,29	2,08				
	Çok iyi ^c	253	10,25	1,89				
Sebat	Ne iyi ne de kötü ^a	53	11,40	2,93	5,01	,007*	0,02	c>a,b
	İyi ^b	215	11,71	2,67				
	Çok iyi ^c	253	12,38	2,75				
OPYÖ Toplam	Ne iyi ne de kötü ^a	53	38,49	7,27	18,73	< ,001*	0,07	c>a,b
	İyi ^b	215	39,92	6,75				
	Çok iyi ^c	253	43,27	7,04				

* $p < ,001$

OPYÖ ve alt boyutları puan ortalamalarının Baba ile ilişki durumu değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; Minnettarlık puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(2, 520) = 19,03, p < ,001, \eta^2 = 0,07$]. Baba ile ilişkisi "çok iyi" olan katılımcıların ortalaması (Ort. = 10,17, SS = 1,69), ilişkisi "iyi" (Ort. = 9,43, SS = 1,68) ve "ne iyi ne de kötü" (Ort. = 8,77, SS = 2,20) olanların ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca, ilişkisi "iyi" olan katılımcıların ortalaması (Ort. = 9,43, SS = 1,68) "ne iyi ne de kötü" olanların ortalamasından (Ort. = 8,77, SS = 2,20) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Yaşam Coşkusu puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(2, 520) = 11,29, p < ,001, \eta^2 = 0,04$]. Baba ile ilişkisi "çok iyi" olan katılımcıların ortalaması (Ort. = 16,12, SS = 2,97), ilişkisi "iyi" Ort. = 15,22, SS = 2,64) ve "ne iyi ne de kötü" (Ort. = 14,34, SS = 3,11) olanların ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

İyimserlik puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(2, 520) = 15,07, p < ,001, \eta^2 = 0,05$]. Baba ile ilişkisi "çok iyi" olan katılımcıların ortalaması (Ort. = 10,25, SS = 1,89), ilişkisi "iyi" (Ort. =

9,29, SS = 2,08) ve “ne iyi ne de kötü” (Ort. = 9,30, SS = 2,04) olanların ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Sebat puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(2, 520) = 5,01, p = ,007, \eta^2 = 0,02$]. Baba ile ilişkisi "çok iyi" olan katılımcıların ortalaması (Ort. = 12,38, SS = 2,75), ilişkisi “iyi” (Ort. = 11,71, SS = 2,67) ve “ne iyi ne de kötü” (Ort. = 11,40, SS = 2,93) olanların ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

OPYÖ Toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(2, 520) = 18,73, p < ,001, \eta^2 = 0,07$]. Baba ile ilişkisi "çok iyi" olan katılımcıların ortalaması (Ort. = 43,27, SS = 7,04), ilişkisi “iyi” (Ort. = 39,92, SS = 6,75) ve “ne iyi ne de kötü” (Ort. = 38,49, SS = 7,27) olanların ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 8. Okulda Pozitif Yaşantılar Ölçeği (OPYÖ) ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Öğretmen ile İlişki Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Öğretmen ile ilişki	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	Fark
Minnettarlık	Ne iyi ne de kötü ^a	100	8,27	1,82	62,43	< ,001*	0,19	c>b>a
	İyi ^b	261	9,61	1,71				
	Çok iyi ^c	173	10,60	1,49				
Yaşam Coşkusu	Ne iyi ne de kötü ^a	100	13,68	3,04	39,82	< ,001*	0,13	c>b>a
	İyi ^b	261	15,42	2,75				
	Çok iyi ^c	173	16,77	2,64				
İyimserlik	Ne iyi ne de kötü ^a	100	8,88	2,19	16,79	< ,001*	0,06	c>b>a
	İyi ^b	261	9,65	1,94				
	Çok iyi ^c	173	10,34	2,04				
Sebat	Ne iyi ne de kötü ^a	100	10,40	2,73	35,48	< ,001*	0,12	c>b>a
	İyi ^b	261	11,78	2,46				
	Çok iyi ^c	173	13,13	2,80				
OPYÖ Toplam	Ne iyi ne de kötü ^a	100	35,49	6,24	76,29	< ,001*	0,22	c>b>a
	İyi ^b	261	40,64	6,16				
	Çok iyi ^c	173	45,39	7,02				

* $p < ,001$

OPYÖ ve alt boyutları puan ortalamalarının öğretmen ile ilişki durumu değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; Minnettarlık puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(2, 533) = 62,43, p < ,001, \eta^2 = 0,19$]. Öğretmen ile ilişkisi "çok iyi" olan katılımcıların ortalaması (Ort. = 10,60, SS = 1,49), ilişkisi “iyi” (Ort. = 9,61, SS = 1,71) ve “ne iyi ne de kötü” (Ort. = 8,27, SS = 1,82) olanların ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca, ilişkisi “iyi” (Ort. = 9,61, SS = 1,71) olanların ortalaması “ne iyi ne de kötü” (Ort. = 8,27, SS = 1,82) olanların ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Yaşam Coşkusu puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(2, 533) = 39,82, p < ,001, \eta^2 = 0,13$]. Öğretmen ile ilişkisi "çok iyi" olan katılımcıların ortalaması (Ort. = 16,77, SS = 2,64), ilişkisi “iyi” (Ort. = 15,42, SS = 2,75) ve “ne iyi ne de kötü” (Ort. = 13,68, SS = 3,04) olanların ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca, ilişkisi “iyi” (Ort. = 15,42, SS = 2,75) olanların ortalaması “ne iyi ne de kötü” (Ort. = 13,68, SS = 3,04) olanların ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

İyimserlik puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(2, 533) = 16,79, p < ,001, \eta^2 = 0,06$]. Öğretmen ile ilişkisi "çok iyi" olan katılımcıların ortalaması (Ort. = 10,34, SS = 2,04), ilişkisi “iyi” (Ort. = 9,65, SS = 1,94) ve “ne iyi ne de kötü” (Ort. = 8,88, SS = 2,19) olanların ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca, ilişkisi “iyi” (Ort. = 9,65, SS = 1,94) olanların ortalaması “ne iyi ne de kötü” (Ort. = 8,88, SS = 2,19) olanların ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Sebat puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(2, 533) = 35,48, p < ,001, \eta^2 = 0,12$]. Öğretmen ile ilişkisi "çok iyi" olan katılımcıların ortalaması (Ort. = 13,13, SS = 2,80), ilişkisi "iyi" (Ort. = 11,78, SS = 2,46) ve "ne iyi ne de kötü" (Ort. = 10,40, SS = 2,73) olanların ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca, ilişkisi "iyi" (Ort. = 11,78, SS = 2,46) olanların ortalaması "ne iyi ne de kötü" (Ort. = 10,40, SS = 2,73) olanların ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

OPYÖ Toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(2, 533) = 76,29, p < ,001, \eta^2 = 0,22$]. Öğretmen ile ilişkisi "çok iyi" olan katılımcıların ortalaması (Ort. = 45,39, SS = 7,02), ilişkisi "İyi" (Ort. = 40,64, SS = 6,16) ve "ne iyi ne de kötü" (Ort. = 35,49, SS = 6,24) olanların ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca, ilişkisi "iyi" (Ort. = 40,64, SS = 6,16) olanların ortalaması "ne iyi ne de kötü" (Ort. = 35,49, SS = 6,24) olanların ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 9. Okulda Pozitif Yaşantılar Ölçeği (OPYÖ) ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Sınıf Arkadaşları ile İlişki Durumuna Göre Farklaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Sınıf arkadaşları ile ilişki	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	Fark
Minnettarlık	Ne iyi ne de kötü ^a	93	9,08	2,09	8,43	< ,001*	0,03	c>b>a
	İyi ^b	218	9,63	1,70				
	Çok iyi ^c	215	10,00	1,81				
Yaşam Coşkusu	Ne iyi ne de kötü	93	15,08	2,56	1,82	,162	0,01	-
	İyi	218	15,45	2,86				
	Çok iyi	215	15,78	3,37				
İyimserlik	Ne iyi ne de kötü ^a	93	8,81	2,24	19,29	< ,001*	0,07	c>b>a
	İyi ^b	218	9,64	1,91				
	Çok iyi ^c	215	10,29	1,89				
Sebat	Ne iyi ne de kötü	218	11,98	2,68	1,10	,333	0,00	-
	İyi	93	11,54	3,03				
	Çok iyi	215	12,04	2,86				
OPYÖ Toplam	Ne iyi ne de kötü ^a	93	38,41	7,74	10,77	< ,001*	0,04	c>b>a
	İyi ^b	218	41,15	7,08				
	Çok iyi ^c	215	42,57	7,16				

* $p < ,001$

OPYÖ ve alt boyutları puan ortalamalarının arkadaş ile ilişki durumu değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; Minnettarlık puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(2, 525) = 8,43, p < ,001, \eta^2 = 0,03$]. Sınıf arkadaşları ile ilişkisi "iyi" olanların ortalaması (Ort. = 9,63, SS = 1,70) "ne iyi ne de kötü" olanların ortalamasından (Ort. = 9,08, SS = 2,09) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ayrıca, ilişkisi "ne iyi ne de kötü" olanların ortalaması "çok iyi" olanların ortalamasından (Ort. = 10,00, SS = 1,81) anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

İyimserlik puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(2, 525) = 19,29, p < ,001, \eta^2 = 0,07$]. Sınıf arkadaşları ile ilişkisi "çok iyi" olanların ortalaması (Ort. = 10,29, SS = 1,89), ilişkisi "iyi" (Ort. = 9,64, SS = 1,91) ve "Ne iyi ne de kötü" (Ort. = 8,81, SS = 2,24) olanların ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca, ilişkisi "iyi" (Ort. = 9,64, SS = 1,91) olanların ortalaması "ne iyi ne de kötü" (Ort. = 8,81, SS = 2,24) olanların ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

OPYÖ Toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(2, 525) = 10,77, p < ,001, \eta^2 = 0,04$]. Arkadaşları ile ilişkisi "iyi" olanların ortalaması (Ort. = 41,15, SS = 7,08) ilişkisi "ne iyi ne de kötü" olanların ortalamasından (Ort. = 38,41, SS = 7,74) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ayrıca, ilişkisi "ne iyi ne de kötü" olanların ortalaması "çok iyi" olanların ortalamasından (Ort. = 42,57, SS = 7,16) anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

Tablo 10. Okulda Pozitif Yaşantılar Ölçeği (OPYÖ) ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Dijital Oyun Oynama Süresine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Dijital oyun oynama süresi	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	Fark
Minnettarlık	Hiç ^a	40	10,18	1,71	7,30	< ,001*	0,05	a,b,c,d>e
	Günde 1 saatten az ^b	86	10,03	1,68				
	Günde en fazla 2-3 saat ^c	236	9,73	1,74				
	Sadece hafta sonları ^d	35	10,17	1,96				
	Günde 4 saatten fazla ^e	146	8,99	2,04				
Yaşam Coşkusu	Hiç ^a	40	15,62	3,17	2,62	,034*	0,02	b>e
	Günde 1 saatten az ^b	86	16,03	3,38				
	Günde en fazla 2-3 saat ^c	236	15,58	2,89				
	Sadece hafta sonları ^d	35	15,66	3,07				
	Günde 4 saatten fazla ^e	146	14,80	3,05				
İyimserlik	Hiç ^a	40	9,70	1,96	4,38	,002*	0,03	b,c,d>e
	Günde 1 saatten az ^b	86	10,00	1,93				
	Günde en fazla 2-3 saat ^c	236	9,82	2,03				
	Sadece hafta sonları ^d	35	10,40	1,67				
	Günde 4 saatten fazla ^e	146	9,14	2,29				
Sebat	Hiç ^a	40	12,32	3,08	8,55	< ,001*	0,06	a,b,c,d>e
	Günde 1 saatten az ^b	86	12,72	2,75				
	Günde en fazla 2-3 saat ^c	236	12,14	2,63				
	Sadece hafta sonları ^d	35	12,46	2,80				
	Günde 4 saatten fazla ^e	146	10,83	2,80				
OPYÖ Toplam	Hiç ^a	40	42,65	7,64	13,61	< ,001*	0,09	a,b,c,d>e
	Günde 1 saatten az ^b	86	43,15	7,36				
	Günde en fazla 2-3 saat ^c	236	41,81	6,56				
	Sadece hafta sonları ^d	35	43,97	7,14				
	Günde 4 saatten fazla ^e	146	37,53	7,53				

* $p < ,001$

OPYÖ ve alt boyutları puan ortalamalarının oyun oynama süresine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; Minnettarlık puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(4, 538) = 7,30, p < ,001, \eta^2 = 0,05$]. Günde hiç oyun oynamayan (Ort. = 10,18, SS = 1,71), “günde 1 saatten az” (Ort. = 10,03, SD = 1,68), “günde en fazla 2-3 saat” (Ort. = 9,73, SS = 1,74), ve “sadece hafta sonları” (Ort. = 10,17, SS = 1,96) oyun oynayan katılımcıların ortalaması, “günde 4 saatten fazla” (Ort. = 8,99, SS = 2,04) oyun oynayanların ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Yaşam Coşkusu puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(4, 538) = 2,62, p = ,034, \eta^2 = 0,02$]. “günde 1 saatten az” oyun oynayan katılımcıların ortalaması (Ort. = 16,03, SS = 3,38), “günde 4 saatten fazla” oyun oynayanların ortalamasından (Ort. = 14,80, SS = 3,05) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

İyimserlik puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(4, 538) = 4,38, p = ,002, \eta^2 = 0,03$]. “günde 1 saatten az” (Ort. = 10,00, SS = 1,93), “günde en fazla 2-3 saat” (Ort. = 9,82, SS = 2,03), ve “sadece hafta sonları” (Ort. = 10,40, SS = 1,67) oyun oynayan katılımcıların ortalaması, “günde 4 saatten fazla” (Ort. = 9,14, SS = 2,29) oyun oynayanların ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Sebat puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(4, 538) = 8,55, p < ,001, \eta^2 = 0,06$]. “hiç oynamıyorum” (Ort. = 12,32, SS = 3,08), “günde 1 saatten az” (Ort. = 12,72, SS = 2,75), “günde en fazla 2-3 saat” (Ort. = 12,14, SS = 2,63), ve “sadece hafta sonları” (Ort. = 12,46, SS = 2,80) oyun oynayan katılımcıların ortalaması, “günde 4 saatten fazla” (Ort. = 10,83, SS = 2,80) oyun oynayanların ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

OPYÖ Toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(4, 538) = 13,61, p < ,001, \eta^2 = 0,09$]. “hiç oynamıyorum” (Ort. = 42,65, SS = 7,64), “günde 1 saatten az” (Ort. = 43,15, SS = 7,36), “günde en fazla 2-3 saat” (Ort. = 41,81, SS = 6,56), ve “sadece hafta sonları” (Ort. = 43,97, SS = 7,14) oyun

oynayan katılımcıların ortalaması, “günde 4 saatten fazla” (Ort. = 37,53, SS = 7,53) oyun oynayanların ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 11. Okulda Pozitif Yaşantılar Ölçeği (OPYÖ) ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Sosyal Medya Kullanım Süresine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Sosyal medya süresi	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	Fark
Minnettarlık	Sosyal medya hesabım yok ^a	127	10,20	1,72	10,28	< ,001*	0,07	a,b,d>c,e
	Günde 1 saatten az ^b	124	9,98	1,77				
	Günde en fazla 2-3 saat ^c	197	9,31	1,88				
	Sadece hafta sonları ^d	20	10,25	1,52				
	Günde 4 saatten fazla ^e	75	8,81	1,92				
Yaşam Coşkusu	Sosyal medya hesabım yok ^a	127	16,13	3,19	5,60	< ,001*	0,04	a,b>e
	Günde 1 saatten az ^b	124	15,85	2,59				
	Günde en fazla 2-3 saat ^c	197	15,27	2,98				
	Sadece hafta sonları ^d	20	14,95	3,17				
	Günde 4 saatten fazla ^e	75	14,23	3,39				
İyimserlik	Sosyal medya hesabım yok ^a	127	10,01	2,03	3,24	,012*	0,02	a>e
	Günde 1 saatten az ^b	124	9,82	2,09				
	Günde en fazla 2-3 saat ^c	197	9,57	2,05				
	Sadece hafta sonları ^d	20	10,40	1,60				
	Günde 4 saatten fazla ^e	75	9,08	2,27				
Sebat	Sosyal medya hesabım yok ^a	127	12,51	2,95	8,60	< ,001*	0,06	a,b,d>c,e
	Günde 1 saatten az ^b	124	12,27	2,52				
	Günde en fazla 2-3 saat ^c	197	11,62	2,61				
	Sadece hafta sonları ^d	20	13,60	2,89				
	Günde 4 saatten fazla ^e	75	10,63	3,01				
OPYÖ Toplam	Sosyal medya hesabım yok ^a	127	43,35	7,63	13,15	< ,001*	0,09	a,b,d>c,e
	Günde 1 saatten az ^b	124	42,39	6,65				
	Günde en fazla 2-3 saat ^c	197	39,80	6,82				
	Sadece hafta sonları ^d	20	45,30	6,51				
	Günde 4 saatten fazla ^e	75	37,25	7,64				

* $p < ,001$

OPYÖ ve alt boyut puan ortalamalarının sosyal medya kullanım süresine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; Minnettarlık puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(4, 538) = 10,28, p < ,001, \eta^2 = 0,08$]. "sosyal medya hesabım yok" (Ort. = 10,20, SS = 1,72), "günde 1 saatten az" (Ort. = 9,98, SS = 1,77) ve "sadece hafta sonları" (Ort. = 10,25, SS = 1,52) sosyal medya kullanan katılımcıların ortalaması, "günde en fazla 2-3 saat" (Ort. = 9,31, SS = 1,88) ve "günde 4 saatten fazla" (Ort. = 8,81, SS = 1,92) sosyal medya kullananların ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Yaşam Coşkusu puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(4, 538) = 5,60, p < ,001, \eta^2 = 0,04$]. "sosyal medya hesabım yok" olan katılımcıların ortalaması (Ort. = 16,13, SS = 3,19) ile "günde 1 saatten az" sosyal medya kullanan katılımcıların ortalaması (Ort. = 15,85, SS = 2,59), "günde 4 saatten fazla" sosyal medya kullananların ortalamasından (Ort. = 14,23, SS = 3,39) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

İyimserlik puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(4, 538) = 3,24, p = ,012, \eta^2 = 0,02$]. "sosyal medya hesabım yok" olan katılımcıların ortalaması (Ort. = 10,01, SS = 2,03), "günde 4 saatten fazla" sosyal medya kullananların ortalamasından (Ort. = 9,08, SS = 2,27) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Sebat puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(4, 538) = 8,60, p < ,001, \eta^2 = 0,06$]. "sosyal medya hesabım yok" (Ort. = 12,51, SS = 2,95), "günde 1 saatten az" (Ort. = 12,27, SS = 2,52)

"günde en fazla 2-3 saat" (Ort. = 11,62, SS = 2,61) ve "sadece hafta sonları" (Ort. = 13,60, SS = 2,89) sosyal medya kullanan katılımcıların ortalaması, "günde 4 saatten fazla" (Ort. = 10,63, SS = 3,01) sosyal medya kullananların ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

OPYÖ Toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(4, 538) = 13,15, p < ,001, \eta^2 = 0,09$]. Sosyal medya hesabı olmayan katılımcıların (Ort. = 43,35, SS = 7,63) ve "günde 1 saatten az" (Ort. = 42,39, SS = 6,65) sosyal medya kullanan katılımcıların ortalaması "günde en fazla 2-3 saat" (Ort. = 39,80, SS = 6,82) ve "günde 4 saatten fazla" (Ort. = 37,25, SS = 7,64) sosyal medya kullanan katılımcıların ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. "günde en fazla 2-3 saat" sosyal medya kullananların ortalaması (Ort. = 39,80, SS = 6,82) "sadece hafta sonları" kullananlara (Ort. = 45,30, SS = 6,51) kıyasla anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. "Sadece hafta sonları" sosyal medya kullananların ortalaması (Ort. = 45,30, SS = 6,51) "günde 4 saatten fazla" sosyal medya kullananların ortalamasından (Ort. = 37,25, SS = 7,64) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

4. TARTIŞMA

Araştırmada kız çocukların yaşam coşkusu puanı erkek çocukların puanlarından anlamlı düzeyde düşük, sebat ve toplam puanları ise erkek çocukların puanlarından yüksek bulunmuştur. Literatür incelendiğinde ön ergenlik dönemindeki çocukların cinsiyetlerine göre okuldaki pozitif yaşantılarının, yaşam coşkusunun ve sebat davranışlarını önemli derecede etkileyebildiğini göstermektedir (Esteban-Gonzalo vd., 2020; Sung ve Yang, 2020). Çocuklardaki bu değişikliğin cinsiyete göre farklılaşan ebeveyn tutumlarından, disiplin anlayışından, bakım verenin sebat gösterme özelliklerinden etkilenebilmektedir. Olumsuz ebeveyn tutumları ve sert disiplin anlayışının ön ergenlik dönemindeki erkek çocuklarında saldırganlık davranışlarıyla ve sebat gösterme davranışlarındaki olumsuzlukla ilişkili olduğu görülmektedir (Cui ve Lan, 2020; Lam vd., 2020). Ayrıca ön ergenlik dönemindeki kızların yaşam coşkusunun psikolojik dayanıklılık, menstrüasyon sağlığı eğitimi, fizyolojik değişikliklere hazırlıklı olma ve güven ve güveni teşvik eden destekleyici ortamlar gibi faktörlerin bir kombinasyonundan etkilenmektedir (Korlat vd., 2022; Tang vd., 2020; Zeru ve Muluneh, 2020). Bu faktörlerdeki olumsuzlukların ön ergenlik dönemindeki kız çocuklarının yaşam coşkularını olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca ön ergenlik dönemindeki kızlar zihin teorisine göre, sosyal yeterlilik ve empati becerilerinde daha yüksek performans gösterme eğilimindedir (Kokkinos vd., 2016). Dolayısıyla kızların ebeveyn güveni, duygusal ayrılık ve psikososyal uyumu daha güçlüdür (Sugimura vd., 2020). Bu durumun erkeklere kıyasla kızların okul yaşantılarını daha olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Sonuç olarak, ön ergenlik dönemindeki çocukların cinsiyeti, okuldaki yaşantılarını, yaşam coşkusu ve sebat davranışlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu cinsiyet farklılıklarını anlamak, ergenlerin olumlu gelişimini teşvik edecek müdahaleler ve destek sistemleri geliştirmek için önemlidir.

Araştırmada devlet okulundaki çocukların toplam puanı, özel okuldaki çocukların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan araştırmalar, Türkiye'de devlet okullarına giden çocukların özel okullara gidenlere göre daha yüksek olumlu yaşantıya sahip olmasını, devlet okullarındaki dil öğrenme deneyimlerinin, sosyal-duygusal davranışların ve eğitim kalitesinin daha iyi olması ile açıklamaktadır (Arslan ve Çiftçi, 2021; Dağ, 2015; Seyahi vd., 2020; Stumm ve Plomin, 2020). Bu nedenlerden dolayı devlet okuluna giden ön ergenlik dönemindeki çocukların okuldaki pozitif yaşantılarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada aile gelir düzeyine göre minnettarlık, yaşam coşkusu, iyimserlik, sebat ve toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Literatür incelendiğinde düşük aile gelir düzeyinin çocukların saldırganlık davranışlarını artırdığını (Fauzi vd., 2023), yaşam kalitesini düşürdüğünü (Litzelman vd., 2012), çocuklar üzerindeki psikolojik yükü artırdığını (Na vd., 2022) göstermektedir. Ayrıca Türkiye'nin bazı bölgelerinde düşük gelirli ailelerde çocuklara yönelik ağır fiziksel ceza yöntemlerinin kullanımının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Sönmez vd., 2017). Bu bulgular göz önüne alındığında aile gelir düzeyinin çocukların okuldaki pozitif yaşantıları üzerinde olumsuz etkileri olabileceğini düşündürse de yapılan araştırmada böyle bir ilişki bulunmamıştır. Aile gelir düzeyi ile çocukların okuldaki pozitif yaşantıları arasında ilişki olmamasının daha çok çocuğun yaşı, cinsiyeti gibi bireysel faktörlere bağlı olduğu, araştırmanın diğer bulgularında da görüldüğü gibi yakın sosyal çevresi ile ilişkisinin, başarı durumunun, ekran kullanım süresinin okul yaşantılarını şekillendirmede rol oynadığı düşünülmektedir.

Araştırmada kendilerini başarılı olarak değerlendiren çocukların minnettarlık, iyimserlik, sebat ve toplam pozitif yaşantı puanları yüksek bulunmuştur. Literatür incelendiğinde çalışıp iyi notlar almanın çocukları minnettarlıklarını daha çok ifade etmeye teşvik ettiği, minnettarlığın da çocuklarda daha güçlü sosyal ilişkileri, psikososyal uyumu, iyimserliği, akademik başarıyı sağladığı görülmektedir. (Corona vd., 2020; Layous ve Lyubomirsky, 2014; Wu ve Tian, 2020). İyimserliğin kaygıyı azalttığı, olumlu psikososyal faktörleri teşvik ettiği (Almansa vd., 2022); sebat göstermenin okul başarısını ve olumlu sınıf davranışlarını arttırdığı (Wagner ve Ruch, 2015) görülmektedir. Bu nedenle minnettarlık, iyimserlik ve sebatı içeren okuldaki pozitif yaşantıların, olumlu bir sınıf ortamına katkıda bulunarak, daha yüksek düzeyde öğrenme sevgisiyle başarıyı sağladığı düşünülmektedir (Wagner ve Ruch, 2015; Weber vd., 2014).

Araştırmada annesi, babası ve öğretmeni ile ilişkisini çok iyi olarak tanımlayan çocukların minnettarlık, yaşam coşkusu, iyimserlik, sebat ve toplam okulda pozitif yaşam düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Literatürde ebeveyn-çocuk ilişkisinin minnettarlığın temeli olduğu ve minnettarlığı etkileyen önemli bir faktör olduğu ifade edilmektedir (Li vd., 2022). Yapılan araştırmalar ebeveyn-çocuk ilişkisinin çocukların minnettarlık, iyimserlik ve olumlu sosyal davranışlarıyla ilişkili olduğunu bulmuştur (Ho-Tang vd., 2016). Ebeveyn-çocuk ilişkisinin kalitesi, ebeveynlerin bu duygular üzerindeki etkisi ve minnettarlıkla ilgili faaliyetlere katılımı (Rothenberg vd., 2016), çocukların minnettarlığını, yaşam coşkusunu ve iyimserliğini şekillendirmede rol oynamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin yaşam coşkusunun, sebat gösterme davranışının, öz yeterliliğinin öğretim davranışları ile ilişkili olduğunu bu durumun da çocuklarda başarı ve motivasyonu etkilediğini göstermektedir (Wangid vd., 2020). Olumlu öğretmen-çocuk ilişkisi ergenlerin okula uyumlarında ve yeterlilik inançlarında etkilidir (Cheung, 2019). Dolayısıyla da öğretmen ile kurulan olumlu ilişkiler ve öğretmenin desteği ergenlerin okuldaki yaşantılarından daha fazla memnuniyet duymalarını ve yaşam coşkularının da artmasını sağlamaktadır (Telef vd., 2015). Yapılan araştırmada sınıf arkadaşları ile ilişkisini ne iyi ne kötü tanımlayanların minnettarlık düzeyinin çok iyi olarak tanımlayanlara göre oldukça düşük olduğu bulunmuştur. Sınıf arkadaşları ile ilişkisini çok iyi tanımlayan çocukların iyimserlik ve toplam okulda pozitif yaşam düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Okuldaki olumlu deneyimler çocukların refahında ve sınıf arkadaşlarıyla ilişkilerinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalarda sınıf arkadaşları tarafından kabul edilmenin, okula uyumu arttırdığı, daha az akademik başarısızlığa neden olduğu ve daha fazla başarılı sosyal ilişkiler geliştirmeyi sağladığı bulunmuştur (Hombrados-Mendieta vd., 2012; Xia vd., 2020). Çocukların okuldan zevk alma düzeyleri arttıkça iyi oluş düzeyleri de artmaktadır (Gomez-Baya vd., 2021). Sonuç olarak çocukların minnettarlığı, iyimserliği, okuldaki pozitif yaşantıları, sınıf arkadaşlarıyla olan ilişkileri ile bağlantılıdır. Bu nedenle çocukların sınıf arkadaşlarıyla olumlu ilişkilerini geliştirmek için okulda minnettarlık, iyimserlik ve olumlu deneyimlerin desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmada çocukların dijital oyun oynama süresi günde 4 saatten fazla olduğunda minnettarlık, yaşam coşkusu, iyimserlik, sebat ve toplam puanlarının anlamlı şekilde düştüğü bulunmuştur. Literatür incelendiğinde günde 4 saatten fazla dijital oyun oynamanın çocukların gelişimine etkilerinin çok yönlü olduğu görülmüştür. Bazı çalışmalar dijital oyunların bilişsel gelişim ve sosyalleşme üzerindeki potansiyel olumlu etkilerini vurgulasa da (Aslan vd., 2019), diğer araştırmalar aşırı düzeyde dijital oyun oynamanın çocuklarda internet oyun bozukluğuna (Paulus vd., 2018), yüksek düzeyde saldırganlığa (Güvendi vd., 2022) neden olduğunu göstermektedir. Çocukların oyun alışkanlıklarının ebeveyn farkındalığından ve oynamayı tercih ettikleri oyun türünden (Akkaya vd., 2021), ebeveynlerin bağlanma özellikleri ve çocukların oyun alışkanlıklarına ilişkin endişelerinden (Malik vd., 2020) etkilendiği görülmektedir. Yapılan araştırmada ayrıca çocukların sosyal medya kullanım süresi günde 2 saatten fazla olduğunda minnettarlık, sebat ve toplam puanlarının anlamlı şekilde düştüğü bulunmuştur. Günde 4 saatten fazla olduğunda da yaşam coşkusu ve iyimserlik düzeylerinin anlamlı şekilde düştüğü bulunmuştur. Literatür incelendiğinde sosyal medya kullanım süresinin artmasının çocuklarda minnettarlık düzeyinin (Maheux vd., 2021) ve yaşam coşkusunun (Shoshani ve Kor, 2022) düşmesine neden olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmalar uzun süre sosyal medyada vakit geçirmenin yüksek riskli davranışlarla ilişkili olduğu (Vente vd., 2020), ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediğini (Yamini ve Pujar, 2022), bilişsel, dil ve sosyal-duygusal becerileri üzerinde olumsuz etkileri olduğu tespit edilmiştir (Schwarzer vd., 2021). Sonuç olarak yapılan araştırmada dijital oyun oynama süresi ve sosyal medya kullanım süresi arttıkça minnettarlık, yaşam coşkusu, iyimserlik, sebat ve toplam okulda pozitif yaşam düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Bu nedenle çocukların olumsuz davranışlardan ve uygunsuz içeriğe aşırı maruz kalmaktan korunması için çocukların oyun oynama sürelerinin düzenlenmesinde ve sınır koyulmasında ebeveyn arabuluculuğunun rolünün dikkate alınması önemlidir (Donati vd., 2021; Görgülü ve Özer, 2023).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırma sonucunda;

Kız çocuklarının yaşam coşkusu puanı erkek çocukların puanlarından anlamlı düzeyde düşük, sebat ve toplam pozitif yaşantı puanları ise yüksek bulunmuştur.

Araştırmada devlet okulundaki çocukların toplam puanı, özel okuldaki çocukların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırmada aile gelir düzeyine göre minnettarlık, yaşam coşkusu, iyimserlik, sebat ve toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır.

Araştırmada kendilerini başarılı olarak değerlendiren çocukların minnettarlık, iyimserlik, sebat ve toplam puanları yüksek bulunmuştur.

Araştırmada annesi, babası ve öğretmeni ile ilişkisini çok iyi olarak tanımlayan çocukların minnettarlık, yaşam coşkusu, iyimserlik, sebat ve toplam okulda pozitif yaşam düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmada çocukların dijital oyun oynama süresi günde 4 saatten fazla olduğunda minnettarlık, yaşam coşkusu, iyimserlik, sebat ve toplam puanlarının anlamlı şekilde düştüğü bulunmuştur. Ayrıca çocukların sosyal medya kullanım süresi günde 2 saatten fazla olduğunda minnettarlık, sebat ve toplam puanlarının anlamlı şekilde düştüğü bulunmuştur. Günde 4 saatten fazla olduğunda da yaşam coşkusu ve iyimserlik düzeylerinin anlamlı şekilde düştüğü bulunmuştur.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda hem devlet okullarında hem de özel okullarda öğrenim gören ön ergenlik dönemindeki çocukların cinsiyet farklılıklarını anlayarak, ergenlerin olumlu gelişimini teşvik edecek müdahaleler ve destek sistemleri geliştirilmelidir. Çocukların minnettarlığı, iyimserliği, azmi ve okuldaki pozitif yaşantıları birbirleriyle bağlantılı olup başarılarına katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle olumlu psikolojik yapıların desteklenerek çocukların refahı ve başarısı açısından uzun vadeli faydalar sağlanabileceği düşünülmektedir.

Yapılan araştırmada çocukların ebeveynleri, öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile olan olumlu ilişkisinin okuldaki pozitif yaşantıları açısından oldukça önemli olduğu görülmüştür. Bu nedenle çocuğun mikrosistemini oluşturan aile, öğretmen ve arkadaş ilişkilerinin güçlendirilmesine, olumlu deneyimlerinin desteklenerek arttırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu noktada çocuğun bireysel özelliklerinin ve ihtiyaç duyduğu gereksinimlerin farkında olarak olumlu bir okul ortamı sağlanabilir.

Ön ergenlik dönemindeki çocukların 4 saatten fazla, hatta bazı alt boyutlarda 2 saatin üzerinde dijital oyun oynamalarının ve sosyal medya kullanımlarının okuldaki pozitif yaşantılarını olumsuz etkilediği bulunmuştur. Bu nedenle ön ergenlik dönemindeki çocukların ekran kullanım sürelerinin günde 2 saati aşmayacak şekilde kullanım sürelerinin sınırlandırılması, bu noktada da ebeveynlerin sınır koyma ve etkileşimli alternatifler üretme becerilerinin desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Okul temelli farkındalık programları uygulanarak, ön ergenlik dönemindeki çocukların başa çıkma mekanizmalarını ve duygusal düzenleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olarak okulda daha olumlu deneyimler yaşamaları sağlanabilir. Bu nedenle ortaokula giden ön ergenlik dönemindeki çocuklarla çalışacak olan araştırmacılara çocukların ekran kullanımını olmadan hem arkadaşları ile hem de ebeveynleri ile etkileşimli vakit geçirme yöntemlerini, öğretmenlerin çocuklar ile olan ilişkilerini güçlendirici biçimde zamanı yapılandırma stratejilerini içeren, minnettarlık, yaşam coşkusu, iyimserlik, sebat duygularını destekleyen programlar hazırlayarak etkililiklerini değerlendirmeleri önerilmektedir.



Araştırmayı yürütmek için İstanbul Medipol Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 09.02.2023 tarihli ve 09 karar numaralı etik kurul onayı alınmıştır.

Makale ile ilgili notlar

Makale araştırma ve yayın etiğine uygun olarak hazırlanmıştır. Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Araştırmanın tüm sürecine yazarlar eşit derecede katkıda bulunmuştur.

KAYNAKÇA

- Akkaya, S., Tan, Z., Kapıdere, M. ve Şahin, S. (2021). Investigation of the relationship between parents' awareness of digital parenting and the effects of digital games on their children. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 889-917. <https://doi.org/10.17679/inuefd.905569>
- Alifia, A., Ratnawati, S. ve Prasetijowati, T. (2022). Synergy between parents and teachers in motivating children's learning during the Covid-19 pandemic. *Jurnal Mediasosian Jurnal Ilmu Sosial Dan Administrasi Negara*, 6(2), 203-216. <https://doi.org/10.30737/mediasosian.v6i2.3199>
- Almansa, J., Trivilin, T., Hutz, C., Almeida, R., Vazquez, A. ve Freitas, C. (2022). The mental health of Brazilian students during the Covid-19 pandemic: the role of gratitude, optimism, and hope in reducing anxiety. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 44(1), 1-24. <https://doi.org/10.47626/2237-6089-2022-0496>
- Alzahrani, M., Alharbi, M. F. ve Alodwani, A. (2019). The effect of social-emotional competence on children academic achievement and behavioral development. *International Education Studies*, 12(12), 141-149. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n12p141>
- Armenta, C. N., Fritz, M. M., Walsh, L. C. ve Lyubomirsky, S. (2022). Satisfied yet striving: gratitude fosters life satisfaction and improvement motivation in youth. *Emotion*, 22(5), 1004-1016. <https://doi.org/10.1037/emo0000896>
- Arslan, T. ve Çiftçi, H. (2021). Second language motivational self system of sixth graders in Turkey: a correlational study. *TESOL Journal*, 12(1), 1-15. <https://doi.org/10.1002/tesj.518>
- Aslan, A., Turgut, Y. E. ve Yılmaz, T. K. (2019). Game, environment and peer effect on children on the digital gaming habits in game arcades. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 480-495. <https://doi.org/10.18009/jcer.610441>
- Aydemir, F. (2022). Dijital oyunlar ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 40-69. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1116868>
- Baldwin, D., Jackson, D., Okoh, I. ve Cannon, R. (2010). Resiliency and optimism: an African American senior citizen's perspective. *Journal of Black Psychology*, 37(1), 24-41. <https://doi.org/10.1177/0095798410364394>
- Bock, D., Harms, U. ve Mahler, D. (2021). Examining the dimensionality of pre-service teachers' enthusiasm for teaching by combining frameworks of educational science and organizational psychology. *Plos One*, 16(11), 1-17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0259888>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cagongon, R. R. ve Osorno, R. I. N. (2022). Moderating effect of physical education motivation on the relationship between positive experiences at school and physical education self-efficacy of high school students. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 9(2), 58-88. <https://doi.org/10.46827/ejpe.v9i2.4548>
- Celume, M.-P., Ivcevic, Z., & Zenasni, F. (2023). Mood and creativity in children: differential impacts on convergent and divergent thinking. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. Advance Online Publication*, 17(2), 1-12. <https://doi.org/10.1037/aca0000577>
- Chassiakos, Y. R., Radesky, J., Christakis, D. A., Moreno, M. A., Cross, C., Hill, D. L., Ameenuddin, N., Hutchinson, J., Levine, A., Boyd, R., Mendelson, R., ve Swanson, W. S. (2016). Children and adolescents and digital media. *Pediatrics*, 138(5), 1-18. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2593>
- Cheung, C. (2019). Parents' involvement and adolescents' school adjustment: teacher-student relationships as a mechanism of change. *School Psychology*, 34(4), 350-362. <https://doi.org/10.1037/spq0000288>
- Chou, W. H., Chen, H. ve Hsu, C. (2022). Research on alleviating children's nighttime fear using a digital game. *Children*, 9(3), 1-17. <https://doi.org/10.3390/children9030405>

- Corona, K., Senft, N., Campos, B., Chen, C., Shiota, M. ve Chentsova-Dutton, Y. (2020). Ethnic variation in gratitude and well-being. *Emotion, 20*(3), 518-524. <https://doi.org/10.1037/emo0000582>
- Credé, M., Tynan, M. C. ve Harms, P. D. (2017). Much ado about grit: a meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology, 113*(3), 492-511. <https://doi.org/10.1037/pspp0000102>
- Cui, G. ve Lan, X. (2020). The associations of parental harsh discipline, adolescents' gender, and grit profiles with aggressive behavior among Chinese early adolescents. *Frontiers in Psychology, 11*, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00323>
- Dağ, I. (2015). An overview and comparison of Turkish public schools and private schools. *Journal of Education and Training Studies, 3*(6), 191-196. <https://doi.org/10.11114/jets.v3i6.1005>
- Donati, M. A., Guido, C. A., Meo, G. D., Spalice, A., Sanson, F., Beccari, C. ve Primi, C. (2021). Gaming among children and adolescents during the Covid-19 lockdown: the role of parents in time spent on video games and gaming disorder symptoms. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(12), 1-19. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126642>
- Erdoğan, Ö. ve Özgür, B. G. (2020). Health-related quality of life based on kidscreen-52 in stuttering children and adolescents. *ENT Updates, 10*(3), 430-438. <https://doi.org/10.32448/entupdates.827544>
- Esteban-Gonzalo, S., Esteban-Gonzalo, L., Cabanas-Sánchez, V. ve Veiga, Ó. L. (2020). The investigation of gender differences in subjective wellbeing in children and adolescents: the up&down study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(8), 1-11. <https://doi.org/10.3390/ijerph17082732>
- Fang, G., Chan, P. W. K. ve Kalogeropoulos, P. (2020). Social support and academic achievement of Chinese low-income children: a mediation effect of academic resilience. *International Journal of Psychological Research, 13*(1), 19-28. <https://doi.org/10.21500/20112084.4480>
- Fauzi, F. A., Zulkefli, N. A. M. ve Baharom, A. (2023). Aggressive behavior in adolescent: the importance of biopsychosocial predictors among secondary school students. *Frontiers in Public Health, 11*, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.992159>
- Ferguson, Y. L., Kasser, T. ve Jahng, S. (2010). Differences in life satisfaction and school satisfaction among adolescents from three nations: the role of perceived autonomy support. *Journal of Research on Adolescence, 21*(3), 649-661. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00698.x>
- Gao, Y., Lu, C. Y., Shuai, M. Q., Wenger, J. L., Peng, C. ve Wang, H. (2022). Meaning in life among Chinese undergraduate students in the post-epidemic period: a qualitative interview study. *Frontiers in Psychiatry, 13*, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030148>
- Gentile, D. A. (2009). Pathological video-game use among youth ages 8 to 18. *Psychological Science, 20*(5), 594-602. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02340.x>
- Gleason, L. U. (2022). Gratitude interventions in a biology course to foster student persistence and success. *Course Source, 9*, 1-6. <https://doi.org/10.24918/cs.2022.41>
- Gomez-Baya, D., Moro, F., Muñoz-Silva, A. ve Martín-Romero, N. (2021). School satisfaction and happiness in 10-year-old children from seven European countries. *Children, 8*(5), 2-12. <https://doi.org/10.3390/children8050370>
- Görgülü, Z. ve Özer, A. (2023). Conditional role of parental controlling mediation on the relationship between escape, daily game time, and gaming disorder. *Current Psychology, 43*(4), 3821-3829. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04557-6>
- Granic, I., Lobel, A. ve Engels, R. C. M. E. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist, 69*(1), 66-78. <https://doi.org/10.1037/a0034857>
- Gür, Ç. ve Eser, B. (2022). Who? what? how? from a standard teacher meeting to a preschool positive thinking project. *SAGE Open, 12*(4), 1-18. <https://doi.org/10.1177/21582440221133998>

- Güvendi, B., Demir, G. T. ve Keskin, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1194-1217 <https://doi.org/10.26466/opus.547092>
- Hombrados-Mendieta, M., Gómez-Jacinto, L., Fuentes, J., García-Leiva, P. ve Castro-Travé, M. (2012). Types of social support provided by parents, teachers, and classmates during adolescence. *Journal of Community Psychology*, 40(6), 645-664. <https://doi.org/10.1002/jcop.20523>
- Ho-Tang, W., Tseng, S., Wu, P. ve Chen, C. (2016). The relationship between parent-child interactions and prosocial behavior among fifth- and sixth-grade students: gratitude as a mediating variable. *Universal Journal of Educational Research*, 4(10), 2361-2373. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041016>
- Hu, S., Gu, J., Liu, H. ve Huang, Q. (2017). The moderating role of social media usage in the relationship among multicultural experiences, cultural intelligence, and individual creativity. *Information Technology & People*, 30(2), 265-281. <https://doi.org/10.1108/itp-04-2016-0099>
- Ika, K. ve Kustanti, E. R. (2018). Should I be grateful?: gratitude and teachers' mental health of children with special educational needs. *Proceedings of the 3rd ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPCH 2017)*, 38-40. <https://doi.org/10.2991/acpch-17.2018.8>
- Kim, J. Y. J., Kim, E. ve Lee, I. (2021). Influence of self-esteem of middle school students for mental care on academic achievement: based on the mediation effect of grit and academic enthusiasm. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(13), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph18137025>
- Koca, G. Y. ve Aylaz, R. (2021). Kronik hastalığı olan çocukların algıladıkları sosyal desteğin okul başarısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 9(3), 808-819. <https://doi.org/10.33715/inonusaglik.941220>
- Koo, J. ve Lee, G. (2015). An effect of physical activity-based recreation programs on children's optimism, humor styles, and school life adjustment. *Journal of Exercise Rehabilitation*, 11(3), 169-174. <https://doi.org/10.12965/jer.150210>
- Koo, J. ve Lee, K. (2014). The relationships of elementary school students' sports participation with optimism, humor styles, and school life satisfaction. *Journal of Exercise Rehabilitation*, 10(2), 111-117. <https://doi.org/10.12965/jer.140093>
- Kokkinos, C. M., Voulgaridou, I., Mandrali, M. ve Parousidou, C. (2016). Interactive links between relational aggression, theory of mind, and moral disengagement among early adolescents. *Psychology in the Schools*, 53(3), 253-269. <https://doi.org/10.1002/pits.21902>
- Korlat, S., Holzer, J., Schultes, M., Buerger, S., Schober, B., Spiel, C. ve Kollmayer, M. (2022). Benefits of psychological androgyny in adolescence: the role of gender role self-concept in school-related well-being. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.856758>
- Lam, B. Y., Raine, A., Fung, A. L. C., Gao, Y. ve Lee, T. M. (2020). Caregivers' grit moderates the relationship between children's executive function and aggression. *Frontiers in Psychology*, 11, 636 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00636>
- Layous, K. ve Lyubomirsky, S. (2014). Benefits, mechanisms, and new directions for teaching gratitude to children. *School Psychology Review*, 43(2), 153-159. <https://doi.org/10.1080/02796015.2014.12087441>
- Li, J., Huang, J., Hu, Z. ve Zhao, X. (2022). Parent-child relationships and academic performance of college students: chain-mediating roles of gratitude and psychological capital. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.794201>
- Litzelman, K., Barker, E., Catrine, K., Puccetti, D., Possin, P. ve Witt, W. P. (2012). Socioeconomic disparities in the quality of life in children with cancer or brain tumors: the mediating role of family factors. *Psycho-Oncology*, 22(5), 1081-1088. <https://doi.org/10.1002/pon.3113>
- Liu, F., Gai, X., Xu, L., Wu, X. ve Wang, H. (2021). School engagement and context: a multilevel analysis of adolescents in 31 provincial-level regions in China. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.724819>

- Maheux, A., Nesi, J., Galla, B., Roberts, S. ve Choukas-Bradley, S. (2021). Grateful: longitudinal associations between adolescents' social media use and gratitude during the Covid-19 pandemic. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 734-747. <https://doi.org/10.1111/jora.12650>
- Malik, A., Nanda, A. P. ve Kumra, R. (2020). Children in the digital world: exploring the role of parental-child attachment features in excessive online gaming. *Young Consumers*, 21(3), 335-350. <https://doi.org/10.1108/yc-01-2020-1090>
- Marsh, A., Spagnol, V., Grove, R. ve Eapen, V. (2017). Transition to school for children with autism spectrum disorder: a systematic review. *World Journal of Psychiatry*, 7(3), 184-196. <https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i3.184>
- Mindy, M., Kibler, J. L. ve Sly, K. (2013). Gratitude is associated with greater levels of protective factors and lower levels of risks in African American adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 983-991. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.012>
- Mumber, H., Rashid, S., Carey, G., Navarro, A., Oh, E., Nasir, M., Margaret, S. ve Lee, M. S. (2022). Impact of a comfortable in our skin interactive workshop on social media awareness and self-confidence in adolescents. *Pediatric Dermatology*, 39(4), 553-556. <https://doi.org/10.1111/pde.15011>
- Na, H., Lee, G., Si, E., Jun, W. H. ve Park, C. (2022). Character strength and mental health problems among children from low-income families in South Korea. *Children*, 9(10), 1599. <https://doi.org/10.3390/children9101599>
- Nguyen, T. K. ve Landau, S. (2019). Effects of gaming on children's brains: depression and social isolation. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 6(9), 291-302. <https://doi.org/10.14738/assrj.69.4856>
- Paulus, F. W., Ohmann, S., Gontard, A. V. ve Popow, C. (2018). Internet gaming disorder in children and adolescents: a systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 60(7), 645-659. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13754>
- Pop, E. I., Negru-Subtirica, O., Crocetti, E., Opre, A. ve Meeus, W. (2015). On the interplay between academic achievement and educational identity: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 47(1), 135-144. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.11.004>
- Priest, N., Alam, O., Truong, M., Sharples, R., Nelson, J., Dunn, K., Francis, K. L., Paradies, Y. ve Kavanagh, A. (2021). Promoting proactive bystander responses to racism and racial discrimination in primary schools: a mixed methods evaluation of the 'speak out against racism' program pilot. *BMC Public Health*, 21(1), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11469-2>
- Rhoad-Drogalis, A. (2019). Early teacher-child relationships of multilingual children. *Proceedings of the 2019 AERA Annual Meeting*, 1-14. <https://doi.org/10.3102/1432332>
- Rothenberg, W., Hussong, A., Langley, H., Egerton, G., Halberstadt, A., Coffman, J., Mokrova, I. ve Costanzo, P. (2016). Grateful parents raising grateful children: niche selection and the socialization of child gratitude. *Applied Developmental Science*, 21(2), 106-120. <https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1175945>
- Sanson, A. ve Burke, S. (2019). *Climate change and children: an issue of intergenerational justice*. Peace Psychology Book Series. https://doi.org/10.1007/978-3-030-22176-8_21
- Sekiwu, D. ve Victoria, T. K. (2019). Parent involvement in child education as a correlate of academic performance: analyzing denominational secondary schools in Uganda. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 6(6), 52-67. <https://doi.org/10.14738/assrj.66.6628>
- Seyahi, L. S., Özcan, Ş. G., Süt, N., Mayer, A. ve Poyraz, B. Ç. (2020). Social and psychiatric effects of Covid-19 pandemic and distance learning on high school students: a cross-sectional web-based survey_comparing Turkey and Denmark. *African Educational Research Journal*, 10(4), 369-381. <https://doi.org/10.1101/2020.10.21.20217406>
- Schwarzer, C., Grafe, N., Hiemisch, A., Kieß, W. ve Poulain, T. (2021). Associations of media use and early childhood development: cross-sectional findings from the life child study. *Pediatric Research*, 91(1), 247-253. <https://doi.org/10.1038/s41390-021-01433-6>

- Shin, L. J., Armenta, C. N., Kamble, S. V., Chang, S., Wu, H. ve Lyubomirsky, S. (2020). Gratitude in collectivist and individualist cultures. *The Journal of Positive Psychology*, 15(5), 598-604. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1789699>
- Shoshani, A. ve Kor, A. (2022). The mental health effects of the Covid-19 pandemic on children and adolescents: risk and protective factors. *Psychological Trauma Theory Research Practice and Policy*, 14(8), 1365-1373. <https://doi.org/10.1037/tra0001188>
- Sönmez, M. O., Genç, M. ve Karaoğlu, L. (2017). Violent discipline behaviors in mothers of preschool children in Malatya, East Anatolia. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(23-24), 5292-5310. <https://doi.org/10.1177/0886260517720737>
- Stumm, S. V. ve Plomin, R. (2020). Does private education make nicer people? The influence of school type on social-emotional development. *British Journal of Psychology*, 112(2), 373-388. <https://doi.org/10.1111/bjop.12462>
- Sugimura, K., Hihara, S. ve Hatano, K. (2020). Emotional separation, parental trust, and psychosocial adjustment in preadolescence and early adolescence. *Journal of Adolescence*, 84(1), 165-170. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.09.001>
- Sung, H. ve Yang, S. J. (2020). The longitudinal mediating effects of perceived parental neglect on changes in Korean adolescents' life satisfaction by gender. *Asian Nursing Research*, 14(5), 286-292. <https://doi.org/10.1016/j.anr.2020.08.006>
- Tang, X., Upadaya, K. ve Salmela-Aro, K. (2020). School burnout and psychosocial problems among adolescents: grit as a resilience factor. *Journal of Adolescence*, 86(1), 77-89. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.12.002>
- Telef, B. B. (2016). Okulda pozitif yaşantılar ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 2475-2487. <https://doi.org/10.14687/jhs.v13i2.3562>
- Telef, B., Arslan, G., Mert, A. ve Kalafat, S. (2015). The mediation effect of school satisfaction in the relationship between teacher support, positive affect and life satisfaction in adolescents. *Educational Research and Reviews*, 10(12), 1633-1640. <https://doi.org/10.5897/err2015.2282>
- Toor, K. K. (2021). Parent-child relationship and students' academic achievement: a study of secondary school students. *MIER Journal of Educational Studies Trends & Amp Practices*, 8(1), 38-56. <https://doi.org/10.52634/mier/2018/v8/i1/1418>
- Vanderburg, J. L., Tow, A. C., Marraccini, M. E., Pittleman, C. ve Cruz, C. (2022). Caregiver experiences of adolescent school reentry after adolescent hospitalization due to suicidal thoughts and behaviors: recommendations to improve reentry practices. *Journal of School Health*, 93(3), 206-218. <https://doi.org/10.1111/josh.13291>
- Vente, T., Daley, M., Killmeyer, E. ve Grubb, L. K. (2020). Association of social media use and high-risk behaviors in adolescents: cross-sectional study. *JMIR Pediatrics and Parenting*, 3(1), 1-10. <https://doi.org/10.2196/18043>
- Upreti, R. (2017). Identity construction: an important issue among adolescents. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 22(6), 54-57. <https://doi.org/10.9790/0837-2206105457>
- Wade, C., Almendingen, A. ve Robinson, E. (2022). How parenting pre-teens compares to other child stages: identifying opportunities to enhance adolescent mental health and wellbeing. *Children and Society*, 36(6), 1296-1318. <https://doi.org/10.1111/chso.12577>
- Wagner, L. ve Ruch, W. (2015). Good character at school: positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00610>
- Wallace, C. ve Russ, S. W. (2015). Pretend play, divergent thinking, and math achievement in girls: a longitudinal study. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(3), 296-305. <https://doi.org/10.1037/a0039006>
- Wangid, M., Mustadi, A. ve Mokshien, S. (2020). The exploration of teachers' efficacy in teaching: comparative study in Indonesia and Malaysia. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 39(2), 257-268. <https://doi.org/10.21831/cp.v39i2.30012>

- Weber, M., Wagner, L. ve Ruch, W. (2014). Positive feelings at school: on the relationships between students' character strengths, school-related affect, and school functioning. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 341-355. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9597-1>
- Wu, R. ve Tian, L. (2020). Chinese children's heterogeneous gratitude trajectories: relations with psychosocial adjustment and academic adjustment. *School Psychology*, 35(3), 201-214. <https://doi.org/10.1037/spq0000358>
- Xia, M., Fosco, G. M. ve Feinberg, M. E. (2016). Examining reciprocal influences among family climate, school attachment, and academic self-regulation: implications for school success. *Journal of Family Psychology*, 30(4), 442-452. <https://doi.org/10.1037/fam0000141>
- Xia, M., Hu, P. ve Zhou, Y. (2020). How parental socioeconomic status contribute to children's sports participation in China: a cross-sectional study. *Journal of Community Psychology*, 48(8), 2625-2643. <https://doi.org/10.1002/jcop.22439>
- Yamini, P. ve Pujar, L. (2022). Effect of social media addiction on mental health of emerging adults. *Indian Journal of Extension Education*, 58(4), 76-80. <https://doi.org/10.48165/ijee.2022.58416>
- Zaw, A. M. M., Win, N. Z. ve Thephtien, B. (2022). Adolescents' academic achievement, mental health, and adverse behaviors: understanding the role of resilience and adverse childhood experiences. *School Psychology International*, 43(5), 516-536. <https://doi.org/10.1177/01430343221107114>
- Zeru, A. B. ve Muluneh, M. A. (2020). Pre-menarche adolescent girls' menstrual knowledge and preparedness to menarche in north shewa zone of Amhara region, Ethiopia. *Research Square*, 1, 1-19. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-73097/v1>