

Ergenlerde Okulda Öznel İyi Oluşun Yordayıcıları: Duygu Düzenleme, Başa Çıkma ve Bilişsel Esneklik

Mehmet Enes Sağar¹

Öz

Bu araştırmanın amacı, duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik değişkenlerinin ergenlerin okulda öznel iyi oluş düzeylerini ne kadar yordadığının incelenmesidir. Bu amaç kapsamında araştırma ilişkisel tarama modeline dayalı yürütülmüştür. Araştırma grubu 184 (%47.3) erkek ve 205 (%52.7) kız olmak üzere toplam 389 ergenden oluşmuştur. Araştırma grubunda yer alan ergenlerin yaş ortalaması 15.70'tir. Veri toplama araçları olarak Ergenler İçin Kısa Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği, Duygu Düzenleme Ölçeği, Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeği, Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler hiyerarşik regresyon analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmadan duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik değişkenlerinin okulda öznel iyi oluşu anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada okulda öznel iyi oluşun %43'ünü ($R^2 = .432$, düzenlenmiş $R^2 = .429$; $p < .01$; $F_{2/386} = 146.51$, $p < .01$) duygu düzenleme, %15'ini ($R^2 = .587$, düzenlenmiş $R^2 = .582$; $p < .01$; $F_{5/383} = 108.90$, $p < .01$) başa çıkma %2'sini ($R^2 = .600$, düzenlenmiş $R^2 = .594$; $p < .01$; $F_{6/382} = 161.83$, $p < .01$) bilişsel esneklik değişkenlerinin açıkladığı bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler

Okulda öznel iyi oluş
Duygu düzenleme
Basma çıkma
Bilişsel esneklik

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
20 Ocak 2022
Kabul Tarihi
24 Haziran 2022
Makale Türü
Araştırma Makalesi

Predictors of Subjective Well-Being at School in Adolescents: Emotion Regulation, Coping, and Cognitive Flexibility

Abstract

The aim of this study is to examine how well emotion regulation, coping, and cognitive flexibility variables predict adolescents' subjective well-being at school. For this purpose, a correlational study was conducted. Participants in the study include 389 adolescents, 184 (47.3%) boys and 205 (52.7%) girls. The average age of the adolescents in the study group is 15.70. Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale, Emotion Regulation Questionnaire, The Coping Strategies for Adolescents Scale, Cognitive Flexibility Scale, and Personal Information Form were used as data collection tools. The data obtained were analyzed through hierarchical regression analysis. It was concluded that the variables of emotion regulation, coping and cognitive flexibility significantly predicted subjective well-being at school. In the study, it was found that 43% ($R^2 = .432$, adjusted $R^2 = .429$; $p < .01$; $F_{2/386} = 146.51$, $p < .01$) of the variance in subjective well-being at school was explained by emotion regulation, 15% ($R^2 = .587$, adjusted $R^2 = .582$; $p < .01$; $F_{5/383} = 108.90$, $p < .01$) by coping, and 2% ($R^2 = .600$, adjusted $R^2 = .594$; $p < .01$; $F_{6/382} = 161.83$, $p < .01$) by cognitive flexibility variables.


Keywords

Subjective well-being at school
Emotion regulation
Coping
Cognitive flexibility

Article Info

Received
January 20, 2022
Accepted
June 24, 2022
Article Type
Research Paper

Atf: Sağar, M. E. (2022). Ergenlerde okulda öznel iyi oluşun yordayıcıları: Duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 133-149. <https://doi.org/10.12984/egced.1060883>

¹  Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Türkiye, [mehmetenes15@gmail.com/](mailto:mehmetenes15@gmail.com)



Extended Abstract

Introduction

Factors that provide an opportunity for people to feel good and happy and their lives to be more meaningful are among the subjects of interest. In this context, one of the concepts that deals with human happiness is subjective well-being. (Diener, 1984; Diener & Diener, 1996; Neugarten, Havighurst, & Tobin, 1961; Pavot, Diener, Colvin, & Sandvik, 1991). Subjective well-being is defined as a person's evaluation of his/her life in all aspects cognitively (judgments about life satisfaction) and emotionally (personal satisfaction and unsatisfactory reactions) (Diener, 1984; Diener & Diener, 1996). In addition to evaluating subjective well-being in general, it is necessary to examine special areas such as school, which have an important place in life. Therefore, there is a need for studies on subjective well-being at school (Huebner, 2010; Huebner & Gilman, 2006; Tian, Wang, & Huebner, 2015). Studies in the literature show that subjective well-being at school is associated with variables such as academic achievement (Yang, Tian, Huebner, & Zhu, 2019), school belonging (Tian, Zhang, Huebner, Zheng, & Liu, 2016), adjustment to school (Shoshani & Slone, 2013), social support related to school (Liu, Mei, Tian, & Huebner, 2016), self-confidence (Yang et al., 2019) and basic psychological needs at school (Tian, Chen, & Huebner, 2014). In this study, it is thought that the variables of emotion regulation, coping, and cognitive flexibility in adolescents are associated with subjective well-being at school and may be significant predictors of it. Emotion regulation is defined as the awareness of what emotion one has, when, and how one experiences that emotion (Gross, 1998). Coping is the process of managing demands to use one's own resources in an overly compulsive or exhausting manner (Lazarus & Folkman, 1984). Cognitive flexibility is the state and level of being able to selectively change so that a person can respond appropriately to stimuli from the environment (Scott, 1962). Subjective well-being, which is significant in all age groups, is also valuable and important in the life of the adolescents. Adolescents' feeling positive both in their general and in private life areas such as school will enable them to experience fewer problems in personal, social and academic areas and to feel good spiritually. In addition, it is thought that revealing the variables associated with subjective well-being at school in adolescents will contribute to a better understanding of subjective well-being at school and to the studies to be carried out on remedial and preventive mental health in this context. It is thought that these topics, emotion regulation, coping, and cognitive flexibility, that contribute to positive life will offer a different perspective on subjective well-being at school. In this context, the aim of the study is to examine the predictive powers of emotion regulation, coping and cognitive flexibility on the subjective well-being of adolescents at school.

Method

In this study, it was aimed to examine how well the variables of emotion regulation, coping and cognitive flexibility predict subjective well-being at school in adolescents. For this purpose, a correlational study was conducted. Participants of the study consisted of a total of 389 students, 184 (47.3%) boys and 205 (52.7%) girls, studying at public secondary education institutions in the Bucak district of Burdur province in the academic year of 2021-2022. The mean age of the study group was 15.70; age range is 14-19. Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale, Emotion Regulation Questionnaire, The Coping Strategies for Adolescents Scale, Cognitive Flexibility Scale, and Personal Information Form were used as data collection tools. The data obtained were analyzed by conducting a hierarchical regression analysis.

Findings

The findings obtained from the study are as follows. The emotion regulation variable enters the model first in hierarchical regression analysis. Emotion regulation explains 43% of the variance in subjective well-being at school ($R^2 = .432$, adjusted $R^2 = .429$; $p < .01$; $F_{2/386} = 146.51$, $p < .01$). In the second step, the coping variable was included in the model. Coping explains 15% of the variance in subjective well-being at school ($R^2 = .587$, adjusted $R^2 = .582$; $p < .01$; $F_{5/383} = 108.90$, $p < .01$). In the third step, the cognitive flexibility variable was included in the model. Cognitive flexibility explains 2% of the variance in subjective well-being at school ($R^2 = .600$, adjusted $R^2 = .594$; $p < .01$; $F_{6/382} = 161.83$, $p < .01$). According to the model obtained, emotion regulation ($\beta_{\text{Reappraisal}} = .26$, $p < .005$; $\beta_{\text{Suppression}} = -.33$, $p < .005$), coping ($\beta_{\text{Active Coping}} = .30$, $p < .005$; $\beta_{\text{Avoidant Coping}} = -.16$, $p < .005$; $\beta_{\text{Negative Coping}} = -.14$, $p < .005$) and cognitive flexibility ($\beta_{\text{Cognitive Flexibility}} = .11$, $p < .005$) were found to significantly predict subjective well-being at school. According to this model, reevaluation, active coping and cognitive flexibility predict subjective well-being at school positively. In addition, suppression, avoidant coping, and negative coping negatively predicted subjective well-being at school.

Discussion and Conclusion

The study concluded that the variables of emotion regulation, coping, and cognitive flexibility were significant predictors of subjective well-being at school in adolescents. It was observed that subjective well-being at school was predicted by the re-evaluation sub-dimension of emotion regulation, the active coping sub-dimension of coping, and cognitive flexibility moderately, positively, and significantly. In addition, it was observed that

subjective well-being at school was moderately, negatively, and significantly predicted by the suppression sub-dimension of emotion regulation, and the avoidant coping, and negative coping sub-dimensions of coping.

The study has also some limitations. These limitations are that the study group consists only of adolescents, only the variables of emotion regulation, coping, and cognitive flexibility are examined in relation to subjective well-being at school, and the study is conducted using only quantitative data. In this context, a similar study can be conducted on different study groups (primary and secondary school students, university students etc.) other than adolescents. In this study, subjective well-being at school and only emotion regulation, coping, and cognitive flexibility variables were examined, and other related psychological factors were not discussed. In future studies, other predictors of subjective well-being at school can be examined. This study is a correlational research. In future studies, the cause-effect relationships between subjective well-being at school, emotion regulation, coping, and cognitive flexibility can be examined by using different methods. With this study, by adhering to the existing findings in the literature, previous findings related to subjective well-being studies were confirmed; we tried to provide original data on both emotion regulation, coping, and cognitive flexibility predicting subjective well-being at school. In this context, studies that can increase adolescents' levels of emotion regulation, coping, and cognitive flexibility can be conducted to increase the level of subjective well-being at school. At this point, interventions related to emotion regulation, coping, and cognitive flexibility can also be tried on subjective well-being at school. Guidance activities can be prepared and implemented in this regard.

Giriş

Kişilerin iyi ve mutlu hissetmesi ile yaşamlarının daha anlamlı olmasına fırsat sunan faktörler merak edilen konulardandır. Yaşamı pozitif bir şekilde ele alan bu konulara olan ilgi ve merakın artması ile kişinin iyi olma hâllerine yönelik gerçekleştirilen araştırmalar, önemli düzeyde küresel bilgiler sunmaktadır. Bu bağlamda insan mutluluğuna yönelik gerçekleştiren araştırmalar, önemli düzeyde küresel bilgiler sunmaktadır. Bu bağlamda insan mutluluğuna yönelik gerçekleştirilen araştırmalar, önemli düzeyde küresel bilgiler sunmaktadır. Bu bağlamda insan mutluluğuna yönelik gerçekleştirilen araştırmalar, önemli düzeyde küresel bilgiler sunmaktadır. Bu bağlamda insan mutluluğuna yönelik gerçekleştirilen araştırmalar, önemli düzeyde küresel bilgiler sunmaktadır.

Kişinin yaşamını bilişsel (yaşam doyumuna ilişkin yargıları) ve duygusal olarak (kişiyi memnun edici olan ve olmayan tepkileri) tüm yönleriyle değerlendirmesi olarak ifade edilen öznel iyi oluş; pozitif duyguların negatif duygulara kıyasla daha sık yaşanması ve kişinin yaşamından doyum alması biçiminde tanımlanmaktadır (Diener, 1984; Diener ve Diener, 1996). Öznel iyi oluş, kişinin olumlu ve olumsuz duygulanımları ile yaşam doyumuna yönelik genel değerlendirmesini ifade etmektedir. Bu değerlendirmede, kişinin olaylara verdiği duygusal tepkileri, duygu durumları, yaşam doyumlarına ilişkin bilişsel yargıları ve yaşam alanlarına ilişkin doyumları yer almaktadır (Diener, 1984; Diener, Oishi ve Lucas, 2003). Bu bağlamda öznel iyi oluş, kişinin yaşamına ilişkin çıkarımlarının ağırlıklı olarak olumlu yönde olması ve bundan memnuniyet duyması olarak ifade edilebilir. Alanyazın incelendiğinde öznel iyi oluşun şizotipi (Abbott ve Byrne, 2012), evlilik uyumsuzluğu ve boşanmadan kaynaklı genç yetişkinlerin ortada kalma duyguları (Amato ve Afifi, 2006), ebeveyn ilişki kalitesi ve kişilik (De Coninck, Matthijs ve Luyten, 2019), aile, komşu yetişkinler, olumlu etki arkadaşlığı, olumsuz etki arkadaşlığı, diğer gençler tarafından zorbalığa uğrama deneyimleri ve yetişkinler tarafından haksız muameleye maruz kalma (Goswami, 2012), uyumlu ve takıntılı tutkulu faaliyetler (Rousseau ve Vallerand, 2008), fiziksel aktivite (Stathi, Fox ve McKenna, 2002) gibi farklı değişkenlerle ilişkilerine vurgu yapan çalışmaların olduğu gözlemlenmektedir. Bu araştırmalardan hareketle pozitif insan yaşamı için ciddi öneme sahip olan öznel iyi oluşun farklı değişkenlerle ilişkili olduğu söylenebilir.

Kuşkusuz yaşamın her dönemi için esenlik hâli çok değerlidir. Ancak ergenleri farklı kılan bu dönemde çoklu geçişler yaşamalarıdır. Ergenliğe geçiş, ebeveyn-çocuk ilişkileri, okul, akranlar, bilişsel ve duygusal yetenekleri içeren başlıca geçişlerdir. Ergenliği stresli bir dönem olarak değerlendiren Frydenberg (1997), HermanStahl ve Peterson (1996), ergenlikte normatif de olsa, çoklu ve iç içe geçmiş değişikliklerin yaşandığına ve bunların geneli için çıkarımlarının esenlik olduğuna vurgu yapmaktadır (Ben-Zur, 2003). Buradan hareketle bir esenlik hâli olan ergen öznel iyi oluşunu incelemenin ergen çalışmaları açısından yararlı olabileceği düşünülmektedir. Bunlara ek olarak, bireyler için önemlilik arz eden yaşamda pozitif hissetme, mutluluk ve iyi olma hâli, yaşamdan memnun olma biçiminde değerlendirilen öznel iyi oluşla ilgili olarak araştırmalar özellikle ergenlik dönemine odaklanmaktadır (Bender, 1996; Ben-Zur, 2003; Gillham ve diğ., 2011; Joronen ve Åstedt-Kurki, 2005; Lima ve Morais, 2018; Sastre ve Ferrière, 2000; Tian, Chen ve Huebner, 2014). Söz konusu bu öznel iyi oluş araştırmaları kişisel ve ebeveyn faktörleri (Ben-Zur, 2003), karakter güçleri (Gillham ve diğ., 2011), ailesel faktörler (Joronen ve Åstedt-Kurki, 2005), başa çıkma, iyimserlik, minnettarlık ve meraka vurgu yapan bütüncül konular (Lima ve Morais, 2018), dini inanç (Sastre ve Ferrière, 2000) gibi konularla öznel iyi oluşu genel olarak değerlendirmekle birlikte okul gibi ergenlerin yaşamında önemli bir yer edinen özel alanları ele almamaktadır. Oysaki ergenler açısından önemli bir yaşam alanı da okul ortamıdır. Ergenler, zamanlarının büyük bir bölümünü okul ortamında geçirmektedirler. Dolayısıyla okul yaşantıları ergenlerin psikolojik yaşantısı üzerinde etki eden unsurlar arasında olup bu konunun değer ve önemini ortaya koymaktadır. Ergenlerin okula ilişkin öznel değerlendirme yapımları ve okulda kazandıkları deneyimler, onların genel yaşam kalitelerine etki göstermektedir (Huebner, 2010; Huebner ve Gilman, 2006; Tian, Wang ve Huebner, 2015). Bu nedenle öznel iyi oluşu genel olarak değerlendiren çalışmalara ek olarak okul gibi ergenlerin yaşamında önemli bir yeri olan özel alanların incelenmesi gereklilik arz etmektedir (Huebner, 2010; Huebner ve Gilman, 2006; Tian ve diğ., 2015). Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde okulda öznel iyi oluşun akademik başarı (Yang, Tian, Huebner ve Zhu, 2019), okula aidiyet (Tian, Zhang, Huebner, Zheng ve Liu, 2016), okul uyumu (Shoshani ve Slone, 2013), okulla ilgili sosyal destek (Liu ve diğ., 2016), benlik saygısı (Yang ve diğ., 2019) ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlar (Tian ve diğ., 2014) gibi değişkenler ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Ancak bu değişkenlerin yetersiz olması ve sadece eğitim konularıyla sınırlı tutularak ilişkilerinin incelenmesi dikkat çekmektedir. Bu sebeple ergenlerin okulda kendilerini iyi hissetmelerine yönelik olarak okulda öznel iyi oluşun farklı ek değişkenlerle incelenmesine ihtiyaç olduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda bu çalışmada ergenlerde duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik değişkenlerinin okulda öznel iyi oluş değişkeni ile ilişkili ve okulda öznel iyi oluşun anlamlı düzeyde birer yordayıcıları olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında okulda öznel iyi oluş ile ele alınan kavramlardan ilki duygu düzenlemedir. Duygu düzenleme, kişinin hangi duyguya ne zaman sahip olduğu ve bu duyguyu nasıl deneyimlediğine ilişkin farkındalığı olarak tanımlanmaktadır (Gross, 1998). Bir başka tanıma göre duygu düzenleme; duygusal tepkileri, yoğunluk ile zamansal özellikler bakımından izleme, değerlendirme ve değiştirebilme yeterlik ve süreci biçiminde

açıklanmaktadır (Thompson, 1994). Duygu düzenleme, kişinin duygu akışını yeniden yönlendirmeye çalıştığı bir dizi süreç olarak da ifade edilebilir. Daha geniş anlamda duygu düzenleme, kişinin belirli duygu, duygulanım, ruh hâli ve stres de dâhil olmak üzere bütün duygusal durumlarını yönettiği süreçler dizisi olarak nitelendirilebilmektedir (Koole, 2009). Gross'a (2001) göre duygu düzenleme, yeniden değerlendirme ve bastırma şeklinde iki boyuttan meydana gelmektedir. Yeniden değerlendirme, duygu üretmenin başlangıcı olup duygusal etkiyi azaltmak için bir durum hakkında düşünme şeklimizi değiştirmektir. Bastırma ise, duygu üretme sürecinden sonra gelen ve dışa dönük duygu belirtilerini engellemektir (Gross, 2001). Alanyazında yer alan duygu ve duygu düzenlemeye yönelik bilgiler kişinin duygu düzenleme becerileriyle ilgilidir. Duygu düzenleme becerileri, çok çeşitli duyguları başarıyla düzenlemek için uygulanabilecek beceriler olarak ifade edilmektedir (Berking ve diğ., 2008). Berking (2010) duygu düzenleme becerilerine ilişkin yürütülen çeşitli araştırmalardan elde edilen sonuçları değerlendirerek geniş kapsamlı bir tanımlama oluşturmaya çalışmış ve bu doğrultuda duygu düzenleme becerileri ile ilgili olarak Duygularla Başa Çıkma modelini ortaya atmıştır. Bu model bağlamında duygu düzenleme becerileri; duyguların farkında olma, duyguları tanımlama ve etiketleme, duygu ile ilgili vücut hislerini doğru şekilde yorumlama, yeteneklerini duruma göre uyarlanmış etkileşim olarak kavramsallaştırma, duyguların dış ve iç yönelimlerini anlamak, önemli hedeflere ulaşmak için gerekli ise olumsuz duygulara işaret eden durumlarla yüzleşmek, olumsuz duyguları aktif olarak değiştirmek, değiştirilemeyen olumsuz duyguları kabul etmek, olumsuz duyguları tolere etmek ve sıkıntılı durumlarda şefkatle kendini desteklemek biçiminde ele alınmaktadır (Berking, 2010). Kişilerin duygularını düzenlemeye yönelik yeni ve daha güçlü yolları öğrenmeleri, duygusal yaşamlarını zenginleştirebilmeleri bakımından önem taşımaktadır. Duygu düzenleme becerilerinde eksiklik olması durumu ise ruh sağlığı problemlerinin ortaya çıkması ve yaşanmasına sebep olmaktadır (Berking ve Lukas, 2015; Koole, 2009). Kişinin kendini kontrol etmesi, dürtüsel eğilimlerini geçersiz kılması ya da değiştirmesi yeteneği, öz-düzenleme gücü olarak ifade edilmektedir (Baumeister ve Heatherton, 1996). Schmeichel ve Baumeister (2004) ile Tangney, Baumeister ve Boone (2004), kişinin öz-düzenlemeye sahip olmasının duygularını düzenleme konusunda önemli bir ön koşul olduğuna vurgu yapmaktadır. Duygu düzenleme açısından bir ön koşul olarak nitelendirilen öz-düzenlemenin alanyazında fizyolojik, akademik ve kişiler arası başarı gibi geniş bir yelpazede olumlu sonuçları öngördüğüne dair kanıtlar bulunmaktadır. Mevcut bu olumlu kanıtlar doğrultusunda duygu düzenlemenin, kişisel refahı ele alan öznel iyi oluş ile de ilişkili olabilmesi beklenmektedir. Öznel iyi oluşun hem kişinin kendi bakış açısından refahını ifade etmesi hem de yaşamdan doyumun bilişsel yargılarını hoş ve hoş olmayan duygunun duygusal değerlendirme sürecini ele alması bu beklentinin sebebi olarak görülmektedir (Geisler, Vennewald, Kubiak ve Weber, 2010). Bu bilgilerden hareketle duygu düzenleme, kişinin tüm duygusal süreçlerini kontrol edebilmesi ve duygularına yön verebilmesi olarak ifade edilebilir. Schmeichel ve Baumeister (2004), Tangney ve diğerleri (2004) ile Geisler ve diğerleri (2010) tarafından sunulan bilgiler yönünde yapılan araştırma bağlamında duygularını içinde bulunduğu duruma göre izleyebilme, değerlendirebilme, düzenleyip kontrol edebilme ve yönlendirebilme becerisine sahip olan ergenlerin kişisel refah ile iyi oluşlarının yanı sıra okulda öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olabileceği söylenebilir. Dolayısıyla okulda öznel iyi oluşun duygu düzenleme ile ilişkili bir değişken olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında okulda öznel iyi oluş ile ele alınan kavramlardan diğeri başa çıkmadır. Bu kavram, kişinin kendine ait kaynakları aşırı derecede zorlayıcı ya da tüketici biçimde değerlendirme taleplerini yönetmesi sürecidir (Lazarus ve Folkman, 1984). Bu yönetim süreci kişinin içsel ya da dışsal taleplerini yönetmeye ilişkin sürekli değişen bilişsel, davranışsal ve duygusal çabalarının bir bütünü olarak nitelendirilmektedir (Folkman, 1984; Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis ve Gruen, 1986; Lazarus ve Folkman, 1984). Stresli olarak değerlendirilen durumların içsel ve dışsal taleplerini yönetmek için kullanılan davranış ve düşüncelerdir (Folkman ve Moskowitz, 2004). Başa çıkmanın iki işlevi bulunmaktadır (Lazarus ve Folkman, 1984). Bu işlevler, sıkıntıya sebep olan soruna ilişkin başa çıkma *problem odaklı* ve duyguların düzenlenmesine ilişkin *duygu odaklı* işlevlerdir. Her iki başa çıkma işlevi de çok fazla stres yaratan etkileşim durumlarında ve karşı karşıya kalınan duruma uygun bir şekilde kullanılmaktadır (Folkman ve Lazarus, 1980). İlk işlev olan problem odaklı başa çıkma; insan ve çevre ilişkisinde yaşanan sorunlarda, problem çözme, karar oluşturma ve hareket yolu ile kontrolün sağlanması için kullanılmaktadır. Amaç, sıkıntıya yol açan problemler ile başa çıkmaktır. İkinci işlev olan duygu odaklı başa çıkma ise duyguların veya sıkıntının düzenlenmesi ve hissedilen gerginliğin azaltılmasını amaçlamaktadır (Folkman 1984). Lazarus (1976), başa çıkmanın kişinin psikolojik olarak kendini iyi hissetmesine katkı sunan uygun davranışsal yaklaşımları ele aldığını belirtmektedir. Ayrıca Folkman (1997), başa çıkarma ve pozitif psikolojik durumları ele aldığı çalışmasında olumlu psikolojik durumlarla dört tür başa çıkma sürecinin ilişkili olduğuna vurgu yapmaktadır. Bunlar; olumlu yeniden değerlendirme, hedefe yönelik sorun odaklı başa çıkma, manevi inançlar ve uygulamalar ile sıradan olayların olumlu anlamlarla aşılması şeklindedir. Bu dört tür başa çıkmanın temelinde yer alan ortak temanın olumlu anlam aramak ve bulmak olduğuna dikkat çekmektedir. Bunların yanı sıra, öznel iyi oluş teorilerinin öznel iyi oluş üretiminde yaşam koşullarının fiziksel, sağlık ve kişilik özellikleri, hedeflere ulaşma ve başa çıkma gibi psikolojik faktörlerle etkileşimi de vurgulanmaktadır (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999). Lazarus (1976); Folkman (1997) ile Diener ve diğerleri (1999) tarafından ortaya atılan bu bilgiler doğrultusunda başa çıkmanın olumlu psikolojik özelliklerle ilişkili olabileceği söylenebilir. Bu bilgilerden hareketle başa çıkma, kişinin sahip olduğu potansiyelini kullanarak içten ve dıştan gelen taleplerini yönetmeye

çalışması olarak ifade edilebilir. Yukarıda sunulan bilgiler yönünde yapılan araştırma bağlamında başa çıkabilen ergenlerin kişisel refah ile iyi oluşlarının yanı sıra okulda öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olabileceği söylenebilir. Dolayısıyla okulda öznel iyi oluşun başa çıkma ile ilişkili bir değişken olabileceği düşünölmektedir.

Bu araştırma kapsamında okulda öznel iyi oluş ile ele alınan kavramlardan bir diğeri ise bilişsel esnekliktir. Bu kavram kişinin çevreden gelen uyarılara karşı uygun bir tepki verebilmesi için seçici biçimde değişim sağlayabilme durum ve düzeyini ele almaktadır (Scott, 1962). Bilişsel esneklik bilgiye ait farklı öğelerin yeniden yapılandırılması yeteneğidir. Kişinin değişen durumlardan kaynaklanan taleplerine uygun tepki gösterebilmesi noktasında kişisel bilgilerini kendiliğinden (spontane olarak) yeniden yapılandırabilmesi yeteneği olarak da tanımlanmaktadır (Spiro ve Jehng, 1990). Kişinin bir duruma yönelik seçeneklerinin ve alternatiflerinin farkında olabilmesi, karşılaştığı durumlara uyum sağlayabilmesidir. Kişinin karşılaştığı duruma yönelik olarak bir tek doğrusunun olması ya da bu duruma uygun bir davranış tepkisi göstermesi yerine daha çok sayıda ulaşılabilir alternatifler üretmek çeşitli seçenekler ortaya koyabilmesidir. Ayrıca kişinin duruma uyum sağlayabilmesinin yanı sıra esnek olabileceğine ilişkin kendini yetkin olarak hissetmesidir (Martin ve Anderson, 1996, 1998; Martin, Anderson ve Thweatt, 1998; Martin ve Rubin, 1995). Bilişsel esneklik bir başka ifade ile kişinin seçenekler üretebilmesi, alternatifler ortaya koyabilmesi ve çevresinde meydana gelen değişikliklerle daha etkin bir biçimde başa çıkabilmesidir (Canas, Fajardo ve Salmeron, 2006). Kişinin alternatif yol ve seçeneklerinin farkında olması, esnek ve uyum sağlamaya istekli olması ve son olarak öz-yeterlik veya esnek olma yeteneğine sahip olması inancıdır (Martin ve Anderson, 1998). Bu inanç alternatif çözüm üretme yeteneği, yaşam olayları ve insan davranışları için çok sayıda alternatif algılama yeteneği ve zor durumları kontrol edilebilir olarak algılama eğilimi şeklinde üç boyut ile ele alınmaktadır (Dennis ve Vander Wal, 2010). Yüksek düzeyde bilişsel esnekliğe sahip olan kişiler, problemlere çok yönlü stratejiler ile yaklaşma kapasitesi gösterebilirler; çözüm seçeneklerinin farkındadırlar; birden fazla çözüm üretme yeteneklerini etkili olarak kullanabilirler; yeni karşılaştıkları zor durumlar ile etkin biçimde baş edebilirler ve uyum sağlayabilirler. Ayrıca bu kişiler kendilerini sosyal ilişkilerinde yetkin, sorumluluk sahibi ve atılgan olarak değerlendirirler (Hill, 2008; Martin ve Anderson, 1996, 1998; Stevens, 2009). Alanyazın incelendiğinde bilişsel esneklik; öz-yeterlik, öz-denetim, problem çözüme, başa çıkma stilleri, yaşam kalitesi gibi değişkenlerle ilişkili bulunmuştur (Kim ve Omizo, 2005; Kruczek, Basińska ve Janicka, 2020; Rudnik, Piotrowicz, Basińska ve Rashedi, 2019; Saęar, 2021; Soltani, Shareh, Bahrainian ve Farmani, 2013). Bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde bilişsel esneklik, olumlu psikolojik özelliklerle pozitif yönde ilişki göstermektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde olumlu psikoloji konularından olan okulda öznel iyi oluş ile de ilişkili olabileceği beklenmektedir. Bilişsel esneklik, kişinin karşılaştığı olay ve durumları farklı yönleri ile ele alıp değerlendirmesi ve problemlere farklı çözüm alternatifleri sunabilmesi şeklinde ifade edilebilir. Yapılan araştırma bağlamında konu ele alındığında bilişsel esneklik göstererek problemlere farklı alternatifler sunabilen ergenlerin okulda öznel iyi oluş düzeylerinin de yüksek olabileceği söylenebilir. Dolayısıyla okulda öznel iyi oluşun bilişsel esneklik ile ilişkili bir değişken olabileceği düşünölmektedir.

Tüm yaş grupları açısından önemli bir yere sahip olan ve yaşamı pozitif bir şekilde ele alarak kişinin iyi olma hallerine odaklanan öznel iyi oluşun, ergen grubu üzerinde ve ergenlerin yaşamında değerli bir yer edinen ve onların özel alanlarından biri olan okulları açısından da bir o kadar önemlidir. Ergenlerin hem genel yaşamlarında hem de okul gibi özel yaşam alanlarında pozitif hissetmeleri, onların kişisel, sosyal ve akademik alanlarda daha az problem yaşamalarını ve ruhsal açıdan iyi hissetmelerini sağlayacaktır. Bu bağlamda ergenlerde okulda öznel iyi oluş, üzerinde çalışılması gereken bir alan olarak değerlendirilebilir. Ayrıca ergenlerde okulda öznel iyi oluş ile ilişkili olan değişkenlerin ortaya koyulmasının, okulda öznel iyi oluşun daha iyi biçimde anlaşılmasına ve bu kapsamda ruh sağlığına yönelik yapılacak olan iyileştirici ve koruyucu çalışmalara katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Yukarıda verilen alanyazın taramasından da anlaşılacağı üzere, okulda öznel iyi oluş ile farklı değişkenlerin birlikte incelendiği araştırmalar mevcuttur. Duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik gibi pozitif yaşama katkı sunan bu konuların okulda öznel iyi oluşa farklı bir bakış açısı sunacağı düşünölmektedir. Ayrıca yapılan bu araştırma, eğitim bilimleri alanları ile rehberlik ve psikolojik danışma alanı açısından da önemli görölmektedir. Bu kapsamda yapılan bu araştırmada amaç; duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik değişkenlerinin ergenlerde okulda öznel iyi oluşu ne kadar yordadığıdır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma ile Burdur ili Bucak ilçesindeki devlete ait olan ortaöğretim kurumlarında 2021-2022 eğitim-öğretim yılında duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik değişkenlerinin ergenlerde okulda öznel iyi oluşu ne kadar yordadığını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında araştırma, ilişkisel tarama modeline dayanmakta ve araştırmada ve iki veya daha çok değişkenin mevcut ilişkisindeki ortak değişimin ortaya koyulması hedeflenmektedir (Vanderstoep ve Johnston, 2009).

Araştırma Grubu

Araştırma 2021-2022 güz döneminde Burdur ili Bucak ilçesinde devlete ait olan ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 184 (%47.3) erkek, 205 (%52.7) kız, toplam 389 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma grubuna ilişkin yaş ortalaması 15.70 ($SS = 1.13$) olup yaş aralığı 14-19'dur.

Veri Toplama Araçları

Ergenler için Kısa Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği. Bu ölçek Tian ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilmiş, Türkçe uyarlaması Özdemir ve Sağkal (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında, iç tutarlık katsayısı ölçeğin tamamında .87 biçiminde hesaplanmıştır. Ölçek, altılı likert tipindedir (Özdemir ve Sağkal, 2016). Bu çalışmada ölçeğin toplam puanları üzerinde işlem yapılmış; ölçeğin toplam puanlarına ait Cronbach's Alpha (α) güvenilirlik katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca bu çalışmada ölçeğin toplam puanlarına ait McDonald's Omega (ω) güvenilirlik katsayı değeri .86 olarak hesaplanmıştır.

Duygu Düzenleme Ölçeği. John ve Gross'un (2003) geliştirmiş olduğu bu ölçeğin Türkçe uyarlamasını Ulaşan Özgüle ve Sümer (2017) gerçekleştirmiştir. 10 maddeden oluşan bu ölçekte yeniden değerlendirme ve bastırma olmak üzere iki alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında, iç tutarlık katsayısı ölçeğin yeniden değerlendirme alt boyutunda .78; bastırma alt boyutunda .65 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında altılı likert tipi kullanılmıştır (Ulaşan Özgüle ve Sümer, 2017). Bu çalışmada ölçeğin Cronbach's Alpha (α) güvenilirlik katsayısı yeniden değerlendirme için .76 ve bastırma için .70 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca bu çalışmada ölçeğin yeniden değerlendirme puanlarına ait McDonald's Omega (ω) güvenilirlik katsayı değeri .76 ve bastırma puanlarına ait McDonald's Omega (ω) güvenilirlik katsayı değeri .72 olarak hesaplanmıştır.

Ergenler için Başa Çıkma Ölçeği. Bu ölçek Spirito, Stark ve Williams (1988) tarafından geliştirilmiş, Türkçe uyarlaması Bedel, Işık ve Hamarta (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. 11 maddeden meydana gelen bu ölçek aktif başa çıkma, kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma şeklinde üç alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçeğe ait iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı, alt boyutlar için sırası ile .72, .70 ve .65 olarak bulunmuştur. Ölçek, dörtlü likert tipindedir (Bedel ve diğ., 2014). Bu çalışmada ölçeğin Cronbach's Alpha (α) güvenilirlik katsayısı alt boyutlar için sırası ile .70, .65 ve .65 olarak belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada ölçeğin McDonald's Omega (ω) güvenilirlik katsayı değeri alt boyutlar için sırası ile .71, .66 ve .67 olarak hesaplanmıştır.

Bilişsel Esneklik Ölçeği. Bu ölçek Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilmiş, Türkçe uyarlaması Çelikkaleli (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Orijinalinde 12 maddeden meydana gelen ölçeğin 11 maddelik Türkçe formu tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları üç farklı örneklem üzerinde yapılmış ve iç tutarlık katsayıları sırası ile .74, .73 ve .75 olarak bulunmuştur. Ölçek altılı likert tipindedir (Çelikkaleli, 2014). Bu çalışmada ölçeğin toplam puanlarına ait Cronbach's Alpha (α) güvenilirlik katsayısı .66 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca bu çalışmada ölçeğin toplam puanlarına ait McDonald's Omega (ω) güvenilirlik katsayı değeri .72 olarak hesaplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu. Araştırma grubunda bulunan ergenlerin cinsiyet ve yaşı hakkında bilgi sağlayabilmek amacı ile bu araştırma kapsamında oluşturulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın verileri Google Form kullanılarak online (çevrimiçi) yöntem ile 15.10.2021-31.10.2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Google Form aracılığı ile hazırlanan araştırmanın veri toplama araçlarını araştırmacı e-posta yoluyla göndermiş ve araştırmaya öğrencileri davet etmiştir. Araştırma, gönüllü öğrencilerin katılımı esasına dayanmıştır. Bu bağlamda ilk önce öğrencilerden aydınlatılmış onam istenmiştir. Veri toplama sürecinde gizlilik ilkesine dikkat edilmiş ve bu doğrultuda öğrenciler bilgilendirilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizlerinde Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu Analizi ve Hiyerarşik Regresyon Analizi kullanılmıştır. Analizlere geçilmeden önce hiyerarşik regresyon analizinin doğru sonuçlar verebilmesi açısından gerekli sayıtlar incelenmiştir. İlk olarak regresyon analizinde doğrusallık ve normallik varsayımlarını güçleştiren uç değerlerin olup olmadığı Mahalanobis Distance değerleri kullanılarak incelenmiştir. Bu değerleri belirlemek için, Mahalanobis uzaklık değerlerini belirleme yollarından biri olan Kay-Kare dağılım tablosu kullanılmıştır. Kay-Kare dağılım tablosu, regresyona giren bağımsız değişken sayısını serbestlik derecesi alan kay kare değerini ölçüt almaktadır. Tabloya göre bağımsız değişken sayısı 6 olan bir regresyon modelinde, $p = .01$ düzeyinde, Mahalanobis sınır değeri 16.812'dir (Can, 2014). Bu değer ölçüt alınarak çok değişkenli normallik bozan altı uç değer saptanmıştır. Aşırı uç değerlerin mevcut regresyon modelinin olması gereken kuramsal modele uyumunu bozduğu için belirlenen altı veri, analize dâhil edilmemiştir. Daha sonra normallik varsayımı için verilerin dağılımı her grup için histogram grafiğiyle incelenmiş ve çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri açısından incelenmiştir. Değerlerin +1 ile -1 aralığında olmasıyla verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (Tablo 1). Kolmogorov Smirnov testi sonucu da her bir değişken için verilerin normal

dağılıma uygunluğu ($p > .05$) desteklemiştir. İkinci adımda çoklu bağlantılık (multicollinearity) sayıltısı incelenmiştir. Çoklu bağlantılık, bağımsız değişkenlerin aralarında .80 - .90 gibi yüksek korelasyona sahip olmalarıdır. Yordayıcı değişkenler arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için incelenen Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu işlemi sonucunda en yüksek ilişkinin okulda öznel iyi oluş ve yeniden değerlendirme arasında ($r = .523, p < .01$) olduğu ve bunun da .80'den düşük bir değer aldığı görülmüştür. Çoklu bağlantılık sayıltısı ayrıca Varyans Büyütme Faktörü (VIF) ve Tolerans (Tolerance) ile kontrol edilmiştir. En büyük VIF değerinin 10'dan küçük, Tolerans değerinin de .2'den büyük olması durumunda sorun teşkil edecek bir çoklu korelasyon yoktur. Bu değerler incelendiğinde de varyans büyütme faktörü değerlerinin 10'dan az, tolerans değerlerinin .2'nin üzerinde olduğu gözlenmiş, bu nedenle bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı belirlenmiştir. Hataların bağımsız olması yönündeki şartı bağlamında Durbin-Watson değerinin 1-3 arası koşulunu ($DW = 1.40$) sağladığı ve herhangi bir sorun göstermediği belirlenmiştir. Yapılan incelemeler neticesinde verilerin hiyerarşik regresyon analizine uygunluk gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın verilerinin analizinde hiyerarşik regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bağlamında anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Etik Konular

Araştırma öncesi etik kurul onayı alınmıştır. Çalışmada 1975 Helsinki Bildirgesi'ne uygun olarak her bireyin çalışmaya gönüllü katıldığını gösteren bir onam formu onaylatılmıştır. Araştırmaya katılan tüm bireylere verilerin gizli ve anonim olduğuna ilişkin açıklama yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulgular kısmında; sırasıyla değişkenlere yönelik aritmetik ortalama ile standart sapma değerlerine, basit korelasyon analiz katsayılarına ve daha sonra hiyerarşik regresyon analiz sonuçlarına ait bilgiler sunulmuştur. Araştırma grubunun duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik ile okulda öznel iyi oluş puanlarının aritmetik ortalamasıyla standart sapmaya ilişkin değerler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Okulda Öznel İyi Oluş, Duygu Düzenleme, Başa Çıkma ve Bilişsel Esneklik Değişkenleri Aritmetik Ortalama ile Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	N	\bar{X}	SS	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık
Okulda Öznel İyi Oluş	389	5.67	2.04	1.00	11.00	.138	-.166
Yeniden Değerlendirme ^a	389	3.71	1.09	1.00	6.00	-.085	-.378
Bastırma ^a	389	3.60	1.42	1.00	6.00	-.153	-1.11
Aktif Başa Çıkma ^b	389	5.98	2.14	1.00	12.00	.089	.318
Kaçınan Başa Çıkma ^b	389	5.73	2.70	1.00	12.00	.051	-.710
Olumsuz Başa Çıkma ^b	389	2.50	1.60	.00	9.00	.670	.564
Bilişsel Esneklik	389	43.04	9.04	12.00	63.00	-.552	-1.50

^a = Duygu düzenleme ölçeğine ilişkin alt boyutlar, ^b = Başa çıkma ölçeğine ilişkin alt boyutlar

Tablo 1 incelendiğinde, okulda öznel iyi oluş ($\bar{X} = 5.67$; $SS = 2.04$; $\min = 1.00$; $\max = 11.00$; çarpıklık = .138; basıklık = -.166), yeniden değerlendirme ($\bar{X} = 3.71$; $SS = 1.09$; $\min = 1.00$; $\max = 6.00$; çarpıklık = -.085; basıklık = -.378), bastırma ($\bar{X} = 3.60$; $SS = 1.42$; $\min = 1.00$; $\max = 6.00$; çarpıklık = -.153; basıklık = -1.11), aktif başa çıkma ($\bar{X} = 5.98$; $SS = 2.14$; $\min = 1.00$; $\max = 12.00$; çarpıklık = .089; basıklık = .318), kaçınan başa çıkma ($\bar{X} = 5.73$; $SS = 2.70$; $\min = 1.00$; $\max = 12.00$; çarpıklık = .051; basıklık = -.710), olumsuz başa çıkma ($\bar{X} = 2.50$; $SS = 1.60$; $\min = .00$; $\max = 9.00$; çarpıklık = .670; basıklık = .564), bilişsel esneklik ($\bar{X} = 43.04$; $SS = 9.04$; $\min = 12.00$; $\max = 63.00$; çarpıklık = -.552; basıklık = -1.50) olarak belirlenmiştir. Ergenlerin okulda öznel iyi oluş, yeniden değerlendirme, bastırma, aktif başa çıkma, kaçınan başa çıkma, olumsuz başa çıkma ve bilişsel esnekliği arasındaki ilişkiler basit korelasyon analiz yöntemiyle incelenmiştir ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Okulda Öznel İyi Oluş, Duygu Düzenleme, Başa Çıkma ve Bilişsel Esneklik Değişkenleri Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1. Okulda Öznel İyi Oluş	-						
2. Yeniden Değerlendirme ^a	.523**	-					
3. Bastırma ^a	-.479**	-.167**	-				
4. Aktif Başa Çıkma ^b	.515**	.433**	-.099**	-			
5. Kaçınan Başa Çıkma ^b	-.336**	-.085**	.234**	-.033**	-		
6. Olumsuz Başa Çıkma ^b	-.365**	-.314**	.040**	-.208**	.354**	-	
7. Bilişsel Esneklik	.301**	.119**	-.203**	.211**	-.082**	-.031**	-

** $p < .01$

^a = Duygu düzenleme ölçeğine ilişkin alt boyutlar, ^b = Başa çıkma ölçeğine ilişkin alt boyutlar

Tablo 2 incelendiğinde okulda öznel iyi oluşla yeniden değerlendirme ($r = .523, p < .01$), aktif başa çıkma ($r = .515, p < .01$) ve bilişsel esneklik ($r = .301, p < .01$) arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı; bastırma ($r = -.479, p < .01$), kaçınan başa çıkma ($r = -.336, p < .01$) ve olumsuz başa çıkma ($r = -.365, p < .01$) arasında orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı düzeyde birer ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca Tablo 2 incelendiğinde yordayıcı değişkenler olan yeniden değerlendirme, bastırma, aktif başa çıkma, kaçınan başa çıkma, olumsuz başa çıkma ve bilişsel esneklik arasında çoklu bağlantılı şekilde tanımlanabilen .80'in üstünde bir korelasyon değeri bulunmamaktadır. Daha sonra yeniden değerlendirme, bastırma, aktif başa çıkma, kaçınan başa çıkma, olumsuz başa çıkma ve bilişsel esneklik değişkenlerinin ergenlerin okulda öznel iyi oluşunu yordama gücü ortaya koymak için hiyerarşik regresyon analiz değerleri Tablo 3'te sunulmuştur. Değişkenler hiyerarşik regresyona girilirken aralarındaki ilişki değerleri göz önünde tutularak büyükten küçüğe doğru bir sıralama ile girilmiştir.

Tablo 3

Okulda Öznel İyi Oluşun Duygu Düzenleme, Başa Çıkma ve Bilişsel Esneklik Değişkenleri Tarafından Yordanmasına Yönelik Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişkenler	B	SH _B	β	t	p	% 95 Güven Aralığı	
							Alt Sınır	Üst Sınır
1. Model	Yeniden Değerlendirme ^a	.847	.072	.456	.11.70	.000	.704	.989
	Bastırma ^a	-.576	.056	-.403	-.10.35	.000	-.685	-.467
2. Model	Yeniden Değerlendirme ^a	.485	.071	.261	6.86	.000	.346	.624
	Bastırma ^a	-.511	.049	-.358	-10.40	.000	-.608	-.414
	Aktif Başa Çıkma ^b	.316	.035	.332	9.08	.000	.248	.385
	Kaçınan Başa Çıkma ^b	-.128	.027	-.169	-4.67	.000	-.182	-.074
	Olumsuz Başa Çıkma ^b	-.177	.047	-.140	-3.75	.000	-.270	-.084
3. Model	Yeniden Değerlendirme ^a	.482	.070	.260	6.92	.000	.345	.619
	Bastırma ^a	-.482	.049	-.337	-9.81	.000	-.578	-.385
	Aktif Başa Çıkma ^b	.294	.035	.309	8.43	.000	.226	.363
	Kaçınan Başa Çıkma ^b	-.124	.027	-.164	-4.57	.000	-.177	-.071
	Olumsuz Başa Çıkma ^b	-.183	.047	-.144	-3.92	.000	-.275	-.091
	Bilişsel Esneklik	.027	.008	.119	3.52	.000	.012	.042

** $p < .01$

^a = Duygu düzenleme ölçeğine ilişkin alt boyutlar, ^b = Başa çıkma ölçeğine ilişkin alt boyutlar

Tablo 3 incelendiğinde hiyerarşik regresyon analizindeki modele ilk olarak, duygu düzenleme değişkeni girmektedir. Duygu düzenleme, okulda öznel iyi oluşun %43'ünü açıklamaktadır ($R^2 = .432$, düzenlenmiş $R^2 = .429$; $p < .01$; $F_{2/386} = 146.51$, $p < .01$). İkinci adımda modele başa çıkma değişkeni dâhil olmuştur. Başa çıkma, okulda öznel iyi oluşun %15'ini açıklamaktadır ($R^2 = .587$, düzenlenmiş $R^2 = .582$; $p < .01$; $F_{5/383} = 108.90$, $p < .01$). Üçüncü adımda modele bilişsel esneklik değişkeni dâhil olmuştur. Bilişsel esneklik, okulda öznel iyi oluşun %2'sini açıklamaktadır ($R^2 = .600$, düzenlenmiş $R^2 = .594$; $p < .01$; $F_{6/382} = 161.83$, $p < .01$). Son modele göre duygu düzenlemenin ($\beta_{\text{Yeniden Değerlendirme}} = .26$, $p < .005$; $\beta_{\text{Bastırma}} = -.33$, $p < .005$), başa çıkmanın ($\beta_{\text{Aktif Başa Çıkma}} = .30$, $p < .005$; $\beta_{\text{Kaçınan Başa Çıkma}} = -.16$, $p < .005$; $\beta_{\text{Olumsuz Başa Çıkma}} = -.14$, $p < .005$) ve bilişsel esnekliğin ($\beta_{\text{Bilişsel Esneklik}}$

= .11, $p < .005$) okulda öznel iyi oluşu anlamlı bir biçimde yordadığı saptanmıştır. Bu modele göre okulda öznel iyi oluşu yeniden değerlendirme, aktif başa çıkma ve bilişsel esneklik pozitif yönde; bastırma, kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma negatif yönde anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda; duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik değişkenlerinin okulda öznel iyi oluşu anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Modeldeki değişkenlerin beta değerleri dikkate alındığında ergenlerin okulda öznel iyi oluşunu ilk sırada duygu düzenleme, ikinci sırada başa çıkma ve üçüncü sırada bilişsel esneklik değişkenlerinin anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik değişkenlerinin, ergenlerin okulda öznel iyi oluş düzeyinin önemli bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda, duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik değişkenlerinin ergenlerde okulda öznel iyi oluşun anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür. Ergenlerde okulda öznel iyi oluşu duygu düzenlemenin yeniden değerlendirme alt boyutu, başa çıkmanın aktif başa çıkma alt boyutu ve bilişsel esneklik orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı; duygu düzenlemenin bastırma alt boyutu, başa çıkmanın kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma alt boyutları ise orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür.

Araştırma sonucunda ilk olarak, ergenlerin okulda öznel iyi oluşunu, incelenen değişkenler arasında en çok, duygu düzenlemenin (yeniden değerlendirme ve bastırma) belirlediği görülmüştür. Bu sonuca göre, ergenlerin yeniden değerlendirmeleri arttıkça ve bastırma azaldıkça okulda öznel iyi oluş düzeylerinin de yükseldiği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde okulda öznel iyi oluşla duygu düzenleme (yeniden değerlendirme ve bastırma) arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak bu araştırmadan elde edilen bulgu ile dolaylı yönden öznel iyi oluş ile duygu düzenleme (yeniden değerlendirme ve bastırma) arasındaki ilişkinin olduğuna vurgu yapan ve bu çalışma sonucuyla tutarlı olan bulgular görülmektedir. Örneğin, bu çalışmadan elde edilen bulgu Kobylńska, Zajenkowski, Lewczuk, Jankowski ve Marchlewska (2020) tarafından yürütülen çalışmadan elde edilen yüksek öznel iyi oluşun en sağlam yordayıcılarının yüksek düzeyde yeniden değerlendirmenin olduğu sonucunu desteklemektedir. Ayrıca bu çalışmada Kobylńska ve diğerleri (2020) duygusal istikrarın öznel iyi oluş ve olumlu duygulanım ilişkilerine aracılık ettiğini vurgulamakta ve duygu düzenlemenin iyi oluş ile ilişkisini ortaya koymaktadır. Li, Yao ve Liu (2021) tarafından yapılan araştırmada ergenlerde duygu düzenlemede bilişsel yeniden değerlendirmenin öznel iyi oluş ile ilişkili olduğu bulgusu ile bu çalışmadan elde edilen bulgu tutarlılık göstermektedir. John ve Gross (2004) yaşamda başarılı biçimde işlevselliği devam ettirme konusunda ve bunun yanı sıra kişinin refahı konusunda duygu düzenlemenin uyarlanabilir olmasının ve yeniden değerlendirmenin çok önemli bir rolü olduğuna vurgu yapmaktadır. Nitekim Extremera, Sánchez-Álvarez ve Rey (2020) ile Amjad ve Dasti (2020) tarafından yürütülen başka çalışmalarda da olumlu yeniden değerlendirme ile öznel iyi oluşun ilişkili olduğu sonucu belirlenmiştir. Bu sonuçlar olumsuz odaklanmak yerine pozitif deneyimler ve öznel iyi oluşu ifade eden yeniden değerlendirme ile değerlendirilebilir ve bu çalışma ile uyumluluk arz etmektedir. Bunlara ek olarak bu çalışmanın bulgusu, Akyüz Uçar ve Savi Çakar (2021) tarafından ergenler ile yürütülen çalışmada duygu düzenleme becerileriyle öznel iyi oluşu artırma stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu ile; sonucu ise Koca ve Ekşi (2021) tarafından ergenler ile yürütülen bir başka çalışmada ergenlerde duygu düzenlemenin artmasının iyi oluş (bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik, mutluluk) düzeylerini artırdığı sonucu ile uyumludur. Alanyazın incelenmeye devam edildiğinde dolaylı yönden öznel iyi oluş ile bastırma arasındaki ilişkinin olduğuna vurgu yapan ve bu çalışma sonucuyla tutarlı olan bulgular da görülmektedir. Örneğin, bu çalışmadan elde edilen bulgu Kobylńska ve diğerleri (2020) tarafından yürütülen çalışmadan elde edilen yüksek öznel iyi oluşun en sağlam yordayıcılarının duyguların daha düşük bastırılması yani düşük düzeyde bastırmaya sahip olma sonucunu desteklemektedir. Salovey, Bedell, Detweiler ve Mayer (1999); Zeidner, Matthews ve Shemesh (2016) ile Extremera ve diğerleri (2020) tarafından kişinin nasıl hissettiğini bilmesi ile ruh hâllerine ilişkin ayırım yapabilmemesinin içinde bulunulan mevcut duruma önemli bilgiler sağladığına, daha sonra ne yapılacağına ilişkin en iyi seçenekleri netleştirdiğine ve istenirse bu duyguyu değiştirmek için özel stratejiler ortaya koyabileceğine vurgu yapılmaktadır. Bu bağlamda kişinin duygu hâllerinin farkında olması onları duygu düzenleme konusunda harekete geçirebilir ve bastırma düzeyleri azaltılarak öznel iyi oluş artırılabilir. Nitekim Extremera ve diğerleri (2020) ile Amjad ve Dasti (2020) tarafından yürütülen duygu düzenleme ile öznel iyi oluşun ele alındığı diğer çalışma sonuçları da bu çalışmadan elde edilen bastırma ve okulda öznel iyi oluşun ilişkili olduğu sonucu ile dolaylı olarak uyumluluk göstermektedir. Alanyazındaki mevcut sonuçlarla bu çalışma sonucu bir bütün olarak değerlendirildiğinde öznel iyi oluş ile duygu düzenleme bağlamında yeniden değerlendirmenin artırılması ve bastırmanın azaltılması çalışmalarının ergenlerin okulda öznel iyi oluş düzeylerini yükseltmesi beklenmektedir. Bu bağlamda önceki çalışma sonuçlarıyla uyumlu olarak bu araştırmanın duygu düzenlemeye ait yeniden değerlendirme ve bastırma sonucu, okulda öznel iyi oluşa olumlu yararlarını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın diğer sonucu olarak ergenlerin okulda öznel iyi oluşunu, incelenen değişkenler arasında duygu düzenleme değişkeninden sonra başa çıkmanın (aktif başa çıkma, kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma)

yordadığı görülmüştür. Bu sonuca göre, ergenlerde aktif başa çıkma arttıkça kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma azaldıkça okulda öznel iyi oluş düzeylerinin de yükseldiği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde okulda öznel iyi oluşla başa çıkma arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak bu araştırmadan elde edilen bulgu ile dolaylı yönden öznel iyi oluş ile başa çıkma (aktif başa çıkma, kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma) arasındaki ilişkinin olduğuna vurgu yapan ve bu çalışma sonucuyla tutarlı olan bulgular görülmektedir. Örneğin aktif başa çıkma alt boyutuna yönelik olarak Coyle ve Vera (2013) tarafından ergenlerle yürütülen bir araştırmada aktif başa çıkmanın öznel iyi oluş ile ilişkili olduğuna vurgu yapılması bu araştırma sonucu ile tutarlıdır. Sanjuán ve Magallares (2014) tarafından yürütülen bir çalışmada aktif başa çıkmaya dayalı olan problem çözme ve olumlu bilişsel yeniden yapılandırma başa çıkma stratejilerinin kullanılmasının öznel iyi oluş ile ilişkili olduğu sonucu ile de bu araştırma sonucu ile tutarlıdır. Aktif başa çıkma, kişinin yaşadığı sorunlara ilişkin yapıcı problem çözme becerisi olarak ele alınmaktadır. Yaşamda meydana gelen problemlere yönelik pozitif düşüncelere sahip olmak ve problemin üstesinden gelebilmek adına sabır göstererek mücadele etmeye çalışmak, problemleri çözme ve onlarla başa çıkabilme ile sağlıklı ilişkilerin gelişmesinde önemli rol üstlenmektedir (Hackney ve Cormier, 2008). Ayrıca Spirito, Stark ve Tyc'a (1994) göre aktif başa çıkma bilişsel yeniden yapılandırma, problem çözme, duygu düzenleme ve sosyal destek bağlamında değerlendirilmektedir. Bu bilgilerden hareketle aktif başa çıkmanın öznel iyi oluşla ilişkili olduğu vurgulanabilir. Nitekim Işık ve Bedel (2015) tarafından yürütülen bir çalışmada ergenlerde öznel iyi oluşu aktif başa çıkmanın anlamlı düzeyde yordadığı sonucunu da bu çalışma sonucu desteklemektedir. Kaçınan başa çıkma alt boyutuna yönelik olarak, Sanjuán ve Magallares (2014) tarafından yürütülen bir çalışmada kaçınan başa çıkmanın kullanılmasının öznel iyi oluş ile ilişkili olduğu sonucu ile araştırma sonucu ile tutarlıdır. Alanyazın incelenmeye devam edildiğinde bu çalışmadan ulaşılan sonucun Chen (2016) ile Ko, Yoon ve Park (2007) tarafından yürütülen başka çalışmalardan elde edilen başa çıkma tarzlarının öznel iyi oluşu önemli ölçüde yordadığı sonuçlarını desteklediği görülmektedir. Ko ve diğerlerinin (2007) çalışmasında, öznel iyi oluşun alt boyutlarından olumlu duygulanımın problem odaklı başa çıkma ve sosyal destek arama ile açıklanabildiği ve olumsuz duygunun ise problem odaklı başa çıkma ve kaçınma ile açıklanabildiği belirlenmiştir. Ayrıca yaşam doyumunun, problem odaklı başa çıkma ile de açıklanabildiği görülmüştür. Bu sonuçlar da dolaylı olarak bu çalışmadan elde edilen okulda öznel iyi oluş ile kaçınan başa çıkma sonucu ile uyumludur. Bunların yanı sıra alanyazında olumsuz başa çıkma alt boyutuna yönelik olarak bu çalışma sonucu Işık ve Bedel (2015) tarafından yürütülen bir çalışmada olumsuz başa çıkmanın ergenlerde öznel iyi oluşun anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğu sonucunu desteklemektedir. Problemler karşısında kişinin olumlu yönelime sahip olması, pozitif sonuçlara odaklı olması, etkin çözümler elde etmeye çalışması, sakince davranarak yardım arayışına girmesi, problemlerinin çözümüne yönelik sorumluluk üstlenerek sebatkâr olması kişinin problem çözme çabasına motive sağlamakta ve olumlu duygular yaşamasına olanak tanımaktadır (Işık ve Bedel, 2015). Bu bilgilerden hareketle olumlu olarak başa çıkma tarzlarına sahip olan bireylerin öznel iyi oluşa sahip olabilecekleri söylenebilir. Nitekim Chen (2016) ile Ko ve diğerleri (2007) tarafından yürütülen çalışmalarda başa çıkma tarzlarının öznel iyi oluşu önemli ölçüde yordadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öte yandan kişinin yaşanan problemlere karşı olumsuz başa çıkma ve davranışlarının artması sonucunda, olumlu duyguları yaşamayı azaltmaktadır. Olumsuz başa çıkmanın temeli, yaşanan problemlere yönelik olumsuz düşüncelere dayanmaktadır. Dolayısı ile bu kişiler yaşadıkları problemleri kendilerine yönelik bir tehdit olarak algılamaktadır ve problemlerin sağlıklı biçimde çözülmesine ilişkin herhangi bir çabada bulunmamaktadır (Işık ve Bedel, 2015). Bu durumda olumsuz başa çıkma tarzlarına sahip olan bireylerin öznel iyi oluşa sahip olabilecekleri söylenebilir. Nitekim hem bu araştırma sonucu hem de Işık ve Bedel (2015) tarafından yürütülen çalışma sonucu bunu ortaya koymaktadır. Alanyazındaki mevcut sonuçlarla bu çalışma sonucu bir bütün olarak değerlendirildiğinde öznel iyi oluş ile başa çıkma bağlamında aktif başa çıkmanın artırılması ile kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkmanın azaltılması çalışmalarının ergenlerin okulda öznel iyi oluş düzeylerini yükseltmesi beklenmektedir. Bu bağlamda önceki çalışma sonuçlarıyla uyumlu olarak bu araştırmanın başa çıkmaya ait aktif başa çıkma, kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma sonucu, okulda öznel iyi oluşa olumlu yararlarını ortaya koymaktadır.

Araştırmadan en son olarak ergenlerin okulda öznel iyi oluşunu, incelenen değişkenler arasında duygu düzenleme ve başa çıkma değişkenlerinden sonra bilişsel esneklik değişkeninin yordadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre, ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça okulda öznel iyi oluş düzeylerinin de yükseldiği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde okulda öznel iyi oluşla bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak bu araştırmadan elde edilen bulgu ile dolaylı yönden öznel iyi oluş ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkinin olduğuna vurgu yapan ve bu çalışma sonucuyla tutarlı olan bazı bulguların olduğu görülmektedir. Örneğin, Donnelly ve Donnelly (2021) tarafından yürütülen bir araştırmada bilişsel esnekliğin öznel iyi oluş üzerinde doğrudan etkilere sahip olduğu bulgusu ve öznel iyi oluşu artırmak için bilişsel esnekliği desteklemeyi amaçlayan müdahalelerin önemli olabileceğine vurgu yapılması bu çalışma sonucu desteklemektedir. Sapmaz ve Doğan (2013) tarafından bilişsel esnekliği yüksek düzeyde olan kişilerin kendi başına karar alabilme becerilerinin, benlik saygılarını, olaylara çeşitli açılardan bakabilmelerinin ve içten denetimli olabilmelerinin de yüksek olduğu belirtilmektedir. Bunun yanı sıra bu kişilerin, depresyon düzeylerinin düşük olduğu ve iyimser olduklarına da vurgu yapılmaktadır. Bu bilgilerden hareketle bilişsel esnekliğin öznel iyi oluşla ilişkili olduğu ifade edilebilir. Nitekim Satan (2014) tarafından yürütülen başka bir araştırmada da bilişsel

esnekliğin öznel iyi oluşun yordayıcısı olduğu sonucu da bu çalışma ile tutarlıdır. Alanyazında yer alan okulda öznel iyi oluş ile doğrudan tutarlık gösteren çalışmalara rastlanmasa da öznel iyi oluş ile bilişsel esneklik arasında ilişkiye vurgu yapan mevcut çalışmalar doğrultusunda ergenlerde bilişsel esnekliğin artırılması çalışmalarının okulda öznel iyi oluş düzeylerini yükseltmesi beklenmektedir. Dolayısıyla ergenlerin bilişsel esneklik düzeylerini artırmada okulda öznel iyi oluş düzeylerini artırmanın önemli bir işlevi olduğu söylenebilir.

Bu araştırma ergenlerin okulda kazandıkları deneyimlerin genel yaşam kalitelerini etkileyecek bir kavram olan okulda öznel iyi oluş düzeylerini artırmalarında ve devam ettirmelerinde etkili olan değişkenleri açıklayarak bu alana önemli katkılar sağlamıştır. Dolayısıyla ergenlerin yaşamlarında daha etkin biçimde güçlü yönlerini geliştirebilecek bireyler olmaları yönünde okulda öznel iyi oluşu yüksek bireyler olmaları için mevcut potansiyel kaynaklarını keşfetmeleri ve geliştirmelerine destek verilmelidir. Okulda öznel iyi oluş ile ergenlerin mevcut güçlü yönlerine yeni eklenen ve üzerinde geliştirilen pozitif kaynakların gelecek yaşam kaliteleri açısından iyileştirici ve koruyucu çalışmalara etkileri bulunabilir. Bu doğrultuda ergenlerin okulda öznel iyi oluşlarında duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik çalışmaları etkili olabilir.

Bu araştırma duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik değişkenlerinin okulda öznel iyi oluş ile ilişkili olması ve onu yordamasıyla ilgili önemli bir sonucu ortaya koymasının yanı sıra bazı sınırlılıklar taşımaktadır. Bunlar; araştırma grubunun sadece ergenlerden oluşması, okulda öznel iyi oluş ile sadece duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik değişkenlerinin incelenmesi, araştırmanın sadece nicel verilerle yürütülmesi gibi sınırlılıklardır. Bu bağlamda benzer bir araştırma ergenler dışında farklı araştırma grupları (üniversite öğrencileri, ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrenciler vb.) üzerinde yürütülebilir. Bu çalışmada okulda öznel iyi oluş ile sadece duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik değişkenleri incelenmiş olup ilişkili diğer psikolojik faktörler ele alınmamıştır. Yapılacak çalışmalarda başka değişkenlerin okulda öznel iyi oluş üzerinde yordayıcılığı incelenebilir. Bu alışma kesitsel bir araştırma olarak yapılmıştır. Dolayısı ile bu araştırma okulda öznel iyi oluş ile duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik arasındaki neden-sonuç ilişkilerini ortaya koymamaktadır. Yapılacak çalışmalarda deneysel yöntemler kullanılarak okulda öznel iyi oluş ile duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik arasındaki neden-sonuç ilişkileri incelenebilir. Her ne kadar bu çalışmada okulda öznel iyi oluş incelenmiş olsa da alanyazında okulda öznel iyi oluş ile ilgili kaynak ve verilerin yetersiz olması bu çalışmayı sınırlandırmaktadır. Buna rağmen bu araştırma duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esnekliğin okulda öznel iyi oluşu yordadığını gösteren önemli bilgiler sunmaktadır. Ayrıca bu çalışma verileri COVID-19 pandemi sürecinde çevrim içi toplandığı için verilerin okulda öznel iyi oluşu değerlendirme açısından sınırlık taşıdığı da söylenebilir. Maske, sosyal mesafe ve hijyen gibi pandemi kurallarının ergenlerin okulda öznel iyi oluşları üzerinde farklılıklar yaratabileceği düşünülebilir. Bu bakımdan benzer bir araştırma pandemi sonrası yüz yüze yapılarak tekrar edilebilir. Bu alışma ile alanyazındaki mevcut bulgulara bağlı kalınarak hem öznel iyi oluş çalışmalarına ilişkin önceki bulgular doğrulanmaya hem de duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esnekliğin okulda öznel iyi oluşu yordaması hakkında orijinal veriler sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda ergenlerde okulda öznel iyi oluşu artırma çalışmalarında onların duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik düzeylerini artırmaya yönelik müdahaleler okulda öznel iyi oluş üzerinde de denenebilir. Okulda öznel iyi oluş gibi ergenlerin yaşam kalitelerini ve iyilik hallerini artırarak onların yaşamlarına katkı sunabilecek değişkenleri kazanmalarına ve bu doğrultuda kendilerini düzenlemelerine yönelik danışmanlık faaliyetleri ve müdahale programları hazırlanarak uygulanabilir. Bu konuda grup çalışmaları, eğitim programları ve seminer çalışmaları ile ergenlerin okulda öznel iyi oluşunu geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Mali Destek

Yazar, alışma için herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali destek almamıştır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 15/10/2021 tarihli ve 2021/339 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Kaynakça / References

- Abbott, G. R., & Byrne, L. K. (2012). Schizotypy and subjective well-being in university students. *Psychiatry Research, 196*(1), 154-156. doi: 10.1016/j.psychres.2011.08.013
- Akyüz Uçar, G. A. ve Savi Çakar, F. (2021). Ergenlerin duygu düzenleme becerileri, öznel iyi oluşu artırma stratejileri ve yas düzeyinin riskli davranışları üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 52*, 256-280. doi: 10.9779/pauefd.811383
- Amato, P. R., & Afifi, T. D. (2006). Feeling caught between parents: Adult children's relations with parents and subjective well-being. *Journal of Marriage and Family, 68*(1), 222-235. doi: 10.1111/j.1741-3737.2006.00243.x
- Amjad, A., & Dasti, R. (2020). Humor styles, emotion regulation and subjective well-being in young adults. *Current Psychology, 1-10*. doi: 10.1007/s12144-020-01127-y
- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry, 7*, 1-15. doi: 10.1207/s15327965pli0701_1
- Bedel, A., Işık, E. ve Hamarta, E. (2014). Ergenler için Başa Çıkma Ölçeğinin (EBÇÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 227-235. doi: 10.15390/EB.2014.3501
- Bender, T. A. (1996). Assessment of subjective well-being during childhood and adolescence. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment* (pp. 199-225). San Diego, CA: Academic Press. doi: 10.1016/b978-012554155-8/50009-0
- Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources, and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence, 32*(2), 67-79. doi: 10.1023/A:1021864432505
- Berking, M. (2010). *Training emotionaler kompetenzen* (2nd ed.). Heidelberg: Springer.
- Berking, M., & Lukas, C. A. (2015). The affect regulation training (ART): A trans diagnostic approach to the prevention and treatment of mental disorders. *Current Opinion in Psychology, 3*, 64-69. doi: 10.1016/j.copsy.2015.02.002
- Berking, M., Wupperman, P., Reichardt, A., Pejic, T., Dippel, A., & Znoj, H. (2008). Emotion-regulation skills as a treatment target in psychotherapy. *Behaviour Research and Therapy, 46*(11), 1230-1237. doi: 10.1016/j.brat.2008.08.005
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canas, J. J., Fajardo, I., & Salmeron, L. (2006). Cognitive flexibility. In W. Karwowski (Ed.), *International encyclopedia of ergonomics and human factors* (pp. 297-300). Boca Raton, FL: CRC Press. doi: 10.13140/2.1.4439.6326
- Chen, C. (2016). The role of resilience and coping styles in subjective well-being among Chinese university students. *The Asia-Pacific Education Researcher, 25*(3), 377-387. doi: 10.1007/s40299-016-0274-5
- Coyle, L. D., & Vera, E. M. (2013). Uncontrollable stress, coping, and subjective well-being in urban adolescents. *Journal of Youth Studies, 16*(3), 391-403. doi: 10.1080/13676261.2012.756975
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 339-346. doi: 10.15390/EB.2014.3466
- De Coninck, D., Matthijs, K., & Luyten, P. (2019). Subjective well-being among first-year university students: A two-wave prospective study in Flanders, Belgium. *Student Success, 10*(1), 33-45. doi: 10.5204/ssj.v10i1.642
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research, 34*(3), 241-253. doi: 10.1007/s10608-009-9276-4
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*, 542-575. doi: 10.1037/0033-2909.95.3.542
- Diener, E., & Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science, 7*, 181-185. doi: 10.1111/j.1467-9280.1996.tb00354.x
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology, 54*(1), 403-425. doi:10.1146/annurev.psych.54.101601.145056

- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological bulletin*, 125(2), 276-302. doi: 10.1037/0033-2909.125.2.276
- Donnelly, K., & Donnelly, J. P. (2021). Path analysis of the mediating roles of personality, distress, and cognitive flexibility in the subjective well-being of combat veterans with traumatic brain injury. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 36(6), 1-10. doi: 10.1097/HTR.0000000000000688
- Extremera, N., Sánchez-Álvarez, N., & Rey, L. (2020). Pathways between ability emotional intelligence and subjective well-being: Bridging links through cognitive emotion regulation strategies. *Sustainability*, 12(5), 2111. doi: 10.3390/su12052111
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 839-859. doi: 10.1037/0022-3514.46.4.839
- Folkman, S. (1997). Positive psychological states and coping with severe stress. *Social Science & Medicine*, 45(8), 1207-1221. doi: 10.1016/S0277-9536(97)00040-3
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219-239. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2136617>
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992-1003. doi: 10.1037/0022-3514.50.5.992
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774. doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141456
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping: Theoretical and research perspectives*. London: Routledge.
- Geisler, F. C., Vennewald, N., Kubiak, T., & Weber, H. (2010). The impact of heart rate variability on subjective well-being is mediated by emotion regulation. *Personality and individual differences*, 49(7), 723-728. doi: 10.1016/j.paid.2010.06.015
- Gillham, J., Adams-Deutsch, Z., Werner, J., Reivich, K., Coulter-Heindl, V., Linkins, M., ... Seligman, M. E. P. (2011). Character strengths predict subjective well-being during adolescence. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 31-44. doi: 10.1080/17439760.2010.536773
- Goswami, H. (2012). Social relationships and children's subjective well-being. *Social Indicators Research*, 107(3), 575-588. doi: 10.1007/s11205-011-9864-z
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. doi: 10.1037/1089-2680.2.3.271
- Gross J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 214-219. doi: 10.1111/1467-8721.00152.
- Hackney, H. ve Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri* (T. Ergene ve S. Aydemir Sevim, çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Herman-Stahl, M., & Petersen, A. C. (1996). The protective role of coping and social resources for depressive symptoms among young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 25(6), 733-753. doi: 10.1007/bf01537451
- Hill, A. (2008). *Predictors of relationship satisfaction: The link between cognitive flexibility, compassionate love and level of differentiation*. (Unpublished dissertation). Alliant International University, San Diego.
- Huebner, S. (2010). Students and schooling: Does happiness matter? *NASP Communique*, 39(2), 6-8.
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 139-150. doi: 10.1007/s11482-006-9001-3
- Işık, E. ve Bedel, A. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejileri ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34, 53-60. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61814/924729> adresinden elde edildi.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of personality*, 72(6), 1301-1334. doi: 10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x.

- Joronen, K., & Åstedt-Kurki, P. (2005). Familial contribution to adolescent subjective well-being. *International Journal of Nursing Practice*, 11(3), 125-133. doi: 10.1111/j.1440-172X.2005.00509.x
- Kim, B. S. K., & Omizo, M. M. (2005). Asian and European American cultural values, collective self-esteem, acculturative stress, cognitive flexibility, and general self-efficacy among Asian American college students. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 412-419. doi: 10.1037/0022-0167.52.3.412
- Ko, J., Yoon, T. Y., & Park, J. (2007). The effects of coping style on subjective well-being among medical students. *Korean Journal of Medical Education*, 19(3), 225-233.
- Kobylińska, D., Zajenkowski, M., Lewczuk, K., Jankowski, K. S., & Marchlewska, M. (2020). The mediational role of emotion regulation in the relationship between personality and subjective well-being. *Current Psychology*, 1-14. doi: 10.1007/s12144-020-00861-7
- Koca, D. ve Ekşi, H. (2021). Fen lisesi öğrencilerinde öz yeterlik ve iyi oluş: Duygu düzenlemenin aracı rolü. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(3), 1047-1065. doi: 10.30703/cije.803179.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition & Emotion*, 23(1), 4-41. doi: 10.1080/02699930802619031
- Kruczek, A., Basińska, M. A., & Janicka, M. (2020). Cognitive flexibility and flexibility in coping in nurses—the moderating role of age, seniority and the sense of stress. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 33(4), 507-521. doi: 10.13075/ijom.1896.01567
- Lazarus, R. S. (1976). *Patterns of adjustment*. New Jersey, NJ: McGraw-Hill Book Company.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer.
- Li, J., Yao, M., & Liu, H. (2021). From social support to adolescents' subjective well-being: The mediating role of emotion regulation and prosocial behavior and gender difference. *Child Indicators Research*, 14(1), 77-93. doi: 10.1007/s12187-020-09755-3
- Lima, R., & Morais, N. (2018). Subjective well-being of children and adolescents: Integrative review. *Ciencias Psicológicas*, 12(2), 249-260. doi: 10.22235/cp.v12i2.1689
- Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E. S. (2016). Age and gender differences in the relation between school-related social support and subjective well-being in school among students. *Social Indicators Research*, 125(3), 1065-1083. doi: 10.1007/s11205-015-0873-1
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1996). Communication traits: A cross-generational investigation. *Communication Research Reports*, 13, 58-67. doi: 10.1080/08824099609362071
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9. doi: 10.1080/08934219809367680
- Martin, M. M., Anderson, C. M., & Thweatt, K. S. (1998). Aggressive communication traits and their relationship with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(3), 531-540.
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623-626. doi: 10.2466/Pr0.1995.76.2.623.
- Neugarten, B. L., Havighurst, R. J., & Tobin, S. S. (1961). The measurement of life satisfaction. *Journal of Gerontology*, 16(2), 134-143. doi: 10.1093/geronj/16.2.134.
- Özdemir, Y. ve Sağkal, A. S. (2016). Ergenler İçin Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 333-350. doi: 10.12984/eegef.280748
- Pavot, W., Diener, E. D., Colvin, C. R., & Sandvik, E. (1991). Further validation of the satisfaction with life scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of personality assessment*, 57(1), 149-161. doi: 10.1207/s15327752jpa5701_17.
- Rousseau, F. L., & Vallerand, R. J. (2008). An examination of the relationship between passion and subjective well-being in older adults. *The International Journal of Aging and Human Development*, 66(3), 195-211. doi: 10.2190/AG.66.3.b
- Rudnik, A., Piotrowicz, G., Basińska, M. A., & Rashedi, V. (2019). The importance of cognitive flexibility and flexibility in coping with stress for the quality of life in inflammatory bowel disease patients during biological therapy. A preliminary report. *Przegląd Gastroenterologiczny*, 14(2), 121-128. doi: 10.5114/pg.2018.81081

- Sağar, M. E. (2021). Predictive role of cognitive flexibility and self-control on social media addiction in university students. *International Education Studies*, 14(4), 1-10. doi: 10.5539/ies.v14n4p1
- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process In C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works*, (pp. 141-164). New York, NY: Oxford University Press.
- Sanjuán, P., & Magallares, A. (2014). Coping strategies as mediating variables between self-serving attributional bias and subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 15(2), 443-453. doi: 10.1007/s10902-013-9430-2
- Sapmaz, F. ve Doğan, T. (2013). Bilişsel esnekliğin değerlendirilmesi: Bilişsel Esneklik Envanteri Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik alışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 143-161. doi: 10.1501/Egifak_0000001278.
- Sastre, M. T. M., & Ferriere, G. (2000). Family 'decline' and the subjective well-being of adolescents. *Social Indicators Research*, 49(1), 69-82. doi: 10.1023/A:1006935129243
- Satan, A. A. (2014). Dini inanç ve bilişsel esneklik düzeylerinin öznel iyi oluş düzeyine olan etkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(7), 56-74. <https://dergipark.org.tr/pub/egitimvetoplum/issue/5126/69815> adresinden elde edildi.
- Schmeichel, B. J., & Baumeister, R. F. (2004). Self-regulatory strength. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 84-98). New York, NY: Guilford Press.
- Scott, W. (1962). Cognitive Complexity and Cognitive Flexibility. *Sociometry*, 25(4), 405-414. doi: 10.2307/2785779
- Shoshani, A., & Slone, M. (2013). Middle school transition from the strengths perspective: Young adolescents' character strengths, subjective well-being, and school adjustment. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1163-1181. doi: 10.1007/s10902-012-9374-y
- Soltani, E., Shareh, H., Bahrainian, S. A., & Farmani, A. (2013). The mediating role of cognitive flexibility in correlation of coping styles and resilience with depression. *Pajoohandeh Journal*, 18(2), 88-96. Retrieved from <http://pajoohande.sbm.ac.ir/article-1-1518-en.html>
- Spiro, R., & Jehng, J. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the non-linear and multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix & R. Spiro (Eds.), *Cognition, education and multimedia: Exploring ideas in high technology* (pp. 163-205). New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stathi, A., Fox, K. R., & McKenna, J. (2002). Physical activity and dimensions of subjective well-being in older adults. *Journal of Aging and Physical Activity*, 10(1), 76-92.
- Stevens, A. D. (2009). *Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children*. (Unpublished dissertations). Seattle Pacific University, Washington.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271-322. doi: 10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x. PMID: 15016066
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52. doi: 10.2307/1166137
- Tian, L., Chen, H., & Huebner, E. S. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research*, 119(1), 353-372. doi: 10.1007/s11205-013-0495-4
- Tian, L., Wang, D., & Huebner, E. S. (2015). Development and validation of the brief adolescents' subjective well-being in school scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, 120(2), 615-634. doi: 10.1007/s11205-014-0603-0
- Tian, L., Zhang, L., Huebner, E. S., Zheng, X., & Liu, W. (2016). The longitudinal relationship between school belonging and subjective well-being in school among elementary school students. *Applied Research in Quality of Life*, 11(4), 1269-1285. doi: 10.1007/s11482-015-9436-5
- Ulaşan zgle, E. T. ve Smer, N. (2017). Ergenlikte duygu düzenleme ve psikolojik uyum: Duygu Düzenleme leğinin Türkçe uyarlaması. *Trk Psikoloji Yazıları*, 20(40), 1-18. <https://hdl.handle.net/11511/87500> adresinden elde edildi.

- Vanderstoep, S. W., & Johnston, D. D. (2009). *Methods for everyday life blending qualitative and quantitative approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Yang, Q., Tian, L., Huebner, E. S., & Zhu, X. (2019). Relations among academic achievement, self-esteem, and subjective well-being in school among elementary school students: A longitudinal mediation model. *School Psychology, 34*(3), 328-340. doi: 10.1037/spq0000292
- Zeidner, M., Matthews, G., & Shemesh, D. O. (2016). Cognitive-social sources of wellbeing: Differentiating the roles of coping style, social support and emotional intelligence. *Journal of Happiness Studies, 17*(6), 2481-2501. doi: 10.1007/s10902-015-9703-z