

**T.C.  
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI  
KLİNİK PSİKOLOJİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ERGENLERDE DUYGU DÜZENLEMENİN ÜSTBİLİŞ VE SOSYAL DESTEK  
ALGISI İLE ÖZYETERLİK ARASINDAKİ ARACI ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZIRLAYAN  
BEGÜM ÖZDİKER**

**GAZİANTEP-2019**

**T.C.**  
**HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI**  
**KLİNİK PSİKOLOJİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ERGENLERDE DUYGU DÜZENLEMENİN ÜSTBİLİŞ VE SOSYAL DESTEK  
ALGISI İLE ÖZYETERLİK ARASINDAKİ ARACI ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZIRLAYAN**  
**BEGÜM ÖZDİKER**

**TEZ DANIŞMANI**  
**PROF. DR. OSMAN TOLGA ARICAK**

**GAZİANTEP-2019**



**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE  
YÜKSEK LİSANS KABUL VE ONAY FORMU**

**Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Begüm ÖZDİKER tarafından hazırlanan “Ergenlerde Duygu Düzenlemenin Üstbiliş ve Sosyal Destek Algısı ile Özyeterlik Arasındaki Aracı Etkisinin İncelenmesi” başlıklı tez, 27/ 06 /2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.**

**Görevi**

**Unvanı, Adı ve Soyadı**

**İmzası:**

**Kurumu/Üniversitesi**

**Jüri Başkanı**

Prof. Dr. Osman Tolga ARICAK

**Tez Danışmanı**

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

**Jüri Üyesi**

Dr. Öğr. Üyesi Zeliha BABAYİĞİT

29 Mayıs Üniversitesi

**Jüri Üyesi**

Dr. Öğr. Üyesi Mediha ÖMÜR

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

**Bu tez Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.**

**Prof. Dr. Mazlum ÇELİK  
Enstitü Müdürü**

## TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “**Ergenlerde Duygu Düzenlemenin Üstbilif ve Sosyal Destek Algısı ile Özyeterlik Arasındaki Aracı Etkisinin İncelenmesi**” başlıklı çalışmanın tarafımca, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım.  
27/06/2019

**Begüm ÖZDİKER**



## ÖNSÖZ

Gelişimin en önemli basamaklarından biri olan ergenlik döneminde, psikolojik gelişim üzerinde koruyucu etkisi olan faktörlerin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Ergenlik döneminde ruhsal gelişimin sağlıklı ilerlemesi, sonraki gelişim basamaklarına da katkı sağlamaktadır. Buradan hareketle bu çalışmada, ergenlerde duygu düzenlemenin üstbilgi ve sosyal destek algısı ile özyeterlik arasındaki aracı etkisi incelenmiştir.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında çok fazla insanın desteği bulunmaktadır, bu sebeple emeği geçen kişilere teşekkürü bir borç bilirim. Öncelikle yolun en başında sesimi duyurmama yardım edip, benimle birlikte mücadele eden Sayın Turan'a sonsuz teşekkür ederim.

İsmail Safa Özler Anadolu Lisesi, Adana Anadolu Lisesi, İsmail Kulak Anadolu Lisesi, Abbas-Sıdika Çalık Anadolu Lisesi, Piri Reis Anadolu Lisesi ve Sungurbey Anadolu Lisesi'nde yardımını esirgemeyen değerli psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenlerine, çalışmaya katılmayı kabul eden kıymetli öğrencilere teşekkür ederim.

Hasan Kalyoncu Üniversitesi psikoloji bölümündeki saygıdeğer hocalarıma, eşsiz deneyimlerini, bilgilerini bizlerle paylaştıkları için ve en önemlisi yüksek lisans sürecinde sadece kendi meslektaşlarımla bir arada olma ayrıcalığını yaşadığım için, mesleğimize duydukları saygı için çok teşekkür ediyorum.

Sonsuz desteklerini her daim bana hissettiren değerli arkadaşım Burak Kanmaz ve sevgili kardeşim Gizem Özdiker'e çok teşekkürler.

Hayatta yollarımızın her daim bir olmasını dilediğim canım dostum, meslektaşım Zehra Kanmaz, seninle olan her şey çok daha güzel ve anlamlı. Seni hep yanımda hissedebilmemi sağladığın için çok teşekkür ederim.

Son olarak da danışmanım olduğu için kendimi ayrıcalıklı hissettiğim, özverisini, desteğini asla eksik etmeyen, motivasyonumu her daim yüksek tutmamda yardımcı olan ve bu yolda bana ışık olup, yolumu aydınlatan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Osman Tolga Arıcağ'a sonsuz teşekkürler.

## ÖZET

Bu çalışmada, üstbiliş ve sosyal desteğin, duygu düzenleme aracılığı ile özyeterlik üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla iki farklı model test edilmiştir. Birinci modelde, duygu düzenlemenin aracılık etkisi ile üstbiliş ve sosyal desteğin özyeterlik üzerindeki dolaylı etkisi incelenmiştir. İkinci modelde ise duygu düzenlemenin aracı etkisi olmaksızın üstbiliş ve sosyal desteğin özyeterlik üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca üstbiliş, sosyal destek, duygu düzenleme ve özyeterlik puanlarının çeşitli demografik değişkenlerle olan ilişkileri de ele alınmıştır. Araştırmanın örneklemini, 13-18 yaş arası 760 öğrenci oluşturmaktadır. Verileri toplamada Kişisel Bilgi Formu, Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği, Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği ve Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, ergenlerde üstbiliş ve sosyal desteğin, hem doğrudan, hem de duygu düzenleme aracılığıyla dolaylı olarak, özyeterliği anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur. Elde edilen bulgular, literatürde yer alan verilere dayalı olarak tartışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Üstbiliş, sosyal destek, duygu düzenleme, özyeterlik, ergenler

## ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the effect of metacognition and social support on self-efficacy through emotion regulation. Two different models were tested for this purpose. In the first model, the indirect effect of metacognition and social support with the mediating effect of emotion regulation on self-efficacy were examined. In the second model, the direct effect of metacognition and social support on self-efficacy was examined without the mediating effect of emotion regulation. In addition, the relationship of metacognition, social support, emotion regulation and self-efficacy with various demographic variables was also investigated. The sample of the study consisted of 760 students aged 13-18 years. Data were collected using Personal Information Form, Metacognition Questionnaire for Children and Adolescents, Social Support Appraisal Scale for Children and Adolescents, Emotion Regulation Scale for Adolescents, and Self-Efficacy Scale for Children. As a result of the analyses, it was found that metacognition and social support significantly predicted self-efficacy both directly and indirectly through emotion regulation in adolescents. The findings are discussed based on the data in the literature.

**Key Words:** Metacognition, social support, emotion regulation, self-efficacy, adolescents

# İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii

## BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Varsayımlar .....	8
1.5. Sınırlılıklar .....	8
1.6. Tanımlar .....	8

## İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Üstbiliş (Metacognition) .....	9
2.1.1. Üstbiliş Kavramının Ortaya Çıkışı.....	9

2.1.2. Üstbilişin Tanımı.....	10
2.1.3. Üstbiliş Kavramının Kuramsal Gelişimi ve Alt Boyutları.....	10
2.1.4. Üstbiliş ve Psikolojik Süreçler .....	12
2.2. Sosyal Destek .....	14
2.2.1. Sosyal Desteğin Tanımı ve Özellikleri .....	14
2.2.2. Sosyal Desteğin İşlevi .....	16
2.2.3. Sosyal Desteği Açıklayan Kuramlar .....	17
2.2.3.1. Sosyal Destek ve Tampon Kuramı .....	17
2.2.3.2. Sosyal Destek ve Bağlanma Kuramı .....	18
2.3. Duygu Düzenleme.....	19
2.3.1. Duygu Düzenlemenin Tanımı, Özellikleri ve Duygu Düzenleme Stratejileri .....	19
2.3.2. Duygu Düzenleme Becerisinin Kazanımı ve Bağlanma.....	22
2.4. Özyeterlik .....	23
2.4.1. Özyeterlik Kavramının Ortaya Çıkışı ve Tanımı .....	23
2.4.2. Özyeterlik Ne Değildir? .....	24
2.4.3. Özyeterliğin Kaynakları .....	25
2.4.4. Özyeterliğin Etki Alanları .....	26
2.4.5. Özyeterliğin Gelişimi ve Ergenlikte Özyeterlik.....	27
2.4.6. Özyeterliğin İncelendiği Alanlar .....	28
2.5. İlgili Araştırmalar .....	29
2.5.1. Üstbiliş ve Sosyal Desteği Ele Alan Araştırmalar .....	29
2.5.2. Özyeterlikle Birlikte Üstbiliş, Sosyal Destek, Duygu Düzenlemeyi Ele Alan Araştırmalar.....	30

2.5.2.1. Üstbiliş ile Özyeterliği Ele Alan Araştırmalar.....	30
2.5.2.2. Sosyal Destek ile Özyeterliği Ele Alan Araştırmalar .....	31
2.5.2.3. Duygu Düzenleme ile Özyeterliği Ele Alan Araştırmalar .....	32
2.5.3. Duygu Düzenlemeyle Birlikte Üstbiliş ve Sosyal Desteği Ele Alan Araştırmalar .	33
2.5.3.1. Üstbiliş ile Duygu Düzenlemeyi Ele Alan Araştırmalar .....	33
2.5.3.2. Sosyal Destek ile Duygu Düzenlemeyi Ele Alan Araştırmalar .....	34

## **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

<b>YÖNTEM.....</b>	<b>35</b>
3.1. Araştırma Deseni.....	35
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi .....	35
3.3. Veri Toplama Araçları.....	36
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	36
3.3.2. Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu .....	36
3.3.3. Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği .....	37
3.3.4. Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği .....	38
3.3.5. Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği .....	39
3.4. Veri Toplama İşlemi.....	40
3.5. Verilerin Analizi.....	40

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

<b>BULGULAR .....</b>	<b>41</b>
4.1. Demografik Verilere İlişkin Betimsel İstatistikler .....	41

4.2. Alt Ölçekler ve Toplam Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler .....	42
4.3. Değişkenler Arasındaki İlişkilere Yönelik Yordamsal İstatistikler .....	45
4.3.1. Ergenlerde Üstbiliş ile Sosyal Destek Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?.....	45
4.3.2. Ergenlerde Üstbiliş ve Sosyal Destek Değişkenleri, Duygu Düzenleme Aracılığıyla Özyeterliği Anlamlı Bir Şekilde Yordamakta mıdır? .....	46
4.3.3. Ergenlerde Duygusal Özyeterlik Puanı, Sosyal Özyeterlik ve Akademik Özyeterlik Puanları Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?.....	53
4.3.4. Ergenlerde Üstbiliş ve Sosyal Destek Değişkenleri, Özyeterliği Anlamlı Bir Şekilde Yordamakta mıdır?.....	53
4.3.5. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Üstbiliş, Sosyal Destek, Duygu Düzenleme ve Özyeterlik Puanları Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?.....	55
4.3.5.1. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Üstbilişin Alt Boyutlarından Olumlu Üst Endişeler Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir? .....	55
4.3.5.2. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Üstbilişin Alt Boyutlarından Olumsuz Üst Endişeler Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir? .....	56
4.3.5.3. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Üstbilişin Alt Boyutlarından Batıl İnanç/Ceza/Sorumluluk İnanç Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir? .....	57
4.3.5.4. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Üstbilişin Alt Boyutlarından Bilişsel İzleme Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir? .....	59
4.3.5.5. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Üstbiliş Toplam Puanları Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir? .....	60

4.3.5.6. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Sosyal Destek Alt Boyutlarından Arkadaşlardan Alınan Destek Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?.....	61
4.3.5.7. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Sosyal Destek Alt Boyutlarından Aileden Alınan Destek Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir? .....	62
4.3.5.8. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Sosyal Destek Alt Boyutlarından Öğretmenlerden Alınan Destek Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir? .....	63
4.3.5.9. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Sosyal Destek Toplam Puanları Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir? .....	64
4.3.5.10. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Duygu Düzenleme Alt Boyutlarından İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir? .....	66
4.3.5.11. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Duygu Düzenleme Alt Boyutlarından Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?..	67
4.3.5.12. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Duygu Düzenleme Alt Boyutlarından İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?..	68
4.3.5.13. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Duygu Düzenleme Alt Boyutlarından Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir? .....	69
4.3.5.14. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Özyeterlik Alt Boyutlarından Akademik Özyeterlik Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?.....	70

4.3.5.15. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Özyeterlik Alt Boyutlarından Sosyal Özyeterlik Üzerinde Anlamli Bir Etkiye Sahip midir? .....	71
4.3.5.16. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Özyeterlik Alt Boyutlarından Duygusal Özyeterlik Üzerinde Anlamli Bir Etkiye Sahip midir?.....	72
4.3.5.17. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Özyeterlik Toplam Puanları Üzerinde Anlamli Bir Etkiye Sahip midir? .....	73
4.3.6. Ergenlerde Anne-Babanın Birlikte Olup Olmama Durumuna Göre Üstbiliş, Sosyal Destek, Duygu Düzenleme ve Özyeterlik Puanları Arasında Anlamli Bir Fark Var mıdır?75	
4.3.6.1. Ergenlerde Anne-Babanın Birlikte Olup Olmama Durumuna Göre Üstbiliş Puanları Arasında Anlamli Bir Fark Var mıdır?.....	75
4.3.6.2. Ergenlerde Anne-Babanın Birlikte Olup Olmama Durumuna Göre Algılanan Sosyal Destek Puanları Arasında Anlamli Bir Fark Var mıdır? .....	76
4.3.6.3. Ergenlerde Anne-Babanın Birlikte Olup Olmama Durumuna Göre Duygu Düzenleme Puanları Arasında Anlamli Bir Fark Var mıdır? .....	76
4.3.6.4. Ergenlerde Anne-Babanın Birlikte Olup Olmama Durumuna Göre Özyeterlik Puanları Arasında Anlamli Bir Fark Var mıdır?.....	77
4.3.7. Ergenlerde Anne-Babanın Eğitim Düzeyleri Ayrı Ayrı ve Birlikte, Aileden Alınan Sosyal Destek Algısı, Akademik Özyeterlik, Sosyal Özyeterlik ve Duygusal Özyeterlik Üzerinde Anlamli Bir Etkiye Sahip midir? .....	78
4.3.7.1. Ergenlerde Anne-Babanın Eğitim Düzeyleri Ayrı Ayrı ve Birlikte, Aileden Alınan Sosyal Destek Algısı Üzerinde Anlamli Bir Etkiye Sahip midir? .....	78
4.3.7.2. Ergenlerde Anne-Babanın Eğitim Düzeyleri Ayrı Ayrı ve Birlikte Akademik Özyeterlik Üzerinde Anlamli Bir Etkiye Sahip midir? .....	79
4.3.7.3. Ergenlerde Anne-Babanın Eğitim Düzeyleri Ayrı Ayrı ve Birlikte Sosyal Özyeterlik Üzerinde Anlamli Bir Etkiye Sahip midir?.....	81

4.3.7.4. Ergenlerde Anne-Babanın Eğitim Düzeyleri Ayrı Ayrı ve Birlikte Duygusal Özyeterlik Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?.....	82
---	----

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

<b>TARTIŞMA .....</b>	<b>84</b>
-----------------------	-----------

5.1. Ergenlerde Üstbilis ile Sosyal Destek Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır? .....	84
---	----

5.2. Ergenlerde Üstbilis ve Sosyal Destek Değişkenleri, Duygu Düzenleme Aracılığıyla Özyeterliği Anlamlı Bir Şekilde Yordamakta mıdır?.....	85
---	----

5.2.1. Duygu Düzenlemenin Aracılık Etkisinin Değerlendirilmesi .....	85
--	----

5.2.2. Model B'de Değişkenler Arasındaki Doğrudan Etkilerin Değerlendirilmesi.....	86
--	----

5.3. Ergenlerde Duygusal Özyeterlik Puanı, Sosyal Özyeterlik ve Akademik Özyeterlik Puanları Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?.....	89
--	----

5.4. Ergenlerde Üstbilis ve Sosyal Destek Değişkenleri, Özyeterliği Anlamlı Bir Şekilde Yordamakta mıdır?.....	89
--	----

5.5. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Üstbilis, Sosyal Destek, Duygu Düzenleme ve Özyeterlik Puanları Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?.....	91
--	----

5.6. Ergenlerde Anne-Babanın Birlikte Olup Olmama Durumuna Göre Üstbilis, Sosyal Destek, Duygu Düzenleme ve Özyeterlik Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır? ...	94
--	----

5.7. Ergenlerde Anne-Babanın Eğitim Düzeyleri Ayrı Ayrı ve Birlikte, Aileden Alınan Sosyal Destek, Akademik Özyeterlik, Sosyal Özyeterlik ve Duygusal Özyeterlik Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?.....	95
--	----

## **ALTINCI BÖLÜM**

<b>SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>97</b>
--------------------------------	-----------

<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>99</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>113</b>
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu .....	113
Ek 2. Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu .....	114
Ek 3. Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği .....	115
Ek 4. Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği .....	116
Ek 5. Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği .....	117
Ek 6. Etik Kurul Kararı.....	118
Ek 7. İlçe Kaymakamlık Onayı.....	119
Ek 8. Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu Kullanım İzni .....	121
Ek 9. Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni ....	122
Ek 10. Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği Kullanım İzni .....	123
Ek 11. Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni .....	124

## TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa No.
<b>Tablo 1.</b> Örneklemin Yaş Dağılımı .....	35
<b>Tablo 2.</b> Anne-Baba Birliktelik Durumuna İlişkin Bilgiler.....	41
<b>Tablo 3.</b> Annenin Eğitim Düzeyine İlişkin Bilgiler .....	41
<b>Tablo 4.</b> Babanın Eğitim Düzeyine İlişkin Bilgiler .....	42
<b>Tablo 5.</b> Algılanan Gelir Düzeyine İlişkin Bilgiler .....	42
<b>Tablo 6.</b> Üstbiliş Puanları İçin Betimsel İstatistikler.....	43
<b>Tablo 7.</b> Sosyal Destek Puanları İçin Betimsel İstatistikler .....	43
<b>Tablo 8.</b> Duygu Düzenleme Puanları İçin Betimsel İstatistikler .....	44
<b>Tablo 9.</b> Özyeterlik Puanları İçin Betimsel İstatistikler .....	44
<b>Tablo 10.</b> Üstbiliş Alt boyutları ile Sosyal Destek Alt Boyutları Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analiz .....	45
<b>Tablo 11.</b> Model A'ya İlişkin Modifikasyon İndeksleri.....	47
<b>Tablo 12.</b> Model B İçin Standardize Olmamış ve Standardize Regresyon Katsayıları.....	49
<b>Tablo 13.</b> Duygu Düzenlemenin Aracı Etkisi .....	52
<b>Tablo 14.</b> Model C İçin Standardize Olmamış ve Standardize Regresyon Katsayıları.....	54
<b>Tablo 15.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Olumlu Üst Endişeler Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	55
<b>Tablo 16.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde Olumlu Üst Endişeler İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları.....	56
<b>Tablo 17.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Olumsuz Üst Endişeler Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	57
<b>Tablo 18.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde	

Olumsuz Üst Endişeler İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları .....	57
<b>Tablo 19.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Batıl İnanç/Ceza/Sorumluluk İnançı Puanlarının Betimsel İstatistikleri .....	58
<b>Tablo 20.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde Batıl İnanç/Ceza/Sorumluluk İnançı İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları .....	58
<b>Tablo 21.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Bilişsel İzleme Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	59
<b>Tablo 22.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde Bilişsel İzleme İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları.....	59
<b>Tablo 23.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Üstbiliş Toplam Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	60
<b>Tablo 24.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde Üstbiliş Toplam Puanları İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları .....	60
<b>Tablo 25.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Arkadaşlardan Alınan Destek Puanlarının Betimsel İstatistikleri .....	61
<b>Tablo 26.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde Arkadaşlardan Alınan Sosyal Destek İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları.....	61
<b>Tablo 27.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Aileden Alınan Destek Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	62
<b>Tablo 28.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde Aileden Alınan Destek İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları.....	63
<b>Tablo 29.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Öğretmenlerden Alınan Destek Puanlarının Betimsel İstatistikleri .....	64
<b>Tablo 30.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde Öğretmenlerden Alınan Destek İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları.....	64
<b>Tablo 31.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Sosyal Destek Toplam Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	65

<b>Tablo 32.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde Sosyal Destek Toplam Puanları İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları .....	65
<b>Tablo 33.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme Puanlarının Betimsel İstatistikleri .....	66
<b>Tablo 34.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları.....	66
<b>Tablo 35.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme Puanlarının Betimsel İstatistikleri .....	67
<b>Tablo 36.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları	67
<b>Tablo 37.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme Puanlarının Betimsel İstatistikleri .....	68
<b>Tablo 38.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları ..	68
<b>Tablo 39.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme Puanlarının Betimsel İstatistikleri .....	69
<b>Tablo 40.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları .....	69
<b>Tablo 41.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Akademik Özyeterlik Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	70
<b>Tablo 42.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde Akademik Özyeterlik İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları .....	71
<b>Tablo 43.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Sosyal Özyeterlik Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	71
<b>Tablo 44.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde Sosyal Özyeterlik İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları .....	72
<b>Tablo 45.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Duygusal Özyeterlik Puanlarının	

Betimsel İstatistikleri.....	73
<b>Tablo 46.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde Duygusal Özyeterlik İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları .....	73
<b>Tablo 47.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Özyeterlik Toplam Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	74
<b>Tablo 48.</b> Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde Özyeterlik Toplam Puanları İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları .....	74
<b>Tablo 49.</b> Üstbiliş Puanlarının Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Farkı İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları .....	75
<b>Tablo 50.</b> Sosyal Destek Puanlarının Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Farkı İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları .....	76
<b>Tablo 51.</b> Duygu Düzenleme Puanlarının Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Farkı İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları .....	77
<b>Tablo 52.</b> Özyeterlik Puanlarının Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Farkı İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları .....	77
<b>Tablo 53.</b> Anne-Babanın Eğitim Düzeyine Göre Aileden Alınan Sosyal Destek Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	78
<b>Tablo 54.</b> Anne-Babanın Eğitim Düzeyine Göre Aileden Alınan Sosyal Destek Puanları İçin Yapılan İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	79
<b>Tablo 55.</b> Anne-Babanın Eğitim Düzeyine Göre Akademik Özyeterlik Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	80
<b>Tablo 56.</b> Anne-Babanın Eğitim Düzeyine Göre Akademik Özyeterlik Puanları İçin Yapılan İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	80
<b>Tablo 57.</b> Anne-Babanın Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Özyeterlik Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	81
<b>Tablo 58.</b> Anne-Babanın Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Özyeterlik Puanları İçin Yapılan İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	82

**Tablo 59.** Anne-Babannın Eğitim Düzeyine Göre Duygusal Özyeterlik Puanlarının Betimsel İstatistikleri..... 82

**Tablo 60.** Anne-Babannın Eğitim Düzeyine Göre Duygusal Özyeterlik Puanları İçin Yapılan İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ..... 83



## ŞEKİLLER LİSTESİ

	<b>Sayfa No.</b>
<b>Şekil 1.</b> Model A .....	46
<b>Şekil 2.</b> Model B .....	48
<b>Şekil 3.</b> Model C .....	53



## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar ele alınmıştır.

#### 1.1. Problem Durumu

Merak, insan olmanın en değerli niteliği; bizleri araştırmaya, sorgulamaya, incelemeye iten güç...

Amerikan Psikoloji Birliği, resmi internet sitesinde psikoloji bilimini açıklarken meraktan bahsediyor ve merakın insan doğasının bir parçası olduğunu belirtiyor (American Psychological Association, 2014). Bir asırdan daha uzun süreli bilimsel geçmişe sahip olan psikoloji alanında da, insan doğasının karmaşık yapısı konu edinilmiş, insanların duyguları, düşünceleri ve davranışları anlaşılmasına çalışılmıştır (Morris, 2002: 7). Psikoloji biliminin temel ilgi alanı, bu araştırma için de bir başlangıç noktası oluşturmuş, ergenlik dönemindeki bireylerin duygusal, bilişsel ve davranışsal süreçleri üzerinde etkili olan dört farklı değişken arasındaki ilişkiye duyulan merak, bu çalışmayı başlatan itici güç olmuştur.

Ergenlik dönemi insan gelişiminin önemli dönüm noktalarından biridir. Bu dönemi önemli kılan başlıca sebep ise hızlı ilerleyen biyolojik ve psikososyal değişimleri içermesidir (World Health Organization, 2014: 6). Bu değişimler ergenin yaşamının her alanını etkilemekte ve sonuç olarak yetişkin ruh sağlığının temelini oluşturmaktadır (World Health Organization, 2014: 4). Dünya Sağlık Örgütü, çok çarpıcı bir tespitte bulunmuş ve psikiyatrik bozuklukların yarısının 14 yaşlarında başladığını, birçok vakanın da teşhis edilemediğini, tedavi görmediğini, böylelikle bu durumun yaşam boyu ruh sağlığı için ciddi sonuçlar doğurduğunu belirtmiştir (World Health Organization, 2014: 4). Buradan hareketle ergenlik dönemine dair çalışmalar, ruh sağlığı üzerinde destekleyici veya bozucu etki gösteren faktörlerin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Ergenlikteki psikolojik süreçlerin yetişkin sağlığına etki ediyor olması ve bu dönemi kapsayan çalışmaların koruyucu etmenlerle risk etmenlerinin belirlenmesine katkı sağlaması, bu araştırmanın gerekçelerinden birini oluşturmaktadır.

Ergenlik dönemindeki gelişimde en önemli değişimlerin bilişsel alanda gerçekleştiği söylenebilir. Piaget ve Inhelder'e (2016: 113-115) göre bu dönemde, gerçekliği somut yapıları

bağlantılardan kurtulmuş olarak değerlendirebilmeyi ve soyut önermeler üzerinde akıl yürütebilmeyi sağlayacak şekilde bir düşünce dönüşümü gerçekleşmektedir. Bilişsel alandaki bu dönüşümün ne boyutta bir öneme sahip olduğunu aslında Ellis'in (1977: 3) kuramından çıkarmak mümkündür. Bu kurama göre duygular ve davranışlar bireylerin düşüncelerine, inançlarına bağlı olarak değişmektedir. Bahsedilen kuramsal bilgiler göz önünde bulundurulduğunda, olayları anlamlandırma, duygu, davranış gibi psikolojik süreçleri de etkilemesi sebebiyle, ergenlikteki bilişsel değişimlerin merkezi bir rolde olduğu söylenebilir.

Piaget'nin bilişsel gelişimin basamaklarını açıkladığı kuramına göre, ergenlik sürecini kapsayan ve işlemler üzerinde zihinsel işlemler gerçekleştirilmenin mümkün olduğu soyut işlemler döneminde gözlenen bilişsel özelliklerin, aslında üstbilişsel özellikleri içerdiği belirtilmiştir (Yalçın ve Karakaş, 2008: 258). Bilişsel gelişimde olduğu gibi üstbilişsel gelişimin de yaş ilerledikçe değişim gösterdiği ortaya konmuştur (Irak, Çapan ve Soylu, 2015: 72). Üstbiliş sisteminde yaşla birlikte gözlenen bu değişimin ne yönde olduğu, ruhsal gelişim ve psikolojik süreçler açısından büyük önem taşımaktadır. Üstbilişler, bilişsel sistemin uyum sağlayıcı nitelikte çalışmasını sağlayan daha üst düzeydeki yapılar olduğundan (Irak, Çapan ve Soylu, 2015: 65), üstbilişlerde oluşabilecek herhangi bir sapmanın bilişsel süreçler üzerinde de olumsuz nitelikte bir etki oluşturacağı söylenebilir. Wells ve Carwright-Hatton (2004: 386), uyumu bozucu tepkilere yol açan üstbilişsel bileşenlerin, psikolojik bozuklukların gelişmesinde etkili olduklarını belirtmiştir.

Biliş ve davranışları düzenlerken kullanılan stratejiler üzerinde (Batmaz, 2015: 34), algı, bellek, öğrenme, problem çözme gibi bilişsel faaliyetler üzerinde (Irak, 2005: 111; Karakelle, 2012: 240; Karakelle ve Saraç, 2010: 46) ve psikiyatrik bozukluklar üzerinde (Ak, Yazıhan, Sütçigil ve Hacıömeroğlu, 2013: 97; Doğan, Solak, Özdel ve Türkçapar, 2013: 39; Yılmaz, Sungur, Konkan ve Şenormancı, 2015: 10) etkileri ortaya konmuş olan üstbilişlerin ergenlik döneminde nasıl yapılandığı büyük önem taşımaktadır. Zira üstbilişlerin psikolojideki kavramların büyük çoğunluğuyla ilişkisinin olabileceği düşünülmektedir (Karakelle ve Saraç, 2010: 57). Üstbilişlerin, gündelik insan davranışları üzerindeki etkisinin pek çok yönden incelenmeye değer olduğu belirtilmiştir (Karakelle ve Saraç, 2010: 57). Bununla birlikte her ne kadar üstbilişlerle ilgili çeşitli çalışmalar yapılmış olsa da, hala literatürde üstbilişlerin farklı değişkenlerle ilişkilerini keşfetmek adına araştırma yapılacak geniş bir alan bulunmaktadır. Dolayısıyla farklı değişkenlerle ve gelişimin farklı evrelerinde üstbilişsel süreçlerin etkisinin araştırılması önem kazanmaktadır.

Bilişsel gelişim açısından önemli olan bir başka kavram da özyeterliktir. Albert Bandura tarafından kuramsal olarak ortaya konan bu kavram, aslında bilişsel süreçlerin öğrenme

üzerinde etkili olduğunu belirtmek için kullanılmıştır (Türkçapar, 2017: 23). Kişinin istenen davranışı ortaya koymaya dair inançlarını içeren özyeterlik, davranışın önemli bir belirleyicisidir. Bir davranışın başlatılıp başlatılmayacağına, bu davranış için ne kadar çaba harcanacağına, davranışın ne kadar sürdürüleceğine dair kararlar özyeterlik inançları doğrultusunda alınmaktadır (Bandura, 1977: 194). Özyeterlik başa çıkma davranışlarına etki ettiğinden (Bandura, 1977: 194), bu durumu ergenler açısından ele aldığımızda, akademik özyeterliğin akademik hedefler için çabalama davranışlarını, sosyal özyeterliğin kişiler arası ilişkilere katılma davranışlarını ve duygusal özyeterliğin de duygularla baş etme çabalarını yordamada büyük önem taşıdığı söylenebilir. Yani özyeterliğin dersler, arkadaşlar, duygular gibi ergenlik döneminde baş edilmesi gereken temel alanlar üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Telef ve Karaca (2011: 500), ergenliğe yetersizlik duygusu ile giren bireyin sorunlar karşısında kolay incinebileceğini, kendilerine yöneltilen taleplere düşük düzeyde tepki verebileceğini ifade etmiştir.

Özyeterlik, ergenlerde ruh sağlığı için de önemli bir kavramdır. Ergenlik döneminde özyeterliğin psikososyal işlevsellik, uyum, öznel iyi oluş hali ve ruh sağlığı ile bağlantılı olduğu belirtilmiştir (Suldo ve Schaffer-Hudkins, 2007: 342). Telef ve Karaca (2011: 508), depresyon, anksiyete, olumsuz benlik algısı, somatizasyon, hostilete boyutlarını içeren psikolojik semptomlarla öz-yeterliğin negatif yönde anlamlı ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur. Muris (2002: 345-347), düşük özyeterliğin ergenlerde depresyon ve anksiyete belirtileri ile ilişkili olduğunu, bu yüzden terapide özyeterliği artırmanın depresyon ve anksiyeteyi azaltabileceğini belirtmiştir. Pajares ve Schunk (2002: 14) ise yüksek özyeterliğin zor görevler karşısında iyimser bakış açısını, benlik saygısını ve psikolojik dayanıklılığı artırarak, kaygıyı azalttığını ifade etmiştir.

Söz konusu araştırmaların sonuçları göz önünde bulundurulduğunda hem akademik, sosyal, duygusal alanlara, hem davranışlara, hem de benlik saygısı, psikolojik dayanıklılık ve ruh sağlığına olan etkileri sebebiyle ergenlerde özyeterliği açıklayan faktörlerin belirlenmesinin önem taşıdığı düşünülmektedir.

Üstbilişlerin özyeterlikle olan ilişkisi çeşitli çalışmalarda ele alınmıştır. Ancak bu çalışmalar genel olarak üstbilişsel öğrenme stratejileri ile akademik özyeterliğe odaklanmaktadır. Landine ve Stewart (1998: 208), üstbilişsel stratejileri kullanan öğrencilerin yüksek düzeyli özyeterliğe sahip olduklarını bulmuştur. Cera, Mancini ve Antonietti (2013: 131), lise son sınıf öğrencilerinde üstbilişsel farkındalığın alt boyutları olan üstbilişsel stratejiler, izleme, planlama ve değerlendirme ile özyeterlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Rampp ve Guffey (1999: 64) ise üstbilişsel tekniklerin öğretildiği

öğrencilerde, akademik özyeterlik düzeyinin arttığını göstermiştir.

Özyeterlik inançları bilişsel sistemin bir parçası olduğundan ve üstbilişlerin de kişinin kendi bilişlerine dair değerlendirmelerini (Tosun ve Irak, 2008: 68) içermesinden hareketle, üstbilişlerin özyeterlik inançlarına etki edebileceği düşünülmektedir. Karakelle ve Saraç (2010: 57) da benzer bir yorumda bulunmuş ve üstbilişsel yaklaşımın özyeterlik kavramının kuramsal zeminini oluşturduğunu belirtmiştir. Bu sebeple ergenlerde üstbilişlerin özyeterliğe etki edip etmediğinin incelenmesi bu çalışmanın temel hedeflerinden biri olarak belirlenmiştir.

Özyeterlik üzerinde etkili olabilecek bir başka kavram ise sosyal destektir. Dünya Sağlık Örgütü, ruhsal problemlere karşı ergenleri korumak için okul ve diğer toplumsal alanlarda psikososyal destek sağlanmasının, ergenlerle aileleri arasındaki bağın güçlendirilmesinin önemini vurgulamaktadır (World Health Organization, 2018).

Özyeterliğin, sosyal destek değişkeninin tüm alt boyutları tarafından (aile desteği, arkadaş desteği, öğretmen desteği) beslendiği söylenebilir. Schunk ve Meece'ye (2006: 74) göre aileler, bebeklikten itibaren çocuklarının özyeterliğine etki eden deneyimler sağlarlar. Ailelerin çocuklarını, zorluklarla başa çıkmada ve başarmada ne kadar iyi motive ettiği, güçlüklerle mücadele etmede çocuklarına ne gibi stratejileri öğrettiği öz-yeterliği etkilemektedir. Ayrıca çocukların pozitif anlamda akademik ve sosyal modellerinin olması da özyeterliği yükseltmektedir (Schunk ve Meece, 2006: 74). Bandura'ya (1977: 195) göre özyeterliği yükselten kaynaklardan biri sözel iknadır. Bir görevi başarma ya da zor durumlarla baş etme becerileri hakkında bireyi cesaretlendirmek de özyeterliği artırmaktadır. Burada bahsedilen cesaretlendirmenin, aslında aile, arkadaş ya da öğretmen tarafından sağlanan sosyal desteğe karşılık geldiği söylenebilir.

Albal ve Kutlu (2010: 117), psikiyatri kliniğinde yatan ve depresyon/depresif dönem yaşayan bireylerle yürüttüğü çalışmada algılanan sosyal destek ile depresyonla başa çıkmaya dair özyeterlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Wang, Qu ve Xu (2015: 105) tarafından yapılan araştırmada da sosyal destek ile özyeterlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve sosyal desteğin varlığında özyeterliğin de artacağı ifade edilmiştir. Bu ve benzeri çalışmalar, ergenlerde sosyal desteğin özyeterlik üzerindeki etkisini incelemenin önemini ortaya koymaktadır.

Bilişsel gelişimin yanı sıra ergenlikte hızlı değişim gözlenen alanlardan biri de duygusal gelişim olduğundan (World Health Organization, 2017: 4), duygu düzenlemeyi etkileyen ve duygu düzenleme tarafından etkilenen kavramların belirlenmesinin de ergen ruh sağlığına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Duygu düzenleme kavramı, üstbiliş, sosyal destek ve özyeterlik kavramlarında olduğu gibi psikolojik gelişim açısından önemli bir kavramdır. Duygu düzenleme becerileri zaman içinde inşa edildiğinden sağlıklı bir gelişim süreci gerektirir ve yetişkinlikteki işlevselliğin temel kaynaklarından (Gross ve Muñoz, 1995: 154). Duygu düzenlemedeki güçlüklerin psikolojik iyilik hali üzerinde etkili olduğu belirtilmekte (Gross ve Levenson, 1997: 95), ruhsal bozuklukların tanı kriterleri incelendiğinde kişilik bozukluklarının ve diğer psikopatolojilerin büyük çoğunluğunda duygu düzenlemedeki güçlüklerin yer aldığı görülmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013).

Üstbilişler ile duygu düzenleme ilişkisini incelediğimizde, Karabacak ve Demir (2017: 274) tarafından yapılmış olan bir çalışmada bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme arasındaki ilişki araştırılmıştır. Üstbilişsel modu etkinleştirme özelliği olan bilinçli farkındalık kavramı (Wells, 2002: 96) ile duygu düzenleme arasında anlamlı bir ilişki olduğu gösterilmiştir (Karabacak ve Demir, 2017: 278). Thompson (1994: 27), duygu düzenlemenin duygusal tepkileri izleme, değerlendirme ve düzenleme aşamalarını içerdiğini ifade etmiştir. Bu tanımlamada bahsedilen izleme, değerlendirme ve düzenleme aşamaları aslında üstbilişlerin kontrolünde olan eylemlerdir. Nelson, Stuart, Howard ve Crowley (1999: 74) de benzer bir yaklaşımla, üstbilişsel olarak duygu düzenlemenin nasıl yapıldığına dair oluşturdukları modeli ortaya koymuşlardır. Bu çalışmalardan hareketle üstbilişlerin duygu düzenleme üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi, bu çalışmanın bir diğer hedefi olarak ortaya konmuştur.

Sosyal destek ve duygu düzenleme arasındaki bağlantıya bakacak olursak, Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001: 1312) duygu düzenlemenin sosyal bir boyutu olduğunu belirtmektedir. Bu sosyal boyut, aslında sosyal destek kavramının duygu düzenlemeye olan etkisi üzerinden açıklanmaktadır: Garnefski ve arkadaşları (2001: 1312), duyguların kişiler arası desteğe erişme arayışına göre şekillendiğini belirtmişlerdir. Marroquín (2011: 1279), depresyonda duygu düzenleme ve sosyal destek değişkenlerinin etkilerini literatür bağlamında tartışmış ve duygu düzenlemenin sosyal bağlamdan nasıl etkilendiğini belirlemeye yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu da ifade etmiştir (Marroquín, 2011: 1286). Bu yorumdan da hareketle, bu çalışmanın sosyal destek ve duygu düzenleme arasındaki ilişkiye ışık tutabilmesi hedeflenmektedir.

Sosyal destek ile duygu düzenleme ilişkisinin kesiştiği bir başka nokta da, bağlanma süreçleridir. Bağlanmanın özellikleri, anne ile bebeğin erken dönemdeki etkileşimine göre belirlendiğinden (Demirgören ve Özbek, 2012: 73), sosyal desteğin bir alt boyutu olan aile desteği, bağlanma açısından önemli bir role sahiptir. Duygu düzenlemeyle olan etkileşimine

bakıldığında, ebeveynlerle olan bağlanmanın kalitesinin, duygu düzenleme üzerinde yordayıcı etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur (Cabral, Matos, Beyers ve Soenens, 2012: 1007).

Üstbiliş ve sosyal desteğin özyeterlik üzerindeki etkisi araştırılırken, bu etkinin doğrudan mı olduğu, yoksa duygu düzenleme aracılığıyla mı olduğu da bu çalışmada merak edilen bir başka konudur. Duygu düzenlemenin üstbiliş, sosyal destek ve özyeterlikle olan ilişkilerini içeren çalışmalarda ortaya konmuş olan sonuçlar, söz konusu değişkenin aracı rolünü incelemeye itmektedir.

Duygu düzenlemeyi aracı değişken olarak değerlendirmeye iten bir başka sebep de duygu düzenlemenin özyeterlik üzerindeki etkisini içeren çalışmalardır. Kavanagh ve Bower (1985: 516) tarafından yapılan bir çalışmada daha önceki duygusal başarı ya da başarısızlıkları bireylere hatırlatarak mutlu veya üzgün duygu durumu tetiklemişler, pozitif duygusal durum aktive edildiğinde özyeterliğin arttığını, umutsuz duygusal durum tetiklendiğinde özyeterliğin azaldığını ortaya koymuşlardır. Buradan hareketle pozitif duyguları artırıp, negatif duyguları azaltan tekniklerin özyeterliği yükseltebileceği belirtilmiştir (Nasta, 2007: 4). Nasta'nın bu yorumu aslında duygu düzenleme ile özyeterlik ilişkisine ışık tutar niteliktedir. Duygu düzenleme ile özyeterliğin birlikte ele alındığı bir başka çalışmada, duygu düzenlemenin alt boyutu olan bilişsel yeniden değerlendirme ile duygusal özyeterlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu gösterilmiştir (Totan, 2015: 158).

Sonuç olarak, yeni bir kimlik oluşturma dönemi olan ergenliğin sağlıklı bir şekilde tamamlanması, gelişimin sonraki aşamalarına da yansımaktadır (E. H. Erikson ve Erikson, 1998: 57-59). Ergenlikte psikolojik süreçler üzerine etkileri gösterilmiş olan üstbiliş, sosyal destek, duygu düzenleme ve özyeterlik kavramları arasındaki ilişkilerin yönüne, nedenselliğine ışık tutan bir çalışmaya rastlanmamış olması, elde edilen sonuçların ergenlerle yürütülen üstbilişsel terapiye ve diğer terapi yaklaşımlarına yeni kaynaklar sağlayabilecek olması, böyle bir çalışma yapma gerekliliğini doğurmuştur.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, üstbiliş ve sosyal desteğin, duygu düzenleme aracılığı ile özyeterlik üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaçla iki farklı model test edilmiştir. Birinci modelde, duygu düzenlemenin aracılık etkisi ile üstbiliş ve sosyal desteğin özyeterlik üzerindeki dolaylı etkisi; ikinci modelde ise duygu düzenlemenin aracı etkisi olmaksızın üstbiliş ve sosyal desteğin özyeterlik üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca üstbiliş, sosyal destek, duygu düzenleme ve özyeterlik puanlarının çeşitli demografik değişkenlerle olan ilişkileri de ele alınmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda hazırlanmış olan araştırma soruları aşağıda yer

almaktadır:

1. Ergenlerde üstbiliş ile sosyal destek arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Ergenlerde üstbiliş ve sosyal destek değişkenleri, duygu düzenleme aracılığıyla özyeterliliği anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
3. Ergenlerde duygusal özyeterlilik puanı, sosyal özyeterlilik ve akademik özyeterlilik puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip midir?
4. Ergenlerde üstbiliş ve sosyal destek değişkenleri, özyeterliliği anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
5. Ergenlerde cinsiyet ve algılanan gelir düzeyi, yaş değişkeni kontrol edildiğinde, ayrı ayrı ve birlikte üstbiliş, sosyal destek, duygu düzenleme ve özyeterlilik puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip midir?
6. Ergenlerde anne-babanın birlikte olup olmama durumuna göre üstbiliş, sosyal destek, duygu düzenleme ve özyeterlilik puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Ergenlerde anne-babanın eğitim düzeyleri ayrı ayrı ve birlikte, aileden alınan sosyal destek algısı, akademik özyeterlilik, sosyal özyeterlilik ve duygusal özyeterlilik üzerinde anlamlı bir etkiye sahip midir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Ergenlik, çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecini içeren ve birçok değişimin aynı anda gerçekleştiği hassas bir gelişim dönemidir. Bu evrenin sağlıklı şekilde atlatılabilmesi için tamamlanması gereken birçok aşama bulunmaktadır. Erikson'a (1956: 66) göre bu dönemin aşılabilmesi, yeni bir kimlik duygusunun oluşturulmasına bağlıdır. Kişinin kendini tanımlamasını içeren bu sürecin nasıl tamamlandığı, sonraki gelişim basamakları için de oldukça önemlidir. Dolayısıyla ergenlik dönemine dair çalışmalar gelişimsel açıdan risk faktörlerinin ve koruyucu etmenlerin belirlenebilmesine katkı sağlamaktadır. Başta depresyon ve anksiyete olmak üzere (Muris, 2002: 347), birçok psikolojik süreç açısından koruyucu niteliği gösterilen özyeterliliğin de hangi değişkenlerden etkilendiğinin ortaya konması ergen sağlığı açısından büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın önemini belirleyen bir diğer faktör de üstbilişlerin incelenmesidir. Literatür incelendiğinde üstbiliş kavramının, gelişimin farklı evrelerinde ve farklı değişkenlerle birlikte ele alınmasının, araştırmaya açık bir alan olduğu görülmektedir. Üstbilişlerle olan ilişkilerin belirlenmesi, üstbilişsel terapiye de katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir.

Wells ve Cartwright-Hatton (2004: 386), psikolojik bozuklukların gelişmesinde, uyumu bozucu tepkilere yol açan üstbilişsel bileşenlerin etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer

şekilde sosyal destek, duygu düzenleme ve özyeterlik değişkenlerinin de psikopatolojilerdeki rolleri farklı çalışmalarda ele alınmıştır. Dolayısıyla bu çalışma, ruh sağlığı açısından önemli etkilere sahip olan kavramları içermektedir.

Son olarak üstbiliş, sosyal destek, duygu düzenleme ve özyeterlik kavramlarını aynı anda ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinin literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

#### **1.4. Varsayımlar**

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin bilgi formunu ve ölçekleri, gerçek durumlarını yansıtacak şekilde içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu çalışma 2018 yılı bahar döneminde Adana ili, Çukurova ilçesinde yer alan altı farklı Anadolu lisesinde 9, 10 ve 11. sınıflara devam eden öğrencilerin, öz bildirim ölçeklerine vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Üstbiliş:** “Üstbiliş kavramı, bilişleri kontrol eden, düzenleyen ve değerlendiren üst düzey bilişsel yapı, bilgi ve süreçler olarak tanımlanabilir. ... Diğer bir ifadeyle kişinin ne bildiği hakkındaki bilgisi, ne düşündüğü hakkındaki düşüncesi veya kendi bilişsel süreci üzerine çevrilmiş gözüdür” (Tosun ve Irak, 2008, s. 68).

**Sosyal destek:** Kişinin “ilgilenildiğine ve sevildiğine, saygı duyulduğuna ve değerli olduğuna, karşılıklı sorumluluk içeren bir sosyal ağına üyesi olduğuna inanmasına yol açan bilgidir” (Cobb, 1976, s. 300).

**Duygu düzenleme:** Bireyin hedefine uygun olarak, duygusal tepkilerini izleyen, değerlendiren, düzenleyen içsel ve dışsal süreçlerdir (Thompson, 1994: 27).

**Özyeterlik:** Sonuca ulaşmak için gereken davranışı, başarılı bir şekilde ortaya koymaya dair inançlardır (Bandura, 1977: 193).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde üstbilgi, sosyal destek, duygu düzenleme ve özyeterlik kavramlarıyla ilgili kuramsal bilgiler yer almakta olup, bu değişkenleri içeren araştırmalardan söz edilmektedir.

#### 2.1. Üstbilgi (Metacognition)

##### 2.1.1. Üstbilgi Kavramının Ortaya Çıkışı

Üstbilgi kavramının tarihsel olarak gelişiminde, bilişsel alanda gerçekleştirilmiş olan araştırmalardaki ilerlemeler etkili olmuştur. Bilişsel süreçlere dair çalışmalar 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren büyük bir ivme kazanmıştır (Bower, 2000: 19). Bilişsel devrimin ilerlemesiyle birlikte üstbilişsel süreçlerin önemi de kabul edilmeye başlanmıştır (Metcalf, 2000: 198). Bu dönemlerde öğrenme, bellek ve bilişsel işleyişi anlamaya yönelik araştırmalar, üstbilgi kavramının doğmasına zemin hazırlamıştır.

Üstbilgi kavramına katkı sağlayan en temel çalışmalardan biri Piaget'nin küçük çocuklarda perspektif alma, düşünce ve niyetleri anlama, benmerkezcilik gibi bilişsel nitelikleri incelediği çalışmalarıdır (Schneider ve Lockl, 2002: 224). Piaget'nin ortaya koyduğu bilişsel gelişim kuramı, hem bilişsel gelişimin nasıl ilerlediğini anlamada, hem psikopatolojileri anlamada, hem de terapileri yürütmeye büyük bir gelişme yaratmıştır.

Üstbilgi kavramının keşfedilmesinde etkili olan bir diğer çalışma da Hart (1965: 208) tarafından ortaya konmuştur. Söz konusu çalışmada aslında üstbilişsel süreçlerin bir parçası olan bilme hissi ve bilme hissini etkileri ayrıntılı olarak incelenmiş ve bu yönüyle de üstbellek (metamemory) kavramını bilimsel olarak açıklamaya yönelik ilk çalışmalardan olduğu belirtilmiştir (Metcalf, 1996: 387; Metcalf, 2000: 198; Nelson ve Narens, 1990: 140).

Hart'ın çalışmasının ardından, bellek ve öğrenme süreçlerini ele alan başka çalışmalar da yayımlanmıştır. 1966'da Flavell, Beach ve Chinsky bellek görevlerinin yaşa göre değişimini (s.283), 1967'de Hart bellek ve bellek izlemeyi (s.685), 1969'da Kingsley ve Hagen çocuklarda kısa süreli belleğe dair görevleri (s.40), 1970'te Tulving ve Madigan bellek ve sözel öğrenmeyi (s.155), 1970'te de Flavell, Friedrichs ve Hoyt yaşa göre bilgilerin belleğe kaydedilmesindeki farklılıkları incelemiştir (s.324).

Çocuklarda bilişsel gelişim ve bellek konularında çalışmalar yapmış olan Flavell'in bellek stratejisi geliştirme üzerine yaptığı araştırmalar ve küçük çocukların bilgiyi

kavramasına dair çalışmalar, daha sonra üstbellek ile üstbiliş kavramlarına dönüşmüştür (Anonymous, 1985: 292). 1971 yılında belleğin gelişimini konu edindiği makalesinde üstbellek kavramını (Flavell, 1971: 277), 1976'da yayınladığı çalışmasında ise üstbiliş terimini kullanmış olan Flavell (Anonymous, 1985: 294), ardından gelen çalışmalarında da üstbilişten bahsetmiş ve son olarak 1979'da çıkan makalesinde üstbilişi dört farklı boyutta tanımlamıştır (Flavell, 1979: 906).

### **2.1.2. Üstbilişin Tanımı**

Üstbiliş, bilişsel görevlerle başa çıkmaya dair strateji ve bilgilerin yanı sıra, kişilerin kendi bilgi işleme becerileri hakkındaki fikirlerini ve kendi bilişsel etkinliklerini izleyerek düzenlemeleriyle ilgili yönetici becerilerini içeren bir yapıdır (Schneider ve Lockl, 2002: 224). Tosun ve Irak (2008, s. 68) tarafından ortaya konan tanıma göre “üstbiliş, bilişleri kontrol eden, düzenleyen, değerlendiren üst düzey bilişsel yapılar ve süreçler” olarak ifade edilmiştir. Yani “kişinin ne bildiği hakkındaki bilgisi, ne düşündüğü hakkındaki düşüncesi”ni içermektedir (Tosun ve Irak, 2008, s. 68). Bilgi işleme sürecini “gözetleyen ve yöneten” (Irak, 2005, s. 98), bilişsel süreçlerin uyum sağlayıcı şekilde çalışmasını sağlayan daha üst düzeydeki mekanizmadır (Doğan ve ark., 2013: 35; Tosun ve Irak, 2008: 68).

Üstbiliş sistemi öğrenme, bellek, problem çözme, akıl yürütme gibi bilişsel süreçlerin işleyişini izleyip yönetmekte (Karakelle, 2012: 240), davranışları ve düşünceleri düzenlerken kullanılan stratejileri etkilemektedir (Batmaz, 2015: 34).

Wells ve Carwright-Hatton'a (2004: 386) göre ise üstbiliş, düşüncenin kontrolü, değiştirilmesi ve yorumlanmasında yer alan psikolojik yapıları, bilgileri, olayları ve süreçleri ifade etmektedir. Özyansıtma, kişinin kendi yetenekleri hakkındaki yargıları ve farkındalık gibi konular üstbilişe dair ilgi alanlarından bazılarıdır (Metcalf, 1996: 382).

### **2.1.3. Üstbiliş Kavramının Kuramsal Gelişimi ve Alt Boyutları**

Üstbilişi anlamaya ve incelemeye yönelik çalışmalar arttıkça, bu alanın kendine özgü terminolojisi ve yöntemleri oluşmuş, böylelikle üstbilişsel bir ekol ortaya çıkmıştır (Karakelle ve Saraç, 2010: 57). Araştırmalar eğitim, bilişsel psikoloji, klinik psikoloji, gelişim psikolojisi gibi alanlara yayılmış, elde edilen sonuçlar insan zihnine dair kapsamlı bilgiler sunmuş, hatta yapay zekâ alanında bile bir karşılık bulmuştur (Karakelle ve Saraç, 2010: 53).

Üstbilişi tanımlayan temel çalışmaların ortak noktası, bu kavramın çeşitli boyutlarla açıklanmış olmasıdır. Bu boyutlar, üstbiliş sisteminin işleyişini ve etkilerini anlamada büyük

önem taşımaktadır.

İlk kez Flavell tarafından geliştirildiği kabul edilen üstbiliş kavramı (Nelson ve ark., 1999: 73), bilişler hakkındaki bilişler olarak tanımlanmıştır (Flavell, 1979: 906). Flavell (1979: 906), üstbiliş mekanizması tarafından gerçekleştirilen bilişsel izleme işlemine odaklanmış ve buna dair bir model sunmuştur.

*Bilişsel izleme*, kişinin kendi bellek, anlama gibi bilişsel eylemlerine dair bilgi ve değerlendirmelerini içermektedir (Flavell, 1979: 906). Bilişsel izlemenin üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyimler, hedefler ve stratejiler arasındaki etkileşim ile sağlandığını ifade etmiştir (Flavell, 1979: 906).

*Üstbilişsel bilgi*, bilişsel işlemlerin gidişatını ve sonucunu etkilemek için hangi faktörlerin gerektiğine dair inançları içermektedir (Flavell, 1979: 907). Bir düşüncenin ne olduğu bilgisini, o düşünceye dair inançları (düşüncenin kontrol edilebilir ya da zararsız olduğuna inanma gibi) ve kontrol stratejilerine dair bilgileri içermektedir (Wells, 2013: 199). Örneğin kişinin okuyarak öğrenmeye kıyasla, dinleyerek öğrenmede dahi iyi olduğuna dair düşüncesi bu kategoriye girmektedir. Kişinin bilişsel bir görevle ilgili olarak hangi bilgiyi ne kadar bildiği, bu bilgiyle hangi görevi ne düzeyde başarabileceği ve hangi stratejileri kullanacağına dair değerlendirmeleri de üstbilişsel bilgi şemsiyesi altındadır (Flavell, 1979: 907).

*Üstbilişsel deneyimler* ise bilişsel hedefler belirleme, eski hedefleri gözden geçirme ya da hedeften vazgeçme süreçlerini yönlendiren yapılardır. Üstbilişsel deneyimler üstbilişsel bilgileri de etkilemektedir. Bunun için bilgileri silmekte ya da yeniden düzenlemektedir (Flavell, 1979: 908).

Üstbilişsel işleyişi anlamada Flavell'dan başka, Nelson ve Narens tarafından da çok önemli çalışmalar ortaya konmuştur. Biliş ile üstbilişin bir arada nasıl işlev gösterdiğini tarif etmek üzere nesne düzeyi (yani biliş) ve üst düzey (yani üstbiliş) kavramlarını kullanmışlardır (Metcalf, 1996: 382; Nelson ve Narens, 1990: 125).

*Nesne düzeyi*, zihinde devam etmekte olan problem çözüme, öğrenme gibi bilişsel bir etkinliği ifade etmektedir (Karakelle ve Saraç, 2010: 48; Nelson ve Narens, 1990: 125).

*Üst düzey* ise kişinin nesne düzeyindeki eylemi nasıl gerçekleştirdiğine dair algısını içermekle birlikte, bu eylemi denetleyip düzenlemektedir (Karakelle ve Saraç, 2010: 48; Nelson ve Narens, 1990: 125).

Üst düzey ve nesne düzeyi arasındaki bilgi akışının yönüne bağlı olarak izleme ve kontrol kavramları tanımlanmıştır (Nelson ve Narens, 1990: 127). Üst düzey, nesne düzeyindeki işlemi izlemekte ve kontrol etmektedir (Metcalf, 1996: 382).

*Kontrol*, üst düzeyden nesne düzeyine doğru bilgi akışının gerçekleşmesi ve üst düzeyin nesne düzeyini denetleyerek değiştirmesi sürecidir (Nelson ve Narens, 1990: 127). Üst düzey, nesne düzeyinde yeni bir eylem başlatabilir, var olan eylemi değiştirebilir, sürdürebilir ya da sonlandırabilir (Nelson ve ark., 1999: 74).

*İzleme* ise nesne düzeyinden üst düzeye bilgi aktarıldığında ve üst düzeyde değişim olduğunda gerçekleşir (Nelson ve Narens, 1990: 127).

İzleme ve kontrol birbirleriyle yakından ilişkili iki farklı üstbilişsel işlemdir. Anlama, hatırlama gibi bilişsel bir etkinlik sırasında kişinin ne durumda olduğunu ya da görevin ne kadarını tamamladığını takip etmesi izleme, kişinin hedefine ulaşabilmek için planlamalar yapıp davranışı yönetmesi ise kontroldür (Schneider ve Lockl, 2002: 234).

İzleme ve kontrol aracılığıyla biliş ile üstbiliş arasında sağlanan etkileşim problem çözme, planlama, hafıza, kendi ihtiyaçlarını ve diğerlerinin ihtiyaçlarını değerlendirme, sosyal davranışın kontrol edilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Metcalf, 1996: 382).

Üstbilişsel olarak izlenip kontrol edilebilen bir başka kavram da duygulardır. Nelson ve arkadaşları (1999: 74), bunun nasıl yapıldığına dair bir model açıklamışlardır. Duyguları izleme ve kontrol etmenin mantığı, var olan duygusal durum ile ulaşılmak istenen duygusal durumun karşılaştırılması ve istenen düzeye ulaşmak için üstbiliş kütüphanesindeki stratejilerin kullanılmasına dayanır (Nelson ve ark., 1999: 74).

Sonuç olarak bu çalışmanın da belkemiğini oluşturan esas nokta Nelson ve arkadaşları (1999: 73) tarafından ifade edilmiştir. Buna göre üstbilişsel stratejiler kişilere duygu, düşünce ve davranışları kontrol etmede yardımcı olabilmektedir.

#### **2.1.4. Üstbiliş ve Psikolojik Süreçler**

Üstbiliş ve psikolojik bozukluklar arasındaki ilişki birçok çalışmada incelenmiş ve üstbiliş boyutlarının psikolojik bozukluklar üzerindeki etkileri gösterilmiştir (Wells ve Cartwright-Hatton, 2004: 386). Örneğin yaygın anksiyete bozukluğu olan kişilerde üstbiliş alt boyutlarından kontrol edilemezlik/tehlike inançları ve üst endişeler açısından elde edilen puanlar, sağlıklı gruptan anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur (Wells ve Carter, 2001: 98). Daha açık bir ifadeyle, üst yapıdaki bozukluğun daha alt düzeydeki yapıları da etkilediği söylenebilir.

Üstbiliş yaklaşımı ve üstbilişsel terapi, çeşitli ruhsal durumları ve psikopatolojiyi açıklamada, kendini düzenleyici yönetici işlev modelini kullanmaktadır. Modele göre psikopatolojilerde sıklıkla görülen olumsuz düşüncelerin sürekliliğini ve duygulardaki bozulmayı açıklayan dört kavram bulunmaktadır: bilişsel dikkat sendromu, üstbilişsel

inançlar, yönetici kontrol ve üstbilişsel modlar (Wells, 2013: 187).

*Bilişsel dikkat sendromu*, aslında olumsuz düşünce, inanç ve duygular yoğunlaştığında, bunlarla baş etmek için verilen bir yanıttır, ancak bu sistemin aktive olması psikolojik bozukluklara yol açmaktadır. Gelecekteki muhtemel tehditleri tespit edip önlemeye çalışmak, geçmişte olanları sürekli düşünüp durmak (ruminasyon), aslında zaman içinde unutulması gereken travmatik anıların hafızada kalması bilişsel dikkat sendromuna bağlı örneklerdir (Wells, 2013: 187). Bilişsel dikkat sendromuna bağlı olarak gelinen nokta, tehdit hissini ve kendine yönelik olumsuz bakış açısının uzaması şeklinde olabildiği gibi, bilişi kontrol etmek için alkol kullanımı, kendine zarar verme veya kaçınma davranışları gösterme şeklinde de olabilmektedir. Bilişsel dikkat sendromu sürekli biçimde etkin olduğunda, düşünce üzerindeki kontrolün kaybedildiği inancı güçlenmektedir (Wells, 2013: 187).

*Üstbilişsel inançlar* da birçok bozukluğun temelinde yer almakla birlikte, olumlu ya da olumsuz nitelikte olabilmektedir. Olumsuz üstbilişsel inançlar, psikolojik bozukluklarda bilişleri tehlike, umutsuzluk, yetersizlik üzerine odaklamaktadır. Her iki inanç türü de bilişlerin içeriğinin ve işleyişinin nasıl kullanılacağına etki etmektedir (Wells, 2013: 188). Olumlu üstbilişsel inançlara örnek olabilecek bazı düşünce türleri şöyledir: ‘Endişelenmek sorunlardan kaçınmama yardımcı olur’, ‘potansiyel tehditlere odaklanırsam güvende olurum’. Olumsuz üstbilişsel inançlara verilebilecek bazı örnekler de şöyledir: ‘Düşüncelerim bana zarar verecek’, ‘endişemi kontrol edemiyorum’ (Wells, 2013: 188).

*Yönetici kontrol*, dikkat kontrolünü ifade etmektedir. Bu kontrol bireyin düşünce düzenleme rutini ve kendi bilişsel sistemine dair bilgileriyle sağlanmaktadır. Psikolojik bozukluğu olan kişide uyumsuz nitelikte dikkat kontrolü görülebilmektedir (Wells, 2013: 189).

*Zihinsel modlar*, Nelson ve Narens (1990: 127) tarafından da açıklanmıştır. Kendini düzenleyici yönetici işlev modeline göre zihinsel modlar, nesne modu ve üstbilişsel mod olarak ikiye ayrılmaktadır (Wells, 2013: 189). Nesne modunda olay ve düşünce birbirinden ayrılmamaktadır, düşüncenin gerçeklikte yaşanan olayla eş olduğu algısı mevcuttur (Wells, 2013: 189). Örneğin düşünceler tehdit ve tehlike odaklı olduklarında işleme nesne modunda yapılmaktadır (Wells, 2013: 190). Üstbilişsel modda ise kişinin zihninde yer alan düşünce, o an gözlenen duruma yönelik bakış açılarından birini temsil etmektedir, yaşanan olayla eş tutulmaz (Wells, 2013: 189).

Sonuç olarak bilişsel süreçler ve psikolojik bozukluklar üzerindeki etkileri defalarca gösterilmiş olan üstbilişlerin, duygu düzenleme stratejileri ve bilişsel değerlendirmelere dayalı olarak oluşturulan özyeterlik inançları üzerindeki etkileri araştırmaya değer bulunmuştur.

## 2.2. Sosyal Destek

### 2.2.1. Sosyal Desteğin Tanımı ve Özellikleri

Çocuk ve ergenler üzerinde yürütülen çalışmalar sıklıkla, onlar üzerinde olumsuz etki yaratabilecek risk faktörlerini belirlemeye odaklanmıştır (Gökler, 2007: 90). Bununla birlikte koruyucu ruh sağlığı alanında, ruhsal bozukluklara karşı kişinin duygu, düşünce ve davranışları üzerinde koruyucu etki gösteren faktörlerin belirlenmesi ön plana çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında sosyal destek kavramı oldukça önemli bir konumdur. Doğumdan ölüme kadar geçen sürede karşılaşılan zorluklarda sosyal desteğin koruyucu rolü olduğuna dair güçlü kanıtlar bulunmaktadır (Cobb, 1976: 302). Elde edilen bilgiler bu kavramın çocuk ve ergenlerde psikolojik dayanıklılığı artırmadaki rolüne ışık tutmaktadır (Malecki ve Demaray, 2002: 15). Sosyal destek almayan çocuk ve ergenlerde hem fiziksel, hem de ruhsal sorunlar yaşama riski artmaktadır (Gökler, 2007: 92; Shumaker ve Brownell, 1984: 22).

Sosyal desteğin tanımı ve ne olduğu konusunda literatürde birçok çalışma bulunmaktadır. Araştırmacıların bu kavramı farklı açılardan ele aldıkları söylenebilir. Basitçe ifade edilecek olursa, sosyal destek bireyin işlevselliğini yükselten ya da olumsuz durumlara karşı bireyi koruyan nitelikte destekleyici davranışlardır (Malecki ve Demaray, 2002: 2). Böylelikle bireyin ailesi, arkadaşları, öğretmenleri, komşuları, hatta içinde bulunduğu etnik, dini, ideolojik gruplar ve toplum onun sosyal destek kaynaklarını meydana getirmektedir (Yıldırım, 1997: 81). Bu noktada sosyal ilişki kurma ve sürdürme kapasitesi de destek almada önemli bir etmen rolündedir (Callaghan ve Morrissey, 1993: 207). Alınan sosyal destek düzeyi, hem sosyal desteği sağlayan kaynakta, hem de bireyde oluşan değişimlere bağlı olarak artabilmekte ya da azalabilmektedir. Örneğin eşler arası çatışmaya bağlı olarak eşten alınan sosyal destek azalırken, arkadaştan alınan destek artabilir (Yıldırım, 1997: 81). Bazen de kişinin yardım kaynakları hakkındaki bilgisizliği desteğe ulaşmasına engel olabilmektedir (Yıldırım, 1997: 81).

Sosyal destek konusunda en sık başvurulan tanımlama Cobb (1976: 300) tarafından ortaya konmuştur. Bu tanımlamaya göre sosyal desteğin üç ayağı bulunmaktadır. Bunlardan ilki duygusal destek olarak da adlandırılabilir ve ilgi görmeyi, sevilmeyi içerir (Cobb, 1976: 300). İkincisi saygı desteği olarak ifade edilebilir, saygı ve değer görmeyle ilgilidir (Cobb, 1976: 301). Sonuncusu, kendini bir sosyal ağa ait hissetmedir (Cobb, 1976: 300). Burada önemli nokta bu sosyal ağ içinde iletişimin karşılıklı olması ve sorumlulukların bölüşülmüş olmasıdır (Cobb, 1976: 301). Bu üç parçadan biri ya da daha fazlası olduğunda sosyal desteğin varlığından söz edilebilmektedir (Cobb, 1976: 300).

Literatürde genel olarak sosyal desteğin duygusal boyutuna vurgu vardır. Tardy (1985: 188-189) ise diğer çalışmalardan farklı olarak, sosyal destek içeriğinin çeşitli türlerde olabileceğini, sadece duygusal nitelikte olmadığını belirtmiştir. Ona göre sosyal destek duygusal, araçsal, bilgilendirici ya da değerlendirmeye dayalı olabilmektedir (Tardy, 1985: 189). Kısaca açıklanacak olursa, duygusal destek güven, empati, sevgi sağlamayı kapsamaktadır. Araçsal destek, birine borç vermek gibi somut bir kaynak sunmaktır. Bilgilendirici destek tavsiye vermeyi içermekte, değerlendirmeye dayalı destek de geribildirim vermeye dayanmaktadır (Tardy, 1985: 189).

Tardy (1985: 189) sosyal desteğin içeriğini açıklamakla birlikte, başka özelliklerini de açıklamıştır. Sosyal desteğin birileri tarafından sunulan, birileri tarafından da elde edilen nitelikte, yani karşılıklı olduğu ifade edilmiştir (Tardy, 1985: 188). Karşılıklılık, sosyal destek vermede önemli bir kriterdir. Eğer kişi ihtiyaç duyduğunda aynı şekilde destek görebileceğine inanıyorsa büyük ihtimalle sosyal desteği sunacaktır, aksine inanıyorsa destek sunulmayabilir (Callaghan ve Morrissey, 1993: 207). Sosyal desteğin varlığından söz edebilmek için gereken bir başka nitelik, desteğin erişilebilir ve kullanılabilir olmasıdır (Tardy, 1985: 188). Kişinin sosyal destek alabilmesi için kaynağa ulaşabilmesi gerekmektedir. Bahsedilen son nitelik ise bir sosyal ağın varlığıdır. Bu ağ hem destek vereni, hem de destek alan kişiyi kapsayan bütündür (Tardy, 1985: 190).

Shumaker ve Brownell (1984: 13) de sosyal desteği oldukça kapsamlı biçimde incelemişlerdir ve onların tanımlamasına göre sosyal destek bir kaynak değişimidir. Bu değişimde en az bir sağlayıcı ve bir de alıcı vardır. Kaynak değişimindeki amaç, alıcının psikolojik iyilik halini artırmaktır (Shumaker ve Brownell, 1984: 13). Bu tanımlamada altı çizilen belirli noktalar bulunmaktadır. İlk olarak diğer araştırmalarla benzer şekilde karşılıklılığın önemi belirtilmekte ve karşılıklı olma durumunun bozulması halinde kişiler arasındaki ilişkinin de bozulabileceği ifade edilmektedir (Shumaker ve Brownell, 1984: 15). İkinci olarak, sosyal desteği almada başkasına borçlu olmaya gönüllülük, fayda görebileceğine inanma ve aynen Tardy'nin belirttiği gibi karşı tarafa erişebiliyor olma kriterleri etkilidir (Shumaker ve Brownell, 1984: 14-15).

Shumaker ve Brownell'in (1984: 17) sosyal destek tanımında büyük bir ağın üyesi olmaya vurgu yoktur. Onlara göre iki kişi arasında da sosyal destek sağlanabilmektedir. Ayrıca sosyal destek almak için aynı ağın üyesi olmaya da gerek yoktur, çünkü bazı stres/sıkıntı durumlarında yabancılardan da sosyal destek almak mümkündür (Shumaker ve Brownell, 1984: 17). Örneğin internetin de yaygınlaşmasıyla birlikte insanlar kendilerini açabilecekleri ortamlara rahatlıkla ulaşabilmekte ve beraberinde destek alış-verişi

gerçekleşebilmektedir (Shumaker ve Brownell, 1984: 18). Bir başka örnek acil yardım hatlarıdır. Bunlar da kişilere ihtiyaçları doğrultusunda destek sağlayabilmektedirler. Bazen birey dışarıdan bir yardıma ihtiyaç duyabilmektedir. Böyle durumlarda desteği veren kişi bir avukat ya da bir terapist de olabilmektedir (Shumaker ve Brownell, 1984: 18).

Burada önemli nokta, kişiler arasında sağlanan her desteğin sosyal destek olamayacağıdır. Bu durumu daha net anlatmak üzere Shumaker ve Brownell (1984: 19) desteği algılamada üç farklı seviye belirlemiştir: yararlı, nötr, zararlı. Eğer sağlayıcı ya da alıcıdan sadece biri sunulan desteği yararlı olarak görürse burada sosyal desteğin varlığından söz edilebilir. Çünkü taraflardan biri bunu sosyal destek olarak algılamaktadır. Ancak tarafların her ikisi de desteği nötr ya da zararlı olarak değerlendirirse buradaki kaynak değişiminin sosyal destek olmadığı söylenebilir. Desteği yararlı, nötr ya da zararlı algılamak, desteğin yarattığı sonuç ile aynı anlamı taşımamaktadır (Shumaker ve Brownell, 1984: 19). Hem alıcı, hem de sağlayıcının yararlı olarak algıladığı bir kaynak değişiminin alıcı üzerindeki gerçek etkisi farklı olabilir ve bu etki zaman içinde de değişim gösterebilir (Shumaker ve Brownell, 1984: 19-26). Örneğin iş kaybı yaşayan bireye ailesi maddi destek sağladığında bireyin acil ihtiyacı karşılanmış olur, ancak bu daha önceleri de var olan bağımlılık hissini aktive edebilir ve kişi iş arama konusunda çabalamayabilir (Shumaker ve Brownell, 1984: 26).

Tüm bu açıklamalardan sonra belirtilmesi gereken nokta, literatürde de sıklıkla bahsedildiği üzere sosyal desteğin ölçümünde yaşanan güçluktur. Sosyal destek gerçekten var mı, varsa ne düzeyde, bu destek kişi tarafından işe yarar olarak algılanıyor mu, destek kişide memnuniyet uyandırıyor mu gibi sorular ortaya çıkmaktadır. Örneğin Shumaker ve Brownell (1984: 19) için taraflardan birinin durumu destek olarak algılaması yeterlidir. Bu çalışmada ise alıcı kişi tarafından algılanan sosyal destek düzeyi göz önünde bulundurulmuştur.

### **2.2.2. Sosyal Desteğin İşlevi**

Çoğu sosyal destek modeline göre sosyal desteğin temel işlevi, alıcı kişinin iyi olma halinde olumlu yönde değişim yaratmasıdır (Shumaker ve Brownell, 1984: 23).

Shumaker ve Brownell (1984: 23) sosyal desteğin işlevlerini sıralamışlardır. İlk olarak sosyal destek sayesinde kişiler, yalnızlığın zararlı etkilerinden uzaklaşabilirler. Böylelikle kişide sevgi, anlayış, ilgi görme, ait hissetme ihtiyaçları karşılanır. İkinci olarak sosyal destek kişinin kendisiyle ilgili tanımlamalarını, kim olduğuna ilişkin farkındalığını geliştirmesine yardım eder. Bu tarzdaki destekler, stresli durumlarda bireyin davranışlarıyla ilgili geri bildirim vermeyi içerebilmektedir. Sosyal desteğin bir başka işlevi, özsaygının gelişmesidir.

Çünkü değer görme, onay alma, övgü alma, saygı görme özsaygıyı artıran kaynaklardır (Shumaker ve Brownell, 1984: 23). Sayılabilecek dördüncü işlev, sosyal desteğin stresli durumlarda olayı değerlendirme üzerinde olumlu bir etki oluşturabilmesidir (Shumaker ve Brownell, 1984: 24).

Cobb'a (1976: 302) göre sosyal destek mekanizması krizle başa çıkmayı ve değişime uyum sağlamayı kolaylaştırmaktadır. Yaşam, değişimler ve krizlerle dolu olduğundan, bu zorlu dönemlerde sosyal destek, süreci yöneten önemli bir ajandır.

### **2.2.3. Sosyal Desteği Açıklayan Kuramlar**

Sosyal destek kavramını besleyen iki ana kaynak bulunmaktadır. Bunlardan biri 'tampon kuramı', diğeri ise 'bağlanma kuramı'dır (Callaghan ve Morrissey, 1993: 203).

#### **2.2.3.1. Sosyal Destek ve Tampon Kuramı**

Tampon kuramının temel iddiası, iyi düzeyde sosyal desteğin, sıkıntı karşısında gelişebilecek ruhsal hastalıklara karşı koruyucu olduğu ve hastalık riskini azalttığı yönündedir (Alloway ve Bebbington, 1987: 91). Bu kurama göre olumsuz yaşantıların yarattığı stresli etkileri azaltmada sosyal destek, tamponlama rolü üstlenmektedir. Güçlü sosyal desteğe sahip bireylerin stresli durumlarla daha iyi baş edebildiği ortaya konmuştur (Callaghan ve Morrissey, 1993: 206).

Sosyal destek ile ruhsal ve fiziksel sağlık ilişkisini inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Callaghan ve Morrissey (1993: 205) sosyal desteğin, fiziksel ve ruhsal sağlığa katkı sağlayacak davranışlar için kişiyi teşvik ettiğini ifade etmişlerdir.

Gökler (2007: 97), 9-17 yaşlarındaki çocuk ve ergenler üzerinde yürüttüğü çalışmasında sosyal destek ve depresyon arasında zıt yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bildirmiştir. Bir başka çalışmada yüksek sosyal desteğe sahip kişilerin yaşamdaki olaylara daha pozitif yönden baktıkları ve daha yüksek özsaygıya sahip oldukları, buna karşın düşük sosyal desteğin de dış kontrol odaklı olma, yaşamdan memnuniyet duymama ve sorunlara çözüm bulmakta güçlük çekme ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Sarason, Levine, Basham ve Sarason, 1983: 137). Sarason, Sarason, Potter ve Antoni (1985: 161) tarafından yürütülen çalışmada katılımcılar sosyal destek düzeyleri açısından iki farklı gruba bölünmüş ve her bir grup için hastalık ve yaşam olayları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Düşük sosyal destek bildiren grupta hastalık ile yaşam olayları arasındaki korelasyonun, yüksek sosyal destek alan gruptan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Malecki ve Demaray (2002:

16) ise öğrencilerin sosyal destek skorları ile sosyal beceri ve problem davranış skorları arasında anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Sosyal destek puanları, pozitif davranışsal faktörlerle pozitif yönde, negatif davranışsal faktörlerle negatif yönde anlamlı ilişki göstermiştir. Bahsedilen tüm çalışmalar, aslında tampon kuramında da belirtildiği gibi sosyal desteğin ruhsal olarak koruyucu rolünü ortaya koymaktadır.

### **2.2.3.2. Sosyal Destek ve Bağlanma Kuramı**

Cobb'a (1976: 301) göre, sosyal destek anne karnında ve anneyle ilk dönemde kurulan ilişki ile başlamaktadır. Yaşam boyunca da farklı kaynaklardan sosyal destek sağlanmaktadır (Cobb, 1976: 301). Yani sosyal desteğin başladığı nokta, aslında bağlanmanın da temellerinin olduğu döneme denk gelmektedir. Bağlanma kuramı, sosyal destek araştırmaları için bir başlangıç noktası niteliğindedir. Bu kurama göre yaşamın ilk yıllarında oluşturulan bağlanma şekli, yetişkinlikte ilişki kurma ve sürdürme kapasitesine etki etmektedir (Callaghan ve Morrissey, 1993: 207).

Bowlby (1983: 366), bağlanmanın gelişiminde birincil bakımı veren kişinin büyük rolü olduğunu vurgulamaktadır. Yakınlık sağlamayla ilgili bir dizi davranışın sergilenmesiyle birlikte anne ve bebek arasında bir bağ oluşmaktadır (Bowlby, 1983: 228). Yani anne, bebeğin ihtiyaçlarını karşılayarak ona destek verdiğinde, bu durum aradaki bağı güçlendirmektedir.

Erken dönem deneyimleri hem bağlanmayı, hem de kişilik gelişimini etkilemektedir. Bu konudaki en önemli kanıt, ebeveyni tarafından fiziksel olarak istismar edilmiş ya da yaşamının ilk yıllarını kurumda geçirmiş (yani aileden sosyal destek almamış) çocukların sosyal davranışlarında belirgin bozulma görülmesidir (Bowlby, 1983: 366).

İlk dönem deneyimleri cesaretlendirici, destekleyici, işbirlikçi, sevgi ve yakınlık alışverişine dayalı olduğunda (yani ebeveynden destek alındığında) hem anne, hem de çocuk mutluluk ile memnuniyet hisseder ve bu durum yetişkinlikteki ilişkiler için olumlu bir model sunar (Bowlby, 1983: 243-378). Kendini değerli hisseden birey, diğerlerini de ihtiyaç anında yardım sunan kişiler olarak algılar (Bowlby, 1983: 378). Buradan hareketle sosyal desteği kullanabilme becerisinin başarılı bağlanma ilişkilerinden kaynaklandığı söylenebilir (Callaghan ve Morrissey, 1993: 207). Erken dönem deneyimleri sürekli bir çatışma ve reddedilme içerdiğinde ise yoğun endişe ve mutsuzluk ortaya çıkar (Bowlby, 1983: 243). Bireyin psikolojik dayanıklılığı düşük olmakta ve kişiliği de buna bağlı olarak inşa edilmektedir (Bowlby, 1983: 378). Bowlby'nin (1978) bağlanmayı açıklarken bir anlamda da sosyal desteğin etkilerini tarif ettiği söylenebilir.

Sonuç olarak hem Hazan ve Shaver (1987), hem de I. G. Sarason, Sarason, Shearin ve Pierce (1987) tarafından yapılmış olan çalışmalarda, kendine değer verme, özyeterlik, yakınlıktan zevk alabilme kapasitesi erken dönem ilişkilere bağlı olarak gelişmektedir ve bu kavramlar hem sosyal ilişkilerin, hem de sosyal desteğin önemli bileşenleridir (akt. Callaghan ve Morrissey, 1993: 207). Buradan hareketle sosyal desteğin hem duyguları yönetme ve düzenleme sürecine, hem de özyeterliğe etki edip etmediği araştırmaya değer bulunmuştur.

## **2.3. Duygu Düzenleme**

### **2.3.1. Duygu Düzenlemenin Tanımı, Özellikleri ve Duygu Düzenleme Stratejileri**

Duygular, genel olarak insan yaşamının merkezinde yer almakta ve hayatımızın birçok alanına farklı açılardan etki etmektedir. 1980'lerde insan gelişimi alanındaki en önemli ilerleme, duyguyu ele alan çalışmalarda olmuştur (Thompson, 1993: 373). Araştırmacılar ebeveyn-bebek ilişkisi, mizaç, kendini ve diğerlerini anlama, hafıza gibi alanlarda duyguların rolünü açıklamışlardır (Thompson, 1993: 374). Duygu teorisi, kişilik ve sosyal işlevsellikteki bireyler arası farklılıklarla ve duygusal süreçlerin bu farklılıklarda oynadığı rolle ilgilenmektedir. Duygusal uyarılma, bireyler arasında çeşitli anlamlar taşıyabilmektedir (Thompson, 1994: 26). Duygu, fizyolojik, nörolojik, bilişsel ve davranışsal basamakları olan çok yüzlü bir yapıdır. Duyguların yönetiminde de bu basamaklar önemli bir yer tutmaktadır (Thompson, 1994: 30).

Duygu düzenlemeden ilk kez psikanalitik çalışmalarda bahsedildiği söylenebilir. Bu çalışmalarda kaygının azaltılması için kaçınmanın ya da savunma mekanizmalarının nasıl kullanıldığı ortaya konmuştur. Benzer şekilde stres ve stresle baş etmeyi konu edinen çalışmalar da aslında duygu düzenlemeyi tarif etmektedir (Gross, 1998a: 274).

Duygu düzenlemeyi açıklayan temel çalışmalardan biri Thompson'a (1994: 28) aittir. Bu kavramı tanımlarken belirli noktalar özellikle vurgulanmıştır. İlk olarak, duygu düzenleme sadece duygusal tepkinin bastırılmasından ibaret değildir, duygusal uyarılmanın sürdürülmesini veya artırılmasını da içermektedir. Örneğin olumsuz duygular uyandıran bir durumun duygusal etkisini azaltmak için espri yaparak mizahı kullanmak olumlu uyarıyı artırıp, olumsuz azaltan bir stratejidir (Thompson, 1994: 28). İkinci olarak, duygu düzenleme sadece içsel değil, dışsal yönü de olan bir süreçtir. Yani kişi bazen, başkalarının müdahaleleri sayesinde de duygularını düzenleyebilmektedir. Ağlayan bir çocuğun annesi tarafından sakinleştirilmesi, buna örnek gösterilebilir. Buradan hareketle duygu düzenlemenin dışsal boyutunun, diğerlerinden alınan sosyal destekle ilişkili olduğu söylenebilir. Son olarak da

duygu düzenleme, hissedilen duygunun yoğunluğunu hafifletmeyi ya da artırmayı, ortaya çıkışını geciktirmeyi ya da hızlandırmayı, kalıcılığını ve değişkenliğini sınırlamayı ya da fazlalaştırmayı içermektedir (Thompson, 1994: 28).

Thompson (1994: 32), duyguyu yönetmede kullanılabilir çeşitli yöntemlerden de bahsetmiştir. Bunlardan biri duyguyu uyandıran bilginin alımını yönetmek, yani dikkati yönlendirmektedir (Thompson, 1994: 32). Dikkatin odağı ayarlanarak rahatsız edici duygular yaratan uyarandan kaçınılabilmektedir. Bir başka yöntem, bilgi işleme süreciyle ilgilidir ve duyguları tetikleyen olayların yeniden yorumlanması ile duyguların düzenlenmesine dayanmaktadır (Thompson, 1994: 34). Uygulanabilecek diğer bir duygu düzenleme yöntemi de kişiler arası başa çıkma kaynaklarına erişimin artırılmasıdır. Daha açık bir ifadeyle, diğerlerinden alınan sosyal destek, duyguyu yönetmede kullanılmaktadır (Thompson, 1994: 35).

Thompson tarafından ortaya konulan duygu düzenleme yöntemlerinden ilk ikisinin üstbilişsel olarak, sonuncusunun da sosyal destek sayesinde uygulanabileceği dikkati çekmektedir. Dikkat dağıtma ve yeniden değerlendirme stratejilerinin duygu düzenlemede kullanılabilirliği, Gross (1998a: 282) tarafından da belirtilmiştir. Dikkat dağıtma yani dikkatin odağının ayarlanması, üstbilişsel alanda önemli çalışmalar sürdürmüş olan Wells (2013: 189) tarafından bahsedilen yönetici kontrol kavramına denk gelmektedir. Duyguların veya düşüncelerin olumsuz etkilerinden kurtulmak için dikkatin uygun biçimde yönlendirilmesi, aslında üstbilişsel bir organizasyondur. Thompson'ın (1994: 34) bahsettiği bir diğer strateji olan yeniden değerlendirme de üstbilişsel sistemin bir işlevidir. Kişinin, olumsuz duygulara yol açan bilişlerin içeriklerini yeniden sorgulaması, Wells'in (2013: 189) modelinde belirtilen nesne modundaki düşünce biçiminden üstbilişsel moda geçilmesi anlamına denk gelmektedir.

Duygu düzenleme alanında, Thompson gibi Gross da oldukça önemli ve açıklayıcı çalışmalar ortaya koymuştur. Ona göre duygu düzenleme, bireylerin duyguları deneyimleme ve bunları ortaya koyma süreçleri üzerinde gerçekleşmektedir (Gross, 1998a: 275). Sadece olumsuz duyguların değil, aynı zamanda olumlu duyguların da düzenlenebileceği belirtilmektedir (Gross, 1998a: 274).

Gross (1998a: 275), duygu düzenlemeyi beş nitelik ile tanımlamıştır. a) Düzenleme duygunun azaltılmasını, sürdürülmesini ve artırılmasını içermektedir. b) Her bir duygu için kullanılan düzenleme işlemi birbirinden farklı olabilir. c) Gross'un (1998a: 275) çalışmasında kişinin kendi kendine yaptığı öz-düzenlemeye vurgu vardır. d) Duygu düzenleme sadece bilinçli ve kontrollü değil, bazen de farkında olmadan ve otomatik olarak gerçekleşmektedir.

e) Duygu düzenlemenin sonuçlarıyla ilgili kesin varsayımlar bulunmamaktadır (Gross, 1998a: 275). Yani duygunun düzenlenmiş olması mutlaka işlevsel olacağı anlamına gelmemektedir.

Gross (1998b: 225), duygu düzenlemede iki ana yöntem önermiştir. Bunlar öncül odaklı duygu düzenleme ve tepki odaklı duygu düzenlemedir. Bu stratejilerde temel mantık, duyguya dair girdileri ve çıktıları manipüle etmeye dayanmaktadır (Gross, 1998b: 225). Öncül odaklı olanlar, duygusal yanıt henüz verilmeden önce kullanılır ve duygunun yörüngesini erkenden değiştirir (Gross, 2001: 215-216). Tepki odaklı olanlar ise duygu ortaya çıktıktan sonra kullanılır (Gross, 2001: 215). Öncül odaklı stratejiler kendi içinde dörde ayrılmaktadır (Gross, 1998a: 282). Bunlar ‘durum seçimi’, ‘durumu düzenleme’, ‘dikkati dağıtma’ ve ‘bilişsel değişim’dir. Tepki odaklı strateji ise tepkiyi düzenleme olarak adlandırılmaktadır (Gross, 1998a: 282). Tüm bu stratejiler arasında hangisinin daha üstün olduğunu söylemek mümkün değildir (Gross, 1998b: 233).

*Durum seçimi*, duyguyu düzenlemek için belirli kişi, yer veya nesneye yaklaşmayı ya da kaçınmayı içermektedir. Bu strateji, karşılaşılma ihtimali olan durumların özelliklerini ve o duruma verilecek olası duygusal tepkiyi öngörmeyi gerektirir (Gross, 1998a: 283). Uçağa binmekten korkan birinin, yolculukta hava yolunu kullanırsa aşırı heyecanlanacağını düşünerek kara yolunu tercih etmesi buna örnek olabilir.

*Durumu düzenleme*, durumun yarattığı duygusal etkiyi değiştirmeye yönelik çabaları içerir. Örneğin sabahın üçünde komşudan gelen müzik sesiyle uyanan biri, hissettiği öfkeyi yatıştırmak için komşudan müziği kısmasını isteyebilir (Gross, 1998a: 283).

*Dikkati dağıtma*, dikkatin odağını değiştirmeye dayalı yöntemlerdir (Gross, 1998a: 284).

*Bilişsel değişim*, kişinin farklı bir duygusal etki yaratacak şekilde bilişsel olarak yaptığı düzenlemelerdir (Gross, 2001: 216). Duygular, duruma verilen anlamlardan ve bireyin durumu yönetme kapasitesine ilişkin değerlendirmelerden etkilenmektedir (Gross, 1998a: 284). Dolayısıyla bilişsel değişim, olayın yeniden değerlendirilmesini ve verilen anlamın değiştirilmesini içermektedir (Gross, 1998a: 284-285). Burada önemli bir nokta, gerçekçi olmayan nitelikte yeniden değerlendirmenin tehlikenin inkârına yol açabilmesidir (Gross, 1998b: 233).

*Tepki düzenleme*, duygu yaratan bir duruma verilen tepkiler üzerinde gerçekleştirilmektedir. Gross (1998a: 282) bu tepkileri davranışsal, deneyimsel ve fizyolojik tepkiler olarak üçe ayırmış, her bir tepkinin etkisinin ise pozitif, negatif veya nötr olabileceğini belirtmiştir. Tepkiyi düzenleme, davranışsal, deneyimsel ve fizyolojik yanıtları

artırma, azaltma, uzatma ya da kısaltma gibi ayarlamaları içermektedir (Gross, 1998b: 225). Örneğin egzersiz, çeşitli yiyecek ve içecekler, gevşeme teknikleri fizyolojik yanıtları ya da duygu deneyimini değiştirebilmektedir (Gross, 1998a: 285). Davranışsal düzenlemede başvurulan en temel yöntem bastırma. Duyguyu ifade etmeyi sağlayan davranışlar üzerinde yapılan değişimleri içermektedir (Gross, 1998b: 225). Birey duyguyu hissetmekte, ancak duyguyu ifade etme davranışını bilinçli olarak inhibe etmektedir (Gross, 1998b: 226). Bastırma için gerekli olanlar, duygusal olay boyunca kendini izlemek (ki bu üstbilişsel bir etkinliktir) ve kendini düzenleyici bir eylemi ortaya koymaktır (Gross, 2001: 217). Bastırmanın olumsuz tarafı bellek üzerinde zorlayıcı ve bozucu bir etki yaratmasıdır, ayrıca davranış engellendiğinden fizyolojik aktivasyon artabilmektedir (Gross, 2001: 216-217). Yeniden değerlendirmede ise kendini düzenleme çabası devamlı bir niteliktedir, dolayısıyla bellek üzerinde olumsuz bir etkisi yoktur (Gross, 2001: 217). Bastırmayı sürekli olarak kullanan bireylerde sosyal ilişkilerde zayıflama, sosyal ortamlardan uzaklaşma, yalnızlık ve beraberinde pozitif olma düzeyinin düşmesi muhtemeldir (Yıldız, 2016: 225).

Yeniden değerlendirme ve bastırma stratejilerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada her iki stratejinin katılımcılarda farklı etkiler yarattığı ortaya konmuştur (Gross, 1998b: 230). Çalışmanın sonuçlarına göre bastırmanın duyguyu ifade etme davranışlarında azalmaya sebep olduğu, ancak duygu deneyimi üzerinde bir etkisinin olmadığı ve sempatik aktivasyona yol açtığı belirtilmiştir. Yeniden değerlendirme grubunda ise duygunun davranışsal ve öznel belirtilerinde azalma olmuş, fizyolojik yanıtlarda ise artış gözlenmemiştir. Bir başka çalışmada ise bilişsel yeniden değerlendirme ile benlik saygısı ve mutluluk arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir (Demirtaş, 2018: 495).

### **2.3.2. Duygu Düzenleme Becerisinin Kazanımı ve Bağlanma**

Gelişim basamaklarının ilerlemesiyle birlikte duygusal uyarılmayı düzenleme ve duyguyu ifade etme becerileri gelişmektedir (Thompson, 1994: 26). Duygusal alanda yaşanan değişimlerin en yoğun olduğu dönemlerden biri ergenliktir. İnsan gelişiminin en önemli basamaklarından biri olan ergenlikte duyguların değişken seyrettiği düşünüldüğünde, işlevsel duygu düzenleme becerileri hem ergenliğin sağlıklı olarak tamamlanmasına, hem de sonraki gelişim dönemlerinde psikolojik sağlığın iyi olmasına katkı sağlayacaktır (Duy ve Yıldız, 2014: 31).

Duygu düzenleme becerisi başkalarından alınan desteğin de etkisiyle yaşamın erken dönemlerinde kazanılmaya başlanmaktadır (Thompson, 1994: 26) ve dolayısıyla bağlanma ile de etkileşim içinde olduğu söylenebilir. İyi bir ebeveyn olmanın temel niteliklerinden biri,

bebeğin duygu deneyimini yönetmek ve yönlendirmektir (Thompson, 1994: 41). Sonuç olarak bakım veren-bebek arasındaki güvenli bağlanma ilerleyen zamanlarda sosyo-duygusal işlevselliğe etki etmektedir (Thompson, 1994: 41), bunun için de bebeğin verdiği duygusal sinyaller ve bu sinyallere gelen yanıtlar önem kazanmaktadır (Cabral ve ark., 2012: 1002). Bebek stresli bir an yaşadığında bakım veren bunu anlamaz, anlasa da duyarsız kalır ya da tutarsız tepki gösterirse, bebek de stresini yatıştırmada etkin olmayan yöntemler kullanacaktır. Bu nedenle bakım veren tarafından sunulan duygusal destek, duyguları yönetmeye etki etmektedir (Demirgören ve Özbek, 2012: 73). Kronik ihmal ve reddedilmeye maruz kalan (yani aileden sosyal destek alamamış) çocukların, kendilerini psikolojik ve fizyolojik olarak düzenleme süreçlerinde problem yaşadıkları ve bu durumun psikopatolojiye zemin hazırladığı belirtilmektedir (Cole ve Deater-Deckard, 2009: 1328). Çocuklukta ihmal ve istismar yaşayan bireylerde gelişen depresyon ve travma sonrası stres belirtilerinde, duygu düzenleme güçlüklerinin psikopatoloji açısından risk artırıcı olduğu, böylelikle de duygu düzenleme becerilerini güçlendirmenin klinik belirtilerin düzelmesine etki edebileceği ifade edilmiştir (Alpay, Aydın ve Bellur, 2017: 225).

Duygu düzenlemede duygusal bağın kalitesi de oldukça önemlidir (Cole ve Deater-Deckard, 2009: 1328). Bir başka çalışmada, çocukla kurulan duygusal bağın kalitesinin duygu düzenleme üzerinde önemli ölçüde yordayıcı role sahip olduğu gösterilmiştir (Cabral ve ark., 1007). Vatan ve Kahya (2017: 199), kaygılı ve kaçınan bağlanma ile duygu düzenleme arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir.

## **2.4. Özyeterlik**

### **2.4.1. Özyeterlik Kavramının Ortaya Çıkışı ve Tanımı**

Özyeterlik kavramı, ilk kez 1977 yılında davranış değişikliği teorisi geliştirme çalışması kapsamında Bandura tarafından önerilmiştir (Gallagher, 2012: 314). Aslında öğrenme alanında çalışan bir kuramcı olan Bandura, o dönemdeki öğrenme çalışmalarından farklı olarak, öğrenmenin zihinden bağımsız olamayacağını ifade etmiştir (Türkçapar, 2017: 22). Sosyal-bilişsel teorinin gelişmesiyle birlikte düşünce ve eylemlerin kişisel, davranışsal, çevresel faktörlerin etkileşiminin bir sonucu olduğu ortaya konmuştur (Pajares, 2006: 340). Bu teoriye göre, insanların duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol etmelerini sağlayan bir öz-sistem bulunmaktadır (Pajares ve Schunk, 2002: 14). İşte bu öz-sistem, özyeterlik olarak adlandırılmış ve böylelikle bilişsel süreçlere yapılan vurgu iyice netleşmiştir (Türkçapar, 2017: 23).

Özyeterlik, kişinin hedeflediği başarılı sonuçları elde etmek için gerekli olan eylemleri gerçekleştirme becerilerine ilişkin algısıdır (Gallagher, 2012: 314). Daha açık bir ifadeyle bireyin, farklı alanlardaki güçlüklerle baş edebilme becerisine (Türkçapar, 2017: 23) ve olayları, durumları etkileyebilme becerisine olan inançlarıdır (Bandura, 2010: 1534). İnsanın sağlıklı bir işlevsellik göstermesine katkıda bulunan önemli bir bilişsel süreçtir (Schunk ve Meece, 2006: 90). Özyeterlik, sabit bir kişilik özelliği değildir, belirli bağlamlar ve hedeflerle ilgili olarak algılanan kapasitedir. Bu sebeple duruma ve hedefe göre değişebilmektedir (Gallagher, 2012: 314). Yani kişinin basketbol oynamaya dair algıladığı özyeterlik ile futbol oynamaya dair özyeterlik algısı farklı olabilmektedir. Hatta kişinin kendi arkadaş grubuyla basketbol oynaması durumunda algıladığı özyeterlik ile yeni tanıştığı bir grupla basketbol oynaması durumunda algıladığı özyeterlik de değişebilmektedir.

Engellerin, başarısızlıkların, hayal kırıklıklarının, eşitsizliklerin olduğu bir dünyada başarılı olmanın yolu bıkmadan çaba göstermektir. Bunun için de güçlü bir özyeterliğe ihtiyaç vardır (Bandura, 2010: 1535). Özyeterlik inançları, yaşamın her alanında motivasyon ve başarı için bir temel sağlamaktadır (Pajares, 2006: 339).

Özyeterlik düzeyi, davranışı etkilemektedir, ancak davranışın tek belirleyicisi de değildir (Bandura, 1977: 194). Gerekli bilgi ve beceriler olmadığı sürece özyeterlik düzeyi, iyi bir performans için yeterli etkiyi gösteremeyecektir (Schunk ve Meece, 2006: 73). Özyeterlik inançları kişinin hangi faaliyeti tercih edeceğini, ne kadar çaba harcayacağını, zorluklarla başa çıkmayı ne kadar sürdüreceğini belirleyen bir faktördür (Bandura, 1977: 194; Bandura ve Adams, 1977: 288). Algılanan özyeterlik ne kadar güçlüyse, başa çıkma çabaları da o kadar aktiftir (Bandura ve Adams, 1977: 288).

#### **2.4.2. Özyeterlik Ne Değildir?**

Özyeterlik ile karışabilecek çeşitli kavramlar bulunmaktadır. İlk olarak özyeterlik, sonuç beklentilerinden farklıdır. Sonuç beklentileri, davranışın hangi sonuçlara yol açacağına dair tahminlerdir (Bandura, 1977: 193). Özyeterlik, kişinin hedefe ulaşım ulaşmayacağına dair algısı değildir, hedefe ulaşmak için gerekenleri yapabileceğine ya da yapamayacağına dair algısıdır (Gallagher, 2012: 314). Özyeterlik ve sonuç beklentileri farklı kavramlar olsalar da, birbirleriyle ilişkileri de bulunmaktadır. Özyeterliği yüksek olan kişilerin olumlu sonuç beklentisi içinde olması muhtemeldir (Schunk ve Meece, 2006: 75).

Özyeterlik inancı, niyet ya da motivasyonla da eş anlamlı değildir (Gallagher, 2012: 314). Kişi motivasyonunun düşük olduğu bir konuyla ilgili kendini fazlasıyla yeterli bulabilir.

Kontrol (denetim) odağı ve özyeterlik birbirinden farklı kavramlardır. Çünkü kontrol

odağı sonuçların içsel süreçlere mi, dışsal koşullara mı bağlı olduğuna odaklanırken, özyeterlik kişinin kendi yeteneklerini değerlendirmesini içermektedir (Gallagher, 2012: 314).

Özyeterlik ile en çok karışabilecek kavram benlik saygısıdır (self-esteem). Benlik saygısı ile özyeterlik aynı anlamı karşılamamaktadır. Benlik saygısı, bir insan olarak kendimizi ne kadar değerli ve önemli gördüğümüzdür. İyi ya da önemli bir insan olmakla ilişkilendirilen standartlara ne kadar uyulduğunu gösteren yargılardır (Arndt, 2005: 1137). Benlik saygısı, kişinin sahip olmak istediği özelliklerin genel değerlendirmesini içerdiğinden, özyeterlikten çok daha geniş bir kavramdır (Cox, 2005: 1136).

### 2.4.3. Özyeterliğin Kaynakları

Özyeterlik, dört farklı bilgi kaynağına dayanmaktadır (Bandura, 2010: 1534). Bunlar ‘performans başarıları’, ‘dolaylı deneyimler’, ‘sözel (sosyal) ikna’ ve ‘duygusal (fizyolojik) uyarılma’dır (Bandura, 1977: 195). Bu bilgi kaynakları, aynı zamanda özyeterliği güçlendirmenin yollarını içermektedir. Bireyler amaçlarını gerçekleştirirken, bu kaynakların çeşitli kombinasyonlarını kullanmaktadırlar (Gallagher, 2012: 315).

*Performans başarıları*, kişinin bir konuyla ilgili geçmişteki başarılı tecrübeleri, diğer bir ifadeyle ustalık deneyimlerini içermektedir (Bandura, 1977: 195). Özyeterliği en etkili şekilde güçlendiren kaynaktır, çünkü tecrübe etmeye dayanmaktadır (Bandura ve Adams, 1977: 288). Tekrarlanan başarılar yeterlik beklentilerini geliştirmektedir, hatta özyeterlik güçlü olduğunda başarısızlık yaşanan durumların olumsuz etkilerinin de azalması muhtemeldir (Bandura, 1977: 195). Başarısızlıklar yeterlik inançlarını baltalayabilir, ancak özyeterliğin güçlü şekilde gelişmesi, engellerin üstesinden gelmek için sürekli bir çabanın gösterildiği deneyimlerin varlığına bağlıdır (Bandura, 2010: 1534).

Performans başarılarını artırmayı sağlayan bazı yöntemler bulunmaktadır. Bunlar model alınan kişinin taklit edilmesi, duyarsızlaştırma ve maruz bırakma teknikleridir (Bandura, 1977: 195).

*Dolaylı deneyim*, sosyal modellemeye dayanmaktadır (Bandura, 2010: 1534). Başkalarının başarılı olduğu deneyimlere tanık olup, onları gözlemlemek özyeterliği geliştirmenin bir başka yoludur. Özellikle aşına olunmayan bir görevle karşılaşıldığında, yeterlik inançları bu gözleme bağlı olarak daha iyi düzeyde algılanmaktadır. Gözlemlemeye ek olarak başarılı performansların hayal edilmesiyle de özyeterlik geliştirilebilir (Gallagher, 2012: 315).

*Sözel (sosyal) ikna*, başkalarının özendirici ya da caydırıcı ifadeleri ile yeterlik inançlarının şekillenmesidir (Gallagher, 2012: 316). Başkaları tarafından teşvik edilmenin

yeterlik inançlarını artırabileceği kastedilmektedir. Buradan hareketle diğerlerinden motive edici nitelikte sosyal destek almanın özyeterliği etkileyebileceği sonucuna ulaşılabilir.

Sözel iknanın etki düzeyi, ilişkinin yakınlığı, kaynağın algılanan güvenilirliği gibi özelliklere göre değişmektedir (Gallagher, 2012: 315). Ayrıca kişi başarılı bir performans göstermek için gereken şartları sağlamadan sözel ikna ile yeterlik beklentileri artırılırsa, hem ikna eden kişinin itibarının bozulması, hem de özyeterliği zayıflatabilecek başarısızlıkların oluşması gibi riskler bulunmaktadır. Sözel ikna gerçek bir deneysel temele dayanmadığından özyeterlik üzerinde, performans başarıları kadar etkili değildir (Bandura, 1977: 198).

*Duygusal (fizyolojik) uyarılma*, stresli ve zorlu durumların bireylerde yarattığı etkidir. İnsanlar stres karşısında başa çıkma becerilerini, kırılganlıklarını değerlendirirken fizyolojik uyarılmadan etkilenmektedirler (Bandura, 1977: 198). Gerginlik, kaygı, depresyon, yorgunluk durumları bir güvenlik açığı olarak algılanıp, kişinin kendi yetenekleri konusunda olumsuz inançlar geliştirmesine yol açabilmektedir (Bandura, 2010: 1534). Gevşeme, biyolojik geribildirim, sembolik duyarsızlaştırma ve sembolik maruz bırakma gibi yöntemlerle duygusal uyarımın azaltılması (Bandura, 1977: 195), yeterlik beklentilerinin ve beraberinde de performansın artmasını sağlayacaktır (Bandura ve Adams, 1977: 289).

Son olarak altı çizilen nokta, bu kaynaklardan gelen bilgilerin özyeterlik üzerinde otomatik olarak etki yaratmadığıdır. Etkinin oluşması için bilişsel bir değerlendirme gerekmektedir (Schunk ve Meece, 2006: 73). Özyeterliğin bilişsel yönüne yapılan vurguya bağlı olarak üstbilişsel süreçlerden de etkilenebileceği yorumunda bulunulabilir. Bu görüşü destekleyen bir bulgu, Pajares (2006) tarafından ortaya konmuştur. Akademik olarak daha yüksek özyeterlik algısına sahip olan öğrencilerin, diğer öğrencilere kıyasla üstbilişsel ve bilişsel stratejileri daha fazla kullandıklarını belirtmiştir (Pajares, 2006: 343).

#### **2.4.4. Özyeterliğin Etki Alanları**

Özyeterlik inançları bireyin işlevselliğini dört süreç üzerinden etkilemektedir. Bunlar 'bilişsel', 'motivasyonel', 'duygusal süreçler' ve 'seçme süreçleri'dir (Bandura, 2010: 1534).

*Bilişsel etki:* Çoğu eylem öncelikle düşüncede şekillenmektedir. Özyeterlik inançları, bireylerin zihinlerindeki beklenti senaryolarını şekillendirmektedir. Düşük özyeterliğe sahip olanlar, daha çok başarısızlık senaryoları kurgulamakta ve kötü gidebilecek detaylar üzerinde durmaktadırlar. Böyle olduğunda da başarıyı elde etmek güçleşmektedir (Bandura, 1994: 72).

Hedefler belirlenirken de özyeterlik düzeyi süreci etkilemektedir, çünkü hedefler kişinin kendi yeteneklerini nasıl değerlendirdiğine bağlı olarak belirlenmektedir. Özyeterlik

algısı ne kadar güçlüyse, seçilen hedef de o düzeyde yüksek olmaktadır (Bandura, 2010: 1534).

*Motivasyonel etki:* Özyeterlik inançları motivasyonu düzenlemekte merkezi bir rol oynamaktadır. Motivasyon, çoğu kişide bilişsel olarak düzenlenmektedir (Bandura, 2010: 1534). Özyeterlik inançları nedensel atıflar üzerinden motivasyona etki etmektedir. Daha açık bir ifadeyle, kendini yeterli bulan birey başarısızlıklarını az çaba göstermeye bağlarken, kendini yetersiz bulanlar başarısızlığı düşük kabiliyete bağlamaktadır (Bandura, 1994: 73).

*Duygusal etki:* İnsanların başa çıkma becerilerine dair özyeterlikleri, zor durumlar karşısında ne kadar stres yaşanacağına, ne düzeyde depresif hissedeceklerine etki etmektedir (Bandura, 1994: 73). Tehdit edici durumları kontrol edebileceğine inanan kişiler, olumsuz duygulara da kapılmayacaklardır. Düşünce süreçlerini kontrol etmeyle ilgili olarak algılanan özyeterlik, düşünce kaynaklı stres ve mutsuzluğun düzenlenmesini de sağlamaktadır (Bandura, 1994: 74). Örneğin sosyal özyeterliğin düşük olması, yaşamdan duyulan memnuniyetin de düşük olmasına ve sosyal ilişki geliştirmede güçlüğe yol açmakta, böylelikle depresyon için bir zemin hazırlamaktadır (Bandura, 2010: 1535).

*Seçimler üzerindeki etki:* Özyeterlik düzeyi hem faaliyet, hem de ortam seçimi üzerinde etkilidir. Aynı zamanda kişinin ne kadar çaba harcayacağını ve engeller karşısında ne kadar süre dayanacağını da belirlemektedir (Bandura, 1977: 194). Özyeterlik ne kadar güçlü olursa, kişi o kadar çok çaba gösterir (Bandura, 1977: 194). Zor görevleri tehdit olarak görmekten ziyade üstesinden gelinmesi gereken durumlar olarak görür, engeller karşısında çabalarını artırır (Bandura, 2010: 1535).

Seçimleri etkileyen herhangi bir faktör bireyin kişisel gelişimini de etkileyebilir, çünkü yapılan seçimler yeteneklerin, ilgi alanlarının ve sosyal ağların gelişmesini sağlayabilir (Bandura, 1994: 75).

#### **2.4.5. Özyeterliğin Gelişimi ve Ergenlikte Özyeterlik**

Yaşam boyunca gelişimsel değişikliklere bağlı olarak özyeterliğin doğası ve kapsamı değişmektedir. Özyeterliğe dair ilk deneyimler ailede kazanılmaktadır. Özyeterliğin gelişmesinde ailenin verdiği sosyal desteğin etkili olduğu söylenebilir. Bebeklerinin davranışlarına cevap veren, keşif için zenginleştirilmiş fiziksel bir ortam sağlayan, hareket özgürlüğü sunan ebeveynlerin çocukları sosyal ve bilişsel olarak daha iyi bir gelişim göstermektedirler. Ebeveynlerin duyarlı tutumları, çocuklarda özyeterliği bilişsel açıdan geliştirmektedir (Bandura, 1994: 77). Aile ortamına ek olarak akranlar ve okul ortamındaki yaşantılar da özyeterliğe etki etmektedir (Bandura, 1994: 78). Bozulmuş ya da zayıf nitelikte

akran ilişkileri, yetersizlik inançlarına ve arkadaş ilişkilerinde kalıcı engellere yol açabilir (Bandura, 1994: 78). Benzer şekilde okul ortamında eksikliklerin sürekli vurgulanması, sosyal karşılaştırmanın fazla olması, özyeterliğin gelişmesini olumsuz yönde etkilemektedir (Schunk ve Meece, 2006: 74).

Ergenler yaşamlarını başarıyla yönetmek için güçlü bir özyeterliğe ihtiyaç duymakta ve özyeterliği geliştirmek için özkontrol, çatışma yönetimi, karar verme gibi becerilere ihtiyaç duymaktadırlar (Schunk ve Meece, 2006: 89). Ergenlik döneminde aile, okul, akranlar gibi sosyal alanlarda önemli değişiklikler gerçekleşmektedir (Schunk ve Meece, 2006, 74). Özyeterlik bu önemli değişikliklerin merkezinde yer almaktadır, çünkü bu dönemde algılanan özyeterlik, okul performansı, arkadaşlıklar, kariyer ve meslek seçimi gibi alanlar üzerinde etki göstermektedir (Schunk ve Meece, 2006: 72). Ergenlikte aile tarafından başarı için motive edilme, sorunlarla baş etmek için gereken stratejileri öğrenme, olumlu akademik ve sosyal modelleri gözlemlenme özyeterliği güçlendirmektedir (Schunk ve Meece, 2006: 74).

Akran etkisi, ergenlikte sosyalleşme için büyük önem taşımaktadır (Schunk ve Meece, 2006: 75). Akranlar arasında sosyal öğrenme yoğunudur (Bandura, 1994: 78) ve bir görevi başarıyla gerçekleştiren akranları gözlemlenmek kişinin kendi yeterlik algısını da güçlendirmektedir (Schunk ve Meece, 2006: 82). Akranlara olan benzerlik, bazı durumlarda özyeterliği belirlemeye yardımcı olur. Çünkü göreve ya da ortama aşına olunmadığında ve performans dışı kaynaklarla özyeterlik değerlendirileceğinde kullanılan kriter, akranlara benzerliktir (Schunk ve Meece, 2006: 82).

Okulda ergenler için bilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik bir öğrenme ortamının sağlanması, öğrencilerin birbirlerine destek olduğu, işbirliğine dayalı yöntemlerin uygulanması (Bandura, 1994: 78), çabalamaya devam etme mesajı içeren performans geri bildirimlerinin verilmesi (Schunk ve Meece, 2006: 74) daha yüksek yeterlik algısı sağlayacaktır.

#### **2.4.6. Özyeterliğin İncelendiği Alanlar**

Özyeterlik, tıp ve sağlık, iş, uluslararası ilişkiler, sosyal ve politik değişim, psikoloji, psikiyatri, psikopatoloji, eğitim ve hatta spor gibi birçok farklı alanda incelenmiştir (Pajares, 2006: 343).

Akademik bağlamda özyeterliğin etkilerine dair meta analiz çalışmaları, akademik başarının temel belirleyicilerinden birinin akademik özyeterlik olduğunu göstermiştir (Gallagher, 2012: 317). İş alanında da özyeterliğin çalışma performansı üzerindeki etkileri sıkça ele alınmıştır (Gallagher, 2012: 317).

Ruhsal bozukluklar açısından özyeterlik birçok çalışmada incelenmiş, özellikle de kaygı bozukluklarıyla olan ilişkisine bakılmıştır (Gallagher, 2012: 317). Özyeterliğin kaygı hissini yönetme, tehdit değerlendirme, kontrol sağlama ve kaçınma davranışında bulunma üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir (Gallagher, 2012:317). Landon, Ehrenreich ve Pincus (2007: 40), kaygı ile duygusal özyeterlik arasında ters yönde güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Muris (2002: 345) ergenlerde özyeterlik, anksiyete, depresyon ilişkisini araştırmış ve düşük özyeterliğe sahip olanlarda kaygı ile depresyon belirtilerinin yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır. Sosyal özyeterliğin sosyal fobi ile, akademik özyeterliğin okul fobisiyle, duygusal özyeterliğin de genel kaygı ve panik-somatik belirtilerle güçlü bir ilişki gösterdiğini ifade etmiştir (Muris, 2002: 345). Telef ve Karaca (2011: 511), ergenlerin algıladıkları özyeterlik ile anksiyete, somatizasyon, depresyon, hostilite, olumsuz benlik algısı arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu belirtmiştir. İkiz ve Telef (2013: 1209) ise ergenlerde sosyal, akademik ve duygusal özyeterliğin yaşam doyumunu önemli düzeyde yordadığını ortaya koymuştur.

## **2.5. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde üstbilis, sosyal destek, duygu düzenleme ve özyeterlik değişkenleri arasındaki ilişkileri değerlendiren araştırmalar ele alınmıştır. Bahsedilen çalışmaların sıralaması ise “Bulgular” kısmında açıklanmış olan yapısal eşitlik modellemesine uygun olarak düzenlenmiştir.

### **2.5.1. Üstbilis ve Sosyal Desteği Ele Alan Araştırmalar**

Üstbilis mekanizmasını anlamaya yönelik çalışmalar birbirinden farklı birçok alana yayılmıştır, ancak hala üstbilisel etkilerin ne olduğunun bilinmediği alanlar bulunmaktadır. Bu alanlardan biri de üstbilis ile algılanan sosyal destek kavramları arasındaki ilişkidir. Bu konuda literatürdeki araştırma sayısının yok denebilecek kadar az olduğu söylenebilir. Söz konusu alandaki eksiklik Massé ve Lecomte (2015: 61) tarafından da dile getirilmiştir. Üstbilis ile sosyal desteği birlikte açıklayan net sonuçlar olmasa da, aradaki ilişki hakkında ipucu veren çalışmalar olduğu söylenebilir.

Üstbilisel sisteme dair çalışmalar arttıkça, üstbilisi açıklayan yeni bakış açıları da doğmaya başlamıştır. Bunlardan biri de sosyal üstbilis kavramıdır. Sosyal psikolojiye dayanan görüşe göre, üstbilisel inançlar sosyal ve kültürel unsurlardan etkilenmektedir (Jost, Kruglanski ve Nelson, 1998: 15). Buna bağlı olarak da kişinin üstbilisel yargılarının, diğer

bireylere göre şekillenmesinin muhtemel olabileceği belirtilmiştir (Jost ve ark., 1998: 15).

Üstbilişsel inançlar ve algılanan sosyal destek arasında ilişki olabileceğine dair bir başka ipucu da sosyal öğrenmelerdir. Diğer birçok beceri gibi üstbilişsel stratejiler ve inançlar da çevremizdeki başka insanlardan öğrenilebilir. Diğerlerinden sosyal destek aldığını algılayan bireylerde, bu tür öğrenmelerin üstbilişi şekillendirmesinin mümkün olabileceği düşünülmektedir.

Literatürde üstbiliş ve sosyal desteği bir arada incelediği görülen ender bir çalışma Massé ve Lecomte (2015) tarafından ortaya konmuştur. Bu çalışmada ilk kez psikoz atağı geçirmiş olan bireyler, üstbiliş becerilerine göre üç gruba ayrılmış ve algıladıkları sosyal desteğe bakılmıştır. Üstbiliş becerileri açısından daha iyi düzeyde olan iki grupta da sosyal destek puan ortalamalarının, üçüncü gruba göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Massé ve Lecomte, 2015: 63). Ancak bu çalışmayla ilgili olarak göz önünde tutulması gereken iki önemli nokta bulunmaktadır. Birincisi, üstbiliş becerileri açısından üç grup arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. İkincisi de, algılanan sosyal destek puanları açısından gruplar arasında var olan farklılıklar, yapılan analizler sonucunda anlamlı bulunmamıştır (Massé ve Lecomte, 2015: 62).

## **2.5.2. Özyeterlikle Birlikte Üstbiliş, Sosyal Destek, Duygu Düzenlemeyi Ele Alan Araştırmalar**

### **2.5.2.1. Üstbiliş ile Özyeterliği Ele Alan Araştırmalar**

Özyeterlik ve üstbiliş kavramlarının her ikisi de bilişsel nitelikte olduklarından sıklıkla bir arada incelenmişlerdir. Yalnız bu araştırmalarda karşılaşılan ortak özellikler, çoğunlukla eğitim alanında yapılmış olmaları, genel özyeterlik yerine bir alt boyut olan akademik özyeterliğin ele alınması ve neden-sonuç ilişkisi yerine korelasyonel inceleme yapılmış olmasıdır.

Lise öğrencileri arasında sürdürülen bir çalışmada, biyoloji hakkındaki özyeterlik ve kullanılan üstbilişsel stratejilerin akademik motivasyona olan etkileri incelenmiştir (Aydın, 2016: 57). Analizler sonucunda üstbilişsel stratejiler ile özyeterlik algısının, içsel akademik motivasyon üzerinde yordayıcı olduğu ortaya konmuştur (Aydın, 2016: 56). Burada bahsedilen özyeterlik kavramı, biyoloji hakkındaki inançlara dair olduğundan, akademik özyeterlik sınıfına girmektedir. Çalışmada üstbilişsel stratejiler ile biyoloji hakkındaki özyeterliğin ilişkisine de bakılmış ve her iki değişken arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu rapor edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, biyoloji hakkındaki özyeterliği ve üstbilişsel

farkındalığı yüksek olan öğrencilerin daha iyi akademik performans gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır (Aydın, 2016: 56).

Bir başka çalışma, üniversite öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Akademik özyeterliğin, başarı hedeflerinin ve üstbilişsel farkındalığın motivasyona olan etkileri incelenmiştir (Al-Baddareen, Ghait ve Akour, 2015: 2070). Uzmanlaşma hedefine sahip olma ile üstbilişsel farkındalık puanlarının, akademik motivasyon üzerinde ortak bir etkiye sahip olduğu gösterilmiştir. Ek olarak üstbilişsel farkındalık puanları arttıkça, akademik özyeterlik puanlarının da arttığı ve iki değişken arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bildirilmiştir (Al-Baddareen ve ark., 2015: 2070-2071).

Akademik özyeterlikle birlikte duygusal ve sosyal özyeterliği ele alan bir diğer araştırma da Oğuz ve Kutlu-Kalender (2018) tarafından yapılmıştır. Ortaokul öğrencilerinden elde ettikleri verilere göre, üstbilişsel farkındalık ile sosyal ve duygusal özyeterlik orta düzeyde anlamlı bir ilişki gösterirken, akademik özyeterlik ile üstbilişsel stratejilerin yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki gösterdiği belirtilmiştir (Oğuz ve Kutlu-Kalender, 2018: 175).

Üstbiliş ile özyeterlik arasındaki korelasyona ek olarak etki düzeyini de ölçen bir çalışma Hermita ve Thamrin (2015) tarafından yayımlanmıştır. Daha önce bahsedilen çalışmalardaki bulgulara benzer olarak, üstbilişsel farkındalığa sahip üniversite öğrencilerinin aynı zamanda akademik özyeterliklerinin de yüksek olduğu, üstbilişsel farkındalığın akademik özyeterliği yordayabildiği ifade edilmiştir (Hermita ve Thamrin, 2015: 1078-1079).

#### ***2.5.2.2. Sosyal Destek ile Özyeterliği Ele Alan Araştırmalar***

Hem özyeterliğin, hem de sosyal desteğin depresyonla olan ilişkisi birçok çalışmada ele alınmıştır. Albal ve Kutlu (2010: 119) tarafından yapılmış olan bir çalışmada, depresyonun gelişip sürmesinde düşük özyeterlik inancının önemli bir faktör olduğu belirtilmiştir. Aynı çalışmada psikiyatri kliniğinde yatan ve depresyon yaşayan bireylerin, depresyonla baş etmeye dair özyeterliklerinin düşük düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Yüksek özyeterliğe sahip kişilerin iş hayatında daha işlevsel olmasından hareketle, depresyondaki bireylerin özyeterliklerini arttırmaya yönelik müdahalelerin, işlevselliği de arttırabileceği ifade edilmiştir (Albal ve Kutlu, 2010: 119). Daha önce “Giriş” bölümünde de bahsedildiği gibi aynı araştırmacılar yaptıkları analizler sonucunda, depresyondaki bireylerin depresyonla başa çıkmaya dair özyeterlik düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Daha da önemlisi, intihar düşüncelerinin olduğu ve olmadığı depresyonda, hem sosyal destek, hem de özyeterlik algılarının anlamlı bir fark gösterdiğini bulmuşlardır. Depresyon yaşayan ancak intihar düşüncesi olmayan kişilerde,

depresyonda olup intihar düşüncesi olan kişilere kıyasla daha yüksek özyeterlik ve sosyal destek algılandığı görülmüştür (Albal ve Kutlu, 2010: 117-119).

Ergenlikte özyeterlik ile sosyal desteği inceleyen bir başka çalışmada, algılanan özyeterlik düzeyi ile sosyal desteğin tüm alt boyutları (aile, arkadaş ve diğer önemli kişilerden alınan destek) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur (Adler-Constantinescu, Beşu ve Negovan, 2013: 278). Sonrasında ise 15-20 yaşlarındaki bireylerden oluşan örnekleme, ergenliğin başı ve ergenliğin sonu olarak iki gruba ayırıp tekrar analiz yapmışlardır. Buna göre ergenliğin başında algılanan özyeterlik, sosyal destek alt boyutlarından aile desteği ve diğer önemli kişilerden alınan destek ile anlamlı şekilde ilişkili bulunmuştur. Ergenliğin sonunda ise arkadaş desteği ve diğer önemli kişilerden alınan destek, özyeterlikle ilişki göstermiştir. Üniversite öğrencilerinin lise öğrencilerine kıyasla aile ve arkadaş desteğini daha yoğun algıladıkları belirlenmiştir (Adler-Constantinescu ve ark., 2013: 278).

Yine ergenler üzerinde yürütülen bir başka çalışmada, sosyal destek ile sosyal özyeterlik arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ve sosyal desteğin sosyal özyeterliğe etki edip etmediğine bakılmıştır (Traş ve Arslan, 2013: 1136). Sosyal özyeterlik ile sosyal desteğin alt boyutları (aile, arkadaş, öğretmen desteği) arasında anlamlı bir ilişki olduğu bildirilmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda ise etki sırasına göre arkadaş desteği, öğretmen desteği ve aile desteğinin sosyal özyeterliği açıklayabildiği ifade edilmiştir (Traş ve Arslan, 2013: 1137-1138).

### ***2.5.2.3. Duygu Düzenleme ile Özyeterliği Ele Alan Araştırmalar***

Totan (2015: 158), Duygu Düzenleme Anketi'ni uyarlama çalışması kapsamında, üniversite öğrencilerinde hem duygusal özyeterliğin, hem de bir duygu düzenleme stratejisi olan bilişsel yeniden değerlendirme, yaşam doyumu ve mutluluk kavramlarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Duygu düzenlemenin bilişsel yeniden değerlendirme boyutu ile duygusal özyeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir (Totan, 2015: 159).

Çin'de gerçekleştirilen bir çalışmada kanser tedavisini tamamlamış olan kişilerde, travma sonrası gelişime etki edebilecek değişkenler araştırılmıştır (Yu ve ark., 2014: 477). Burada travma sonrası gelişim kavramıyla kastedilen, travmatik bir olayın ardından meydana gelen olumlu değişikliklerin düzeyidir. Yaptıkları analizler sonucunda duygu düzenleme ve özyeterliğin, travma sonrası gelişim üzerindeki etkisinde, pozitif duyguların aracı rolde olduğunu belirtmişlerdir. Daha açık bir ifadeyle, kanser atlatmış kişilerde daha etkili duygu

düzenleme ve daha yüksek özyeterlik pozitif duygulara, pozitif duygular da travma sonrası gelişim göstermeye katkı sağlamaktadır (Yu ve ark., 2014: 477).

Üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen bir diğer çalışmada duygu düzenleme güçlüğü, zorluklarla baş etmeye dair özyeterlik ve intihar girişimi niteliği taşımayan kendine zarar verme davranışları konu edinilmiştir (Midkiff, Lindsey ve Meadows, 2018: 8). Baş etme becerilerine dair özyeterlik azaldıkça, hem duygu düzenleme güçlüklerinin, hem de kendine zarar verme davranışlarının anlamlı şekilde artış gösterdiği rapor edilmiştir. Bu çalışmayı, bahsedilen diğer araştırmalardan ayıran en önemli nokta ise duygu düzenleme güçlüğünün, baş etmeye dair özyeterlik üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bu inceleme sonucunda duygu düzenleme güçlüğünün, baş etmeye dair özyeterlik varyansının %50'sini açıkladığı ve duygu düzenlemedeki güçlüğün azalmasının, baş etme özyeterliğinde artışa sebep olduğu ifade edilmiştir (Midkiff ve ark., 2018: 8).

### **2.5.3. Duygu Düzenlemeyle Birlikte Üstbiliş ve Sosyal Desteği Ele Alan Araştırmalar**

#### ***2.5.3.1. Üstbiliş ile Duygu Düzenlemeyi Ele Alan Araştırmalar***

Üstbilişsel müdahaleler, hem kişinin kendi içsel süreçlerine dair, hem de diğerlerinin içsel süreçlerine dair farkındalığın ve anlayışın artmasını sağlamaktadır (Gordon-King, Schweitzer ve Dimaggio, 2018: 263). Çünkü kişinin düşüncelerinde ve hedeflerinde oluşan değişimler, duygusal deneyiminde de değişim yaratabilmektedir (Davis, Levine, Lench ve Quas, 2018: 498). Çocuklar üzerinde yapılmış olan bir çalışmada, olumsuz duygular hisseden çocukların, bu duygularla nasıl baş ettikleri incelenmiş ve duyguların etkilerini hafifletmek için üstbilişsel stratejileri kullandıkları belirlenmiştir (Davis ve ark., 2018: 506).

Kişilik bozukluğu tanısı almış ve duyguları inhibe olan bireyler üzerinde yürütülen bir çalışmada kişiler arası üstbilişsel terapinin etkinliği, hem terapi öncesi, hem de terapi sonrası ölçümlerle değerlendirilmiştir (Gordon-King ve ark., 2018: 264). Bu çalışmayla ilgili bilinmesi gereken nokta, katılımcıların duygusal durumlarını incelemede aleksitimi ölçeğinin kullanılmasıdır. Terapi bitiminde bireylerin tanısal açıdan düzelme gösterdiği, semptom şiddeti, depresyon, kaygı ve stres düzeylerinde azalma olduğu bildirilmiştir. Duygusal süreçlerle ilgili olarak ise duyguları tanımada ve düzenlemede gelişmeler olduğu belirtilmiştir (Gordon-King ve ark., 2018: 267).

Ergenlerde duygu düzenleme güçlüklerinin, duygusal farkındalıktaki eksikliğin ve üstbilişsel işleyişin tikanırcasına yeme davranışına etki edip etmediğini inceleyen bir diğer

çalışmada ise üstbiliş alt boyutlarından bilişsel güven ile düşünceleri kontrol ihtiyacı alanlarında görülen bozulmanın ve duygu düzenlemede yaşanan güçlüğü, tıkanırcasına yeme davranışını tahmin edebildiği görülmüştür (Laghi, Bianchi, Pompili, Lonigro ve Baiocco, 2018: 866). Duygu düzenleme güçlüğü ile üstbilişin tüm alt boyutları arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu ifade edilmiştir (Laghi ve ark., 2018: 864).

### ***2.5.3.2. Sosyal Destek ile Duygu Düzenlemeyi Ele Alan Araştırmalar***

Sosyal destek ve duygu düzenleme kavramlarının alt yapıları detaylı olarak incelendiğinde birbiriyle örtüşen yapılar oldukları izlenimi oluşmakta, ancak literatüre bakıldığında aradaki etki mekanizmasını açıklayan çalışmaların eksikliği göze çarpmaktadır. Sosyal desteğin depresyona nasıl etki ettiğini sorgulayan Marroquín (2011: 1287) de benzer bir bakış açısıyla, sosyal bağlamın duygu düzenleme üzerindeki olası etkisiyle ilgili araştırmalardaki eksikliği vurgulamıştır. Yaptığı literatür taramasına bağlı olarak duygu düzenlemenin kişiler arası etkilere duyarlı olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla sosyal desteğin duygu düzenlemeye, duygu düzenlemenin de depresyona etki edebileceğini öne sürmüştür (Marroquín, 2011: 1286).

Marroquín'in (2011: 1286) görüşünü destekleyebilecek bir çalışma, cerrahi operasyon için hastanede yatan kişiler üzerinde gerçekleştirilmiştir (Aliche, Ifeagwazi, Chukwuorji ve Eze, 2018: 10). Araştırmada dini bağlılık, duygu düzenleme ve sosyal desteğin operasyon öncesi kaygıya olan etkilerine bakılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre duygu düzenleme stratejilerinden yeniden değerlendirme ile sosyal destek arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülürken, bir başka duygu düzenleme stratejisi olan bastırma ile sosyal destek arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Aliche ve ark., 2018: 7). Bastırma, yeniden değerlendirme ve sosyal desteğin ameliyat öncesi duyulan kaygının yordayıcılarından olduğu, bastırmadaki artışın kaygıya yol açtığı, yeniden değerlendirme ve sosyal destekteki artışın ise ameliyat öncesi kaygıyı azalttığı saptanmıştır. Çalışmada bu sonuçlara ek olarak aracılık etkilerine de bakılmıştır. Marroquín'in görüşünü destekleyebilecek bulgu da burada göze çarpmaktadır. Sosyal desteğin, duygu düzenleme yöntemlerinden olan yeniden değerlendirme stratejisinin kullanımını artırdığı ve yeniden değerlendirmenin etkisine bağlı olarak da ameliyat öncesi kaygının azaldığı ortaya konmuştur (Aliche ve ark., 2018: 10).

Sonuç olarak literatürde, bu araştırmanın temel değişkenleri olan üstbiliş, sosyal destek, duygu düzenleme ve özyeterlik inancı arasında karşılıklı ilişkileri gösteren çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışma, tüm bu değişkenleri aracılık ilişkisi içinde bir arada ele alan nadir çalışmalardan biri olma özelliği taşımaktadır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama işlemi ve verilerin analizi açıklanmaktadır.

#### 3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel desene göre tasarlanmıştır. Korelasyonel araştırmalar iki ve ikiden fazla değişken arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016: 16). Üstbiliş, sosyal destek, duygu düzenleme ve özyeterlik arasında kendiliğinden var olan ilişkileri bulmak için, bu değişkenler üzerinde herhangi bir değişim yapılmadan araştırma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada özyeterlik bağımlı değişken, üstbiliş ve sosyal destek bağımsız değişken, duygu düzenleme ise aracı değişken olarak analize alındığı için, bu araştırma yordayıcı korelasyonel desene uygun bir çalışmadır (Büyüköztürk ve ark., 2016: 16).

#### 3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Adana ili Çukurova ilçesinde liseye devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde kullanılmış olan istatistiksel analiz tekniği etkili olmuştur. Kline'a (2011: 12) göre yapısal eşitlik modellemesinde örneklemin büyük olması çok önemli bir faktördür, bu sebeple ideal örneklem büyüklüğünün toplam parametre sayısının 20 katına eşdeğer olduğu belirtilmiştir. Comrey ve Lee'ye (1992) göre ise yapısal eşitlik modellemesi kullanılacak bir çalışmada örneklem büyüklüğünün 50 olması çok zayıf, 100 olması zayıf, 200 olması orta, 300 olması iyi, 500 olması çok iyi ve 1000 olması ise mükemmel örneklem hacmine işaret etmektedir (akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016: 206). Bu kriterlerden hareketle araştırmanın örneklemini, uygun örnekleme yoluyla seçilmiş altı farklı Anadolu lisesine devam eden ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 760 öğrenci oluşturmaktadır.

Ölçekleri ya da Kişisel Bilgi Formu'nu boş bırakan, maddeleri okumadan yanıtladığı tespit edilen öğrencilerin verileri veri setine ve analizlere dâhil edilmemiştir.

Katılımcıların 430'u (%56.60) kızlardan, 330'u (%43.40) ise erkeklerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 282'si (%37.10) 9. sınıfa, 281'i (%37.00) 10. sınıfa ve 197'si (%25.90) 11. sınıfa devam etmektedir.

Örneklemedeki bireylerin yaş dağılımları Tablo 1’de görüldüğü gibi 13-18 arasında değişmekte olup, yaşların ortalaması ( $\bar{x}$ ) 15.38, standart sapması (SS) ise .94’tür.

**Tablo 1. Örneklemin Yaş Dağılımı**

	N	$\bar{x}$	Medyan	SS	Minimum	Maksimum
Yaş	760	15.38	15.00	.94	13.00	18.00

Katılımcılarla ilgili diğer demografik bilgilere “Bulgular” kısmında yer verilmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Kişisel Bilgi Formu, katılımcıların doğum tarihi, cinsiyeti, sınıfı, anne-babalarının birliktelik durumu, anne-babalarının eğitim düzeyi ve algıladıkları gelir düzeyiyle ilgili bilgi toplamayı amaçlayan maddelerden oluşmaktadır. Çalışmada kullanılmış olan Kişisel Bilgi Formu Ek 1’de yer almaktadır.

#### 3.3.2. Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu

Ölçeğin orijinali Bacow, Pincus, Ehrenreich ve Brody (2009) tarafından geliştirilmiştir. Yetişkin ve ergen formu olan Üstbiliş Ölçeği’nin (Metacognitions Questionnaire) çocuklara uygulanamıyor olmasından yola çıkan Bacow ve arkadaşları (2009: 729), üstbilişsel süreçlerin yaşlara göre gelişiminin incelenmesi amacıyla, Ergenler İçin Üstbiliş Ölçeği’nde (Metacognitions Questionnaire for Adolescents) hem çocuk, hem de ergenlere uygulanabilir şekilde değişiklikler yapmışlardır. Dört faktör ve 24 maddeden oluşan ölçek, 7-17 yaşlarındaki katılımcılar üzerinde incelenmiştir (Bacow ve ark., 2009: 729). Sonuç olarak ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu gösterilmiştir (Bacow ve ark., 2009: 733).

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Irak (2012: 48) tarafından, 8-17 yaşlarındaki çocuk ve ergenler üzerinde yapılmıştır. Güvenirlik analizi için test-tekrar test yöntemi kullanılmış ve ölçeğin tamamı için korelasyon katsayısının .82 olduğu, ölçekteki maddeler arasındaki korelasyon katsayılarının .47 ile .88 arasında değiştiği, alt ölçek puanları arasındaki korelasyonların ise .76 ile .82 arasında değiştiği gösterilmiştir. Böylelikle ölçeğin test tekrar test güvenilirliğini karşıladığı belirtilmiştir (Irak, 2012: 50). İç tutarlılığı yansıtan Cronbach Alfa korelasyon katsayısının ölçeğin ilk yarısı için .68, ikinci yarısı için .64, ölçeğin tamamı içinse .73 olduğu ve bu sonuçların yüksek düzeyde iç tutarlılığa işaret ettiği ortaya konmuştur

(Irak, 2012: 50). Yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmış, RMSEA=.05, CFI=.89, GFI=.90, AGFI=.88 olarak bulunmuş ve ölçekteki faktör yapılarının orijinal formla aynı olduğu ifade edilmiştir (Irak, 2012: 50). Son olarak ölçüt bağıntılı geçerlik için Çocuklar İçin Durumluluk Sürekli Kaygı Envanteri ve Maudsey Obsesif Kompulsif Soru Listesi ile olan korelasyonlara bakılmıştır. Üstbiliş Ölçeği Çocuk Ergen Formu'nun alt ölçekleri ile obsesif-kompulsif belirtiler ve sürekli kaygı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu, bilişsel izleme alt ölçeği ile de durumluluk kaygı arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu rapor edilmiştir. Bu sonuçların orijinal çalışma ile tutarlılık gösterdiği belirtilmiştir (Irak, 2012: 52).

Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu (Bkz. Ek 2), orijinal formdaki gibi 24 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar olumsuz üst endişeler, olumlu üst endişeler, bilişsel izleme, batıl inançlar/ceza/sorumluluk inançları şeklindedir (Irak, 2012: 55). Dörtlü Likert tipi olan ölçekten alınabilecek puanlar 24-96 arasında değişmektedir. Toplam puanın yükselmesi, üstbilişsel faaliyetlerin olumsuz yönde artışına işaret etmektedir (Irak, 2012: 49).

### **3.3.3. Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği**

Dubow ve Ullman (1989: 53) tarafından geliştirilen ölçek Cobb tarafından ortaya konmuş olan sosyal destek tanımını kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Ölçeğin ilk hali 31 maddeden oluşmaktadır. Ardından 1991'de Dubow, Tisak, Causey, Hryshko ve Reid tarafından, ölçek yeniden gözden geçirilerek 10 madde daha eklenmiş ve üç faktör, 41 maddeden oluşan son halini almıştır (s.587).

Ölçeğin Türkçe olarak uyarılma çalışması Gökler (2007: 93) tarafından, yaşları 9-17 arasında değişen çocuk ve ergenler üzerinde yapılmıştır. Araştırmacı ve üç klinik psikolog tarafından çeviri çalışmaları tamamlandıktan sonra oluşturulan Türkçe formun yapı geçerliğini test etmek için temel bileşenler analizi yapılmış ve ölçek maddelerinin üç faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Ölçüt bağıntılı geçerlik için Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği ile olan korelasyona bakılmıştır ve iki ölçek arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ( $r = -.62$ ,  $p < .01$ ) olduğu belirtilmiştir. Güvenirlik için Cronbach Alfa korelasyon katsayısı, test-tekrar test katsayısı, iki yarım test güvenirliliği ve madde toplam güvenirliliğine bakılmıştır (Gökler, 2007: 94). Analiz sonuçlarına göre Cronbach Alfa katsayısının .93 olduğu, ölçek maddelerinin toplam puanla olan korelasyonlarının da .34 ile .64 arasında değiştiği ifade edilmiştir. İki yarım test güvenirlilik değerleri ölçeğin ilk yarısı için .86, ikinci yarısı için .90 ve testin tamamı için .82 olarak hesaplanmıştır (Gökler, 2007: 96). Sonuç olarak ölçeğin,

çocuklarda sosyal desteği ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirtilmiştir (Gökler, 2007: 98).

Çocuklar İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği (Bkz. Ek 3), orijinal formla benzer şekilde 41 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar arkadaşlardan alınan destek, aileden alınan destek ve öğretmenden alınan destek şeklindedir. Beşli Likert tipi olan ölçekte bazı maddeler ters kodlanmaktadır ve alınabilecek en düşük puan 41, en yüksek puan ise 205'tir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması, algılanan sosyal desteğin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Gökler, 2007: 95).

### **3.3.4. Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği**

Ölçek, Phillips ve Power (2007: 148) tarafından duygu düzenlemeyle ilgili literatüre dayalı olarak geliştirilmiş ve ergenlerden oluşan bir örneklem üzerinde test edilmiştir.

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Duy ve Yıldız (2014: 26) tarafından, 11-18 yaş aralığındaki 899 kişiden oluşan örneklemde toplanan verilerle tamamlanmıştır. Çeviri işlemi beş kişiden oluşan bir ekip tarafından yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemede açımlayıcı faktör analizi ile doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde orijinal formdaki gibi dört faktörlü yapı ortaya çıkmıştır, ancak orijinal ölçekteki 19 maddeden birinin dört faktöre de girmediği görülerek ölçekten çıkartılmıştır (Duy ve Yıldız, 2014: 31). Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri RMSEA=.06, RMR=.09, CFI=.93, GFI=.94, NFI=.91 olarak belirlenmiş ve modelin kabul edilebilir bir uyum gösterdiği ifade edilmiştir (Duy ve Yıldız, 2014: 28). Ölçüt bağıntılı geçerlik için Güçler ve Güçlükler Anketi, Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'ndeki psikosomatik belirtiler alt ölçeği ile olan korelasyonlara bakılmıştır. Davranım sorunları, duygulanım belirtileri ve yaşam doyumu ile Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Duy ve Yıldız, 2014: 31). İç tutarlılığı yansıtan Cronbach Alfa değerinin dört faktör için .59 ve .76 arasında değiştiği, test tekrar test korelasyonlarının ise .51 ve .70 arasında değiştiği görülmüştür (Duy ve Yıldız, 2014: 30).

Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği'nin (Bkz. Ek 4) alt boyutları içsel işlevsel duygu düzenleme, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme, dışsal işlevsel duygu düzenleme ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme şeklinde sıralanmaktadır. Beşli Likert tipi olan 18 maddeli ölçekte her alt boyut için verilen yanıtlar toplanarak dört farklı puan elde edilmektedir. İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme için alınabilecek puanlar 5 ile 25 arasında değişirken, içsel işlevsel duygu

düzenleme ve dışsal işlevsel duygu düzenleme için alınabilecek puanlar 4 ile 20 arasında değişmektedir. En yüksek puan alınan boyut, ergen tarafından en sık kullanılan duygu düzenleme yöntemini göstermektedir (Duy ve Yıldız, 2014: 26).

### 3.3.5. Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği

Ölçek ergenlerde özyeterliği ölçmek üzere 2001 yılında Muris tarafından geliştirilmiştir. Başlangıçta üç faktör ve 24 madde olarak geliştirilen ölçekte, üç maddenin hiçbir faktöre tam olarak yerleşmediği görülmüştür. Böylelikle üç madde ölçekten çıkarılmıştır (Muris, 2001: 146). Daha sonra Muris, 2002’de yayımlanan çalışmasında geçerlik ve güvenirlik analizlerini, bu kez 12-19 yaşlarındaki bireylerden toplanan verilerle yeniden yapmıştır. Sonuç olarak üç faktör, 21 maddeden oluşan ölçeğin gençlerde özyeterliği ölçmek için kullanıma uygun bir araç olduğu belirtilmiştir (Muris, 2002: 346).

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Telef ve Karaca (2012) tarafından yapılmıştır. Çalışma 6. sınıftan 11. sınıfa kadar olan 933 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir (Telef ve Karaca, 2012: 172). Ölçeğin her iki dili bilen akademisyenler tarafından yapılan çeviri işlemleri tamamlandıktan sonra, hem Türkçe hem de İngilizce bilen kişilere iki hafta arayla uygulama yapılmıştır. İki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyonların pozitif yönde ve yüksek düzeyde olduğu görülmüş, böylece dilsel eşdeğerliliğinin sağlandığı belirtilmiştir (Telef ve Karaca, 2012: 176). Yapı geçerliği için uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörden oluştuğu ve toplam varyansın %43.74’ünün açıklandığı ifade edilmiştir (Telef ve Karaca, 2012: 177). Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği indeksleri RMSEA=.049, GFI=.94, NFI=.95, CFI=.96, RFI=.94 olarak bulunmuş ve yapı geçerliğinin karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçüte dayalı geçerlik için Genel Öz-Yeterlik Ölçeği ile olan korelasyona bakılmış ve  $r=.57$  olarak bulunmuştur (Telef ve Karaca, 2012: 180). Cronbach Alfa değerinin ölçeğin tamamı için .86, alt ölçekler için .64, .78 ve .84 olduğu belirtilmiştir. İki hafta arayla yapılan test tekrar test analizine göre  $r=.88$  olarak bulunmuş ve ölçeğin güvenilir olduğu gösterilmiştir. Son olarak madde toplam korelasyonlarına bakılmış ve  $r$  değerlerinin .43 ile .57 arasında değişiklik gösterdiği, böylelikle tüm maddelerin ayırt edicilik özelliğine sahip olduğu ifade edilmiştir (Telef ve Karaca, 2012: 181).

Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği (Bkz. Ek 5) akademik özyeterlik, sosyal özyeterlik, duygusal özyeterlik alt boyutlarından ve 21 maddeden oluşmaktadır. Beşli Likert tipi olan ölçekten alınabilecek puanlar 21-105 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar algılanan özyeterliğin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Telef ve Karaca, 2012: 173).

### **3.4. Veri Toplama İşlemi**

Verileri toplamak için öncelikle Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden alınan Etik Kurul Kararı (Bkz. Ek 6) ile Adana Çukurova İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuştur. Çukurova Milli Eğitim Müdürlüğü'nün çalışma yapılmasını uygun bulması ve Çukurova Kaymakamlığı'nın da çalışmaya onay vermesi ile (Bkz. Ek 7), söz konusu ilçede yer alan altı farklı Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerden veriler toplanmıştır. Uygulama öncesinde okul idaresindeki yöneticiler ve okul rehberlik birimleriyle görüşülmüş, çalışma için uygun tarih ve saatler belirlenmiştir. Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere çalışmanın amacı, verilerin nasıl korunacağı ve nasıl değerlendirileceği açıklanmış, uygulama sırasında da öğrencilerin soruları araştırmacı tarafından cevaplanmıştır. Veri toplama araçları öğrenciler tarafından yaklaşık olarak 20 dakikada doldurulmuştur. Ayrıca araştırmada yer alan ölçeklerin kullanımı için, ölçeklerin geçerlik, güvenirlik çalışmalarını yapmış olan kişilerden izinler alınmıştır (Bkz. Ek 8, 9, 10 ve 11).

### **3.5. Verilerin Analizi**

Elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS 25 (2017) ve AMOS 16 (Arbuckle, 2007) programları kullanılmıştır. Verileri doğru yöntemlerle analiz etmek için kullanılan istatistiksel tekniklere ait sayıtlıların sağlanıp sağlanmadığı normallik, doğrusallık, çoklu bağlantılılık değerleri ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, parametrik testlerin sayıtlılarının karşılandığını göstermiştir.

Araştırma sorularının yanıtlarını bulmak üzere Pearson çarpım momentler korelasyon analizi, yapısal eşitlik modellemesi bağlamında yol analizi, GLM çok değişkenli kovaryans analizi (GLM MANCOVA), bağımsız gruplar t testi, iki yönlü varyans analizi (two-way ANOVA) ve gruplar arası farkı bulmak için contrast tekniği kullanılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde örneklemdaki bireylerin anne-baba birliktelik durumu, anne-baba eğitim düzeyi ve algılanan gelir düzeyine dair veriler ile araştırma sorularını inceleyen analizlerin sonuçları yer almaktadır.

#### 4.1. Demografik Verilere İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrencilerin 694’ü (%91.30) ebeveynlerinin evli ve birlikte olduğunu belirtmiştir. 66 (%8.70) kişi ise ebeveynlerinin boşandığını ya da hayatını kaybettiğini ifade etmiştir.

**Tablo 2.** Anne-Baba Birliktelik Durumuna İlişkin Bilgiler

Anne-Baba Birliktelik	n	%	Yığılmalı %
Evli ve birlikte	694	91.30	91.30
Ayrı/ Kayıp	66	8.70	100.00
Toplam	760	100.00	

Tablo 3’te öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri yer almaktadır. 118 (%15.50) kişinin annesi ilkokul, 91 (%12.00) kişinin annesi ortaokul, 249 (%32.80) kişinin annesi lise, 278 (%36.60) kişinin annesi ise üniversite ya da lisansüstü eğitim mezunu olarak belirtilmiştir.

**Tablo 3.** Annenin Eğitim Düzeyine İlişkin Bilgiler

Anne Eğitim Düzeyi	n	%	Geçerli %	Yığılmalı %
İlkokul	118	15.50	16.00	16.00
Ortaokul	91	12.00	12.40	28.40
Lise	249	32.80	33.80	62.20
Üniversite ve Lisansüstü	278	36.60	37.80	100.00
Toplam	736	96.80	100.00	
Kayıp Veri	24	3.20		
Toplam	760	100.00		

Tablo 4’te babaların eğitim düzeyi incelendiğinde 60 (%7.90) kişi babasının ilkokul, 75 (%9.90) kişi babasının ortaokul, 198 (%26.10) kişi babasının lise ve 405 (%53.30) kişi babasının üniversite veya lisansüstü eğitim mezunu olduğunu ifade etmiştir.

**Tablo 4.** Babanın Eğitim Düzeyine İlişkin Bilgiler

Baba Eğitim Düzeyi	n	%	Geçerli %	Yığılmalı %
İlkokul	60	7.90	8.10	8.10
Ortaokul	75	9.90	10.20	18.30
Lise	198	26.10	26.80	45.10
Üniversite ve Lisansüstü	405	53.30	54.90	100.00
Toplam	738	97.10	100.00	
Kayıp Veri	22	2.90		
Toplam	760	100.00		

Örneklemdaki bireylerin algıladıkları gelir düzeyleri Tablo 5’te yer almaktadır. Buna göre gelir düzeyini düşük olarak algılayanlar 44 (%5.80) kişi, gelir düzeyini orta olarak algılayanlar 654 (%86.10) kişi ve gelir düzeyini yüksek olarak algılayanlar 62 (%8.20) kişidir.

**Tablo 5.** Algılanan Gelir Düzeyine İlişkin Bilgiler

Algılanan Gelir	n	%	Yığılmalı %
Düşük Gelir	44	5.80	5.80
Orta Gelir	654	86.10	91.80
Yüksek Gelir	62	8.20	100.00
Toplam	760	100.00	

#### 4.2. Alt Ölçekler ve Toplam Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmaya katılan öğrencilerin üstbiliş, sosyal destek, duygu düzenleme ve özyeterlik puanlarına dair betimsel istatistik verileri Tablo 6, 7, 8 ve 9’da gösterilmiştir. Toplanan veriler öncelikle kayıp değer, normallik ve çoklu bağlantılılık açısından değerlendirilmiştir.

Ölçeklere verilen yanıtları kapsayan veri seti incelendiğinde bazı maddelerin kayıp değerler içerdiği gözlenmiştir. Sosyal destek ölçeğinin 17, 20, 21. maddeleri ve duygu düzenleme ölçeğinin 8. maddesinin dağılımları çarpık olduğu için bu maddelerin kayıp değerleri hesaplanırken dağılımın ortancası (medyan) esas alınmıştır. Diğer maddelerin dağılımları normal olduğu için kayıp değerlerin hesaplanmasında ortalama kullanılmıştır.

Alt ölçek puanlarının ve toplam puanların dağılımları incelendiğinde ise dağılımların normal olduğu görülmüştür. Kim’e (2013: 53) göre, örneklem büyüklüğü 300’ün üzerinde olduğu için çarpıklık değerinin 2’nin altında, basıklık değerinin ise 7’nin altında olması normallik için kanıt olarak değerlendirilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 6, 7, 8 ve

9’da yer almaktadır.

**Tablo 6.** Üstbiliş Puanları İçin Betimsel İstatistikler

	Olumlu Üst Endişeler	Olumsuz Üst Endişeler	Batıl İnanç/Ceza/ Sorumluluk İnanç	Bilişsel İzleme	Üstbiliş Toplam
n	760	760	760	760	760
$\bar{X}$	12.45	16.11	16.25	17.74	62.55
SH <sub>Ort</sub>	.14	.15	.13	.12	.35
Medyan	12.00	16.00	16.00	18.00	63.00
Mod	11.00	17.00	16.00	18.00	62.00
SS	3.98	4.17	3.70	3.31	9.76
Çarpıklık	.60	-.13	-.04	-.34	-.24
SH <sub>Çarpıklık</sub>	.09	.09	.09	.09	.09
Basıklık	-.02	-.72	-.50	-.25	-.04
SH <sub>Basıklık</sub>	.18	.18	.18	.18	.18
Minimum	6.00	6.00	6.00	8.00	31.00
Maksimum	24.00	24.00	24.00	24.00	91.00

**Tablo 7.** Sosyal Destek Puanları İçin Betimsel İstatistikler

	Arkadaşlardan Alınan Destek	Aileden Alınan Destek	Öğretmenlerden Alınan Destek	Sosyal Destek Toplam
n	760	760	760	760
$\bar{X}$	68.06	50.33	33.49	151.89
SH <sub>Ort</sub>	.39	.31	.28	.75
Medyan	70.00	53.00	34.00	155.92
Mod	73.00	60.00	37.00	161.00
SS	10.73	8.67	7.64	20.68
Çarpıklık	-.96	-1.41	-.38	-.76
SH <sub>Çarpıklık</sub>	.09	.09	.09	.09
Basıklık	1.38	2.15	-.03	.73
SH <sub>Basıklık</sub>	.18	.18	.18	.18
Minimum	26.00	13.00	10.00	74.00
Maksimum	89.00	60.00	50.00	195.00

**Tablo 8.** Duygu Dzenleme Puanları İçin Betimsel İstatistikler

	İçsel İşlevsel Duygu Dzenleme	Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Dzenleme	İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Dzenleme	Dışsal İşlevsel Duygu Dzenleme
n	760	760	760	760
$\bar{X}$	15.64	10.46	14.80	12.13
SH <sub>Ort</sub>	.11	.14	.15	.13
Medyan	16.00	10.00	15.00	12.00
Mod	16.00	7.00	13.00	13.00
SS	3.09	3.93	4.22	3.58
Çarpıklık	-.72	1.00	.03	-.10
SH <sub>arpıklık</sub>	.09	.09	.09	.09
Basıklık	.62	.98	-.54	-.47
SH <sub>Basıklık</sub>	.18	.18	.18	.18
Minimum	4.00	5.00	5.00	4.00
Maksimum	20.00	25.00	25.00	20.00

**Tablo 9.** Özyeterlik Puanları İçin Betimsel İstatistikler

	Akademik Özyeterlik	Sosyal Özyeterlik	Duygusal Özyeterlik	Özyeterlik Toplam
n	760	760	760	760
$\bar{X}$	19.68	23.43	20.43	63.53
SH <sub>Ort</sub>	.21	.20	.22	.44
Medyan	20.00	24.00	20.00	63.00
Mod	20.00	22.00	20.00	62.00
SS	5.69	5.47	5.98	12.19
Çarpıklık	.10	-.23	.13	.05
SH <sub>arpıklık</sub>	.09	.09	.09	.09
Basıklık	-.44	-.24	-.42	-.09
SH <sub>Basıklık</sub>	.18	.18	.18	.18
Minimum	7.00	7.00	7.00	26.00
Maksimum	35.00	35.00	35.00	100.00

Çoklu bağlantı, değişkenler arası korelasyonların yüksek çıkması durumunda değişkenlerin her birine özgü etkinin ayırt edilmesini güçleştirmektedir (okluk ve ark., 2016: 35). Bu sebeple tüm alt ölçekler arası Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış ve hiçbir değişken arasında yüksek düzeyli (.90 ve üstü) bir korelasyona rastlanmamıştır.

### 4.3. Değişkenler Arasındaki İlişkilere Yönelik Yordamsal İstatistikler

Bu bölümde araştırma sorularının incelendiği analizlerin sonuçları yer almaktadır.

#### 4.3.1. Ergenlerde Üstbilmiş ile Sosyal Destek Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Ergenlerde üstbilmiş alt boyutları ile sosyal destek alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek üzere Pearson çarpım momentler korelasyon analizi yapılmıştır.

**Tablo 10.** Üstbilmiş Alt boyutları ile Sosyal Destek Alt Boyutları Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi

Üstbilmiş		Arkadaşlardan	Aileden	Öğretmenlerden
		Alınan Destek	Alınan Destek	Alınan Destek
Olumlu Üst Endişeler	r	.01	<b>.08*</b>	.04
	p	.775	.030	.271
	n	760	760	760
Olumsuz Üst Endişeler	r	<b>-.13**</b>	<b>-.15**</b>	<b>-.13**</b>
	p	.000	.000	.000
	n	760	760	760
Batıl inanç/Ceza/ Sorumluluk İnancı	r	<b>-.13**</b>	<b>-.17**</b>	<b>-.09*</b>
	p	.000	.000	.009
	n	760	760	760
Bilişsel İzleme	r	.03	-.05	.04
	p	.441	.189	.267
	n	760	760	760

\* p<.05, \*\* p<.01

Tablo 10 incelendiğinde üstbilmiş alt boyutlarından olumlu üst endişeler ile sosyal destek alt boyutlarından aileden alınan destek arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r=.08$ ,  $p=.030$ ).

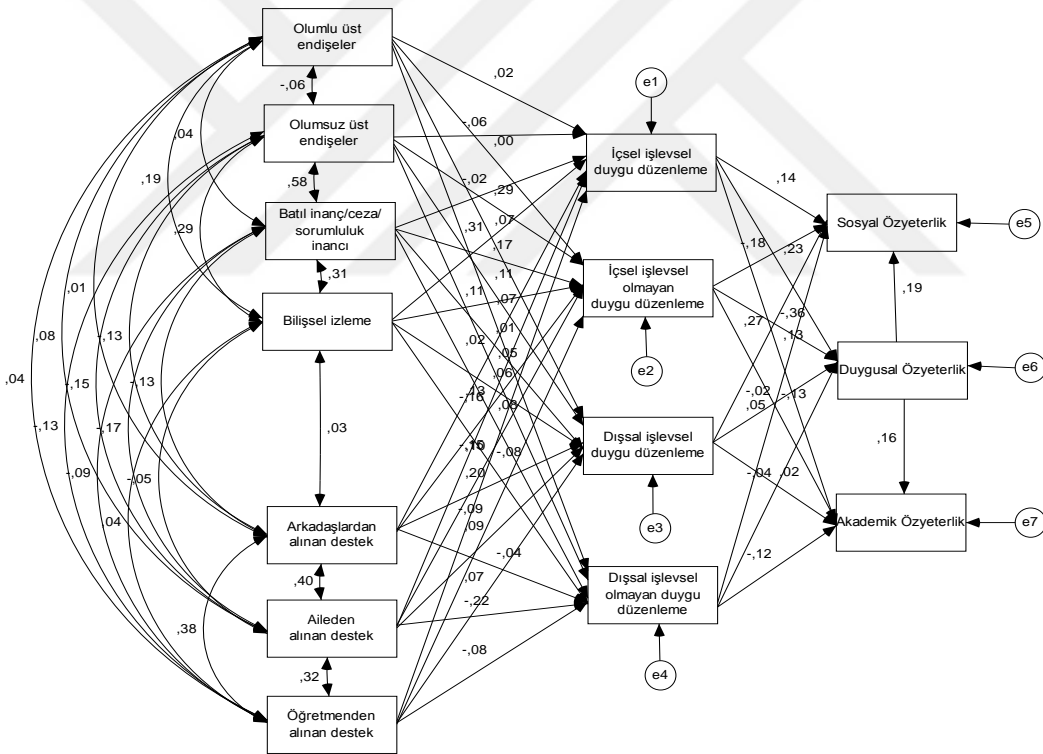
Üstbilmiş alt boyutlarından olumsuz üst endişeler ile sosyal destek alt boyutlarının tamamı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir; buna göre olumsuz üst endişeler boyutu, arkadaşlardan alınan destek ile negatif yönde ve düşük düzeyde ( $r= -.13$ ,  $p=.000$ ), aileden alınan destek ile negatif yönde ve düşük düzeyde ( $r= -.15$ ,  $p=.000$ ), öğretmenlerden alınan destek ile negatif yönde ve düşük düzeyde ( $r= -.13$ ,  $p=.000$ ) anlamlı bir ilişki göstermektedir.

Üstbilmişin batıl inanç/ceza/sorumluluk inancı boyutu, sosyal destek alt boyutlarından

arkadaşlardan alınan destek ile negatif yönde ve düşük düzeyde ( $r= -.13, p=.000$ ), aileden alınan destek ile negatif yönde ve düşük düzeyde ( $r= -.17, p=.000$ ), öğretmenlerden alınan destek ile negatif yönde ve düşük düzeyde ( $r= -.09, p=.009$ ) anlamlı ilişki göstermektedir.

#### 4.3.2. Ergenlerde Üstbiliş ve Sosyal Destek Değişkenleri, Duygu Düzenleme Aracılığıyla Özyeterliği Anlamlı Bir Şekilde Yordamakta mıdır?

Ergenlerde üstbiliş ve sosyal destek puanlarının, duygu düzenlemenin aracı etkisiyle özyeterlik puanlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını incelemek üzere yapısal eşitlik modellemesi (YEM) bağlamında yol analizi kullanılmıştır. Bu analiz için öncelikle kuramsal veriler ışığında, değişkenler arasındaki tahmini ilişki örüntüleri belirlenerek Model A (Bkz. Şekil 1) oluşturulmuştur, ardından modelin uyum iyiliği değerleri incelenerek, tahmini modelin gözlenen verilerle uyumlu olup olmadığı değerlendirilmiştir.



Şekil 1. Model A

Model A'nın (Bkz. Şekil 1) uyum indeksleri  $\chi^2/sd=21.710$  (607.889/28), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)=.165, GFI (Goodness of Fit Index)=.905, NFI (Normed Fit Index)=.751 ve CFI (Comparative Fit Index)=.753 olarak tespit edilmiştir. Model uyumunun değerlendirilmesinde arzu edilen değerler Jöreskog ve Sorbom (1993) ile Marsh ve Hocevar'a (1988) göre  $\chi^2/sd<5$ ,  $GFI>.90$  ve  $RMSEA<.05$  şeklindedir; ancak Anderson ve

Gerbing (1984), Cole (1987), Marsh, Balla ve McDonald'a (1988) göre  $GFI > .85$  ve  $RMSEA < .10$  değerleri de kabul edilebilir sınırlardadır (akt. Çokluk ve ark., 2016: 400). Bu bilgiler ışığında  $\chi^2/sd$ , RMSEA, NFI ve CFI değerlerinin kabul edilebilir sınırlar dışında olduğu, bu sebeple beklenen verilerle gözlenen verilerin uyumlu olmadığı belirlenmiş ve Model A (Bkz. Şekil 1) kabul edilmemiştir.

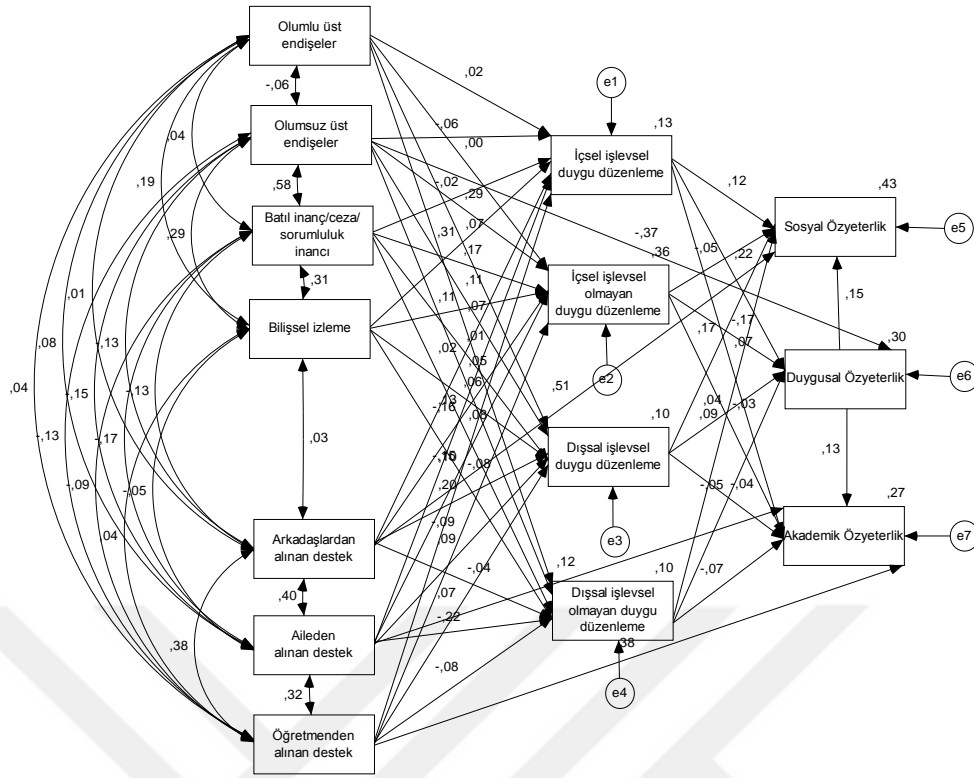
Model A'nın uyum indekslerinin kabul edilen düzeyleri karşılamaması sebebiyle, analiz sonucunda ortaya çıkan modifikasyon önerileri incelenmiştir.

**Tablo 11.** Model A'ya İlişkin Modifikasyon İndeksleri

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	MI
İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	---> Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	16.02
İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	---> Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	16.28
İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	---> Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	18.30
Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	---> İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	22.31
Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	---> İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	5.10
Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	---> İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	16.83
Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	---> İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	19.02
Batıl İnanç/Ceza/Sorumluluk İnanç	---> Duygusal Özyeterlik	14.20
Olumsuz Üst Endişeler	---> Duygusal Özyeterlik	75.33
Aileden Alınan Destek	---> Akademik Özyeterlik	25.42
Olumlu Üst Endişeler	---> Akademik Özyeterlik	5.93
Öğretmenlerden Alınan Destek	---> Akademik Özyeterlik	110.16
Arkadaşlardan Alınan Destek	---> Akademik Özyeterlik	9.68
Sosyal Özyeterlik	---> Akademik Özyeterlik	5.44
Aileden Alınan Destek	---> Sosyal Özyeterlik	7.74
Bilişsel İzleme	---> Sosyal Özyeterlik	4.52
Öğretmenlerden Alınan Destek	---> Sosyal Özyeterlik	22.20
Arkadaşlardan Alınan Destek	---> Sosyal Özyeterlik	175.06
Akademik Özyeterlik	---> Sosyal Özyeterlik	6.07

MI: Modifikasyon İndeks

Tablo 11'de Model A'daki (Bkz. Şekil 1) değişkenler arasında kurulabilecek yeni bağlantı önerileri yer almaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta ise yapılacak olan modifikasyonların kuramsal verilere ve kabul edilebilir kavramsal bir mantığa dayanmasıdır (Çokluk ve ark., 2016: 273). Dolayısıyla hem literatür ile uyumlu olan, hem de en yüksek düzeltici etkiye sahip olacağı düşünülen dört yeni bağlantı eklenerek Şekil 2'de gösterilen Model B oluşturulmuştur.



Şekil 2. Model B

Şekil 2’de gösterilen Model B, ergenlerde üstbiliş ve sosyal desteğin duygu düzenleme aracılığıyla özyeterliği anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını incelemek üzere kurulan ikinci modeldir. Model A’da (Bkz. Şekil 1) yer alan bağlantılara ek olarak olumsuz üst endişelerin duygusal özyeterliği, aileden alınan desteğin akademik özyeterliği, öğretmenlerden alınan desteğin akademik özyeterliği ve arkadaşlardan alınan desteğin sosyal özyeterliği etkileyebileceği düşüncesi ile oluşturulmuş olan yeni bağlantıları da içermektedir.

Model B (Bkz. Şekil 2) üzerinde yapılan yol analizi sonucuna göre uyum indeksleri  $\chi^2/sd=4.587$  (110.084/24), RMSEA=.069, GFI=.981, NFI=.955 ve CFI=.963 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler incelendiğinde  $\chi^2/sd$  oranının orta düzeyde uyumu, RMSEA değerinin iyi uyumu, GFI, NFI ve CFI değerlerinin mükemmel uyumu temsil ettiği söylenebilir. Sonuç olarak Model B’nin doğrulandığı ifade edilebilir. Değişkenlerin birbirlerini ne düzeyde etkilediğine ve bu etkilerin anlamlılığına ilişkin veriler Tablo 12’de yer almaktadır.

**Tablo 12.** Model B İçin Standardize Olmamış ve Standardize Regresyon Katsayıları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	$\beta$	p
Olumlu Üst Endişeler	---> İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	.01	.03	.02	.665
Olumlu Üst Endişeler	---> İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	.00	.03	.00	.990
Olumlu Üst Endişeler	---> Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	<b>.07</b>	<b>.03</b>	<b>.08</b>	<b>.035</b>
Olumlu Üst Endişeler	---> Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	.06	.04	.07	.062
Olumsuz Üst Endişeler	---> İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	-.04	.03	-.06	.189
Olumsuz Üst Endişer	---> İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	<b>.29</b>	<b>.04</b>	<b>.29</b>	<b>***</b>
Olumsuz Üst Endişeler	---> Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	<b>.09</b>	<b>.04</b>	<b>.11</b>	<b>.013</b>
Olumsuz Üst Endişeler	---> Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	.04	.04	.05	.281
Olumsuz Üst Endişeler	---> Duygusal Özyeterlik	<b>-.53</b>	<b>.05</b>	<b>-.37</b>	<b>***</b>
Batıl İnanç/Ceza/Sorumluluk İnanıcı	---> İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	-.02	.04	-.02	.586
Batıl İnanç/Ceza/Sorumluluk İnanıcı	---> İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	<b>.20</b>	<b>.04</b>	<b>.17</b>	<b>***</b>
Batıl İnanç/Ceza/Sorumluluk İnanıcı	---> Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	.01	.04	.01	.749
Batıl İnanç/Ceza/Sorumluluk İnanıcı	---> Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	.09	.05	.08	.062
Bilişsel İzleme	---> İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	<b>.29</b>	<b>.03</b>	<b>.31</b>	<b>***</b>
Bilişsel İzleme	---> İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	<b>.14</b>	<b>.04</b>	<b>.11</b>	<b>***</b>
Bilişsel İzleme	---> Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	.06	.04	.06	.128
Bilişsel İzleme	---> Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	<b>-.10</b>	<b>.04</b>	<b>-.08</b>	<b>.026</b>
Arkadaşlardan Alınan Destek	---> İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	.01	.01	.02	.554
Arkadaşlardan Alınan Destek	---> İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	<b>-.06</b>	<b>.01</b>	<b>-.16</b>	<b>***</b>
Arkadaşlardan Alınan Destek	---> Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	<b>.07</b>	<b>.01</b>	<b>.20</b>	<b>***</b>
Arkadaşlardan Alınan Destek	---> Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	-.02	.01	-.04	.314
Arkadaşlardan Alınan Destek	---> Sosyal Özyeterlik	<b>.26</b>	<b>.02</b>	<b>.51</b>	<b>***</b>
Aileden Alınan Destek	---> İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	<b>.05</b>	<b>.01</b>	<b>.13</b>	<b>***</b>
Aileden Alınan Destek	---> İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	<b>-.07</b>	<b>.02</b>	<b>-.15</b>	<b>***</b>
Aileden Alınan Destek	---> Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	<b>.04</b>	<b>.02</b>	<b>.08</b>	<b>.028</b>
Aileden Alınan Destek	---> Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	<b>-.10</b>	<b>.02</b>	<b>-.22</b>	<b>***</b>
Aileden Alınan Destek	---> Akademik Özyeterlik	<b>.08</b>	<b>.02</b>	<b>.12</b>	<b>***</b>
Öğretmenlerden Alınan Destek	---> İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	<b>.04</b>	<b>.02</b>	<b>.10</b>	<b>.011</b>
Öğretmenlerden Alınan Destek	---> İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	<b>-.05</b>	<b>.02</b>	<b>-.09</b>	<b>.005</b>
Öğretmenlerden Alınan Destek	---> Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	.03	.02	.06	.088
Öğretmenlerden Alınan Destek	---> Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	<b>-.04</b>	<b>.02</b>	<b>-.08</b>	<b>.039</b>
Öğretmenlerden Alınan Destek	---> Akademik Özyeterlik	<b>.28</b>	<b>.02</b>	<b>.38</b>	<b>***</b>
İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	---> Duygusal Özyeterlik	<b>.42</b>	<b>.06</b>	<b>.22</b>	<b>***</b>
İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	---> Sosyal Özyeterlik	<b>.20</b>	<b>.05</b>	<b>.12</b>	<b>***</b>
İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	---> Akademik Özyeterlik	<b>.14</b>	<b>.06</b>	<b>.08</b>	<b>.022</b>
İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	---> Duygusal Özyeterlik	<b>-.25</b>	<b>.05</b>	<b>-.17</b>	<b>***</b>
İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	---> Sosyal Özyeterlik	-.07	.04	-.05	.090

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	$\beta$	p
İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	---> Akademik Özyeterlik	-.04	.05	-.03	.385
Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	---> Duygusal Özyeterlik	.06	.05	.04	.251
Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	---> Sosyal Özyeterlik	<b>.25</b>	<b>.04</b>	<b>.17</b>	<b>***</b>
Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	---> Akademik Özyeterlik	-.06	.05	-.04	.255
Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	---> Duygusal Özyeterlik	-.08	.05	-.05	.087
Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	---> Sosyal Özyeterlik	<b>.12</b>	<b>.04</b>	<b>.09</b>	<b>.002</b>
Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	---> Akademik Özyeterlik	<b>-.10</b>	<b>.05</b>	<b>-.07</b>	<b>.029</b>
Duygusal Özyeterlik	---> Sosyal Özyeterlik	<b>.14</b>	<b>.03</b>	<b>.16</b>	<b>***</b>
Duygusal Özyeterlik	---> Akademik Özyeterlik	<b>.12</b>	<b>.03</b>	<b>.13</b>	<b>***</b>

\*\*\* p<.001. B=Standardize olmamış regresyon katsayısı,  $\beta$  =Standardize olmuş regresyon katsayısı; Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme  $R^2=.10$ , dışsal işlevsel duygu düzenleme  $R^2=.10$ , içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme  $R^2=.36$ , içsel işlevsel duygu düzenleme  $R^2=.13$ , duygusal özyeterlik  $R^2=.30$ , akademik özyeterlik  $R^2=.28$  ve sosyal özyeterlik  $R^2=.43$ .

Tablo 12’de üstbilişlerin duygu düzenleme üzerindeki etkileri incelendiğinde, üstbiliş alt boyutu olan olumlu üst endişelerdeki 1 puanlık artış, dışsal işlevsel duygu düzenlemede .07 puanlık bir artışa neden olmaktadır ( $\beta=.08$ ,  $p=.035$ ). Olumsuz üst endişelerdeki 1 puanlık artış, içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemede .29 puanlık bir artışa ( $\beta=.29$ ,  $p<.001$ ) ve dışsal işlevsel duygu düzenlemede .09 puanlık bir artışa ( $\beta=.11$ ,  $p=.013$ ) neden olmaktadır. Batıl inanç/ceza/sorumluluk inancındaki 1 puanlık artış, içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemede .20 puanlık bir artışa neden olmaktadır ( $\beta=.17$ ,  $p<.001$ ). Bilişsel izlemedeki 1 puanlık artış, içsel işlevsel duygu düzenlemede .29 puanlık bir artışa ( $\beta=.31$ ,  $p<.001$ ), içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemede .14 puanlık bir artışa ( $\beta=.11$ ,  $p<.001$ ) ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemede .10 puanlık bir düşüşe neden olmaktadır ( $\beta=-.08$ ,  $p=.026$ ). Olumsuz üst endişelerin doğrudan duygusal özyeterlik üzerindeki etkisine bakıldığında, olumsuz üst endişelerdeki 1 puanlık artış, duygusal özyeterlikte .53 puanlık bir düşüşe ( $\beta=-.37$ ,  $p<.001$ ) neden olmaktadır.

Tablo 12’de sosyal desteğin duygu düzenleme üzerindeki etkileri incelendiğinde, arkadaşlardan alınan destekte 1 puanlık artış, içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemede .06 puanlık bir düşüşe ( $\beta=-.16$ ,  $p<.001$ ) ve dışsal işlevsel duygu düzenlemede .07 puanlık bir artışa ( $\beta=.20$ ,  $p<.001$ ) neden olmaktadır. Aileden alınan destekteki 1 puanlık artış, içsel işlevsel duygu düzenlemede .05 puanlık bir artışa ( $\beta=.13$ ,  $p<.001$ ), içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemede .07 puanlık bir düşüşe ( $\beta=-.15$ ,  $p<.001$ ), dışsal işlevsel duygu

düzenlemede .04 puanlık bir artışa ( $\beta=.08, p=.028$ ) ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemede .10 puanlık bir düşüşe ( $\beta=-.22, p<.001$ ) neden olmaktadır. Öğretmenlerden alınan destekteki 1 puanlık artış, içsel işlevsel duygu düzenlemede .04 puanlık bir artışa ( $\beta=.10, p=.011$ ), içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemede .05 puanlık bir düşüşe ( $\beta=-.09, p=.005$ ) ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemede .04 puanlık bir düşüşe ( $\beta=-.08, p=.039$ ) neden olmaktadır. Sosyal destek alt boyutlarının özyeterlik üzerindeki etkisine bakıldığında; arkadaşlardan alınan destekteki 1 puanlık artış, sosyal özyeterlikte .26 puanlık bir artışa neden olmaktadır ( $\beta=.51, p<.001$ ). Aileden alınan destekteki 1 puanlık artış, akademik özyeterlikte .08 puanlık bir artışa neden olmaktadır ( $\beta=.12, p<.001$ ). Öğretmenlerden alınan destekteki 1 puanlık artış, akademik özyeterlikte .28 puanlık bir artışa neden olmaktadır ( $\beta=.38, p<.001$ ).

Duygu düzenlemenin özyeterlik üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde (Bkz. Tablo 12); içsel işlevsel duygu düzenlemedeki 1 puanlık artış, duygusal özyeterlikte .42 puanlık artışa ( $\beta=.22, p<.001$ ), sosyal özyeterlikte .20 puanlık artışa ( $\beta=.12, p<.001$ ) ve akademik özyeterlikte .14 puanlık artışa ( $\beta=.08, p=.022$ ) neden olmaktadır. İçsel işlevsel olmayan duygu düzenlemedeki 1 puanlık artış, duygusal özyeterlikte .25 puanlık düşüşe neden olmaktadır ( $\beta=-.17, p<.001$ ). Dışsal işlevsel duygu düzenlemedeki 1 puanlık artış, sosyal özyeterlikte .25 puanlık artışa neden olmaktadır ( $\beta=.17, p<.001$ ). Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemedeki 1 puanlık artış, sosyal özyeterlikte .12 puanlık artışa ( $\beta=.09, p=.002$ ) ve akademik özyeterlikte .10 puanlık düşüşe ( $\beta=-.07, p=.029$ ) neden olmaktadır.

Tablo 12'ye göre bağımsız değişkenlerin açıkladıkları toplam varyanslar sırasıyla, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme için .10, dışsal işlevsel duygu düzenleme için .10, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme için .36, içsel işlevsel duygu düzenleme için .13, duygusal özyeterlik için .30, akademik özyeterlik için .28 ve sosyal özyeterlik için .43 olarak bulunmuştur.

Model B'de (Bkz. Şekil 2) değişkenler arasında, duygu düzenlemenin aracılık rolü ile ortaya çıkan dolaylı etkiler Tablo 13'te yer almaktadır.

**Tablo 13.** Duygu Düzenlemenin Aracı Etkisi

Bağımsız Değişkenler		Sosyal Özyeterlik	Duygusal Özyeterlik	Akademik Özyeterlik
Olumlu Üst Endişeler	B	.03*	.00	-.01
	$\beta$	.02*	.00	-.01
Olumsuz Üst Endişeler	B	-.09**	-.09**	-.10**
	$\beta$	-.07**	-.06**	-.08**
Batıl İnanç/Ceza/Sorumluluk İnancı	B	-.01	-.06**	-.03*
	$\beta$	-.01	-.04**	-.02*
Bilişsel İzleme	B	.07**	.10**	.05*
	$\beta$	.04**	.06**	.03*
Arkadaşlardan Alınan Destek	B	.02**	.02**	.00
	$\beta$	.05**	.04**	.00
Aileden Alınan Destek	B	.01*	.05**	.02**
	$\beta$	.03*	.07**	.04**
Öğretmenlerden Alınan Destek	B	.02*	.03**	.01*
	$\beta$	.03*	.04**	.02*

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$  düzeyinde anlamlı etkiyi göstermektedir.

Tablo 13 incelendiğinde, olumlu üst endişeler puanlarındaki 1 birimlik artış, duygu düzenleme alt ölçekleri aracılığıyla sosyal özyeterlik puanlarında .03 birimlik bir artışa ( $\beta = .02$ ,  $p < .05$ ) neden olmaktadır. Olumsuz üst endişeler puanlarındaki 1 birimlik artış, duygu düzenleme alt ölçekleri aracılığıyla sosyal özyeterlik puanlarında .09 birimlik bir düşüşe ( $\beta = -.07$ ,  $p < .01$ ), duygusal özyeterlik puanlarında .09 birimlik bir düşüşe ( $\beta = -.06$ ,  $p < .01$ ) ve akademik özyeterlik puanlarında .10 birimlik bir düşüşe ( $\beta = -.08$ ,  $p < .01$ ) neden olmaktadır. Batıl inanç/ceza/sorumluluk inancı puanlarındaki 1 birimlik artış, duygusal özyeterlik puanlarında .06 birimlik bir düşüşe ( $\beta = -.04$ ,  $p < .01$ ) ve akademik özyeterlik puanlarında .03 birimlik bir düşüşe ( $\beta = -.02$ ,  $p < .05$ ) neden olmaktadır. Bilişsel izleme puanlarındaki 1 birimlik artış, sosyal özyeterlik puanlarında .07 birimlik bir artışa ( $\beta = .04$ ,  $p < .01$ ), duygusal özyeterlik puanlarında .10 birimlik bir artışa ( $\beta = .06$ ,  $p < .01$ ) ve akademik özyeterlik puanlarında .05 birimlik bir artışa ( $\beta = .03$ ,  $p < .05$ ) neden olmaktadır. Arkadaşlardan alınan destek puanlarındaki 1 birimlik artış, duygu düzenleme alt ölçekleri aracılığıyla sosyal özyeterlik puanlarında .02 birimlik bir artışa ( $\beta = .05$ ,  $p < .01$ ) ve duygusal özyeterlik puanlarında .02 birimlik bir artışa ( $\beta = .04$ ,  $p < .01$ ) neden olmaktadır. Aileden alınan destek puanlarındaki 1 birimlik artış, sosyal özyeterlik puanlarında .01 birimlik bir artışa ( $\beta = .03$ ,  $p < .05$ ), duygusal özyeterlik puanlarında .05 birimlik bir artışa ( $\beta = .07$ ,  $p < .01$ ) ve akademik özyeterlik puanlarında .02 birimlik bir artışa ( $\beta = .04$ ,  $p < .01$ ) neden olmaktadır. Öğretmenlerden alınan

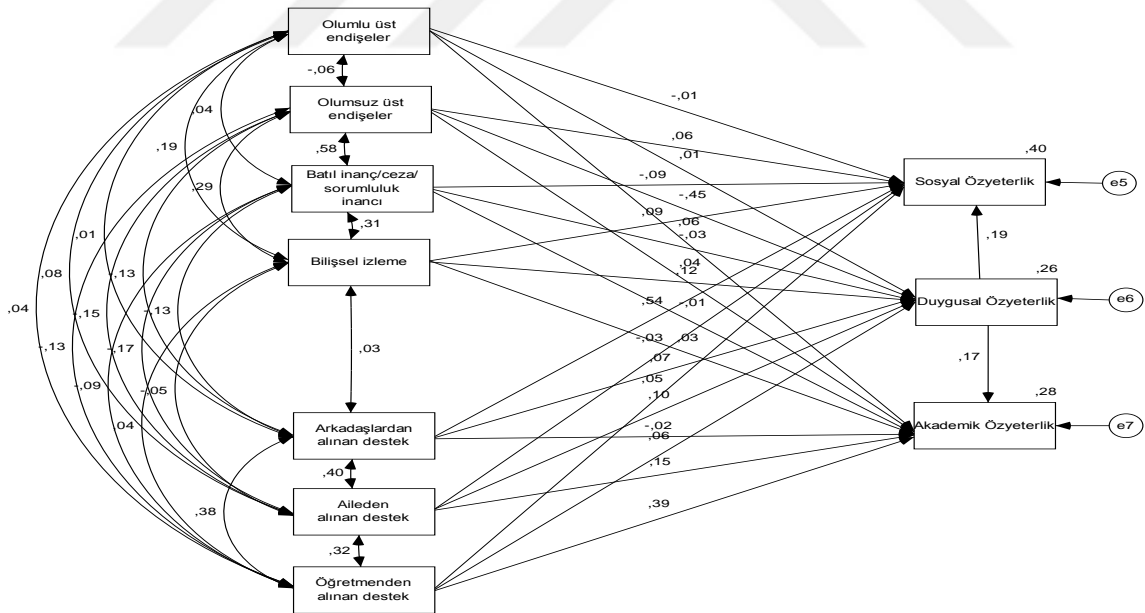
destek puanlarındaki 1 birimlik artış, sosyal özyeterlik puanlarında .02 birimlik bir artışa ( $\beta=.03, p<.05$ ), duygusal özyeterlik puanlarında .03 birimlik bir artışa ( $\beta=.04, p<.01$ ) ve akademik özyeterlik puanlarında .01 birimlik bir artışa ( $\beta=.02, p<.05$ ) neden olmaktadır.

#### 4.3.3. Ergenlerde Duygusal Özyeterlik Puanı, Sosyal Özyeterlik ve Akademik Özyeterlik Puanları Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?

Model B’de (Bkz. Şekil 2) ergenlerin duygusal özyeterlik puanlarının, sosyal özyeterlik ve akademik özyeterliği etkileyip etkilemediği de yol analizi ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 12’de yer almaktadır. Buna göre duygusal özyeterlikteki 1 puanlık artış, sosyal özyeterlikte .14 puanlık bir artışa ( $\beta=.16, p<.001$ ) ve akademik özyeterlikte .12 puanlık bir artışa ( $\beta=.13, p<.001$ ) neden olmaktadır.

#### 4.3.4. Ergenlerde Üstbiliş ve Sosyal Destek Değişkenleri, Özyeterliği Anlamlı Bir Şekilde Yordamakta mıdır?

Ergenlerde üstbiliş ve sosyal destek puanlarının, özyeterlik puanlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını incelemek üzere Şekil 3’te gösterilen Model C oluşturulmuştur.



Şekil 3. Model C

Model C’nin (Bkz. Şekil 3) Model B’den (Bkz. Şekil 2) farkı, duygu düzenleme aracı değişkeninin kaldırılmış olmasıdır. Model C için YEM bağlamında yapılan yol analizine göre elde edilen uyum indeksleri  $\chi^2/sd=.483$  (.483/1), RMSEA=.000, GFI=1.000, NFI=1.000 ve CFI=1.000 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler incelendiğinde  $\chi^2/sd$  oranının, RMSEA, GFI,

NFI ve CFI değerlerinin mükemmel uyumu temsil ettiği söylenebilir. Sonuç olarak Model C'nin doğrulandığı ifade edilebilir. Değişkenlerin birbirlerini ne düzeyde etkilediğine ve bu etkilerin anlamlılığına ilişkin veriler Tablo 14'te yer almaktadır.

**Tablo 14.** Model C İçin Standardize Olmamış ve Standardize Regresyon Katsayıları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	$\beta$	p
Olumlu Üst Endişeler	---> Duygusal Özyeterlik	.01	.05	.01	.799
Olumlu Üst Endişeler	---> Sosyal Özyeterlik	-.02	.04	-.01	.664
Olumlu Üst Endişeler	---> Akademik Özyeterlik	.09	.05	.06	.056
Olumsuz Üst Endişeler	---> Duygusal Özyeterlik	<b>-.64</b>	<b>.06</b>	<b>-.45</b>	<b>***</b>
Olumsuz Üst Endişeler	---> Sosyal Özyeterlik	.08	.05	.06	.106
Olumsuz Üst Endişeler	---> Akademik Özyeterlik	.05	.06	.04	.361
Batıl İnanç/Ceza/Sorumluluk İncancı	---> Duygusal Özyeterlik	-.04	.06	-.03	.479
Batıl İnanç/Ceza/Sorumluluk İncancı	---> Sosyal Özyeterlik	<b>-.13</b>	<b>.05</b>	<b>-.09</b>	<b>.015</b>
Batıl İnanç/Ceza/Sorumluluk İncancı	---> Akademik Özyeterlik	-.02	.06	-.02	.709
Bilişsel İzleme	---> Duygusal Özyeterlik	<b>.22</b>	<b>.06</b>	<b>.12</b>	<b>***</b>
Bilişsel İzleme	---> Sosyal Özyeterlik	<b>.14</b>	<b>.05</b>	<b>.09</b>	<b>.005</b>
Bilişsel İzleme	---> Akademik Özyeterlik	.06	.06	.04	.305
Arkadaşlardan Alınan Destek	---> Duygusal Özyeterlik	<b>.04</b>	<b>.02</b>	<b>.07</b>	<b>.038</b>
Arkadaşlardan Alınan Destek	---> Sosyal Özyeterlik	<b>.28</b>	<b>.02</b>	<b>.54</b>	<b>***</b>
Arkadaşlardan Alınan Destek	---> Akademik Özyeterlik	-.01	.02	-.02	.528
Aileden Alınan Destek	---> Duygusal Özyeterlik	<b>.07</b>	<b>.02</b>	<b>.10</b>	<b>.007</b>
Aileden Alınan Destek	---> Sosyal Özyeterlik	-.02	.02	-.03	.318
Aileden Alınan Destek	---> Akademik Özyeterlik	<b>.10</b>	<b>.02</b>	<b>.15</b>	<b>***</b>
Öğretmenlerden Alınan Destek	---> Duygusal Özyeterlik	.05	.03	.06	.087
Öğretmenlerden Alınan Destek	---> Sosyal Özyeterlik	.04	.02	.05	.094
Öğretmenlerden Alınan Destek	---> Akademik Özyeterlik	<b>.29</b>	<b>.03</b>	<b>.39</b>	<b>***</b>
Duygusal Özyeterlik	---> Sosyal Özyeterlik	<b>.18</b>	<b>.03</b>	<b>.19</b>	<b>***</b>
Duygusal Özyeterlik	---> Akademik Özyeterlik	<b>.17</b>	<b>.03</b>	<b>.17</b>	<b>***</b>

\*\*\*  $p < .001$ , B=Standardize olmamış regresyon katsayısı,  $\beta$  =Standardize olmuş regresyon katsayısı; Duygusal özyeterlik  $R^2 = .26$ , akademik özyeterlik  $R^2 = .28$  ve sosyal özyeterlik  $R^2 = .40$ .

Tablo 14'te üstbiliş alt boyutlarının özyeterliğe olan etkileri incelendiğinde, olumsuz üst endişelerdeki 1 puanlık artış, duygusal özyeterlikte .64 puanlık bir düşüşe neden olmaktadır ( $\beta = -.45$ ,  $p < .001$ ). Batıl inanç/ceza/sorumluluk incancındaki 1 puanlık artış, sosyal özyeterlikte .13 puanlık düşüşe neden olmaktadır ( $\beta = -.09$ ,  $p = .015$ ). Bilişsel izlemedeki 1 puanlık artış duygusal özyeterlikte .22 puanlık artışa ( $\beta = .12$ ,  $p < .001$ ) ve sosyal özyeterlikte .14 puanlık artışa ( $\beta = .09$ ,  $p = .005$ ) neden olmaktadır.

Sosyal destek alt boyutlarının özyeterliğe olan etkileri incelendiğinde (Bkz. Tablo 14), arkadaşlardan alınan destekte 1 puanlık artış, duygusal özyeterlikte .04 puanlık bir artışa

( $\beta=.07, p<.038$ ) ve sosyal özyeterlikte .28 puanlık artışa ( $\beta=.54, p<.001$ ) neden olmaktadır. Aileden alınan destekte 1 puanlık artış, duygusal özyeterlikte .07 puanlık bir artışa ( $\beta=.10, p<.007$ ) ve akademik özyeterlikte .10 puanlık bir artışa ( $\beta=.15, p<.001$ ) neden olmaktadır.

Duygusal özyeterliğin sosyal ve akademik özyeterliğe olan etkilerine bakıldığında (Bkz. Tablo 14), duygusal özyeterlikteki 1 puanlık artış, sosyal özyeterlikte .18 puanlık artışa ( $\beta=.19, p<.001$ ) ve akademik özyeterlikte .17 puanlık artışa ( $\beta=.17, p<.001$ ) neden olmaktadır.

#### **4.3.5. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Üstbilis, Sosyal Destek, Duygu Düzenleme ve Özyeterlik Puanları Üzerinde Anlamli Bir Etkiye Sahip midir?**

Ergenlerde üstbilis, sosyal destek, duygu düzenleme ve özyeterlik puanlarının, yaş değişkeni kontrol edildiğinde, cinsiyet ve algılanan sosyoekonomik düzeye göre anlamli bir fark gösterip göstermediğini test etmek üzere GLM çok değişkenli kovaryans analizi (GLM MANCOVA) yapılmıştır. Takibi kolaylaştırmak adına analiz sonuçları her bir alt ölçek için ve toplam puanlar için ayrı ayrı tablolastırılarak sunulmuştur.

##### **4.3.5.1. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Üstbilisin Alt Boyutlarından Olumlu Üst Endişeler Üzerinde Anlamli Bir Etkiye Sahip midir?**

Cinsiyet ve algılanan gelir düzeyi bağımsız değişken, üstbilis alt boyutlarından olumlu üst endişeler bağımlı değişken ve yaş da kontrol değişkeni olmak üzere GLM çok değişkenli kovaryans analizi (GLM MANCOVA) sonuçları Tablo 15 ve 16'da yer almaktadır.

**Tablo 15.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Olumlu Üst Endişeler Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Cinsiyet	Algılanan Gelir	n	$\bar{x}$	SS
Olumlu Üst Endişeler	Kadın	Düşük	22	12.66	3.87
		Orta	372	12.16	3.90
		Yüksek	36	12.50	3.62
		Toplam	430	12.22	3.87
	Erkek	Düşük	22	9.89	3.25
		Orta	282	13.16	4.10
		Yüksek	26	10.96	3.42
		Toplam	330	12.76	4.10
	Toplam	Düşük	44	11.28	3.80
		Orta	654	12.59	4.01
		Yüksek	62	11.86	3.59
		Toplam	760	12.45	3.98

**Tablo 16.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde Olumlu Üst Endişeler İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Tip III KT	sd	KO	$\lambda$	F	p	$\eta^2$	Fark
Cinsiyet	63.23	1	63.23	.98	4.14	<b>.042</b>	.005	K<E
Algılanan Gelir	106.32	2	53.16	.98	3.48	<b>.031</b>	.009	D<O
Cinsiyet X Algılanan Gelir	200.76	2	100.38	.96	6.58	<b>.001</b>	.017	
Hata	11489.69	753	15.26					

$R^2=.045$ ; K=Kadın, E=Erkek, D=Düşük gelir düzeyi, O=Orta gelir düzeyi

Tablo 15 ve 16’da görüldüğü gibi yaş değişkeni kontrol edildiğinde, erkek öğrencilerin olumlu üst endişeler puan ortalamaları ( $12.76 \pm 4.10$ ), kız öğrencilerden ( $12.22 \pm 3.87$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $\lambda=.98$ ,  $F_{(1-753)}=4.14$ ,  $p=.042$ ,  $\eta^2=.005$ ). Cinsiyetin olumlu üst endişeler puanları üzerindeki etkisi düşük düzeydedir. Aynı zamanda algılanan gelir düzeyinin de olumlu üst endişeler puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ve bu etkinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir ( $\lambda=.98$ ,  $F_{(2-753)}=3.48$ ,  $p=.031$ ,  $\eta^2=.009$ ). Hangi gruplar arasında fark olduğunu bulmak için contrast tekniği kullanılmış; gelir düzeyini orta algılayan kişilerin olumlu üst endişeler puan ortalamaları ( $12.59 \pm 4.01$ ), gelir düzeyini düşük algılayan kişilerden ( $11.28 \pm 3.80$ ) anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Cinsiyet ve algılanan gelirin, olumlu üst endişeler üzerindeki ortak etkisi anlamlı ve düşük düzeydedir ( $\lambda=.96$ ,  $F_{(2-753)}=6.58$ ,  $p=.001$ ,  $\eta^2=.017$ ). Her iki değişken birlikte, olumlu üst endişeler puanlarındaki değişimin %4.5’ini ( $R^2=.045$ ) açıklamaktadır.

#### **4.3.5.2. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Üstbilgin Alt Boyutlarından Olumsuz Üst Endişeler Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?**

Cinsiyet ve algılanan gelir düzeyi bağımsız değişken, üstbilgin alt boyutlarından olumsuz üst endişeler bağımlı değişken ve yaş da kontrol değişkeni olmak üzere GLM çok değişkenli kovaryans analizi (GLM MANCOVA) sonuçları Tablo 17 ve 18’de yer almaktadır.

**Tablo 17.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Olumsuz Üst Endişeler Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Cinsiyet	Algılanan Gelir	n	$\bar{x}$	SS
Olumsuz Üst Endişeler	Kadın	Düşük	22	15.58	4.68
		Orta	372	17.20	4.00
		Yüksek	36	16.86	4.09
		Toplam	430	17.09	4.05
	Erkek	Düşük	22	15.05	4.08
		Orta	282	14.73	4.05
		Yüksek	26	15.84	3.12
		Toplam	330	14.84	3.98
	Toplam	Düşük	44	15.31	4.35
		Orta	654	16.14	4.20
		Yüksek	62	16.43	3.72
		Toplam	760	16.11	4.17

**Tablo 18.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde Olumsuz Üst Endişeler İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Tip III KT	sd	KO	$\lambda$	F	p	$\eta^2$	Fark
Cinsiyet	96.31	1	96.31	.98	5.99	.015	.008	E<K
Algılanan Gelir	30.13	2	15.06	.98	.94	.392	.002	
Cinsiyet X Algılanan Gelir	69.52	2	34.76	.96	2.16	.116	.006	
Hata	12112.22	753	16.08					

$R^2=.084$ ; K=Kadın, E=Erkek

Tablo 17 ve 18’de görüldüğü gibi yaş değişkeni kontrol edildiğinde, kız öğrencilerin olumsuz üst endişeler puan ortalamaları ( $17.09 \pm 4.05$ ), erkek öğrencilerden ( $14.84 \pm 3.98$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $\lambda=.98$ ,  $F_{(1-753)}=5.99$ ,  $p=.015$ ,  $\eta^2=.008$ ). Cinsiyetin olumsuz üst endişeler puanları üzerindeki etkisi düşük düzeydedir. Bununla birlikte algılanan gelir düzeyinin olumsuz üst endişeler puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır ( $\lambda=.98$ ,  $F_{(2-753)}=.94$ ,  $p=.392$ ,  $\eta^2=.002$ ). Benzer şekilde, cinsiyet ve algılanan gelirin birlikte, olumsuz üst endişeler üzerinde ortak bir etkisi bulunmamaktadır ( $\lambda=.96$ ,  $F_{(2-753)}=2.16$ ,  $p=.116$ ,  $\eta^2=.006$ ). Her iki değişken birlikte olumsuz üst endişeler puanlarındaki değişimin %8.4’ünü ( $R^2=.084$ ) açıklamaktadır.

#### 4.3.5.3. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Üstbilişin Alt Boyutlarından Batıl İnanç/Ceza/Sorumluluk İnanç Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?

Cinsiyet ve algılanan gelir düzeyi bağımsız değişken, üstbiliş alt boyutlarından batıl

inanç/ceza/sorumluluk inancı bağımlı değişken ve yaş da kontrol değişkeni olmak üzere GLM çok değişkenli kovaryans analizi (GLM MANCOVA) sonuçları Tablo 19 ve 20’de yer almaktadır.

**Tablo 19.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Batıl İnanç/Ceza/Sorumluluk İnancı Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Cinsiyet	Algılanan Gelir	n	$\bar{x}$	SS
Batıl İnanç/Ceza/ Sorumluluk İnancı	Kadın	Düşük	22	17.00	3.09
		Orta	372	16.55	3.72
		Yüksek	36	15.83	4.07
		Toplam	430	16.51	3.72
	Erkek	Düşük	22	14.88	3.74
		Orta	282	16.03	3.69
		Yüksek	26	15.35	3.06
		Toplam	330	15.90	3.65
	Toplam	Düşük	44	15.94	3.55
		Orta	654	16.33	3.71
		Yüksek	62	15.62	3.66
		Toplam	760	16.25	3.70

**Tablo 20.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde Batıl İnanç/Ceza/Sorumluluk İnancı İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Tip III KT	sd	KO	$\lambda$	F	p	$\eta^2$	Fark
Cinsiyet	57.67	1	57.67	.98	4.24	<b>.040</b>	.006	E<K
Algılanan Gelir	27.72	2	13.86	.98	1.02	.361	.003	
Cinsiyet X Algılanan Gelir	24.39	2	12.19	.96	.90	.408	.002	
Hata	10236.88	753	13.60					

$R^2=.015$ ; K=Kadın, E=Erkek

Tablo 19 ve 20’de görüldüğü gibi yaş değişkeni kontrol edildiğinde, kız öğrencilerin batıl inanç/ceza/sorumluluk inancı puan ortalamaları ( $16.51 \pm 3.72$ ), erkek öğrencilerden ( $15.90 \pm 3.65$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $\lambda=.98$ ,  $F_{(1-753)}=4.24$ ,  $p=.040$ ,  $\eta^2=.006$ ). Cinsiyetin batıl inanç/ceza/sorumluluk inancı puanları üzerindeki etkisi düşük düzeydedir. Bununla birlikte algılanan gelir düzeyinin batıl inanç/ceza/sorumluluk inancı puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır ( $\lambda=.98$ ,  $F_{(2-753)}=1.02$ ,  $p=.361$ ,  $\eta^2=.003$ ). Benzer şekilde, cinsiyet ve algılanan gelirin birlikte, batıl inanç/ceza/sorumluluk inancı üzerinde ortak bir etkisi bulunmamaktadır ( $\lambda=.96$ ,  $F_{(2-753)}=.90$ ,  $p=.408$ ,  $\eta^2=.002$ ). Her iki değişken birlikte batıl inanç/ceza/sorumluluk inancı puanlarındaki değişimin %1.5’ini ( $R^2=.015$ ) açıklamaktadır.

**4.3.5.4. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Üstbilişin Alt Boyutlarından Bilişsel İzleme Üzerinde Anamlı Bir Etkiye Sahip midir?**

Cinsiyet ve algılanan gelir düzeyi bağımsız değişken, üstbiliş alt boyutlarından bilişsel izleme bağımlı değişken ve yaş da kontrol değişkeni olmak üzere GLM çok değişkenli kovaryans analizi (GLM MANCOVA) sonuçları Tablo 21 ve 22’de yer almaktadır.

**Tablo 21.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Bilişsel İzleme Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Cinsiyet	Algılanan Gelir	n	$\bar{x}$	SS
Bilişsel İzleme	Kadın	Düşük	22	18.63	2.86
		Orta	372	17.66	3.25
		Yüksek	36	18.25	3.85
		Toplam	430	17.76	3.29
	Erkek	Düşük	22	17.30	3.70
		Orta	282	17.82	3.29
		Yüksek	26	16.90	3.52
		Toplam	330	17.72	3.33
	Toplam	Düşük	44	17.96	3.34
		Orta	654	17.73	3.27
		Yüksek	62	17.68	3.74
		Toplam	760	17.74	3.31

**Tablo 22.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde Bilişsel İzleme İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Tip III KT	sd	KO	$\lambda$	F	p	$\eta^2$
Cinsiyet	37.85	1	37.85	.98	3.46	.063	.005
Algılanan Gelir	3.48	2	1.74	.98	.16	.853	.000
Cinsiyet X Algılanan Gelir	48.53	2	24.26	.96	2.22	.110	.006
Hata	8241.45	753	10.94				

$R^2=.008$

Tablo 22’de görüldüğü gibi yaş değişkeni kontrol edildiğinde, hem cinsiyetin bilişsel izleme üzerinde ( $\lambda=.98$ ,  $F_{(1-753)}=3.46$ ,  $p=.063$ ,  $\eta^2=.005$ ), hem de algılanan gelirin bilişsel izleme üzerinde ( $\lambda=.98$ ,  $F_{(2-753)}=.16$ ,  $p=.853$ ,  $\eta^2=.000$ ) anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Benzer şekilde cinsiyet ve algılanan gelirin birlikte, bilişsel izleme üzerinde ortak bir etkisi bulunmamaktadır ( $\lambda=.96$ ,  $F_{(2-753)}=2.22$ ,  $p=.110$ ,  $\eta^2=.006$ ). Her iki değişken birlikte bilişsel izleme puanlarındaki değişimin %0.8’ini ( $R^2=.008$ ) açıklamaktadır.

**4.3.5.5. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Üstbiliş Toplam Puanları Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?**

Cinsiyet ve algılanan gelir düzeyi bağımsız değişken, üstbiliş toplam puanları bağımlı değişken ve yaş da kontrol değişkeni olmak üzere GLM çok değişkenli kovaryans analizi (GLM MANCOVA) sonuçları Tablo 23 ve 24’te yer almaktadır.

**Tablo 23.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Üstbiliş Toplam Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Cinsiyet	Algılanan Gelir	n	$\bar{x}$	SS
Üstbiliş Toplam	Kadın	Düşük	22	63.88	9.52
		Orta	372	63.57	9.35
		Yüksek	36	63.43	11.23
		Toplam	430	63.58	9.50
	Erkek	Düşük	22	57.12	9.58
		Orta	282	61.74	10.09
		Yüksek	26	59.05	7.68
		Toplam	330	61.22	9.95
	Toplam	Düşük	44	60.50	10.04
		Orta	654	62.78	9.71
		Yüksek	62	61.59	10.07
		Toplam	760	62.55	9.76

**Tablo 24.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde Üstbiliş Toplam Puanları İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Tip III KT	sd	KO	$\lambda$	F	p	$\eta^2$	Fark
Cinsiyet	992.98	1	992.98	.98	10.70	.001	.014	E<K
Algılanan Gelir	244.53	2	122.26	.98	1.32	.268	.003	
Cinsiyet X Algılanan Gelir	268.93	2	134.47	.96	1.45	.235	.004	
Hata	69862.47	753	92.78					

$R^2=.035$ ; K=Kadın, E=Erkek

Tablo 23 ve 24’te görüldüğü gibi yaş değişkeni kontrol edildiğinde, kız öğrencilerin üstbiliş toplam puanlarının ortalamaları ( $63.58 \pm 9.50$ ), erkek öğrencilerden ( $61.22 \pm 9.95$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $\lambda=.98$ ,  $F_{(1-753)}=10.70$ ,  $p=.001$ ,  $\eta^2=.014$ ). Cinsiyetin üstbiliş toplam puanları üzerindeki etkisi düşük düzeydedir. Bununla birlikte algılanan gelir düzeyinin üstbiliş toplam puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır ( $\lambda=.98$ ,  $F_{(2-753)}=1.32$ ,  $p=.268$ ,  $\eta^2=.003$ ). Benzer şekilde, cinsiyet ve algılanan gelirin birlikte, üstbiliş toplam puanları üzerinde ortak bir etkisi bulunmamaktadır ( $\lambda=.96$ ,  $F_{(2-753)}=1.45$ ,  $p=.235$ ,  $\eta^2=.004$ ).

Her iki değişken birlikte üstbiliş toplam puanlarındaki değişimin %3.5'ini ( $R^2=.035$ ) açıklamaktadır.

**4.3.5.6. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Sosyal Destek Alt Boyutlarından Arkadaşlardan Alınan Destek Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?**

Cinsiyet ve algılanan gelir düzeyi bağımsız değişken, sosyal destek alt boyutlarından arkadaşlardan alınan destek bağımlı değişken ve yaş da kontrol değişkeni olmak üzere GLM çok değişkenli kovaryans analizi (GLM MANCOVA) sonuçları Tablo 25 ve 26'de yer almaktadır.

**Tablo 25.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Arkadaşlardan Alınan Destek Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Cinsiyet	Algılanan Gelir	n	$\bar{x}$	SS
Arkadaşlardan Alınan Destek	Kadın	Düşük	22	61.95	13.30
		Orta	372	68.49	10.84
		Yüksek	36	68.36	11.09
		Toplam	430	68.14	11.06
	Erkek	Düşük	22	67.27	10.75
		Orta	282	67.72	10.25
		Yüksek	26	71.15	10.24
		Toplam	330	67.96	10.30
	Toplam	Düşük	44	64.61	12.25
		Orta	654	68.15	10.59
		Yüksek	62	69.53	10.75
		Toplam	760	68.06	10.73

**Tablo 26.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde Arkadaşlardan Alınan Sosyal Destek İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Tip III KT	sd	KO	$\lambda$	F	p	$\eta^2$	Fark
Cinsiyet	325.82	1	325.82	.98	2.85	.092	.004	
Algılanan Gelir	689.81	2	344.91	.98	3.02	<b>.050</b>	.008	D<Y
Cinsiyet X Algılanan Gelir	507.10	2	253.55	.98	2.22	.110	.006	
Hata	86152.11	753	114.41					

$R^2=.014$ ; D=Düşük gelir düzeyi, Y=Yüksek gelir düzeyi

Tablo 25 ve 26'da görüldüğü gibi yaş değişkeni kontrol edildiğinde cinsiyetin arkadaşlardan alınan sosyal destek üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır ( $\lambda=.98$ ,  $F_{(1-753)}=2.85$ ,  $p=.092$ ,  $\eta^2=.004$ ). Bununla birlikte, gruplar arası fark contrast tekniğı ile incelenmiş

ve gelir düzeyini yüksek bulan kişilerin ( $69.53 \pm 10.75$ ), gelir düzeyini düşük bulan kişilerden ( $64.61 \pm 12.25$ ), anlamlı şekilde daha yüksek arkadaş desteği algıladıkları bulunmuştur ( $\lambda = .98$ ,  $F_{(2-753)} = 3.02$ ,  $p = .050$ ,  $\eta^2 = .008$ ). Algılanan gelir düzeyinin, alınan arkadaş desteği üzerindeki etkisi düşük düzeydedir. Cinsiyet ve algılanan gelirin ise birlikte arkadaşlardan alınan sosyal destek üzerinde ortak bir etkisi bulunmamaktadır ( $\lambda = .98$ ,  $F_{(2-753)} = 2.22$ ,  $p = .110$ ,  $\eta^2 = .006$ ). Her iki değişken birlikte, arkadaşlardan alınan sosyal destek puanlarındaki değişimin %1.4'ünü ( $R^2 = .014$ ) açıklamaktadır.

#### 4.3.5.7. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Sosyal Destek Alt Boyutlarından Aileden Alınan Destek Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?

Cinsiyet ve algılanan gelir düzeyi bağımsız değişken, sosyal destek alt boyutlarından aileden alınan destek bağımlı değişken ve yaş da kontrol değişkeni olmak üzere GLM çok değişkenli kovaryans analizi (GLM MANCOVA) sonuçları Tablo 27 ve 28'de yer almaktadır.

**Tablo 27.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Aileden Alınan Destek Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Cinsiyet	Algılanan Gelir	n	$\bar{x}$	SS
Aileden	Kadın	Düşük	22	42.36	12.61
		Orta	372	50.69	8.87
		Yüksek	36	48.57	8.93
		Toplam	430	50.09	9.27
Alınan Destek	Erkek	Düşük	22	49.18	7.97
		Orta	282	50.49	7.94
		Yüksek	26	53.77	5.52
		Toplam	330	50.66	7.82
Toplam	Toplam	Düşük	44	45.77	10.98
		Orta	654	50.60	8.48
		Yüksek	62	50.75	8.06
		Toplam	760	50.33	8.67

**Tablo 28.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde Aileden Alınan Destek İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Tip III KT	sd	KO	$\lambda$	F	p	$\eta^2$	Fark
Cinsiyet	833.94	1	833.94	.98	11.46	.001	.015	K<E
Algılanan Gelir	997.97	2	498.98	.98	6.86	.001	.018	D<O D<Y
Cinsiyet X Algılanan Gelir	798.73	2	399.37	.98	5.49	.004	.014	
Hata	54798.04	753	72.77					

$R^2=.039$ ; K=Kadın, E=Erkek, D=Düşük gelir düzeyi, O=Orta gelir düzeyi, Y=Yüksek gelir düzeyi

Tablo 28 ve 29’da görüldüğü gibi yaş değişkeni kontrol edildiğinde, erkek öğrencilerin aileden alınan destek puanlarının ortalamaları ( $50.66 \pm 7.82$ ), kız öğrencilerden ( $50.09 \pm 9.27$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $\lambda=.98$ ,  $F_{(1-753)}=11.46$ ,  $p=.001$ ,  $\eta^2=.015$ ). Cinsiyetin aileden alınan sosyal destek puanları üzerindeki etkisi düşük düzeydedir. Aynı zamanda algılanan gelir düzeyinin de aileden alınan destek puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ve bu etkinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir ( $\lambda=.98$ ,  $F_{(2-753)}=6.86$ ,  $p=.001$ ,  $\eta^2=.018$ ). Hangi gruplar arasında fark olduğunu bulmak için contrast tekniği kullanılmış; gelir düzeyini düşük algılayan kişilerin aileden alınan destek puanlarının ortalamaları ( $45.77 \pm 10.98$ ), gelir düzeyini orta algılayan kişilerden ( $50.60 \pm 8.48$ ) ve gelir düzeyini yüksek algılayan kişilerden ( $50.75 \pm 8.06$ ) anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur. Cinsiyet ve algılanan gelirin, aileden alınan destek üzerindeki ortak etkisi anlamlı ve düşük düzeydedir ( $\lambda=.98$ ,  $F_{(2-753)}=5.49$ ,  $p=.004$ ,  $\eta^2=.014$ ). Her iki değişken birlikte, aileden alınan destek puanlarındaki değişimin %3.9’unu ( $R^2=.039$ ) açıklamaktadır.

#### **4.3.5.8. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Sosyal Destek Alt Boyutlarından Öğretmenlerden Alınan Destek Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?**

Cinsiyet ve algılanan gelir düzeyi bağımsız değişken, sosyal destek alt boyutlarından öğretmenlerden alınan destek bağımlı değişken ve yaş da kontrol değişkeni olmak üzere GLM çok değişkenli kovaryans analizi (GLM MANCOVA) sonuçları Tablo 29 ve 30’da yer almaktadır.

**Tablo 29.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Öğretmenlerden Alınan Destek Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Cinsiyet	Algılanan Gelir	n	$\bar{x}$	SS
Öğretmenlerden Alınan Destek	Kadın	Düşük	22	35.23	8.15
		Orta	372	34.01	7.46
		Yüksek	36	32.40	9.75
		Toplam	430	33.94	7.71
	Erkek	Düşük	22	31.50	10.22
		Orta	282	33.01	7.40
		Yüksek	26	33.15	6.18
		Toplam	330	32.92	7.52
	Toplam	Düşük	44	33.36	9.33
		Orta	654	33.58	7.44
		Yüksek	62	32.72	8.39
		Toplam	760	33.49	7.64

**Tablo 30.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde Öğretmenlerden Alınan Destek İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Tip III KT	sd	KO	$\lambda$	F	p	$\eta^2$
Cinsiyet	98.76	1	98.76	.98	1.69	.193	.002
Algılanan Gelir	32.63	2	16.32	.98	.28	.756	.001
Cinsiyet X Algılanan Gelir	130.31	2	65.16	.98	1.12	.328	.003
Hata	43887.43	753	58.28				

$R^2=.009$

Tablo 30’da görüldüğü gibi yaş değişkeni kontrol edildiğinde, hem cinsiyetin öğretmenlerden alınan destek üzerinde ( $\lambda=.98$ ,  $F_{(1-753)}=1.69$ ,  $p=.193$ ,  $\eta^2=.002$ ), hem de algılanan gelirin öğretmenlerden alınan destek üzerinde ( $\lambda=.98$ ,  $F_{(2-753)}=.28$ ,  $p=.756$ ,  $\eta^2=.001$ ) anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Benzer şekilde cinsiyet ve algılanan gelirin birlikte, öğretmenlerden alınan destek üzerinde ortak bir etkisi bulunmamaktadır ( $\lambda=.98$ ,  $F_{(2-753)}=1.12$ ,  $p=.328$ ,  $\eta^2=.003$ ). Her iki değişken birlikte öğretmenlerden alınan destek puanlarındaki değişimin %0.9’unu ( $R^2=.009$ ) açıklamaktadır.

#### **4.3.5.9. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Sosyal Destek Toplam Puanları Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?**

Cinsiyet ve algılanan gelir düzeyi bağımsız değişken, sosyal destek toplam puanları bağımlı değişken ve yaş da kontrol değişkeni olmak üzere GLM çok değişkenli kovaryans analizi (GLM MANCOVA) sonuçları Tablo 31 ve 32’de yer almaktadır.

**Tablo 31.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Sosyal Destek Toplam Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Cinsiyet	Algılanan Gelir	n	$\bar{x}$	SS
Sosyal Destek Toplam	Kadın	Düşük	22	139.55	28.92
		Orta	372	153.18	21.22
		Yüksek	36	149.33	23.02
		Toplam	430	152.16	21.99
	Erkek	Düşük	22	147.95	22.12
		Orta	282	151.21	18.67
		Yüksek	26	158.07	17.24
		Toplam	330	151.53	18.87
	Toplam	Düşük	44	143.75	25.80
		Orta	654	152.33	20.17
		Yüksek	62	152.99	21.09
		Toplam	760	151.89	20.68

**Tablo 32.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde Sosyal Destek Toplam Puanları İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Tip III KT	sd	KO	$\lambda$	F	p	$\eta^2$	Fark
Cinsiyet	1368.31	1	1368.31	.98	3.24	.072	.004	
Algılanan Gelir	3156.27	2	1578.13	.98	3.74	<b>.024</b>	.010	D<O
Cinsiyet X Algılanan Gelir	2385.58	2	1192.79	.98	2.82	.060	.007	
Hata	318063.34	753	422.40					

$R^2=.020$ ; D=Düşük gelir düzeyi, O=Orta gelir düzeyi

Tablo 31 ve 32’de görüldüğü gibi yaş değişkeni kontrol edildiğinde cinsiyetin sosyal destek toplam puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır ( $\lambda=.98$ ,  $F_{(1-753)}=3.24$ ,  $p=.072$ ,  $\eta^2=.004$ ). Bununla birlikte, gruplar arası fark contrast tekniği ile incelenmiş ve gelir düzeyini orta bulan kişilerin ( $152.33 \pm 20.17$ ), gelir düzeyini düşük bulan kişilerden ( $143.75 \pm 25.80$ ), anlamlı şekilde daha yüksek sosyal destek algıladıkları bulunmuştur ( $\lambda=.98$ ,  $F_{(2-753)}=3.74$ ,  $p=.024$ ,  $\eta^2=.010$ ). Algılanan gelir düzeyinin, alınan sosyal destek üzerindeki etkisi düşük düzeydedir. Cinsiyet ve algılanan gelirin ise birlikte sosyal destek toplam puanları üzerinde ortak bir etkisi bulunmamaktadır ( $\lambda=.98$ ,  $F_{(2-753)}=2.82$ ,  $p=.060$ ,  $\eta^2=.007$ ). Her iki değişken birlikte, sosyal destek toplam puanlarındaki değişimin %2’sini ( $R^2=.020$ ) açıklamaktadır.

**4.3.5.10. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayır Ayır ve Birlikte Duygu Düzenleme Alt Boyutlarından İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?**

Cinsiyet ve algılanan gelir düzeyi bağımsız değişken, duygu düzenleme alt boyutlarından içsel işlevsel duygu düzenleme bağımlı değişken ve yaş da kontrol değişkeni olmak üzere GLM çok değişkenli kovaryans analizi (GLM MANCOVA) sonuçları Tablo 33 ve 34'te yer almaktadır.

**Tablo 33.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Cinsiyet	Algılanan Gelir	n	$\bar{x}$	SS
İçsel	Kadın	Düşük	22	14.95	2.68
		Orta	372	15.82	3.15
		Yüksek	36	15.86	2.71
		Toplam	430	15.78	3.09
İşlevsel	Erkek	Düşük	22	16.14	3.67
		Orta	282	15.38	3.05
		Yüksek	26	15.65	2.99
		Toplam	330	15.45	3.09
Duygu	Toplam	Düşük	44	15.55	3.23
		Orta	654	15.63	3.11
		Yüksek	62	15.77	2.81
		Toplam	760	15.64	3.09

**Tablo 34.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Tip III KT	sd	KO	$\lambda$	F	p	$\eta^2$
Cinsiyet	1.91	1	1.91	.98	.20	.655	.000
Algılanan Gelir	2.06	2	1.03	.99	.11	.898	.000
Cinsiyet X Algılanan Gelir	29.25	2	14.62	.99	1.53	.217	.004
Hata	7195.67	753	9.56				

R<sup>2</sup>=.009

Tablo 34'te görüldüğü gibi yaş değişkeni kontrol edildiğinde, hem cinsiyetin içsel işlevsel duygu düzenleme üzerinde ( $\lambda=.98$ ,  $F_{(1-753)}=.20$ ,  $p=.655$ ,  $\eta^2=.000$ ), hem de algılanan gelirin içsel işlevsel duygu düzenleme üzerinde ( $\lambda=.99$ ,  $F_{(2-753)}=.11$ ,  $p=.898$ ,  $\eta^2=.000$ ) anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Benzer şekilde cinsiyet ve algılanan gelirin birlikte, içsel işlevsel duygu düzenleme üzerinde ortak bir etkisi bulunmamaktadır ( $\lambda=.99$ ,  $F_{(2-753)}=1.53$ ,  $p=.217$ ,  $\eta^2=.004$ ). Her iki değişken birlikte içsel işlevsel duygu düzenleme puanlarındaki değişimin

%0.9'unu ( $R^2=.009$ ) açıklamaktadır.

**4.3.5.11. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Duygu Düzenleme Alt Boyutlarından Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?**

Cinsiyet ve algılanan gelir düzeyi bağımsız değişken, duygu düzenleme alt boyutlarından dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme bağımlı değişken ve yaş da kontrol değişkeni olmak üzere GLM çok değişkenli kovaryans analizi (GLM MANCOVA) sonuçları Tablo 35 ve 36'da yer almaktadır.

**Tablo 35.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Cinsiyet	Algılanan Gelir	n	$\bar{X}$	SS
Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	Kadın	Düşük	22	11.36	3.51
		Orta	372	10.36	4.00
	Erkek	Yüksek	36	10.63	3.82
		Toplam	430	10.44	3.96
Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	Kadın	Düşük	22	11.18	4.83
		Orta	282	10.41	3.75
	Erkek	Yüksek	26	10.62	4.77
		Toplam	330	10.48	3.91
Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	Kadın	Düşük	44	11.27	4.17
		Orta	654	10.38	3.89
	Erkek	Yüksek	62	10.63	4.21
		Toplam	760	10.46	3.93

**Tablo 36.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Tip III KT	sd	KO	$\lambda$	F	p	$\eta^2$
Cinsiyet	.07	1	.07	.98	.00	.947	.000
Algılanan Gelir	35.68	2	17.84	.99	1.15	.317	.003
Cinsiyet X Algılanan Gelir	.239	2	.12	.99	.01	.992	.000
Hata	11673.57	753	15.50				

$R^2=.006$

Tablo 36'da görüldüğü gibi yaş değişkeni kontrol edildiğinde, hem cinsiyetin dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme üzerinde ( $\lambda=.98$ ,  $F_{(1-753)}=.00$ ,  $p=.947$ ,  $\eta^2=.000$ ), hem de algılanan gelirin dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme üzerinde ( $\lambda=.99$ ,  $F_{(2-753)}=1.15$ ,  $p=.317$ ,  $\eta^2=.003$ ) anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Benzer şekilde cinsiyet ve algılanan

gelirin birlikte, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme üzerinde ortak bir etkisi bulunmamaktadır ( $\lambda=.99$ ,  $F_{(2-753)}=.01$ ,  $p=.992$ ,  $\eta^2=.000$ ). Her iki değişken birlikte dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme puanlarındaki değişimin %0.6'sını ( $R^2=.006$ ) açıklamaktadır.

**4.3.5.12. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Duygu Düzenleme Alt Boyutlarından İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?**

Cinsiyet ve algılanan gelir düzeyi bağımsız değişken, duygu düzenleme alt boyutlarından içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme bağımlı değişken ve yaş da kontrol değişkeni olmak üzere GLM çok değişkenli kovaryans analizi (GLM MANCOVA) sonuçları Tablo 37 ve 38'de yer almaktadır.

**Tablo 37.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Cinsiyet	Algılanan Gelir	n	$\bar{x}$	SS
İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	Kadın	Düşük	22	16.09	3.45
		Orta	372	15.37	4.46
	Erkek	Yüksek	36	14.83	4.68
		Toplam	430	15.36	4.43
Toplam	Kadın	Düşük	22	14.68	3.92
		Orta	282	13.96	3.85
	Erkek	Yüksek	26	14.81	3.36
		Toplam	330	14.08	3.81
Toplam	Kadın	Düşük	44	15.39	3.72
		Orta	654	14.76	4.26
	Erkek	Yüksek	62	14.82	4.15
		Toplam	760	14.80	4.22

**Tablo 38.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Tip III KT	sd	KO	$\lambda$	F	p	$\eta^2$
Cinsiyet	46.09	1	46.09	.98	2.68	.102	.004
Algılanan Gelir	24.98	2	12.49	.99	.72	.485	.002
Cinsiyet X Algılanan Gelir	29.18	2	14.59	.99	.85	.429	.002
Hata	12976.35	753	17.23				

$R^2=.039$

Tablo 38'de görüldüğü gibi yaş değişkeni kontrol edildiğinde, hem cinsiyetin içsel

işlevsel olmayan duygu düzenleme üzerinde ( $\lambda=.98$ ,  $F_{(1-753)}=2.68$ ,  $p=.102$ ,  $\eta^2=.004$ ), hem de algılanan gelirin içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme üzerinde ( $\lambda=.99$ ,  $F_{(2-753)}=.72$ ,  $p=.485$ ,  $\eta^2=.002$ ) anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Benzer şekilde cinsiyet ve algılanan gelirin birlikte, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme üzerinde ortak bir etkisi bulunmamaktadır ( $\lambda=.99$ ,  $F_{(2-753)}=.85$ ,  $p=.429$ ,  $\eta^2=.002$ ). Her iki değişken birlikte içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme puanlarındaki değişimin %3.9'unu ( $R^2=.039$ ) açıklamaktadır.

**4.3.5.13. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Duygu Düzenleme Alt Boyutlarından Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?**

Cinsiyet ve algılanan gelir düzeyi bağımsız değişken, duygu düzenleme alt boyutlarından dışsal işlevsel duygu düzenleme bağımlı değişken ve yaş da kontrol değişkeni olmak üzere GLM çok değişkenli kovaryans analizi (GLM MANCOVA) sonuçları Tablo 39 ve 40'ta yer almaktadır.

**Tablo 39.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Cinsiyet	Algılanan Gelir	n	$\bar{x}$	SS
Dışsal	Kadın	Düşük	22	12.36	3.49
		Orta	372	12.47	3.63
		Yüksek	36	13.58	3.97
		Toplam	430	12.56	3.66
İşlevsel Duygu Düzenleme	Erkek	Düşük	22	10.77	3.16
		Orta	282	11.63	3.41
		Yüksek	26	11.54	3.68
		Toplam	330	11.57	3.41
Toplam	Toplam	Düşük	44	11.57	3.39
		Orta	654	12.11	3.56
		Yüksek	62	12.73	3.96
		Toplam	760	12.13	3.58

**Tablo 40.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Tip III KT	sd	KO	$\lambda$	F	p	$\eta^2$	Fark
Cinsiyet	125.07	1	125.07	.98	9.94	.002	.013	E<K
Algılanan Gelir	23.58	2	11.79	.99	.94	.392	.002	
Cinsiyet X Algılanan Gelir	26.61	2	13.30	.99	1.06	.348	.003	
Hata	9473.00	753	12.58					

$R^2=.028$ ; E=Erkek, K=Kadın

Tablo 39 ve 40’ta görüldüğü gibi yaş değişkeni kontrol edildiğinde, kız öğrencilerin dışsal işlevsel duygu düzenleme puanlarının ortalamaları ( $12.56 \pm 3.66$ ), erkek öğrencilerden ( $11.57 \pm 3.41$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $\lambda=.98$ ,  $F_{(1-753)}=9.94$ ,  $p=.002$ ,  $\eta^2=.013$ ). Cinsiyetin dışsal işlevsel duygu düzenleme puanları üzerindeki etkisi düşük düzeydedir. Bununla birlikte algılanan gelir düzeyinin dışsal işlevsel duygu düzenleme puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır ( $\lambda=.99$ ,  $F_{(2-753)}=.94$ ,  $p=.392$ ,  $\eta^2=.002$ ). Benzer şekilde, cinsiyet ve algılanan gelirin birlikte, dışsal işlevsel duygu düzenleme puanları üzerinde ortak bir etkisi bulunmamaktadır ( $\lambda=.99$ ,  $F_{(2-753)}=1.06$ ,  $p=.48$ ,  $\eta^2=.003$ ). Her iki değişken birlikte dışsal işlevsel duygu düzenleme puanlarındaki değişimin %2.8’ini ( $R^2=.028$ ) açıklamaktadır.

**4.3.5.14. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Özyeterlik Alt Boyutlarından Akademik Özyeterlik Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?**

Cinsiyet ve algılanan gelir düzeyi bağımsız değişken, özyeterlik alt boyutlarından akademik özyeterlik bağımlı değişken ve yaş da kontrol değişkeni olmak üzere GLM çok değişkenli kovaryans analizi (GLM MANCOVA) sonuçları Tablo 41 ve 42’de yer almaktadır.

**Tablo 41.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Akademik Özyeterlik Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Cinsiyet	Algılanan Gelir	n	$\bar{x}$	SS
Akademik Özyeterlik	Kadın	Düşük	22	19.00	7.37
		Orta	372	19.84	5.39
		Yüksek	36	18.61	6.53
		Toplam	430	19.70	5.60
	Erkek	Düşük	22	19.25	7.28
		Orta	282	19.49	5.67
		Yüksek	26	21.77	5.88
		Toplam	330	19.65	5.82
	Toplam	Düşük	44	19.12	7.24
		Orta	654	19.69	5.51
		Yüksek	62	19.94	6.41
		Toplam	760	19.68	5.69

**Tablo 42.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde Akademik Özyeterlik İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Tip III KT	sd	KO	$\lambda$	F	p	$\eta^2$
Cinsiyet	55.08	1	55.08	.99	1.70	.192	.002
Algılanan Gelir	27.11	2	13.56	.98	.42	.658	.001
Cinsiyet X Algılanan Gelir	167.90	2	83.95	.98	2.60	.750	.007
Hata	24359.03	753	32.35				

$R^2=.009$

Tablo 42’de görüldüğü gibi yaş değişkeni kontrol edildiğinde, hem cinsiyetin akademik özyeterlik üzerinde ( $\lambda=.99$ ,  $F_{(1-753)}=1.70$ ,  $p=.192$ ,  $\eta^2=.002$ ), hem de algılanan gelirin akademik özyeterlik üzerinde ( $\lambda=.98$ ,  $F_{(2-753)}=.42$ ,  $p=.658$ ,  $\eta^2=.001$ ) anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Benzer şekilde cinsiyet ve algılanan gelirin birlikte, akademik özyeterlik üzerinde ortak bir etkisi bulunmamaktadır ( $\lambda=.98$ ,  $F_{(2-753)}=2.60$ ,  $p=.75$ ,  $\eta^2=.007$ ). Her iki değişken birlikte akademik özyeterlik puanlarındaki değişimin %0.9’ünü ( $R^2=.009$ ) açıklamaktadır.

**4.3.5.15. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Özyeterlik Alt Boyutlarından Sosyal Özyeterlik Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?**

Cinsiyet ve algılanan gelir düzeyi bağımsız değişken, özyeterlik alt boyutlarından sosyal özyeterlik bağımlı değişken ve yaş da kontrol değişkeni olmak üzere GLM çok değişkenli kovaryans analizi (GLM MANCOVA) sonuçları Tablo 43 ve 44’te yer almaktadır.

**Tablo 43.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Sosyal Özyeterlik Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Cinsiyet	Algılanan Gelir	n	$\bar{x}$	SS
Sosyal Özyeterlik	Kadın	Düşük	22	21.23	6.44
		Orta	372	23.32	5.54
		Yüksek	36	25.50	6.30
		Toplam	430	23.39	5.69
	Erkek	Düşük	22	24.82	5.39
		Orta	282	23.19	5.21
		Yüksek	26	25.32	4.26
		Toplam	330	23.47	5.19
	Toplam	Düşük	44	23.02	6.14
		Orta	654	23.26	5.39
		Yüksek	62	25.43	5.50
		Toplam	760	23.43	5.47

**Tablo 44.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde Sosyal Özyeterlik İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Tip III KT	sd	KO	$\lambda$	F	p	$\eta^2$	Fark
Cinsiyet	66.63	1	66.63	.99	2.25	.134	.003	
Algılanan Gelir	265.54	2	132.77	.98	4.48	<b>.012</b>	.012	O<Y
Cinsiyet X Algılanan Gelir	144.65	2	72.32	.98	2.44	.088	.006	
Hata	22320.81	753	29.64					

$R^2=.018$ ; O=Orta gelir düzeyi, Y=Yüksek gelir düzeyi

Tablo 43 ve 44’te görüldüğü gibi yaş değişkeni kontrol edildiğinde cinsiyetin sosyal özyeterlik üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır ( $\lambda=.99$ ,  $F_{(1-753)}=2.25$ ,  $p=.134$ ,  $\eta^2=.003$ ). Bununla birlikte gelir düzeyini yüksek bulan kişilerin sosyal özyeterlik puan ortalamaları ( $25.43\pm 5.50$ ), gelir düzeyini orta bulan kişilerden ( $23.26\pm 5.39$ ) anlamlı şekilde daha yüksektir ( $\lambda=.98$ ,  $F_{(2-753)}=4.48$ ,  $p=.012$ ,  $\eta^2=.012$ ). Algılanan gelir düzeyinin, sosyal özyeterlik üzerindeki etkisi düşük düzeydedir. Cinsiyet ve algılanan gelirin ise birlikte sosyal özyeterlik puanları üzerinde ortak bir etkisi bulunmamaktadır ( $\lambda=.98$ ,  $F_{(2-753)}=2.44$ ,  $p=.088$ ,  $\eta^2=.006$ ). Her iki değişken birlikte, sosyal özyeterlik toplam puanlarındaki değişimin %1.8’ini ( $R^2=.018$ ) açıklamaktadır.

#### ***4.3.5.16. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Özyeterlik Alt Boyutlarından Duygusal Özyeterlik Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?***

Cinsiyet ve algılanan gelir düzeyi bağımsız değişken, özyeterlik alt boyutlarından duygusal özyeterlik bağımlı değişken ve yaş da kontrol değişkeni olmak üzere GLM çok değişkenli kovaryans analizi (GLM MANCOVA) sonuçları Tablo 45 ve 46’da yer almaktadır.

**Tablo 45.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Duygusal Özyeterlik Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Cinsiyet	Algılanan Gelir	n	$\bar{x}$	SS
Duygusal Özyeterlik	Kadın	Düşük	22	19.77	6.58
		Orta	372	19.23	5.86
		Yüksek	36	21.22	6.57
		Toplam	430	19.42	5.97
	Erkek	Düşük	22	21.50	6.36
		Orta	282	21.62	5.79
		Yüksek	26	23.19	4.60
		Toplam	330	21.74	5.75
	Toplam	Düşük	44	20.64	6.45
		Orta	654	20.26	5.95
		Yüksek	62	22.05	5.86
		Toplam	760	20.43	5.98

**Tablo 46.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde Duygusal Özyeterlik İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Tip III KT	sd	KO	$\lambda$	F	p	$\eta^2$	Fark
Cinsiyet	228.37	1	228.37	.99	6.62	<b>.010</b>	.009	K<E
Algılanan Gelir	178.63	2	89.32	.98	2.59	.076	.010	
Cinsiyet X Algılanan Gelir	6.07	2	3.04	.98	.09	.916	.000	
Hata	25956.08	753	34.47					

$R^2=.044$ ; K=Kadın, E=Erkek

Tablo 45 ve 46’da görüldüğü gibi yaş değişkeni kontrol edildiğinde, erkek öğrencilerin duygusal özyeterlik puanlarının ortalamaları ( $21.74 \pm 5.75$ ), kız öğrencilerden ( $19.42 \pm 5.97$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $\lambda=.99$ ,  $F_{(1-753)}=6.62$ ,  $p=.010$ ,  $\eta^2=.009$ ). Cinsiyetin duygusal özyeterlik puanları üzerindeki etkisi düşük düzeydedir. Bununla birlikte algılanan gelir düzeyinin duygusal özyeterlik puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır ( $\lambda=.98$ ,  $F_{(2-753)}=2.59$ ,  $p=.076$ ,  $\eta^2=.010$ ). Benzer şekilde, cinsiyet ve algılanan gelirin birlikte, duygusal özyeterlik puanları üzerinde ortak bir etkisi bulunmamaktadır ( $\lambda=.98$ ,  $F_{(2-753)}=.09$ ,  $p=.916$ ,  $\eta^2=.000$ ). Her iki değişken birlikte duygusal özyeterlik puanlarındaki değişimin %4.4’ünü ( $R^2=.044$ ) açıklamaktadır.

**4.3.5.17. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Özyeterlik Toplam Puanları Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?**

Cinsiyet ve algılanan gelir düzeyi bağımsız değişken, özyeterlik toplam puanları

bağımlı değişken ve yaş da kontrol değişkeni olmak üzere GLM çok değişkenli kovaryans analizi (GLM MANCOVA) sonuçları Tablo 47 ve 48’de yer almaktadır.

**Tablo 47.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Özyeterlik Toplam Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Cinsiyet	Algılanan Gelir	n	$\bar{x}$	SS
Özyeterlik Toplam	Kadın	Düşük	22	60.00	14.94
		Orta	372	62.39	11.97
		Yüksek	36	65.33	14.83
		Toplam	430	62.51	12.40
	Erkek	Düşük	22	65.57	13.40
		Orta	282	64.30	11.65
		Yüksek	26	70.29	10.75
		Toplam	330	64.86	11.78
	Toplam	Düşük	44	62.78	14.30
		Orta	654	63.21	11.86
		Yüksek	62	67.41	13.40
		Toplam	760	63.53	12.19

**Tablo 48.** Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyine Göre Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde Özyeterlik Toplam Puanları İçin Yapılan Faktöriyel MANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Tip III KT	sd	KO	$\lambda$	F	p	$\eta^2$	Fark
Cinsiyet	942.27	1	942.27	.99	6.43	.011	.008	K<E
Algılanan Gelir	1124.32	2	562.16	.98	3.84	.022	.010	O<Y
Cinsiyet X Algılanan Gelir	242.68	2	121.34	.98	.83	.437	.002	
Hata	110377.81	753	146.58					

$R^2=.021$ ; K=Kadın, E=Erkek, O=Orta gelir düzeyi, Y=Yüksek gelir düzeyi

Tablo 47 ve 48’de görüldüğü gibi yaş değişkeni kontrol edildiğinde, erkek öğrencilerin özyeterlik toplam puan ortalamaları ( $64.86 \pm 11.78$ ), kız öğrencilerden ( $62.51 \pm 12.40$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $\lambda=.99$ ,  $F_{(1-753)}=6.43$ ,  $p=.011$ ,  $\eta^2=.008$ ). Cinsiyetin özyeterlik toplam puanları üzerindeki etkisi düşük düzeydedir. Aynı zamanda algılanan gelir düzeyinin de özyeterlik toplam puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ve bu etkinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir ( $\lambda=.98$ ,  $F_{(2-753)}=3.84$ ,  $p=.022$ ,  $\eta^2=.010$ ). Hangi gruplar arasında fark olduğunu bulmak için contrast tekniği kullanılmış; gelir düzeyini yüksek algılayan kişilerin özyeterlik toplam puan ortalamaları ( $67.41 \pm 13.40$ ), gelir düzeyini orta algılayan kişilerden ( $63.21 \pm 11.86$ ) anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Cinsiyet ve algılanan gelirin birlikte, özyeterlik toplam puanları üzerinde ortak bir etkisi bulunmamaktadır ( $\lambda=.98$ ,  $F_{(2-753)}=.83$ ,  $p=.437$ ,  $\eta^2=.002$ ). Her iki değişken birlikte özyeterlik toplam puanlarındaki değişimin %2.1’ini ( $R^2=.021$ ) açıklamaktadır.

#### 4.3.6. Ergenlerde Anne-Babanın Birlikte Olup Olmama Durumuna Göre Üstbiliş, Sosyal Destek, Duygu Düzenleme ve Özyeterlik Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Ergenlerde anne-babanın birlikte olma ya da olmama durumuna göre, dört farklı değişkene ait puanların farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek üzere, her bir değişken için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçlar ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

##### 4.3.6.1. Ergenlerde Anne-Babanın Birlikte Olup Olmama Durumuna Göre Üstbiliş Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Ergenlerde üstbiliş puanlarının anne-babanın birliktelik durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 49’da yer almaktadır.

**Tablo 49.** Üstbiliş Puanlarının Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Farkı İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Üstbiliş	Anne-Baba Birliktelik	n	$\bar{x}$	SS	SH <sub>Ort.</sub>	sd	t	p	d
Olumlu Üst Endişeler	Evli/Birlikte	694	12.57	4.02	.15	758	2.58	<b>.010</b>	.190
	Ayrı/Kayıp	66	11.25	3.37	.41				
Olumsuz Üst Endişeler	Evli/Birlikte	694	16.10	4.17	.16	758	.25	.804	
	Ayrı/Kayıp	66	16.24	4.25	.52				
Batıl İnanç/Ceza/Sorumluluk İncancı	Evli/Birlikte	694	16.26	3.66	.14	758	.37	.708	
	Ayrı/Kayıp	66	16.08	4.16	.51				
Bilişsel İzleme	Evli/Birlikte	694	17.75	3.27	.12	758	.26	.792	
	Ayrı/Kayıp	66	17.64	3.68	.45				
Üstbiliş Toplam	Evli/Birlikte	694	62.68	9.72	.37	758	1.17	.242	
	Ayrı/Kayıp	66	61.21	10.24	1.26				

Tablo 49 incelendiğinde olumlu üst endişelere dair puan ortalamalarının ebeveynleri evli/birlikte olan grupta ( $12.57 \pm 4.02$ ), ebeveynleri ayrı/kayıp olan gruptan ( $11.25 \pm 3.37$ ) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur ( $t_{(758)}=2.58$ ,  $p=.010$ ,  $d=.190$ ). Bu farka ilişkin etki büyüklüğünün ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Üstbilişin diğer alt boyutlarının ve toplam puanlarının anne-baba birliktelik durumuna göre anlamlı bir fark göstermediği anlaşılmıştır.

#### 4.3.6.2. Ergenlerde Anne-Babanın Birlikte Olup Olmama Durumuna Göre Algılanan Sosyal Destek Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Ergenlerde sosyal destek puanlarının anne-babanın birliktelik durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemek üzere bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 50’de gösterilmektedir.

**Tablo 50.** Sosyal Destek Puanlarının Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Farkı İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Sosyal Destek	Anne-Baba Birliktelik	n	$\bar{x}$	SS	SH <sub>Ort.</sub>	sd	t	p
Arkadaşlardan Alınan Destek	Evli/Birlikte	694	67.95	10.73	.41	758	.92	.357
	Ayrı/Kayıp	66	69.23	10.76	1.32			
Aileden Alınan Destek	Evli/Birlikte	694	50.35	8.58	.33	758	.20	.843
	Ayrı/Kayıp	66	50.13	9.59	1.18			
Öğretmenlerden Alınan Destek	Evli/Birlikte	694	33.50	7.66	.29	758	.07	.944
	Ayrı/Kayıp	66	33.43	7.49	.92			
Sosyal Destek Toplam	Evli/Birlikte	694	151.80	20.61	.78	758	.37	.712
	Ayrı/Kayıp	66	152.79	21.51	2.65			

Tablo 50 incelendiğinde, ergenlerde sosyal destek alt boyutlarının ve toplam puanlarının anne-babanın birliktelik durumuna göre anlamlı bir fark göstermediği anlaşılmıştır.

#### 4.3.6.3. Ergenlerde Anne-Babanın Birlikte Olup Olmama Durumuna Göre Duygu Düzenleme Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Ergenlerde duygu düzenleme puanlarının anne-babanın birliktelik durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemek üzere bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 51’de gösterilmektedir.

**Tablo 51.** Duygu Düzenleme Puanlarının Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Farkı İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Duygu Düzenleme	Anne-Baba Birliktelik	n	$\bar{X}$	SS	SH <sub>Ort.</sub>	sd	t	p
İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	Evli/Birlikte	694	15.62	3.09	.12	758	.42	.678
	Ayrı/Kayıp	66	15.79	3.11	.38			
Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	Evli/Birlikte	694	10.48	3.88	.15	758	.56	.577
	Ayrı/Kayıp	66	10.20	4.48	.55			
İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	Evli/Birlikte	694	14.77	4.25	.16	758	.70	.485
	Ayrı/Kayıp	66	15.15	3.91	.48			
Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	Evli/Birlikte	694	12.16	3.57	.14	758	.73	.466
	Ayrı/Kayıp	66	11.82	3.72	.46			

Tablo 51 incelendiğinde, ergenlerde duygu düzenleme alt boyutlarından elde edilen puanların anne-babanın birliktelik durumuna göre anlamlı bir fark göstermediği anlaşılmıştır.

#### 4.3.6.4. Ergenlerde Anne-Babanın Birlikte Olup Olmama Durumuna Göre Özyeterlik Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Ergenlerde özyeterlik puanlarının anne-babanın birliktelik durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemek üzere bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 52’de gösterilmektedir.

**Tablo 52.** Özyeterlik Puanlarının Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Farkı İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Özyeterlik	Anne-Baba Birliktelik	n	$\bar{X}$	SS	SH <sub>Ort.</sub>	sd	t	p
Akademik Özyeterlik	Evli/Birlikte	694	19.76	5.64	.21	758	1.33	.184
	Ayrı/Kayıp	66	18.79	6.14	.76			
Sosyal Özyeterlik	Evli/Birlikte	694	23.35	5.46	.21	758	1.25	.213
	Ayrı/Kayıp	66	24.23	5.58	.69			
Duygusal Özyeterlik	Evli/Birlikte	694	20.52	5.94	.22	758	1.38	.168
	Ayrı/Kayıp	66	19.46	6.39	.79			
Özyeterlik Toplam	Evli/Birlikte	694	63.63	12.11	.46	758	.74	.462
	Ayrı/Kayıp	66	62.48	12.99	1.60			

Tablo 52 incelendiğinde, ergenlerde özyeterlik alt boyutlarının ve toplam puanlarının anne-babanın birliktelik durumuna göre anlamlı bir fark göstermediği anlaşılmıştır.

#### 4.3.7. Ergenlerde Anne-Babanın Eğitim Düzeyleri Ayrı Ayrı ve Birlikte, Aileden Alınan Sosyal Destek Algısı, Akademik Özyeterlik, Sosyal Özyeterlik ve Duygusal Özyeterlik Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?

Ergenlerde ebeveynlerin eğitim durumuna göre, dört farklı değişkene ait puanların farklılaşp farklılaşmadığını ölçmek üzere, her bir değişken için iki yönlü varyans analizi (two-way ANOVA) yapılmış ve sonuçlar ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

##### 4.3.7.1. Ergenlerde Anne-Babanın Eğitim Düzeyleri Ayrı Ayrı ve Birlikte, Aileden Alınan Sosyal Destek Algısı Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?

Ergenlerde aileden alınan sosyal destek puanlarının, anne-babanın eğitim düzeyine göre fark gösterip göstermediğini incelemek üzere iki yönlü varyans analizi (two-way ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 53 ve Tablo 54'te yer almaktadır.

**Tablo 53.** Anne-Babanın Eğitim Düzeyine Göre Aileden Alınan Sosyal Destek Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Anne Eğitim Düzeyi	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS
İlkokul	İlkokul	38	47.70	10.63
	Ortaokul	21	51.45	7.12
	Lise	40	48.88	7.66
	Üniversite ve Lisansüstü	17	49.76	9.76
	Toplam	116	49.09	8.95
Ortaokul	İlkokul	8	44.73	11.76
	Ortaokul	27	53.67	7.00
	Lise	33	49.62	8.31
	Üniversite ve Lisansüstü	19	50.58	6.79
	Toplam	87	50.64	8.25
Lise	İlkokul	10	52.50	5.52
	Ortaokul	21	50.24	11.73
	Lise	90	50.23	8.74
	Üniversite ve Lisansüstü	126	50.32	8.38
	Toplam	247	50.37	8.71
Üniversite ve Lisansüstü	Ortaokul	3	57.67	1.53
	Lise	33	50.18	7.87
	Üniversite ve Lisansüstü	242	50.84	8.55
	Toplam	278	50.83	8.44

Anne Eğitim Düzeyi	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS
Toplam	İlkokul	56	48.13	10.19
	Ortaokul	72	52.19	8.63
	Lise	196	49.84	8.27
	Üniversite ve Lisansüstü	404	50.62	8.45
	Toplam	728	50.37	8.59

**Tablo 54.** Anne-Babanın Eğitim Düzeyine Göre Aileden Alınan Sosyal Destek Puanları İçin Yapılan İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Tip III KT	sd	KO	F	p	$\eta^2$
Anne Eğitim Düzeyi	215.70	3-713	71.90	.98	.403	.004
Baba Eğitim Düzeyi	484.86	3-713	161.62	2.20	.087	.009
Anne X Baba Eğitim Düzeyi	495.76	8-713	61.97	.84	.566	.009

Tablo 54'te yer alan analiz sonucuna göre, ergenlerde annenin eğitim düzeyi ( $F_{(3-713)}=.98$ ,  $p=.403$ ), babanın eğitim düzeyi ( $F_{(3-713)}=2.20$ ,  $p=.087$ ) ve anne-baba eğitim düzeyleri birlikte ( $F_{(8-713)}=.84$ ,  $p=.566$ ) aileden alınan sosyal destek üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

#### 4.3.7.2. Ergenlerde Anne-Babanın Eğitim Düzeyleri Ayrı Ayrı ve Birlikte Akademik Özyeterlik Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?

Ergenlerde akademik özyeterlik puanlarının, anne-babanın eğitim düzeyine göre fark gösterip göstermediğini incelemek üzere iki yönlü varyans analizi (two-way ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 55 ve Tablo 56'da yer almaktadır.

**Tablo 55.** Anne-Babanın Eğitim Düzeyine Göre Akademik Özyeterlik Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Anne Eğitim Düzeyi	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS
İlkokul	İlkokul	38	18.29	5.12
	Ortaokul	21	21.38	6.10
	Lise	40	19.96	6.28
	Üniversite ve Lisansüstü	17	18.88	5.57
	Toplam	116	19.51	5.82
Ortaokul	İlkokul	8	18.50	5.15
	Ortaokul	27	20.74	5.22
	Lise	33	20.00	4.64
	Üniversite ve Lisansüstü	19	18.42	5.16
	Toplam	87	19.75	4.99
Lise	İlkokul	10	20.40	5.15
	Ortaokul	21	21.71	4.88
	Lise	90	19.63	5.78
	Üniversite ve Lisansüstü	126	20.26	5.68
	Toplam	247	20.16	5.63
Üniversite ve Lisansüstü	Ortaokul	3	23.67	5.69
	Lise	33	19.85	5.93
	Üniversite ve Lisansüstü	242	19.35	5.91
	Toplam	278	19.46	5.90
Toplam	İlkokul	56	18.70	5.10
	Ortaokul	72	21.33	5.34
	Lise	196	19.80	5.70
	Üniversite ve Lisansüstü	404	19.57	5.79
	Toplam	728	19.74	5.69

**Tablo 56.** Anne-Babanın Eğitim Düzeyine Göre Akademik Özyeterlik Puanları İçin Yapılan İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Tip III KT	sd	KO	F	p	$\eta^2$
Anne Eğitim Düzeyi	69.98	3-713	23.33	.72	.541	.003
Baba Eğitim Düzeyi	224.37	3-713	74.79	2.30	.076	.010
Anne X Baba Eğitim Düzeyi	112.11	8-713	14.01	.43	.902	.005

Tablo 56’da yer alan analiz sonucuna göre, ergenlerde annenin eğitim düzeyi ( $F_{(3-713)}=.72, p=.541$ ), babanın eğitim düzeyi ( $F_{(3-713)}=2.30, p=.076$ ) ve anne-baba eğitim düzeyleri birlikte ( $F_{(8-713)}=.43, p=.902$ ) akademik özyeterlik üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

**4.3.7.3. Ergenlerde Anne-Babanın Eğitim Düzeyleri Ayrı Ayrı ve Birlikte Sosyal Özyeterlik Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?**

Ergenlerde sosyal özyeterlik puanlarının, anne-babanın eğitim düzeyine göre fark gösterip göstermediğini incelemek üzere iki yönlü varyans analizi (two-way ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 57 ve Tablo 58’de yer almaktadır.

**Tablo 57.** Anne-Babanın Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Özyeterlik Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Anne Eğitim Düzeyi	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS
İlkokul	İlkokul	38	22.24	6.04
	Ortaokul	21	22.76	5.24
	Lise	40	22.50	5.33
	Üniversite ve Lisansüstü	17	22.24	5.38
	Toplam	116	22.42	5.50
Ortaokul	İlkokul	8	23.12	6.01
	Ortaokul	27	21.52	6.18
	Lise	33	23.10	4.55
	Üniversite ve Lisansüstü	19	21.47	4.09
	Toplam	87	22.26	5.13
Lise	İlkokul	10	21.20	4.59
	Ortaokul	21	23.57	6.19
	Lise	90	23.88	5.34
	Üniversite ve Lisansüstü	126	23.88	5.50
	Toplam	247	23.74	5.47
Üniversite ve Lisansüstü	Ortaokul	3	27.67	4.73
	Lise	33	25.06	5.51
	Üniversite ve Lisansüstü	242	23.79	5.35
	Toplam	278	23.98	5.38
Toplam	İlkokul	56	22.18	5.74
	Ortaokul	72	22.74	5.91
	Lise	196	23.67	5.27
	Üniversite ve Lisansüstü	404	23.64	5.36
	Toplam	728	23.45	5.43

**Tablo 58.** Anne-Babanın Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Özyeterlik Puanları İçin Yapılan İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Tip III KT	sd	KO	F	p	$\eta^2$
Anne Eğitim Düzeyi	193.60	3-713	64.53	2.20	.086	.009
Baba Eğitim Düzeyi	69.41	3-713	23.14	.79	.500	.003
Anne X Baba Eğitim Düzeyi	166.55	8-713	20.82	.71	.682	.008

Tablo 58’de yer alan analiz sonucuna göre, ergenlerde annenin eğitim düzeyi ( $F_{(3-713)}=2.20, p=.086$ ), babanın eğitim düzeyi ( $F_{(3-713)}=.79, p=.500$ ) ve anne-baba eğitim düzeyleri birlikte ( $F_{(8-713)}=.71, p=.682$ ) sosyal özyeterlik üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

#### 4.3.7.4. Ergenlerde Anne-Babanın Eğitim Düzeyleri Ayrı Ayrı ve Birlikte Duygusal Özyeterlik Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?

Ergenlerde duygusal özyeterlik puanlarının, anne-babanın eğitim düzeyine göre fark gösterip göstermediğini incelemek üzere iki yönlü varyans analizi (two-way ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 59 ve Tablo 60’ta yer almaktadır.

**Tablo 59.** Anne-Babanın Eğitim Düzeyine Göre Duygusal Özyeterlik Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Anne Eğitim Düzeyi	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS
İlkokul	İlkokul	38	19.00	5.60
	Ortaokul	21	22.33	6.98
	Lise	40	21.70	6.48
	Üniversite ve Lisansüstü	17	18.41	4.96
	Toplam	116	20.45	6.22
Ortaokul	İlkokul	8	19.38	6.84
	Ortaokul	27	20.52	4.51
	Lise	33	19.78	6.20
	Üniversite ve Lisansüstü	19	20.79	6.92
	Toplam	87	20.19	5.88
Lise	İlkokul	10	19.10	7.46
	Ortaokul	21	20.24	6.98
	Lise	90	20.73	6.24
	Üniversite ve Lisansüstü	126	20.03	5.89
	Toplam	247	20.26	6.15

Anne Eğitim Düzeyi	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS
Üniversite ve Lisansüstü	Ortaokul	3	20.00	2.65
	Lise	33	20.61	5.78
	Üniversite ve Lisansüstü	242	20.62	5.68
	Toplam	278	20.61	5.66
Toplam	İlkokul	56	19.07	6.02
	Ortaokul	72	20.94	5.99
	Lise	196	20.75	6.19
	Üniversite ve Lisansüstü	404	20.35	5.78
	Toplam	728	20.42	5.94

**Tablo 60.** Anne-Babanın Eğitim Düzeyine Göre Duygusal Özyeterlik Puanları İçin Yapılan İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Tip III KT	sd	KO	F	p	$\eta^2$
Anne Eğitim Düzeyi	6.04	3-713	2.01	.06	.982	.000
Baba Eğitim Düzeyi	107.70	3-713	35.90	1.01	.386	.004
Anne X Baba Eğitim Düzeyi	175.41	8-713	21.93	.62	.762	.007

Tablo 60'ta yer alan analiz sonucuna göre, ergenlerde annenin eğitim düzeyi ( $F_{(3-713)}=.06$ ,  $p=.982$ ), babanın eğitim düzeyi ( $F_{(3-713)}=1.01$ ,  $p=.386$ ) ve anne-baba eğitim düzeyleri birlikte ( $F_{(8-713)}=.62$ ,  $p=.762$ ) duygusal özyeterlik üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA VE YORUM

Ergenlik, gelişimin en önemli aşamalarından biridir. Çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecini kapsayan bu dönemde, aslında yetişkin olmanın temellerinin atıldığı söylenebilir. Bu dönemde bir yandan bedensel değişimler, diğer yandan beyinde yapısal ve nörokimyasal değişimler yaşanırken, bu değişimlere bağlı duygusal ve davranışsal etkiler de yaşanmaktadır (Çelik, Tahiroğlu ve Avcı, 2008: 45). Ruhsal açıdan ise geçici olarak yaşanan rol kararsızlığı, bu dönemin bir diğer özelliğidir (Geçtan, 2006: 41). Çeşitli değerler, düşünceler ve roller denenir, bir süreliğine benimsenebilir, sonrasında vazgeçilebilir. Dönemin ruhsal açıdan başarılı bir şekilde tamamlanması tutarlı bir kimlik duygusunun gelişmesini, kendi becerilerini gerçekleştirebilmeyi, sevgiye dair ilişkiler kurabilmeyi, doyum sağlayıcı amaçlara ulaşmada yaratıcı ve üretken olabilmeyi sağlarken, bu dönemin sağlıklı şekilde sonlanması kimlik duygusunda boşluğa yol açmaktadır (Geçtan, 2006: 42). Dolayısıyla bu evrede psikolojik gelişimi destekleyecek etmenlerin belirlenmesi hem ergen, hem de yetişkin ruh sağlığı açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Sonuç olarak bu çalışmada ergen ruh sağlığı için koruyucu rolü olan değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmada çok fazla değişken ve ilişki söz konusu olduğundan, elde edilen veriler literatürde var olan bulgular ışığında tartışılmıştır.

#### **5.1. Ergenlerde Üstbiliş ile Sosyal Destek Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?**

Üstbiliş ve sosyal destek değişkenlerinin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Buna göre üstbiliş alt ölçeklerinden olumsuz üst endişeler ve batıl inanç/ceza/sorumluluk inançları ile sosyal desteğin tüm alt boyutları (arkadaş, aile ve öğretmenden alınan destek) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Üstbilişin olumlu üst endişeler boyutu ile aileden alınan destek arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Üstbilişin olumsuz üst endişeler boyutu, endişelenmenin kötü etkileri olacağı ve endişenin durdurulamayacağına dair inançları içermektedir. Batıl inanç/ceza/sorumluluk inançları boyutu ise düşünceleri kontrol edememe ve sonuçta olacıklardan kendini sorumlu tutmaya dair inançları içermektedir. Her iki boyutun da sosyal destekle negatif yönde ilişki göstermesi, beklenen bir durumdur. Her ne kadar üstbiliş ile sosyal desteği birlikte inceleyen araştırmalara ulaşılamamış olsa da iki değişkenin aynı kavramı açıkladığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Bacow ve arkadaşları (2009: 732) üstbiliş puanları ile depresyon puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu gösterirken, Gökler'in

(2007: 94) çalışmasında sosyal destek ve depresyon arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gösterilmiştir. Benzer bir sonuç, kaygı için de geçerlidir. Üstbiliş boyutları ile sürekli kaygı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunurken (Irak, 2012: 52), sosyal destek boyutları ve anksiyete arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu belirtilmiştir (Çakır ve Palabıykoğlu, 1997: 20). Sonuç olarak üstbilişsel faaliyetlerdeki olumsuz yöndeki artış, daha düşük olarak algılanan sosyal destekle ilişkili bulunmuştur.

Üstbiliş ile sosyal destek arasında dikkat çeken bir diğer bulgu, olumlu üst endişeler ile aileden alınan destek arasında pozitif yönde ilişki saptanmış olmasıdır. Literatürde bu bulguya ışık tutabilecek başka çalışmalara rastlanmamıştır. Aileden destek gördüğünü ifade eden ergenlerde olumlu üst endişelerin de yüksek olması, endişelenmeye yüklenen olumlu anlamların aileler tarafından aktarılmasıyla ilgili olabilir. Ayrıca bu ilişki sadece Türkiye kültürü ve aile yapısına da özgü olabilir. Tüm bu ihtimaller araştırılması gereken alanlardır.

## **5.2. Ergenlerde Üstbiliş ve Sosyal Destek Değişkenleri, Duygu Düzenleme Aracılığıyla Özyeterliği Anlamlı Bir Şekilde Yordamakta mıdır?**

Üstbiliş ve sosyal desteğin, duygu düzenleme aracılığıyla özyeterliği yordayıp yordamadığını incelemek üzere yapısal eşitlik modellemesi oluşturulmuştur. İlk oluşturulan modelin (Bkz. Şekil 1: Model A) uyum iyiliği değerleri incelenmiş ve bu değerlerin kabul edilebilir düzeylerde olmadığı fark edilmiştir. Ardından Model A'ya ilişkin modifikasyon indeksleri incelenmiştir. Önerilen düzeltmelerden literatür ile uyumlu olanlar Model A'ya eklenmiş ve böylelikle Model B (Bkz. Şekil 2: Model B) oluşturulmuştur. Model B'nin uyum iyiliği değerlerinin, orta düzeyde uyum ve mükemmel uyum arasında değiştiği söylenebilir.

### **5.2.1. Duygu Düzenlemenin Aracılık Etkisinin Değerlendirilmesi**

Model B'de, üstbiliş ve sosyal destek ile özyeterlik arasındaki ilişkide, duygu düzenlemenin aracı etkisi anlamlı bulunmuştur (Bkz. Tablo 13).

Üstbiliş alt boyutlarının tamamı, duygu düzenleme yöntemleri aracılığıyla, özyeterlik alt boyutlarına etki etmektedir. Olumlu üst endişeler, duygu düzenleme yöntemleri aracılığıyla, sosyal özyeterliği pozitif yönde yordamaktadır. Olumsuz üst endişeler, duygu düzenleme yöntemleri aracılığıyla, sosyal, duygusal ve akademik özyeterliği negatif yönde yordamaktadır. Batıl inanç/ceza/sorumluluk inançları, duygu düzenleme yöntemleri aracılığıyla, sosyal özyeterliği negatif yönde yordamaktadır. Bilişsel izleme, duygu düzenleme yöntemleri aracılığıyla sosyal, duygusal ve akademik özyeterliği pozitif yönde yordamaktadır.

Üstbilişin duygu düzenleme aracılığıyla özyeterliği yordamasına dair bulgunun, Yıldız ve Kızıldağ (2018: 247) tarafından yapılmış olan çalışmanın sonuçları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yıldız ve Kızıldağ (2018), negatif duygulanım ile depresyon ilişkisinde, duygu düzenlemenin aracı rolünün anlamlı olduğunu bulmuştur. Bizim çalışmamız ile Yıldız ve Kızıldağ'ın (2018) çalışmasındaki sonuçların benzer olan tarafı ise çalışmalarda yer alan bağımsız değişkenlerin ve bağımlı değişkenlerin anlamlı ilişkiler göstermesidir. Myers ve Wells (2015: 7), üstbiliş ile negatif duygulanım arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bildirmiştir. Telef ve Karaca (2011: 508) ise özyeterlik ile depresyon arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak mevcut çalışmadan elde edilen bulgunun, Yıldız ve Kızıldağ'ın (2018) çalışmasında yer alan bulgu ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Model B'ye göre, sosyal destek alt boyutlarının tamamı, duygu düzenleme yöntemleri aracılığıyla, özyeterlik alt boyutlarına etki etmektedir. Algılanan arkadaş desteği, duygu düzenleme yöntemleri aracılığıyla, sosyal ve duygusal özyeterliği pozitif yönde yordamaktadır. Algılanan aile desteği ve öğretmen desteği, duygu düzenleme yöntemleri aracılığıyla sosyal, duygusal ve akademik özyeterliği pozitif yönde yordamaktadır.

Sosyal desteğin duygu düzenleme aracılığıyla özyeterliği yordamasına dair bulgunun, Cabral ve arkadaşları (2012: 1006) tarafından yapılmış olan çalışmanın sonuçları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Cabral ve arkadaşları (2012), üniversite öğrencilerinde bağlanma ve baş etme stratejileri arasındaki ilişkide, duygu düzenlemenin aracılık etkisinin anlamlı olduğunu bulmuşlardır. Bizim çalışmamız ile Cabral ve arkadaşlarının (2012) çalışmasındaki sonuçların benzer olan tarafı ise çalışmalarda yer alan bağımsız değişkenlerin ve bağımlı değişkenlerin anlamlı ilişkiler göstermesidir. Callaghan ve Morrissey (1993: 203), sosyal destek ile bağlanmanın birbiriyle yakından bağlantılı kavramlar olduklarını belirtmiştir. Smith (1989: 230) ise özyeterlik ile baş etme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak mevcut çalışmadan elde edilen bulgu ile Cabral ve arkadaşlarının (2012) bulguları arasında tutarlılık olduğu söylenebilir.

### **5.2.2. Model B'de Değişkenler Arasındaki Doğrudan Etkilerin Değerlendirilmesi**

Duygu düzenlemenin aracılık etkisini incelemek üzere oluşturulmuş olan Model B'de aynı zamanda değişkenler arasındaki ikili ilişkileri, diğer bir ifadeyle doğrudan etkileri de görmek mümkündür (Bkz. Tablo 12).

Üstbilişin duygu düzenlemeye olan etkisi incelendiğinde, olumlu üst endişeler ve olumsuz üst endişeler boyutlarının dışsal işlevsel duygu düzenlemeyi pozitif yönde yordadığı

görülmüştür. İçsel işlevsel olmayan duygu düzenlemeyi pozitif yönde yordayan üstbiliş boyutları olumsuz üst endişeler, batıl inanç/ceza/sorumluluk inançları ve bilişsel izlemedir. İçsel işlevsel duygu düzenlemeyi pozitif yönde yordayan üstbiliş boyutu bilişsel izlemedir. Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemeyi negatif yönde yordayan üstbiliş boyutu ise bilişsel izlemedir.

Literatürde üstbiliş ve duygu düzenlemenin, yakın bir zamanda bir arada incelenmeye başlandığı söylenebilir. Thompson (1994: 27), duygu düzenlemeyi açıklarken izleme, değerlendirme, düzenleme gibi üstbilişsel stratejilerden bahsetmiştir. Davis ve arkadaşları (2018: 506), çocukların duygularını düzenlerken üstbilişsel yöntemler kullandıklarını bulmuştur. Gordon-King ve arkadaşları (2018: 267), duygusal yanıt vermede güçlük yaşayan bireylerde üstbilişsel terapinin etkililiğini göstermiştir.

Üstbiliş puanlarındaki artışın üstbilişsel işleyişteki problemleri yansıttığı göz önünde bulundurulduğunda, olumlu ve olumsuz üst endişelerin, dışsal işlevsel duygu düzenlemeyi pozitif yönde yordaması, bilişsel izlemenin ise içsel işlevsel duygu düzenlemeyi pozitif yönde ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemeyi negatif yönde yordaması kuramsal veriler ile uyuşmamaktadır. Laghi ve arkadaşları (2018: 864), duygu düzenleme güçlüğü ve üstbiliş boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla üstbiliş boyutları ile işlevsel olan duygu düzenleme yöntemlerinin negatif yönde, işlevsel olmayan duygu düzenleme yöntemlerinin ise pozitif yönde ilişki göstermesi beklenmektedir, ancak sonuç tam tersi olmuştur. Mevcut çalışmamızla aynı ölçüm araçlarını kullanarak üstbiliş ve duygu düzenlemeyi inceleyen başka çalışmalara rastlanmamıştır. Bu sebeple elde edilen verinin değerlendirilebilmesi için, aynı ölçüm araçlarını kullanan başka araştırmalara ihtiyaç vardır.

Sosyal desteğin duygu düzenlemeye olan etkisi incelendiğinde, içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemeyi, algılanan arkadaş, aile ve öğretmen desteğinin negatif yönde yordadığı görülmüştür. Dışsal işlevsel duygu düzenlemeyi pozitif yönde yordayan sosyal destek boyutları, algılanan arkadaş desteği ve aile desteğidir. İçsel işlevsel duygu düzenlemeyi pozitif yönde yordayan sosyal destek boyutları, algılanan aile desteği ve öğretmen desteğidir. Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemeyi negatif yönde yordayan sosyal destek boyutları, algılanan aile ve öğretmen desteğidir.

Literatürde sosyal destek ve duygu düzenlemeyi birlikte inceleyen çalışma yok denecek kadar azdır. Oysaki her iki değişkenin de kuramsal temelleri incelendiğinde, birbirleriyle yakından ilişkili kavramlar oldukları görülmektedir. Marroquín (2011: 1286), sosyal desteğin duygu düzenlemeye etki edebileceğini belirtmiştir. Garnefski ve arkadaşları

(2001: 1312), duyguların kişiler arası desteğe erişme durumuna göre şekillendiğini ve duygu düzenlemenin sosyal bir boyutu olduğunu belirtmiştir. Aliche ve arkadaşları (2018: 7), duygu düzenlemenin alt boyutu olan yeniden değerlendirme ile sosyal destek arasında pozitif yönde, duygu düzenlemenin bir başka alt boyutu olan bastırma stratejisi ile sosyal destek arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğunu bulmuştur. Eren (2017: 45), ergenler üzerinde yapmış olduğu çalışmada, algılanan sosyal desteğin içsel ve dışsal işlevsel duygu düzenleme boyutlarıyla pozitif yönde, içsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme boyutlarıyla negatif yönde ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur. Bahsedilen tüm çalışmalardaki bulgular ile mevcut çalışmamızın bulguları tutarlılık göstermektedir.

Duygu düzenlemenin özyeterliğe olan etkisi incelendiğinde, duygusal özyeterliği, içsel işlevsel duygu düzenlemenin pozitif yönde, içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin ise negatif yönde yordadığı görülmüştür. Sosyal özyeterliği, dışsal işlevsel duygu düzenleme, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme ve içsel işlevsel duygu düzenleme yöntemleri pozitif yönde yordamaktadır. Akademik özyeterliği, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme negatif yönde ve içsel işlevsel duygu düzenleme pozitif yönde yordamaktadır.

Çalışmamızda duygu düzenleme ve özyeterlik ilişkisine dair bulguların genel olarak literatür ile örtüştüğü söylenebilir. Nasta (2007: 4), pozitif duyguları arttırıp negatif duyguları azaltan yöntemlerin, özyeterliği yükseltebileceğini söylemiştir. Kavanagh ve Bower (1985: 516), yaptıkları çalışmada pozitif duygusal durum tetiklendiğinde, özyeterliğin de arttığını bulmuştur. Midkiff ve arkadaşları (2018: 8), duygu düzenleme güçlüğündeki azalmanın, zorluklarla baş etmeye dair özyeterliği arttırdığını belirtmiştir. Totan (2015: 159), üniversite öğrencilerinde, duygu düzenlemenin bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutu ile duygusal özyeterlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Akhlaghi, Hossein ve Borjali (2017: 14), ilaç bağımlılığı olan kişilerde duygu düzenleme eğitimiyle birlikte özyeterlik düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Eren (2017: 45) ise çalışmada akademik özyeterlik ile duygu düzenleme boyutları arasındaki ilişkiye bakmıştır. Sonuç olarak akademik özyeterliğin, içsel ve dışsal işlevsel duygu düzenleme yöntemleri ile pozitif yönde, içsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme yöntemleriyle negatif yönde anlamlı ilişki gösterdiğini bulmuştur.

Mevcut çalışmamızda yer alan, ancak kuramsal çerçeve ile uyuşmayan bir bulgu, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemenin sosyal özyeterliği pozitif yönde yordamasıdır. Aslında bu iki değişken arasındaki ilişkinin negatif yönde olması beklenmektedir. Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme ile sosyal özyeterliği ele alan bir çalışma olmasa da, her iki değişkenin somatizasyon ile olan ilişkisi yol gösterici olmaktadır. Dışsal işlevsel olmayan

duygu düzenleme, psikosomatik belirtilerle pozitif yönde ilişki gösterirken (Duy ve Yıldız, 2014: 30), sosyal özyeterlik somatizasyon ile negatif yönde ilişki göstermektedir (Telef, 2011: 199). Bahsedilen çalışmaların sonuçlarıyla mevcut çalışmada elde edilmiş olan bulgu, tam ters yöndedir. Bu bulgunun neden kaynaklandığı düşünüldüğünde ise birçok sebebi olabileceği akla gelmektedir. Çalışmaya katılan ergenler zorbalık, fiziksel ve sözlü saldırı, diğerlerine kötü hissettirmeye çalışma gibi davranışlar içeren dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme yöntemlerine pozitif anlamlar yüklüyor olabilirler. Bu yöntemleri akran ortamı dışında kullanıyor olabilirler ya da kullandıkları bu yöntemlerin şiddetini, gerçekteki halinden daha fazla algılıyor olabilirler. Söz konusu değişkenleri ele alacak olan başka çalışmaların bu konuya ışık tutacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak Model B ile açıklanan varyans düzeyleri duygusal özyeterlik için %30, akademik özyeterlik için %28 ve sosyal özyeterlik için %43 olmuştur.

### **5.3. Ergenlerde Duygusal Özyeterlik Puanı, Sosyal Özyeterlik ve Akademik Özyeterlik Puanları Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?**

Model B’de duygusal özyeterliğin, sosyal ve akademik özyeterliği etkileyip etkilemediği de incelenmiş ve sonuçlar anlamlı bulunmuştur. Buna göre duygusal özyeterlik, hem sosyal özyeterliği, hem de akademik özyeterliği anlamlı olarak yordamaktadır. Bu sonuç Muris’in (2002: 340) özyeterlik tanımlamasına göre yorumlanacak olursa, kişinin olumsuz duygularla baş etmeye dair algıladığı kapasitesi, akranlarla kurulan sosyal ilişkilere dair becerilerini ve kendi öğrenme davranışını yönetebilme, akademik hedeflere ulaşabilmeye ilişkin kapasitesini nasıl algıladığına etki etmektedir. Telef ve Karaca’nın (2012: 178) çalışmasında da duygusal, sosyal ve akademik özyeterlik boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu gösterilmiştir.

### **5.4. Ergenlerde Üstbilis ve Sosyal Destek Değişkenleri, Özyeterliği Anlamlı Bir Şekilde Yordamakta mıdır?**

Model B’de aracı değişken olan duygu düzenleme, modelden çıkarılarak Model C oluşturulmuştur. Böylece üstbilis ve sosyal desteğin özyeterlik üzerindeki doğrudan etkisi incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre Model C doğrulanmış ve uyum iyiliği indekslerinin mükemmel uyuma işaret ettiği tespit edilmiştir.

Model C’ye göre duygusal özyeterliği açıklamada, üstbilis alt boyutlarından olumsuz üst endişeler negatif yönde ve bilişsel izleme pozitif yönde etkiye sahiptir. Sosyal özyeterliği açıklamada üstbilis alt boyutlarından batıl inanç/ceza/sorumluluk inançları negatif yönde ve

bilişsel izleme pozitif yönde etkiye sahiptir. Akademik özyeterliği açıklamada ise üstbiliş alt boyutlarından hiçbirinin anlamlı bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur.

Literatürde üstbiliş ile özyeterliği ele alan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır, ancak bu çalışmalarda genellikle akademik özyeterliğe odaklanılmakla birlikte, üstbilişi ölçmede farklı ölçüm araçları kullanılmaktadır. Ölçüm araçları sıklıkla üstbilişsel stratejileri ya da üstbilişsel farkındalık düzeyini ölçmektedir.

Oğuz ve Kutlu-Kalender (2018: 175), üstbilişsel farkındalık ile sosyal ve duygusal özyeterlik arasında anlamlı ilişkiler olduğu ortaya koymuştur. Mevcut çalışmamızda kullanılan ölçüm aracı, Oğuz ve Kutlu-Kalender'in çalışmasında kullanılan ölçüm aracından farklıdır. Üstbiliş boyutlarından elde edilen yüksek puanın üstbilişsel etkinlikteki sorunların göstergesi olduğu göz önünde bulundurulduğunda, Model C'de bilişsel izlemenin hem duygusal özyeterliği, hem de sosyal özyeterliği negatif yönde yordaması beklenirken, pozitif bir etki görülmüştür. Benzer bir çatışma Sica, Stekete, Ghisi, Chiri ve Franceschini'nin (2007: 266) çalışmasında da görülmüştür. Araştırmacılar bu çatışmayı yorumlarken, bilişsel izlemenin başlı başına zararlı olmayabileceğini ve psikopatolojiyle sürekli bir bağlantısının da olmayabileceğini belirtmişlerdir. Aşırı bilişsel izlemenin zararlı olabileceği, ancak bilişsel izlemenin yokluğunda da uyum açısından tehlikeli sonuçlar doğabileceği ifade edilmiştir. Çalışmamızda bilişsel izlemenin duygusal ve sosyal özyeterliğe olumlu etki etmesi buna bağlı olabilir.

Model C'de üstbiliş boyutlarının akademik özyeterlik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülürken, literatürde Al-Baddareen ve arkadaşları (2015: 2071), Oğuz ve Kutlu-Kalender (2018: 175), Hermita ve Thamrin (2015: 1079) üstbilişsel farkındalık ile akademik özyeterlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermişlerdir. Bahsedilen çalışmalarla mevcut çalışmamızı ayıran nokta ise farklı ölçüm araçlarının kullanılması ve bu çalışmalarda üstbilişsel farkındalığın incelenmiş olmasıdır.

Model C'de sosyal destek ile özyeterlik ilişkisine bakıldığında duygusal özyeterliği açıklamada, algılanan sosyal destek boyutlarından arkadaş desteği ve aile desteği pozitif yönde etkiye sahiptir. Sosyal özyeterliği açıklamada algılanan arkadaş desteği pozitif yönde etkiye sahiptir. Akademik özyeterliği açıklamada ise algılanan aile desteği ve öğretmen desteği pozitif yönde etkiye sahiptir.

Bandura (1977: 195), sözel ikna aracılığıyla kişiyi cesaretlendirmeye dayalı olarak sağlanan sosyal desteğin, özyeterliği arttırabileceğini belirtmiştir. Schunk ve Meece (2006: 74) ailelerin çocuklarına sağladıkları deneyimlerin, çocukların özyeterliğine etki ettiğini belirtmiştir. Model C'de algılanan aile desteğinin duygusal ve akademik özyeterliğe etki ettiği

bulgusu, Schunk ve Meece'nin görüşünü destekler niteliktedir. Mevcut çalışmamızdaki bulgulara benzer olarak Wang ve arkadaşları (2015: 105), Yardımcı ve Bakkal (2009: 161), Adler-Constantinescu ve arkadaşları (2013: 278) da sosyal destek ile özyeterlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Eren (2017: 45), algılanan sosyal destek ve akademik özyeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Traş ve Arslan (2013: 1136), sırasıyla arkadaş, öğretmen ve aile desteğinin sosyal özyeterliğe etki ettiğini bulmuştur.

Sonuç olarak, Model C ile açıklanan varyans düzeyleri, duygusal özyeterlik için %26, akademik özyeterlik için %28 ve sosyal özyeterlik için %40 olmuştur. Duygusal ve sosyal özyeterlikte açıklanan varyansların Model B'de biraz daha yüksek olduğu, akademik özyeterlikte açıklanan varyansların her iki modelde de aynı düzeyde olduğu görülmüştür.

### **5.5. Ergenlerde Cinsiyet ve Algılanan Gelir Düzeyi, Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Ayrı Ayrı ve Birlikte Üstbiliş, Sosyal Destek, Duygu Düzenleme ve Özyeterlik Puanları Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?**

Ölçeklerden elde edilen puanların, cinsiyete ve algılanan gelir düzeyine göre fark gösterip göstermediği yaş değişkeni kontrol edilerek incelenmiştir.

Üstbiliş alt ölçeklerinden olumlu üst endişeler skorlarında erkeklerin; olumsuz üst endişeler, batıl inanç/ceza/sorumluluk inancı ve üstbiliş toplam puanlarında kızların daha yüksek puanlar elde ettikleri görülmüştür. Irak'ın (2012: 51) çalışmasında da cinsiyet etkisi incelenmiş ve benzer şekilde kızların olumsuz üst endişeler ile üstbiliş toplam puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu rapor edilmiştir. Bacow ve arkadaşlarının (2009: 733) çalışmasında yaş kontrol edilerek üstbiliş alt ölçek ve toplam puanlarının cinsiyete göre fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Sonuç olarak ergenlerde üstbiliş toplam puan ortalamalarının kızlarda, erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu çalışmayla ilgili önemli bir detay, örneklemin daha çok kaygı bozukluğu tanısı almış çocuk ve ergenlerden oluşmasıdır. Cartwright-Hatton ve arkadaşları (2004: 419), ergenlerin üstbiliş puanlarını cinsiyete göre karşılaştırmış ve ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmişlerdir. Sevim'in (2017: 46) çalışmasında Üstbiliş Ölçeği'nin yetişkin formu kullanılmış ve düşünceleri kontrol ihtiyacı boyutunda erkeklerin kadınlardan daha yüksek ortalamaya sahip oldukları bulunmuştur. Bu alt boyutun çocuk ve ergen formundaki eşdeğeri batıl inanç/ceza/sorumluluk inançlarıdır. Gülep'in (2017: 54) çalışmasında ise kızların olumsuz üst endişeler, batıl inanç/ceza/sorumluluk inançları, bilişsel izleme ve üstbiliş toplam

puan ortalamalarının erkeklerden yüksek olduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak cinsiyet ve üstbilişi ele alan çalışmalardaki bulguların çeşitlilik gösterdiği söylenebilir.

Sosyoekonomik düzey açısından bakıldığında ise yaş kontrol edildiğinde, gelir düzeyini orta olarak algılayan ergenlerin üstbiliş alt boyutlarından olumlu üst endişeler puan ortalamaları, düşük gelir algılayan bireylerden daha yüksektir. Ayrıca yaş kontrol edildiğinde, cinsiyet ve algılanan gelir düzeyinin olumlu üst endişeler üzerindeki ortak etkisi de anlamlı bulunmuştur. Literatüre bakıldığında Sarpkaya, Arık ve Kaplan (2011: 120) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, gelir düzeyine göre üstbilişsel farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ifade edilmiştir. Gülep (2017: 72) tarafından yapılmış olan çalışmada da üstbiliş puanlarının gelir düzeyinden etkilenmediği belirtilmiştir.

Yaş kontrol edilerek, sosyal destek puanlarının cinsiyete göre fark gösterip göstermediği incelendiğinde, sadece algılanan aile desteği boyutunda erkeklerin ortalamaları, kızların ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Cinsiyet ve sosyal destekle ilgili literatürde farklı bulguların yer aldığı söylenebilir. Örneğin Malecki ve Demaray (2002: 16), ortaokul ve lise öğrencilerinde, algılanan yakın arkadaş desteği, sınıf arkadaşının desteği ve toplam sosyal destek puanlarında kızların erkeklerden daha yüksek ortalamalara sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Çakır ve Palabıyıkoglu (1997: 20), sosyal destek toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediğini belirtmiştir. Dubow ve Ullman (1989: 57) tarafından yapılmış olan çalışmada, algılanan öğretmen desteği puanlarının kızlarda, erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Gökler'in (2007: 96) çalışmasında ise algılanan arkadaş desteği, öğretmen desteği ve sosyal destek toplam puanlarında kızların, erkeklerden daha yüksek ortalamalara sahip oldukları ortaya konmuştur.

Sosyoekonomik durum açısından yaş değişkeni kontrol edilerek, sosyal destek puanları incelendiğinde, gelirini yüksek olarak algılayan ergenler, düşük gelir algılayanlara kıyasla daha fazla arkadaş desteği aldıklarını belirtmişlerdir. Gelir düzeyini orta ve yüksek olarak algılayan ergenlerin, düşük gelire sahip olduğunu algılayanlara oranla, aileden alınan destek puan ortalamaları daha yüksektir. Sosyal destek toplam puanları açısından bakıldığında ise gelir düzeyini orta olarak algılayan ergenlerin ortalamaları, düşük gelir algılayanlara kıyasla daha yüksektir. Aileden alınan destek puanları üzerinde, cinsiyet ve algılanan gelir düzeyinin ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. Demirtaş'ın (2007: 120) çalışmasında sekizinci sınıf öğrencilerinde sosyal destek puanlarının, ailenin ekonomik durumuna göre değişip değişmediği incelenmiştir. Sadece aile desteği boyutundaki puanların, ekonomik durumu orta olanlarda, ekonomik durumu düşük olanlara kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Demirdüzen'in (2013: 171) çalışmasında sosyoekonomik durumu orta ve

yüksek olan ergenlerin arkadaş desteği puanlarının, düşük sosyoekonomik düzeydeki ergenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada öğretmen desteği puanları, orta sosyoekonomik durumda olan ergenlerde, düşük sosyoekonomik durumda olanlara kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Yıldırım (2011: 101), sadece aileden alınan destek puanlarının sosyoekonomik düzeye göre farklılık gösterdiğini, orta ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin aile desteği puanlarının, düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bahsedilen tüm çalışmaların ortak noktası olarak, düşük gelire sahip bireylerin, algılanan sosyal destek açısından dezavantajlı tarafta oldukları söylenebilir.

Duygu düzenleme puanlarında, yaş kontrol edilerek, cinsiyete göre farklılık olup olmadığına bakılmış ve sadece dışsal işlevsel duygu düzenlemede kızların erkeklere göre daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. Yani ergenlik dönemindeki kızların olumsuz bir durum karşısında, diğerleriyle konuşmak, onlardan tavsiye almak gibi işlevsel olan dışsal duygu düzenleme yöntemlerini erkeklerden daha fazla kullandıkları söylenebilir. Uğur'un (2018: 55) çalışmasında, duygu düzenleme puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. Üney (2016: 52), duygu düzenleme boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Atalay (2018: 44) ise içsel işlevsel duygu düzenlemede kızların, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemede erkeklerin anlamlı olarak daha yüksek puanlar elde ettiklerini ortaya koymuştur.

Mevcut çalışmamızda yaş kontrol edildiğinde duygu düzenleme puanlarının, algılanan gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Aynı sonuç Uğur (2018: 55) ve Atalay'ın (2018: 50) çalışmalarında da elde edilmiştir.

Yaş kontrol edildiğinde cinsiyete göre, özyeterlik puanlarının fark gösterip göstermediğine bakıldığında, erkeklerin duygusal özyeterlik ve özyeterlik toplam puan ortalamalarının kızlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Suldo ve Schaffer-Hudkins'in (2007: 347) çalışmasında, sadece duygusal özyeterlik alanında erkeklerin kızlardan daha yüksek özyeterliğe sahip olduğu gösterilmiştir. Muris'in hem 2001 (s.147), hem de 2002'de (s.342) yapmış olduğu iki farklı çalışmada da, erkeklerin duygusal özyeterlik ve toplam özyeterlik puanlarının kızlardan yüksek olduğu belirtilmiştir. Ergenler üzerinde sürdürülen bir başka çalışmada, erkeklerin duygusal özyeterlik puanlarının kızlardan yüksek olduğu, akademik ve sosyal özyeterlik açısından ise kızların daha yüksek puanlara sahip olduğu ortaya konmuştur (Telef ve Karaca, 2011: 505). Bahsedilen tüm çalışmalarda yer alan ortak bulgu, erkeklerin daha yüksek duygusal özyeterliğe sahip olmasıdır.

Yaş kontrol edilerek, algılanan gelir durumuna göre özyeterlik puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine bakılmış, gelir düzeyini yüksek olarak algılayanların, gelir düzeyini orta algılayanlara göre daha yüksek sosyal özyeterlik ve toplam özyeterlik puan ortalamalarına sahip oldukları bulunmuştur. Literatürde algılanan gelir ve özyeterlikle ilgili birbirinden farklı bulguların yer aldığı söylenebilir. Örneğin Vardarlı'nın (2005: 102) çalışmasında yüksek olarak algılanan gelir düzeyi ile genel özyeterlik puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve yüksek gelir düzeyinin özyeterlik puanlarını yordadığı ortaya konmuştur. Telef'in (2011: 174) çalışmasında da ailenin ekonomik durumuna göre özyeterlik puanları karşılaştırılmış ve istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmediği belirtilmiştir. Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli'nin (2001: 196) çalışmasında ise sosyoekonomik durumun özyeterliğe dolaylı olarak etki ettiği, bu etkinin de ebeveynlerin akademik özyeterlikleri ve akademik arzuları üzerinden olduğu ifade edilmiştir.

#### **5.6. Ergenlerde Anne-Babanın Birlikte Olup Olmama Durumuna Göre Üstbilis, Sosyal Destek, Duygu Düzenleme ve Özyeterlik Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?**

Üstbilis puanlarının, anne-baba birliktelik durumuna göre değişip değişmediği incelendiğinde, sadece olumlu üst endişeler puanlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre ebeveynleri evli/birlikte olan ergenlerin olumlu üst endişeler ortalamaları, ebeveynleri ayrı/kayıp olanlardan anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Benzer bir sonuç, üstbilis ile sosyal destek arasındaki korelasyonlarda da görülmüştür (Bkz. Tablo 10). Algılanan aile desteği ile olumlu üst endişeler puanları pozitif yönde ilişki göstermiştir. Olumlu üst endişeler ölçeği, endişelenmenin avantajlı bir durum olduğuyla ilgili problemleri üstbilisel inançları içermektedir. Anne-babası birlikte olan kişilerde, olumlu üst endişeler puanlarının daha yüksek olmasının hangi sebeplerden kaynaklandığı, araştırılması gereken bir konudur. Literatürde bu konuyu ele alan bir başka araştırma Gülep (2017: 60) tarafından ortaya konmuştur. Çalışmada lise öğrencilerinde anne-baba birliktelik durumuna göre üstbilis puanları karşılaştırılmış ve anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu sonuçların bilimsel veriler ışığında değerlendirilebilmesi için, daha çok çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Mevcut çalışmamızda sosyal destek puanlarının anne-baba birlikteliğine göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. Benzer şekilde Özcan'ın (2018: 37) çalışmasında da sosyal destek puanlarının ebeveynlerin birlikte ya da ayrı olmalarından etkilenmediği belirtilmiştir. Kaşıkçı, Çoban, Ünsal ve Avşar (2009: 162) tarafından yapılan çalışmada, hem ebeveynlerin birlikte-ayrı olmasına göre, hem de ebeveynlerin hayatta olup olmamasına göre

aile ve arkadaş desteği ortalamalarının farklılığına bakmışlardır. Elde ettikleri sonuçlara göre, ebeveyni hayatta olanların aile ve arkadaş desteği puan ortalamaları, ebeveynini kaybetmiş olanlara göre daha yüksektir. Ebeveynlerin birlikte-ayrı olma durumlarına göre ise aile ve arkadaş desteği puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuşlardır. Kurt'un (2017: 69) çalışmasında da anne ve babası birlikte olan ortaokul öğrencilerinin, sadece algılanan aile desteği boyutunda, anne ve babası birlikte olmayanlardan daha yüksek puanlara sahip oldukları belirtilmiştir.

Duygu düzenleme ve anne-baba birliktelik durumu bir arada incelendiğinde, duygu düzenleme puanlarının anne-baba birlikteliğine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Benzer şekilde Atalay'ın (2018: 50) çalışmasında da, ortaokula devam eden ergenlerde duygu düzenleme alt ölçeklerinden elde edilen puanların, aile yapısına (çekirdek, geniş, parçalanmış aile) göre anlamlı farklar göstermediği tespit edilmiştir. Literatürde her iki değişkeni ele alan başka çalışmaya rastlanmamıştır.

Özyeterlik puanlarının anne-baba birlikteliğine göre değişip değişmediğine bakıldığında, puanlarda anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Özcan'ın (2018: 37) çalışmasında da ebeveynlerin ayrı-birlikte olması özyeterlik puanlarını etkilememiştir. Telef'in (2011: 187) çalışmasında ise sosyal ve akademik özyeterlik puanlarında, ebeveynlerin birliktelik durumuna göre anlamlı bir fark olmadığı, ancak duygusal özyeterlik ve toplam özyeterlik puanlarında anne-babası birlikte olanların daha yüksek özyeterlik bildirdikleri ortaya konmuştur.

### **5.7. Ergenlerde Anne-Babanın Eğitim Düzeyleri Ayrı Ayrı ve Birlikte, Aileden Alınan Sosyal Destek, Akademik Özyeterlik, Sosyal Özyeterlik ve Duygusal Özyeterlik Üzerinde Anlamlı Bir Etkiye Sahip midir?**

Anne-babanın eğitim düzeylerine göre ölçek puanları karşılaştırılırken, bu değişkenle ilişkisi olabileceği düşünülen alt ölçekler seçilerek analize alınmıştır.

Mevcut çalışmamızda, ergenlerin aileden alınan sosyal destek puanlarının, anne-baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Benzer bir sonuç Tozkoparan'ın (2014: 20) çalışmasında da ortaya çıkmıştır. Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları aile desteğinin, anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı gösterilmiştir. Benzer şekilde Dülger (2009: 129) de sekizinci sınıfa devam eden ergenler üzerinde yapmış olduğu çalışmasında, algılanan aile desteği puanlarının, hem anne eğitim düzeyine, hem de baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Demirdüzen'in (2013: 165-167) çalışmasında da ergenlerin algıladıkları aile

desteği puanlarının, anne ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı fark göstermediği belirtilmiştir.

Ergenlerde akademik, sosyal ve duygusal özyeterlik puanlarının anne-babanın eğitim düzeyinden etkilenmediği bulunmuştur. Benzer bir sonuç, Güven'in (2008: 122) alışmasında ortaya konmuştur. 15-22 yaşlarındaki ergenler üzerinde yürütülmüş olan çalışmada özyeterlik boyutlarıyla anne-baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Demirdüzen'in (2013: 166) alışmasında sadece duygusal özyeterlik puanları ele alınmış ve duygusal özyeterliğin anne-baba eğitim düzeyinden etkilenmediği bulunmuştur. Telef'in (2011: 166) alışmasında ise ergenlerde sosyal ve akademik özyeterliğin, annenin eğitim düzeyine göre değiştiği, sosyal özyeterliğin de babanın eğitim düzeyine göre değiştiği belirtilmiştir. Aynı çalışmada, gruplar arasında ikili karşılaştırmalar yapılarak, hangi gruplar arasında farklılık olduğuna da bakılmıştır. Elde ettikleri sonuçlar genel olarak özetlendiğinde, ebeveynlerin eğitim seviyesinin artması ile ergenlerin özyeterlik düzeylerinin de artış gösterdiği belirtilmiştir.

## ALTINCI BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ergenlerde üstbiliş ile sosyal destek değişkenlerinin özyeterliğe etki edip etmediği ve bu ilişkide duygu düzenlemenin aracılık rolünün olup olmadığı incelenmiştir. Aynı zamanda çalışmada yer alan değişkenlerin, sosyodemografik özelliklere göre değişip değişmediği de araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar ise şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Ergenlerde üstbiliş boyutları ve sosyal destek boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Üstbiliş alt ölçeklerinden olumsuz üst endişeler ve batıl inanç/ceza/sorumluluk inançları ile sosyal desteğin tüm alt boyutları (arkadaş, aile ve öğretmenden alınan destek) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Üstbilişin olumlu üst endişeler boyutu ile aileden alınan destek arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

2. Ergenlerde üstbiliş ve sosyal desteğin, hem doğrudan, hem de duygu düzenleme aracılığıyla dolaylı olarak, özyeterliği anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur.

3. Ergenlerde duygusal özyeterliğin, sosyal ve akademik özyeterliği anlamlı biçimde yordadığı bulunmuştur.

4. Yaş kontrol edildiğinde cinsiyetin olumlu üst endişeler, olumsuz üst endişeler, batıl inanç/ceza/sorumluluk inancı ve üstbiliş toplam puanları üzerindeki etkisi; algılanan gelir düzeyinin olumlu üst endişeler puanları üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur. Yaş kontrol edildiğinde cinsiyet ve algılanan gelir düzeyi olumlu üst endişeler üzerinde ortak bir etkiye sahiptir.

5. Yaş kontrol edildiğinde cinsiyetin aile desteği puanları üzerindeki etkisi; algılanan gelir düzeyinin arkadaş desteği, aile desteği ve sosyal destek toplam puanları üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur. Yaş kontrol edildiğinde cinsiyet ve algılanan gelir düzeyi aileden alınan destek puanları üzerinde ortak bir etkiye sahiptir.

6. Yaş kontrol edildiğinde cinsiyetin dışsal işlevsel duygu düzenleme puanları üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur. Algılanan gelir düzeyinin duygu düzenleme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Aynı zamanda anlamlı bir ortak etki de söz konusu değildir.

7. Yaş kontrol edildiğinde cinsiyetin duygusal özyeterlik ve özyeterlik toplam puanları üzerinde; algılanan gelir düzeyinin ise sosyal özyeterlik ve toplam özyeterlik puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür. Cinsiyet ve algılanan gelir düzeyinin bu değişkenler üzerinde ortak bir etkisi bulunmamaktadır.

8. Ergenlerde anne-babanın birlikte olup olmama durumuna göre üstbiliş ortalama farklarına bakıldığında, sadece olumlu üst endişeler puan ortalamalarının, ebeveynleri evli/birlikte olan ergenlerde, ebeveynleri ayrı/kayıp olanlara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Sosyal destek, duygu düzenleme ve özyeterlik puanlarının ise anne-baba birlikteliğine göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur.

9. Ergenlerde aileden alınan sosyal destek, akademik özyeterlik, sosyal özyeterlik ve duygusal özyeterlik puanlarının, anne-babanın eğitim düzeyinden etkilenmediği bulunmuştur.

Bu çalışmanın sonuçları değerlendirilirken çeşitli sınırlılıklar da göz önünde bulundurulmalıdır. Çalışmamızda özdeğerlendirmeye dayalı ölçekler kullanıldığından, elde edilen veriler kendini tanıma ve ifade etme becerilerinden etkilenmiş olabilir. Çalışma tek bir ilçede ve nitelikli olarak kabul edilen devlet okullarında yürütülmüştür.

Bu çalışmada elde edilen bulguların birçoğunun, literatürde birebir karşılığı bulunmamaktadır. Bu sebeple, çalışmamızda yer alan değişkenleri içeren başka çalışmaların da yapılması, ergenlerin duygu, düşünce ve davranışlarına etki eden faktörler hakkında daha net çıkarımlar yapabilmemize yardımcı olacaktır. Çalışma sonuçlarının, yaşamın en önemli basamaklarından biri olan ergenlik dönemindeki bireylerde, koruyucu ruh sağlığı açısından önemli veriler ortaya koyduğu düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Adler-Constantinescu, C., Beşu, E. C. ve Negovan, V. (2013). Perceived social support and perceived self-efficacy during adolescence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78(2013), 275-279.
- Ak, M. Yazıhan, N. T., Sütçigil, L. ve Hacıömeroğlu, B. (2013). İntihar girişimi olan majör depresyon hastalarında üstbiliş süreçleri. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 50(2), 95-99.
- Akhlaghi, Y. N. F., Hossein, S. F. ve Borjali, A. (2017). Effectiveness of emotion regulation training on increasing self-efficacy and well-being in drug-dependent individuals. *Journal of Occupational Health and Epidemiology*, 6(1), 9-16.
- Al-Baddareen, G., Ghaith, S. ve Akour, M. (2015). Self-efficacy, achievement goals, and metacognition as predictors of academic motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191(2015), 2068-2073.
- Albal, E. ve Kutlu, Y. (2010). The relationship between the depression coping self-efficacy level and perceived social support resources. *Journal of Psychiatric Nursing*, 1(3), 115-120.
- Aliche, J. C., Ifeagwazi, C. M., Chukwuorji, J. C. ve Eze, J. E. (2018). Roles of religious commitment, emotion regulation and social support in preoperative anxiety. *Journal of Religion and Health*, 1-15. 21 Nisan 2019, <https://doi.org/10.1007/s10943-018-0693-0>
- Alloway, R. ve Bebbington, P. (1987). The buffer theory of social support—a review of the literature. *Psychological Medicine*, 17(1), 91-108.
- Alpay, E. H., Aydın, A. ve Bellur, Z. (2017). Çocukluk çağı travmalarının depresyon ve travma sonrası stres belirtileri ile ilişkisinde duygu düzenleme güçlüklerinin aracı rolü. *Klinik Psikiyatri*, 20(3), 218-226.
- American Psychological Association. (2014). *Psychology: Science in action*. 3 Ağustos 2018, <http://www.apa.org/action/science/science-of-psychology.pdf>
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *DSM-5 tanı ölçütleri başvuru el kitabı* (E. Köroğlu,Çev.). Ankara: HYB Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2013).
- Anonymous (1985). Awards for Distinguished Scientific Contributions: John H. Flavell. *American Psychologist*, 40(3), 291-295.
- Arbuckle, J. L. (Ed.). (2007). *Amos 16.0 [computer software]*. Chicago, IL: Smallwaters.
- Arndt, J. (2005). Self-esteem. *Encyclopedia of human development* içinde (3. cilt, s. 1137-1139). USA: SAGE Publications.

- Atalay, D. (2018). *Ergenlerin anne-baba tutum algısı ve arkadaşlık ilişkileri ile duygu düzenlemelerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Aydın, S. (2016). An analysis of the relationship between high school students' self-efficacy, metacognitive strategy use and their academic motivation for learn biology. *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 53-59.
- Bacow, T. L., Pincus, D. B., Ehrenreich, J. T. ve Brody, L. R. (2009) The Metacognitions Questionnaire for Children: Development and validation in a clinical sample of children and adolescents with anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(2009), 727-736.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of psychology* (4. baskı) içinde (3. cilt, s. 368-369). New York: Wiley.  
<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html>
- Bandura, A. (2010). Self-efficacy. *The corsini encyclopedia of psychology* (4. baskı) içinde (4. cilt, s. 1534-1536). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Bandura, A. ve Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287-308.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. ve Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Batmaz, S. (2015). Metakognitif terapi: Uygulama ve etkinlik. *Türkiye Klinikleri Psikiyatri*, 8(2), 33-38.
- Bower, G. H. (2000). A brief history of memory research. *The Oxford handbook of memory* içinde (s. 3-32). New York: Oxford University Press.
- Bowlby, J. (1983). *Attachment and loss volume I attachment* (2. baskı). New York: Basic Books.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cabral, J., Matos, P. M., Beyers, W. ve Soenens, B. (2012). Attachment, emotion regulation and coping in Portuguese emerging adults: A test of a mediation hypothesis. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1000-1012.
- Callaghan, P. ve Morrissey, J. (1993). Social support and health: a review. *Journal of*

*Advanced Nursing*, 18(2), 203-210.

- Cartwright-Hatton, S., Mather, A., Illingworth, V., Brocki, J., Harrington, R. ve Wells, A. (2004). Development and preliminary validation of the Meta-cognitions Questionnaire—Adolescent Version. *Journal of Anxiety Disorders*, 18(3), 411-422.
- Cera, R., Mancini, M. ve Antonietti, A. (2013). Relationships between metacognition, self-efficacy and self-regulation in learning. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 4(7), 115-141.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314.
- Cole, P. M. ve Deater-Deckard, K. (2009). Emotion regulation, risk, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(11), 1327-1330.
- Cox, D. W. (2005). Self-efficacy. *Encyclopedia of human development* içinde (3. cilt, s. 1134-1137). USA: SAGE Publications.
- Çakır, Y. ve Palabıyıkoglu, R. (1997). Gençlerde sosyal destek-Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Kriz Dergisi*, 5(1), 15-24.
- Çelik, G., Tahiroğlu, A. ve Avcı, A. (2008). Ergenlik döneminde beynin yapısal ve nörokimyasal değişimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 11(1), 42-47.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Davis, E. L., Levine, L. J., Lench, H. C. ve Quas, J. A. (2010). Metacognitive emotion regulation: Children's awareness that changing thoughts and goals can alleviate negative emotions. *Emotion*, 10(4), 498-510.
- Demirdüzen, H. (2013). *Ergenlerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile duygusal özyeterlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Demirgören, B. S. ve Özbek, A. (2012). Bağlanma ve gelişimi. *Bebek ruh sağlığı (0-4 yaş) temel kitabı* içinde (s. 72-79). Ankara: Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği Yayınları.
- Demirtaş, A. S. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri ile stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirtaş, A. S. (2018). Duygu düzenleme stratejileri ve benlik saygısının mutluluğu

- yordayıcılığı. *Turkish Studies*, 13(11), 487-503.
- Doğan, K., Solak, Ö. S., Özdel, K. ve Türkçapar, M. H. (2013). Obsesif kompulsif bozukluk alt tiplerinde ve sağlıklı kontrol grubunda üstbilişlerin karşılaştırılması. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 34-40.
- Dubow, E. F. ve Ullman, D. G. (1989). Assessing social support in elementary school children: The survey of children's social support. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(1), 52-64.
- Dubow, E. F., Tisak, J., Causey, D., Hryshko, A. ve Reid, G. (1991). A two-year longitudinal study of stressful life events, social support, and social problem-solving skills: Contributions to children's behavioral and academic adjustment. *Child Development*, 62(3), 583-599.
- Duy, B. ve Yıldız, M. A. (2014). Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 23-35.
- Dülger, Ö. (2009). *Ergenlerde algılanan sosyal destek ile karar verme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ellis, A. (1977). Rational-emotive therapy: Research data that supports the clinical and personality hypotheses of RET and other modes of cognitive-behavior therapy. *The Counseling Psychologist*, 7(1), 2-42.
- Eren, G. (2017). *Ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Erikson, E. H. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4(1), 56-121.
- Erikson, E. H. ve Erikson, J. M. (1998). *The life cycle completed*. New York: W. W. Norton & Company.
- Flavell, J. H. (1971). First discussant's comments: What is memory development the development of?. *Human Development*, 14, 272-278.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H., Beach, D. R. ve Chinsky, J. M. (1966). Spontaneous verbal rehearsal in a memory task as a function of age. *Child Development*, 37(2), 283-299.
- Flavell, J. H., Friedrichs, A. G. ve Hoyt, J. D. (1970). Developmental changes in memorization processes. *Cognitive Psychology*, 1, 324-340.
- Gallagher, M. W. (2012). Self-efficacy. *Encyclopedia of human behavior* (2. baskı) içinde (s.

314-320). Academic Press.

Garnefski, N., Kraaij, V. ve Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311-1327.

Geçtan, E. (2006). *Psikanaliz ve sonrası* (12. baskı). İstanbul: Metis Yayınları.

Gordon-King, K., Schweitzer, R. D. ve Dimaggio, G. (2018). Metacognitive interpersonal therapy for personality disorders featuring emotional inhibition: A multiple baseline case series. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 206(4), 263-269.

Gökler, I. (2007). Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği Türkçe formunun uyarlama çalışması: Faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2), 90-99.

Gross, J. J. (1998a). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.

Gross, J. J. (1998b). Antecedent-and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237.

Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 214-219.

Gross, J. J. ve Levenson, R.W. (1997). Hiding feelings: The acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(1), 95-103.

Gross, J. J. ve Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology Science and Practice*, 2(2), 151-164.

Gülep, Z. P. (2017). *Lise öğrencilerinin üstbilişlerinde boyun eğici davranışların ve akademik ertelemenin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Güven, E. D. (2008). *Bir hazır giyim işletmesinde çıraklık eğitimi kapsamında çalışan ergenlerin öz-yeterlik inançlarının kimlik, sosyal karşılaştırma eğilimi ve demografik değişkenler bağlamında incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Hart, J. T. (1965). Memory and the feeling-of-knowing experience. *Journal of Educational Psychology*, 56(4), 208-216.

Hart, J. T. (1967). Memory and the memory-monitoring process. *Journal of Verbal Learning*

*and Verbal Behavior*, 6, 685-691.

- Hermita, M. ve Thamrin, W. P. (2015). Metacognition toward academic self-efficacy among Indonesian private university scholarship students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171(2015), 1075-1080.
- IBM SPSS (2017). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Irak, M. (2005). Üstbiliş mi? Yönetici işlevler mi?: Bilme hissinin nöropsikolojik testlerle ölçülen dikkat sürelerinden yordanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 97-116.
- Irak, M. (2012). Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formunun Türkçe standardizasyonu, kaygı ve obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(1), 47-54.
- Irak, M., Çapan, D. ve Soylu, C. (2015). Üstbilişsel süreçlerde yaşa bağlı değişiklikler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(75), 64-75.
- İkiz, F. E. ve Telef, B. B. (2013). The effects of socioeconomic status and gender besides the predictive effect of self-efficacy on life satisfaction in adolescence. *International Journal of Social Science*, 6(3), 1201-1216.
- Jost, J. T., Kruglanski, A. W. ve Nelson, T. O. (1998). Social metacognition: An expansionist review. *Personality and Social Psychology Review*, 2(2), 137-154.
- Karabacak, A. ve Demir, M. (2017). Özerklik, bağlanma stilleri, bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 271-291.
- Karakelle, S. (2012). Üst bilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2010). Üst biliş hakkında bir gözden geçirme: üstbiliş çalışmaları mı yoksa üst bilişsel yaklaşım mı? *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 45-60.
- Kaşıkcı, M., Çoban, G. İ., Ünsal, A. ve Avşar, G. (2009). Üniversite son sınıf öğrencilerinde aileden ve arkadaştan algılanan sosyal destek ve benlik saygısı. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 17(3), 158-165.
- Kavanagh, D. J. ve Bower, G. H. (1985). Mood and self-efficacy: Impact of joy and sadness on perceived capabilities. *Cognitive Therapy and Research*, 9(5), 507-525.
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52-54.
- Kingsley, P. R. ve Hagen, J. W. (1969). Induced versus spontaneous rehearsal in short-term

- memory in nursery school children. *Developmental Psychology*, 1(1), 40-46.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3. baskı). New York: The Guilford Press.
- Kurt, E. Ö. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal destek algılarıyla ilgili olarak sınav kaygısı ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Laghi, F., Bianchi, D., Pompili, S., Lonigro, A. ve Baiocco, R. (2018). Metacognition, emotional functioning and binge eating in adolescence: the moderation role of need to control thoughts. *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 23(6), 861-869. 19 Nisan 2019, <https://doi.org/10.1007/s40519-018-0603-1>
- Landine, J. ve Stewart, J. (1998). Relationship between metacognition, motivation, locus of control, self-efficacy and, academic achievement. *Canadian Journal of Counselling*, 32(3), 200-212.
- Landon, T. M., Ehrenreich, J. T. ve Pincus, D. B. (2007). Self-efficacy: A comparison between clinically anxious and non-referred youth. *Child Psychiatry and Human Development*, 38(1), 31-45.
- Malecki, C. K. ve Demaray, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, 39(1), 1-18.
- Marroquín, B. (2011). Interpersonal emotion regulation as a mechanism of social support in depression. *Clinical Psychology Review*, 31(8), 1276-1290.
- Massé, M. ve Lecomte, T. (2015). Metacognitive profiles in individuals with a first episode of psychosis and their relation to social functioning and perceived social support. *Schizophrenia Research*, 166(1-3), 60-64.
- Metcalfe, J. (1996). Metacognitive processes. *Memory içinde* (s. 381-407). San Diego: Academic Press.
- Metcalfe, J. (2000). Metamemory: Theory and data. *The Oxford handbook of memory içinde* (s. 197-211). New York: Oxford University Press.
- Midkiff, M. F., Lindsey, C. R. ve Meadows, E. A. (2018). The role of coping self-efficacy in emotion regulation and frequency of NSSI in young adult college students. *Cogent Psychology*, 5(1), 1-14. 18 Nisan 2019, <https://doi.org/10.1080/23311908.2018.1520437>
- Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi anlamak* (H. G. Ayvaşık ve M. Sayıl, Çev.). Ankara: Türk

- Psikologlar Derneği Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi: 1996).
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149.
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32(2002), 337-348.
- Myers, S. G. ve Wells, A. (2015). Early trauma, negative affect, and anxious attachment: The role of metacognition. *Anxiety, Stress, & Coping*, 28(6), 634-649.
- Nasta, K. A. (2007). *Influence of career self-efficacy beliefs on career exploration behaviors* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). The State University of New York, New York.
- Nelson, T. O., Stuart, R. B., Howard, C. ve Crowley, M. (1999). Metacognition and clinical psychology: A preliminary framework for research and practice. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6(2), 73-79.
- Nelson, T. O. ve Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. *The Psychology of Learning and Motivation*, 26, 125-173.
- Oğuz, A. ve Kutlu-Kalender, M. D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 170-186.
- Özcan, U. (2018). *Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ergenlerin öz yeterlik ve sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. *Self-efficacy beliefs of adolescents* içinde (s. 339-367). USA: Information Age Publishing.
- Pajares, F. ve Schunk, D. H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: A historical perspective. *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* içinde (s. 3-21). New York: Academic Press.
- Phillips, K. F. V. ve Power, M. J. (2007). A new self-report measure of emotion regulation in adolescents: The Regulation of Emotions Questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14(2), 145-156.
- Piaget, J. ve Inhelder, B. (2016). *Çocuk psikolojisi* (O. Türkay, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi: 2012).
- Rampp, L. C. ve Guffey, J. S. (1999). The impact of metacognition training on academic self-

- efficacy of selected underachieving college students. 24 Eylül 2018, ERIC, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432607.pdf>
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B. ve Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139.
- Sarason, I. G., Sarason, B. R., Potter, E. H. ve Antoni, M. H. (1985). Life events, social support, and illness. *Psychosomatic Medicine*, 47(2), 156-163.
- Sarpkaya, G., Arık, G. ve Kaplan, H. A. (2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının üstbiliş stratejilerini kullanma farkındalıkları ile matematiğe karşı tutumları arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, II(2011), 107-122
- Schneider, W. ve Lockl, K. (2002). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. *Applied metacognition* içinde (s. 224-257). New York: Cambridge University Press.
- Schunk, D. H. ve Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescences. *Self-efficacy beliefs of adolescents* içinde (s. 71-96). USA: Information Age Publishing.
- Sevim, C. (2017). *Üniversite öğrencilerinin problemleri internet kullanımı ile üstbilişler arasındaki ilişkide düşünce kontrol stratejilerinin aracı rolünün incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Shumaker, S. A. ve Brownell, A. (1984). Toward a theory of social support: Closing conceptual gaps. *Journal of Social Issues*, 40(4), 11-36.
- Sica, C., Steketee, G., Ghisi, M., Chiri, L. R. ve Franceschini, S. (2007). Metacognitive beliefs and strategies predict worry, obsessive-compulsive symptoms and coping styles: A preliminary prospective study on an Italian non-clinical sample. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 14(4), 258-268.
- Smith, R. E. (1989). Effects of coping skills training on generalized self-efficacy and locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 228.
- Suldo, S. M. ve Schaffer-Hudkins, E. J. (2007). Evaluation of the Self-Efficacy Questionnaire for Children in two samples of American adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(4), 341-355.
- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187-202.
- Telef, B. B. (2011). *Öz-yeterlikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi*

- (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Telef, B. B. ve Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 499-518.
- Telef, B. B. ve Karaca, R. (2012). Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2012), 169-187.
- Thompson, R. A. (1993). Socioemotional development: Enduring issues and new challenges. *Developmental Review*, 13(4), 372-402.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 25-52.
- Tosun, A. ve Irak, M. (2008). Üstbiliş Ölçeği-30'un Türkçe uyarlaması, geçerliği, güvenilirliği, kaygı ve obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 67-80.
- Totan, T. (2015). Duygu Düzenleme Anketi Türkçe Formunun geçerlik ve güvenilirliği. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 153-161.
- Tozkoparan, S. (2014). Öğrenci algısına göre aileden alınan sosyal destek, anne-baba tutumu ve akran ilişkileri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Traş, S. ve Arslan, E. (2013). Ergenlerde sosyal yetkinliğin, algılanan sosyal destek açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1133-1140. 3 Ekim 2018, <http://dergipark.gov.tr/ilkonline/issue/8583/106613>
- Tulving, E. ve Madigan, S. A. (1970). Memory and verbal learning. *Annual Review of Psychology*, 21, 437-484.
- Türkçapar, M. H. (2017). *Bilişsel terapi* (10. baskı). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Uğur, C. (2018). *Beden eğitimi dersi alan mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin duygu düzenleme güçlükleri ile sosyodemografik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Antakya örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Üney, T. (2016). *Ebeveyn evlilik çatışma çözüm stilleri, ergenin duygu düzenlemesi ve ergen çatışma çözme davranışları arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin genel özyeterlik düzeylerinin yordanması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Vatan, S. ve Kahya, Y. O. (2017). Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Türkçeye

- uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(2), 192- 201.
- Wang, C. M., Qu, H. Y. ve Xu, H. M. (2015). Relationship between social support and self-efficacy in women psychiatrists. *Chinese Nursing Research*, 2(4), 103-106.
- Wells, A. (2002). GAD, metacognition, and mindfulness: An information processing analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9(1), 95-100.
- Wells, A. (2013). Advances in metacognitive therapy. *International Journal of Cognitive Therapy*, 6(2),186-201.
- Wells, A. ve Carter, K. (2001). Further tests of a cognitive model of generalized anxiety disorder: Metacognitions and worry in GAD, panic disorder, social phobia, depression, and nonpatients. *Behavior Therapy*, 32(1), 85-102.
- Wells, A. ve Cartwright-Hatton, S. (2004). A short form of the Metacognitions Questionnaire: properties of the MCQ-30. *Behavior Research and Therapy*, 42(4), 385-396.
- World Health Organization. (2014). *Health for the world's adolescents*. 1 Ekim 2018, [http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/112750/WHO\\_FWC\\_MCA\\_14\\_05\\_en\\_g.pdf?sequence=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/112750/WHO_FWC_MCA_14_05_en_g.pdf?sequence=1)
- World Health Organization. (2017). *Global accelerated action for the health of adolescents*. 13 Eylül 2018, <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/255415/9789241512343-eng.pdf;jsessionid=797F52AABFA5767C7E83D9BA9E9C47CB?sequence=1>
- World Health Organization. (2018). *Adolescents: Health risks and solutions*. 1 Ekim 2018, <http://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>
- Yalçın, K. ve Karakaş, S. (2008). Çocuklarda bilgi işlemedeki üst işlemlerin yaşa bağlı değişimi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(3), 257-265.
- Yardımcı, F. ve Başbakkal, Z. (2009). İlköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile öz-yeterlik ilişkisinin incelenmesi. *Türkiye Klinikleri Journal of Pediatrics*, 18(3), 157-166.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin geliştirilmesi güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 81-87.
- Yıldırım, Ü. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin psikolojik belirtilerinin sosyal destek algısı ve akademik erteleme açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Yıldız, M. A. (2016). Ergenlerde yalnızlık ve pozitiflik arasındaki ilişkide duygu düzenleme yöntemlerinin çoklu aracılığı. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 217-231.
- Yıldız, M. A. ve Kızıldağ, S. (2018). Pathways from positive and negative affect to depressive symptoms: Multiple mediation of emotion regulation strategies. *Anales De Psicología/Annals of Psychology*, 34(2), 241-250.
- Yılmaz, A. E., Sungur, M. Z., Konkan, R. ve Şenormancı, Ö. (2015). Ruminasyonla ilgili üstbiliş ölçeklerinin klinik ve klinik olmayan Türk örneklemelerindeki psikometrik özellikleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 26(4), 268-278.
- Yu, Y., Peng, L., Tang, T., Chen, L., Li, M. ve Wang, T. (2014). Effects of emotion regulation and general self-efficacy on posttraumatic growth in Chinese cancer survivors: assessing the mediating effect of positive affect. *Psycho-Oncology*, 23(4), 473-478.

## Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

### BİLGİ FORMU

Değerli öğrenciler,

Bu çalışma bilimsel amaçla bir tez çalışması için yapılmaktadır. Verdiğiniz yanıtlar gizli tutulacak ve toplu olarak değerlendirilecektir. Sizden kim olduğunuzu ortaya çıkaracak bir bilgi istenmemektedir. Bu nedenle adınızı ya da numaranızı yazmayınız.

Lütfen açıklamaları dikkatle okuyunuz. Hiçbir soruyu boş bırakmadan, tek bir seçeneği işaretlemeniz ve yanıtlarda samimi olmanız, sonuçlar açısından büyük önem taşımaktadır.

Çalışmaya olan katkınız için şimdiden teşekkürler.

Psikolog Begüm Özdiğer

-Doğum tarihiniz:

-Cinsiyetiniz:

-Sınıfınız:

-Anne ve babanız:

( ) Evli ve birlikte

( ) Evli, ama ayrı yaşıyorlar

( ) Boşandılar

( ) Hayatta değil

( ) Diğer: Belirtiniz.....

-Anninizin eğitim düzeyi:

-Babanızın eğitim düzeyi:

-Ailenizin gelir durumunu nasıl değerlendirirsiniz:

( ) Düşük

( ) Orta

( ) Yüksek

## Ek 2. Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu

### Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu

Bu anket gençlerin nasıl düşündüklerini incelemektedir. Aşağıda sizin gibi genç bireyler tarafından ifade edilmiş bazı cümleler listelenmiştir. Her bir maddeyi okuyarak her birinin sizin için **genellikle** ne kadar uygun olduğunu ilgili rakamı daire içine alarak belirtin. Lütfen tüm maddeleri cevaplandırın. Bu ankette doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır.

1: kesinlikle katılmıyorum    2: biraz katılmıyorum  
3: biraz katılıyorum        4: kesinlikle katılıyorum

	Kesinlikle katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Bir şeyler hakkında şimdi endişelenirsem, gelecekte daha az sorun yaşarım.	(1)	(2)	(3)	(4)
2. Endişelenmek iyi bir şey değil çünkü bana hiç iyi gelmiyor.	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Kafamdan geçenleri çoğu zaman fark ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)

### Ek 3. Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği

#### Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği

Aşağıda çocuk ve gençlerin arkadaşları, aileleri ve öğretmenleriyle ilişkileri hakkında sorular bulunmaktadır. Aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup, her bir soru için "her zaman", "çoğu zaman", "bazen", "nadiren", "hiçbir zaman" seçeneklerinden hangisi senin için doğruysa, o seçeneği işaretle. Lütfen hiç bir soruyu boş bırakma. Teşekkürler...

18. Bazı aileler, çocuklarının düşüncelerini görmezden gelirler; ama bazı aileler böyle yapmaz. Ailen, senin düşüncelerini görmezden gelir mi?
- |           |            |       |                            |              |
|-----------|------------|-------|----------------------------|--------------|
| Her zaman | Çoğu zaman | Bazen | Nadiren (çok ender olarak) | Hiçbir zaman |
| ( )       | ( )        | ( )   | ( )                        | ( )          |
31. Sınıf arkadaşları, bazı gençlerin/çocukların kendilerini kötü hissetmelerine neden olur; ama bazı gençlerin/çocukların sınıf arkadaşları bunu yapmaz. Senin sınıf arkadaşların, kendini kötü hissetmene neden olur mu?
- |           |            |       |                            |              |
|-----------|------------|-------|----------------------------|--------------|
| Her zaman | Çoğu zaman | Bazen | Nadiren (çok ender olarak) | Hiçbir zaman |
| ( )       | ( )        | ( )   | ( )                        | ( )          |
38. Bazı öğretmenler, öğrencilerine kendilerini önemli hissettirir; ama bazı öğretmenler böyle hissettirmez. Senin öğretmenlerin, sana kendini önemli hissettirir mi?
- |           |            |       |                            |              |
|-----------|------------|-------|----------------------------|--------------|
| Her zaman | Çoğu zaman | Bazen | Nadiren (çok ender olarak) | Hiçbir zaman |
| ( )       | ( )        | ( )   | ( )                        | ( )          |

## Ek 4. Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği

### Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği

Yaşamda zaman zaman insanların başlarına olumsuz, hoş olmayan olaylar gelir ve bu olaylara bazı tepkiler verilir. Bu tepkilerin bazıları düşüncelerle ilgili iken bazıları ise davranışlarla ilgilidir. Lütfen aşağıdaki her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak, sıkıntı verici, olumsuz bir olay yaşadığınızda cümlede verilen durum veya davranışı ne sıklıkla yaptığınızı size en uygun olan seçeneğe çarpı işareti (X) koyunuz. Lütfen her ifade için sadece bir seçeneği işaretleyiniz ve hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
<b>“Başıma olumsuz bir olay geldiğinde;</b>						
1	Duruma ilişkin düşüncelerimi yeniden gözden geçiririm.	( )	( )	( )	( )	( )
5	Öfkemi/üzüntümü sözel olarak (örn. bağırarak, tartışmak gibi) başkalarından çıkarırım.	( )	( )	( )	( )	( )
18	Başkalarından tavsiye isterim.	( )	( )	( )	( )	( )

## Ek 5. Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği

### Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup, sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtan her soru için sadece bir cevabı işaretleyiniz. Aşağıdaki sorulara cevabınız “Hiç” ise 1’i, “Biraz” ise 2’yi “Oldukça iyi” ise 3’ü, “İyi” ise 4’ü “Çok iyi” ise 5’i işaretleyiniz. Teşekkürler.

		Hiç	Biraz	Oldukça iyi	İyi	Çok iyi
1.	Sınıf arkadaşlarınız sizinle aynı görüşte olmadığı zaman kendi görüşlerinizi ne kadar iyi ifade edebilirsiniz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Duygularınızı ne kadar iyi kontrol edebiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.	Okuldaki derslerin tümünü anlamayı başarma konusunda ne kadar iyisiniz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Ek 6. Etik Kurul Kararı

T.C.  
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
ETİK KURUL KARARI

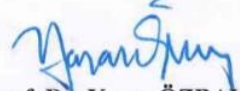
Tarih: 28.02.2018

No: 2018/09

<b>Çalışmanın Türü:</b>	Yüksek Lisans Tezi
<b>Konu:</b>	Anket Uygulama
<b>Başlık:</b>	Ergenlerde Duygusal Düzenlemenin Üstbiliş ve Sosyal Destek Algısı ile Öz-Yeterlik Arasındaki Aracı Etkisinin İncelenmesi
<b>Yürütücü / Danışman:</b>	Prof. Dr. Osman Tolga ARICAK
<b>Yazar:</b>	Begüm ÖZDİKER
<b>Karar:</b>	Olumlu

  
**Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK**  
Eğitim Fak./Etik Kurul Başkanı

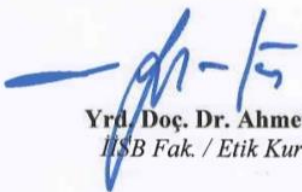
  
**Prof. Dr. Şaban KAYIHAN**  
Hukuk Fak. / Etik Kurul Üyesi

  
**Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY**  
Eğitim Fak. / Etik Kurul Üyesi

**Prof. Dr. Osman Tolga ARICAK**  
İİSB Fak. / Etik Kurul Üyesi

  
**Doç. Dr. Mazlum ÇELİK**  
İİSB Fak. / Etik Kurul Üyesi

  
**Doç. Dr. Şaziye Senem BAŞGÜL**  
İİSB Fak. / Etik Kurul Üyesi

  
**Yrd. Doç. Dr. Ahmet KESER**  
İİSB Fak. / Etik Kurul Üyesi

## Ek 7. İlçe Kaymakamlık Onayı



T.C.  
ÇUKUROVA KAYMAKAMLIĞI  
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 37161022-821.01-E.8139631  
Konu: Anket Çalışması

24.04.2018

Sn: Begüm ÖZDİKER

İlçemize bağlı okullarda anket/ölçek doldurmaya dayalı çalışma yapılması ile ilgili başvurunuzun uygun görüldüğüne dair 24.04.2018 tarihli ve 8115183 sayılı Kaymakamlık Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Necat KARADAĞ  
Müdür a.  
Şube Müdürü

Ek:  
Onay (1 adet)

Ortaöğretim Şubesi  
E-posta: cukurova01@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: F.TARHAN Memur  
Tel: 0 (322) 248 18 55 Dahili: 149  
Faks: 0 (322) 248 18 64

## Ek 7. İlçe Kaymakamlık Onayı (devamı)



T.C.  
**ÇUKUROVA KAYMAKAMLIĞI**  
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 37161022-821.01-E.8115183

24.04.2018

Konu: Anket Çalışması

### KAYMAKAMLIK MAKAMINA

Hasan Kalyoncu Üniversitesi'nde Klinik Psikolojisi yüksek lisans öğrencisi olarak öğrenim gören ve Adana Dr. Ekrem Tok Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hastanesinde psikolog olarak görev yapan Begüm ÖZDİKER, 700 lise öğrencisi ile anket/ölçek doldurmaya dayalı bir çalışma sürdürdüğünü ve bu kapsamda Ergenlerde Duygusal Düzenlemenin Üstbiliş ve Sosyal Destek Algısı ile Öz-Yeterlilik Arasındaki Aracı Etkisinin İncelenmesi amacıyla anket çalışması yapmak istediğini 07.04.2018 tarihli yazısında belirtmektedir.

Söz konusu anketin Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlüklerince gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması ve gönüllülük esasına göre ilçemiz İsmail Kulak Anadolu Lisesi, İsmail Safa Özeler Anadolu Lisesi, Abbas Sıdık Çalık Anadolu Lisesi, Piri Reis Anadolu Lisesi, Adana Anadolu Lisesi ve Sungurbey Anadolu Lisesinde yapılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde oluruza arz ederim.

Ayhan DAĞLI  
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
24.04.2018

Osman SARI  
Çukurova Kaymakamı

Ortaöğretim Bürosu  
Cukurova01@meb.gov.tr

İrtibat: F.TARHAN Memur  
Tel: (0 322)248 18 55-Dahili:149

## Ek 8.Üstbilş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu Kullanım İzni

Ölçek izni Gelen Kutusu x ⌵ 🖨 🔗

**begüm özdiker** <begumozdiker@gmail.com> 12 Şub 2018 Pzt 21:58 ☆ ↶ ⋮  
Alıcı: metehan.irak ▾

Merhaba,  
Ben, Hasan Kalyoncu Üniversitesinde klinik psikoloji yüksek lisans öğrencisiyim. Prof. O. Tolga Ancak danışmanlığında yürüttüğüm tezimde, Türkçe standardizasyon çalışmasını yaptığınız Üstbilş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu'nu kullanmak istiyorum. Ölçek kullanımıyla ilgili izniniz olursa çok mutlu olacağım.  
Saygılar...

...

---

**Metehan IRAK** <metehan.irak@eas.bau.edu.tr> 13 Şub 2018 Sal 08:06 📧 ☆ ↶ ⋮  
Alıcı: ben ▾

Tabi kullanabilirsiniz, selamlar.

...

## Ek 9. Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni

### Çocuk ve Ergenler için Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği

Gelen Kutusu x



**İlgin Gökler Danışman** <ilgin.danisman@tedu.edu.tr>

3 Nis 2018 Sal 00:31



Alıcı: ▾

Merhaba,

Çocuk ve Ergenler için Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği'ni ve ölçeğin uyarlama çalışmasına ilişkin Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi'nde yayımlanmış olan makaleyi ekli dosyalarda gönderiyorum. Makale içerisinde ölçeğin nasıl kullanıldığı ve değerlendirildiği anlatılıyor. Çalışmanızda referans göstererek kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

Yrd.Doç.Dr. İlgin Gökler Danışman

TED Üniversitesi

Fen Edebiyat Fakültesi

Psikoloji Bölümü

Tel: (312) 585 0181

e-mail: [ilgin.danisman@tedu.edu.tr](mailto:ilgin.danisman@tedu.edu.tr)

## Ek 10. Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği Kullanım İzni

Ölçek izni Gelen Kutusu x 🔍 🖨️ 📧

**begüm özdiker** <begumozdiker@gmail.com> 12 Şub 2018 10:36 ☆ ↩️ ⋮

Alıcı: bakiduy, bakiduy, allpdr ▾

Merhaba,  
Ben, Hasan Kalyoncu Üniversitesinde klinik psikoloji yüksek lisans öğrencisiyim. Prof. O. Tolga Arıcağ danışmanlığında yürüttüğüm tezimde, Türkçe'ye uyarlamasını yaptığınız Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği'ni kullanmak istiyorum. Ölçek kullanımıyla ilgili izniniz olursa çok mutlu olacağım.  
Saygılar...

...

---

**Baki Duy** <bakiduy@gmail.com> 12 Şub 2018 16:34 ☆ ↩️ ⋮

Alıcı: ben ▾

Sayın Özdiker,  
Ekte tezinizde kullanmak istediğiniz Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeğinin maddelerini ve maddelerin sonunda da alt boyutlara ve puanlamaya dair bilgiyi bulacaksınız. Sizden ricam ölçeğin tüm maddelerine tezinizde veya oradan çıkacak bir yayında yer vermemeniz ve olur da ölçeği sizden isteyen olursa, bu kişiyi bana yönlendirmeniz.

12 Şubat 2018 10:36 tarihinde begüm özdiker <begumozdiker@gmail.com> yazdı:

...

## Ek 11. Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni

Ölçek izni Gelen Kutusu x 🔍 🖨️ 📧

**begüm özdiker** <begumozdiker@gmail.com> 5 May 2018 Cmt 15:29 ☆ ↩️ ⋮

Alıcı: bakitelef ▾

Merhaba,  
Ben, Hasan Kalyoncu Üniversitesinde klinik psikoloji yüksek lisans öğrencisiyim. Prof. Dr. O. Tolga Arıcak danışmanlığında yürüttüğüm tezimde, geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaptığımız Çocuklar için Öz-Yeterlik Ölçeği ni kullanmak istiyorum. Ölçek kullanımıyla ilgili izniniz olursa çok mutlu olacağım.  
Saygılar...

...

**Bulent Baki Telef** <bakitelef@gmail.com> 5 May 2018 Cmt 21:09 ☆ ↩️ ⋮

Alıcı: ben ▾

Merhabalar,

Ekte ölçeği, geçerliliğini ve güvenirlik çalışması ile ilgili bilgileri gönderiyorum. İyi çalışmalar.

5 Mayıs 2018 15:29 tarihinde begüm özdiker <[begumozdiker@gmail.com](mailto:begumozdiker@gmail.com)> yazdı:

...