

T.C  
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK  
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI



**ERGENLERDE ÖZ DÜZENLEMENİN YORDANMASINDA OLUMSUZ  
ÇOCUKLUK DENEYİMLERİ VE ALGILANAN SOSYAL DESTEĞİN  
ROLÜ**

**Hakan YILDIRIM**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**GAZİANTEP - 2024**



## LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS KABUL VE ONAY FORMU

### LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hakan YILDIRIM tarafından hazırlanan “Ergenlerde Öz Düzenlemenin Yordanmasında Olumsuz Çocukluk Deneyimleri ve Algılanan Sosyal Desteğin Rolü” başlıklı tez, 05/01/2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

| Görevi               | Unvanı, Adı ve Soyadı         | Kurumu/Üniversitesi         | İmzası: |
|----------------------|-------------------------------|-----------------------------|---------|
| <b>Tez Danışmanı</b> | Doç. Dr. Ramin ALİYEV         | Hasan Kalyoncu Üniversitesi |         |
| <b>Jüri Üyesi</b>    | Prof. Dr. Gürhan CAN          | Hasan Kalyoncu Üniversitesi |         |
| <b>Jüri Üyesi</b>    | Dr. Öğr. Üyesi Furkan KAŞIKÇI | Ankara Üniversitesi         |         |

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

Doç. Dr. Ufuk AKBAŞ  
Enstitü Müdürü

## **TEZ BİLDİRİMİ**

Bu tezdeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

## **DECLARATION PAGE**

I hereby declare that all information in this document has been obtained and presented in accordance with academic rules and ethical conduct. I also declare that, as required by these rules and conduct. I have fully cited and referenced all material and results that are not original to this work.

Hakan YILDIRIM

05.01.2024

## ÖNSÖZ

Ergenlerde öz düzenlemenin yordanmasında olumsuz çocukluk deneyimleri ve algılanan sosyal desteğin rolü adlı tez çalışmamda her zaman bilgisiyle, tecrübesiyle ve azmiyle yol gösteren, desteğini her daim hissettiğim kıymetli tez danışmanın Doç. Dr. Ramin ALİYEV'e çok teşekkür eder saygılarımı sunarım. Aynı zamanda tez jürimde yer alarak çalışmama değerli katkılar sunan hocalarım Prof. Dr. Gürhan Can'a ve Dr. Furkan Kaşıkçı'ya içtenlikle teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana değerli bilgilerini ve deneyimlerini aktaran başta Doç. Dr. Ufuk Akbaş hocama ve Hasan Kalyoncu Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümündeki kıymetli hocalarıma teşekkür ederim. Karşılaştıkları bütün zorluklara ve imkansızlıklara rağmen çocuklarını her zaman maddi ve manevi olarak destekleyerek eğitim yolunda ilerlemelerine katkı sunan annem Fatma Yıldırım'a ve babam Zülfükar Yıldırım'a, lisans hayatım boyunca zorlukları aşmamda yanımda olan ablam Funda Yıldırım'a ve abim Okan Yıldırım'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecindeki bu yolculuğum bir yolculuktan çok daha fazlasını ifade etti benim için. Bu deneyim, sadece akademik bilgiye değil, ayrıca kişisel olarak gelişmeye ve değişmeye de katkı sundu. Bu yolculuktaki arkadaşlarım Hayriye Erçetin'e ve Zilan Alp'a, ayrıca hem sınıf hem de yol arkadaşım olan yardımını, desteğini ve tecrübesini her zaman esirgemedi sunan değerli arkadaşım Betül Demirdağ'a çok teşekkür ederim.

Meslek hayatımda ve yüksek lisans eğitimimde gösterdiği yardımseverliğe ve anlayışa her zaman minnettar olduğum, aynı zamanda dostluğuyla her zaman güven duyduğum arkadaşım Yılmaz Akol'a teşekkür ederim. Son olarak öğrencilerine her zaman sevgisiyle, saygısıyla ve vicdaniyla yol gösteren her daim çabalayan ve bana her zaman her konuda desteğini sunan sevgili eşim Gül Alan Yıldırım'a teşekkür ederim. Senin destek ve sevgin bu tezin tamamlanmasında ve benim için başarıya ulaşmamda büyük bir rol oynadı.

Hakan YILDIRIM

Gaziantep- 2024

HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK  
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ERGENLERDE ÖZ DÜZENLEMENİN YORDANMASINDA OLUMSUZ  
ÇOCUKLUK DENEYİMLERİ VE ALGILANAN SOSYAL DESTEĞİN  
ROLÜ

Hakan YILDIRIM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Ramin ALİYEV

ÖZET

Bu çalışmada lise öğrencilerinin öz düzenleme becerilerini yordamada olumsuz çocukluk deneyimleri ve algılanan sosyal desteğin rolü incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2023- 2024 Eğitim- Öğretim yılında Diyarbakır İlinin dört merkez ilçesinde yer alan liselerde öğrenimine devam eden 9., 10., 11., ve 12. sınıf 630 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama için araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu, Çocukluk Deneyimleri Ölçeği, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Ergenler İçin Öz Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde t- testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon ve regresyon gibi analizler yapılmıştır. Demografik değişkenlerle olumsuz çocukluk deneyimi, algılanan sosyal destek düzeyi ve öz düzenleme becerileri arasında anlamlı farklılaşmaların olduğu görülmüştür. Araştırmada olumsuz çocukluk deneyimleri, algılanan sosyal destek düzeyleri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki de ise öz düzenleme becerileriyle olumsuz çocukluk deneyimi arasında negatif yönde orta düzey bir ilişki, öz düzenleme becerisiyle algılanan sosyal destek arasında orta düzey pozitif yönde bir ilişki ve son olarak algılanan sosyal destek ile olumsuz çocukluk deneyimleri arasında negatif yönde orta düzey bir ilişki çıkmıştır. Ayrıca yapılan hiyerarşik regresyon analizinde olumsuz çocukluk deneyimleriyle algılanan sosyal desteğin öz düzenleme becerisindeki varyansın yaklaşık %20’sini açıkladığı görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Öz Düzenleme, Olumsuz Çocukluk Deneyimi, Algılanan Sosyal Destek, Lise öğrencileri, Ergenlik dönemi

**HASAN KALYONCU UNIVERSITY**  
**GRADATE EDUCATION INSTITUTE**  
**DEPARTMENT of EDUCATIONIONAL and SCIENCES**  
**GUIDANCE and PSYCHOLOGICAL COUNSELING**  
**THESIS MASTER'S PROGRAM**

**THE ROLE OF ADVERSE CHILDHOOD EXPERIENCES AND  
PERCEIVED SOCIAL SUPPORT IN PREDICTING SELF-  
REGULATION IN ADOLESCENTS**

**Hakan Yıldırım**

**MASTER THESIS**

**Advisor**

**Assoc. Prof. Dr. Ramin Aliyev**

**GAZIANTEP, 2024**

**ABSTRACT**

This study investigates the role of adverse childhood experiences and perceived social support in predicting high school students' self-regulation skills. The study group consists of 630 high school students in the 9th, 10th, 11th, and 12th grades attending schools in the four central districts of Diyarbakır province during the 2023-2024 academic year. For data collection, the researchers utilized "Personal Information Form, Early Life Experiences Scale, Multidimensional Scale of Perceived Social Support and Self-Regulation Scale for Adolescents" they developed. T-test, one-way analysis of variance, correlation and regression analyses were used to analyze the data. Hierarchical regression analysis was utilized to examine the relationships between adverse childhood experiences, perceived social support, and self-regulation skills. Significant differences were observed between demographic variables and adverse childhood experiences, perceived social support levels, and self-regulation skills. In terms of the relationship between adverse childhood experiences, perceived social support levels, and self-regulation skills, a moderately negative relationship was found between self-regulation skills and adverse childhood experiences. Also, there was a moderately positive relationship between self-regulation skills and perceived social support. Finally, a moderately negative relationship between perceived social support and adverse childhood experiences was found. Furthermore, hierarchical regression analysis indicated that adverse childhood experiences and perceived social support explained approximately %20 of the variance in self-regulation skills.

**Keywords:** Self regulation, Adverse childhood experience, Perceived social support, High school students, Adolescence

## İÇİNDEKİLER

|  |           |
|--|-----------|
| ÖNSÖZ.....   | iv        |
| ÖZET .....   | v         |
| ABSTRACT .....   | vi        |
| TABLolar LİSTESİ.....  | ix        |
| ŞEKİLLER LİSTESİ.....  | x         |
| <b>1. GİRİŞ.....</b>   | <b>1</b>  |
| 1.1. Problem Durumu .....  | 1         |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....  | 5         |
| 1.3. Araştırmanın Önemi .....  | 6         |
| 1.4. Araştırmanın Varsayımları .....                                   | 7         |
| 1.5. Araştırmanın Sınırları .....                                      | 7         |
| 1.6. Tanımlar.....   | 7         |
| <b>2. ARAŞTIRMANIN KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b> | <b>9</b>  |
| 2.1. Öz Düzenleme .....  | 9         |
| 2.1.1. Öz düzenleme kavramının kapsamı .....                           | 10        |
| 2.1.2. Öz düzenleme ile ilgili kuramlar.....                           | 15        |
| 2.1.3. Öz düzenlemeli öğrenme modelleri .....                          | 19        |
| 2.2. Olumsuz Çocukluk Yaşantıları.....                                 | 25        |
| 2.2.1. İhmal .....   | 27        |
| 2.2.2. Cinsel istismar.....  | 27        |
| 2.2.3. Fiziksel istismar .....   | 28        |
| 2.2.4. Duygusal istismar.....  | 28        |
| 2.2.5. Ailede alkol veya madde kullanan bireylerin bulunması.....      | 29        |
| 2.2.6. Tek ebeveynle yaşama .....                                      | 29        |
| 2.3. Sosyal Destek .....   | 30        |
| 2.4. Yurtiçi ve Yurtdışı İlgili Araştırmalar .....                     | 32        |
| <b>3. YÖNTEM.....</b>  | <b>35</b> |
| 3.1. Araştırma Modeli.....   | 35        |
| 3.2. Evren ve Örneklem.....  | 35        |
| 3.3. Veri Toplama Araçları.....  | 37        |
| 3.3.1. Kişisel bilgi formu .....                                       | 38        |
| 3.3.2. Çocukluk deneyimleri ölçeği .....                               | 38        |

|   |           |
|---|-----------|
| 3.3.3. Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği .....   | 38        |
| 3.3.4. Ergenlerin için öz düzenleme ölçeği .....  | 39        |
| 3.5. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Sonuçları .....   | 39        |
| 3.6. Verilerin Toplanması .....   | 40        |
| 3.7. Verilerin Analizi .....  | 40        |
| <b>4. BULGULAR .....</b>  | <b>42</b> |
| 4.1. Ulaşılan Betimsel İstatistik Bilgiler .....  | 42        |
| 4.2. Çocukluk Deneyimleri Ortalama Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi .....   | 43        |
| 4.3. Algılanan Sosyal Destek Ortalama Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi .....  | 45        |
| 4.4. Öz Düzenleme Becerilerinin Ortalama Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi .....   | 47        |
| 4.5. Olumsuz Çocukluk Deneyimleri, Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Ve Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular .....                     | 49        |
| 4.6. Olumsuz Çocukluk Deneyimleri ve Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Öz Düzenleme Becerisini Yordamasına Dair Bulgular .....                           | 50        |
| <b>5. TARTIŞMA VE SONUÇ .....</b>   | <b>52</b> |
| 5.1. Öğrencilerin Olumsuz Çocukluk Deneyimleriyle Demografik Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Dair Tartışma .....   | 52        |
| 5.2. Öğrencilerin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Demografik Değişkenler İle Arasındaki İlişkiye Dair Tartışma .....                                   | 58        |
| 5.3. Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerinin Demografik Değişkenlerle Arasındaki İlişkiye Dair Tartışma .....   | 63        |
| 5.4. Lise Öğrencilerinin Olumsuz Çocukluk Deneyimleri, Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Ve Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin Tartışılması ..... | 68        |
| <b>6. ÖNERİLER.....</b>   | <b>72</b> |
| 6.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....   | 72        |
| 6.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler .....  | 72        |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>   | <b>74</b> |
| <b>EKLER.....</b>   | <b>91</b> |

## TABLULAR LİSTESİ

|   |    |
|---|----|
| <b>Tablo 1:</b> Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler .....   | 36 |
| <b>Tablo 2:</b> Ölçeklerin Cronbach Alpha Değerleri .....   | 39 |
| <b>Tablo 3:</b> Çocukluk Deneyimleri, Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri ve Öz Düzenleme Becerilerinin Ölçek Puanlarının Normallik Dağılımı .....  | 42 |
| <b>Tablo 4:</b> Olumsuz Çocukluk Deneyimleri Ortalama Puanlarının Cinsiyet, Disiplin Cezası Durumu ve Kardeş Sayısına Göre T- Testi analiz sonuçları. ....                                      | 43 |
| <b>Tablo 5:</b> Olumsuz Çocukluk Deneyimi Puanlarının Sınıf Düzeyi, Anne ve Baba Eğitim Durumu, Kardeş Sayısı ve Ailenin Aylık Gelirlerine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....    | 44 |
| <b>Tablo 6:</b> Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Puanlarının Cinsiyet, Disiplin Cezası Alma Durumu ve Sanat/Sporla İlgilenme durumlarına ilişkin T- Testi Puanlarının Analiz Sonuçları ..... | 45 |
| <b>Tablo 7:</b> Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Puanlarının Sınıf, Anne ve Baba Eğitim Durumu, Kardeş Sayısı ve Ailenin Aylık Gelirine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....    | 46 |
| <b>Tablo 8:</b> Öz Düzenleme Beceri Puanlarının Cinsiyet, Disiplin Cezası Alma ve Sanat/Sporla İlgilenme durumlarına ilişkin T- Testi Analiz Sonuçları.....                                     | 48 |
| <b>Tablo 9:</b> Öz Düzenleme Beceri Puanlarının Sınıf, Anne ve Baba Eğitim Durumu, Kardeş Sayısı ve Ailenin Aylık Gelirine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....                    | 48 |
| <b>Tablo 10:</b> Olumsuz Çocukluk Deneyimleri, Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri ve Öz Düzenleme Becerisi Değişkenleri Arasındaki İlişki.....   | 50 |
| <b>Tablo 11:</b> Öz Düzenleme Becerisinin Olumsuz Çocukluk Deneyimi ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyi Değişkenleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Bağlantılılık Varsayımları.....        | 50 |
| <b>Tablo 12:</b> Öz Düzenleme Becerisinin Olumsuz Çocukluk Deneyimi ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyi Değişkenleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi tablosu .....   | 51 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|   |    |
|---|----|
| Şekil 1: Zimmerman'ın öz-düzenleme modelinin aşamaları .....          | 21 |
| Şekil 2: Pintrich'in kendine yönelik öğrenme aşama alanları .....     | 22 |
| Şekil 3: Boakerts'in öz düzenlemeli öğrenme modelinin üç katmanı..... | 24 |



# 1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırları, araştırmanın varsayımları ve tanımları açıklanmıştır.

## 1.1. Problem Durumu

Bireyler yaşamları boyunca farklı bir takım gelişim basamaklarından geçerek, birbirine benzer olmayan fizyolojik ve psikolojik faktörlere bağlı gelişimler gösterirler (Koç, 2004). Bu gelişimlerin en yoğun yaşandığı dönem olan ergenlik, insan yaşamı içinde önemli bir yer tutar. Bu dönem çocukluk ile yetişkinlik evreleri arasında en kritik öneme sahip olmakla beraber, bireylerin yaşamlarında biyolojik, psikolojik, sosyal ve gelişimsel değişikliklerin yaşandığı bir süreci kapsar (Derman, 2008; Steinberg, 2013). Türk Dil Kurumu'na göre ergenlik cinsel bölgelerin fiziksel gelişimiyle başlayan buluş çağına erme ve yetişkin olma arasında geçen zaman dilimini ifade etmektedir (TDK, 2022).

Ergenlik, bireylerin hayatında dikkat çekici ve hızlı bir değişimin yaşandığı bir dönemdir. Çocukluğun bitimiyle başlayan ve fiziksel temelli değişimlerle beraber erişkin bedenine geçişle devam etmektedir (Sanrock, 2009). Ancak bu dönemde sadece fiziksel bir gelişimden bahsedilemez. Aynı zamanda bireylerin ruhsal, zihinsel ve sosyal açıdan değişimlerinde görüldüğü bir evredir (Ocakçı, 2015). Bu gelişim evresinde yaşananlar bireyin hayatını ve davranışlarını önemli bir şekilde etkiler. Birçok araştırmacı genellikle ergenliği değerlendirirken bireylerin yaşamlarında fırtına ve stres dönemi olarak değerlendirmiştir. Uzun yıllar ergenlik bu şekilde işlenmesine rağmen, çağdaş psikologlar bu dönemi fırtına ve stres dönemi olarak görmemektedir. Bu dönemin evrensel ve kaçınılmaz olarak stresli bir süreç olduğu görüşüne karşı çıkmaktadırlar. Arnett (1999), ergenlerin tamamının bu yaşamsal basamağı fırtına ve stres dönemi gibi olumsuz bir şekilde yaşamadıklarının altını çizmiştir. Ergenlik sürecini etkileyen bir takım faktörlerin olduğu ifade ederek bu faktörlerin ergenliği şekillendirdiğini belirtmiştir. Ergenliği şekillendiren faktörlerin başında ise yaşanılan ortam, zaman dilimi, kültürel yapının dinamikleri, sosyal değerlerin rolü, bireyin genetik yapısının etkisi ve çocukluk döneminde karşılaşılmış olduğu zorlu yaşantılar gelmektedir. Çocukluk dönemi olumsuz yaşantıların, ergenin gelişimsel problemler yaşamasına neden olmaktadır. Bu problemlerin ise akademik başarısızlığa, davranış problemlerine sosyal ve duygusal sorunlara neden olduğu görülmüştür (Alikışifoğlu ve Ercan, 2009).

Çocukluk insan yaşamını şekillendiren önemli bir dönem olup kendisinden sonra gelen ergenlik ve yetişkinlik evrelerini etkilemektedir (Eroğlu, 2020). Ergenlik ve yetişkinlik döneminde bireyin yaşantısında ortaya çıkan davranış sorunlarının çocukluk döneminde örselenmeler sonucunda ortaya çıktığı ve bu sürecin bireyi yaşamı boyunca etkilediği görülmüştür (Brown ve Anderson, 1991). Bu olumsuz çocukluk yaşantıları istenmeyen çocukluk deneyimleri olarak da adlandırıldığı gibi çocukluk çağı travmaları olarak da tanımlanmaktadır. Bu travmatik süreçler her türlü istismar ve ihmali, ebeveyn şiddetini, parçalanmış aileyi, madde kullanan bir ebeveynin varlığını, ruhsal problem yaşayan bir aile ferdinin bulunmasını (Gündüz vd., 2018), bireyin tanıklık ettiği şiddet olaylarını ve doğal afetleri kapsayan olaylardan oluşmaktadır (Çelik ve Hocaoğlu, 2018). Olumsuz çocukluk yaşantıları bireylerin uzun dönem de birçok sorun yaşamalarına ve hayatı boyunca iyilik halinin bozulmasına neden olabilmektedir. Bu yaşantılar bireylerin ilerleyen yaşlarında farklı genel sağlık problemleri yaşamalarına, engellilik ihtimalinin artmasına neden olmaktadır. Olumsuz yaşantılara maruz kalanlar yaşamlarında arkadaş edinme sorunlarından psikiyatrik problemlere kadar geniş bir sorun skalasına maruz kalabilirler (Anda, 1999; Duba vd., 2001; Silverman vd., 1996).

Ergenlerin çocukluk döneminde yaşadıkları zorlayıcı yaşam olayları buldukları zaman diliminde yaşayacakları problemlere göre ergeni daha çok yıpratmaktadır. Özellikle bu olumsuz yaşam deneyimlerinin ergenliğe yakın bir zamanda yaşanması ve sürekli maruz kalınması ergenin uyum sürecini olumsuz etkileyerek psikolojik sorunlar yaşamasına neden olmaktadır (Cowen, 1990). Ancak ergenlerin bu gibi olumsuz bir tabloda psikolojik olarak güçlü kalabilme ve baş edebilme becerilerini harekete geçirmede sahip olduğu bazı faktörler vardır. Bunların başında ise sosyal destek gelmektedir. Sosyal destek bireylerin karşılaşılabileceği problemlerin üstesinden gelmede önemli bir kaynaktır (Sarason vd., 1990; Karal ve Biçer, 2020). Sosyal destek kavramı incelendiğinde bireylerin güven duymuş olduğu bağlarının olması ve bu destek kaynaklarından yararlanma derecesini ifade etmektedir (Terzi, 2016). Bu destek kavramı, iki farklı şekilde ortaya çıkmaktadır. Bunlardan ilki kişiye kendisi dışında doğrudan çekirdek aile, geniş aile ve akran grupları tarafından sağlanan desteği ifade etmektedir (Procidano ve Heller, 1983). Bir diğer destek kavramı ise algılanan sosyal destektir. Algılanan sosyal destek bireylerin kendilerine değer verildiği, zor zamanlarda yardımcı olabilecek bireylerin varlığına dair inanç ve sahip olunan ilişkiden tatmin olma düşüncesini ifade etmektedir (Baştürk, 2002).

Sosyal destek kavramı bireyin yakın çevresinden görmüş olduğu dürüst, empatik, sevgi, saygı ve takdir edilme gibi duygusal süreçleri kapsamaktadır. Aynı zamanda bireysel, sosyal, ekonomik ve psikolojik her türlü nitelikli destek sürecini de ifade etmektedir (Yıldırım,1997). Sosyal destek, bireyin yaşamında ortaya çıkan stresli durumlarla baş edebilme noktasında yakın çevresinden almış olduğu dönütlerle yaşanan kaygılı süreci bilişsel anlamda tekrar değerlendirmesidir (Arslan, 2018). Bunun yanı sıra koruyucu faktörler arasında yer alan sosyal destek bireyin duygu, düşünce ve davranışlarına etki ederek bireylerin yaşamlarını değerlendirip yeniden dizayn etmelerine katkı sunar (Cobb, 1976). Bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını düzenleme süreçlerine yalnızca sosyal destek etkilememektedir. İnsanların bu düzenleme süreçleri üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlayan, geliştirilebilir bir beceri olan öz düzenleme becerisi de etkili olmaktadır. Öz düzenleme, kişinin kendini gözlemlemesini ve bu gözlemler sonucunda belirledikleri hedefler doğrultusunda düşünce ve eylemlerini dizayn etmesini ifade etmektedir (Bandura ve Simon, 1977). Başka bir tanım da ise öz düzenleme bireylerin içinde buldukları ortam ve durumlara göre davranışlarını, bilişlerini ve duygularını gerektiği şekilde düzenlemesidir (Posner ve Rothbart, 2000). Bu düzenleme kavramı bireylerin hayatı boyunca en önemli kavramlarından biri olmuştur. Doğumla birlikte başlayan öz düzenleme, bireyin hayatında almış olduğu kararları edinme sürecine yönelik bilinçli bir kontrolü ifade eder (Calkins, 2007). Bununla birlikte birçok araştırmacı öz düzenlemeyi kişinin belirlemiş olduğu hedefleri doğrultusunda bireysel ve çevresel faktörleri düzenlemeyi içeren çok bileşenli bir kavram olarak ifade etmektedir (Yıldız, 2020).

Öz düzenleme kavramının temelleri Albert Bandura'nın da öncüsü olduğu sosyal bilişsel kurama dayanmaktadır. Ekolün öne sürdüğü karşılıklı belirleyicilik ilkesine göre eylemler kişisel ve çevresel faktörler doğrultusunda birbirleriyle etkileşim içerisinde dirler. Öz düzenleme süreci bireylerin davranışlarına yön verme konusunda aktif bir pozisyonda yer alırken, yön verme sürecinde çevresel ve kişisel düzenlemeler yapmaktadır. Bireyin çevresel düzenlemede içinde bulunduğu çevrenin dinamiklerini fark etmesi, bunları değerlendirmesi ve yeniden dizayn etmesini içermektedir. Kişisel düzenlemede ise bireyin ortaya koyduğu eylemleri izlemesi, değerlendirmesi ve tekrardan düzenleyip belirlenen hedefler doğrultusunda harekete geçirilmesini ifade etmektedir (Zimmerman, 1989).

Bireyler yaşamları boyunca belirlemiş oldukları bir takım hedeflere ulaşma süreçlerinde güçlüklerle karşılaşmışlardır. Bu güçlüklerin üstesinden gelebilme noktasında daha önce deneyimledikleri süreçlerden farklı yöntemleri kullanarak zorlukları aşmayı

denerler. Bu noktada hedeflere ulaşmada bireyler zorluklarla baş edebilmeleri ve bu doğrultuda eylemlerini dikkatli bir şekilde seçebilmeleri öz düzenlemeyle ilgilidir (Baumeister ve Vohs, 2003). Öz düzenleme kavramının içerisinde duygu, düşünce ve davranış gibi etmenler vardır. Bu etmenler bütün yaşamı etkileyebilecek boyutlara sahiptir. Öz düzenlemenin duygu boyutunda yeni bir duygunun başlatılması veya var olan duygusal tepkinin değişimini ifade etmektedir. Davranış boyutunda ise eylemi önce değerlendirip plan yapmayı, dürtüsel tepkileri önlemeyi, sıra beklemeyi ve sabır göstermeyi kapsamaktadır (Tekin ve Koçyiğit, 2020). Son olarak öz düzenlemenin düşünce boyutu ise bilişleri gözlemlemek ve kontrol edebilmek için üst düzey düşünme ve bilişsel süreçleri içermektedir (Carlson, 2005). Bu sebeple öz düzenleme becerisi bireylerin hayatlarında yer alan en önemli kavramlardan olup birçok araştırmacı tarafından araştırmaya değer görülmüştür. Yapılan birçok araştırmada öz düzenleme becerisini meydana getiren bir takım özellikler ve ilkelerin olduğu görülmüştür. Bu özellikler ve ilkeler öz düzenlemenin anlaşılmasına imkan sunmaktadır. Bu ilkelerden ilki eylemlerin farklı bir takım süreçlerin etkileşimleriyle ortaya çıktığıdır. Bireyler davranışsal seçenekler arasında seçim yapar ve seçim sonucunda çevreyle girmiş olduğu etkileşim doğrultusunda davranışlarını düzenler. İkinci ilke ise öz düzenleme kavramının birbirini takip eden basamaklar şeklinde çalıştığı, üçüncü ilke ise geri bildirim sürecinin olması, geri bildirimle bireyler düşünce ve davranışlarını düzenler. Dördüncü ve son ilke de ise bireyin hedeflere ulaşması için kendini adanmış olduğu durumların güdülenmesini arttıracak şekilde ifade etmesidir (Baumeister, 2007; Febraro ve Clum, 2007).

Öz düzenleme bireylerde aynen bir termostat gibi çalışır. Termostat ortamın sıcaklığını algıladıktan sonra var olan sıcaklığı korumak ve dengelemek gibi bir çalışma pratiğine sahiptir. Öz düzenlemede aynı termostat gibi bireylerin amaçları noktasında mevcut davranışları düzenleme, gerekirse değiştirme gibi olanakları ifade eder. Bir amaç belirlendikten sonra bu amaca ne düzeyde ulaşıp ulaşılmadığı konusunda değerlendirmeler yapar. Şayet başarıya ulaşma konusunda işlevsel olmayan eylemler varsa bunlar tekrardan gözden geçirilir. Gözden geçirilme sürecinden sonra hedefe ulaşmak için bir takım davranışlardan vazgeçilirken, daha işlevsel olanlar ise mevcut işleme dahil edilir (Watson ve Tharp, 2013).

Ergenlik sürecinde yer alan bireyler düşünüldüğünde öz düzenleme kavramı bu bireyler için hayati bir öneme sahiptir. Ergenler bu dönemde yaşamlarıyla ilgili birçok hedef belirlemekte ve bu hedeflere ulaşma noktasında bir takım kararlar vermektedir. Bu kararları alma sürecinde ve amaçlara başarılı bir şekilde ilerlemede zorluklarla karşılaşmaktadır. Öz

düzenleme becerisi bu zorlukların üstesinden gelme ve bireylerin hayatlarında var olan amaçlara erişmesine katkı sunmaktadır. Öz düzenleme becerisi ergen için akademik başarıda, sağlıklı ilişkiler kurmada, psikolojik olarak güçlü olmada ve kariyer yaşamını şekillendirmede anahtar bir konumundadır (Alçay, 2019).

Literatür incelendiğinde bireylerin öz düzenleme becerilerinin çocukluk, ergenlik ve yetişkinlikte önemli bir yere sahip olduğu, yaşamlarında karşılaşmış oldukları zorluklar ve güçlüklerle baş etme noktasında bu becerileri kullandıkları görülmektedir. Buradan hareketle ergenlerin öz düzenleme becerilerini kazanma, geliştirme ve kullanmada pratik hale getirme en önemli hedeflerdendir. Literatürde öz düzenleme becerisini etkileyen süreçlerle ilgili sınırlı çalışmaların olduğu ve bu sınırlı çalışmalar arasında olumsuz çocukluk deneyimi ve algılanan sosyal desteğin öz düzenleme becerisine etkisini araştıran bir çalışmanın olmaması bu araştırmanın güncelliğini ve özgünlüğünü göstermektedir. Bu amaçla çalışmada lise öğrencilerinin olumsuz çocukluk deneyimleriyle algılanan sosyal destek düzeylerinin öz düzenleme becerilerine etkisi araştırılmıştır. Özellikle lise döneminde olan ergenlerin öz düzenleme becerilerini yordamada olumsuz çocukluk deneyimleri ve algılanan sosyal destek düzeylerinin rolünün incelenmesi, ortaya konması ve öz düzenleme becerisini etkileyen faktörlerin açığa çıkarılması bu konuda çalışan uzmanlara ve öğretmenlere yol göstermesiyle birlikte literatüre katkı sunması beklenmektedir.

## **1.2.Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, ergenlerin öz düzenleme becerilerinin yordanmasında olumsuz çocukluk deneyimleriyle algılanan sosyal desteğin rolünün incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ergenlerin olumsuz çocukluk deneyimleri, sosyal destek düzeyleri ve öz düzenleme becerileri demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
2. Ergenlerin olumsuz çocukluk deneyimleri, algılanan sosyal destek düzeyleri ve öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Ergenlerin olumsuz çocukluk deneyimleri ve algılanan sosyal destek düzeyleri, öz düzenleme becerisini yordamakta mıdır?

### 1.3.Araştırmanın Önemi

Ergenlik bireylerin kimlik oluşumunda önemli bir gelişim evresidir. Ergenlerin yetişkinlik dönemine geçme sürecinde bilişsel, duygusal ve davranışsal kararların verdiği bir süreci oluşturmaktadır. Ergenler karar alma sürecinde çevresiyle anlaşmazlıklara bağlı olarak gerilimler ve çatışmalar yaşayabilir. Bu çerçeveden bakıldığında öz düzenleme becerisi ergenlerin karar verme süreçlerini (Kaşıkçı ve Öğülmüş, 2023) ve gelişimlerini destekleyen önemli becerilerindendir. Öz düzenleme kavramı insan yaşamında sosyalleşmenin, psikolojik sağlamlığın, akademik başarının, problem çözmenin ve iletişim becerilerinin önemli bir dinamiğidir (Posner ve Rothbart, 2009).

İnsan, yaşamının bütün dönemlerinde karşılaşmış oldukları olaylar, durumlar, problemler, görevler ve hedefler doğrultusunda öz düzenleme becerisine ihtiyaç duyarlar. Bireyler bu görevler ve hedefler doğrultusunda duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını değiştirmek ve kontrol etmek için öz düzenleme becerilerini kullanırlar. Ancak yaşamda ortaya çıkan bir takım kriz durumları bireylerin öz düzenleme becerilerine zarar verebilir. Bu krizlerin başında olumsuz yaşam deneyimleri gelmektedir. Bu olumsuz yaşantılar bireylerin yaşamlarındaki öz düzenleme becerisini etkileyerek günlük yaşamlarını, sosyal ilişkilerini (Wesarg vd., 2020), akademik hedeflerini ve karşılaşılan yeni durumlara karşı adaptasyon potansiyellerini olumsuz etkilediği söylenebilir (Lackner vd., 2018). Fakat bireyler öz düzenleme becerilerini yaşamlarında kullanmada ve geliştirmede bir takım koruyucu faktörlere de sahiptirler. Bu koruyucu faktörlerin başında bireylerin akranlarından, çekirdek ve geniş ailelerinden almış olduğu sosyal destek gelmektedir. Sosyal destek kanallarının gelişmiş ve işlevsel olması bireylerin yaşamlarında karşılaşılabilecek olumsuz süreçlerle baş edebilme noktasında büyük bir avantaj sağladığı düşünülmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde olumsuz yaşantıları olan ergenler, aile ve çevrelerinden almış oldukları desteklerle öz düzenleme kapasitelerini geliştirirler.

Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde öz düzenleme kavramı yoğun bir şekilde çalışılan konuların başında gelmektedir. Ancak bu çalışmaların büyük bir bölümü özellikle okul öncesi dönemi kapsayan araştırmaları içermekle birlikte öğrencilerin akademik başarılarını arttırma, öğrenmeyi daha etkin gerçekleştirme, kolaylaştırma ve kalıcı hale getirme süreçleriyle ilgili çalışmalardır (Kazu ve Yavuz, 2021). Ancak literatürde genişçe yer verilen öz düzenleme kavramı, öğrenmeyle ilişkili olduğu gibi bireylerin sosyal ve duygusal süreçleriyle de ilişkili olan bir kavramdır. Bu çalışmada öz düzenleme kavramının sosyal ve

duygusal yönüne vurgu yapılarak, bu beceriyi etkileyen faktörler açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Buradan hareketle araştırmada bireylerin yaşamlarında etkili olan öz düzenleme becerisini yordamada olumsuz çocukluk deneyimleri ve algılanan sosyal desteğin rolü incelenmiştir. Yapılan literatür taramasında bu kavramların ayrı ayrı birçok çalışmada araştırıldığı ancak bu kavramların bir arada çalışıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum araştırmanın güncelliğini ve özgünlüğünü göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçları itibarıyla literatüre ve çocukların yaşamlarını şekillendiren ebeveynlere, öğretmenlere ve uzmanlara katkı sunacağı beklenmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Varsayımları**

- Araştırmacının uygulamış olduğu ölçeklere ve kişisel bilgi formuna öğrencilerin içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.
- Araştırmada kullanılacak olan ölçme araçlarının öğrencilerin öz düzenleme becerilerini, olumsuz çocukluk deneyimlerini ve algılanan sosyal destek düzeylerini ölçtüğü varsayılmaktadır.

#### **1.5. Araştırmanın Sınırları**

- Çalışma verilerin toplandığı Diyarbakır İlinde Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı resmi okulların lise kademesinde eğitim- öğretim yaşamlarına devam eden öğrencilerle sınırlıdır.
- Bu araştırmada elde edilen bulgular çocukluk deneyimleri ölçeği, çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği ve ergenler için öz düzenleme becerileri ölçeğinden; elde edilen puanlarla sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

Bu bölüm, araştırmada geniş bir şekilde işlenen kavramların daha iyi anlaşılması amacıyla tanımlarına yer verildiği kısımdan oluşmaktadır.

Öz Düzenleme: Bandura (1991) öz düzenlemeyi bireylerin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını kontrol edebildikleri içsel bir sistem olarak tanımlamıştır. Bu sistemin alternatif stratejiler geliştirmesi, davranışları dizayn etmesi ve başkalarından öğrenme gibi süreçlerden meydana geldiğini ifade etmiştir.

Olumsuz Çocukluk Deneyimleri: Bireylerin çocukluk döneminde yaşamış olduğu duygusal, fiziksel, cinsel istismarla birlikte ihmal edilmeyi de kapsayan deneyimlerdir. Bu dönemin deneyimleri arasında aile içi şiddete tanık olmak, madde bağımlısı biriyle yaşamak, zihinsel veya ruhsal problemi olan ebeveyne sahip olmak, ebeveynlerden birinin kaybı veya aileden uzaklaşması gibi faktörleride kapsamaktadır (Felitti, vd., 1998).

Algılanan Sosyal Destek: Bireylerin içinde bulunmuş olduğu sosyal sistem tarafından sevildiğini, korunduğunu, değerli bulunduğuyula birlikte ortaya çıkan ilişkinin doğurmuş olduğu desteğe dair düşünce ve algısını ifade etmektedir (Lepore, vd., 1991).



## 2. ARAŞTIRMANIN KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde öz düzenleme, olumsuz çocukluk deneyimi ve algılanan sosyal destek ile ilişkili kuramsal bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.1. Öz Düzenleme

İnsanlar günlük yaşamlarında fiziksel ve sosyal ortamlarını tam anlamıyla kontrol edememektedirler. Bu durum bireylerin tercihlerini ve hedeflerini belirli süreçlerde ertelemeye veya bırakmaya yönlendirebilmektedir. Bireyler bu yönelme sürecinde kararsızlık yaşamakla birlikte rahatsızlık da hissetmektedirler. Bu rahatsızlık duygusuyla baş etmek için güdülerini, davranışlarını ve amaçlarını gözden geçirerek beklentilerine ulaşmak için hızlı ve kararlı eylemlerde bulunurlar. Öz düzenleme bu işlevsel, hızlı ve kararlı eylemlerin tamamını oluşturmaktadır. Bu eylemler bireylerin beklentileriyle var olan durumlar arasındaki farkı ortadan kaldırmaya yönelik sergilenen tepkilerdir. Bu tepkiler çoğu zaman biliş veya davranışlardan oluşmakla birlikte duyguları da içermektedir (Bauer ve Baumeister, 2011).

Araştırmacılar son dönemlerde öz düzenleme becerisiyle ilgili çalışmalarını arttırmışlardır. Yapılan çalışmalarda öz düzenlemenin kavramsallaştırılması ve işlevselliğinin geliştirilmesine yönelik büyük bir çaba ortaya koymuşlardır. Ancak kavramın ortak bir tanımı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öz düzenleme biliş, problem çözme, karar verme, üstbiliş, motivasyon ve irade gibi birçok faktörlerin dahil olduğu karmaşık ve üst düzey işlevlerden oluşmaktadır. Öz düzenleme kavramının bu kadar geniş bir yapıda işlenmiş olmasının temel sebepleri arasında her alanın kendi perspektifinden bakması ve bu alanların bu yapının farklı bileşenlerini ve düzeylerini araştırmasından kaynaklanmaktadır (Boekaerts ve Corno, 2005).

Öz düzenleme kavramı ilk olarak sosyal bilişsel kuramın kurucusu olan Albert Bandura tarafından ortaya atılmıştır. Bandura, öz düzenleme kapasitesi dediği kavramı, bireyin göstereceği davranışlar konusunda bireysel becerilerini ve kapasitesini gözden geçirmesi olarak ifade etmiştir (Boekaerts, 1995). Baumeister ve Vohs (2004) ise öz düzenlemeyi bireyin doğal ve işlevsel olamayan bir tepkiyi veya davranışı geçersiz kılması ve bu davranışı değiştirme sürecinde kullandığı bilinçli bir enerji olarak ifade etmektedir (Kelly, vd., 2010). Bu davranışsal enerji duyguları düzenleme ve kontrol edebilme, dürtüleri erteleyebilme ve vazgeçebilme süreçlerinde de kullanılmaktadır. Aynı zamanda bu düzenleme

sürecinin kapsamında sosyal ortamın kurallarına uyabilme, bir duruma odaklanabilme ve odağı sürdürebilme de yer almaktadır (Kurt ve Dikici Sığırtmacı, 2023).

Öz düzenleme karmaşık bir yapıya sahip olmakla birlikte bir isteğe uyma, durumsal olarak gelen taleplere göre faaliyetleri başlatma ve durdurmayla ilgili bir kavramdır. Bu kavram eğitim ortamlarında ve sosyal ortamlarda bir davranışın sıklığını, yoğunluğu ve süresini ayarlamayla birlikte, erteleme yeteneği olarak da tanımlanmıştır (Recebov, 2000). Aynı zamanda bu yeteneğin içerisinde hedefe yönelik belirlenmiş davranışlarla birlikte, bireylerin sosyal olarak kabul göreceği eylemlerde yer almaktadır. Bu düzenleme süreci bireylerin sosyalleşmelerine katkıda bulunmaktadır (Aydın ve Ulutaş, 2017). Bu açıdan öz düzenleme becerisi bireylerin akademik beklentilerini, sosyal gelişimlerini, mesleki kariyerlerini, duygusal ilişkilerini ve yaşamsal hedeflerini gerçekleştirilmede kullanılabilecek beceriler kümesidir (Kopp, 1982).

Carver ve Scheier (1982) öz düzenleme becerisinin kazandırılmasında üç önemli faktörden bahseder. Bu faktörler döngüsel bir şekilde hareket halindedirler. Birinci faktör bireylerin belirlemiş olduğu standartlarla ilgilidir. Bu standartlar hem açık olarak ifade edilmeli hem de kendi içinde tutarlı olmalıdır. Bu nedenle standartların kendi içerisinde çelişkiyi barındırması, bireylerin öz düzenlemeye yönelik davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Petlichkoff, 2004; Emmons ve King, 1988). İkinci faktör ise izleme basamağıdır. Bu süreçte bireyler belirledikleri standartlar konusunda ortaya çıkardıkları performanslarını izleyerek gerekli düzeltmelerin yapıldığı basamaktır. Bireylerin kendilerini izlemediklerinde yeteneklerini ve performanslarını doğru bir şekilde değerlendiremedikleri ve öz düzenleme konusunda başarısız olmaktadır (Polivy, 1976). Son faktör ise yeniden düzenlemedir. Bu aşamada standartlara erişememe durumunda bireyin var olan performansını değiştirme ve geliştirme sürecini kapsamaktadır. Bireylerin önceden getirmiş oldukları yetenek ve çözüm yollarıyla hedeflerine ulaşamadıklarında yeni yöntemlerin ve çözüm yollarının geliştirildiği aşamadır (Anderson, 1994).

### **2.1.1. Öz düzenleme kavramının kapsamı**

Literatürde öz düzenleme kavramının alt boyutlarıyla ilgili birden farklı sınıflandırmalar mevcuttur. Bu farklılıkların temel faktörünün ise kuramsal alt yapının farklılığından kaynaklanmaktadır (Tekin, 2018). McCabe ve arkadaşları (2004) öz-düzenlemenin boyutlarını hazzın ertelenmesi, tepkilerin engellenmesi, dikkatin sürdürülmesi ve motor kontrol olarak ifade etmektedirler. Bu alt boyutlara ek olarak Zimmerman (2005)

hedefe yönelik davranış boyutunu da eklemiştir. Grolnick ve Farkas (2002) ise motivasyonu farklı bir öz düzenleme boyutu olarak görmüştür (Smith-Donald, vd., 2007). Literatürdeki yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların büyük bir kısmında öz düzenleme kavramının boyutlarını duygu, düşünce ve davranış boyutu olarak ele almışlardır (Atmaca, 2023; Baldan, 2017; Sarıçay, 2023). Bu araştırmada da öz düzenleme kavramının kapsamı olarak duygu, düşünce ve davranış düzenleme olarak ele alınacaktır.

### ***2.1.1.1. Bilişsel düzenleme***

Öz düzenleme kavramının en önemli basamaklarından biri olan bilişsel düzenleme becerisi yürütücü işlevler ve dikkat becerisinden oluşmaktadır (Aydın, 2018; Smith vd., 2007; Tanrıbuurdu ve Yıldız, 2014). Yürütücü işlevler rutin olmayan yeni durumlarda amaca yönelik davranışları işleme sokma veya zihinde karmaşık bir yapıda olan bilişlerin kontrolünü içerir (McCabe vd., 2010; Yogev-Seligmann vd., 2008). Bir başka tanımda ise düşünce ve davranışı gözlemlenme ve kontrol edebilme için üst düzey düşünme ve bilişsel süreçleri ifade etmektedir (Carlson, 2005).

Yürütücü işlevler yaşamı devam ettirme, muhakeme, sorgulama, kavrama ve problem çözmeye gibi bilişsel becerileri kapsamaktadır (İvrendi, 2020). Yürütücü işlevlerin bu temel görevleri yerine getirmede kullanmış olduğu iki faktör vardır. Bunlar ketleme ve bilişsel esnekliktir. Ketleme becerisi odaklanmış olan dikkatin dağılmasına neden olabilecek uyarıları engellediği gibi işlevsel davranışları bozan güçlü tepkileri bastırma sürecidir. Bilişsel esneklik ise kurallar, görevler ve şemalar arasında geçiş yapabilmeyi, dikkatin odağını değiştirebilmeyi içermektedir (Ahçı, 2016). Bilişsel esneklik olaylara farklı bir pencereden bakabilmeyi, probleme yönelik başka bir çözüm yolu üretmeyi ve durumlar hakkındaki düşüncelerini değiştirebilmeyi içermektedir (Savcı vd., 2019).

Hem bilişsel düzenlemenin hem de öz düzenleme becerisinin önemli boyutlarından olan dikkat becerisi bireylerin göreve odaklanma, yönergelere uyma, verilen görevleri tamamlama, sınıf kurallara uyma ve işlevsel olmayan davranışları engelleme gibi süreçlerin etkin kullanımında önemli bir faktördür (McClelland vd., 2010). Dikkat becerisi öz düzenleme sürecinde esnek bir yapıda olduğu ve odaklanan uyarılar arasında dikkatin yönlendirilmesi konusunda avantaj sağlamaktadır. Dikkat esnekliği mevcut birçok uyarı arasında göreve odaklanmayı ve gerektiğinde dikkati başka bir yere aktarmayı ifade etmektedir. Bu esneklik dikkatin daha işlevsel ve verimli kullanılması açısından önemlidir. Bazı araştırmacılar dikkat esnekliğini bilişsel düzenlemenin temelini oluşturduğunu ifade

etmektedir. Bu beceri bireylerin birden fazla uyaran içerisinde gerekli olan uyarıyı belirlemesine de yardımcı olmaktadır (Wanless vd., 2011).

### **2.1.1.2. Davranışı düzenleme**

Davranışsal öz düzenleme, dürtüsel davranışlar açığa çıkmadan önce davranışı düşünmek, bu davranışı planlamak, davranış sonucunda yaşanabilecek hayal kırıklıklarıyla baş edebilmek ve tepkileri kontrol edebilmektir (Wanless vd., 2011; Smith-Donald vd., 2007). Davranışsal öz düzenleme becerisinin birçok tanımı olmasına rağmen bu tanımların ortak bir noktada birleştiği görülmektedir. Bu ortak noktalar öz düzenleme becerisinin davranışsal boyutu ile birlikte çaba gerektiren kontrol, engelleyici kontrol (Wanless vd., 2011), hazzı erteleme ve dürtü kontrolü başlıklarından meydana gelmektedir (Jahromi ve Stifter, 2008; Cameron Ponitz vd., 2008).

Davranışsal düzenlemenin hem de öz düzenleme becerisinin önemli boyutlarından olan çaba gerektiren kontrol, dikkat süreçleriyle ilişkili olup bireyin odaklanma aşamasında dikkatini bozan uyaranlara yönelmeye karşı büyük bir isteğin olmasına rağmen dikkati istemli bir şekilde sürdürmeyi ifade etmektedir. Birey tüm bu süreçlerin sonunda istemli olan davranışı yerine getirirken işlevsel olmayan davranışı ise engeller (Eisenberg ve Spinrad, 2004; Atalar ve Atalay, 2018). Davranışsal düzenleme çaba gerektiren kontrol kavramıyla iç içe bir kavramdır. Bilerek ve isteyerek dikkatin ve davranışın engellenmesi, değiştirilmesi, aktifleştirilmesi veya pasifleştirilmesi çaba gerektiren kontrol olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg vd., 2011.). Kontrol becerisi gelişmiş çocukların duygularını ve dikkatlerini yönetme konusunda daha başarılı oldukları aynı zamanda davranışlarını yön verme sürecinde daha etkin bir rol edindikleri görülmüştür (Carlson ve Wang, 2007).

Davranışsal öz düzenleme becerisinin diğer alt boyutlarında biri de engelleyici kontroldür. Bu kontrol becerisi bireyin dikkat dağıtan bir unsuru görmezden gelerek tepkisel bir şekilde ortaya çıkan bir dürtüyü durdurma ve dikkati belirlenmiş bir odağa yönelterek amaçsal bir tepki verme durumudur (Aydın ve Özbey, 2022). Engelleyici kontrol hedeflere ulaşma noktasında amaç dışında ortaya çıkan otomatik bir davranışı baskılama ve engelleme sürecidir (İvrendi, 2020). Bu kontrol süreci bireyin içsel yatınlığına ve çevresel çekiciliğe karşı koyarak daha uygun ve gerekli olanı yapmakla ilgilenir (Diamond, 2013). Kontrol becerisinde eksikliklerin yaşanması, başkalarının sözünü kesme, sıra bekleyememe ve dikkatsizce hatalar yapmakla birlikte (Bilgici, 2022) hazzı erteleyememe ve davranış bozukluğu gibi daha ciddi sorunlara yol açmaktadır (Erol ve İvrendi, 2018). Bu kontrol

becerisi dikkat becerisiyle ilgili olduğu gibi duygu ve düşünceleri düzenleme özelliğine de sahiptir. Özellikle işlevsiz olan duygu ve düşüncelerin önüne geçme ve bunları işlevsel hale getirip performansa katkı sunma özelliği de taşır (Diamond, 2013).

Davranış düzenlemenin bir diğer formu olan hazzı erteleme, bireyin belirlemiş olduğu amaçlarına ulaşma noktasında kullanılan önemli bir boyutu oluşturmaktadır. Hedeflere ulaşmada anlık hazlardan uzak duran bireylerin öz düzenleme becerilerini daha aktif bir şekilde kullandıkları düşünülmektedir. Hazzı erteleme motivasyonel bir süreç olduğundan davranışsal düzenleme için önemli bir fonksiyona sahiptir (Can ve Kutlu, 2021). Hazzı erteleme becerisi daha değerli sonuçlara ulaşmak için hemen elde edilebilecek ödülleri erteleme kapasitesidir (Seeya ve vd., 2009). Bir başka tanımda ise hazzı erteleme uzun dönemli amaçlar uğruna anlık güçlü doyumdan vazgeçme eğilimidir (Hoerger vd., 2011). Erteleme becerisine sahip olan bireylerin geleceklerine yön verme noktasında daha başarılıdırlar. Bu beceriyi kullanabilen çocukların ergenlik döneminde akademik olarak daha başarılı oldukları, hayal kırıklıklarına karşı daha dirençli oldukları ve stresle baş etmede daha güçlü mekanizmalara sahip oldukları görülmüştür (Anonymus, 1954).

Davranışsal düzenlemenin önemli basamaklarından biri de dürtü kontrolüdür. Dürtü kontrolü uzun dönemli amaçlara ulaşmak, sosyal uyumu gerçekleştirmek ve akademik hedeflere erişmek amacıyla bireyde meydana gelen yıkıcı davranışların önüne geçmeyi ifade etmektedir. Dürtüleri geciktirmek ve ertelemek uzun dönemli hedeflere ulaşmada kullanılan hazzı erteleme kapasitesini aktifleştirir. Dürtüsel bireylerin baskın olan dürtüleri engelleyememesi, düşünmeden hareket etmesi, sebat edememe, zor ve sıkıcı görevleri yerine getirememekle ilişkilendirilir (Duckworth ve Kern, 2011). Dürtüsellik normal bir davranış olarak ortaya çıktığı gibi birçok problemleri davranışın temel faktörü de olabilmektedir. Dürtü kontrol bozukluğunun en temel belirtisi tekrarlanan dürtüsel davranışların varlığıdır (Annagür ve Tamam, 2011). Dürtü kontrolünün sağlanması etkili bir davranış düzenleme sürecinin de anahtar bir roledir. Kontrolün sağlanmasıyla birlikte bireylerin sosyal ortamlarda yaşanabilecek sorunlarla baş etmede başarılı oldukları ve akran ilişkilerini daha sağlıklı kurabildikleri görülmüştür (Vardi ve Demirdiz, 2021; Von Suchodoletz vd., 2013).

### ***2.1.1.3. Duygu düzenleme***

Duygular insan yaşamı için gerekli olup varoluşun vazgeçilmez bir parçasıdır. Doğrudan yaşayıp, tanımı ve niteliği hakkında düşünmeden deneyimlediğimiz bir yaşantıdır. Duygu, belli bir uyarana ortaya çıkan, özneye uyarana arasındaki ilişkiye dair bilgi veren ve

özneyi uyarana hazırlayan bedensel ve sinirsel bir tepki olarak tanımlanır (Türkçapar, 2019). Bir diğer duygu tanımında ise duygular, kendiliğinden meydana gelen, olumlu veya olumsuz içeriklere sahip olabilen, farklı yoğunluk seviyelerinde deneyimlenebilen zihinsel süreçler olarak ifade edilmektedir (Ateş ve Sağar, 2021). İnsan yaşamında ortaya çıkan tepkiler duygular tarafından şekillenmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde duyguların bireyler tarafından tanınması, hangi durumlarda ortaya çıktığına dair değerlendirmenin yapılması önemli bir süreçtir. Bu duygunun ne tür mesajlar taşıdığı anlaşılabilir davranışların bu amaçla düzenlenmesi bir diğer önemli süreci oluşturmaktadır (Türkçapar, 2019; Akbulut, 2018).

Duygu düzenleme, bireylerin deneyimleriyle birlikte ortaya çıkan olumlu veya olumsuz duyguları düzenleme noktasında harekete geçirmiş olduğu fizyolojik, bilişsel ve davranışsal süreçlerdir. Gross'a (1997) göre duygu düzenleme kişilerin sahip olduğu duygularla birlikte bu duyguların ne şekilde ifade ettiğiyle ilgili bir kavramdır (Akbulut, 2018). Düzenleme becerisi bir duyguyu değiştirmekten ziyade ortaya çıktığı anda bu duygunun yoğunluğunu veya süresini değiştirmeyi içermektedir. Bu süreç etkinleştirilmiş duygularla ilgili değişimleri ifade eder (Cole, Martin ve Dennis, 2004; Gratz ve Roemer, 2004).

Bireyler yaşamlarında karşılaşmış oldukları durumlar çerçevesinde bir takım duygular yaşarlar. Özellikle bu duygular içerisinde yoğun bir şekilde hissedilen olumsuz duygulardır. Duygu düzenleme özellikle olumsuz duyguların açığa çıkmış olduğu durumlarda bu duyguyu izlemeyi, ortaya çıkan duygusal tepkileri değerlendirip değiştirmeyi ve belirlenen hedefler için daha işlevsel bir hale getirmeyi sağlar (Akbulut, 2018). Duygu düzenleme sürecinde yer alan esneklik ve kontrol edilebilirlik bireyin duygu üzerindeki hakimiyetini sağlar. Aynı zamanda duygu düzenleme becerisi mevcut ve sonraki uyumu gerçekleştirmede önemli bir role sahiptir (Seçim, 2020). Bu uyum bireylerin sosyal yeterliliklerini geliştirmeye ve akademik ortamlarındaki uyumu desteklemeye katkı sağlamaktadır (Calkins, 2010). Duygularını düzenleme becerisi yetersiz olan bireyin ruhsal olarak stresli olma, olumsuz duygu durumuna sahip olma ve geleceğe umutsuz bakma gibi sorunlar yaşamasına neden olur (Bilgiz ve Peker, 2018). Bu açıdan duygu düzenleme becerisi ruhsal olarak bireylerin daha sağlıklı olma halini destekler (Ateş ve Sağar, 2021).

## 2.1.2. Öz düzenleme ile ilgili kuramlar

### 2.1.2.1. Psikoanalitik kuram

Psikanaliz kuramı Sigmund Freud tarafından 19. Yüzyılda ortaya konmuş ve 20. yüzyılın ilk çeyreğine damga vurmuş bir ekoldür. Freud insanların doğuştan kötü ve bencil varlıklar olduğunu iddia etmiş ve bireylerin içgüdüleriyle hareket ettiğini savunmuştur. (Gündüz, 2020; Gündoğdu, 2016). Freud yapısal kişilik kuramında tam bir kişiliğin üç ana sistem oluştuğunu, bunların sırasıyla id, ego ve süperego olduğunu belirtir. Bu sistem zihinsel bir sistem olmakla birlikte, sağlıklı olan bireylerde iç içe geçmiş bir şekilde işbirliği içinde çalışır. Bu durumun tersi halinde ise bireylerin sorunlar yaşadığı, ilişki kurmada güçlüklerin olduğu ve verimliliğin azalmasıyla birlikte, kişinin kendisiyle ve dünyayla kurmuş olduğu ilişkide yoğun bir tatminsizlik hissetmesine sebep olur (Hall, 2016; Segrism, 2009).

Yapısal kişilik kuramında yer alan id kişiliğin biyolojik temellerini temsil eden en eski ve en ilkel psişik enerjisidir. Temel içgüdüsel dürtülerinin, özellikle organizmayı motive eden cinsel dürtülerin deposudur. Ego dış dünyanın doğrudan etkisi sonucunda kimlikte meydana gelen değişimlerle oluşan bir mekanizmadır. İdi'in isteklerini gerçekliği dikkate alarak gidermeye çalışan aklın, gerçekliğin ve sağduyunun merkezi olarak görev yapan yönetici bir sistemdir. Süperego ise ideal bir egonun şekillenmesinde sosyal ortamın ve çevrenin normlarını gözeterek mükemmel bir benlik oluşturmaya çalışan bir yapıdır (Gupta, 2020; Lapsley ve Stey, 2011).

Freud'a göre öz düzenleme becerisi id'in içsel dürtülerini tatmin etmedeki arayışı ile bu arayışın önüne çıkan sosyal normlar gerekçe göstererek engellemeye çalışan süperego arasında dengeyi sağlamaya çalışan ego'nun çalışma alanına girmektedir. Ego bu mücadeledeki dengeyi dışsal talepleri ve kısıtlamaları dikkate alarak sağlamaya çalışan düzenleyici bir mekanizmadır. White egonun etki ve yeterlilik durumu için içsel öz düzenleyici motivasyonlara ihtiyacı olduğunu ileri sürmüştür (Block ve Martin, 1955; Bronson, 2000). Psikanalitik kuramda öz düzenleme becerisi bireylerin dürtülerini kontrol etme ve bu dürtüleri dış dünyanın gerçekliğine aykırı gelmeyecek şekilde giderme süreci olarak tanımlar. Aynı zamanda kuram da güçlü bir ego öz düzenleme becerisinin işlevsel bir şekilde kullanılmasıyla ilgilidir (Aykaç vd., 2021).

Jack ve Jeanne Block, ego kontrolü ve ego dayanıklılığı adında kişiliğin teorik olarak iki özelliğini ortaya koyan bir çerçeve oluşturdular. Bu iki özellik öz düzenlemedeki bireysel

farklılığı göstermektedir. Bu özellikler bireylerin uzun dönemli hedeflerine ulaşmak için acil olan dürtüleri ve arzuları kontrol etme yeteneğini ifade etmektedir. Ego kontrolü gelişmiş bireylerin öz düzenleme becerileri daha gelişmiş bir yapıdadır. Bu bireyler duygu ve düşüncelerini doğrudan ifade etme konusunda başarılıdırlar. Ego dayanıklılığı ise öz düzenlemenin esnekliğiyle ilişkilidir. Bu esneklik gerektiğinde dürtülerini kontrol etme sürecinde esnek bir şekilde strateji değiştirmeyi ve hazzı erteleme süreci olarak ortaya çıkmaktadır (Gramzow vd., 2004).

### **2.1.2.2. Sosyal bilişsel kuram**

Bandura sosyal bilişsel kuramda öğrenmenin sosyal çevreyi gözlemleyerek ve taklit ederek gerçekleştiğini savunmuş ve öğrenmenin sosyal bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Bireyler bu sosyal çevrede öğrenilen davranışları devam ettirmede toplumsal olarak onaylanma sürecini dikkate alırlar. Davranışlar toplumsal anlamda uyumu sağlıyorsa birey tarafından içselleştirilirken, onaylanmayan bir davranış söz konusu olduğunda ise birey davranışı engelleyerek bırakma eğiliminde olur. Bireylerin içselleştirmiş olduğu davranışların bir diğer ölçütü ise ödül ve ceza dinamiği oluşturmaktadır. Davranışın sonucunda birey pekiştireçle ödüllendirildiğinde davranışı sürdürmeye istekli olur (Orhan ve Dağcı, 2015). Bireylerin davranışları edinme sürecinde sadece dışsal anlamda bir ödül ve ceza sistemi etkili olmamaktadır. Modellemiş olduğu bireyin davranışlarını içsel anlamda da değerlendirip karar verme sürecine girmektedir. Bu süreçte davranış içselleştirilmesi için bilişsel bir işleme de yapılmaktadır (Samar, 2019).

Öz düzenleme kavramı Bandura'nın sosyal bilişsel kuramında geçen öz yeterlilik kavramıyla açıklanır. Öz yeterlilik kişilerin gerekli olan davranışları organize etme ve uygulama esnasında bireyin becerilerine yönelik algılarını ifade eder. Bireylerin belirli görevleri tamamlamak için önceden planlanmış oldukları becerileri sergilemeyi ve hedeflere ulaşmayı içermektedir (Zimmerman, 1989; Koç ve Bursal, 2016). Öz yeterlilik inancı insanların zorluklar karşısında ne kadar baş edebileceklerine, ne kadar direneceklerine ve olumsuzluklara karşısında ne düzeyde mücadele edeceklerini belirleyen bir kavramdır. Yeterlilik duygusu ne kadar yüksekse dayanıklılık, sebat ve mücadelede o kadar yüksek olur (Bandura vd., 2001; Pajares, 1996). Bandura öz düzenleme kavramının kişisel, çevresel ve davranışsal süreçlerden meydana geldiğini ve bu süreçlerin karşılıklı nedensellik içerisinde olduğunu, birbirlerini etkilediğini belirtmiştir. Öz düzenlemenin sadece kişisel süreçlerden oluşmayacağını, çevrenin ve davranışların da karşılıklı etki ederek bu süreci oluşturduğunu varsaymıştır (Zimmerman, 1989).

Zimmerman'ın sosyal bilişsel modeline göre öz düzenleme üç döngüsel aşamadan meydana gelmektedir. Bunlar ön görü, performans ve öz değerlendirme'den oluşmaktadır (Ayköse, 2019). Öngörü sürecinde çoğu insanların davranışları bir amaç içerdiğinden ön görüyle düzenlenir. İnsanlar ön görüleriyle gelecek zamana dair neler yapabilecekleri konusunda düşünceler ve varsayımlar oluşturur. Olası sonuçları düşünerek kendilerine amaçlı eylemler oluşturur. Bu eylemlerin olası sonuçlarını tahmin eder. Öngörü insanlara kendilerine motive etmesini sağlar ve aynı zamanda hedeflenen sonuçlar için eylemler oluşturur (Bandura, 1991). Performans süreci ön görü basamağında belirlenmiş hedefler doğrultusunda atılması gereken adımlardan oluşmaktadır. Ulaşılması gereken hedefler görevin getirmiş olduğu sorumlulukları yapmayı ve zaman içinde gerekli olan motivasyonu sağlar. Hedefler ayrıca bireylerin dikkatini ilgili görev özelliklerine, gerçekleştirilecek davranışlara ve potansiyel sonuçlara yönlendirir. Öz değerlendirmede ise birey hedeflerine ulaşma noktasındaki ortaya çıkarmış olduğu performansı değerlendirir. Performans istenilene ulaşma noktasında yetersiz ise alternatifler devreye sokulur. Birey bu basmakta öz yeterliliğini test edip geliştirebildiği gibi yetersizliği de yaşama ihtimali görülebilir (Schunk, 2001). Öz düzenleme becerisinin kapsamında yer alan duygu, düşünce ve davranışların gelişimi için önceden deneyimlenen süreçlerin değerlendirilmesi önemli bir dinamiği oluşturmaktadır (Samar, 2019).

İnsanlar hayatlarında ortaya çıkan olaylara etkide bulunarak kontrol etmeye çalışırlar. Böylece arzu edilen geleceklere ulaşma konusunda daha kararlı, ortaya çıkabilecek olumsuz durumlara karşı daha aktif bir şekilde müdahalede bulunurlar. Bireyler hayatlarını olumsuz bir şekilde etkileyebilecek durumları önceden kestirerek önlemler alma becerisine sahiptir. Bu durum sonuçları etkileyebilme becerisi olarak tanımlanan öngörü becerisi olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1995). Öngörünün başarıya ulaşmasında ortaya çıkabilecek olumsuz durumlara karşı strateji belirleme, önlem alma ve davranışları kontrol altına almada öz düzenleme becerilerinin kullanılması gerekmektedir (Bandura, 2001; Bayrakçı, 2007).

### **2.1.2.3. Bilişsel yapılandırıcılık**

Bilişsel yapılandırıcılık Piaget tarafından geliştirilmiş olup bilişsel becerilere vurgu yapan bir kuramdır. Bu kuram gelişim ve öğrenme süreçlerine dikkati çekmekle birlikte bireylerin kalıtsal özelliklerinin gelişim ve öğrenme sürecinde önemli bir konumda olduğunu belirtir. Kuram öğrenmenin bir dengesizlik sonucu ortaya çıktığını iddia eder, bu denge sorununun bireyin biyolojik olarak içsel süreçleriyle dış dünyaya uyum sağlama aşamasında meydana geldiğini belirtir (Bronson, 2019; Fox ve Riconscente, 2008). Piaget bireylerin öz

düzenleme becerileriyle dış dünyaya karşı adaptasyon sağlamaya çalıştığını belirtir. Öz düzenleme becerilerinin bilişsel yapıyla ilişkili olduğunu savunur. Birey zihinsel süreçlerdeki çatışmaları ve dengesizlikleri çözme arayışı, öz düzenleme becerisinin gelişimine katkı sağlar (Bronson, 2019). Piaget'e göre öz düzenlemenin tam gelişimi bireyin gelişim aşamaları boyunca hem nesnelere hem de çevredeki diğer kişiler hakkında farkındalığı, onlarla etkileşimi ve onları kontrol etme girişimleriyle gerçekleşir (Fox ve Riconscente, 2008).

Bilişsel kuram öz düzenleme becerisini bilgi işleme mekanizması ve kontrol süreci olarak tanımlamıştır. Bu kuram bireylerin sahip olduğu otomatik düzenleme sisteminin, kontrollü bir değişkenin önceden belirlenmiş bir referansla karşılaştırması sonucunda alınan geri bildirim aracılığıyla geliştiğini belirtir. Bu sistem belirlenen hedefe ulaşmayan davranışları revize ederek işlevsel olanlarla değiştirip hedefe ulaştırmaya çalışan bir sistem olarak görev alır. Dolayısıyla bu kuramda öz düzenleme genel olarak bireylerin eylemlerini ve performanslarını planlayarak, izleyerek, kontrol ederek ve değerlendirerek amaca yönelik davranışı sergileme becerisi olarak tanımlanır (Verma, 2018).

#### ***2.1.2.4. Sosyo-kültürel tarihsel kuram***

Vygotsky sosyokültürel yapının çocuğun gelişiminde önemli bir yere sahip olduğunu belirtir. Öğrenme sürecinin bireyin sosyal çevresi ve kendi zihinsel becerilerinin etkileşimi doğrultusunda ortaya çıkan bir olgu olarak kabul etmektedir. Vygotsky kuramında iki önemli faktöre açıklık getirmeye çalışır. Birinci faktör yakınsak gelişim alanı. Bu alanda çocukların birikimli ve bilgili olan yetişkinler tarafından desteklenmesinin gerektiği üzerinde dururken, yapı iskelesi kavramıyla da çocuğa verilecek desteğin boyutu ve niteliğinin önemini açıklamaya çalışır. Dil ile düşüncenin arasında yoğun ve etkileşimli bir sürecin olduğunu ifade eder (Bronson, 2019). Vygotsky'ye göre öz düzenleme, kişinin kendi dikkatini, düşüncelerini ve eylemlerini kasıtlı olarak kontrol etmesiyle birlikte kullanılan dille de şekillenmektedir. İnsanlar kendi eylemlerine hakim olurlar, kendi tepkilerini kontrollerine alırlar. Bu kontrol sürecini gerçekleştirmek için bireylerin uyaranlara hakim olmaları gerekir (Vygotsky, 1979).

Sosyokültürel öz düzenleme kuramı Vygotsky'nin kültürel olarak ortaya konan değerlerin yön verdiği üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesiyle oluşturulmuş bir kuramdır. Sosyokültürel kuram öz düzenlemeyi bireylerin doğuştan getirmiş olduğu, biyolojik olarak belirlenmiş temel zihinsel işlevlerle kültürün meydana getirdiği faktörlerin etkileşimi olarak görmektedir. Bu etkileşim sonucunda ortaya çıkan bilişsel becerileri kullanarak bireyin

davranışlarını ve yaşamını kontrol etme süreci olarak tanımlamaktadır. Bu kurama göre ebeveynlerin çocukların yaşamları sürecinde dil, oyun, sayma sistemleri ve hatırlama teknikleri gibi kültürel değerleri çocuğun kazanabilmesi için aracılık ederler (Bronson, 2000).

Bu durum daha sonra çocuk tarafından içselleştirilerek bilişsel süreçlerine ve davranışlarına yön vermede aracılık ederler. Dolayısıyla bu kuramda öz düzenleme süreci toplumsallıktan bireyselliğe evrilme sürecinden geçerek oluşur. Vygotsky'e göre konuşma çocukların öz düzenleme becerisini destekleyen önemli faktörlerden biridir. Çocuğun davranışını dışarıdan müdahalelerle yönlendiren ve düzenleyen sosyal çevre faktörlerini çocuk yavaş yavaş içselleştirir. Böylece bu dış konuşma gitgide çocuk için içsel konuşmaya dönüşür. Böylece çocuk artık davranışlarını yönlendirme ve değiştirme sürecinde kendi konuşma yetisini kullanarak öz düzenlemesini sağlamış olur (Verma, 2018).

### **2.1.3. Öz düzenlemeli öğrenme modelleri**

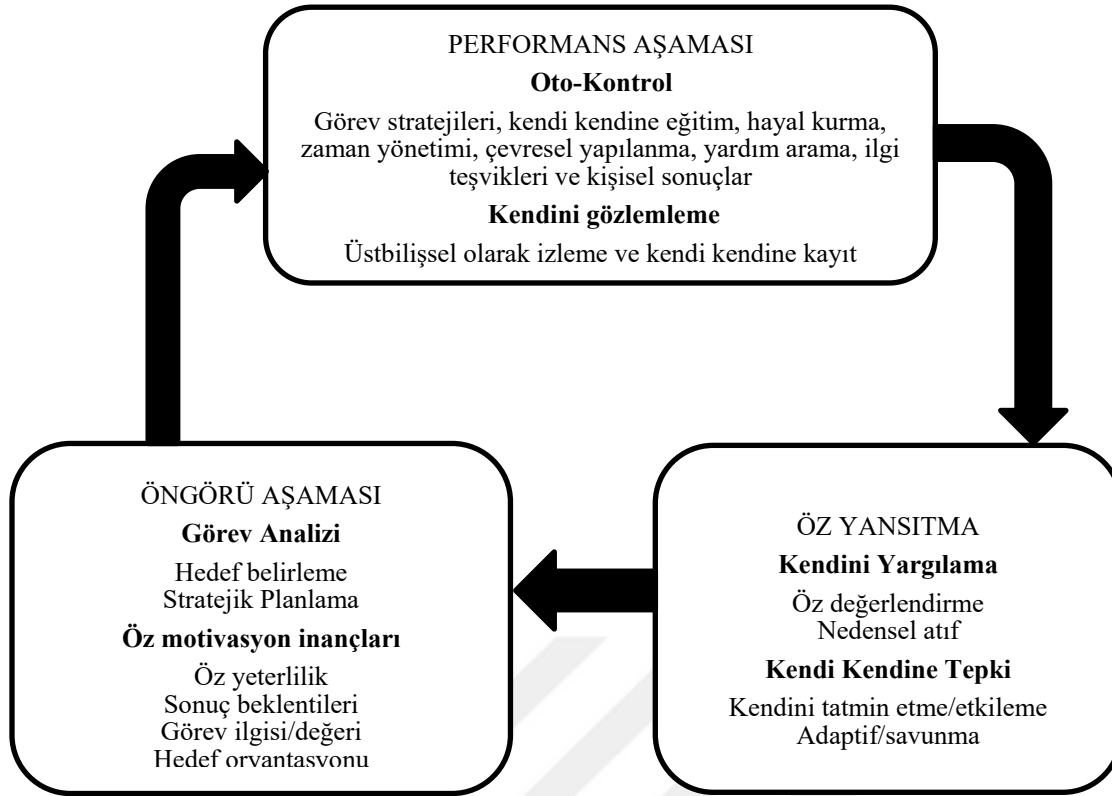
1980'li yıllardan itibaren birçok alanda öz düzenleme kavramı üzerine araştırmalar yapılmış ve bu alanla ilgili bir takım modeller ortaya çıkmıştır. Bu modeller sağlıktan, akademik ve profesyonel performansa, sosyal ilişkilerden kaygı durumuna kadar farklı alanları kapsayacak şekilde oluşturulmuş ve kullanılmıştır (Sakız ve Yetkin Özdemir, 2014). Literatürde öz düzenlemeli öğrenme modellerinin başında Zimmerman (2001), Pintrich (2004), Winne (1996), Boakerts (1999), Borkowski (1992) modelleri gelmektedir (Aydın, 2018).

#### **2.1.3.1. Zimmerman'ın sosyal bilişsel öz düzenleme modeli**

Zimmerman sosyal bilişsel öz düzenleme modelini adında da anlaşılacağı gibi Bandura'nın sosyal bilişsel kuramından yola çıkarak tasarlamıştır. Bu kuramda öz düzenleme becerisini etkileyen 3 belirleyici faktörden bahseder. Bu faktörler kişisel (Benlik), davranışsal ve çevresel faktörler olup birbirilerine bağlı ve birbirilerini sebep sonuç üzerinden etkilemektedirler. Kişisel öz düzenleme bilişsel ve duygusal durumları izlemeyi ve ayarlamayı içerirken, davranışsal öz düzenleme ise kendini gözleme ve stratejik olarak uyum sağlama performansından oluşmaktadır. Son olarak çevresel öz düzenleme ise çevresel koşulları ve durumu gözlemlemeyi ve ayarlamayı içerir (Cheng, 2011; Zimmerman, 2000). Zimmerman birbirine bağlı öz düzenlemeyi bireylerin hedeflerine ulaşması için planlanmış döngüsel süreç olarak tanımlar. Bu sürecin kendi kendine üretilen düşünce, duygu ve davranışlardan meydana geldiğini ifade etmektedir (Boakerts, 1999; Cheng, 2011; Sarıkaya ve Sökmen, 2020; Zimmerman, 2000;).

Zimmerman geliştirdiği bmodelinde öğrencilerde öz düzenlemenin geliştirilebilmesi için gözlem, öykünme, öz kontrol ve düzenleme kavramlarına vurgu yapar. Gözlem sürecinde bireyin modeli gözlemleyerek davranışlarını ve ifade ettiklerini edinmesi ve bunları yeni beceriler kazanmada kullanmayı içerir. Öykünme sürecinde birey sergilemiş olduğu eylemlere yönelik sosyal ortamdan geri dönütler alarak modelin hareketlerini taklit ederek davranış repertuarını oluşturur. Öz denetim basamağında kendi hedeflerini oluşturma vardır. Bu hedeflere ulaşma noktasındaki stratejilerini gözden geçirip hedeflere ulaşmada davranışlarını kontrol altında tutmaya çalışır. Öz düzenlemede ise stratejileri kullanmada ustalaşır ve değişen durumlara karşı adaptasyon geliştirir (Kolovelonis ve Goudas, 2013). Zimmerman öz düzenlemeli öğrenme yapısını eğitim psikolojisine kazandıran ilk araştırmacılarıdır. Öz düzenlemeli öğrenmeyi öğrencilerin üstbiliş, motivasyon ve davranışlarını belli bir seviyeye kadar öğrenme sürecinde aktif olarak kullandıkları bir boyut olarak tanımlamıştır (Cheng, 2011; Panadero, 2017).

Zimmerman'ın sosyal bilişsel öz düzenleme modeli birbirileriyle ilişkili 3 basmaktan oluşan döngüsel bir modeldir. Model öngörü aşaması, performans aşaması ve öz yansıtma aşamasından oluşmaktadır. Öngörü aşaması davranışlardan önce gelen ve davranışları hazırlayan süreçleri içerir. Bu süreç 2 ayrı faktörden meydana gelmektedir. Faktörlerden biri görev analiziyle ilgiliyken ikinci faktör ise öz motivasyonla ilgilidir (Puustinen ve Pulkkinen, 2001). Aynı zamanda ön görü aşamasında öğrencilerin göreve karşı yaklaşımlarını belirledikleri, göre analiz ettikleri ve göreve dair belirlemiş oldukları hedeflere ulaşma noktasındaki yeterliliklerini gözden geçirdikleri, bir takım planlamalar yapıldığı ilk aşamadır (Panadero ve Alonso-Tapia, 2014). Performans aşaması ise oto kontrol ve kendini gözleme süreçlerinden meydana gelen ikinci aşamadır. Otokontrol sürecinde öğrencilerin kendilerini görevlerine karşı motive olmalarına ve çabalarını en uygun hale getirerek görevi başarılı bir şekilde sonlandırmayı amaçlamaktadır. Kendini gözlemede ise kişinin var olan performansının belirli yönlerini izleme sürecini ifade etmektedir. Son aşama olan öz yansıtma ise öz yargılama ve öz tepki kavramlarından meydana gelmektedir. Öğrenciler bu basamakta ortaya koymuş oldukları performansları hakkında değerlendirme, yargıya varma ve gelecekte benzer durumlarla karşılaşıldığında öz düzenleme becerisini ne düzeyde kullanabileceğiyle ilgili değerlendirmelerin olduğu aşamadır. Bu aşamada aynı zamanda birey performansına ilişkin ne düzeyde doyum elde ettiğine dair bir çıkarsamada bulunur (Puustinen ve Pulkkinen, 2001; Zimmerman, 2000).



Şekil 1: Zimmerman'ın öz-düzenleme modelinin aşamaları (Zimmerman ve Campillo, 2003, s.239).

### 2.1.3.2. Pintrich'in kendi kendini düzenleyen öğrenme modeli

Pintrich(1990) öz düzenlemeli öğrenmeyi, bireylerin bilişlerini düzenlemek, çevreyi işletmek, kontrol altında tutmak ve kaynakları etkili bir şekilde yönetebilmek amacıyla kullanmış oldukları stratejiler olarak ifade etmiştir (Cheng, 2011). Pintrich genel bir öz düzenlemeli öğrenme sürecinin çalışma şeklini öğrencilerin öğrenmeleri için hedefler koydukları bu hedeflere ulaşmak için bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlediği yapıcı ve aktif bir kavram olarak tanımlamıştır (Pintrich, 2000). Öz düzenlemeli öğrenmeyi öğrenenler, bağlamlar ve genel bir öğrenme performansı arasında aracı olarak görmektedir (Cheng, 2011).

Pintrich (2000) öz düzenlemeli öğrenme modelini bir çerçeve şeklinde tasarlamıştır. Tasarlamış olduğu öz düzenlemeli modeli 4 aşamadan meydana gelmektedir. Bu aşamalar öngörü, izleme, kontrol ve yansıtma basamaklarından oluşmaktadır. Her basamak için öz düzenleme faaliyetlerinin olduğunu bunların da bilişsel, motivasyonel/duyuşsal, davranışsal ve bağlamsal alanlar olmak üzere 4 ayrı düzenleme şeklinde listelemiştir (Puustinen ve Pulkkinen, 2001; Schunk, 2005).

| Düzenleme Alanları |  |  |   |  |
|--------------------|--|--|---|--|
| Aşamalar           | Bilişsel   | Motivasyonel/Duyuşsal  | Davranışsal   | Bağlamsal                                  |
| <b>1.Öngörü</b>    | Hedef belirleme, Önceki bilgilerin ve Üst bilişlerin aktivasyonu     | Hedef yönelimi benimseme Etkinlik yargıları Öğrenme kolaylığı yargıları Görev zorluğu algıları | Zaman ve enerjiyi planlamak Davranışı ve kendi kendini gözlemlemek için plan yapmak | Görev ve bağlam algıları                   |
| <b>2.İzleme</b>    | Üstbilişsel farkındalık Bilişsel izleme                              | Motivasyon ve etkinin farkındalığı ve izlenmesi  | Çaba ve zaman kullanımı, yardıma ihtiyaç konusunda farkındalık ve izleme            | Değişen görev ve bağlam koşullarını izleme |
| <b>3.Kontrol</b>   | Öğrenme ve düşünme için bilişsel stratejilerin seçimi ve uyarlanması | Motivasyonu ve duygulanımı yönetmek için strateji seçimi ve uyarlanması                        | Davranışın gözlemlenmesi çabayı artırır/azaltı vazgeç ya da ısrar et                | Görevi ve bağlamı değiştir ya da bırak     |
| <b>4.Yansıtma</b>  | Bilişsel yargılar ve nitelikler                                      | Duygu al tepkiler nitelikler   | Seçim için davranış   | Görevi ve bağlamı değerlendirme            |

Şekil 2: Pintrich'in kendine yönelik öğrenme aşama alanları (Pintrich, 2000, s. 454).

Yukarıda ki tablo Pintrich'in öz düzenlemeli öğrenme modelinde yer alan aşamaları ve düzenleme alanlarını göstermektedir. Aşama birde planlama ve hedef belirlemenin yanı sıra görev, bağlam ve görevle ilgili kişisel düşünceler ve var olan bilginin etkinleştirmesini içermektedir. Aşama ikide ise benliğin veya görev ve bağlamın farklı yönlerine ilişkin üstbilişsel farkındalığı temsil eden farklı izleme süreçleriyle ilgilidir. Aşama üçte motivasyonu artırma için bilişsel stratejiler seçim yapmasından oluşmaktadır. Aşama dörtte ise benliğin veya görevin farklı yönlerini kontrol etme ve düzenleme gayretini içerir (Pintrich, 2000).

Pintrich bu modeliyle bir öz düzenlemeli öğrenme perspektifi sunar. Bu perspektifte öğrencilerin düşüncelerinin, davranışlarının ve motivasyonlarının belirli yönleriyle birlikte çevrelerinin bazı özelliklerini denetleme ve düzenleme becerilerine sahip olduğunu varsaymıştır. Bu varsayımına göre öğrenciler bilişlerini, davranışlarını veya motivasyonlarını her yerde ve koşulda denetleme ve düzenleme becerisine sahip olmadıklarını, yalnızca bazı durumlarda izleme, kontrol ve düzenlemenin mümkün olduğu anlamına gelmektedir (Pintrich, 2004). Pintrich modelinde tüm alanları öz düzenlemeye uygun olmayabilir ve herhangi bir alandaki bazı faaliyetler çok az öz düzenleme gerektirebilir veya hiç gerektirmeyebilir. Model, aşamaların doğrusal olarak sıralanmamakla birlikte bir görev esnasında herhangi bir zamanda ortaya çıkabilirler. Öğrencilerin aşamaların hepsinde olmasa da bazılarında yer alabileceği öğrenme durumları vardır. Aşamalar aynı zamanda etkileşimlidir, çünkü bireyler aynı anda birden fazla etkinlikle meşgul olabilir (Schunk, 2005).

### **2.1.3.3. Winne ve Hadwin'in dört aşamalı öz düzenlemeli öğrenme modeli**

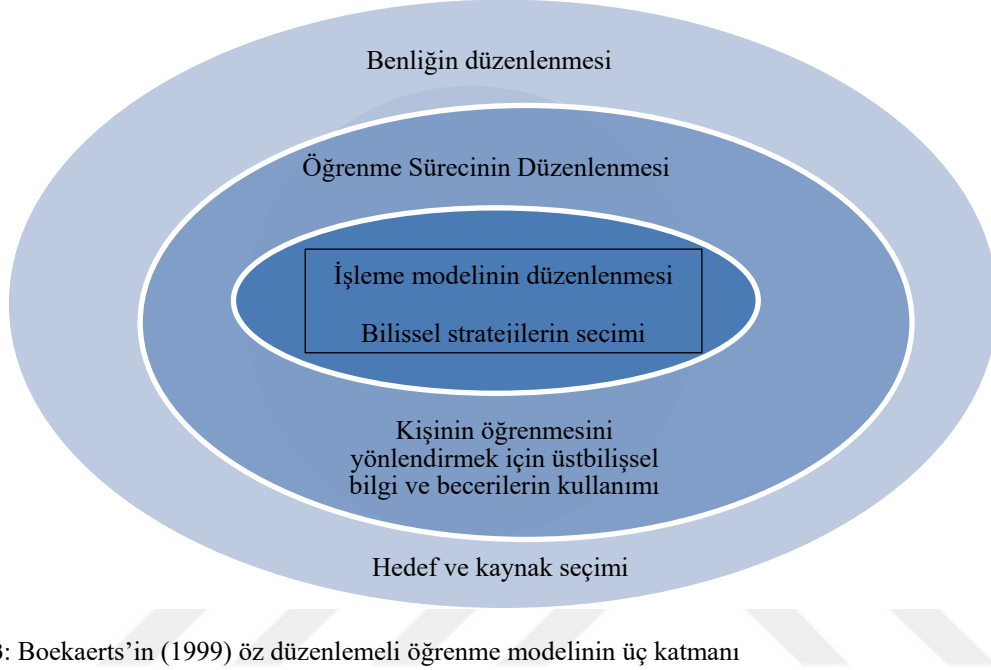
Dört aşamalı öz düzenleme kuramı Winne ve Hadwin tarafından ortaya konmuş ancak Winne ve Perry tarafından genişletilmiştir (Nodoushan, 2012). Winne ve Hadwin'e (1998) göre öz düzenlemeli öğrenme, hem bir yetenek hem de bir olayın bazı özelliklerine sahip bir kavramdır. Tanımda geçen yetenek nispeten sabit bir kişisel özelliği belirtirken, olay ise devam eden bir öğrenme etkinliğindeki anlık bir durumu veya daha geniş bir zaman dilimine yayılan öğrenme sürecini ifade etmektedir. Winne öz düzenlemeli öğrenme kavramını öğrenmenin doğal bir parçası olduğunu belirtmekle birlikte öğrencilerin bir görev aşamasında bilişsel taktikleri ve stratejileri kullanmalarını, duruma göre bu taktikleri uyarlamalı bir şekilde düzenlemelerini sağlayan üstbilişsel süreçlerle yönlendirilen davranışlar olarak tanımlamaktadır (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Winne ve Hadwin'in öz düzenlemeli öğrenmeyi doğası gereği yapıcı ve kendi kendini yöneten bir süreç olarak değerlendirmektedir (Boekaerts, 1999). Bununla birlikte kendi öz düzenlemeli öğrenme modellerini 4 aşamadan oluşturmuşlardır. Modelin ilk aşaması olan görev tanımı, öğrencilerin yapması gereken görevler ve ulaşması gereken hedefler hakkında ortaya koydukları algılarıyla karakterize edilir. İkinci aşama ise hedef belirleme ve bu hedeflere ulaşma noktasında plan yapmaya ayrılır. Üçüncü aşama ise ikinci aşamadaki planları gerçekleştirmek için taktik ve stratejilerin uygulamaya koyulduğu basamaktır. Son basamakta ise çalışma esnasındaki stratejileri gelecekteki ihtiyaçlara göre üstbilişsel olarak uyarlama, öğrencilerin bulmuş olduğu çözümleri üst düzeydeki bilgiler ışığında eleştirel bir şekilde değerlendirdikleri bir basamaktır (Puustinen ve Pulkkinen, 2001; Winne ve Perry, 2000).

Çelik (2012) Winne ve Hadwin'in öz düzenlemeli öğrenme modeli oluşturan basamakların birbirini etkileyen hiyerarşik yapılardan meydana gelmektedir. “Örneğin herhangi bir aşamada ortaya çıkan bilgi üstbilgi tarafından değerlendirilerek ilk aşamada belirlenmiş olan amaçlara ulaşma noktasında kullanışlı değilse ilk basamağa geri dönülür. Bu modelde öğrenmeler üstbilgi yoluyla kontrol edilir. Bu kontrol edilme süreci bu model için hayati bir öneme sahiptir. Modelde bilişsel becerilerin üstbilgi tarafından önceden belirlenmiş olan bir takım standartlar çerçevesinde değerlendirilmesi öz düzenlemeli öğrenme sürecinin önemli basamaklarından (Demir ve Budak, 2016).

#### 2.1.3.4. Boekaerts'in uyum sağlayabilen öz düzenlemeli öğrenme modeli

Boekaerts (1999) öz düzenlemeli öğrenmeyi, bilgi işleme sistemi üzerinde birlikte çalışan karşılıklı olarak birbirleriyle ilişkili bir dizi bilişsel ve duyuşsal süreç olarak tanımlamaktadır. Boekaerts düzenleme stillerini ve kendilik teorisini birlikte kullanarak üç katmanlı bir öz düzenleme modeli geliştirmiştir (Cheng, 2011; Panadero, 2017).



Şekil 3: Boekaerts'in (1999) öz düzenlemeli öğrenme modelinin üç katmanı

Bu modelin en iç katmanı, öğrencilerin farklı öğrenme faaliyetlerine ve hedeflerine göre farklı bilişsel stratejileri belirleme anlamına gelen işleme modunun düzenlenmesiyle ilgilidir. Modelin orta katmanında öğrencilerin öğrenmelerini yönlendirmeleri için öğrenme süreçlerinde planlama, izleme, değerlendirme, ve düzeltme gibi stratejilerini kullanmalarını ifade eden öğrenme sürecinin düzenlenmesiyle ilgilidir. Modelin en dış katmanı ise motivasyon kontrolü, istekliliğin kontrolü ve kaynakların edinilmesiyle ilgili stratejilerinin kullanımını içeren benlik düzenlenmesinden oluşmaktadır (Cheng, 2011; Nodoushan, 2012). Ayrıca bu modele göre değer biçme kavramı eşsiz olarak görülmekte olup öğrencilerin sınıf içerisinde ki davranışlarını etkileyen bir kavramdır. Değer biçme kavramı içerisinde yer alan olumlu değer biçme alan bilgisinin ve yeteneğin gelişmesiyle birlikte daha geniş anlamda öğrencilerin kaynaklarının gelişmesine katkı sağlarken, olumsuz değer biçme durumu ise kaynakların ve iyilik halinin kaybolmasını engellemeye çalışan benlik korumasına sebep olmaktadır. Öz düzenlemeli öğrenme sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için ise bu olumlu ve olumsuz değer biçme arasında bir dengenin sağlanmasıyla ortaya çıkmaktadır (Aylin ve Akınoğlu, 2009).

Boekaerts kendi kendini düzenleme becerisine sahip olan öğrencilerin içsel anlamda kendilerine yönelik geri bildirimleriyle stratejilerini ve eylemlerini düzenleme becerisine sahipken öz düzenleme becerisi yetersiz olan öğrencilerin ise dış düzenleyici mekanizmaya bağlı olarak değişim gösterdiklerini ifade etmektedir (Cheng, 2011).

### ***2.1.3.5. Borkowski'nin sürece yönelik öz düzenlemeli öğrenme modeli***

Borkowski'ye göre öz düzenleme bir çocuğa öğrenme stratejisinin öğretilmesiyle başlar. Çocuk daha sonra öğretilen strateji hakkında bilgi edinerek özelliklerini kavramaya başlar. Zamanla çocuklar diğer öğrenme stratejilerini kazanırlar. Bunları farklı öğrenme ortamlarında uygulamaya başlamasıyla birlikte kendilerine sunulan stratejiyle ilgili bilgisini genişletmeye ve zenginleştirmeye başlar (Puustinen ve Pulkkinen, 2001). Öz düzenleme becerisi çocukların öğrenme ortamlarında uygun olan stratejinin seçilmesi ve performanslarını izleyebildikleri zaman gelişmeye başlar. Bu modelin en önemli dinamiğini strateji seçimi ve kullanımı oluşturmakla birlikte, model bilgi işleme teorisinden yola çıkılarak geliştirilmiştir (Puustinen ve Pulkkinen, 2001; Aylin ve Akınoğlu, 2009).

Borkowski öz düzenlemeli öğrenme modelini 4 aşamadan oluşturmuştur. Bu 4 aşama yöntem belirlemek için var olan görevleri belirlemek, amaç ve planlar belirlemek, planları kullanabilmek için yollar belirlemek, taktikler arasından seçim yapabilmek ve son olarak bireyin üst bilişsel becerilerini kullanmasıdır. Birinci basamakta bireyin görevle ilgili düşünce ve yorumlarından yola çıkarak görevi tanımlamasıdır. İkinci basamak bireyin görevle ilgili belirlediği amaçlara ulaşmada planlar yapması ve karar vermesidir. Üçüncü basamak ise yapılan plan doğrultusunda belirlenen stratejileri devreye sokmayı içermektedir. Dördüncü basamakta ise planları ve süreci değerlendirdiği isteğe bağlı olan bir basamaktır (Schunk, 2012).

## **2.2. Olumsuz Çocukluk Yaşantıları**

Olumsuz çocukluk çağı deneyimleri bireylerin kişiliklerini ve yaşamlarını etkileyen olayların başında gelmektedir. Adler (1993) çocukluk dönemi yaşamının 2 nedenle önemli olduğunu belirtmiştir. Bu nedenlerden ilki bireyin çocukluk yaşantılarından yola çıkarak kendisine ve hayatına dair algılarını oluşturmasıdır. İkinci nedende ise bireyin deneyimlemiş olduğu bu yaşamsal olaylardan yola çıkarak mevcut hayatını ve geleceğini şekillendirmesidir (Yüksel, 2023). Bu olumsuz yaşantıların kişinin sosyal, fiziksel ve psikolojik sorunlar yaşamasına, bireyde stres bozukluğuyla birlikte depresif bozukluk, uyku problemleri, yeme

bozuklukları, düşük benlik saygısı ve davranış bozukluğu gibi birçok sorunun ortaya çıkmasını tetikleyebilir (Kaya ve Eroğul, 2013).

Çocukluk döneminde travmatik bir yaşama maruz kalan çocukların travması olmayan çocuklara göre engellilik, erken ölüm, sık tekrarlanan psikolojik sorunlar, riskli cinsel davranışlarda bulunma, alkol ve madde kullanımı, mağdur olma ve suça yönelme gibi sorunlar yaşadığı görülmüştür (Gündüz vd., 2018). Bu travmatik yaşantılar ihmal, cinsel istismar, fiziksel istismar ve duygusal istismarın yanı sıra aile içi şiddete maruz kalma, boşanmış ailede yaşamı sürdürme, madde kullanan veya psikiyatrik tanı almış bir ebeveynle birlikte yaşama gibi stresli olayları kapsamaktadır (Çelik ve Hocoğlu, 2018; Gündüz vd., 2018; Işık, 2003; Kalmakis ve Chandler, 2014; Kayman vd., 2021).

Çocukluk döneminde maruz kalınan istismar ve ihmal gibi olumsuz yaşam deneyimleri bireyin sosyal becerilerine ve psikolojik sağlığına zarar vermektedir. Ancak çalışmalarda sosyal desteğin yaşanan bu olumsuz süreçlerin etkisini kırmada etkili olduğu görülmektedir. Özellikle sosyal destek kavramının bireyin yoğun bir stres yaşamasını engelleyen bir tampon görevi görmektedir. Yapılan çalışmalarda sosyal desteğin istismar ve ihmal sonrasında ortaya çıkan olumsuz tabloyu değiştirmekten çok bireyin bu tür yaşantılara maruz kalmasını engelleyen bir dinamik olarak ortaya çıkmaktadır (Sperry ve Widom, 2013).

Dünya Sağlık Örgütü'nün (2016) verilerine göre, tüm dünyada kadınların %20'si, erkeklerin ise %8'i çocukluk dönemlerinde istismara maruz kaldıklarını ifade ederken tüm yetişkinlerin ise %25'inin çocukluk döneminde fiziksel istismara maruz kaldıklarını bildirmişlerdir. Aynı zamanda olumsuz çocukluk deneyimleri olan kız (%52) çocuklarının erkek (%48) çocuklarına göre istismara daha çok maruz kaldıkları görülmüştür.(Arslan, 2016). Ülkemizde çocuk ihmal ve istismarıyla ilgili araştırmalar son 20 yılda hızlı bir şekilde artmaya başlamıştır. Yapılan bir araştırmada ülkemizde ihmal ve istismar vakalarıyla ilgili çalışmalar değerlendirilmiş olup çalışmanın yapıldığı bölgede fiziksel istismarın sıklığı %15 ile %75 arasında olduğu, cinsel istismar vakalarının görünme sıklığının ise %20 olduğu görülmüştür. Çocuk psikiyatri kliniğine başvuran çocukların ise %36'sında fiziksel şiddetin ve %52'sinde ise duygusal istismarın yaşandığı görülmüştür (Çelik ve Hocoğlu, 2018).

Bu çalışmada çocukluk döneminde en sık karşılaşılabilecek olumsuz yaşam olaylarından ihmal ve istismar türleri, parçalanmış aile ile madde kullanan bir ebeveynin varlığı (Gündüz vd., 2018) gibi olumsuz yaşam deneyimleri açıklanmıştır.

### **2.2.1. İhmal**

İhmal kavramı çocuğun anne babası veya bakım verenleri tarafından duygusal, fiziksel, tıbbi, veya eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamaması veya karşılayamamasıdır. Bireyin çocukluk döneminde fiziksel, duygusal, sosyal, fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçları karşılanmadığında bedensel ve ruhsal gelişiminde sorunlar yaşamasına neden olmaktadır (Kalyon ve Yazıcı, 2020). İhmal çocuğun psikososyal becerilerine zarar verdiğiinden birey yaşamsal becerilerini kullanmada sorun yaşamaktadır (Aktay, 2020).

İhmal fiziksel ve duygusal olarak ikiye ayrılan bir kavramdır. Fiziksel ihmal ebeveynlerin çocuğun beslenme, barınma, yeme-içme ve giyinme gibi fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamaması olarak tanımlanırken duygusal istismar ise çocuğun ihtiyaç duyduğu ilgiyi, sevgiyi ve saygıyı ebeveynlerinden görmemesi olarak ifade edilmektedir (Aktay, 2020). İhmale maruz kalan çocukların büyümede ve olgunlaşmada sorunlar yaşamasına aynı zamanda sosyal, dil ve bilişsel becerilerinin gelişiminde engellerle karşılaşmasına neden olmaktadır (Pelcovitz vd., 1999).

### **2.2.2. Cinsel istismar**

Cinsel istismar, bir yetişkinin cinsel arzularını veya gereksinimlerini karşılamak amacıyla tehdit, zor kullanma veya kandırma yoluyla çocuğun kullanılması olarak ifade edilmektedir (Aktepe, 2009; Alpaslan, 2014; Hornor, 2010). Cinsel istismara maruz kalan çocuklarda bir takım davranış problemlerinin ortaya çıkmaktadır. Bunların başında yoğun bir şekilde yaşanan cinselleştirilmiş davranışlar, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, şiddet ve yoğun bir öfke gibi sorunları tetikler (Hornor, 2010).

Cinsel istismar öyküsü olan çocukların genellikle ergenlik ve yetişkinlik döneminde yaşanması muhtemel problemler arasında anksiyete, depresif bozukluk, intihar girişimi ve madde kullanımı gibi sorunlar yer almaktadır. Cinsel istismar mağduru çocukların iletişim ve ilişki kurmayla ilgili sorunlar yaşadığı, bu tip çocukların ilişkilerden kaçınma veya çok fazla yakınlık gösterme eğilimlerine sahiptirler. Bu bireyler travmalarından sonra ilişkilerinde fazlaca beklenti içinde olurlar (Aktepe, 2009). Cinsel istismara uğrayan çocukların yaşamlarının belli döneminde yoğun semptomlar yaşadığı aynı zamanda yaşamlarını kontrol etme duygusu zarar gördüğünden yaşamları boyunca buna bağlı olarak yoğun bir stres yaşarlar (Hornor, 2010).

### **2.2.3. Fiziksel istismar**

Fiziksel istismar 18 yaşından küçük ergen veya çocuğun fiziksel olarak sağlığına zarar verecek şekilde davranışların sergilenmesidir. Aynı zamanda çocuğun ailesi tarafından yeterince dikkat edilmediği zaman diliminde yaşanan kaza olaylarını da kapsamaktadır (Geçkil, 2017). Bir başka fiziksel istismar tanımında ise çocuğun bir yetişkin tarafından fiziksel anlamda zedelenmesi şeklindeki saldırganlığı olarak ifade edilmektedir. Ülkemizde yapılan çalışmada çocuklar arasında fiziksel istismar sıklığının %36 olduğu ve fiziksel istismarın en yoğun olarak uygulandığı yaşın 3 yaşta gerçekleştiği ancak ergenlik dönemine kadar devam eden fiziksel şiddet vakaların olduğu tespit edilmiştir (Koç vd., 2014).

Fiziksel istismar özellikle çocuğun ailesi tarafından sergilenen bir davranıştır. Annenin veya babanın çocuğu disipline etme sürecinde sergilemiş olduğu tutumlar fiziksel istismarı doğurmaktadır. Bu davranışlar itme, dövme, yakma veya ısırma gibi davranışların yanı sıra şiddet içeren bir davranışa tanık olmayı da içermektedir (Bilgen ve Karasu, 2017; Boullier ve Blair, 2018). Fiziksel istismara maruz kalan bireylerin değersiz, çaresiz ve yetersizlik hissi oluşturduğu ve yaşadıkları çevreyi güvenli bir yer olarak görmemektedirler. Fiziksel şiddetle birlikte çocuğun okul yaşamı, sosyal ortamı ve yakın ilişkileri zedelenir. Şiddetten sonra birey sosyal olarak izole olduğundan yaşamının kontrolünü yitirmeye başlar (Evinç, 2018).

### **2.2.4. Duygusal istismar**

Duygusal istismar erişkin tarafından çocuğun kişiliğine ve psikososyal gelişimine zarar verici her türlü fiziksel temasın dışında kalan eylemler olarak tanımlanmaktadır. Ebeveynlerin kendi aralarındaki olumsuz bir iletişim ve ilişki süreci duygusal istismarın önemli boyutlarındanıdır. Duygusal istismarın içeriğini çocuğa karşı yapılan baskı, tehdit, hakaret etme, önemsememe, alaycı bir tavır takınma, yalnız bırakma, korkutma ve yaşından büyük sorumluluklar vermek gibi süreçler oluşturmaktadır (Arslan, 2016; Bilgen ve Karasu, 2017).

Duygusal istismar sonucunda çocukların akademik yaşantılarında sorunlar görüldüğü ve sorunlar doğrultusunda akranlarla kurmuş olduğu ilişkilerinde sorunlar yaşanmaktadır. İstismar mağduru çocukların benlik saygılarının düşük olduğu aynı zamanda duyguyu kontrol etmede ve düzenlemede sorunlar yaşadığı, bundan kaynaklı davranışsal sorunların ortaya çıktığı görülmektedir (Cicchetti ve Lynch, 1993). Duygusal istismarın sıklığıyla ilgili İngiltere (2000) de yapılan bir çalışmada duygusal istismara maruz kalan çocukların tüm nüfus oranı

içerisinde %18 olduğu ve bu oranın her geçen gün arttığı belirtilmiştir. Amerikan Ulusal İstatistik Merkezi 1999 yılında yayımlanan verilerine göre 1997 yılında 984,000 çocukla yapılan çalışmada çocukların %6'sının duygusal istismara ve ihmale maruz kaldığı görülmüştür. Türkiye'de çocuk istismarıyla ilgili yapılan çalışmada istismar türleri arasında %78 ile duygusal istismarın çok sık yaşandığı görülmüştür (Arslan, 2016).

#### **2.2.5. Ailede alkol veya madde kullanan bireylerin bulunması**

Madde bağımlılığı bireylerde psikolojik ve biyolojik sorunlar yaratmasıyla birlikte, ailenin sosyal ortamına ve ekonomik kaynaklarına zarar vermektedir. Bu durum hem bireysel hem de toplumsal bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır (Yılmaz ve Kaylı, 2020). Alkol ve maddeden birini kullanan yetişkinlerin varlığı aile ortamında olması aile atmosferine zarar vermektedir. Ebeveynin bağımlı olma sürecine baştan sona kadar şahit olan çocuklarda uzun dönemli birçok sorunlar ortaya çıkmaktadır (Çakır vd., 2022).

Alkol veya madde kullanan bağımlı ailelerde çocuklara yöneltilmiş öfke ve şiddet içeren davranış sorunların olduğu gözlemlenmiştir. Bağımlılığı olan ebeveynlerin çocukların duygusal ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılamadıkları ve çocuklara yönelik anlayış göstermede başarısız olmaktadır. Maddenin etkisinde olan ebeveyn çocukla yetersiz bir iletişim sürdürürler. Bu durumun çocuğun sosyal ve duygusal sorunlar yaşamasına zemin hazırlamaktadır. Yapılan çalışmalarda aynı zamanda madde kullanan ebeveynin çocuklarını istismar etme ihtimallerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Derin vd., 2021).

#### **2.2.6. Tek ebeveynle yaşama**

Ülkemizde yapılan çalışmalarda tek ebeveynli ailelerde yaşayan çocukların sayısının arttığı görülmüştür. Ebeveynlerin boşanması, ebeveynlerden birinin evi terk etmesi veya ebeveynlerden birinin ölmüş olması gibi olayların yaşandığı ve bu olayların çocukların rutinlerinin bozulmasına ve psikolojik sağlığını etkilediği görülmektedir (Köseoğlu ve Yıldız, 2018).

Parçalanmış ailelerde yaşayan çocukların ebeveynleriyle bir arada olan çocuklara göre fiziksel, sosyal, ekonomik ve psikolojik anlamda dezavantajlı oldukları yapılan çalışmalarda ortaya çıkmıştır (Burghes, 1994). Ebeveynlerin birinden ayrı kalan çocukların yaşamlarının ilk dönemlerinde bağlanma ve güven problemleriyle birlikte yoğun bir mutsuzluk yaşarlar. Bunun yanı sıra ebeveyninden ayrı yaşayan kız çocuklarının daha çok içine kapanık ve

yalnızlık duygusu yaşadıkları, erkek çocukların ise şiddete eğilimli oldukları gözlemlenmiştir (Feyzioğlu ve Kuşçuoğlu, 2011).

### 2.3. Sosyal Destek

İnsanın doğumuyla birlikte yaşamını devam ettirmesi için başkalarının varlığına ihtiyaç duyar. Başkaların varlığı ve desteği bireyin sağlıklı bir yaşam sürdürebilmesinde önemli bir dinamiktir. Birey yaşamın ilk yıllarında ebeveynine bağımlı yaşarken yaşamının sonra ki yıllarında ise akranları, öğretmenleri, çalışma arkadaşları ve ailenin diğer üyelerinin dahil olmasıyla birlikte geniş bir sosyal ağa sahip olur. Bu sosyal ağda yer alanlar olumlu yaşantıları ve destekleyici tavırlarıyla bireylerin kendini kabul etmesine, yaşam doyumunu sağlamasına ve öznel iyi oluşuna katkı sağlamaktadır (Hayri ve Arslan, 2019). Ayrıca yapılan çalışmalarda bu sosyal ağın bireyi desteklemesiyle birlikte bireyin benlik saygısına, olumlu ruh haline (Procidano ve Smith, 1997), kaygının olumsuz etkilerinden korumasına (Akgün ve Çifci, 2010), sosyal anlamda gelişmesine ve psikolojik sağlamlığına katkı sağladığı görülmüştür (Barrera Jr ve Ainlay, 1983).

Sosyal destek kavramı 1970'li yıllarda literatürde kullanılmaya başlanılan bir kavram olup iki tür sosyal destek kavramından bahsedilir. Bunlar formal ve informal desteklerdir. Formal destek bireyin kamu kurum ve kuruluşlarıyla birlikte, vakıflar ve derneklerden almış olduğu desteği ifade ederken, informal destek ise bireyin yakın çevresini oluşturan kişilerden aldığı destek olarak tanımlanmıştır (Akgün ve Çifci, 2010). Sarason ve diğerleri (1983) sosyal desteği bireylerin başkaları tarafından ne düzeyde sevildiği ve sayıldığına ilişkin durumdan oluştuğunu belirtir (Kaner, 2003). Cobb'a göre sosyal destek kavramı bireyin sevildiğine, değer verildiğine ve iletişim kanalının bir parçası olduğuna dair inancını barındıran bir bilgi olduğunu ifade eder (Akgün ve Çifci, 2010; Cobb, 1976; Kaner, 2003).

Sosyal desteğin teorik temeli Kurt Lewin'in alan kuramı ve davranış tanıma dayanmaktadır. Lewin alan kuramında yaşam alanı kavramını bireyin eylemlerini etkileyen çevresel etmenler olarak ifade ederken, davranışı ise birey ile çevrenin etkileşiminden doğan bir fonksiyon olarak tanımlamıştır. Yaşam alanı kavramında yer alan çevre boyutu sadece davranışla ilgili olgulardan meydana gelir. Bu olgular bireyin özelliklerinden ve çevreyi oluşturan faktörlerden oluşmaktadır. Lewin'nin davranışı tanımlarken kullanmış olduğu çevre kavramı fiziksel çevrenin dışında yer alan psikolojik çevreyi kapsamaktadır. Bireyin psikolojik çevresi davranışlarını etkilemektedir. Lewin'e göre davranış değişikliği psikolojik

anlamda meydana gelen değişimlerden kaynaklanır. Bireyin yaşamında olumsuz davranışların değişimi için psikolojik bir değişimden bahsedilmesi gerekir. Bu değişimi de bireyin çevresinde yer alan sosyal destek mekanizmaları sağlayabilir (Çetinkaya ve Korkmaz, 2019; Yıldırım, 1997;).

Sosyal destek kavramının pek çok olumlu yönleri vardır. Bu yönlerden ilki sosyal destek bireylere gerekli olan yardım ve materyalleri sağlama konusunda kolaylık sağladığından bireyde duygusal bir rahatlama sağlar. Bir diğer yönü ise sorunlara yönelik rehberlik ederek çözüm yolları üretir. Sosyal destek bireylerin performanslarını geliştirme konusunda geri bildirim sağlamaktadır. Son olarak bireylerin uyum sağlama ve günlük yaşamlarında karşılaşmış oldukları kriz durumlarında diğer bireylerle iletişim kanalının oluşturmasına katkı sunar (Barrera Jr ve Ainlay, 1983; Kaner, 2003;). Sosyal destek kavramı bireylerin fiziksel ve psikolojik sağlıklarını desteklediği gibi yaşamın ortaya çıkardığı stres kaynaklarını engelleme konusunda tampon görevi görmekte birlikte hayatın her aşamasında başa çıkma becerilerini geliştirir (Kef, 1997). Sosyal destek kavramı, iki farklı şekilde ortaya çıkmaktadır. Bunlardan ilki kişiye kendisi dışında doğrudan çekirdek aile, geniş aile ve akran grupları tarafından sağlanan desteği ifade etmektedir bir diğeri ise algılanan sosyal destek kavramıdır (Procidano ve Heller, 1983; Kef, 1997).

Barrera (1986) algılanan sosyal desteği bireylerin diğerlerinden görmüş olduğu sevgi, saygı ve sosyal bağlanmanın öznel bilişsel değerlendirmesi olarak tanımlamıştır. Bu desteğin bizim sevildiğimize ve önemsendiğimize aynı zamanda hayatımızda önemli bireyler dediğimiz kişilerle kurmuş olduğumuz ilişkilerde iyi olduğumuzu hissetmekle ilgili bir kavram olduğunu ifade etmektedir (Oktan, 2013). Bir başka tanımda ise algılanan sosyal destek kişinin sosyal çevresinde yer alan bireyler tarafından destek göreceğine dair inançtır. Destek kavramı içerisinde yardımı sağlama, ihtiyaç halinde bu yardıma ulaşabilme, gereksinim duyulduğunda sosyal desteği hissetme gibi faktörler yer alır. Sosyal destek ihtiyaç duyulan yardımı almak iken algılanan sosyal destek ise yapılacak yardımın gerçekleşeceğine dair inançtır (Çetinkaya ve Korkmaz, 2019).

Zimet ve diğerleri (1990) algılanan sosyal destek kanalları arasında aile, özel bireyler ve arkadaşların yer aldığı, aynı zamanda algılanan sosyal desteğin bireylerin psikolojik sağlıklarıyla ilişkili olduğu belirtilmiştir (Hayri ve Arslan, 2019). Sosyal destek aynı zamanda bireylerin bireysel ve sosyal ortamlarında karşılaşmış olduğu problemlere karşı cesurca çözümler üretmesine katkı sağlamaktadır. Algılanan sosyal destek kavramında bireylerin

problemlerine yönelik farklı bir pencereden bakma imkanı sunmaktadır (Bedel ve Kutlu, 2018).

Aile, öğretmenlerden ve akranlardan alınan ilişkisel destek bireylerin akademik ve öğrenme stratejilerinin gelişmesinde rehberlik kaynağı olarak temel kabul edilmektedir (Danielsen vd., 2011). Yapılan çalışmalarda algılanan sosyal desteğin bireylerin akademik yaşamlarını olumlu bir şekilde desteklediği görülmüştür. Levitt ve Guacci-Franco (1994) yaptıkları çalışmada algılanan sosyal desteğin başarıyla arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu vurgulamışlardır. Frauenglass, Routh, Pantin ve Mason (1997) Aynı zamanda yaptıkları çalışmalarda algılanan sosyal destek düzeyleri yüksek olan ergenlerin uyuşturucu ve tütün kullanımı konusunda anlamlı ve negatif bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Bender ve Losel (1997), olumsuz davranışlarla algılanan sosyal destek arasında yaptıkları çalışmada öğrencilerin çevrelerinden algılamış oldukları sosyal destek arttığında olumsuz davranışları sergileme eğilimlerinin azaldığını belirtmişlerdir (Demaray ve Malecki, 2002).

#### **2.4. Yurtiçi ve Yurtdışı İlgili Araştırmalar**

Erkılınc (2021) psikolojik destek almaya karar veren bireylerde çocukluk çağı travmalarıyla ilgili araştırmasında çok yönlü algılanan sosyal desteğin duygusal istismar puanıyla anlamlı negatif bir ilişkisinin olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda araştırmada fiziksel istismar, fiziksel ihmal ve cinsel istismar puanlarıyla algılanan sosyal destek puanları arasında anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır.

Gökahmetoğlu (2021) 18 yaş üstü bireylerde algılanan sosyal destek ve travma sonrası büyüme çalışmasında algılanan sosyal destek puanlarının cinsiyet değişkeninde erkeklerin kadınlara göre algılanan sosyal destek puanlarının daha yüksek ve anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Travma sonrası büyüme ölçeğinden alınan sonuçlara göre kadınların ölçekten almış olduğu puanların erkekler göre daha yüksek ve anlamlı bir sonuç olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada algılanan sosyal destek, travma sonrası büyüme ve yaşam amacı ölçeklerinde alınan puanların yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür. Bunun yanı sıra travma sonrası büyüme ölçeği puanı ile algılanan sosyal destek ölçeğinden alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Turgut (2015) lise öğrencilerini kapsayacak şekilde yapmış olduğu çalışmasında ergenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelemiştir. Araştırmada lise öğrencilerinin psikolojik sağlık puanlarını cinsiyet, anne baba eğitim düzeyi, önemli bir yaşam olayı yaşayıp yaşamama

durumu, algılanan sosyal destek ve okul bağılılığı açısından incelenmiştir. Araştırmada ilişkiisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Yapılan işlemlerde cinsiyet, sınıf düzeyi ve önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamama değişkenlerinin aileden algıladıkları sosyal destek açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadırlar. Cinsiyete göre kızların algılamış oldukları sosyal destek toplam puanlarında erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada önemli yaşam olayını yaşayan kızların önemli yaşam olayı yaşayan erkeklere göre öğretmenlerinden algıladıkları sosyal desteğin kızlar lehine ve anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Turan (2014) ergenlerle gerçekleştirdiği çalışmada cinsiyete göre fiziksel istismar puanlarında anlamlı bir farklılık çıkarken erkeklerin fiziksel istismar puanlarının kızlara göre yüksek olduğu görülmüştür. Hem cinsel istismar hem de duygusal istismar alt puanlarında kızlar ve erkeklerin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve erkeklerin genel puanlarının kızlara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışma da ergenlerin fiziksel, cinsel ve duygusal istismar durumlarının algılanan sosyal destek puanlarıyla anlamlı negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Wang ve diğerlerinin (2022) üniversite öğrencileriyle yapmış oldukları çalışmada algılanan sosyal destek ölçeğinden alınan puanlar ile kasıtlı öz düzenleme ölçeğinden alınan puanların pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda çalışmada algılanan sosyal desteğin kasıtlı öz düzenlemeyi pozitif anlamlı bir şekilde etkilediği, depresyonu ise negatif anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Kasıtlı öz düzenleme ise depresyonu negatif anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Bu çalışmanın en önemli sonucu ise üniversite öğrencilerinin depresyon faktörlerinde aile uyumunun önemli bir şekilde etkilediği bu işleme algılanan sosyal destek ve kasıtlı öz düzenleme eklendiğinde öğrencilerin depresyon düzeylerini negatif yönde anlamlı bir şekilde etkilemiştir.

Cheong ve diğerlerinin (2017) olumsuz çocukluk deneyimleriyle ve yetişkinlikte yaşanan depresyon ile ilgili yaptıkları çalışmada olumsuz çocukluk deneyimi ölçeği puanları ile algılanan sosyal destek ölçeği puanları arasında negatif yönde anlamlı bir sonuç çıkmıştır. Aynı zamanda olumsuz çocukluk yaşantılarından biri olan istismar durumunun algılanan sosyal destek düzeyleri düşük olan bireylerde çok daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Depresif belirti gösteren bireylerin daha yüksek olumsuz çocukluk yaşantılarının olmasıyla birlikte algılanan sosyal destek düzeylerinin ise düşük olduğu görülmüştür.

Murger ve Bru (2004) Norveçli 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada olumsuz yaşam olayları ölçeğinden kızların erkeklere göre anlamlı ve yüksek bir puana sahip oldukları, algılanan sosyal destek ölçeğinde kızların erkeklere göre öğretmenden algılamış oldukları sosyal destek puanlarının daha yüksek ve anlamlı olduğunu belirtmiştir. Araştırmada olumsuz yaşam olayları ölçek puanlarının hem kızlarda hem de erkeklerde yüksek düzeyde duygusal problemlerle anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Akyıl (2019) çocukluk travmaları, bilişsel duygu düzenleme ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan veri analizinde çocukluk çağı travmaları ölçeğinin(ÇÇTÖ) alt boyutları olan duygusal istismar, cinsel istismar, fiziksel istismar ve duygusal ihmal ile bilişsel duygu düzenleme(BDDÖ) ölçeğinin alt boyutu olan kendini suçlama boyutundan alınan puanlar arasında anlamlı zayıf düzeyde negatif bir ilişki vardır. BDDÖ alt boyutu olan kendini kabul etme boyutuyla ÇÇTÖ alt boyutları olan duygusal, cinsel ve fiziksel istismar ile duygusal ihmal alt boyutları arasında anlamlı, zayıf ve pozitif anlamda bir ilişki vardır.

Akcan ve Burçak Taşören (2020) genç yetişkinlerde çocukluk çağı olumsuz yaşantıları, öz-şefkat ve duygu düzenleme becerileri depresyon belirtilerini yordama üzerine yaptıkları çalışmada örneklemini 18- 25 yaş arası bireylerden oluşturdu, çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde erkeklerin kadınlara göre bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutu olan kendini suçlama puanları arasında anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Çocukluk çağı olumsuz yaşantılar ölçeğinin tüm alt boyutlarıyla bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin yıkım alt boyutunun depresyonu pozitif anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür.

Khamsan ve Ramezani (1997) öğretmenlerl gerçekleştirdiği akademik öz düzenlemenin aracı rolü çalışmasında öğretmenden algılanan sosyal desteğin akademik öz düzenlemenin aracı rolüyle öğrencilerin akademik bağılılıkları üzerinde anlamlı pozitif yönde bir ilişki sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise öğretmenden algılanan sosyal desteğin öğrencilerin akademik öz düzenlemelerine doğrudan etkisinin pozitif anlamlı yönde olduğu görülmüştür.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizleri hakkında bilgi verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ergenlerin öz düzenleme becerilerini yordamada olumsuz çocukluk deneyimleriyle algılanan sosyal desteğin rolünün incelendiği bir çalışmadır. Aynı zamanda bu çalışmada yordanan değişkenle bağımsız değişkenlerin arasındaki ilişkiyle birlikte yordanan değişkende ortaya çıkan değişimlerin hangi ölçüde bağımsız değişkenlerle açıklanabileceği incelenmiştir. Buradan hareketle bu çalışmada korelasyonel araştırma türlerinden olan yordayıcı korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Yordayıcı korelasyonel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkiye bakılır ve bir veya birden çok bağımsız değişkenden yola çıkarak bağımlı değişkenin bilinmeyen değeri açıklanmaya çalışılır (Büyüköztürk vd., 2018).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılı Diyarbakır ilinin 4 merkez ilçesindeki resmi devlet okullarının lise kademesinde öğrenimine devam eden 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemen belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem bir popülasyonun her bir üyesinin seçilme olasılığının eşit olduğu bir örnekleme yöntemidir. Başka bir ifadeyle evrende yer alan bireylerin seçilme ihtimallerinin eşit ve seçilen bireylerin diğerlerinin seçilme ihtimaline etki etmediği bir süreçten meydana gelmektedir. Bu yöntemle belirlenen örneklemin evreni temsil etme gücü çok yüksektir. Örneklem büyüklüğüne karar verilirken çok değişkenli bir araştırma sürecinde değişken sayısının 10 katı kadar veya daha fazla bir örneklem büyüklüğünün seçilmesi örnekleme büyüklüğünün belirlenmesinde kabul edilen yöntemlerdendir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu çalışmada yukarıda verilen örneklem belirleme yöntemleriyle araştırmanın çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2023- 2024 eğitim öğretim yılında Diyarbakır da yer alan devlet liselerinin 9., 10., 11., ve 12.sınıflarında eğitimine devam eden 630 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılara yönelik detaylı bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1: Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler**

| Değişken                     | Grup               | n   | %    |
|------------------------------|--------------------|-----|------|
| Cinsiyet                     | Kadın              | 347 | 55.1 |
|                              | Erkek              | 283 | 44.9 |
| Sınıf                        | 9. Sınıf           | 174 | 27.6 |
|                              | 10. Sınıf          | 138 | 21.9 |
|                              | 11. Sınıf          | 115 | 18.3 |
|                              | 12. Sınıf          | 203 | 32.2 |
| Disiplin Cezası              | Evet               | 70  | 11.1 |
|                              | Hayır              | 560 | 88.9 |
| Anne Eğitim Durumu           | Okur Yazar Değil   | 90  | 14.3 |
|                              | İlkokul            | 213 | 33.8 |
|                              | Ortaokul           | 87  | 13.8 |
|                              | Lise               | 133 | 21.1 |
|                              | Üniversite ve Üstü | 107 | 17   |
| Kardeş sayısı                | En Fazla 1 Kardeş  | 117 | 18.6 |
|                              | 2 Kardeş           | 146 | 23.2 |
|                              | 3 Kardeş           | 161 | 25.6 |
|                              | 4 Kardeş           | 81  | 12.9 |
|                              | 5 ve Üstü          | 125 | 19.9 |
| Baba Eğitim Durumu           | En Fazla İlkokul   | 144 | 22.8 |
|                              | Ortaokul           | 107 | 17   |
|                              | Lise               | 179 | 28.4 |
|                              | Üniversite ve Üstü | 200 | 31.7 |
| Ailenin Aylık Geliri         | 0- 9.999 TL        | 82  | 13   |
|                              | 10.000- 19.999 TL  | 213 | 33.8 |
|                              | 20.000- 29.999 TL  | 132 | 21.0 |
|                              | 30.000- 39.999 TL  | 111 | 17.6 |
|                              | 40.000 TL ve üstü  | 92  | 14.6 |
| Sanat/Spor Dalıyla İlgilenme | Evet               | 322 | 51.1 |
|                              | Hayır              | 308 | 48.9 |

Tablo 1 incelendiğinde araştırma grubu 347 kadın ve 283 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Gruptaki lise öğrenci sayısı toplamda 630 olup bunun %55,1'ini kadınlar, %44,9'unu ise erkekler oluşturmaktadır. Öğrencilerin %27,6'sını 9.sınıf(n=174), %21,9'unu 10. Sınıf(n=138), %18,3'ünü 11. sınıf(n= 115) ve %32,2'sini ise 12.Sınıf(n= 203) oluşturmaktadır. Grubu oluşturan öğrencilerin %11,3'ü disiplin cezası alırken(n=70) , %88,9 ise disiplin cezası almayan öğrencilerden(n=560) oluşmaktadır. Öğrencilerin anne eğitim durumlarında ise %14,3'ünü okuryazar olmayan anneler (n= 90), %33,8'ini ilkokul mezunu olan anneler (n= 213), %13,8'ini ortaokul mezunu olan anneler (n=87), %21,1'ini lise mezunu anneler (n= 133) ve %17'sini üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olan anneler (n= 107) oluşturmaktadır. Grupta yer alan öğrencilerin %18,6'sının en fazla 1 kardeşinin(n= 117) olduğu, %23,2'sinin 2 kardeşe sahip(n=146) oldukları, %25,6'sının 3 kardeşe(161) sahip oldukları, %12,9'unun 4 kardeşe sahip oldukları ve %19,9'unun ise 5 ve üstü kardeşe(n=125) sahip oldukları görülmüştür. Baba eğitim durumuna göre babası(n=144) en fazla ilkokul mezunu olan öğrenciler grubun %22,8'ini, babası(n=107) ortaokul mezunu olan öğrenciler grubun %17'sini, babası(n=179) lise mezunu olan öğrenciler grubun %28,4'ünü ve babası üniversite mezunu ve üstü(n=280) olan öğrenciler ise grubun %31,7'sini oluşturmaktadır. Öğrencilerin ailelerinin aylık gelirlerinde ise grubun %13'ünü 0- 9.999 tl geliri olan öğrenciler(n=82), %33,8'ini ailelerinin aylık geliri 10.000- 19.999 tl arasında geliri olan öğrenciler(n=213), %21'ini ailelerinin aylık geliri 20.000- 29.999 tl arasında olan öğrenciler(n=132), %17,6'sını ailelerinin aylık geliri 30.000- 39.000 tl arasında olan öğrenciler(n=111) ve %14,6'sını ise 40.000 tl ve üstü aylık geliri olan ailelerin öğrencileri(n=92) oluşturmaktadır. Grubu oluşturan öğrencilerin(n=322) %51,1 sanat veya sporla ilgilenirken öğrencilerin(n=308) %48,9'u ise sanat veya sporla ilgilenmemektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, Türkçeye uyarlaması Akın ve diğerleri (2003) tarafından yapılan çocukluk deneyimleri ölçeği, Zimmet ve diğerleri tarafından geliştirilen Eker ve Arkar (1995) tarafından türkçeye uyarlanan çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği ve Kaşıkçı ve Öğülmüş (2023) tarafından geliştirilen ergenler için öz düzenleme ölçeği kullanılmıştır.

### **3.3.1. Kişisel bilgi formu**

Araştırmacılar tarafından oluşturulan ve katılımcılardan cinsiyet, sınıf, disiplin cezası alama durumu, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim durumu, aylık gelir ve sanat/sporla ilgilenme durumu gibi kişisel bilgilerin istendiği bir form kullanılmıştır.

### **3.3.2. Çocukluk deneyimleri ölçeği**

Çocukluk deneyimleri ölçeği Gilbert ve diğerleri (2003) tarafından geliştirilmiş kültürümüze Akın, Uysal ve Çitemel (2013) tarafından uyarlanan bireylerin çocukluk yaşantılarını değerlendirmeye olanak sunan bir ölçme aracıdır. Ölçek değersizlik içeren anılar (3 Madde: Çocukken kendimi anne ve babamın yanında huzurlu hissederdim) tehdit içeren anılar (6 Madde: Çocukken anne babamın güçlü ve baskıcı olduklarını düşünürdüm) ve boyun eğdirici anılar (6 Madde: Çocukken istemesem de diğerleriyle aynı fikirde olmak ve onları desteklemek zorunda kalırdım) olarak 3 alt boyuttan oluşmaktadır. 15 maddeden oluşan çocukluk deneyimleri ölçeği 5'li derecelendirmeden (1 Bana hiç uygun değil, 2 bana çok az uygun, 3 bana biraz uygun, 4 bana çok uygun ve 5 bana tamamen uygun) oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından ayrı puanlar alınabileceği gibi 6., 7., ve 9. Maddelerin ters kodlanmasıyla ulaşılan sonuçla çocukluk deneyimi(olumsuz yaşantılar) toplam puanı da elde edilebilmektedir. Ölçek Toplam varyansın %63'ünü açıkladığı ve ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları üç alt ölçek için sırasıyla .79, .89, .85 olarak bulunmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen sonuçlar Çocukluk Deneyimleri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlandığını göstermektedir (Akın vd., 2013).

### **3.3.3. Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği**

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği(MPSS) Zimmet ve arkadaşları (1988) tarafından bireylerin algıladıkları sosyal destek unsurlarını görebilmek için geliştirilmiştir. 7'li likert tipinde olup 1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 7 şeklinde puanlanan ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması ise Eker ve Akar (1995) tarafından yapılmıştır. Ölçek toplamda 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bireyin sosyal destek kaynaklarını belirten aile, arkadaş ve özel kişi desteğinden oluşan 3 alt boyutu vardır. Alt boyutların Cronbach alfa katsayıları ayrı ayrı hesaplanmış ve yapılan analizler sonucunda alfa katsayılarının sırasıyla 0,91, 0,92 ve 0,88 olduğu belirlenmiştir. Ölçekte aynı zamanda bütün alt boyutların puanlarının toplanmasıyla algılanan sosyal destek toplam puanına ulaşılmaktadır. Ölçekten alınacak puanın yüksek

olduğu takdirde algılanan sosyal desteğin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Sosyal destek toplam puanının güvenilirlik katsayısı  $\alpha=0.89$  olarak saptanmıştır (Eker ve Arkar, 1995).

### 3.3.4. Ergenlerin için öz düzenleme ölçeği

Ergenler İçin Öz Düzenleme Ölçeği Kaşıkçı ve Öğülmüş (2023) tarafından geliştirilmiş, toplamda 11 madde bulunmakta ve tek faktörden oluşmaktadır. Ergenlerin öz düzenleme becerilerini ölçmeye yöneliktir. Toplam varyansın %51'ini açıklamaktadır. Ölçek 5'li likert tipinde olup 1 Kesinlikle Katılmıyorum, 2 Katılmıyorum, 3 Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum, 4 Katılıyorum ve 5 Kesinlikle Katılıyorum şeklinde puanlamaya sahiptir. Ölçekten alınacak en düşük puan 11 iken en yüksek puan ise 55 olup ölçek puanının yüksek çıkması öz düzenleme becerisinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının .90 olarak bulunmuştur (Kaşıkçı ve Öğülmüş, 2023).

### 3.5. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Sonuçları

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarıyla toplanan veriler üzerinde SPSS programı yardımıyla güvenilirlik analizi yapılmıştır. Buna göre ölçeklerin Cronbach Alpha değerine bakılmıştır. Ulaşılan sonuçlara ait sayısal veriler Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2:** Ölçeklerin Cronbach Alpha Değerleri

| Kullanılan Ölçekler                        | Cronbach Alpa Değerleri |
|--|-------------------------|
| Ergenler İçin Öz Düzenleme Ölçeği          | ,812                    |
| Çocukluk Deneyimleri Ölçeği                | ,846                    |
| Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği | ,842                    |

Tablodaki güvenilirlik sonuçları incelendiğinde tüm alt boyutların güvenilirlik değerleri 0.70'in üzerinde olduğu belirlenmiştir. Cronbach Alpha katsayısının 0,70'in üzerinde olmasının güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu sonuçlara göre ölçeklerin cronbach alpha puanlarının güvenilirlik açısından yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

### 3.6. Verilerin Toplanması

Araştırmada literatür taraması yapıldıktan sonra çalışmada kullanılacak olan ölçeklere karar verilmiş ve gerekli olan ölçek izinleri alınmıştır. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan gerekli izinlerin alınmasının ardından Diyarbakır Valiliğinden onay alınmış ve sonrasında Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Veriler 2023-2024 eğitim öğretim yılında lise eğitimine devam eden 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinden yüzyüze bir şekilde toplanmıştır. Ölçeklerin uygulanma sürecinde cevaplayıcılardan sağlıklı veriler toplanabilmesi için bütün sınıflarda uygulama araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ayrıca bu süreçte araştırmacı tarafından cevaplayıcılara çalışmayla ilgili gerekli olan bilgilendirmeler yapıldı. Öğrencilerin verecekleri cevapların samimi bir şekilde olmaları araştırmanın sonuçlarına etki edeceği ile ilgili geri dönütler verildikten sonra uygulamaya geçilmiştir. Uygulamanın 10 ile 15 dakika arasında sürdüğü görülmüştür. Ölçekler toplamda 705 lise öğrencisine uygulanmıştır.

### 3.7. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi için SPSS 26 programı kullanılmıştır. Araştırmada toplamda 705 öğrenciye ulaşılmış olup ancak bu ölçeklerin 60 tanesi öğrenciler tarafından ölçeklerin tamamı veya büyük bir bölümü işaretlenmediğinden değerlendirmeye alınmamıştır. Kalan 655 ölçek sisteme girilmiştir. Sisteme girilen verilerde kayıp verilerin tespiti yapıldıktan sonra uç değerlerin çıkarılması için veriler z puanına dönüştürülmüştür. Yapılan dönüşümden sonra verilerden (-3, +3) arasında olmayan 25 veri işlemiden çıkarılmıştır. Çalışmanın analizine 630 veriyle devam edilmiştir.

Araştırmada çocukluk deneyimleri, öz düzenleme becerileri ve algılanan sosyal destek düzeylerinin cinsiyet, disiplin cezası ve sanat veya sporla ilgilenme değişkenlerine göre incelenmesi bağımsız gruplar (ilişkisiz örneklem) t-testi ile analiz edilmiştir.

Çocukluk deneyimlerinin, algılanan sosyal destek düzeylerinin ve öz düzenleme becerilerinin sınıf, anne eğitim durumu, kardeş sayısı, baba eğitim durumu ve ailenin aylık geliri değişkenlerine göre veriler tek yönlü varyans analiziyle (ANOVA) incelenmiştir. Analizler sonucunda varyansların homojenliği sağlandığında farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunun görülebilmesi için Tukey HSD ve Scheffe karşılaştırma(post-hoc)

analizleri yapılmıştır. Ancak varyansların homojenliği sağlanmadığında farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu görülebilmesi için Dunnett's T3 ve Games Howell analizleri kullanılmıştır. Analizlerin tamamı %95 güven aralığında ve  $p < 0,05$  anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Ayrıca, bulunan anlamlı farklılıkların büyüklüğünü değerlendirmek için Cohen d değeri ve eta-kare ( $\eta^2$ ) değeri kullanılmıştır. Hesaplamalar sonucunda elde edilen Cohen değerleri yorumlanırken .10-.24 aralığı “küçük”, .25-.39 aralığı “orta”, .40'dan büyük değerler ise “büyük” etki büyüklüğü olarak kabul edilmiştir (Cohen, 1988). Bunun yanı sıra araştırmada ergenlerin öz düzenleme becerileri, olumsuz çocukluk deneyimleri ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi görebilmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada ayrıca öz düzenleme becerisini yordamada olumsuz çocukluk deneyimleriyle algılanan sosyal desteğin rolünün incelenmesi için regresyon analizi yapılmıştır.

## 4. BULGULAR

Bulgular bölümünde araştırmaya katılan lise öğrencilerinin yanıtlamış oldukları “Kişisel Bilgi Formu, Ergenler İçin Öz Düzenleme Ölçeği, Çocukluk Deneyimleri Ölçeği ve Algılanan Çok Boyutlu Sosyal Destek Ölçeklerine vermiş oldukları yanıtlar sonucunda ulaşılan bilgilere ve çalışmanın amacına hizmet eden verilerin nicel analiz yöntemlerine dayanılarak yapılan işlemlerin sonuçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### 4.1. Ulaşılan Betimsel İstatistiki Bilgiler

Ergenlerde öz düzenleme becerilerinin yordanmasında olumsuz çocukluk deneyimleriyle algılanan sosyal desteğin rolünün incelenmesinde toplamda 630 lise öğrencisine ulaşılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçeklere verilen yanıtlar doğrultusunda ulaşılan verilerin normallik analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına Tabloda 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 3:** Çocukluk Deneyimleri, Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri ve Öz Düzenleme Becerilerinin Ölçek Puanlarının Normallik Dağılımı

| Değişken                       | N   | Tepe değer | Ortalama | Ortanca | Ss    | Çarpıklık | Basıklık |
|--------------------------------|-----|------------|----------|---------|-------|-----------|----------|
| <b>Çocukluk Deneyimleri</b>    | 630 | 24         | 31.13    | 29.7    | 10.38 | .657      | -.287    |
| <b>Algılanan Sosyal Destek</b> | 630 | 60         | 53.83    | 54      | 15.68 | -.067     | -.548    |
| <b>Öz Düzenleme</b>            | 630 | 41         | 43.10    | 43      | 6.65  | -.211     | -.270    |

Tablo incelendiğinde çocukluk deneyimleri, algılanan sosyal destek ve öz düzenleme değişkenlerine ait tepe değerlerine, ortalamalara, ortanca değerlerine, çarpıklık ve basıklık katsayılarına ait sonuçlar verilmiştir. Değişkenlere ait ortalama, tepe değer ve ortanca değerlerinin yakın olması normalliğin göstergesi olmakla birlikte aynı zamanda çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2021). Normallik varsayımı karşılandıktan sonra araştırmada parametrik testler kullanılmıştır.

## 4.2. Çocukluk Deneyimleri Ortalama Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Çocukluk deneyimleri ölçeğinden alınan ortalama puanlarının cinsiyet, disiplin cezası durumları ve sanat/sporla ilgilenme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin İlişkisiz örneklem T-Testi sonuçları tablo 2 de verilmiştir.

**Tablo 4:** Olumsuz Çocukluk Deneyimleri Ortalama Puanlarının Cinsiyet, Disiplin Cezası Durumu ve Kardeş Sayısına Göre T- Testi analiz sonuçları.

| Değişken                | Grup                      | N   | $\bar{X}$ | S     | t    | p    | Cohen's d |
|-------------------------|---------------------------|-----|-----------|-------|------|------|-----------|
| Çocukluk<br>Deneyimleri | Kadın                     | 347 | 31.52     | 11.14 | 1.07 | .282 | -         |
|                         | Erkek                     | 283 | 30.64     | 9.37  |      |      |           |
|                         | Ceza Alanlar              | 70  | 35.68     | 11.16 | 3.92 | .00* | .50       |
|                         | Ceza Almayanlar           | 560 | 30.56     | 10.15 |      |      |           |
|                         | Sanat/Sporla İlgilenen    | 322 | 31.74     | 10.24 | 1.50 | .132 | -         |
|                         | Sanat/Sporla İlgilenmeyen | 308 | 30.49     | 10.51 |      |      |           |

Tablo incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet, disiplin cezası alma durumları ve sanat/sporla ilgilenme durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının görülmesi için ilişkisiz örneklem T-Testi yapılmıştır. Yapılan analizde öğrencilerin çocukluk deneyimleri puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır  $t(630)=1.07$ ,  $p>.05$ . Disiplin cezası alıp almama değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir  $t(630)=3.92$ ,  $p<.05$ . Disiplin cezası almayan öğrencilerin ( $\bar{X}= 30.56$ ) disiplin cezası alan öğrencilere ( $\bar{X}= 35.68$ ) göre olumsuz çocukluk deneyimleri ortalama puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Bu farklılığın etki büyüklüğüne bakıldığında bu değer  $.50$  olduğu görülmektedir. Çocukluk deneyimleri puanı üzerinde disiplin cezası alıp almama durumu büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Sanat/sporla ilgilenme değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir  $t(630)=1.50$ ,  $p>.05$ .

**Tablo 5:** Olumsuz Çocukluk Deneyimi Puanlarının Sınıf Düzeyi, Anne ve Baba Eğitim Durumu, Kardeş Sayısı ve Ailenin Aylık Gelirlerine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

|                      | Değişken             | Varyansın Kaynağı | K.T.      | Sd  | K.O.    | F     | P     | $\eta^2$ | Fark |
|----------------------|----------------------|-------------------|-----------|-----|---------|-------|-------|----------|------|
| Çocukluk Deneyimleri | Sınıf                | Gruplar Arası     | 90.099    | 3   | 30.033  | .277  | .842  | -        | -    |
|                      |                      | Gruplar İçi       | 67806.921 | 626 | 108.318 |       |       |          |      |
|                      |                      | Toplam            | 67897.019 | 629 |         |       |       |          |      |
|                      | Anne Eğitim Durumu   | Gruplar Arası     | 1259.530  | 4   | 314.883 | 2.953 | .020* | .018     | -    |
|                      |                      | Gruplar İçi       | 66637.489 | 625 | 106.620 |       |       |          |      |
|                      |                      | Toplam            | 67897.019 | 629 |         |       |       |          |      |
|                      | Baba Eğitim Durumu   | Gruplar Arası     | 579.646   | 3   | 193.215 | 1.797 | .147  | -        | -    |
|                      |                      | Gruplar İçi       | 67317.373 | 626 | 107.536 |       |       |          |      |
|                      |                      | Toplam            | 67897.019 | 629 |         |       |       |          |      |
|                      | Kardeş Sayısı        | Gruplar Arası     | 1099.570  | 4   | 274.892 | 2.572 | .037* | .016     |      |
|                      |                      | Gruplar İçi       | 66797.449 | 625 | 106.876 |       |       |          |      |
|                      |                      | Toplam            | 67897.019 | 625 |         |       |       |          |      |
|                      | Ailenin Aylık Geliri | Gruplar Arası     | 936.549   | 4   | 234.137 | 2.185 | .069  | -        |      |
|                      |                      | Gruplar İçi       | 66960.470 | 625 | 107.137 |       |       |          |      |
|                      |                      | Toplam            | 67897.019 | 629 |         |       |       |          |      |

Yukarıda yer alan analiz sonuçları değerlendirildiğinde çocukluk deneyimleri ortalama puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmanın olmadığı görülmektedir  $F(3,626) = .27$   $p > .05$ . Anne eğitim durumu değişkeni açısından değerlendirildiğinde çocukluk deneyimleri puanlarında anlamlı bir farklılık oluşmaktadır  $F(4,625) = 2.953$   $p < .05$ . Hangi gruplar arasında farklılaşmanın olduğunu görmek için Tukey HSD ve Scheffe analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda gruplar arasında ayrışmanın olmadığı görülmektedir. Hesaplanan  $\eta^2$  etki büyüklüğü değerinin ise .018 olduğu görülmüş olup, çocukluk deneyimleri puanlarında oluşan değişimin %18'sinin anne eğitim durumuyla açıklanabileceğini ifade etmek mümkündür. Öğrencilerin baba eğitim durumları değişkenine göre çocukluk deneyimleri puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $F(3,626) = 1.797$   $p > .05$ ). Öğrencilerin kardeş sayılarına göre çocukluk deneyimi puanlarında manidar bir farklılığın olduğu görülmektedir  $F(4,625) = 2.572$   $p < .05$ . Bu farklılaşmanın hangi gruplarda oluştuğunu görmek amacıyla yapılan Tukey HSD ve Scheffe analizleri yapılmıştır. Ancak yapılan analizler sonucunda gruplar arasında farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hesaplanan  $\eta^2$  etki büyüklüğü değerinin ise .016 olduğu görülmüş olup, çocukluk

deneyimleri puanlarında oluşan değişimin %16'sının kardeş sayısı ile açıklanabileceğini ifade etmek mümkündür. Son olarak ailenin aylık geliri değişkenine göre çocukluk deneyimleri puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir  $F(4,625)= 2.953 p>.05$ .

#### 4.3. Algılanan Sosyal Destek Ortalama Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Algılanan Çok Boyutlu Sosyal Destek ölçeğinin ortalama puanlarının cinsiyet, disiplin cezası durumları ve sanat/sporla ilgilenme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ilişkisiz örneklemelerde T-Testi yapılmış sonuçları Tablo 5'de verilmiştir. Aynı zamanda çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinden alınan puanların sınıf, anne ve baba eğitim durumu, kardeş sayısı ve ailenin aylık gelirin'e göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış olup sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6:** Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Puanlarının Cinsiyet, Disiplin Cezası Alma Durumu ve Sanat/Sporla İlgilenme durumlarına ilişkin T- Testi Puanlarının Analiz Sonuçları

| Değişken                | Grup                      | N   | $\bar{X}$ | S     | t     | p    | Cohen's d |
|-------------------------|---------------------------|-----|-----------|-------|-------|------|-----------|
| Algılanan Sosyal Destek | Kadın                     | 347 | 54.37     | 15.79 | .952  | .341 | -         |
|                         | Erkek                     | 283 | 53.17     | 15.56 |       |      |           |
|                         | Ceza Alanlar              | 70  | 52.12     | 16.49 | -.971 | .332 | -         |
|                         | Ceza Almayanlar           | 560 | 54.05     | 15.58 |       |      |           |
|                         | Sanat/Sporla İlgilenen    | 322 | 54.73     | 16.31 | 1.46  | .142 | -         |
|                         | Sanat/Sporla İlgilenmeyen | 308 | 52.88     | 14.97 |       |      |           |

Tablo incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet, ceza alma durumları ve sanat/sporla ilgilenme durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmış farklılaşmadığının görülmesi için ilişkisiz örneklem T-Testi yapılmıştır. Yapılan analizde öğrencilerin çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $t(630)=.952, p>.05$ ). Disiplin cezası alıp almama değişkenine göre incelendiğinde ise anlamlı bir şekilde farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ( $t(630)=-.971, p>.05$ ). Son olarak Sanat/sporla ilgilenme durumuna göre incelendiğinde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $t(630)=1.46, p>.05$ ).

**Tablo 7:** Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Puanlarının Sınıf, Anne ve Baba Eğitim Durumu, Kardeş Sayısı ve Ailenin Aylık Gelirine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

|                         | Değişken             | Varyansın Kaynağı | K.T.       | Sd  | K.O.    | F     | P     | $\eta^2$ | Fark                        |
|-------------------------|----------------------|-------------------|------------|-----|---------|-------|-------|----------|-----------------------------|
| Algılanan Sosyal Destek | Sınıf                | Gruplar Arası     | 894.671    | 3   | 298.224 | 1.213 | .304  | -        | -                           |
|                         |                      | Gruplar İçi       | 153914.75  | 626 | 245.870 |       |       |          |                             |
|                         |                      | Toplam            | 154809.421 | 629 |         |       |       |          |                             |
|                         | Anne Eğitim Durumu   | Gruplar Arası     | 3002.277   | 4   | 750.569 | 3.090 | .016* | .019     | Üniversite+ İlkokul         |
|                         |                      | Gruplar İçi       | 151807.145 | 625 | 242.891 |       |       |          |                             |
|                         |                      | Toplam            | 154809.421 | 629 |         |       |       |          |                             |
|                         | Baba Eğitim Durumu   | Gruplar Arası     | 2445.239   | 3   | 815.080 | 3.349 | .019* | .015     | Üniversite+ İlkokul         |
|                         |                      | Gruplar İçi       | 152364.182 | 626 | 243.393 |       |       |          |                             |
|                         |                      | Toplam            | 154809.421 | 629 |         |       |       |          |                             |
|                         | Kardeş Sayısı        | Gruplar Arası     | 2437.768   | 4   | 609.442 | 2.500 | .042* | .015     | En fazla 1 5 ve Üstü Kardeş |
|                         |                      | Gruplar İçi       | 152371.654 | 625 | 243.795 |       |       |          |                             |
|                         |                      | Toplam            | 152371.421 | 625 |         |       |       |          |                             |
|                         | Ailenin Aylık Geliri | Gruplar Arası     | 3063.430   | 4   | 765.858 | 3.154 | .014* | .019     | 40 bin+ TL 10.000– 19.999TL |
|                         |                      | Gruplar İçi       | 151745.991 | 625 | 242.794 |       |       |          |                             |
|                         |                      | Toplam            | 154809.421 | 629 |         |       |       |          |                             |

Analiz sonuçlarına bakıldığında algılanan sosyal destek düzeylerinin öğrencilerin buldukları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır,  $F(3,626)= 1.213$   $p>.05$ ). Anne eğitim durumuna göre yapılan analizde ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir,  $F(4,625)= 3.090$   $p<.05$ ). Oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek amacıyla Tukey HSD analizi yapılmış olup, üniversite ve üstü eğitim durumuna sahip annelerin ( $\bar{X}=57.92$ ) çocuklarının algılamış oldukları sosyal destek düzeylerinin ilkököl mezunu anneye ( $\bar{X}=51.77$ ) sahip olan çocuklardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan  $\eta^2$  etki büyüklüğü değerinin ise .016 olduğu görülmüş olup, algılanan sosyal destek puanlarında oluşan değişimin %16'sının anne eğitim durumuyla açıklanabileceğini ifade etmek mümkündür. Baba eğitim durumuna göre analiz yapıldığı anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir  $F(3,626)= 3.349$   $p<.05$ ). Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için Tukey HSD analizi yapılmıştır. Yapılan analiz

sonucunda üniversite ve üstü eğitim düzeyi olan babaların ( $\bar{X}=56.24$ ) çocuklarının algılamış oldukları sosyal destek düzeylerinin babaları ( $\bar{X}=50.87$ ) en fazla ilkokul mezunu olan çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Hesaplanan  $\eta^2$  etki büyüklüğü değerinin ise .015 olduğu görülmüş olup, algılanan sosyal destek puanlarında oluşan değişimin %15'inin baba eğitim durumuyla açıklanabileceğini ifade etmek mümkündür Kardeş sayısına göre yapılan analizde anlamlı bir farklılık olduğu  $F(4,625)= 2.500$   $p<.05$ ), bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda en fazla bir kardeşi olan öğrencilerin ( $\bar{X}=57.14$ ) algılamış oldukları sosyal destek düzeylerinin kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrencilere ( $\bar{X}=51.10$ ) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Hesaplanan  $\eta^2$  etki büyüklüğü değerinin ise .015 olduğu görülmüş olup, algılanan sosyal destek puanlarında oluşan değişimin %15'inin kardeş sayısıyla açıklanabileceğini ifade etmek mümkündür. Son olarak öğrencilerin ailelerinin aylık gelirine göre algılanan sosyal destek puanlarında anlamlı bir farklılığın olduğu,  $F(4,625)= 3.154$   $p<.05$ ) bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda aylık aile geliri 40.000 TL ve üstü olan öğrencilerin ( $\bar{X}=57.92$ ) algılamış oldukları sosyal destek düzeyleri, aylık aile geliri 10.000 ile 19.999 TL olan öğrencilere ( $\bar{X}=51.77$ ) göre algıladıkları sosyal destek düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan  $\eta^2$  etki büyüklüğü değerinin ise .019 olduğu görülmüş olup, algılanan sosyal destek puanlarında oluşan değişimin %19'unun ailenin aylık geliriyle açıklanabileceğini ifade etmek mümkündür.

#### **4.4. Öz Düzenleme Becerilerinin Ortalama Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi**

Öz Düzenleme ölçeğinin ortalama puanlarının cinsiyet, disiplin cezası alma durumları ve sanat/sporla ilgilenme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin İlişkisiz örneklem için T-Testi yapılmış ve ulaşılan sonuçlara dair veriler Tablo 7'de verilmiştir. Aynı zamanda Öz Düzenleme ölçeğinden alınan ortalama puanlarının sınıf, anne ve baba eğitim durumu, kardeş sayısı ve ailenin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) yapılmış olup sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 8:** Öz Düzenleme Beceri Puanlarının Cinsiyet, Disiplin Cezası Alma ve Sanat/Sporla İlgilenme durumlarına ilişkin T- Testi Analiz Sonuçları

| Değişken              | Grup                      | N   | $\bar{X}$ | S    | t      | p     | Cohen's d |
|-----------------------|---------------------------|-----|-----------|------|--------|-------|-----------|
| Öz Düzenleme Becerisi | Kadın                     | 347 | 42.75     | 6.49 | -1.465 | .144  | -         |
|                       | Erkek                     | 283 | 43.53     | 6.80 |        |       |           |
|                       | Ceza Alanlar              | 70  | 41.97     | 6.73 | -2.154 | .032* | .27       |
|                       | Ceza Almayanlar           | 560 | 43.30     | 6.61 |        |       |           |
|                       | Sanat/Sporla İlgilenen    | 322 | 43.38     | 6.74 | 1.46   | .285  | -         |
|                       | Sanat/Sporla İlgilenmeyen | 308 | 42.81     | 6.53 |        |       |           |

Tablo incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet, ceza alma durumları ve sanat/sporla ilgilenme durumlarına göre değişkenlerin öz düzenleme puanlarında anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının görülmesi için ilişkisiz örneklemelerde T-Testi yapılmıştır. Yapılan analizde öğrencilerin öz düzenleme ortalama puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $t(630)=-1.46$ ,  $p>.05$ ). Disiplin cezası alıp almama değişkenine göre incelendiğinde ise anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $t(630)=-2.15$ ,  $p<.05$ ). Disiplin cezası almayan öğrencilerin ( $\bar{X}=43.30$ ) öz düzenleme beceri puanlarının disiplin cezası alan öğrencilerin ( $\bar{X}=41.97$ ) puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın etki büyüklüğü hesaplandığında ise bu değer .27 olduğu görülmüştür. Öz düzenleme puanları üzerinde disiplin cezası alma durumunun zayıf bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir Sanat/sporla ilgilenme değişkeni açısından öğrencilerin öz düzenleme toplam puanları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmemiştir ( $t(630)=1.46$ ,  $p>.05$ ).

**Tablo 9:** Öz Düzenleme Beceri Puanlarının Sınıf, Anne ve Baba Eğitim Durumu, Kardeş Sayısı ve Ailenin Aylık Gelirine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Değişken              | Varyansın Kaynağı  | K.T.          | Sd        | K.O. | F       | P    | $\eta^2$ | Fark |           |                  |
|-----------------------|--------------------|---------------|-----------|------|---------|------|----------|------|-----------|------------------|
| Öz Düzenleme Becerisi | Sınıf              | Gruplar Arası | 535.641   | 3    | 178.547 | 4.15 | .007*    | .019 | 12. sınıf |                  |
|                       |                    | Gruplar İçi   | 27226.701 | 626  |         |      |          |      | 43.493    | 10. ve 11. sınıf |
|                       |                    | Toplam        | 27762.342 | 629  |         |      |          |      |           |                  |
|                       | Anne Eğitim Durumu | Gruplar Arası | 106.467   | 4    | 26.617  | .602 | .662     | -    | -         |                  |
|                       |                    | Gruplar İçi   | 27655.876 | 625  |         |      |          |      |           | 44.249           |
|                       |                    | Toplam        | 27762.342 | 629  |         |      |          |      |           |                  |
|                       | Baba Eğitim Durumu | Gruplar Arası | 93.304    | 3    | 31.101  | .704 | .550     | -    | -         |                  |
|                       |                    | Gruplar İçi   | 27669.038 | 626  |         |      |          |      |           | 44.200           |
|                       |                    | Toplam        | 27762.342 | 629  |         |      |          |      |           |                  |

|                      |               |           |     |        |      |      |   |   |
|----------------------|---------------|-----------|-----|--------|------|------|---|---|
| Kardeş Sayısı        | Gruplar Arası | 133.549   | 4   | 33.378 | .755 | .555 | - | - |
|                      | Gruplar İçi   | 27628.793 | 625 | 44.206 |      |      |   |   |
|                      | Toplam        | 27762.342 | 625 |        |      |      |   |   |
| Ailenin Aylık Geliri | Gruplar Arası | 156.715   | 4   | 39.179 | .887 | .471 | - | - |
|                      | Gruplar İçi   | 27605.628 | 625 | 44.169 |      |      |   |   |
|                      | Toplam        | 27762.342 | 629 |        |      |      |   |   |

Yapılan analizde öz düzenleme toplam puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir,  $F(3,626)= 4.15$   $p<.05$ ). Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için Tukey HSD analizi yapılmış olup, 12. Sınıf öğrencilerinin ( $\bar{X}=44.34$ ) öz düzenleme becerilerinin 10. Sınıf ( $\bar{X}=42.34$ ) ve 11. Sınıf ( $\bar{X}=43.19$ ) öğrencilerinden daha iyi olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerinin ise .019 olduğu görülmüştür. Hesaplanan  $\eta^2$  etki büyüklüğü değerinin ise .019 olduğu görülmüş olup, öz düzenleme beceri puanlarında oluşan değişimin %19'unun sınıf değişkeniyle açıklanabileceğini ifade etmek mümkündür.. Anne eğitim durumuna göre öğrencilerin öz düzenleme puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür,  $F(4,625)= .602$   $p>.05$ ). Baba eğitim durumuna göre öz düzenleme puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür,  $F(3,626)= .704$   $p>.05$ ). Kardeş sayısı  $F(4,625)= .755$   $p>.05$  ve ailenin aylık gelirin  $F(4,625)= .887$   $p>.05$ ) göre öğrencilerin öz düzenleme puanlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.5. Olumsuz Çocukluk Deneyimleri, Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Ve Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Lise öğrencilerinin olumsuz çocukluk deneyimleri, algılanan sosyal destek düzeyleri ve öz düzenleme becerileri arasında bir ilişkinin olup olmadığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon yöntemi ile analiz edilmiş olup; analiz sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 9' da yer verilmiştir.

**Tablo 10:** Olumsuz Çocukluk Deneyimleri, Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri ve Öz Düzenleme Becerisi Değişkenleri Arasındaki İlişki

|                               | 1     | 2    | 3 |
|-------------------------------|-------|------|---|
| (1) Olumsuz Çocukluk Deneyimi | 1     |      |   |
| (2) Algılanan Sosyal Destek   | -.37* | 1    |   |
| (3) Öz Düzenleme Becerisi     | -.39* | .32* | 1 |

\*p<.01

Yukarıdaki tablo incelendiğinde yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizinde değişkenlerden olumsuz çocukluk deneyimiyle öz düzenleme becerisi arasında orta düzey negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır  $r(630) = -.39, p < .01$ . Olumsuz çocukluk deneyimiyle algılanan sosyal destek arasında orta düzey negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir  $r(630) = -.37, p < .01$ . Ayrıca öz düzenleme becerisiyle algılanan sosyal destek düzeyi arasında orta düzey pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür  $r(630) = .32, p < .01$ .

#### 4.6. Olumsuz Çocukluk Deneyimleri ve Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Öz Düzenleme Becerisini Yordamasına Dair Bulgular

Bu bölümde olumsuz çocukluk deneyimlerinin ve algılanan sosyal destek düzeylerinin lise öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin yordayıcısı olup olmadıklarını ve yordayıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi yapılmadan önce bağımsız değişkenlerin arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığına ilişkin analizlere Tablo 10'da yer verilmiştir.

**Tablo 11:** Öz Düzenleme Becerisinin Olumsuz Çocukluk Deneyimi ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyi Değişkenleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Bağlantılık Varsayımları

| Öz Düzenleme Becerisi | Bağımsız Değişken       | Tolerans | VIF   | CI    | Durbin-Watson |
|-----------------------|-------------------------|----------|-------|-------|---------------|
| Model 1               | Çocukluk Deneyimleri    | 1.000    | 1.000 | 6.16  |               |
| Model 2               | Algılanan Sosyal Destek | .858     | 1.165 | 4.82  | 1.990         |
|                       |                         | .858     | 1.165 | 12.22 |               |

Ulaşılan veriler sonucunda bağımsız değişkenlerin korelasyonlarının ( $r = -.37$ ) .80'den büyük olmadığı, VIF değerinin 10'dan küçük olduğu, CI değerinin ise 30'dan büyük olmadığı

görülmüştür. Son olarak tolerans değerinin .20'den büyük olduğu görülmekle birlikte bağımsız değişkenlerin çoklu bağlantılılık problemi olmadığı ve varsayımların karşılandığı görülmüştür (Büyüköztürk, 2021). Varsayımların karşılanmasından sonra Hiyerarşik Regresyon Analizi yapılmıştır. Analize ilk sırada olumsuz çocukluk deneyimleri dâhil edilmiş ikinci aşamada ise algılanan sosyal destek değişkeni dâhil edilmiştir. Hiyerarşik Regresyon Analizine ilişkin sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

**Tablo 12:** Öz Düzenleme Becerisinin Olumsuz Çocukluk Deneyimi ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyi Değişkenleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi tablosu

| Model | Yordayıcı                         | B     | SH <sub>B</sub> | β     | ΔR <sup>2</sup> |
|-------|-----------------------------------|-------|-----------------|-------|-----------------|
| 1     | Sabit                             | 35.04 | .769            |       |                 |
|       | Olumsuz Çocukluk Deneyimleri      | .556  | .023            | -.395 | .15*            |
| 2     | Sabit                             | 44.83 | 1.39            |       |                 |
|       | Olumsuz Çocukluk Deneyimleri      | -.204 | .025            | -.319 | .04*            |
|       | Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri | .086  | .016            | .203  |                 |

Yapılan hiyerarşik regresyon analizinde Model 1'de işleme ilk sırada sokulan olumsuz çocukluk deneyimlerinin öz düzenleme becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür  $F(1,629)=116.25, p<.05$ ). Daha sonra algılanan sosyal destek değişkeni modele dahil edildiğinde ve 2. Modelinde anlamlı olduğu görülmektedir. Algılanan sosyal desteğin öz düzenleme becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır  $F(2,628)=74.25, p<.05$ ). Model 1'de işleme alınan olumsuz çocukluk deneyimlerinin öz düzenleme becerisinin %15'sini açıklamaktadır. Modele 2. aşamada eklenen algılanan sosyal destek düzeyinin öz düzenleme becerisine yaklaşık %4'lük katkı sağladığı görülmüştür. İşlemin sonunda toplamda açıklanan varyansın yaklaşık %20 olduğu görülmektedir ( $p<.001$ ). Olumsuz çocukluk deneyimleri ve algılanan sosyal destek öz düzenleme becerisinin anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## 5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde araştırmanın bulgular kısmında ulaşılan sonuçlar kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalar sonucunda ulaşılanlar doğrultusunda tartışılmasına yer verilecektir. Çalışma kapsamında araştırılan olumsuz çocukluk deneyimleri, algılanan sosyal destek düzeyleri ve öz düzenleme becerileri farklı başlıklar altında demografik değişkenlerle tartışılıp incelenecektir. Daha sonra değişkenlerin korelasyon ve regresyon analizleri değerlendirilecektir.

### 5.1. Öğrencilerin Olumsuz Çocukluk Deneyimleriyle Demografik Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Dair Tartışma

Yapılan araştırmada öğrencilerin olumsuz çocukluk deneyimleri ortalama puanları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Erkek öğrencilerin olumsuz çocukluk deneyimleri ortalama puanları kız öğrencilerin ortalama puanlarından daha düşük olduğu görülse de anlamlı bir farklılığa ulaşılmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Literatür incelendiğinde olumsuz çocukluk deneyimleriyle cinsiyet arasında anlamlı farklılığın olmadığı bulgusunu destekler araştırmaların mevcut olduğu görülmüştür (Akcan ve Burçak Taşören 2020; Arslan ve Işık, 2023; Aslan, 2020; İşler, 2020; Kandemir, 2022; Koçyiğit Ocak, 2023). Benzer şekilde Özdemir'in (2020) çocukluk çağı travmasıyla duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada cinsiyete göre çocukluk çağı travmaları puanlarında anlamlı farklılaşma görülmemektedir.

Literatürde araştırma sonucundan farklı sonuçların çıktığı çalışmalarında olduğu görülmektedir. Cinsiyetin olumsuz çocukluk deneyimleri toplam puanları arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığını gösteren çalışmalarda mevcuttur (Güneri Yöner, 2016; Türkkan ve Odacı, 2018). Bu bakımdan cinsiyet değişkeninin olumsuz çocukluk yaşantılarıyla ilgili literatür taramasında birbirinden farklı sonuçların çıktığı görülmektedir. Literatür taramasında olumsuz çocukluk deneyimleri ortalama puanlarının farklılaştığı çalışmaların fazla olmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra farklılaşmanın olduğu çalışmalarda çocukluk çağında yaşanan örselenmelerin türüne göre farklılaştığı görülmektedir. Turan (2014) yaptığı araştırmada erkek öğrencilerin fiziksel istismar puanlarının kız öğrencilerine göre daha yüksek ve anlamlı olduğu, kız öğrencilerin cinsel istismar puanlarının erkek öğrencilerine göre daha yüksek ve anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Altunpül (2022) çalışmasında çocukluk dönemini fiziksel ve duygusal istismar puanlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığa ulaşamamışken cinsel istismar puanlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha

yüksek puana sahip oldukları sınıcuna ulaşmıştır. Ancak çalışmada çocukluk çağı travmatik yaşantılar ölçeğinin toplam puanları cinsiyet değişkenine göre manidar bir şekilde farklılaşmamıştır. Çalışmaların da gösterdiği gibi çocukların cinsiyetlerinin maruz kaldıkları olumsuz yaşam olayları açısından farklılık oluşturmazken, ancak cinsiyetin maruz kalınan olumsuz yaşam olaylarının türünde farklılıklar oluşturduğu söylenebilir.

Öğrencilerin disiplin cezası alıp alamama durumlarına göre yapılan analizde disiplin cezası alan ve almayan öğrencilerin olumsuz çocukluk deneyimleri ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle disiplin cezası almayan öğrencilerin daha olumlu bir çocukluk geçirdikleri söylenebilir. Literatür incelendiğinde okulda sorun davranışı olan öğrencilerde psikopatoloji ve ilişkili psikososyal faktörler araştırmasında okullarda sorunlu davranış sergileyen öğrencilerin olumsuz yaşantılarıyla arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır (Esin, 2013). Aynı zamanda Milton'un (2019) çalışmasında Amerika da bir lisede öğrenimine devam eden disiplin cezası almış öğrencilerin çocukluk yıllarında en az 2 olumsuz çocukluk yaşantısına maruz kaldıkları görülmüştür. Lübnan ve Masterson (2021) çocuklukta okuldan uzaklaştırılan ergenlerle yapmış oldukları çalışmada çocukken okuldan uzaklaştırılan çocukların ileriki okul yaşantılarında okulda sorunlar yaşadığı ve uzaklaştırıldığıyla ilgili sonuçlara ulaşmışlardır. Çalışmalarında okuldan uzaklaştırılan ya da ceza alan ergenlerin olumsuz çocukluk deneyimleri puanlarının çok yüksek ve cezayla ilişkili olduklarını tespit etmişlerdir. Benzer sonucun çıktığı bir başka araştırmada Joseph ve diğerleri (2020) çalışmalarında ebeveynlerden kaynaklı olumsuz yaşam deneyimlerinin öğrencilerin okul yaşamında daha çok riskli davranışlar sergilediği, aynı zamanda daha fazla disiplin soruşturması geçirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmalar incelendiğinde olumsuz çocukluk yaşantısı olan öğrencilerin sonrasında travmayla baş edebilmek için ortaya koymuş olduğu baş etme mekanizmaları ve stratejileri yetişkinler tarafından anlaşılmadığında kasıtlı meydan okuma ve uyum bozucu davranış olarak damgalanmaktadır. Bu durumda öğrenciye yönelik cezalandırıcı ve farklı disiplin süreçlerinin devreye sokulmasına sebep olmaktadır (Joseph vd., 2020). Aynı zamanda olumsuz çocukluk yaşantıları olan öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışları kontrol etmede ve sergilemede başarısız oldukları (Üzel, 2020) ve karşılaştıkları sorunları çözme noktasında daha baskıcı ve şiddet içeren çözüm yolları sergilemeleri bu bireylerin disiplin süreciyle karşılaşma ihtimallerini arttırdığı düşünülebilir. Olumsuz çocukluk yaşantıları olan ergenlerin sorunlara yönelik çözüm yollarının ebeveynlerinin kendi aralarında bulmuş oldukları çözüm yolunu uygulamaya meyilli olmaları bu bireylerin okullarda disiplin cezalarıyla karşılaşmalarını

olasılıklarını arttırabilir. Bunun yanı sıra örneklem grubunda disiplin cezası alan ile almayan öğrencilerin sayısı arasında farkın çok yüksek olması bu sonucu doğurmuş olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir başka bulgusu olan sanat/sporla ilgilenen öğrencilerle ilgilenmeyen öğrencilerin olumsuz çocukluk deneyimleri toplam puanları açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucudur. Kışlal (2022) yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin olumsuz çocukluk yaşantılarının ortalama puanlarının sanat/sporla ilgilenme durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını belirtmiştir. Atatekin ve İstanbullu'nun (2023) yaptıkları çalışmada olumsuz çocukluk geçirmiş öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin spor yapıp ve yapmama durumlarına göre farklılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Ancak çalışmanın bulgusundan farklı araştırmalarda mevcuttur. Lise öğrencilerinin umut düzeylerinin çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonu ile ilişkisinin incelendiği çalışmada sanat/sporla ilgilenme durumuna göre olumsuz çocukluk deneyimleri puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir (Polat, 2022). Hosseinkhani (2020) ergenlele ile ilgili yaptığı çalışmasında öğrencilerin kişisel sağlık değerlendirmelerini etkileyen en önemli faktörün çocukluk dönemindeki hoş olmayan deneyimlerin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada kişisel sağlık değerlendirme puanları yüksek olan öğrencilerin haftada en az iki saatten fazla fiziksel aktivite yaptığı görülmüştür. Çalışma da öğrenciler arasında sporla ilgilenenlerin olumsuz çocukluk deneyimleri puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Literatürde birbirinden farklı çalışmaların olduğu görülmektedir. Araştırma bulgumuzda olumsuz çocukluk deneyimleri puanlarının sanat/sporla ilgilenme durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak sanat/sporla ilgilenme boyutunun çok kapsamlı bir ifade içermesi olabilir. Yani bu ilgilenmenin futbol maçı izlemeyi kapsadığı gibi profesyonel anlamda enstrüman çalma gibi üst düzey ilgilenmeyi de içerdiğinden bu denli geniş bir durumu içermiş olması çalışmanın sonucunu etkilediği düşünülebilir. Ayrıca sanat veya sporla ilgilenmenin bireylerin sosyal, fiziksel ve ruhsal anlamda fayda sağladığı bilinmekte olup (Özdiñç, 2005) olumsuz deneyimleri olan bireylerin bu durumun yarattığı olumsuz tablonun etkisini kırmak amacıyla ilgilenme ihtimallerini arttırdığı düşünülebilir. Ancak bu gibi olumsuz deneyimler insanların kaygı ve korkularını besledikleri için bireyleri akademik çalışmalardan, günlük işlerden ve sosyal etkinliklerden alıkoyabilir (Muris ve Field 2008). Bu durumun çalışmamızın sonucunu etkilemiş olabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda öğrencilerin olumsuz çocukluk deneyimleri toplam puanlarının buldukları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı

görülmektedir Bender'in (2023) üniversite öğrencilerinde çocukluk travmaları, beş faktör kişilik özellikleri ve otantisite (aslıgibilik) arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada öğrencilerin sınıf düzeylerinin çocukluk çağı travma puanlarını etkilemediği görülmektedir. Benzer sonucun ulaşıldığı bir başka çalışmada Yurtsever'in (2020) de sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin çocukluk çağı travmaları ile empati düzeyleri, şiddet eğilimleri, kişilerarası ilişki tarzları ve baş etme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesinde öğrencilerin sınıf düzeylerinin çocukluk çağı olumsuz yaşam deneyimleri toplam puanlarına etki etmediği görülmüştür. Ergenlerin olumsuz yaşam deneyimlerinin çocukluk döneminde yaşamış olmaları araştırmanın yapıldığı tarihte sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmaması beklenen bir sonuç olarak düşünülebilir. Literatür de yer alan çalışmaların sonuçlarının araştırma sonucumuzu desteklediği görülmektedir.

Öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre olumsuz çocukluk deneyimleri puanları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmesine rağmen hangi gruplar arasında farklılaşmanın olduğuna dair yapılan analizde gruplar arasında farklılaşmaya ulaşılmamıştır. Literatür incelendiğinde anne eğitim durumunun artmasıyla olumsuz çocukluk yaşantıların azaldığı bulgusuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (Yüksel ve Gökçearslan Çifci, 2017; Bilgin vd., 2021; Altunpul, 2022; Bozgün ve Pekdoğan, 2018). Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı travmaları, yaşam doyumu ve duygusal yeme ilişkisinin incelendiği çalışmada öğrencilerin çocukluk çağı travmaları toplam puanlarının anne eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşmanın da ilkökul ve okur yazar olmayan annelerin çocuklarının çocukluk travmaları puanları annesi lise mezunu olan çocuklara göre daha yüksek çıkmıştır (Kandemir, 2020). Ayrıca literatürde anne eğitim düzeyine göre olumsuz çocukluk deneyimleri puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı çalışmalarda mevcuttur (Baylan, 2019; Bender, 2023; Khaligova, 2019). Yukarıdaki çalışmaların da belirttiği gibi anne eğitim düzeyinin yüksek olması bireylerin daha olumlu bir çocukluk yaşamalarına katkı sağladığı görülmektedir. Anne eğitim düzeyinin yüksek olmasıyla birlikte çocukla kurmuş olduğu ilişkinin sağlıklı ve daha profesyonel olacağı ve çocukları tüm boyutlarıyla desteklemektedir (Özel ve Zelyurt, 2016). Aynı zamanda anne eğitim düzeyinin artması çocukların var olan problemlerini fark etme, çözüm bulma ve profesyonel sağlık hizmetine ulaşma noktasında kolaylık sağlayacağı söylenebilir. Bu durumda çocuğun daha olumlu bir çocukluk yaşamasını etkilediği düşünülebilir.

Çalışmanın sonuçlarından olan baba eğitim düzeyi değişkenine göre olumsuz çocukluk deneyimleri puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Çalışmalarda baba eğitim durumlarına göre çocukluk çağı olumsuz yaşam ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (Kandemir, 2022; Özdemir, 2023; Soylu vd., 2023). Literatürde araştırma sonucunun tam tersi çalışmalarında olduğu görülmektedir. Baba eğitim düzeyine göre olumsuz çocukluk deneyimlerinde anlamlı farklılığın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Bozgün, 2017; Yüksel ve Gökçearsan Çifci, 2017;). Baylan (2019) Çocukluk çağı travmalarının somatizasyon ile ilişkisinde aleksitiminin aracı rolü çalışmasında baba eğitim düzeyinin artmasıyla olumsuz çocukluk deneyimleri puanlarında düşme olduğunu belirtmiştir. Baba eğitim düzeyine göre literatürde birbirinden farklı sonuçların çıktığı görülmektedir. Araştırma sonucunda baba eğitim düzeyine göre olumsuz çocukluk yaşantıları arasında ilişkinin olmayışı kültürel ve sosyoekonomik sebeplerden ötürü babanın yoğun olarak ev yaşamının dışında bulunması çocukla olan ilişkisini ve etkileşimini kısıtlamış olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu nedenle baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir sonuç çıkmadığı söylenebilir.

Kardeş sayısı değişkenine göre öğrencilerin olumsuz çocukluk deneyimleri puanlarında manidar bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Ancak gruplar arasında karşılaştırmada bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Literatürde araştırma sonucunu destekleyen çalışmalarında olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının çocukluk dönemi istismar yaşantılarının incelendiği bir çalışmada çocukluk çağında karşılaşmış oldukları olumsuz yaşam olaylarıyla kardeş sayısı arasındaki ilişkinin manidar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 4 kardeş ve daha fazlasına sahip olan öğretmen adayların olumsuz çocukluk deneyimlerinin daha fazla olduğu görülmektedir (Bozgün ve Pekdoğan, 2018). Benzer sonucun çıkmış olduğu çalışmada üniversite öğrencilerinde travma, suçluluk ve benlik saygısı ile ilgili araştırmada kardeş sayısının çocukluk çağı travma puanlarını etkilediği görülmüştür (Aytaçalp ve Durat, 2019). Ancak literatür de olumsuz çocukluk deneyimleriyle kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmayan çalışmalarda mevcuttur (Çağatay, 2014; Kalkan, 2021; Özçevik vd., 2019). Dizer'in (2008) liseli ergenlerin 1999 Marmara depremi sonrası travmayı algılama, sosyal destek sistemleri ve umutsuzluk belirtilerinin incelenmesi çalışmasında öğrencilerin kardeş sayılarının travma algısıyla ilişkili olmadığını tespit etmiştir. Geniş ailelerde anne- babanın artan kişi sayısı kadar problemlerin fazla olması iletişim kopukluğunu beraberinde getirmektedir. Bu durum duygusal ve fiziksel ihmali doğurabilir. Bilir ve arkadaşlarının araştırmasına göre, tek çocuğa sahip olan ailelerde çok çocuklu ailelere göre çocuk istismarına daha az rastlanmaktadır (Çağatay, 2014). Literatürde kardeş sayısı ile olumsuz çocukluk yaşantıları arasındaki ilişkiyi açıklayan farklı çalışmaların olduğu

görülmekle birlikte aileyi oluşturan bireylerin sayısının fazla olması var olan kaynakların sınırlı kullanımına neden olmakla birlikte ebeveyn bakım ve ilgisinin bölünmesi sorunları tetiklediği söylenebilir.

Öğrencilerin aylık gelir değişkeni açısından değerlendirildiğinde olumsuz çocukluk deneyimleri puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Özdemir'in (2019) çalışmasında ailenin aylık gelirin öğrencilerin çocukluk çağı travma puanlarına etki etmediği görülmektedir. Benzer şekilde Bozkurt (2020) da ailenin aylık gelirin bireylerin çocukluk çağı travmaları toplam puanlarına etki etmediğini belirtmiştir. Literatürde yapılan çalışmalarda öğrencilerin gelir düzeylerinin olumsuz çocukluk yaşantılarıyla anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu gösteren çalışmalarda mevcuttur (Yüksel ve Gökçearslan Çifci, 2017; Altunpul, 2022). Benzer şekilde Bozgün ve Pekdoğan'ın (2018) da yapmış olduğu çalışmada ailenin sosyoekonomik düzeyi düştükçe çocukların daha çok olumsuz yaşantıları deneyimlediği sonucuna ulaşmışlardır. Özellikle asgari ücret ve altı geliri olan ailelerde yaşayan çocukların olumsuz yaşantılarının çok daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Literatür incelendiğinde yapılan çalışmaların araştırmanın sonucunu desteklediği görülse de desteklemeyen çalışmalarında olduğu görülmektedir. Sosyoekonomik düzeyin artması bireylerin yaşamış olduğu fiziksel ortamlarında ve aile yaşantılarında ortaya çıkabilecek krizleri önleme ve koruyucu bir faktör olduğu söylenebilir. Aynı zaman da sosyoekonomik düzeyin yaşanabilecek olumsuz bir yaşam olayında bireylerin bu durumun üstesinden gelme noktasında iyileştirici ruh sağlığı hizmetlerine ulaşmasını da katkı sağladığı da söylenebilir. Ancak literatürde sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerde yaşayan çocukların olumsuz bir takım deneyimleri olduğuyla ilgili çalışmalarda mevcuttur. Araştırmalarda çocuk cinsel istismarının sosyoekonomik faktörlerle ilişkili olduğu net bir şekilde görülmemektedir. Aynı zamanda cinsel istismarın her tür sosyoekonomik gelire sahip ailelerde görülme ihtimali vardır (Çetin ve Altiner, 2019; Okan İblioğlu vd., 2018). Sosyoekonomik düzeyin olumsuz bir yaşam deneyimini doğurup doğurmamasından ziyade bu düzeyin problem yaşandıktan sonra koruyucu ve iyileştirici boyutunun daha baskın olduğu söylenebilir.

## 5.2. Öğrencilerin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Demografik Değişkenler İle Arasındaki İlişkiye Dair Tartışma

Araştırma bulgularında öğrencilerin algıladıkları sosyal destek puanları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bir başka ifadeyle cinsiyet sosyal desteği hissetme düzeyini etkilememektedir. Yapılan araştırmada literatürdeki çalışmaların araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü görülmüştür (Akyol, 2013; Can, 2023; Çivitçi, 2015; Orman, 2016; Özdemir Kurt, 2017; Sevindik, 2023;). Albayrak Dengiz'in (2014) çalışmasında öğrencilerin algılamış oldukları sosyal destek puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak algılanan sosyal destekle cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olduğu çalışmalar da mevcuttur (Oktan, 2015; Tunç, 2023). Turgut (2015) öğrencilerin cinsiyetlerinin ailelerden almış oldukları sosyal destek puanları açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve kızların erkeklere göre daha yüksek puana sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Literatürde kızların aileden almış olduğu sosyal desteğin daha fazla ve anlamlı olduğunu gösteren çalışmalar olduğu görülmektedir. Ancak sosyal destek toplam puanının cinsiyet açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını gösteren çalışmalarında mevcut olduğu görülmektedir. Farklılığın temel kaynağının cinsiyet değişkeninden ziyade sosyal desteğin olup olmamasıyla ilişkili olabileceği düşünülebilir. Yapılan çalışmalarda farklı sonuçların görülmesi bir başka nedeni cinsiyete bağlı gelişim özellikleri, ilgi ve beceri düzeyleri, toplumsal kimliğin getirdiği rol ve sorumluluklar gösterilebilir.

Disiplin cezası alan ya da almayan öğrencilerin algıladıkları sosyal destek puanları açısından manidar bir farklılık olmadığı görülmüştür. Araştırma sonucunu destekleyen çalışmalarında olduğu görülmektedir. Bal'ın (2010) çalışmasında okulda öğrencilerin kural dışı davranışlar sergileme durumlarına göre algılamış oldukları sosyal destek puanları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Duyan ve diğerlerinin (2010) lise öğrencilerinin yalnızlık durumlarını incelendiği çalışmada öğrencilerin disiplin cezası durumlarına göre yalnızlık puanları ortalamasına göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Literatürde araştırma sonucuna göre farklılaşan çalışmalarında mevcut olduğu görülmektedir. Köseoğlu ve Erçevik (2015) Lise öğrencilerinin duygusal özerklik ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı çalışmada disiplin cezası alan öğrencilerin sosyal destek puanlarının ortalamasının disiplin cezası almayan öğrencilere göre anlamlı ve daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Danielsen ve Samdal (2009) okulla ilgili sosyal destek ve öğrencilerin algılanan yaşam doyumu adlı çalışmalarında okula uyum sağlayan bireylerin okulda yaşanabilecek olumsuz olaylardan uzak durdukları ve yaşanabilecek ceza ve disiplin

süreçlerine maruz kalmadıkları görülmektedir. Okula uyum sürecinin ise bireylerin öğretmen, öğrenci ve ailelerinden almış oldukları sosyal destekle şekillendiğini ve sosyal destekle okula uyum arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir. Uyum sağlayan öğrencilerin sosyal destek düzeylerinin yüksek olduğu ve okulda karşılaşılabilecek olumsuz olaylarının ise düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Görüldüğü gibi farklı sonuçların çıktığı çalışmaların olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin sanat/sporla ilgilenme durumları algıladıkları sosyal destek puanı açısından manidar bir farklılık oluşturmamıştır. Aksoy ve diğerleri (2018) çalışmalarında öğrencilerin okul dışında spor yapma ve sporla ilgilenme aynı zamanda takım ve bireysel sporlara katılma durumlarının sosyal desteği algılama süreçleriyle ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırma sonucunu desteklemektedir. Aynı zamanda üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada öğrencilerin sosyal etkinliklerine katılma durumlarına göre sosyal destek puanları arasında bir ilişki görülmemiştir (Elkin, 2017). Ancak İraz'ın (2021) çalışmasında öğrencilerin sosyal aktiviteye katılma durumlarına göre algıladıkları sosyal destek puanlarında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu, sosyal etkinliklere katılanların lehine olduğu görülmektedir. Literatürde sanat/sporla ilgilenme durumunun algılanan sosyal destek düzeyleriyle ilgili birbirinden farklı çalışmalar mevcuttur. Sanat/sporla ilgilenmenin öğrencilerin sosyal ortamlarının çeşitlenmesine katkı sunacaktır. Öğrenciler ister sanat ister sporla ilgilensin bu aktivitelerden dolayı sosyal çevrelerinin genişlemesine katkı sağlayan etkinliklerdir. Ancak bireylerin bulunmuş oldukları gruplarda arkadaş çevrelerinin genişlemesine rağmen bu gruplarda yer alan akranlarından istenilen düzeyde bir sosyal destek alamadıkları da söylenebilir. Bunun yanı sıra çalışmamızda sanat/sporla ilgilenme boyutunun kapsamının çok geniş algılanmasından ötürü algılanan sosyal destek puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın çıkmadığına neden olmuş olabilir.

Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Akyol (2013) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerin sınıf düzeylerine göre algılamış oldukları sosyal destek ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Literatürde çalışma sonucumuzu destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir (Arslansan, 2022; Hıdır, 2022; Kahriman ve Yeşilçiçek, 2005; ). Ergenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi çalışmasında sınıf düzeyinin sosyal desteği belirlemede anlamlı bir faktör olmadığı görülmüştür (Turgut, 2015). Ancak literatürde araştırma sonucundan farklı çıkan çalışmalarında olduğu görülmektedir (Can,

2023; Orman, 2016; Özdemir Kurt, 2017, Turgut, 2015; ). Aliyev ve Tunç (2017) ortaokul öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyi ve benlik algılarının incelenmesi çalışmasında öğrencilerin algılamış oldukları sosyal destek puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaştığı belirtmektedir. Bu farklılaşmanın 7. sınıf öğrencilerinin 5., 6. ve 8. sınıf öğrencilerine göre sosyal destek puanlarının daha yüksek olduğu aynı zamanda 8. sınıf öğrencilerinin sosyal destek puanlarının 5. sınıf öğrencilerinden yüksek olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde sınıf düzeyinin algılanan sosyal destekle ilgili sonuçların farklılıklar içerdiği görülmektedir. Ancak araştırma sonucunda yer alan sınıf değişkenine göre sosyal destek puanlarının farklılaşmaması öğrencilerin sınıfları ilerledikçe karşılaştıkları sorunlarla bireysel anlamda mücadele etme inancı ve baş etme becerilerinin gelişmesi sosyal destek ihtiyacına dair beklentinin düşmesine neden olabileceği düşünülebilir (Okanlı, 1999). Aynı zamanda ergenlik döneminde bireylerin daha kişisel kararlar alamaya ve problemlerin üstesinden gelmede bireysel anlamda mücadele ederek gelmesi bireyin daha güçlü görünmesini sağlayabilir. Bu durum bireyin problemlerini sosyal çevresiyle paylaşmamasına neden olabileceği burada sosyal destek ihtiyacının ortaya çıkmamasına sebep olabilir.

Anne eğitim durumuna göre öğrencilerin algıladıkları sosyal destek puanları açısından manidar bir farklılığa ulaşılmıştır. Üniversite ve üstü mezuniyeti olan anneye sahip öğrencilerin algıladıkları sosyal destek anneleri okur yazar öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunu destekler çalışmaların olduğu literatürde görülmüştür. Kahriman ve Yeşilçicek (2005) yapmış oldukları çalışmada üniversite öğrencilerinin sosyal destek puanlarıyla anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu farklılığın üniversite mezunu olan annelerin lehine oldukları görülmüştür. Bir başka çalışmada ergenlerde algılanan sosyal destek ve sosyal dışlanma deneyimlerinin internet bağımlılığını yordayıcılığı adlı çalışmada anne eğitim durumuna göre öğrencilerin algılamış oldukları sosyal destek puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Ortaokul mezunu olan annelerin çocuklarının sosyal destek puanları anneleri okur yazar olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Öztosun, 2018). Uyan (2014) ergenlerde algılanan stres ile sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı çalışmasında anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin sosyal destek puanlarında da yükselme olduğu görülmektedir. Literatürde araştırma sonucundan farklı sonuçlarında olduğu ve anne eğitim düzeyinin algılanan sosyal destek puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşan araştırmalarda mevcuttur (Aliyev ve Tunç, 2017; Arslansan, 2022; Koyuncu Dikilitaş, 2023). Annelerin eğitim düzeyi arttıkça çocukların hem psikolojik hem de sosyal

ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı olup destekleme eğilimde olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda anne eğitim düzeyinin artmasıyla çocukların okul problemleri ve akademik başarılarıyla ilgilenmeleri ve öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin çözümleri noktasında destekledikleri söylenebilir.

Öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre algılamış oldukları sosyal destek düzeylerinin manidar bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. En fazla ilkokul mezunu olan babaya sahip öğrencilerin algılamış oldukları sosyal destek düzeyleri babaları üniversite ve üstü mezuniyete sahip olan öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Baran ve diğerlerinin (2014) üniversite öğrencileriyle yapmış oldukları çalışmada baba eğitim düzeyinin artmasıyla öğrencilerin algılamış oldukları sosyal destek puanlarının da arttığı görülmektedir. Ersun ve diğerlerinin (2012) hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinde internet kullanımı ile sosyal destek sistemi arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin algılamış oldukları sosyal destek puanlarının da arttığı görülmektedir. Özellikle babası yüksek okul mezunu olan öğrencilerin en fazla sosyal destek gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Dikmen ve diğerlerinin (2016) yaptıkları çalışmada baba eğitim düzeylerine göre sosyal destek puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşmanın babası üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonucundan farklı olan çalışmalarında mevcut olduğu görülmüştür. Algılanan sosyal destek puanlarının baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (Aliyev ve Tunç, 2017; Koyuncu Dikilitaş, 2023; Orman, 2016; Özdemir Kurt, 2017). Farklılaşmanın görülmediği bir başka çalışmada Albayrak Dengiz'in (2014) yaptığı çalışmada baba eğitim düzeyinin öğrencilerinin algılamış oldukları sosyal destek puanlarına etki etmemiştir. Çalışmalar incelendiğinde birbirinden farklı çalışmaların olduğu görülmüştür. Bu durumun baba eğitim düzeyinin artması kültürel anlamda geleneksel baba profilinin dışına çıkan bir baba figürünün oluşmasına katkı sağlayacağı düşünülebilir. Böylece eğitim düzeyi artan babaların çocuklarıyla vakit geçirme ve onlarla ilgilenme sürelerinin artmasına ve çocukların karşılaşacaklarına probleme çözüm ve destek olma süreçlerine olumlu katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Kardeş sayısı değişkenine göre öğrencilerin algılamış oldukları destek düzeyleri arasında manidar bir farklılığa ulaşılmıştır. Bu farklılığın en fazla bir kardeşi olan öğrencilerin sosyal destek düzeyleri beş ve üstü kardeşi olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatürde çalışmamızı destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan biri olan Yılmaz ve diğerleri (2008) tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin

sosyal destek ve yılmazlık düzeylerinin incelendiği çalışmada 1 veya 2 kardeşe sahip olan öğrencilerin sosyal destek düzeylerinin kardeş sayısı fazla olanlara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bektaş ve Zebun (2019) yaptıkları çalışmada algılanan sosyal destek toplam puanlarında kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılığa ulaşamadıkları ancak alt boyut olan aile desteği puanlarında kardeşi olmayan ortaokul öğrencilerinin 1 ve 2 veya daha fazla kardeşi olan öğrencilere göre sosyal destek puanlarının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Bir başka çalışmada ise Aksoy ve diğerleri (2018) lise öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeylerinin incelendiği çalışmada 3 kardeşi olan öğrencilerin aileden algılamış oldukları destek puanlarının 4 ve üzeri kardeşi olan öğrencilere göre daha yüksek çıktığı görülmüştür. Karakurt ve Ekinci'nin (2015) yaptığı çalışmada kardeş sayılarının algılamış oldukları sosyal destek puanlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Literatürde araştırma sonucundan farklılaşan çalışmanın da olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda kardeş sayısı ile sosyal destek puanları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır (Arslansan, 2022; Cebeci, 2022; Özdemir Kurt, 2017; ). Öztosun (2018) ergenlerle yaptığı çalışmada öğrencilerin kardeş sayılarına göre algılamış oldukları sosyal destek puanları açısından anlamlı bir sonuca ulaşamamıştır. Literatürde araştırma sonucumuzu destekleyen çalışmaların çok fazla olduğu görülmektedir. Kardeş sayısının artmasıyla öğrencilerin algılamış oldukları sosyal destek puanlarında düşmelerin olduğu görülmüştür. Bu durumun aile de çocuk sayısının artmasıyla bireylerin ebeveynlerinden görmüş olduğu ilgi, ekonomik ve manevi desteğin paylaşılması gereği algılanan sosyal desteğin düzeyini düşürdüğü söylenebilir. Paydaşların aratmasıyla sosyal desteğin düzeyinde azalma görülmesi beklenen bir durum olarak görülebilir. Çocuk sayısının az olduğu ailelerde ebeveynlerden algılanan sosyal desteğin seviyesinin daha yüksek olacağı düşünülebilir.

Öğrencilerin algılamış oldukları sosyal destek düzeyleri ailenin aylık geliri değişkenine göre manidar bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmanın geliri kırk bin ve üstü olan öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyi geliri on binle ile yirmi bin arasında olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatürde çalışma sonucumuzu destekleyen araştırmaların olduğu görülmektedir (Baran vd., 2014; Eşkin, 2023). Benzer bir başka çalışmada lise öğrencilerinin sosyal destekleri ile psikolojik esneklik arasındaki ilişkide aile geliri düzeyinin algılanan sosyal destek puanlarıyla arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Çıkan sonuçta yüksek gelire sahip olanların diğer gelirlere göre sosyal desteği daha fazla hissettiği görülmektedir (Orman, 2016). Literatürde araştırma sonucunun tersi sonuçlara ulaşılan çalışmalarda görülmüştür. Araştırmalarda öğrencilerin aylık gelirlerinin

algılanan sosyal destek puanlarıyla arasında manidar bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Akyol, 2013; Hıdır, 2022). Elkin'in (2017) üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeyleriyle ilgili yapmış oldukları çalışmada gelir düzeyine göre öğrencilerin sosyal destek düzeyleri arasında farklılık görülmemektedir. Her ne kadar farklı sonuçlar görülse de literatürde sosyoekonomik düzeyin sosyal destekle ilişkili olduğunu gösteren birçok çalışma mevcuttur. Özellikle sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının bir problemle karşılaşma durumlarında profesyonel sağlık hizmetlerine ulaşmalarının daha kolay ve bu desteğin sunulmasının daha beklenebilir bir durum olduğu söylenebilir. Ekonomik olarak iyi bir seviyede olan ailelerde yetişen çocukların ebeveynleri tarafından eğitim, sağlık, sosyal ve fiziksel anlamda destek görmesi beklenebilir. Ayrıca sosyoekonomik düzeyi iyi olan ailelerin ekonomik olarak stres düzeyleri daha düşük olduğu için çocuklarıyla daha çok vakit geçirdikleri ve ilgilendikleri söylenebilir.

### **5.3. Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerinin Demografik Değişkenlerle Arasındaki İlişkiye Dair Tartışma**

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öz düzenleme puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Literatürde araştırma sonucunu destekleyen çalışmaların olduğu öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre öz düzenleme puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (Çelik, 2023; Güçlü, 2022; Keskin, 2020;). Benzer sonucun ulaşıldığı bir başka çalışmada Sabonchi (2019) lise öğrencilerinde problem çözme becerileriyle, öz yeterlik ve öz düzenleme arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı çalışmasında erkek ve kız öğrencilerinin öz düzenleme ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmiştir. Ancak literatürde araştırma sonucundan farklı çalışmalarında olduğu görülmektedir. Eroğlu (2018) Çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları arasındaki ilişki adlı çalışmasında cinsiyet açısından öz düzenleme becerileri arasında anlamlı farklılığın olduğu, kızların ortalama puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka benzer sonucun ulaşıldığı çalışmada Güler'in (2015) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin öz düzenleme puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Farklılaşmanın kadınların erkeklere göre öz düzenleme puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı zamanda erkeklerin öz düzenleme beceri puanlarının kızlara göre daha yüksek ve anlamlı olduğuna dair sonuçları olan araştırmalarda mevcuttur. Aybek ve Aslan (2017) öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerine dair yapmış oldukları çalışmada erkek öğrencilerin

kızlara göre öz düzenleme becerilerinin daha yüksek ve anlamlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buradan hareketle öz düzenleme becerisini cinsiyet değişkeni açısından değerlendiren araştırmalarda birbirilerinden fark sonuçların çıktığı görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle öz düzenleme becerisi problemi görme, plan yapma, çözüm yolları üretme, üretilen çözüm yolunu pratikte kullanma, sonuçları değerlendirme ve öz geribildirim gibi kompleks süreçlerden oluştuğu için bu becerilerin her birinin cinsiyet açısından farklılık göstermesi sonuçlar arasındaki farklılaşmayı doğurduğu düşünülebilir.

Disiplin cezası alma durumlarına göre öğrencilerin öz düzenleme becerileri arasında manidar bir farklılık tespit edilmiştir. Ceza almayanların öz düzenleme puanları ceza alanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatürde benzer sonuçların çıktığı çalışmalarında olduğu görülmektedir. Morris ve diğerlerinin (2013) İtalyan öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin öğrencilere yönelik destekleyici olmayan tavırları, sürekli eleştirel yaklaşımları ve cezaya yönelik tutumlarının öğrencilerin duygu düzenleme ve davranışlarını dizayn etme süreçlerini olumsuz etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Basset ve diğerleri (2017) öğretmenlerin öğrencilerine yönelik engelleyici ve cezalandırıcı davranışlarının öğrencilerin öz düzenleme becerilerini engellediğini belirtmişlerdir. Literatürde yer alan araştırmalar çalışmamızda çıkan sonucu desteklediği gibi öz düzenleme becerisi yüksek olan bireylerin özellikleri arasında olumsuz duygu ve davranışları engelleme yer almaktadır. Aynı zamanda bu bireylerin sosyal açıdan kabul edilir davranışlarda bulunma, anti sosyal davranışlardan kaçınma ve çevresel değişimlere uyum sağlayabilme noktasında başarılı oldukları için herhangi bir risk ve cezayla karşılaşma ihtimallerinin düştüğü söylenebilir. Uysal ve diğerlerinin (2016) yapmış oldukları çalışmada öz düzenleme becerisi yüksek olan öğrencilerin okula uyum sağladıklarını belirtmişlerdir. Uyum sağlayan öğrencilerin akademik anlamda daha başarılı oldukları, mutlu oldukları ve disiplin problemlerinin azaldığı görülmüştür. Araştırma sonucumuzda disiplin cezası almayan öğrencilerin alanlara göre öz düzenleme puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedenlerine bakıldığında öz düzenleme becerisi gelişmiş öğrencilerin karşılaşılabilecekleri sorunlarda ve yeni durumlarda daha işlevsel ve çözüm üreten davranışlar sergilediğinden okulda daha az sorun yaşamaları beklenebilir. Bunun yanı sıra öz düzenleme becerileri gelişenlerde kriz durumlarında duygu ve düşüncelerini kontrol edebildikleri ve düzenleyebildikleri için sorunlara çözüm bulma noktasında daha başarılı oldukları ve daha az disiplin cezası aldıkları düşünülebilir.

Öz düzenleme becerisi puanları öğrencilerin sanat/sporla ilgilenme durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Literatürde çalışmanın sonucumuzla paralellik gösteren araştırmalar mevcuttur. Üniversite öğrencilerinin öz düzenleme becerileriyle ilgili yapılan çalışmada haftalık egzersiz yapma durumlarına göre öğrencilerin öz düzenleme puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir (Uçar, 2022). Güler (2022) spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi çalışmasından öğrencilerin sporla uğraşma yıllarına göre duygu düzenleme toplam puanları açısından anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Aynı zamanda Kaplan (2014) beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinde öz-düzenleme: ölçek uyarlama çalışmasında araştırma sonucumuzdan farklı bir sonuca ulaşmıştır. Çalışmasında spor yapan öğrencilerin öz düzenleme puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Benzer sonucun görüldüğü bir başka çalışmada ise bireylerin öz düzenleme puanlarının düzenli olarak egzersiz yapanların yapmayanlara göre daha yüksek çıktığı görülmektedir (Şarvan Cengiz vd., 2022). Literatürde görüldüğü gibi sanat/sporla ilgilenme durumlarının öz düzenleme becerilerini etkileyip etkilememesi noktasında birbirinden farklı sonuçların olduğu araştırmaya ulaşılmıştır. Araştırma sonucumuzun sanat/sporla ilgilenmenin öz düzenleme becerisini etkilemediği sonucunun bireysel faktörlerden etkilendiği gibi aynı zamanda bu ilgilenme durumunun kapsamının çok geniş olması bu farklılaşmanın görülmemesine etki etmiş olabilir.

Sınıf değişkenine göre öğrencilerin öz düzenleme becerileri puanlarında anlamlı bir farklılığa ulaşıldığı görülmektedir. Bu farklılığın on ikinci sınıf öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinden daha iyi olduğu görülmektedir. Örucü (2019) fen bilgisi eğitimi öğretmen adaylarının fen bilgisine yönelik motivasyonlarının, öz düzenlemelerinin ve teknolojiye yönelik tutumlarının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi çalışmasında öğrencilerin öz düzenleme puanlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Farklılaşmanın sınıf düzeyi arttıkça öz düzenleme puanlarının da arttığı görülmektedir. Literatürün incelendiğinde araştırma bulgumuzu destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir (Aybek ve Aslan, 2017; Kardemir vd., 2018;). Literatürde araştırma sonucunun tersi çalışmalarında olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda öz düzenleme becerileri ortalama puanları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (Alçay, 2019; Güler, 2015; Keskin, 2020; Sabonchi, 2019; Uçar, 2022; ). Literatürde yapılan çalışmalarda sınıf düzeyinin öz düzenleme toplam puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ile ilgili birçok çalışma mevcut olsa da Çelik'in (2023) yaptığı çalışmada bireylerin yaşlarının artmasıyla öz düzenleme becerileri

düzeyleri artmıştır. Bronson (2000) öz düzenleme becerisinin insan yaşamında edinmiş olduğu diğer beceriler gibi yaşla birlikte gelişim ve değişimlerin yaşandığını belirtir. Bireylerin yaşamlarının ilk yıllarında refleks ve dış odaktan gelen uyarılarla davranışlarını şekillendirirken yaşamın ilerleyen dönemlerinde iç görünüm oluşmasıyla davranışları içsel denetim yoluyla kontrol altına almaya başlarlar (Arslan vd., 2021). Yaptığımız araştırmanın sonucu bulgularla paralellik gösterdiği görülmektedir. Çalışmada yaşı daha büyük olan lise son sınıf öğrencilerinin öz düzenleme puanlarının yaşı daha küçük olan lise dokuzuncu ve onuncu sınıfta yer alan öğrencilerinden öz düzenleme ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Öz düzenleme becerisinin yaşla birlikte daha çok gelişim gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin anne ve baba eğitim durumlarına göre öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde Gencil (2016) Lise Son Sınıf Öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre öğrencilerin öz düzenleme toplam puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Özücü(2019) yaptığı çalışmada hem anne eğitim düzeyi hem de baba eğitim düzeyinin öğrencilerin öz düzenleme puanlarıyla arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Aynı zamanda baba eğitim durumuna göre Literatürde araştırma sonucunu destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Lise son sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerileriyle ilgili yapılan bir başka çalışmada ise baba eğitim düzeyinin öğrencilerin öz düzenleme puanlarını etkilemediği görülmüştür (Gencil, 2016). Literatürde araştırma sonucuyla farklılaşan çalışmaların olduğu görülmektedir. Uçar(2022) üniversite öğrencilerinin öz düzenleme becerileriyle ilgili yapmış olduğu çalışmada baba eğitim düzeyinin öğrencilerin öz düzenleme becerileri ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada babası ilköğretim mezunu olan çocukların öz düzenleme puanlarının babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Akcan (2021) yapmış olduğu çalışmada anne- babası üniversite mezunu olan öğrencilerin öz düzenleme puanları anne- babası ilköğretim ve lise mezunu öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Literatür incelendiğinde anne ve baba eğitim düzeyiyle öz düzenleme becerileri arasında farklı sonuçların çıktığı çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. Çalışmamızda ise anne ve baba eğitim düzeyinin öğrencilerin öz düzenleme puanlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bireylerin yaşamlarının ilk evresinde ebeveynin tutum ve davranışları çocuğun öz düzenleme becerisini şekillendirmektedir. Ancak öz düzenleme sürecini sonraki zaman diliminde ebeveyn

etkisinden ziyade bireyin bilişsel ve davranışsal becerileri yön vermektedir. Bu durumdan ötürü birey kendisinin yönettiği, gelişimine yön verdiği ve kendisine ait olan bir öz düzenleme kapasitesi oluşturur (Dağgöl, 2016). Bu durum öğrenciler arasında öz düzenleme becerileri açısından anlamlı bir farklılık doğurmamış olabilir.

Öz düzenleme becerileri puanlarının öğrencilerin kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmanın olamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde araştırma sonucunu destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Sabonchi (2019) lise öğrencilerinin öz düzenleme becerileriyle ilgili yaptığı çalışmada kardeş sayısının öz düzenleme ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmiştir. Benzer sonucun görüldüğü 48-72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelimi ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi adlı çalışmada kardeş sayısı ile öz düzenleme toplam puanları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır (Suna Şaka, 2022). Akcan (2021) öğrencilerin öz düzenleme becerileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin öz düzenleme beceri puanlarının kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda literatürde araştırma sonucundan farklılaşan çalışmalarında olduğu görülmektedir. Uçar'ın (2022) yaptığı çalışmada kardeş sayısına göre öz düzenleme puanlarında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Beş ve üzeri kardeşi olan öğrencilerin öz düzenleme puanlarının 2 ve 3 kardeşi olan öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bir başka çalışmada ise araştırma sonucundan farklı bir sonuç çıktığı öz düzenleme toplam puanlarının kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bu farklılaşmanın da dört ve üzeri kardeşe sahip öğrencilerin öz düzenleme toplam puanlarının 1 ya da 2 kardeşe sahip öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür (Güler, 2015). Literatürde kardeş sayısının öz düzenleme becerisini etkileyip etkilemediğine dair birbirinden farklı çalışmaların olduğu bu durumun da çalışmalarda ki örneklem gruplarının farklı olmasıyla ilişkili olabilir. Aynı zamanda kardeş sayısının ergenlerdeki öz düzenleme becerisini açıklamaya yönelik tek başına ayırt edici bir değişken olmayacağı söylenebilir.

Ailenin aylık gelirin öğrencilerin öz düzenleme beceri puanları açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Literatürde araştırma sonucunu destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir (Güler, 2015; Uçar, 2022;). Suna Şaka'nın (2022) yaptığı çalışmada da ailenin aylık gelir düzeyinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerini etkilemediği görülmektedir. Örucü (2019) üniversite öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini incelediği çalışmada aile gelirin öz düzenleme becerisini etkilemediği görülmektedir. Ancak Çelik'in (2023) yaptığı çalışmada ise sosyoekonomik düzeyin

öğrencilerin öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılığın ise sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin öz düzenleme puanlarının sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çilmen'in (2022) okul öncesi çocuklarla yapmış olduğu çalışmada aile gelirlerinin artmasıyla çocukların öz düzenleme beceri puanlarının da arttığı görülmektedir. Evans ve Rosenbaum (2008) varlıklı ailelerin çocuklarına sağlamış oldukları imkanların ve birlikte vakit geçirmelerin çocuktaki başarı ihtimalini arttırdığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda düşük gelire sahip öğrencilerin davranışlarını ve düşüncelerini kontrol ve organize etmede başarısız olduklarını belirtmişlerdir. Öz düzenleme becerileriyle sosyoekonomik düzey arasında farklı sonuçlanan araştırmalara rastlanmıştır. Raikes ve diğerleri (2007) yapmış oldukları çalışmada yoksulluk içinde büyüyen çocukların dayanıklılıklarının oluştuğu ve bu durumun bireylerde öz düzenleme becerilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Araştırmanın bir diğer sonucunda ise düşük gelire ve yüksek gelire sahip olan çocukların sadece akademik konularda öz düzenleme becerileri arasında bir farklılaşma olduğunu belirtmişlerdir. Öz düzenlemenin diğer boyutlarında farklılaşma görülmemiştir. Araştırma bulgumuzdan farklı sonuçların olduğu çalışmalar mevcut olsa da araştırma sonucumuzu destekleyen çalışmalarda mevcuttur.

#### **5.4. Lise Öğrencilerinin Olumsuz Çocukluk Deneyimleri, Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Ve Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin Tartışılması**

Lise öğrencilerinde olumsuz çocukluk deneyimleriyle öz düzenleme becerileri arasında negatif yönde orta düzey anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusunda lise öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyleriyle öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde orta düzey bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak araştırmada lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyleriyle olumsuz çocukluk deneyimleri arasında negatif yönde orta düzey bir ilişkinin olduğu elde edilmiştir. Yapılan regresyon analizinde olumsuz çocukluk deneyiminin öz düzenleme becerisinin yaklaşık %15'ini açıklamaktadır. Daha sonra ikinci aşamada olumsuz çocukluk deneyimi sabit tutulduğunda işleme sokulan algılanan sosyal destek düzeyi öz düzenleme becerisinin yaklaşık varyansın %4'ünü açıklamaktadır. Her iki değişken öz düzenleme becerisindeki varyansın yaklaşık %20'sini açıklamaktadır. İki değişkende öz düzenleme becerisinin anlamlı yordayıcısıdır. Araştırma bulgularındaki olumsuz çocukluk deneyimlerinin öz düzenleme becerisiyle aralarında negatif orta düzey ilişkisini destekleyen çalışmalar literatürde görülmektedir. Lackner ve diğerleri (2018) çocukluk döneminde yaşanan olumsuz çocukluk

deneyimlerinin bireylerin hem ergenlik hem de yetişkinlik döneminde fiziksel ve ruhsal sağlıklarını olumsuz yönden etkilediğini belirtmişlerdir. Özellikle çocukların yoğun olumsuzluk içeren aile ortamlarında büyümüş olması depresyon, dürtüsellik, madde kullanımı ve riskli davranışlarda bulunma ihtimallerini arttırmaktadır. Yaptıkları çalışmada olumsuz çocukluk deneyimleri olan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin ne düzeyde olduğunu araştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda olumsuz çocukluk deneyimi olmayanların olanlara göre öz düzenleme becerilerinin daha gelişmiş oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Rollis ve Crandell (2021) çocukluk deneyimleriyle genç yetişkin sağlığı arasındaki aracı olarak öz düzenleme ve utanç adlı çalışmasında olumsuz çocukluk deneyimlerinin ergenlik dönemindeki öz düzenleme becerisini gelişimini ve sürdürmesini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Yaptıkları çalışmada ulaşılan sonuçlar arasında olumlu çocukluk deneyimlerinin öz düzenlemeyle aralarında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda olumsuz çocukluk yaşantılarının öz düzenlemeyle aralarında negatif yönde orta düzey bir ilişkinin olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Çocukluk döneminde yaşanan sıkıntıların bireylerin bilişsel yetenekleri üzerinde birçok olumsuzluk ortaya çıkarmaktadır. Bu tür olumsuzluklar öz düzenleme becerisine de etki etmektedir. Geçmiş araştırmaların insanların çocukluk döneminde yaşamış oldukları kötü deneyimlerin bireylerin öz düzenleme becerileri üzerinde olumsuz bir etki oluşturmaktadır (Yu, 2020). Öz düzenleme becerisinin genel fiziksel sağlık, zihinsel sağlık, sosyal ve davranışsal sorunların önlenmesinde koruyucu bir faktör olarak görülmektedir. Ancak erken çocukluk döneminde yaşanan olumsuz süreçlerin öz düzenleme becerisini olumsuz bir şekilde etkileyip engellediği görülmektedir. Bunun yanı sıra öz düzenleme refleksi, dürtüleri, davranış ve duygunun düzenlemesi ve uyaranlara otomatik olarak tepki vermenin önüne geçen bir mekanizmadır (Sosnowski, 2019). Literatürde yapılan çalışmaların sonuçları da göstermektedir ki olumsuz çocukluk deneyiminin öz düzenleme becerisinin pratikte kullanılmasında ve gelişimini engellediği görülmektedir.

Erken dönemde olumsuz çocukluk yaşantısı olan çocukların problemlili sosyo-duygusal gelişimlerle ilişkili olduğu görülmektedir. İlişki boyutunun altında yatan en önemli sebeplerin nörobiyolojik değişimler ve öz düzenleme becerilerinin zarar görmesi bireylerde uzun dönem sonuçlarında patolojik bir takım sorunlar çıkarmaktadır (Mccrory vd., 2010). Erken dönemde olumsuz yaşantıları deneyimleyen çocukların okul öncesi dönemde hem öz düzenleme hem de sosyal iletişim becerilerinde sorun yaşarlar. Ancak bu çocukların lise döneminde bir takım davranışsal sorunlarının çıkmaması için öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi

gerekmektedir. Aksi durumda öğrencilerin çoklu problemler yaşama ihtimalleri artacaktır (Grasso vd., 2016). Ergenlerle yapılan bir araştırmada çocukluk döneminde olumsuzluklar yaşamış çocukların yaşamayan çocuklara kıyasla öfkelerini veya hayal kırıklıklarını kontrol etmede ve aynı zamanda duygularını düzenlemede başarısız oldukları görülmüştür (Kim ve Ciccehetti, 2010).

Araştırmanın bir diğer bulgusunda lise öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyleriyle öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde orta düzey bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Çocukluk döneminde bireylerin psikolojik iyi oluşlarını etkileyen en önemli faktörlerden biri sosyal ilişkileridir. Sosyal ilişkileri gelişmiş olan çocukların iletişimi, başlatma, sürdürme ve duyguları anlama ve ifade etme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Sosyal becerilere sahip bireylerin öz düzenleme becerilerinin de gelişmiş olduğu görülmektedir. Öz düzenlemenin, sosyal becerilerin duygu ve tepkiyi yönetme süreciyle ilişkili olduğu ve aynı zamanda sosyal ortamın öğretici boyutunun ise öz düzenlemenin bilişsel yeterlilik ve düzenleme süreciyle ilişkilidir (Özbey vd., 2022). Barut'un (2019) ergenlerde algılanan sosyal destek ile duygu düzenleme arasındaki ilişki çalışmasında algılanan sosyal destek puanlarının öz düzenleme becerisinin boyutlarından olan duygu düzenleme puanlarıyla arasında ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bireylerin sosyal ve duygusal becerileri geliştikçe öz güven duyguları gelişir bu da beraberinde davranışları ve duygularını kontrol etme ve ifade etme becerileri gelişir. Aynı zamanda öz düzenleme becerileri gelişmemiş ergenlerin sosyal ilişkilerinde sorunların olduğu ve davranış problemlerin yaşandığı görülmektedir (Bradley vd., 2009). Eroğlu (2018) çalışmasında ebeveynlerin çocuklara sunmuş oldukları ortamın destekleyici olmadığı durumlarda çocukların öz düzenleme becerilerinin düştüğü görülmüştür. Bunun yanı sıra ebeveynin yoğun bir şekilde uygulamış olduğu katı disiplin sürecinin de çocukların öz düzenleme becerilerine zarar verdiği sonucuna ulaşmıştır. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinden erken çocukluk döneminde çocukların ebeveynlerinden görmüş olduğu destekleyici tavırların çocukların öz düzenleme becerisine katkı sunmaktadır. Aynı zamanda erken çocuklukta öğrenmenin en önemli sürecini gözlemlenen ebeveyn tutumları oluşturduğu için ebeveynin tutarlılığı ve düzenleyici davranışları çocuğun gelişimi üzerinde etki ettiği düşünülebilir. Öz düzenleme becerisi gelişmiş bireylerin, sosyal ilişkilerinde yaşanabilecek pürüzlere karşı tepkisel bir şekilde yaklaşmadığı ve çözüm üretici yaklaşımının bireyin ilişkilerinde destekleyici bir faktördür. Öz düzenleme aynı zaman da bireylerin hem duygu hem de

davranışlarını dizayn etme süreci olduğundan bireylerin sosyal ilişkilerini destekleyici bir boyuta da olduğu söylenebilir.

Son olarak araştırmada lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyleriyle olumsuz çocukluk deneyimleri arasında negatif yönde orta düzey bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Literatürde bu sonucu destekleyen benzer çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir (Erkılınç, 2021). Benzer şekilde Ertekin'in (2017) çalışmasında çocukluk çağı travmaları ve algılanan sosyal destek düzeyleri ilişkisinin incelendiği çalışmada çocukluk çağı travmaları toplam puanlarının algılanan sosyal destek düzeyleri toplam puanlarıyla aralarında negatif yönde orta düzey bir ilişki olduğu görülmüştür. Boduroğlu'nun (2022) çalışmasında da yine bireylerin çocukluk çağı travmalar toplam puanlarının çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin alt boyutları olan aile desteği, arkadaş desteği ve özel insan desteği toplam puanları arasında negatif düzeyde orta düzey bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Literatürdeki çalışmaların çocukluk yaşantıları olumsuz olan bireylerin algılanan sosyal destek puanlarının düşük olduğunu gösteren çalışmaların çalışma sonucumuzu desteklediği görülmektedir.

## 6. ÖNERİLER

### 6.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmanın örneklemini lise öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma farklı öğretim düzeylerindeki katılımcılarla yapılarak genişletilebilir.
- Bu çalışmada öz düzenleme becerisini etkileyen olumsuz çocukluk deneyimi ve algılanan sosyal destek değişkenleri araştırılmıştır. Öz düzenleme becerisini etkileyen farklı değişkenlerle çalışmalar yapılabilir.
- Ülkemizde öz düzenleme konusunda yapılan çalışmaların okul öncesi veya akademik becerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yoğun olduğu görülmektedir. Ancak kavram sosyal, duygusal ve davranışsal becerilerle de ilişkili bir kavram olduğundan bu yönde çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma sonuçlarımızdan olan olumsuz çocukluk deneyimlerinin öz düzenleme becerisini negatif yönde orta düzey etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle olumsuz çocukluk deneyimi yaşayan öğrencilere öz düzenleme becerisini kazandırmaya yönelik daha derinlemesine araştırmalar yapılabilir.
- Sosyal destek kavramı bireyin yaşamında koruyucu faktörlerin başında gelmektedir. Bireyin yaşamında sosyal destek kaynaklarının neler olduğu, nasıl olması gerektiği ve bu kaynaktan nasıl yararlanabileceğiyle ilgili çalışmalar yapılabilir.

### 6.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öz düzenleme becerisi bireylerin yaşamsal rollerinde karşılaşılabilecekleri engellerin üstesinden gelme de kullanılan bir beceridir. Bu anlamda öğretmenlerin öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik plan ve projeleri tasarımlarını öğrencilerin becerilerini destekleyebilir.
- Literatürde öğrencilerin öz düzenleme becerisini kazandırma noktasında erken okul öncesi dönemin çok önemli olduğuna dair bulgular yer almaktadır. Bu noktada öğrencilerin okul öncesi dönemde etkileşimin en yoğun olduğu bireyler arasında yer alan ebeveynlerin okullarda psikolojik danışmanlar aracılığıyla bu konuda desteklenmesi öğrencinin öz düzenleme becerisine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Çalışmamız sonucunda ulaşılan bulgularda olumsuz çocukluk deneyimleriyle sosyal destek arasında negatif orta düzey bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Sosyal desteğin hem çocuk yetiştirme sürecinde, hem de öğrencilerin sonraki yaşamlarında

karşılaşacak olan problemlerin üstesinden gelme noktasında önemini gösteren çalışmaların okul personeli tarafından velilere verilmesinin fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

- Okullarda olumsuz çocukluk deneyimi yoğun olan öğrencilerin belirlenerek bu durumun okul hayatında yaratabileceği problemler noktasında öğrencilere baş edebilme mekanizmalarını güçlendirici ve destekleyici çalışmalar yapılabilir.



## KAYNAKÇA

- Ahçı, Z. G. (2016). 3-5 yaş çocuklarının yürütücü işlev performansları ve dil becerileri ile ilişkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(2), 84-100. <https://doi.org/10.30703/cije.321400>
- Ahmet, E., & İvrendi, A. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (anne formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 178-195. <https://doi.org/10.9779/PUJE.2018.213>
- Akbulut, C. A. (2018). Depresyonun duygu düzenleme süreçlerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 21(2), 184-192. <https://doi.org/10.5505/kpd.2018.24855>
- Akcan, G. & Taşören, A. B. (2020). Genç yetişkinlerde çocukluk çağı olumsuz yaşantıları, öz-şefkat ve duygu düzenleme becerileri depresyon belirtilerini yordar mı? *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 37(2), 59-80.
- Akcan, M. N. (2021). *4-6 yaş çocuklarda öz-düzenleme becerileri*. (Tez No: 678459) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akgün, R., & Çifci, E. G. (2010). Engelli çocuğa sahip ailelerde güçlendirme yaklaşımı ve sosyal destek sistemi. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 1(4), 23-36.
- Akın, A., Uysal, R., & Çitemel, N. (2013a). Çocukluk deneyimleri ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1541-1550.
- Aksoy, E., Özcan, G., & Çoknaz, H. (2018). Ortaöğretim Kurumlarında Okul Sporlarına Katılan Öğrencilerin Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri. *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60). <http://doi.org/10.17719/jisr.2020.4121>
- Aktay, M. (2020). İstismar ve ihmalin çocuk üzerindeki etkileri ve tedavisi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 1(2), 169-184. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gpd/issue/54914/774648>
- Aktepe, E. (2009). Çocukluk çağı cinsel istismarı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1(2), 95-119.
- Akyol, S. U. (2013). *Boşanmış ve boşanmamış aileye sahip ergenlerin yalnızlık, yaşam doyumu, sosyal destek ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Tez No: 357111) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Albert, D., Chein, J., & Steinberg, L. (2013). The teenage brain: Peer influences on adolescent decision making. *Current directions in psychological science*, 22(2), 114-120. <https://doi.org/10.1177/0963721412471347>
- Alçay, E. S. (2019). *Ergenlerde problemlerli internet kullanımı ile bilinçli farkındalık ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Tez No: 572345) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aldan Karademir, Ç., Deveci, Ö., & Çaylı, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenlemeleri ve akademik öz-yeterliklerinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 14-29. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.446793>
- Alikaşifoğlu, M., & Ercan, O. (2009). Ergenlerde riskli davranışlar. *Turkish Archives of Pediatrics*, 44(1), 1- 6
- Aliyev, R. & Tunç, E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyi ve benlik algılarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 401-418.
- Alpaslan, A. H. (2014). Çocukluk döneminde cinsel istismar. *Kocatepe tıp dergisi*, 15(2), 194-201.

- Anda, R.F., Croft, J.B., Felitti, V.J., Nordenberg, D., Giles, W.H., Williamson, D.F. & Giovino, G.A., (1999). Adverse Childhood Experiences and Smoking During Adolescence and Adulthood. *JAMA*, 282(17), 1652-1658. <https://doi.org/10.1001/jama.282.17.1652>.
- Anderson, E. (1994). The code of the streets. *Atlantic monthly*, 273(5), 81-94. <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814728505.003.0008>
- Annagür, B. B., & Tamam, L. (2011). Depresyon hastalarında dürtü kontrol bozuklukları eş tanıları. *Archives of Neuropsychiatry/Noropsikiatri Arşivi*, 48(1), 22- 30. <https://doi.org/10.4274/npa.y5682>
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317-326). <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.5.317>
- Arslan, Ö., Çavunt, F., Çoban, Dinç, E., Erkoç, A., Karan, S. Ş., & Akşin Yavuz E. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(2), 180-199. doi: <https://doi:10.38089/iperj.2021.61>
- Arslan, R. (2016). Çocukluk dönemi duygusal istismarı ile depresyon arasındaki ilişkide erken dönem uyumsuz şemaların aracı rolüne ilişkin bir gözden geçirme. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 19. 202-210. <https://doi.org/10.5505/kpd.2016.42714>
- Arslansan, R. (2022). *Lise öğrencilerinde gelecek beklentisinin mesleki olgunluk ve algılanan sosyal destek açısından incelenmesi*. (Tez No: 774593) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aslan, A., Arıcak, O.T., & Karadaşlı, B. (2019). Madde kullanan hükümlü bireylerin algıladıkları sosyal destek ile depresyon arasındaki ilişki. *Journal of Dependence*, 20(1), 1-11.
- Aslan, H. (2020) *Genç yetişkinlikteki bireylerde olumsuz çocukluk deneyimleri ve kumara ilişkin bilişsel yapıların kumar oynama davranışı ve nedenleri üzerindeki etkisi* (Tez No: 652102) [Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Atalar, D. S., & Atalay, A. A. (2018). Ergenlik döneminde duygu düzenleme ve ruh sağlığı: Anababanın ve mizacın rolü. T. Bildik, *Ergenlik Dönemi ve Ruhsal Bozukluklar*. Ankara: Türkiye Klinikleri, 84-90.
- Atatekin, B., & İstanbullu, A. Spor yapan ve yapmayan öğrencilerin şiddet eğilimi ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 21(2), 73-83. <https://doi.org/10.33689/spormetre.1224037>
- Ateş, B., & Sağar, M. E. (2021). Üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ve duygu düzenleme becerilerinin internet bağımlılığı üzerindeki yordayıcı rolü. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 87-102. <https://doi.org/10.29065/usakead.887799>
- Atmaca, B. (2023). *Okul öncesi durumsal öz düzenleme programı (prsis) çerçevesinde gerçekleştirilen online eğitimin okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenlemeye dair bilgi, inanç ve becerilerine etkisinin değerlendirilmesi*. (Tez No: 801878) [Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi-Aksaray]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aybek, B., & Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının öz-düzenleme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(3), 455-470. <https://doi.org/10.17244/eku.331938>
- Aydın, A., & Özbey, s. (2022). Bilinçli farkındalık (mindfulness) temelli eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların yönetici işlev düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 64, 441-465. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1106205>
- Aydın, F., & Ulutaş, F. (2017). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 36- 45.

- Aykaç, E., Sarı, M., ve Aydın Sarı, N. (2021). Öz düzenleme ve öz yeterlilik ilişkisi: ordu üniversitesinde bir uygulama. *Turizm ve Gastronomi Çalışmaları Dergisi*, 9(3). <https://doi.org/10.21325/jotags.2021.869>
- Ayköse, N. (2019). Eğitsel rehberlik programının 7. sınıf öğrencilerinin akademik öz düzenleme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aylin, S., & Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 139-154.
- Bal, S. (2010). Çocukluk örselenme yaşantıları, ana-baba-ergen ilişki biçimleri ve sosyal destek algısının, kural dışı davranışlarla ilişkisi. [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/361988>
- Baldan, B. (2017). *Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyleri ve yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmedeki rolü.* (Tez No: 458641) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi- Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bandura, A., & Simon, K. M. (1977). The role of proximal intentions in self-regulation of refractory behavior. *Cognitive therapy and research*. 1(3), 177-193. <https://doi.org/10.1007/BF01186792>
- Baran, M., Küçükakça Çelik, G., & Ayran, G. (2014). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinde algılanan sosyal destek düzeyinin sigara kullanımı üzerine etkisi. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 15(1), 8-15. <http://hdl.handle.net/20.500.11787/1640>
- Barrera Jr, M., & Ainlay, S. L. (1983). The structure of social support: A conceptual and empirical analysis. *Journal of community psychology*. 11(2), 133-143.
- Barut, B. (2019). *Ergenlerde dijital oyun bağımlılık düzeyi ile algılanan sosyal destek ve duygu düzenleme arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Tez No: 587057) [Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi- Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bassett, H. H., Denham, S. A., Fetting, N. B., Curby, T. W., Mohtasham, M., & Austin, N. (2017). Temperament in The Classroom: Children Low in Surgency Are More Sensitive to Teachers' Reactions to Emotions. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 4-14. <https://doi.org/10.1177/0165025416644077>
- Baştürk, D. (2002). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerde Algılanan Sosyal Desteğin Akademik Başarı Üzerine Etkisi.* (Tez No: 122640) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bauer, I. M., & Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strength. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. 2. 64-82. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198304\)11:2<133::AID-JCOP2290110207>3.0.CO;2-L](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198304)11:2<133::AID-JCOP2290110207>3.0.CO;2-L)
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2003). Self-regulation and the executive function of the self. *Handbook of self and identity*. 1, 197-217.
- Baumeister, R. F., Schmeichel, B. J., & Vohs, K. D. (2007). Self-regulation and the executive function: The self as controlling agent. *Social psychology: Handbook of basic principles*. 2, 516-539.
- Baylan, N. (2019). *Çocukluk çağı travmalarının somatizasyon ile ilişkisinde aleksitiminin aracı rolü.* (Tez No: 579655) [Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Ulusal Tez Merkezi.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitim de uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 198-210.

- Bayrı, H. & Sapancı, A. (2022). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İyi Oluş Düzeylerinin Yordanmasında Öz-Düzenleme ve Psikolojik Kırılganlığın Rolü. *Electronic Journal of Social Sciences*, 21(84). <https://doi.org/10.17755/esosder.1067433>
- Bedel, A., & Kutlu, A. (2018). Başa çıkma stratejilerinin algılanan sosyal desteğe göre incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 107-122. <https://doi.org/10.29029/busbed.378121>
- Bektaş, Ö., & Zabun, E. (2019). Ortaokul Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek. *Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64). <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3375>
- Bender, S. (2023). *Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı travmaları, beş faktör kişilik özellikleri ve otantisite (aslıgibilik) arasındaki ilişki*. (Tez No: 791617) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bilgen, F. G., & KARASU, F. (2017). Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar/ihmal davranışları. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13). (2146-4561).
- Bilgici, B. G. (2022). 48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile istendik ve istenmedik anne tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(1), 130-151. <https://doi.org/10.33400/kuje.1057189>
- Bilgin, O., İnce, M. & Yeşilyurt, E. (2021). The effects of university students' school climate on their motivation levels. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(2), 114-121. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2021.8.2.370>
- Bilgiz, Ş., & Peker, A. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Duygu Düzenleme Becerileri İle Psikolojik Yardım İhtiyaçları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 1978-1990. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.41844-504897>
- Block, J., & Martin, B. (1955). Predicting the behavior of children under frustration. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51(2), 281. <https://doi.org/10.1037/h0047628>
- Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30(4), 195-200. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_4)
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International journal of educational research*, 31(6), 445-457. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied psychology*, 54(2), 199-231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Boekaerts, M., Zeidner, M., & Pintrich, P. R. (Eds.). (1999). *Handbook of self-regulation*. Elsevier.
- Boullier, M., & Blair, M. (2018). Adverse childhood experiences. *Paediatrics and Child Health*, 28(3), 132-137. <https://doi.org/10.1016/j.paed.2017.12.008>
- Bozgün, K. & Pekdoğan, S. (2018). Öğretmen Adaylarının Çocukluk Dönemi İstismar Yaşantılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 982-996. <https://doi.org/10.17755/esosder.335415>
- Bozkurt, B. (2020). *Çocukluk çağı travmalarının, anne baba tutumlarının ve bağlanma stillerinin evlilik uyumu üzerindeki etkisi*. (Tez No: 628328). [Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bradley, R. T., Atkinson, M., Tomasino, D., Rees, R. A., & Galvin, P. (2009). Facilitating emotional self-regulation in preschool children: efficacy of the early heartsmarts program in promoting social, emotional and cognitive development. *Boulder Creek (CA): HeartMath Research Center, Institute of HeartMath*, 1(1): 3. <https://doi.org/10.1037/e537372011-001>
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. Guilford press.

- Bronson, M. B. (2019). Erken çocuklukta öz-düzenleme doğası ve gelişimi. E. Sezgin ve M. Kır Yiğit, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Brown, G. R., & Anderson, B. (1991). Psychiatric morbidity in adult psychiatric inpatients with childhood histories of sexual and physical abuse. *The American Journal of Psychiatry*, 148(1), 55-61.
- Budak, B (1999). Çocukluk Çağı Lösemileri ve Sosyal Destek Sistemlerinin Aile İşlevlerine Etkisi. [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs üniversitesi].
- Burghes, L. (1994). What happens to the children of single parent families?. *BMJ*, 308(6937), 1114-1115. <https://doi.org/10.1136/bmj.308.6937.1114>
- Büyükoztürk, Ş. (2021). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. *Pegem Akademi*.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Calkins, S. D. (2007). The emergence of self-regulation: Biological and behavioral control mechanisms supporting toddler competencies. C. A. Brownell & C. B. Kopp (Ed.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* içinde (s261-284). New York, NY: Guilford
- Calkins, S. D. (2010). Commentary: Conceptual and methodological challenges to the study of emotion regulation and psychopathology. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(1), 92-95. <https://doi.org/10.1007/s10862-009-9169-6>
- Cameron Ponitz, C. E., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L., & Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 141-158. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.01.004>
- Can, A. (2022). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. (10. Baskı). Pegem Akademi.
- Can, R., & Kutlu, F. (2021). Okulöncesi çocuklarda hazzı erteleme davranışının cinsiyet ve annelerin ebeveynlik tutumları açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 36(87), 20-38. <https://doi.org/10.31828/tpd1300443320190916m000026>
- Can, U. (2023). *Lise öğrencilerinde psikolojik iyi oluş, algılanan sosyal destek ve riskli davranışlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Tez No: 814202) [Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Erzincan]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental neuropsychology*, 28(2), 595-616.
- Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.002>
- Cebeci, A. (2022). *Üniversite öğrencilerinin özgeçmiş ve algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi*. (Tez No: 732636) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cengiz, Ş. Ş., Örcütaş, H., Ulaş, A. G. & Ateş, B. (2022). Sedanter Bireylerin Yeme Bozukluğu, Beden Algısı ile Fiziksel Aktiviteye Karşı Tutum ve Davranışlarının Belirlenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 198-214.
- Cheng, C. K. E. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6(1), 1- 16.
- Cicchetti, D., & Lynch, M. (1993). Toward an ecological/transactional model of community violence and child maltreatment: Consequences for children's development. *Psychiatry*, 56(1), 96-118.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic medicine*, 38(5), 300-314.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2. Baskı). Erlbaum.

- Çağatay, S. E. (2014). *Üniversite öğrencilerinin çocukluk çağı travmatik yaşantı düzeyi ile bağlanma stilleri ve savunma mekanizmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No: 375394) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çakır, G., Burak, A., Bingöl, A., & Yaman, Ö. M. (2022). Sosyal çalışmacıların mesleki deneyimleri aracılığıyla boşanma ve alkol/madde kullanımı ilişkisinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 155-188.
- Çelik, F. G. H., & Hocaoğlu, Ç. (2018). Çocukluk çağı travmaları: Bir gözden geçirme. *Sakarya Tıp Dergisi*, 8(4), 695-711. <https://doi.org/10.31832/smj.454535>
- Çelik, F. G. H., & Hocaoğlu, Ç. (2018). Çocukluk çağı travmaları: Bir gözden geçirme. *Sakarya Tıp Dergisi*, 8(4), 695-711. <https://doi.org/10.31832/smj.454535>
- Çelik, P. (2023). *Dini tutum, öz düzenleme, özgür irade ve belirlenimcilik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No: 789994) [Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi-Kastamonu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çetin, K., & Altın, H. (2019). Cinsel istismara uğramış çocukların sosyodemografik değerlendirilmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 135-147.
- Çetinkaya, F. F., & Korkmaz, F. (2019). Algılanan sosyal destek ile stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 91-103.
- Çilmen, S. (2022). *Okul öncesi çocuklarının babalarının otantiklik düzeyleri ile çocuklarının öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki*. (Tez No: 724663) [Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çiğdem, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1- 11. <https://doi.org/10.20875/sb.72394>
- Çivitci, A. (2015). Sürekli öfkenin yordayıcıları olarak benlik saygısı ve sosyal destek: sosyal desteğin aracı ve düzenleyici rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 66-81. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.1-5000128595>
- Dağgöl, H. C. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi]. <http://hdl.handle.net/11129/3807>
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-Related Social Support And Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of educational research*, 102(4), 303-320. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320>
- Danielsen, AG, Breivik, K. ve Wold, B. (2011). Algılanan akademik yeterlilik ve okul memnuniyeti, öğretmenler ve sınıf arkadaşları tarafından sağlanan algılanan destek ile akademik inisiyatif arasındaki ilişkilere aracılık ediyor mu? *İskandinav Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 55 (4), 379–401. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.587322>
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. *School Psychology Quarterly*, 17(3), 213- 241. <https://doi.org/10.1521/scpq.17.3.213.20883>
- Demir, M. K., & Budak, H. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ile matematik dersi başarılarının arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 30-41.
- Dengiz, N. A. (2014). *Üstün zekalı ve üstün yetenekli çocuklarda algılanan sosyal destek düzeyinin benlik saygısına etkisinin incelenmesi*. (Tez No: 372179) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Dennis, T. (2006). Emotional self-regulation in preschoolers: The interplay of child approach reactivity, parenting, and control capacities. *Developmental Psychology*, 42(1), 84. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.1.84>
- Derin, G., Okudan, M., & Aşıcıoğlu, F. (2021). *Alkol ve madde kullanım bozukluklarında ailevi risk faktörleri. Aile Psikopatolojisi içinde* ( 118-126). Ankara: Türkiye Klinikleri.
- Derman, O. (2008). Ergenlerde psikososyal gelişim. *Adolesan Sağlığı II Sempozyum Dizisi*, 63(1), 19-21.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dizer, D. (2008). *Sakarya ilindeki liseli ergenlerin 1999 Marmara depremi sonrası travmayı algılama, sosyal destek sistemleri ve umutsuzluk belirtilerinin incelenmesi*. (Tez No: 250454) [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dube, S.R., Anda, R.F., Felitti, V.J., Chapman, D.P., Williamson, D.F. & Giles, W.H., (2001). Childhood abuse, household dysfunction, and the risk of attempted suicide throughout the life span: findings from the adverse childhood experiences study. *JAMA*, 286(24), 3089-3096. <https://doi.org/10.1001/jama.286.24.3089>
- Duckworth, A. L., & Kern, M. L. (2011). A meta-analysis of the convergent validity of self-control measures. *Journal of research in personality*, 45(3), 259-268. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2011.02.004>
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child development*, 75(2), 334-339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>
- Eisenberg, N., Smith, C. L., & Spinrad, T. L. (2011). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood In Vohs KD, Baumeister RF (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, & applications* (263–283). New York, NY, US: Guilford Press.
- Eker, D. (2001). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin gözden geçirilmiş formunun faktor yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12, 17-25.
- Eker, D., & Arkar, H. (1995). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 45-55.
- Elkin, N. (2017). Sağlık Bilimleri Yüksekokulu Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Yalnızlık Durumlarının Değerlendirilmesi. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 89-96.
- Emmons, R. A., & King, L. A. (1988). Conflict among personal strivings: Immediate and long-term implications for psychological and physical well-being. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1040- 1048. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1040>
- Erkılınç, M. (2021). *Psikolojik destek almaya karar veren bireylerde çocukluk çağı travmaları ve algılanan sosyal desteğin incelenmesi*. (Tez No: 693827) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eroğlu, E. (2018). *Çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları arasındaki ilişki*. (Tez No: 517882) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eroğlu, M. (2020). Etnik kimlik, savaş ve göç olgularının çocuklar ve ergenler üzerindeki psikolojik etkileri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 94-105. <https://doi.org/10.38015/sbyy.721964>
- Ersun, A., Köze, B. Ş., Muslu, G., Beytut, D., Başbakkal, Z., & Conk, Z. (2012). Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinde İnternet Kullanımı ile Sosyal Destek Sistemi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 20(2), 86-92.

- Ertekin, B. (2017). *Çocukluk çağı travma yaşantıları ve algılanan sosyal desteğin kronik ağrı ile ilişkisinin incelenmesi*. (Tez No: 474968) [Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Esin, İ. S. (2013). *Okulda sorun davranışı olan öğrencilerde psikopatoloji ve ilişkili psikososyal faktörler*. (Tez No: 324066) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi- Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eşkin, G. (2023). *Üniversite öğrencilerinin sosyal destek algıları ile boş zaman katılımını engelleyen faktörlerin incelenmesi*. (Tez No: 806034) [Yüksek Lisans Tezi, Muş Alpaslan Üniversitesi-Muş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Evans, GW ve Rosenbaum, J. (2008). Öz-düzenleme ve gelir-başarı açığı. *Erken Çocukluk Araştırması Üç Aylık Bülteni*, 23 (4), 504-514. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.07.002>
- Evinç, G. (2018). Risk etkenleri ve psikolojik sonuçları açısından çocuğun fiziksel istismarı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 27(5), 365-369.
- Febbraro, G. A., & Clum, G. A. (2007). *Self-Regulation Theory and Self-Help Therapies Handbook of self-help therapies (81-98)*: Routledge
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., & Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American journal of preventive medicine*, 14(4), 245-258. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)
- Feyzioğlu, S., & Kuşçuoğlu, C. (2011). Tek ebeveynli aileler. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 26(26), 97-110.
- Fox, E., & Riconscente, M. (2008). Metacognition and self-regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20, 373-389. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9079-2>
- Geçkil, E. (2017). Çocuklarda fiziksel istismar ve hemşirelik yaklaşımı. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(1), 129-139.
- Gelbal, S., Duyan, V., Sevin, Ç., & Erbay, E. (2010). Lise Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Özellikleri Ve Sosyal Destek Durumları İle Benlik Saygısı Düzeyleri Arasında İlişkinin İncelenmesi. *Toplum Ve Sosyal Hizmet*, 21(2), 7-18.
- Gramzow, R. H., Sedikides, C., Panter, A. T., Sathy, V., Harris, J., & Insko, C. A. (2004). Patterns of self-regulation and the Big Five. *European Journal of Personality*, 18(5), 367-385. <https://doi.org/10.1002/per.51>
- Grasso, D. J., Dierkhising, C. B., Branson, C. E., Ford, J. D., & Lee, R. (2016). Developmental patterns of adverse childhood experiences and current symptoms and impairment in youth referred for trauma-specific services. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(5), 871-886. <http://doi.org/10.1007/s10802-015-0086-8>
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 26, 41-54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Gupta, D. (2020). Synergy Between Teaching and Freud's Structural Theory of Personality: Id, Ego and Superego. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 17(6), 6723-6734.
- Güçlü, C. H. (2022). *Üniversite öğrencilerinde çalışma bağlılığı, yılmazlık, öz düzenleme ve okul tükenmişliğinin incelenmesi*. (Tez No: 726633) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Güler, B. (2022). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Duygu Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi. *Sportive*, 5(1), 1-9. <https://doi.org/10.53025/sportive.1065415>
- Güler, M. (2015). *Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin; duygusal zekâları, epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Tez No: 407537) [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Ulusal Tez Merkezi.
- Gündoğdu, Y. B. (2016). Psikanalitik kişilik kuramlarına göre gelişim ve değişimin imkanı. *Turkish Studies*, 11(17), 373-404. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.10020>
- Gündüz, A.(2020). *Öz düzenleme eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine ve etkileşimli akran oyunlarına etkisinin incelenmesi*. [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 643539).
- Gündüz, A., Yaşar, A. B., Gündoğmuş, İ., Savran, C., & Konuk, E. (2018). Çocukluk çağı olumsuz yaşantılar ölçeği türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 68-75. <https://doi.org/10.5455/apd.294158>
- Güneri Yöyen, E. (2017). Çocukluk çağı travması ve benlik saygısı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 267-282. <https://doi.org/10.24289/ijsser.274033>
- Hall, C. H. (2016) Freudyen Psikolojiye Giriş (3.Baskı), İstanbul: Kaknüs Psikoloji.
- Hayri, K., & Arslan, C. (2019). Üniversite öğrencilerinde algılanan sosyal destek, benlik saygısı ve sabır arasındaki ilişkiler. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(54), 821-840.
- Heatheron, T. F. (2011). Neuroscience of Self and Self-Regulation. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 363-390. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131616>
- Hıdır, S. (2022). *Üniversite öğrencilerinde, mizaç ve karakter özellikleri, sosyal destek ve duygu düzenleme güclüğü ilişkisinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Tez No: 726293) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi-Çukurova]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hoerger, M., Quirk, S. W., & Weed, N. C. (2011). Development and validation of the Delaying Gratification Inventory. *Psychological assessment*, 23(3), 725- 738. <https://doi.org/10.1037/a0023286>
- Hornor, G. (2010). Child sexual abuse: Consequences and implications. *Journal of pediatric health care*, 24(6), 358-364. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2009.07.003>
- Hosseinkhani, Z., Hassanabadi, H. R., Parsaeian, M., Nedjat, S., & Foroozafar, Z. (2020). The role of mental health, academic stress, academic achievement, and physical activity on self-rated health among adolescents in Iran: A multilevel analysis. *Journal of Education and Health Promotion*, 9(1).182. [https://doi.org/10.4103/jehp.jehp\\_161\\_20](https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_161_20)
- Iraz, R., Arıbaş, A. N., & Özşahin, F. (2021). Algılanan Sosyal Destek ve Psikolojik İyi Oluş İlişkisi: Üniversite Öğrencileri Örneği. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 363-376. <https://doi.org/10.30692/sisad.930302>
- Işık, N. A. (2023). Erken Dönem Olumsuz Çocukluk Yaşantılarının Ayrılma-Bireyleşme Düzeyi ve Yaşam Doyumuna Etkisi: Üniversite Öğrencileri Örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(1), 240-249. <https://doi.org/10.37989/gumussagbil.1226695>
- Işık, N. A. (2023). Erken dönem olumsuz çocukluk yaşantılarının ayrılma-bireyleşme düzeyi ve yaşam doyumuna etkisi: üniversite öğrencileri örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(1), 240-249. <https://doi.org/10.37989/gumussagbil.1226695>
- İbiloğlu, A. O., Atlı, A., Oto, R., & Özkan, M. (2018). Çocukluk çağı cinsel istismar ve ensest olgularına çok yönlü bakış. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(1), 84-98. <https://doi.org/10.18863/pgy.336520>

- İşler, E. M. (2020). *Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı travmaları ile alkol/madde kullanımının ilişkisi ve bunların dissosiyatif belirtilere etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi-İstanbul]. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/361988>
- İvrendi, A. (2020b). Okula hazır bulunuşluk ve yürütücü işlev performansları arasındaki ilişki. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 66-87. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202042208>
- Jahromi, L. B., & Stifter, C. A. (2008). Individual differences in preschoolers' self-regulation and theory of mind. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 125-150.
- Joseph, A. A., Wilcox, S. M., Hnilica, R. J., & Hansen, M. C. (2020). Keeping race at the center of school discipline practices and trauma-informed care: An interprofessional framework. *Children & Schools*, 42(3), 161-170. <https://doi.org/10.1093/cs/cdaa013>
- Joseph-McCatty, AA, Sanders, JE, Massey, M., Hnilica, RJ & Williams, RD (2023). Tracking the early stages of the disciplinary gaze among students experiencing childhood adversities. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 32 (6), 328-339. <https://doi.org/10.1080/15313204.2022.2027314>
- Kalkan, N, B. (2021). *İnternet oyun oynama bozukluğu ile metakognisyonların, bilişsel duygu düzenlemenin, olumsuz çocukluk dönemi yaşantılarının arasındaki ilişkilerin araştırılması*. (Tez No: 692446) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kent Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kalmakis, K. A., & Chandler, G. E. (2014). Adverse childhood experiences: Towards a clear conceptual meaning. *Journal of advanced nursing*, 70(7), 1489-1501. <https://doi.org/10.1111/jan.12329>
- Kalyon, A. (2020). Üniversite öğrencilerinde çocukluk dönemi ihmal ve istismar yaşantılarının yaşam doyumunu yordamadaki rolü: Cinsiyet ve ruhsal problemlere dayalı karşılaştırmalar. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 573-583. <https://doi.org/10.1097/00004583-199910000-00009>
- Kandemir, İ. (2022). *Üniversite Öğrencilerinde Çocukluk Çağı Travmaları, Yaşam Doyumu ve Duygusal Yeme İlişkisi*. (Tez No: 746875) [Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaner, S. (2003). Aile destek ölçeği: Faktör yapısı, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(01).
- Kaplan, E. (2014). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinde öz-düzenleme: ölçek uyarlama çalışması*. (Tez No: 396215) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaplan, S. J., Pelcovitz, D., & Labruna, V. (1999). Child and adolescent abuse and neglect research: A review of the past 10 years. Part I: Physical and emotional abuse and neglect. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(10), 1214-1222.
- Karal, E., ve Biçer, B. G. (2020). Salgın hastalık döneminde algılanan sosyal desteğin bireylerin psikolojik sağlamlığı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 129-156. <https://doi.org/10.20493/birtop.726411>
- Kaşıkcı, F., & Öğülmüş, S. (2023b). Development of Self-Regulation Scale for Adolescents. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 56(1), 56-92. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1190039>
- Kaya, İ., & Çeçen Eroğul, A. R. (2013). Ergenlerde çocukluk dönemi istismar yaşantılarının yordayıcısı olarak aile işlevlerinin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 38(168).
- Kayman, E., Dilsiz, K., Üğücü, G., & Yiğit, R. (2021). Intörn hemşirelik öğrencilerinin olumsuz çocukluk deneyimleri ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 177-185. <https://doi.org/10.46237/amusbfd.773826>

- Kazu, İ. Y., & Yavuz, F. S. (2021). Öz düzenleme becerileri üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların bibliyografik olarak incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1471-1483. <https://doi.org/10.24315/tred.853747>
- Kef, S. (1997). The personal networks and social supports of blind and visually impaired adolescents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91(3), 236-244. <https://doi.org/10.1177/0145482X9709100>
- Khaligova, F. (2019). *Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı travmaları, beden imajı ve benlik saygısı arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 607748).
- Kışlal, Y. D. (2022). *Zorbalık mağduriyetinin yordayıcıları olarak öz-şefkat, çocukluk deneyimleri ve temel psikolojik ihtiyaçlar: Bir karma yöntem araştırması*. (Tez No: 773145) [Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(6), 706–716. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02202.x>
- Koç, F., Halıoğlu, O., & Akşit, S. (2014). Hangi bulgular fiziksel istismarı düşündürür. *The Journal of Pediatric Research*, 1(1), 1-5.
- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (17), 232. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erusosbilder/issue/23750/253040>
- Koçyiğit Ocak, B. (2023). *Çocukluk çağı olumsuz yaşantıları ve bağlanma stilleri ile ağrı duyarlılığı ilişkisi: reddedilme duyarlılığı ve sürekli kaygının aracı rolü*. [Doktora Tezi, Işık Üniversitesi]. <https://hdl.handle.net/11729/5651>
- Kolovelonis, A., & Goudas, M. (2013). The development of self-regulated learning of motor and sport skills in physical education: A review. *Hellenic Journal of Psychology*, 10(3), 193-210.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental psychology*, 18(2), 199- 214. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.2.199>
- Koyuncu Dikilitaş, K. (2023). *Aile bütünlüğü olmayan ergenlerde algılanan sosyal destek düzeyi ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No: 832832) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Köseoğlu, S. A. & Erçevik, A. (2015). Lise Öğrencilerinin Duygusal Özerklik Ve Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 198-216. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.2-5000161320>
- Köseoğlu, S. A., & nl, Y. (2018). Tek ebeveynli çocukların yaşam deneyimleri. *HAYEF Journal of Education*, 15(2), 80-98.
- Kurt, Ş. H., & Sığırtmaç, A. D. (2023). Çocuğun öz-düzenleme gelişimi: okul öncesi eğitim süresi ve öğretmenlerin öz-düzenleme düzeyi bağlamında incelenmesi. *Eğitim Ve Bilim*, 48(214). 99-115. DOI: <http://doi.org/10.15390/EB.2023.11356>
- Lackner, C. L., Santesso, D. L., Dywan, J., O’Leary, D. D., Wade, T. J., & Segalowitz, S. J. (2018). Adverse Childhood Experiences Are Associated With Self-Regulation And The Magnitude Of The Error-Related Negativity Difference. *Biological Psychology*, 132, 244-251. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2018.01.006>
- Lapsley, D. K., & Stey, P. C. (2011). Id, ego, and superego. *Encyclopedia of human behavior* 2. 1-9
- Leban, L., & Masterson, M. (2022). Çocukluk çağındaki okulların askıya alınmasının ergenlik döneminde okulu bırakma ve tutuklanma üzerindeki etkisi: Irk ve olumsuz çocukluk deneyimlerine göre farklı ilişkiler. *Ceza Adaleti ve Davranış*, 49(4), 550-569. <https://doi.org/10.1177/00938548211041>

- Lepore, S.J., Evans, G.W. & Schneider, M.L. (1991). Dynamic role of social support in the link between chronic stress and psychological distress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(6), 899-909. <https://doi.org/10.1037/00223514.61.6.899>
- McCabe, D. P., Roediger III, H. L., McDaniel, M. A., Balota, D. A., & Hambrick, D. Z. (2010). The relationship between working memory capacity and executive functioning: Evidence for a common executive attention construct. *Neuropsychology*, 24(2), 222- 243. <https://doi.org/10.1037/a0017619>
- McClelland, M. M., Ponitz, C. C., Messersmith, E. E., & Tominey, S. (2010). Self-regulation: Integration of cognition and emotion. *The handbook of life-span development*.(?) <https://doi.org/10.1002/9780470880166.hlsd00101>
- McCroy, E., Brito, SAD ve Viding, E. (2010). Araştırma İncelemesi: Kötü muamele ve sıkıntının nörobiyolojisi ve genetiği. *Çocuk Psikolojisi ve Psikiyatrisi Dergisi*, 51(10), 1079–1095. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02271.x>
- Milton, L. B. (2019). *Engaging Parents of Black Students in Therapeutic Processes to Decrease Disciplinary Action*. [Doktora Tezi, Walden Üniversitesi]. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/7491>
- Morgan, R. K., & Saam, J. (2020). Introduction Special Issue on Self-Regulation. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 9(1). <https://doi.org/10.14434/jotlt.v9i1.31277>
- Morris, C. A., Denham, S. A., Bassett, H. H., & Curby, T. W. (2013). Relations Among Teachers' Emotion Socialization Beliefs and Practices and Preschoolers' Emotional Competence. *Early Education & Development*, 24(7), 979-999. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825186>
- Muris, P., & Field, A. P. (2008). Distorted cognition and pathological anxiety in children and adolescents. *Cognition and emotion*, 22(3), 395-421. <https://doi.org/10.1080/02699930701843450>
- Neuenschwander, R., Röthlisberger, M., Cimeli, P. & Roebbers, C. M. (2012). How do different aspects of self-regulation predict successful adaptation to school? *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(3), 353-371. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.07.004>
- Nodoushan, M. A. S. (2012). Self-regulated learning (SRL): Emergence of the RSRLM model. *Online submission*, 6(3), 1-16.
- Okanlı, A. (1999). Hemşirelik öğrencilerinin aile ve arkadaşlardan algıladıkları sosyal destek ile anksiyete düzeyi arasındaki ilişki. (Tez No: 91452) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Oktan, V. (2013). Yalnızlık ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyinin Ergenlerdeki Öfkenin Gelişimine Etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(21), 183-192.
- Oktan, V. (2013). Yalnızlık ve algılanan sosyal destek düzeyinin ergenlerdeki öfkenin gelişimine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(21), 183-192.
- Orhan, F., & Dağcı, A. (2015). Ergenlikte dini kimliğin inşası: sosyal öğrenme kuramı açısından bir değerlendirme. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(7), 115-132.
- Orman, Y. (2016). *Lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi: Başakşehir örneği*. (Tez No: 438398) [Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Örücü, F. N. (2019). *Fen bilgisi eğitimi öğretmen adaylarının fen bilgisine yönelik motivasyonlarının, öz-düzenlemelerinin, tutumlarının ve teknolojiye yönelik tutumlarının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. (Tez No: 593562) [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi- Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Özbeý, S., Erata, F., & Yavuz, K. (2022). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında İyi Oluş ve Psikolojik Sağlık: Değer Davranışlarının ve Özdüzenleme Becerilerinin Yordayıcı Etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20(44), 351-383. <https://doi.org/10.34234/ded.1113471>
- Özdemir Kurt, E. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal destek algılarıyla ilgili olarak sınav kaygısı ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi*. (Tez No: 468345) [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, S. (2020). *Çocukluk çağı travması, duyu düzenleme becerileri ve somatizasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi: Üniversite öğrencileri örnekleme*. (Tez No: 642155) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdiñç, Ö. (2005). Çukurova üniversitesi öğrencilerinin sporun ve spora katılmanın sosyalleşmeyle ilişkisi üzerine görüşleri. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 77-84. [https://doi.org/10.1501/Sporm\\_0000000043](https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000043)
- Özel, E., & Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 16(36). <https://doi.org/10.21560/spcd.60151>
- Özen, Ö. E. (2016). *Lise son sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile sınav kayguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No: 443523) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi- Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztoşun, A. (2018). *Ergenlerde algılanan sosyal destek ve sosyal dışlanma deneyimlerinin internet bağımlılığını yordayıcılığı*. (Tez No: 520110) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/003465430660045>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de psicología*, 30(2), 450-462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Petlichkoff, L. M. (2004). Self-regulation skills for children and adolescents. M. R. Weiss, *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective*, (269-288).
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation* (451-502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16, 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Polivy, J. (1976). Perception of calories and regulation of intake in restrained and unrestrained subjects. *Addictive Behaviors*, 1(3), 237-243. [https://doi.org/10.1016/0306-4603\(76\)90016-2](https://doi.org/10.1016/0306-4603(76)90016-2)
- Posner, M. I., and Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. <https://doi.org/10.1017/S0954579400003096>
- Procidano, M. E., & Smith, W. W. (1997). Assessing perceived social support: The importance of context. In *Sourcebook of social support and personality* ( 93-106). Boston, MA: Springer US.
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286. <https://doi.org/10.1080/00313830120074206>
- Raikes, H. A., Robinson, J. L., Bradley, R. H., Raikes, H. H., & Ayoub, C. C. (2007). Developmental trends in self-regulation among low-income toddlers. *Social Development*, 16(1), 128-149. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00375.x>

- RECEBOV, R., Algılanan Ana-Baba Davranışları (Kültürlerarası Bir Karşılaştırma)”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, 2000.
- Rollins, E. M., & Crandall, A. (2021). Self-regulation and shame as mediators between childhood experiences and young adult health. *Frontiers in psychiatry*, 12, 649911. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.649911>
- Sabonchi, M. H. Z. (2019). *Lise öğrencilerinde problem çözme becerileriyle, öz yeterlik ve öz düzenleme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No: 602633) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sakız, G., & Yetkin Özdemir, İ. (2014). Özdüzenleme öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi stratejiler ve öneriler. G. Sakız (Ed.), *Özdüzenleme ve özdüzenlemeli öğrenme: Kuramsal Bakış* (1. Baskı) içinde (1- 27). Nobel.
- Samar, Y. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileriyle sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*.
- Santrock, J. (2009) *Adolescence*(13. Baskı). New York: McGraw-Hill.
- Saraç, S. & Güleç, E. (2019). Yaşamın ilk yıllarında öz düzenlemenin gelişimi. Ogelman H. G. (Ed.). *Gelişim bağlamında yaşamın ilk yılları: Erkek çocukluk döneminde gelişim* ( 379-402). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Sarıçay, A. E. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerileri kullanım düzeyleri ile öğrencilerin öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: bir karma yöntem çalışması*. (Tez No: 821297) [ Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sarikaya, İ., & Sökmen, Y. Öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik öğretmen tutumları ölçeğinin türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmenlerinin öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1). 127- 147. Doi numarası: 10.17556/erziefd.730175
- Savcı, U., Tufan, A. E., Öztürk, Y., & Cansız, M. A. (2019). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanılı çocuk ve ergenlerde yürütücü işlev sorunları ve tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11(2), 223-238. <https://doi.org/10.18863/pgy.424793>
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational psychologist*, 40(2), 85-94. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3)
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective* 6. Pearson Education, Inc.
- Seçim, G. (2020). Bilişsel esneklik ve duygu düzenleme özelliklerinin psikolojik sağlık üzerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 505-524. <https://doi.org/10.37217/tebd.716151>
- Seeyave, D. M., Coleman, S., Appugliese, D., Corwyn, R. F., Bradley, R. H., Davidson, N. S., Kaciroti, N., & Lumeng, J. C. (2009). Ability to delay gratification at age 4 years and risk of overweight at age 11 years. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 163(4), 303-308. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2009.12>
- Segrist, D. J. (2009). What’s going on in your professor’s head? Demonstrating the id, ego, and superego. *Teaching of Psychology*, 36(1), 51-54. <https://doi.org/10.1080/0098628080252928>
- Sevindik, E. (2023). *Algılanan sosyal destek, nomofobi ve yaşam doyumu arasındaki ilişki*. (Tez No: 825696) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Silverman, A.B., Reinherz, H.Z., & Giaconia, R.M., (1996). The long-term sequelae of child and adolescent abuse: a longitudinal community study. *Child Abuse Negl*, 20(8), 709-723. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(96\)00059-2](https://doi.org/10.1016/0145-2134(96)00059-2)

- Singer, B. D., & Bashir, A. S. (1999). What are executive functions and self-regulation and what do they have to do with language-learning disorders? *Language, speech, and hearing services in schools*, 30(3), 265-273. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.3003.265>
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007b). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.01.002>
- Sosnowski, D. (2019). *Adverse childhood experiences indir erse childhood experiences indirectly affect child t ect child telomere length through self-regulation*. [Grauate School, Virginia Commonwealth University]. <https://scholarscompass.vcu.edu/etd/5768>
- Soylu, C., Kütük, B., Aytemür, M., & Akkuş, K. (2023). Çocukluk Çağı Olumsuz Yaşantılarının Yaşam Kalitesi Üzerindeki Etkisi: Başa Çıkma Tarzlarının Rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 26(51), 14-25. <https://doi.org/10.31828/tpy1301996120230407m000054>
- Sperry, D. M., & Widom, C. S. (2013). Child abuse and neglect, social support, and psychopathology in adulthood: A prospective investigation. *Child abuse & neglect*, 37(6), 415-425. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.02.006>
- Şahin, G., & Arı, R. (2016). Okul öncesi çocukların yürütücü işlevleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 1-9. <https://doi.org/10.16991/INESJOURNAL.183>
- Şahin, Ş., & Özçelik, Ç. Ç. (2016). Ergenlik dönemi ve sosyalleşme. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 5(1), 42-49.
- Şaka, A. S. S. (2022). *48-72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelimi ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. (Tez No: 755119) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tanribuyurdu, T., & Yıldız, T. (2014). Preschool self-regulation assessment (PSRA): Adaptation study for Turkey. *Eğitim Ve Bilim-Education and Science*, 39(176), 317- 328. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3647>
- Tekin, H. (2018). *Öz düzenleme becerilerinin ilkökula hazır bulunuşluk üzerindeki etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın].
- Tekin, H., & Koçyiğit, S. (2020). Öz Düzenleme Becerilerinin İlkokula Hazırbulunuşluk Üzerindeki Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 1932-1945. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3928>
- Terzi, Ş. (2016). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 2-11.
- Tunç, S. (2023). *Algılanan sosyal destek düzeyi, ait olma ihtiyacı ve sosyal dışlanmanın yalnızlık ile olan ilişkisinin incelenmesi*. (Tez No: 821527) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Turan, A. (2014). *Ergenlerde çocukluk örselenme yaşantıları ve yılmazlık düzeyinin algılanan sosyal destek açısından incelenmesi*. (Tez No: 372146) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi*. (Tez No: 395175) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Turgut, Ö. (2016). *Ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından*. (Tez No: 395175) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tuzcuoğlu, N., Niran, Ş., Azkeskin, K., & Özkan, S., (2020). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Oyun Tercihleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1). 1-7.

- Türkkan, T. & ODACI, H. (2018). Liseli Ergenlerde Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantılarının Cinsiyet, Gelir Düzeyi ve Ebeveyn Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi. *Toplum ve sosyal hizmet*, 29(1), 71-89.
- Uçar, E. (2022). *Spor eğitimi alan üniversite öğrencilerinin özdüzenleme becerileri ile psikolojik yardım ihtiyaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No: 750908) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uyan, A. (2014). *Ergenlerde algılanan stres ile sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi]. info:eu-repo/semantics/openAccess
- Uysal, H., Aydos, E. H., & Akman, B. (2016). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sınıfa Uyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 617-645.
- Üstüner Top, F. & Ocağcı, A. F. (2015) *Yetişkinliğe Bir Adım Kala: Ergen Sağlığı Kitabı*(1.Baskı), Göktaş Yayıncılık
- Üzel, T., & İnci, F. (2020). *Depresyon hastalarında çocukluk çağı travmaları, başa çıkma tutumları, intihar düşüncesinin düzeyi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No: 620381) [Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi-Nevşehir]. Ulusal Tez Merkezi.
- Vardi, Ö., & Demiriz, S. (2021). 5-6 Yaş Çocuklarının Davranışsal Öz Düzenleme ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1993-2029. <https://doi.org/10.17152/gefad.925176>
- Vardi, Ö., & Demiriz, S. (2021). 5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1993-2029. <https://doi.org/10.17152/gefad.925176>
- Verma, M. (2018). *Temporal Patterns of Co-occurrence between Children's Self-regulatory Behaviour and their Private and Social Speech* [University of Cambridge, PhDtheises]. <https://doi.org/10.17863/CAM.20981>
- Von Suchodoletz, A., Gestsdottir, S., Wanless, S. B., McClelland, M. M., Birgisdottir, F., Gunzenhauser, C., & Ragnarsdottir, H. (2013). Behavioral self-regulation and relations to emergent academic skills among children in Germany and Iceland. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 62-73. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.05.003>
- Vygotsky, L. S. (1979). The development of higher forms of attention in childhood. *Soviet Psychology*, 18(1), 67-115. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405180167>
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Tominey, S. L., & Acock, A. C. (2011). The influence of demographic risk factors on children's behavioral regulation in prekindergarten and kindergarten. *Early Education & Development*, 22(3), 461-488. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1039436>
- Watson, D. L., Tharp, R. G. (2013). *Self-directed behavior: Self-modification for personal adjustment*: Nelson Education.
- Wesarg, C., Van Den Akker, AL, Oei, NY, Hoeve, M. ve Wiers, RW (2020). Erken sıkıntıdan psikopatolojiye giden yolların belirlenmesi: Erken çocukluk döneminde düzensiz HPA eksenii işleyişi ve bozulmuş öz düzenleme üzerine bir inceleme. *Avrupa Gelişim Psikolojisi Dergisi* , 17 (6), 808-827. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1748594>
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. *Handbook of self-regulation* . Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50045-7>
- Work, W. C., Cowen, E. L., Parker, G. W., & Wyman, P. A. (1990). Stress resilient children in an urban setting. *Journal of Primary Prevention*. 11, 3-17. <https://doi.org/10.1007/BF01324858>

- Yakut, E., Kuru, Ö., & Güngör, Y. (2020). Sağlık personelinin covid-19 korkusu ile tükenmişliği arasındaki ilişkide aşırı iş yükü ve algılanan sosyal desteğin etkisinin yapısal eşitlik modeliyle belirlenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (83), 241-262.
- Yeşilçiçek, K. & Kahrıman, İ. (2010). Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Aile ve Arkadaşlarından Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Anadolu Hemşirelik Ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(1), 10-21.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(?), 81-87.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 81-87.
- Yıldız, F.E. (2020). *Erken çocuklukta öz düzenleme ile bilişsel tempo arasındaki ilişki*. (Tez No: 637900) [Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, E., Yılmaz, E., & Karaca, F. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Genel Tıp Dergisi*, 18(2).
- Yılmaz, G., & Kaylı, D. S. (2020). Toplumun bağımlılık yapıcı madde kullanan bireylere yönelik tutum ve davranışları: Manisa ili örneği. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 326-338. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.680195>
- Yogev-Seligmann, G., Hausdorff, J. M., & Giladi, N. (2008). The role of executive function and attention in gait. *Movement disorders: official journal of the Movement Disorder Society*, 23(3), 329-342. <https://doi.org/10.1002/mds.21720>
- Yu, J. (2020). *Does psychological resilience affect the relationship between adverse childhood experience and self-regulation?*. [Undergraduate Honors Theses, University of Western Ontario]. [https://ir.lib.uwo.ca/psychd\\_uht](https://ir.lib.uwo.ca/psychd_uht)
- Yüksel, M. Y., & Yavuz, E. Olumsuz Çocukluk Deneyimleri ve Aleksitimi Arasındaki İlişkide Öz-Şefkat ve Benlik Saygısının Aracı Rolü. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademisi Dergisi*, 5(11), 106-135. <https://doi.org/10.47994/usbad.1174880>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. *Handbook of self-regulation* Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

## EKLER

### EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

*Değerli Öğrenciler,*

Aşağıdaki ölçme aracında bulunan maddeler yaşamınızla ilgilidir. Çalışmada ad-soyad istenmemektedir ve bilgileriniz gizli kalacaktır. Soruların boş bırakılmaması ve vereceğiniz yanıtların içtenliği bizim için büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmadan elde edilen veriler yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır ve hiçbir kurum ya da kişi ile paylaşılmayacaktır. Lütfen ölçme aracında yer alan her maddeyi dikkatle okuyup, görüşünüzü samimiyetle belirtiniz. Ölçme aracının cevapsız madde bırakılmadan doldurulması, araştırmanın bilimsel anlamda sağlıklı sonuç vermesine yardımcı olacaktır. Ölçekleri doldurmanız çalışmaya katılmayı onayladığınızı anlamına gelmektedir. Katılımınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

1. Cinsiyet:      ( ) Kadın      ( ) Erkek
2. Sınıfınız:      ( ) 9              ( ) 10              ( ) 11              ( ) 12
3. Daha önce herhangi bir sebeple disiplin cezası aldınız mı? Evet ( ) Hayır ( )
4. Kardeş Sayınızı Yazınız? ( )0      ( )1      ( )2      ( )3      ( )4      ( )5      ( )6 ve üstü
5. Annenizin eğitim durumunu seçiniz:  
( ) Okuryazar değil      ( ) İlkokul      ( ) Ortaokul      ( ) Lise      ( ) Üniversite ve üstü
6. Babanızın eğitim durumunu seçiniz:  
( ) Okuryazar değil      ( ) İlkokul      ( ) Ortaokul      ( ) Lise      ( ) Üniversite ve üstü
7. Ailenizin aylık gelirini seçiniz?  
( ) 0- 9.999 TL      ( ) 10.000- 19.999 TL      ( ) 20.000- 29.999 TL      ( ) 30.000- 39.999 TL      ( ) 40.000 TL ve üstü
8. Herhangi bir sanat/spor dalıyla uğraşıyor musunuz?      ( ) Evet      ( ) Hayır

## EK 2. ÇOCUKLUK DENEYİMİ ÖLÇEĞİ

| No | ÖLÇEK MADDELERİ  | Bana Hiç Uygun Değil | Bana Çok Az Uygun | Bana Biraz Uygun | Bana Genellikle Uygun | Bana Tamamen Uygun |
|----|--|----------------------|-------------------|------------------|-----------------------|--------------------|
| 1  | Çocukken sık sık evdeki diğer kişilere boyun eğmek zorunda kalırdım.             | 1                    | 2                 | 3                | 4                     | 5                  |
| 4  | Çocukken anne-babam sinirlenmesini önlemek için yapabilecek pek bir şeyim yoktu, | 1                    | 2                 | 3                | 4                     | 5                  |
| 7  | Çocukken anne babamın yanında kendimi rahat ve huzurlu hissedirdim.              | 1                    | 2                 | 3                | 4                     | 5                  |
| 11 | Çocukken anne-babam beni ceza ve tehdit yoluyla kontrol ederlerdi.               | 1                    | 2                 | 3                | 4                     | 5                  |

### EK 3. ERGENLER İÇİN ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ

|   |   | Kesinlikle<br>Katılmıyorum | Katılmıyorum | Ne<br>Katılıyorum<br>Ne<br>Katılmıyorum | Katılıyorum | Kesinlikle<br>Katılıyorum |
|---|---|----------------------------|--------------|---|-------------|---------------------------|
| 1 | Herhangi bir problem durumunda çözüm yolları üretebilirim.  | 1                          | 2            | 3                                       | 4           | 5                         |
| 3 | Günlük hayatta hissettiğim duyguların farkında olurum.      | 1                          | 2            | 3                                       | 4           | 5                         |
| 6 | Hedeflerime ulaşmak için ilerlemelerimi izlerim.            | 1                          | 2            | 3                                       | 4           | 5                         |
| 9 | Herhangi bir eylemin sonuçlarını düşünmede başarılı olurum. | 1                          | 2            | 3                                       | 4           | 5                         |

#### EK 4. ÇOK BOYUTLU ALGILANAN SOSYAL DESTEK ÖLÇEĞİ

| N0 | Aşağıda 12 cümle ve her bir cümlenin sağ tarafında işaretlemeniz için 1'den 7'ye kadar rakamlar verilmiştir. Her cümlede söylenenin sizin için ne kadar doğru olduğunu veya olmadığını belirtmek için o cümleye ait yan taraftaki rakamlardan yalnız bir tanesini işaretleyiniz. Bu şekilde 12 cümlenin her birine bir işaret koyarak cevaplarınızı veriniz. | ÇBASDÖ           |   |   |   |   |   |                 |
|----|--|------------------|---|---|---|---|---|-----------------|
|    |  | Kesinlikle Hayır |   |   |   |   |   | Kesinlikle Evet |
| 1  | Ailem (örneğin, annem, babam, eşim, çocuklarım, kardeşlerim) bana yardımcı olmaya çalışır.   | 1                | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7               |
| 5  | Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve ihtiyacım olduğunda yanımda olan bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var.  | 1                | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7               |
| 9  | Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve duygularıma önem veren bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var.  | 1                | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7               |

## EK 5. GEREKLİ OLAN İZİNLER

Haluk Hocam merhabalar. Ben Hakan YILDIRIM Hasan Kalyoncu Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Ramin Aliyev danışmanlığında yürüttüğüm yüksek lisans tezimde " Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek " Ölçeğinizi kullanmak istiyoruz. Ölçeğin kullanım iznini ve uygun görürseniz ölçek maddeleri, puanlama bilgilerini bizimle paylaşmanızı rica ediyorum.

Teşekkürler.

Saygılarımla ...



Virüs yok. [www.avast.com](http://www.avast.com)



**haluk arkar** Dün

Alicılar: ben ▾



Sayın Hakan Yıldırım,  
Çokboyutlu Algılanan Sosyal Destek ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçeği ve puanlamasını aşağıdaki kaynakta bulabilirsiniz. Başarılar dilerim.  
Prof. Dr. Haluk Arkar



**Hakan Yıldırım** Dün

Alicılar: ahmet.akin, Ramin



Ahmet Hocam merhabalar. Ben Hakan YILDIRIM Hasan Kalyoncu Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Ramin ALİYEV danışmanlığında yürüttüğüm yüksek lisans tezimde "Çocukluk Deneyimleri" Ölçeğinizi kullanmak istiyoruz. Ölçeğin kullanım iznini ve uygun görürseniz ölçek maddeleri, puanlama bilgilerini bizimle paylaşmanızı rica ediyorum. Teşekkürler.

Saygılarımla...



**AHMET AKIN** Dün

Alicılar: ben



Kullanabilirsiniz iyi çalışmalar

Prof. Dr. Ahmet Akın  
İstanbul Medeniyet University  
Faculty of Educational Sciences  
Department of Psychological counseling

Furkan Hocam merhabalar. Ben Hakan YILDIRIM Hasan Kalyoncu Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Ramin Aliyev danışmanlığında yürüttüğüm yüksek lisans tezimde "Ergenler İçin Öz Düzenleme" Ölçeğinizi kullanmak istiyoruz. Ölçeğin kullanım iznini ve uygun görürseniz ölçek maddeleri, puanlama bilgilerini bizimle paylaşmanızı rica ediyorum.

Teşekkürler.

Saygılarımla ...



Virüs yok. [www.avast.com](http://www.avast.com)



**Furkan KASIKCI** Dün

Alicılar: ben



Hakan hocam merhaba,

Ergenlerde Öz Düzenleme Ölçeği ile ilgili ayrıntılı bilgilere <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2712260> adresinden erişebilirsiniz. Bu ölçeği araştırmanızda kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Dr. Öğr. Üyesi Furkan Kaşıkçı, Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş



T.C.  
DİYARBAKIR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-30769799-44-90331355  
Konu : Araştırma İzni (Hakan YILDIRIM)

23.11.2023

#### MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Nolu Genelgesi  
b) Hasan Kalyoncu Üniversitesi Rektörlüğünün 02/11/2023 tarih ve 45383 sayılı yazısı.

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Hakan YILDIRIM'ın "**Ergenlerde Olumsuz Çocukluk Deneyimleri, Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri ve Öz Düzenlenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu araştırma çalışmasını İlimize bağlı Liselerde uygulama talebi ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu araştırma çalışmasının **Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin Genel amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde** gönüllülük esasına bağlı olarak yapılması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

OLUR

Murat KÜÇÜKALİ  
İl Millî Eğitim Müdürü

EK:

- 1- Anket Belgeleri
- 2- Değerlendirme Formu

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : pehitlik mahallesi mehmet akif ersoy bulvarı eski eğitim fakültesi  
binası  
Telefon No : 0 (412) 322 22 35  
E-Posta: arge21@meh.gov.tr  
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Bilgi için: BİNGÖL GÖLTEKİN  
Unvan : İlgçi  
İnternet Adresi: Faks: \_\_\_\_\_



**Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorumu.meb.gov.tr> adresinden 880e-361e-3c46-82bb-2188 kodu ile teyit edilebilir.**