



**9-11 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEME
STRATEJİLERİ VE ÖZ SAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Büşra Kurtoğlu Karataş

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

OCAK, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Büşra

Soyadı: KURTOĞLU KARATAŞ

Bölümü: Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: 9-11 Yaş Grubu Çocukların Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ve Öz Saygı Düzeyleri Arasındaki İlişki

İngilizce Adı: The Relationship Between Cognitive Emotion Regulation Strategies And Self-Esteem Levels of 9-11 Age Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Büşra Kurtoğlu Karataş

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Büşra Kurtoğlu Karataş tarafından hazırlanan “9-11 Yaş Grubu Çocukların Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ve Öz Saygı Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. F. Abide GÜNGÖR AY TAR
(Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: (Prof. Dr. İsmihan ARTAN)
(Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: (Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY)
(Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 04/01/2019

Bu tezin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Oğlum NEFES'e

TEŞEKKÜR

Araştırmamın her basamağında büyük emeği olan, eğitimimin her basamağında sonsuz desteğini gördüğüm, bilimsel yaklaşımına ve öğrencilerine karşı zarif duruşuna hayran olduğum saygıdeğer hocam ve danışmanım Prof. Dr. F. Abide GÜNGÖR AYTAR’a içtenlik, saygı ve sevgiyle teşekkür ederim.

Çalışmamın analizleri için kendisine ulaştığım ilk andan itibaren bana destek olan, her analiz çalışmamızda yeni bir şeyler öğrenmemi sağlayan, ilgi ve desteğini esirmemiş olan Ankara Üniversitesi Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı öğretim üyesi Doç. Dr. Kaan Zülfikar DENİZ hocama da içtenlikle teşekkür ediyorum.

Ve teşekkürlerin en kıymetlisini canım aileme ayırıyorum...

Öncelikle var olma sebeplerim, yaptığım her şeyin, olduğum kişinin mimarı olan, hayatımın her anının en kıymetli en özel desteğini sunan, ne desem ne yazsam eksik kalacak canım annem Songül KURTOĞLU ve canım babam Yunus KURTOĞLU’na, her zaman kıymetlim, büyüdükçe desteğini daha çok hissettiğim biricik kardeşim Esra KURTOĞLU’na ve tanıştığımız andan itibaren yaşadığım her zorlukta arkamda duran, kaprislerime katlanan, başaracağıma dair hiç şüphe duymamış olan, en yıkık ve en güçlü zamanlarımın şahidi, hayat arkadaşım, ruh eşim Barış KARATAŞ’a tüm kalbimle teşekkür ederim.

Yine bu süreçte bana sürekli destek olan kuzenden öte ablam Neslihan BİRKAN’a, ben araştırmamın satırlarına gömülmüşken oğluma yokluğumu fark ettirmemek için ona oyun arkadaşı olan ablaları, yeğenlerim Belinay BİRKAN ve Elif Ebrar BİRKAN’a sevgiyle teşekkür ediyorum.

En özel teŖekkürü ise ondan aldığım vakitlerden dolayı özür dileyerek, dünyanın en saf sevgisi ve tutkusuyla, hayatımdaki en anlamlı varlığa, biriciğim, kıymetlim, oğlum NEFES KARATAŞ'a bırakıyorum.



9-11 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİ VE ÖZ SAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Büşra Kurtoğlu Karataş

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ocak 2019

ÖZ

Araştırmanın amacı; 9-11 yaş grubu öğrencilerde bilişsel duygu düzenleme stratejileri, özsaygı ve çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, okul türü, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu) arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu kapsamda ilgili yaş grubunun bilişsel duygu düzenleme stratejilerini belirleyebilmek için Garnefski ve arkadaşlarının (2007) geliştirdiği “Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-k (CERQ-k)”, “Bilişsel Duygu Düzenleme Çocuk Formunun (BDD-Tç)” Türk dili ve kültürüne uyarlanması sağlanmıştır. Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini Ankara ili Polatlı ilçesinde bulunan özel ve devlet okullarına devam eden 9-11 yaş grubundaki öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışmanın örneklem grubu Ankara İli Polatlı İlçesinde devlet ve özel okullarına devam eden 9-11 yaş grubunda bulunan 558’i kız, 619’u erkek olmak üzere toplam 1177 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın veri analizleri SPSS ve LISREL programları kullanılarak yapılmıştır. Bilişsel duygu düzenleme Türkçe çocuk formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA), madde toplam korelasyon analizi ve Cronbach α değerlerinin incelenmesi ve test-tekrar test yöntemi ile sağlanmıştır. Değişkenler, bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve özsaygı arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi için, Sperman’s

RHO analizi kullanılmış, iki kategorili bağımsız değişkenlerin incelenmesinde t- testi, ikiden fazla kategorili bağımsız değişkenlerin incelenmesinde ise varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamli çıkan ANOVA sonuçlarının ilişkili olduğu grupları belirlemek amacıyla ise Post Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Çalışma bulguları; Bilişsel Duygu Düzenleme Türkçe Çocuk Formunun alt boyutlarının geçerli ve güvenilir olduğunu, Bilişsel Duygu Düzenleme Türkçe Çocuk Formunun alt boyutları, özsaygı envanterinin alt boyutları ile değişkenler arasında anlamlı farkların olduğunu ortaya koymuştur ($p<.05$).



Anahtar Kelimeler: Bilişsel duygu düzenleme, özsaygı, ilköğretim, orta öğretim

Sayfa Adedi: 144+ xix

Danışman: Prof. Dr. F. Abide Güngör Aytar

**THE RELATIONSHIP BETWEEN COGNITIVE EMOTION
REGULATION STRATEGIES AND SELF-ESTEEM LEVELS OF 9-11
AGE CHILDREN
(M.S. Thesis)**

Büşra Kurtoğlu Karataş

**GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
January 2019**

ABSTRACT

The purpose of the study is to examine the relationship between cognitive emotion regulation strategies, self-esteem and various variables (gender, age, and type of school, mother education status, and father's educational status) in 9-11 age group students. In this context, reliability and validity of The Turkish version of Cognitive Emotion Regulation Questionnaire Kids Version (CERQ-k) was examined. The descriptive survey model and correlational survey model was used for the present research. The study was carried out during 2017-2018 academic years with 9-11 aged groups' students who attending the elementary and secondary school classes in Polatlı district of Ankara province. The participants of the research consisting of 1177(558 girls and 619 boys) student were selected randomly from public and private elementary and secondary school affiliated to the Ministry of Education in Polatlı. SPSS and LISREL were used for analyzing the data. The independent samples t test was used for independent variables which are dichotomously scored; and ANOVA for polytomous scored independent variables. For the significant results of ANOVA, in order to find which groups differ significantly Tukey test was used. The results showed that the sub-dimensions of the Cognitive Emotion Regulation Turkish Child Questionnaire were valid and reliable, and the sub-dimensions of

the Cognitive Emotion Regulation Turkish Child Questionnaire, the sub-dimensions of the self esteem inventory and variables showed that there were significant differences ($p < .05$).



Key Words : Cognitive emotion regulation, self esteem, elementary education, secondary education

Page Number : 144+ xix

Supervisor : Prof. Dr. F. Abide Güngör Aytar

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ÖZ.....	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Amaç.....	5
1.3 Önem	6
1.4 Varsayımlar	8
1.5 Sınırlılıklar.....	8
BÖLÜM II	9
KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1 Kuramsal Çerçeve.....	9
2.1.1 Duygu	9
2.1.1.1 Temel Duygu Teorileri.....	11
2.1.2 Duyguların Gelişimi.....	12
2.1.3 Duygu Düzenleme	15
2.1.4 Duygu Düzenlemenin Gelişimsel Süreci.....	20

2.1.5 Duygu Düzenlemenin Nörolojik Temelleri	22
2.1.6 Duygu Düzenleme Modelleri.....	22
2.1.6.1 Duygu Düzenlemede Süreç Modeli	22
2.1.6.2 Bilişsel Duygu Düzenleme Modeli.....	23
2.1.6.2.1 Bilişsel Duygu Düzenlemenin Gelişimsel Süreci.....	25
2.1.7 Özsaygı ve Gelişimsel Süreci.....	26
2.2 İlgili Araştırmalar	29
2.2.1 Duygu Düzenleme İle İlgili Yabancı Ülkelerde Yapılan Araştırmalar	30
2.2.2 Duygu Düzenleme İle İlgili Ülkemizde Yapılan Araştırmalar.....	40
2.2.3 Özsaygı İle İlgili Yabancı Ülkelerde Yapılan Araştırmalar.....	44
2.2.3 Özsaygı İle İlgili Ülkemizde Yapılan Araştırmalar	46
BÖLÜM III	49
YÖNTEM.....	49
3.1 Araştırma Modeli.....	49
3.2 Evren- Örneklem	50
3.2.1 Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Uyarlanması İçin Ulaşılan Örneklem Demografik Bilgileri	50
3.3 Veri Toplama Araçları	54
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu.....	54
3.3.2 Cognitive Emotion Regulation Questionnaire – k (CERQ-k) (Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formu).....	54
3.3.2.1 Cognitive Emotion Regulation Questionnaire – K (CERQ-K) Ölçeğin Orjinaline Ait Bilgiler.....	54
3.3.2.2 Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formuna İlişkin Bilgiler	56
3.3.2.2.1 Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Geçerliğine İlişkin Bulgular	56
3.3.2.2.2 Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formu Alt Boyutlar Arası Korelasyon Değerleri.	58
3.3.2.3 Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Çocuk Formunun Güvenirliğine İlişkin Bulgular	60

3.3.2.3.1 Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Çocuk Formu İç Tutarlılık Katsayıları.....	60
3.3.2.3.2 Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Çocuk Formu Test-Tekrar Test Güvenirliği.....	61
3.3.3 Coopersmith Özsaygı Envanteri.....	62
3.4 Süreç.....	63
3.4.1 Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Çocuk Formunun Türkçeye Uyarlama Süreci.....	63
3.4.2 Veri Toplama Süreci.....	64
3.5 Verilerin Analizi.....	64
BÖLÜM IV	66
BULGULAR.....	66
4.1 Öğrencilerin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ve Özsaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	66
4.2 Öğrencilerin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	68
4.3 Öğrencilerin Özsaygı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	71
4.4 Öğrencilerin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Okul Türüne Göre İncelenmesi.....	74
4.5 Öğrencilerin Özsaygı Düzeylerinin Okul Türüne Göre İncelenmesi.....	75
4.6 Öğrencilerin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	77
4.7 Öğrencilerin Özsaygı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	78
4.8 Öğrencilerin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Anne Öğretim Durumuna Göre İncelenmesi	80
4.9 Öğrencilerin Özsaygı Düzeylerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi	84
4.10 Öğrencilerin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi	87
4.11 Öğrencilerin Özsaygı Düzeylerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi	90
BÖLÜM V	94
TARTIŞMA ve YORUM	94

5.1 Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeğinin Türkçe Çocuk Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Düzeyi Nedir?	94
5.2 Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ve Özsaygı Arasındaki İlişki Nedir?	96
5.3 Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ve Özsaygının Yaş, Okul Türü, Cinsiyet Değişkenleri İle İlişkisi Nedir?	97
5.4 Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ve Özsaygının Anne- Baba Öğrenim Durumuyla İlişkisi Nedir?	101
BÖLÜM VI.....	104
SONUÇ VE ÖNERİLER	104
6.1 Sonuç	104
6.2 Öneriler	108
KAYNAKLAR.....	110
EKLER	140
EK 1. Milli Eğitim Bakanlığı Veri Toplama İzni (İlk İzni).....	141
EK 2. Milli Eğitim Bakanlığı Veri Toplama İzni (İkinci İzni).....	142
EK 3. Veri Toplanan Okulların Listesi.....	143

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1 <i>Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Geçerlik, Güvenirlik Çalışmasına Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri</i>	51
Tablo 3.2 <i>Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri, Özsaygı ve Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenme Çalışmasına Katılan Katılımcıların Demografik Özellikleri</i>	53
Tablo 3.3 <i>Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Doğrulayıcı Faktör Analizi Değerleri</i>	57
Tablo 3.4 <i>Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Alt Boyutlar Arası Korelasyon Değerleri</i>	58
Tablo 3.5 <i>Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Madde Toplam Korelasyon ve Cronbach α Değerleri</i>	60
Tablo 3.6 <i>Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Test-Tekrar Test Güvenilirliği</i>	61
Tablo 4.1 <i>Öğrencilerin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ve Özsaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki</i>	67
Tablo 4.2 <i>Öğrencilerin Yaşlarına Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Alt Boyut Ortalamaları ve Standart Sapmaları</i>	69
Tablo 4.3 <i>Öğrencilerin Yaşlarına Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Alt Boyutlarının ANOVA ve Post-Hoc Testi (Tukey) Sonuçları</i>	70
Tablo 4.4 <i>Öğrencilerin Yaşlarına Göre Özsaygı Alt Boyut Ortalamaları ve Standart Sapmaları</i>	72

Tablo 4.5 Öğrencilerin Yaşlarına Göre Özsaygı Alt Boyutlarının ANOVA ve Post-Hoc Testi (Tukey) Sonuçları	73
Tablo 4.6 Öğrencilerin Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Alt Boyut Ortalamaları ve Standart Sapmaları	74
Tablo 4.7 Öğrencilerin Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin t-Testi Sonuçları	75
Tablo 4.8 Öğrencilerin Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Özsaygı Alt Boyut Ortalamaları ve Standart Sapmaları	76
Tablo 4.9 Öğrencilerin Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Özsaygı Alt Boyutları t-Testi Sonuçları	76
Tablo 4.10 Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Alt Boyut Ortalama ve Standart Sapmaları	77
Tablo 4.11 Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin t-Testi Sonuçları	78
Tablo 4.12 Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Özsaygı Alt Boyutları Ortalama ve Standart Sapmaları	79
Tablo 4.13 Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Özsaygının t-Testi Sonuçları	79
Tablo 4.14 Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Alt Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapmaları	81
Tablo 4.15 Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği ANOVA ve Tukey Post-Hoc Sonuçları	83
Tablo 4.16 Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Özsaygı Alt Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapmaları	85
Tablo 4.17 Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Özsaygı Alt Boyutlarının ANOVA ve Tukey Post-Hoc Testi Sonuçları	86
Tablo 4.18 Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Alt Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapmaları	88

Tablo 4.19 Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Alt Boyutlarının ANOVA ve Post-Hoc Testi (Tukey) Sonuçları.....	89
Tablo 4.20 Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Özsaygı Alt Boyutları İçin Ortalama ve Standart Sapmaları	91
Tablo 4.21 Baba Öğrenim Durumuna Göre Özsaygının ANOVA ve Post-Hoc Testi (Tukey) Sonuçları	92



ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Üç temel duygu teorisinin şematik gösterimi (Morris & Maisto, 2005, s. 355)	12
<i>Şekil 2.</i> Tepki düzenlemenin hiyerarşik gösterimi (Gross, 1998a)	18
<i>Şekil 3.</i> Bilişsel duygu düzenleme ölçeği Türkçe çocuk formunun doğrulayıcı faktör analizi path diyagramı	57

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durum, amaç, alt amaçlar, önem, varsayımlar ve sınırlılıklar ele alınacaktır.

1.1 Problem Durumu

Duygu; belli bir uyarın karşısında genellikle güdü ve değerlerle ilişkili olarak belirip çoğu zaman süreklilik ve tutarlılık gösteren bir uyarım biçimi ve uyarınlar karşısında bireyin iç dünyasında uyanan izlenimler olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Duygular; kişi bir duruma katıldığında ve bunu hedefleri arasına aldığında ortaya çıkar ve hedefin ya da durumun anlamı ne olursa olsun duyguya neden olan şey bu anlamdır. Duyguya neden olduğu bilinen bu anlam zaman içerisinde değişiklik gösterebilir, dönüşebilir ve bu değişiklikler duyguların da değişmesine neden olabilir (Gross & Thompson, 2007, s. 4). Gross ve Thompson, duygunun 3 temel özelliği olduğundan bahseder ve bunları;

- 1) Duygular amaçlarla ilişkilidir.
- 2) Duygular davranışsal tepkiler içerir.
- 3) Duyguların kontrol önceliği vardır şeklinde sıralar(2007, s. 4-5).

Çeşitli yollarla hareket eden dürtüler otonomik ve nöroendokrin sistemleri harekete geçirerek, hem davranışsal cevabı öngörür ve buna hazırlık sağlar, yani durum karşısında

verilecek olan davranışsal tepki için metabolik aktivasyon gerçekleştirir, hem de sürecin devamında motor aktivitenin bir devamı olarak duygusal cevabı takip eder. Bunlar duygunun amaçlarla ilişkili oluşu ve davranışsal tepkiler içermesiyle ilişkilidir. Yine belirli bir durumda meydana gelen duygusal değişiklikler yapılmakta olan bir işi bölebilir, örneğin ormanda yürüyüş yaparken duyulan bir ses sonrasında korkmanıza yürüyüşünüzün ritmini değiştirmenize hatta yürüyüşten vaz geçmenize neden olabilir. Bu durumda ise duygunun kontrol önceliği özelliğini görmek mümkündür. Duygular insan yaşamında işlevsel olabilmelerinin yanı sıra eğer uygun zaman, uygun koşul ve uygun şekillerde sergilenmezlerse zarar verici etkilere de sahip olabilirler (Gross & Thompson, 2007, s. 4). Duyguların ortaya çıkardığı bu süreçlerle ve etkilerle; birey yaşantısını devam ettirebilmek için, özellikle olumsuz yaşantılardan sonra, başa çıkma stratejileri kullanmak zorundadır. Duyguların olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılabilmesi ve duyguların yönetilebilmesi için bazı duygu düzenleme tekniklerine ihtiyaç duyulmaktadır. Duygu düzenleme; bir uyarılmayı geri alma, homeostaziye (denge durumu) dönme ve ya fizyolojik etkilerin geri alınmasıdır (Charles & Carstensen, 2007, s. 307). Thompson duygu düzenlemeyi; bireyin hedeflerine ulaşmak için duygularını izlemesi, değerlendirmesi, değiştirmesini içeren içsel ve dışsal süreçler olarak tanımlamaktadır (1994). Eisenberg ve Morris ise duygu düzenlemeyi; hedefler doğrultusunda belirlenen duyguyu oluşturan fizyolojik değişimleri ve duygu süreçlerini başlatan, değiştiren ve sürdüren içsel bir süreç olarak tanımlamaktadır (2002, s. 199). Duygu düzenleme insan yaşamıyla ayrılmaz bir biçimde ilişkilidir. Alan yazın incelendiğinde duygu düzenleme becerileri ve yöntemleriyle ilgili çeşitli alt başlıklar görmek mümkündür;

Gross duygu düzenlemeyi; ön süreç-odaklı (antecedent-focused) ve tepki-odaklı (response-focused) düzenleme olarak iki alt ana başlıkta ele almıştır. Ön süreç odaklı duygu düzenleme; bir duygunun oluşumu sırasında ortaya çıkan düzenleme mekanizmalarıdır ve kendi içinde durum seçme, durum değiştirme, dikkatte yayılma ve bilişsel değişim olarak dört alt başlık barındırır (Gross, 1998b). Tepki odaklı duygu düzenlemeler ise; duyguya bir

cevap oluşturulduktan sonra ortaya çıkan düzenleme stratejileridir (Werner & Gross, 2010, s. 18). Garnefski ve arkadaşları ise duygu düzenleme becerileri ve yöntemlerini dokuz alt başlıkta toplamıştır. Bunlar; (1)Kendini suçlama, (2)Diğerlerini suçlama, (3)Kabul, (4)Plan yapmaya yeniden odaklanma, (5)Olumlu yeniden odaklanma, (6)Ruminasyon, (7)Olumlu yeniden değerlendirme, (8) Olayın değerini azaltma, (9) Felaketleştirme'dir (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2002).

Problem durumlarla başa çıkma genelde iki temel yöntemle ele alınır; bunlardan ilki, “problem odaklı üstesinden gelme” (problem-focused coping)'dir. İkincisi ise “duygu odaklı üstesinden gelme” (emotion-focused coping)'dir (Compas, Orosan & Grant, 1993). Fakat problem durumlarla başa çıkma sadece problem odaklı ya da duygu odaklı üstesinden gelme şeklinde ele alınmamıştır. Biliş ve bilişsel süreçler de insanların duygularını düzenleyebilmesi ve negatif yaşantılardan sonra görülen duygu yoğunluğunun üstesinden gelinebilmesi için gereklidir (Garnefski, Kraaij & Spinhoven, 2002). Bununla ilgili olarak; Holahan, Moos ve Schaeffer problem durumların üstesinden gelmeyi bilişsel (durum karşısında ne düşündüğün) ve davranışsal (durum karşısında ne yaptığın) şeklinde ele almışlardır (1996, s. 24-26). Bu problem durumun üstesinden gelme yaklaşımlarından bilişsel duygu düzenleme; sıkıntı verici problem ve duyguların bilişsel yollar kullanarak, biliş düzeyinde üstesinden gelme olarak tanımlanabilir (Garnefski, Kraaij & Spinhoven, 2001; Thompson, 1991). Bilişsel duygu düzenleme de diğer duygu düzenleme stratejileri gibi yaşla beraber gelişim gösterir. Erken dönemde görülen duygu düzenleme stratejileri genelde bilişsel süreçlere dayanmazken artan yaşla birlikte birey duygularını düzenlemek için bilişsel stratejileri kullanma becerisinde ustalaşarak uygun düzenleme yollarını tercih etme konusunda daha başarılı olur (Santrock, 2014, s. 156). Alan yazın incelendiğinde bilişsel duygu düzenleme becerilerinin genellikle büyük yaş gruplarında ya da erken çocukluk döneminde ele alındığın görülmektedir. Ülkemizde bilişsel duygu düzenleme genellikle okul öncesi dönem ocuklar (Koçyiğit, Yılmaz & Sezer, 2015; şahin & Arı, 2016) ve yetişkinler (elik & Kocabıyık, 2014; Onat & Otrar, 2010; zbay, Palancı,

Kandemir & akır, 2012) zerinde çalışılmıştır. Yabancı kaynaklarda bilişsel duygu düzenlemenin tüm yaş gruplarında ilgi gören bir konu olduğu görülmektedir (Cole, Teti & Zahn-Waxler, 2003; Dennis ve Hajcak, 2009; Garnefski, Teerds, Kraaij & Kommer, 2004; Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007; Zimmermann & Iwanski, 2014). Fakat 9-11 yaş grubunu kapsayan ilk ergenlik olarak nitelendirilebilecek, çocukluk ve erinlik arasında bir köprü niteliğinde olan geçiş döneminin, bilişsel duygu düzenleme becerileri açısından yeterince ele alınmadığı görülmektedir. 9-11 yaş grubu duygusal değişikliklerin sıklıkla görüldüğü bir evredir (Berk, 2013, s. 412). Bu nedenle bu yaş grubunda yaşanan duygusal değişiklikler beraberinde duygu düzenleme becerilerine duyulan ihtiyaı da arttırmaktadır. Duygu düzenleme becerisi genetik, biyolojik ya da çevresel etkenlerden(yaş, cinsiyet, akran ilişkileri, aile vb.)etkilenmektedir (LeBlanc, Essau & Olendick, 2017, s. 7). Bu noktadan hareketle alan yazındaki incelemelerin ardından 9-11 yaş grubu için, bilişsel duygu düzenleme becerisini etkileyebilecek olan kavramlardan birisi de benlik saygısı olarak görülmektedir. Benlik saygısı (zsaygı)' nın insan yaşamındaki birçok beceri (stresle başa çıkma, karar verme vb.) zerinde etkili olduğu görülmektedir (Anthony, Holmes & Wood, 2007; Diener & Diener, 1995; Güçray, 2001; Hamarta, 2009; Wray & Stone, 2005). Benlik saygısı; kişinin kendi değerine yönelik öznel görüşüdür ve benlik kavramının bir yönüdür (Bee & Boyd, 2009, s. 564). Berk benlik saygısını; kendi değerimizle ilgili yargılarımız ve bu yargılara ilişkin duygularımız olarak tanımlar (2015, s. 366). Benlik saygısı genelde okul öncesi dönem çocuklarında oldukça yüksektir, arzu ettikleri beceriler ve gerçek yetenekleri arasında ayırım yapmakta oldukça zorlandıkları için yeteneklerini abartma eğilimi gösterebilirler, oysa orta çocukluk başka bir deyişle n ergenlik döneminde bu yüksek benlik saygısının yerini daha gerçekçi bir değerlendirmeye bıraktığı görülmektedir (Bee & Boyd, 2009, s. 365; Berk, 2013, s. 367). Orta ocukluk döneminde daha gerçekçi bir değerlendirmeye sahip olan benlik saygısının, bu yaş grubunda bilişsel duygu düzenleme becerileriyle ilişkisinin araştırılması da alandaki eksikliğin giderilmesine yardımcı bir adım olacaktır.

1.2 Amaç

Bu araştırmanın amacı, 9-11 yaş grubu çocukların bilişsel duygu düzenleme stratejileriyle özsaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu bağlamda öncelikli olarak çocukların bilişsel duygu düzenleme düzeylerini belirleyebilmek amacıyla kullanılan Garnefski, Rieffe, Jellesma, Terwogt ve Kraaij, (2007) tarafından geliştirilen Cognitive Emotion Regulation Questionnaire Kids (CERQ-k) (Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Çocuk formu) ölçeğin 9-11 yaş Türk çocukları için Türk dili ve kültürüne uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ardından uyarlaması yapılan Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Çocuk Formu ve Coopersmith, tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Pişkin, (1996) tarafından yapılan Coopersmith Özsaygı Envanteri kullanılarak çocukların bilişsel duygu düzenleme stratejileriyle özsaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Bu bağlamda aşağıdaki soruların cevapları aranmaktadır;

- Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeğinin Türkçe Çocuk formunun uyarlamasının geçerlik düzeyi nedir?
- Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeğinin Türkçe Çocuk formunun uyarlamasının güvenirlik katsayısı nedir?
- Öğrencilerin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve öz saygı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin yaşlarına göre bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve özsaygı düzeyleri farklılık göstermekte midir?
- Öğrencilerin gittikleri okul türüne göre bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve özsaygı düzeyleri farklılık göstermekte midir?
- Öğrencilerin cinsiyetlerine göre duygu düzenleme stratejileri ve özsaygı düzeyleri farklılık göstermekte midir?

- Öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeyine göre duygu düzenleme stratejileri ve özsaygı düzeyleri farklılık göstermekte midir?
- Öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyine göre duygu düzenleme stratejileri ve özsaygı düzeyleri farklılık göstermekte midir?

1.3 Önem

Duygular birey için itici güç oluşturarak istekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda harekete geçmesini sağlamaktadır (Frijda, 2007, s. 43). Bilişsel duygu düzenleme bireyin amaçlarına ulaşabilmek ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek adına duygusal durumunu rahatlatıcı bir düzeye getirmesidir (Einsberg, Spinrad & Smith, 2004, s. 279). Bireyin yaşamını belirli amaçlar ve istekler çerçevesinde yürüttüğü düşünüldüğünde, bilişsel duygu düzenlemenin her yaş grubunda ve her yaşantıda ihtiyaç duyulan bir beceri olduğu görülmektedir. Yaşanılan her olay duygular üzerinde belirli etkiler meydana getirir ve bu etkiler beraberinde tepkileri, dolayısıyla yaşantıları doğurur. Duygular, davranışlar için bir çeşit eğilim oluşturmakta ve duygular ve davranışlar arasında doğuştan gelen bir bağ olduğuna inanılmaktadır (Frijda, 1994, s. 118-120). Tüm bunlar göz önüne alındığında duyguları kontrol etme becerileri hem günlük yaşamı devam ettirebilme hem de profesyonel yaşamı sürdürebilme açısından önem taşımaktadır.

Orta çocukluk dönemi (9-11 yaş grubu) insan yaşamında duygusal düzenleme konusunda hızlı bir gelişimin meydana geldiği bir evredir ve bu evrede çocuklar duygusal deneyimlerini kontrol etme becerisi olan duygu düzenleme becerilerini geliştirirler (Berk, 2013, s. 490; Saarni, 2000, s. 70-78). Bu evre bir geçiş dönemi olması dolayısıyla duygu değişikliklerinin sık sık görüldüğü ve gelecek yaşantı için bu duygularla ilgili başa çıkma stratejilerinin geliştirildiği bir evredir. Bilişsel gelişim ve çeşitli sosyal deneyimlerle beraber bu evrede çocukların çeşitli başa çıkma stratejilerini deneyimleyip, geliştirdikleri görülmektedir (Berk, 2013, s. 491). Çocukların bellek stratejilerini hatırlama oranları, onları bilme düzeyleriyle doğrusal bir ilişki göstermektedir (Pierce & Lange, 2000). Bu

bağlamda ilerleyen yaşantıda da kullanılacak olan duygu düzenleme stratejilerini bilmek ve deneyimlemek bu evrede oldukça önemlidir. Ayrıca çocukların bir stratejiyi kullanma yüzdeleri de o stratejiler hakkındaki bilgilerini geliştirmektedir (Schlagmuller & Schneider, 2002). Bu becerilerin çocukluktan ergenliğe geçiş dönemine karşılık gelen 9-11 yaş grubu çocuklarda ne düzeyde olduğunu tespit edebilmek hem günlük yaşantılarını düzenleme becerilerini desteklemek hem de onları gelecekteki yaşantılarına hazırlamak açısından önemli ve gereklidir.

Orta çocukluk döneminde gelişimine devam eden ve çocukların gelecek yaşantıları üzerinde etkili olan bir diğer kavram benlik saygıdır. Benlik saygısı bu yaş grubunda, bireyin kendini kabullenebilmesi, çevresiyle uyum içinde olabilmesi ve gelecek yaşantısına da bu uyumu taşıyabilmesi adına önemli ve gerekli bir kavramdır. Erken çocukluk döneminde çok yüksek olan benlik saygısı orta çocukluk döneminde akranlarla kıyas ve okul yaşantısındaki başarı ya da başarısızlıklarla beraber daha gerçekçi bir düzeye ulaşır (Berk, 2013, s. 484). Berk; orta çocuklukta benlik farkındalığının, duygusal yeterliliği desteklediğini ve öz-bilinçli duyguların, duygusal öz düzenlemede gelişim sağladığını belirtmiştir. Yine bu dönemde çocukların duygusal öz düzenleme konusundaki becerileri duygusal güçlüklerle karşılaştıklarında onlara yardımcı olarak olumlu benlik imajlarını desteklemektedir (2013, s. 489-491). Yani çocukların benlik farkındalıkları ve bilişsel duygu düzenlemeleri arasında çift yönlü olumlu bir ilişki olduğu düşünülmektedir.

Bu bağlamda orta çocukluk döneminde önemli ve gerekli olan bu iki becerinin, ne düzeyde geliştiği ve birbirlerini nasıl etkilediğinin yanıtının bulunması, bu çocukların desteklenebilmesi ve geleceğe hazırlanabilmeleri adına önemlidir.

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeğinin çocuklar için olan formunun Türk kültürü ve diline uyarlanması da bu tespitin yapılabilmesi ve bu yaş grubu çocuklar için gerekli desteklerin sağlanabilmesi için gereklidir. Bunun yanı sıra bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve öz saygı düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konulmasına da bu becerilerin geliştirilmesi ve desteklenmesinde kullanılabileceği için ihtiyaç duyulmaktadır.

Ülkemizde bilişsel duygu düzenleme (Ataman, 2011; Ataman Temizel & Dağ, 2014; Daşçı, 2015; Duy & Yıldız, 2014; Özen Rıza, 2016) ve özsaygının (Güçray, 2001; Gültekin, 2006; Güngör, 1989; Hamarta, 2009; Uzunkol, 2014) ayrı ayrı çalışıldığı çeşitli tezler ve araştırmalar bulunurken beraber ele alındığı çalışmalar (Demirtaş, 2018; Yalçinkaya- Alkar, 2017) incelendiğinde üniversite öğrencileri üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Ülkemizdeki çalışmalarda bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve özsaygının orta çocukluk döneminde ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma da alandaki bu eksikliğin giderilmesine yönelik yapılan bir çalışma olduğu için önemlidir.

1.4 Varsayımlar

Bu araştırmada;

- Katılımcıların ölçekleri içtenlikle ve doğru olarak cevapladığı varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

- Araştırma Ankara ili ilçelerinden Polatlı'daki devlet ve özel okullarıyla sınırlıdır.
- Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilköğretim dördüncü, beşinci ve altıncı sınıfa devam eden öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde bilişsel duygu düzeleme stratejilerine yönelik çeşitli kuramsal yaklaşımlara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Kuramsal Çerçeve

2.1.1 Duygu

Duygu kavramı literatürde tanımlaması oldukça zor kavramlardan biridir. İlişkili olduğu pek çok kavram (biliş, davranış vb.) vardır fakat bunların hiç birine indirgenemez (R. L. Wilson & Wilson, 2015, s. 12). Duygu kavramını Keltner, Oatley ve Jenkins (2006), genel anlamda bireye özgü yaşantıları, bireyle ilişkili olaylarda bireyin hangi davranışları gösterebileceğinin değerlendirmesini içeren, tanımlanabilir aşamaları olan bir süreç olarak ele alırken; duygunun bireyin harekete hazır olmasına, önceliklerini seçmesine ve hayatını planlamasına yönelik etkileri olduğunu da belirtmişler. Levenson duygusal yanıtları; bedensel tepkiler, bilişsel değişiklikler ve eylemsel eğilimlerle ilişkili çok bileşenli olgular olarak tanımlamıştır (1994, s. 123-126). Benzer şekilde Gross (2002), duygunun; fizyolojik, davranışsal ve deneyimsel değişiklikleri içeren çok yönlü bir yanıt mekanizması olduğunu ileri sürmüştür. Bir duygunun ortaya çıkışı; kişinin dikkatini çeken, hedefleriyle

ve ya ihtiyaçlarıyla ilgili olan harekete geçirici bir uyarının bulunmasıyla ilişkilidir (Gross, 2002). Bu tanımlardan yola çıkararak duygu; bir uyarılmışlığın dışavurumu ve bu dışavurum gerekleşiirken yaşanan süreç olarak, duygu unsurlarını da fizyolojik süreçler, öznel hisler ve duygunun açıklanması olarak ele almak mümkündür (R. L. Wilson & Wilson, 2015, s. 14-17).

Keltner, Oatley ve Jenkins (2006) duygulara; bedensel tepkilerin, sözel ve sözel olmayan ifadelerin(jest ve mimikler) eşlik ettiğini, kişinin duygu ögelerini kullanma durumunun o an ki yaşantısına bağlı olarak değişkenlik gösterebildiğini ve kişinin bu duygu ögelerini birbirleriyle beraber ya da birbirlerinden bağımsız olarak gösterebildiğini ortaya koymuşlardır. Yani birey duygusuna eşlik edecek şekilde sadece bedensel ya da sadece sözel bir tepki verebileceği gibi bu tepkileri bütün olarak da gösterebilmektedir.

Duygularla yürütülen çalışmalar sonucunda duygular iki ana başlıkta ele alınmıştır, bunlar; birincil(temel) ve ikincil(z denetimli) duygulardır. Hızlı, doğal ve genetik temeller üzerinden sahip olunan duygular temel(birincil) duygular olarak tanımlanır. İlk olarak Darwin tarafından kabul edilmiş ve ayrıık duygular teorisi ile ortaya konulmuştur (R. L. Wilson & Wilson, 2015, s. 37). Temel duygular; insanlarda ve diğer primatlarda “maymunları ve insansı maymunları kapsayan el ve el benzeri arka yeleri, ileriye dönük gözleri bulunan özelikle beyin gelişimleri ileride olan memeli canlı grubu (Primates, 2010, s. 661)” ortak olarak bulunan ve bu canlıların hayatta kalmalarına yardımcı olan, evrimsel bir geçmişe sahiptirler (Berk, 2013, s. 250). Temel duyguların ortak bazı özellikleri barındırması gerekmektedir. Bu ortak özellikler; davranışsal ve fizyolojik özelliklerinde farklılıkları olma, sinir sistemiyle bağlantılı olma ve hayatta kalma becerileri açısından işlevsellik gösterme şeklinde sınıflandırılabilir (Levenson, 2011). Izard (2007) temel duyguları suçluluk, ilgi, utanç, kayėı, küçümseme, neşe, tiksinti, şaşırma, üzüntü ve öfke olarak on başlık altında ele alırken Ekman (1992); fke, üzüntü, şaşırma, tiksinti, neşe, kayėı ve küçümseme olarak yedi başlıkta ele almıştır. Farklı alışmacılar (Darwin, 2009; Ekman, 1992; Izard, 2007) farklı temel duygu tanımlamaları yapsalar da üzüntü, şaşkınlık,

neşe(mutluluk), öfke, tiksinti ve kaygı(korku) duygularının ortak olarak temel duygular içinde ele alındığı görülmektedir. Öte yandan bazı duygular gelişimle beraber ortaya çıkar. Bu duygulara ikincil duygular denir. İkincil duygular sosyal etkileşimler sonucu ortaya çıktıkları için ikincil sosyal duygular olarak da tanımlanabilir (R. L. Wilson & Wilson, 2015, s. 37). Özellikle ikincil(öz denetimli) duygular(empati, sempati, kıskançlık, suçluluk vb.) ve biliş doğrudan ilişkilidir. Bir çocuğun duygusal kapasitesi doğrudan ya da dolaylı olarak çocuğun düşünme becerileri ve bilişsel faaliyetleriyle ilişkilidir (R. L. Wilson & Wilson, 2015, s. 37-38).

2.1.1.1 Temel Duygu Teorileri

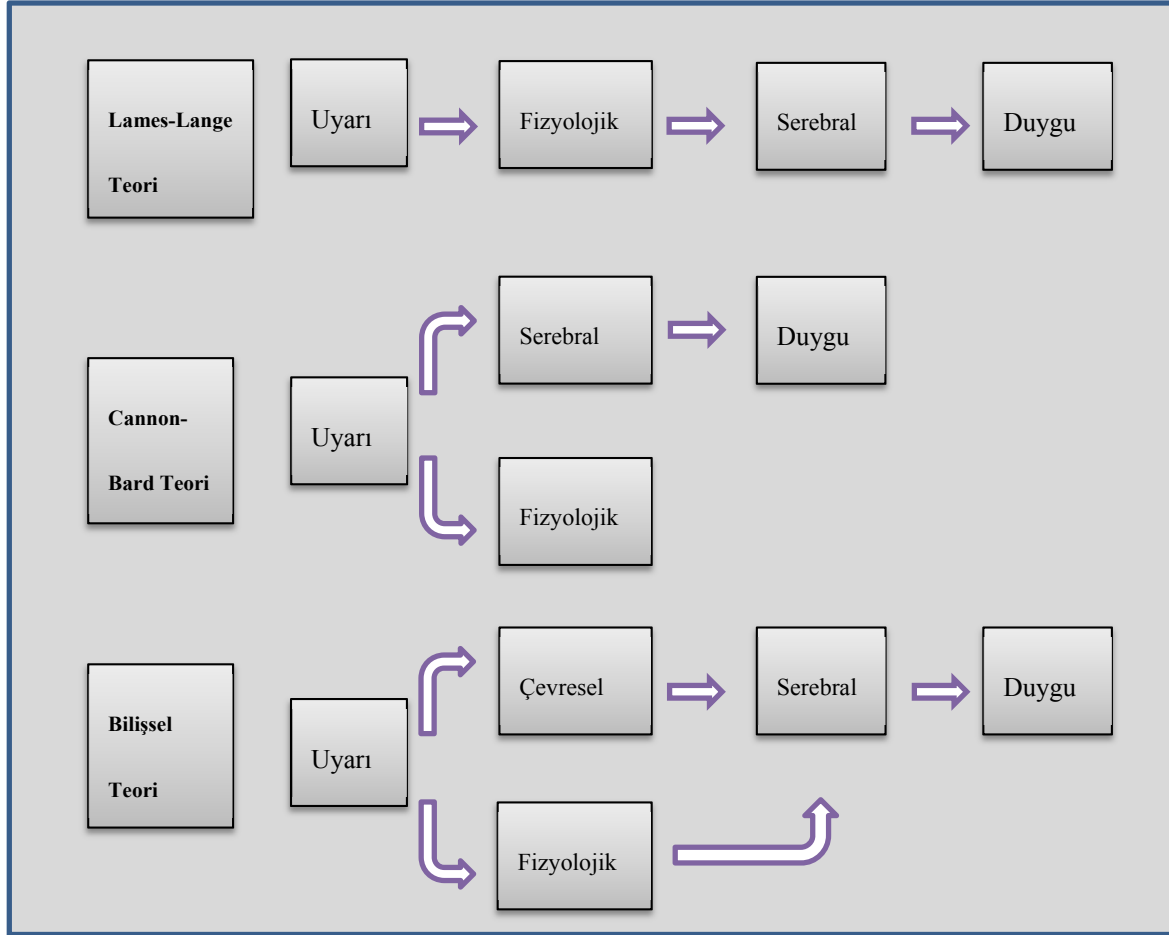
Duygular üzerine yapılan çalışmalar beraberinde duygu teorilerini getirmiştir bu teorilerden en bilinen üçü; James-Lange teori- Cannon-Bard teori ve Bilişsel teoridir.

James- Lange teori; çevredeki uyaranların insan bedeninde fizyolojik değişikliklere neden olduğunu ve bu fizyolojik değişikliklerinde duyguyu oluşturduğunu öne sürmüştür. Örnekle ele alındığında; James- Lange teori bir köpekle karşılaşıldığında önce kaçma eylemi sonra da bu kaçış esnasında korku hissedilir der. Yani bu teoriye göre duygu eylemden sonra gelir (Morris & Maisto, 2005, s. 351-352).

Bu teoriden 70 yıl sonra ise Cannon-Bard teori ortaya çıkmış ve uyaranlarla duygunun birbirlerini takip eden bir süreç izlemediklerini, eş zamanlı olarak ortaya çıktıklarını öne sürmüştür (Morris & Maisto, 2005, s. 352-353). Yani bir köpekle karşılaşıldığında kaçtıktan sonra korku hissedilmez; korku duygusu ve kaçma eyleminin eş zamanlı olduğu vurgulanır.

Bilişsel teori ise; duygusal deneyimin, kişinin içinde bulunduğu durumu algılayışı ve değerlendirmesine bağlı olarak ortaya çıktığını öne sürmektedir. Tanımdan da anlaşıldığı gibi bu teoride Cannon- Bard teorisine “algı” etkeni eklenerek yeniden şekillendirilmiştir (Lazarus, 1982; 1991). Bilişsel teori açısından bakıldığında karşılaşılan köpeğin

algılanması ve bu algılamanın değerlendirilmesi sonucunda bunun tehlikeli bir durum olduğuna karar verilmesinin ardından korku duygusunun geliştiği vurgulanır.



Şekil 1. Üç temel duygu teorisinin şematik gösterimi (Morris & Maisto, 2005, s. 355)

2.1.2 Duyguların Gelişimi

Duyguların gelişimi temel (birincil) duyguların gelişimi ve öz denetimli (ikincil) duyguların gelişimi olmak üzere iki farklı basamakta değerlendirilmektedir. Birincil duygular (mutluluk, ilgi, korku, heyecan, üzüntü, iğrenme, şaşkınlık) evrenseldir ve tüm primatlarda gözlemlenir (Berk, 2015, s. 405-408).

Mutluluk: Yeni doğanlar ilk haftalarında REM (Rapid Eye Movement) uykularında “bu uyku türü ortalama bir uykunun yaklaşık olarak ¼ ünü kapsar ve rüyaların görüldüğü evreyi temsil eder, bu evrede yaşanan hızlı göz hareketleri ile birlikte düzensiz kalp

atımları da görülür” (Sleep, 2003) ve uyanıkken de ihtiyaçları giderilip yumuşak dokunuşlarla karşılaştıklarında gülümserler. Bu gülümsemeler refleksif gülümsemeler olarak adlandırılırken, 6. -10. Haftalar arasında ise insan yüzünü tanımaya başlayarak ilk sosyal gülümsemelerini gerçekleştirir (Berk, 2015, s. 406; Santrock, 2011, s. 294). Bu süreci 3 ay civarında yakın bakım verenleri tanıma ve onlara gülümseme takip eder. Sonraki gelişme ise 3-4 aylıkken görülür ve bebekler ilk kahkahalarını ortaya koyarlar. 1. Yaşın sonlarına doğru bebeklerde de yetişkinlerde olduğu gibi farklı gülümseler tespit edilebilmektedir (Berk, 2015, s. 406-409). Örneğin hoşlarına giden bir oyuncak için beliren gülümsemeleri ve tanıdıkları birilerini gördüklerindeki gülümsemeleri farklılık gösterir. Daha da ilerleyen yaşlardaki çocukların aslında sadece gülümsemeleri gerektiği için gülümseyebildikleri yani “toplumsal gülümseme” kullandıkları bilinir (Bee & Boyd, 2009, s. 547).

Üzüntü- Kızgınlık ve Korku: Yeni doğanlar üzüntü gibi nahoş duyguları genelde herhangi bir fiziksel sıkıntı duyduklarında ortaya koyarlar örneğin; açlık, fiziksel acı, rahatsız edici ısı değişiklikleri, ses değişiklikleri vb. (Berk, 2015, s. 407). 2. Yaşın ortalarına doğruysa dürtüsel kızgınlık belirtileri gösterirler. Yaşın ilerlemesiyle ise kızgınlık tepkileri artış gösterir ve istemedikleri olaylar karşısında da kızgınlık ve öfke gösterebilirler. Yaşla birlikte öfke gösterilerinin artmasındaki temel sebep olarak ise; bilişsel ve motor gelişimin pasif tepkiler yerine daha davranışsal reaksiyonlar göstermeyi kolaylaştırması gösterilebilir. Tıpkı kızgınlık gibi korku da 2 yaşın ortalarından itibaren ebeveyn bağlılığının gerçekleşmesi ve yabancı kaygısının oluşmasıyla beraber daha da belirginleşmeye başlayan bir duygudur (Berk, 2015, s. 407-408; Santrock, 2015, s. 182).

Temel duyguların gelişimini izleyen süreçte öz denetimli (ikincil) duyguların gelişimi görülür. Bu duygular öz farkındalığı, daha temel düzeyde ise ben bilinçliliğini ve duygusunu gerektiren duygulardır bu sebeple öz denetimli (ikincil) duygular 2. Yılın sonlarında ortaya çıkar ve gelişimleri ilerleyen yaşla beraber artış gösterir (Santrock, 2015, s. 180). Araştırmacılar bebek beyninin ilk yılda yaşanabilen suçluluk, utanç, duygudaşlık

(empati) gibi düşünce gerektiren duygu durumlarını oluşturmalarının mümkün olmadığı sonucuna varmıştır (Kagan, 2010, s. 181). Örneğin utanç ve kıskançlık gibi durumlara bağlı olarak ve sosyal normlarla şekillenen duygular bebeklerde 18-24. aylardan itibaren görülmeye başlar. Çocuklar bu tür duyguları ailelerinin ve yakın çevrelerinin tepkilerini taklit ederek öğrenirler ve aynı durumlar için bu tepkilerin verilmesi gerektiğini kodlayarak benzer durumlarla karşılaştıklarında kullanmak üzere saklarlar. Bu sebeple öz denetimli duyguların ortaya konulduğu durumlar kültürden kültüre değişiklik gösterebilir. Tıpkı öz denetimli duygular gibi öz saygı ve öz bilinç duyguları da çevrenin etkisiyle şekillenir ve dolayısıyla kültürel farklılıklar gösterir (Berk, 2015, s. 409-412; Saarni, Campos, Camras & Witherington, 2006, s. 251-253).

Ayrıca çocuklar da yetişkinler gibi çoklu duyguları anlama (Awareness of Multiple Emotions) becerisine sahip olurlar. Çoklu duyguları anlama; duyguların durumlara göre değişiklik gösterebildiğini ve aynı kişi ya da duruma karşı farklı zamanlarda ya da farklı olaylarda farklı duygular hissedilebileceğini bilme durumudur. Örneğin bir çocuk belirli bir arkadaşı için “kalemlerimi aldığı zaman onu sevmiyorum ama benimle oynadığı zamanlarda ondan hoşlanıyorum” diyebilir. Bu durum çocuğun arkadaşına karşı geliştirdiği duyguların koşullara göre değişkenlik gösterdiğini anlayabildiğini ortaya koyar. Çoklu duyguların anlamlandırılması ortalama olarak 5 – 6 yaşlarında görülür (Saarni vd, 2006, s. 253).

Farklı duygular ve farklı tepkiler (mimikler, jestler ve birçok bedensel değişim) genellikle birkaç saniye gibi kısa bir süre içerisinde oluşmaktadır (Keltner, Oatley & Jenkins, 2006). İnsanlar iyi hissettiklerinde amaçlarına, standartlara ve ideallere göre davranışlarını düzenlerken kötü hissettiklerinde bu durum değişir ve davranışları amaçlarından ve ideallerden uzaklaşabilir (Tice, Baumeister & Zhang, 2004, s. 214). Duygular yaşam deneyimlerinin düzenlenmesinde önemli bir rol oynarlar (Güngör Aytar, 2014, s. 166). Günlük yaşamda bireyin bu birkaç saniyelik zaman dilimlerinde yaşamını sürdürebilmesi ve toplum içerisinde var olabilmesi adına duygularını anlamlandırması, tanımlaması ve

kontrol edebilmesi gerekmektedir. Bu gereklilik duygu-düzenleme kavramını beraberinde getirmektedir.

2.1.3 Duygu Düzenleme

Duygu düzenleme karmaşık bir yapıdır ve yaygın olarak kabul edilen tek bir tanımı bulunmamaktadır. Bununla beraber bazı kaynaklarda duygu ve duygu düzenlemenin ayrılmaz olduğu da savunulmaktadır (Campos, Frankel & Camras, 2004). Duygu düzenleme bir yanıt alanındaki eylemin başka bir yanıt alanındaki eylemle değiştirilmesi, uyarlanması ya da titre (standardize) edilmesidir (Dodge, 1989). Alternatif bir tanımla ise duygu düzenleme; bir deneyim sonucundaki duygunun, o duyguyla ilgili motivasyonun, duygunun yarattığı fizyolojik etkilerin ve duyguyu açıklayan davranışın ne zaman, ne yoğunlukta ve nasıl şekillenmesi gerektiğini kontrol eden ve düzenleyen sistemdir (Eisenberg, Hofer & Vaughan, 2007, s. 288). Duyguların düzenlenmesi; düzenleyici görevi olan süreçlerin harekete geçmesiyle yeni oluşacak ya da devam eden duygusal tepkilerin değişimini başlatmayı içerir (Ochsner & Gross, 2005). Duygu düzenleme; kontrol etme, değerlendirme, özellikle amaçları yerine getirmek için duygusal tepkileri değiştirmeden sorumlu içsel ve dışsal süreçlerdir (Thompson, 2006, s. 26-28). Kopp ve Neufeld de duygu düzenlemeyi; kişinin olgunluk seviyesi ne olursa olsun biyolojik ve sosyal uyum için uyarıcı durumları idare etme ve bireysel amaçlara ulaşmayı sağlayan gelişimsel bir süreç olarak tanımlar (2003, s. 360). Bu tanımlarda, duygu düzenlemenin sadece içsel bir süreç olmadığı aynı zamanda dışsal olduğu, ayrıca duygu düzenlemenin amaca yönelik bir süreç olduğu vurgulanmaktadır. Bu amaca yöneliklik; bireyin yaşamını kolaylaştırabilmesi ve sürdürebilmesi şeklinde de ele alınabilir. Duygular amaca ulaşmanın yanı sıra amaçların belirlenmesinde de rol oynamaktadır. Kişi duygular yoluyla kendi eylemlerinin sonuçlarını, amaçlarını, yaşadığı kaygıları değerlendirerek uygun duygu düzenleme mekanizmalarını kullanarak tatmine ulaşmaya çalışır (Frijda, 1986, s. 465-467).

Koole ve Rothermund ise duygu düzenleme kavramının insanların duygu durumlarını yönetmek için gösterdikleri aktif çabalardan oluştuğunu ve bireylerin ruh hallerini, stres seviyelerini, olumlu veya olumsuz duygularını kapsayan tüm durumların düzenlenmesini içerdiğini belirtmektedir (2011). Yine duygu düzenleme sürecindeki çabaya (istemli tutuma) değinen Siemer ve Reisenzein (2007) duygu düzenlemeyi genellikle bir durumun bilinçsiz gerçekleştirilen değerlendirmesinin, olayın sonuçları, nedeni ve anlamı düşünülerek yeniden daha kontrollü bir değerlendirmeye dönüştürülmesi olarak tanımlamaktadırlar.

Öte yandan Mauss, Cook, ve Gross duygu düzenlemenin genelde istemli ve bilinçli süreçlerde gerçekleştiğine vurgu yapmanın yanı sıra bazen duygu düzenleme faaliyetlerinin istemsiz olarak da başlayabileceğine değinmişlerdir (2007). Benzer şekilde, Gyurak, Gross ve Etkin (2011) çalışmalarında, içsel ve dışsal duygu düzenleme süreçlerinin her ikisini de dikkate alarak bir çerçeve oluşturmaya çalışmışlardır. Dışsal duygu düzenleme, bireyin bilincini, çabasını, farkındalığını ve gözlem becerisini kullanmasını gerektirmekte iken, içsel duygu düzenleme kendi kendine oluşan, otomatikleşmiş ve herhangi bir farkındalık gerektirmeyen bir süreçtir.

İster istemli ister istemsiz gerçekleştiği düşünülün bireyin duygusal durumunu düzenleme becerisinin, problemleri, kaygı ve zorlukları idare etmede, önemli ve gerekli bir öncü olduğu belirtilmektedir (Dempsey, 1996).

Duygu düzenleme; duyguyla ilgili içsel olan psikolojik ve fizyolojik durumlardan ve amaçlardan kaynaklanan, bunlarla ilişkili olan yüz ve jestlerin, diğer açık davranışların veya eylem kalıplarının kontrolünü veya değişimini içerir başka bir deyişle duyguyla beraber gelişen davranışların düzenlenmesini de kapsar (Einsberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000). Duygu düzenleme, yeni bir duygusal tepkinin başlatılıp geliştirilmesini ya da devam eden duygusal tepkilerin durdurulması veya değiştirilmesini içerir (Ochsner & Gross, 2005). Bu durumda duygu düzenleme kendi içerisinde çok sayıda düzenleme

barındırmalıdır: Kendi duygularını düzenleyebilme, diğerleri tarafından oluşturulan duyguları düzenleyebilme, duygunun kendisini düzenleyebilme ve duygunun altında yatan özellikleri düzenleyebilme gibi (Thompson & Calkins, 1996).

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi duygu düzenlemeyle ilgili bazı önemli noktalar vardır. Duygu düzenleme sadece bir davranışın hafifletilmesini ya da engellenmesini değil aynı zamanda değiştirilmesini ve güçlendirilmesini de kapsayan bir kavramdır. Duygu düzenlemeye ilişkin pek çok tanım olmasıyla beraber tüm tanımların özellikle vurguladığı ortak nokta: uyum ve işlevsellik için değişen çevre koşullarıyla ya da içsel değişikliklerle birlikte duyguların başarılı bir şekilde yönlendirilmesi ve düzenlenmesinin gerekliliğidir (Gross & Thompson, 2007). Bu düzenleme bilinçli (çaba gerektiren) ya da bilinçsiz (çaba gerektirmeyen) bir şekilde gerçekleşebilir (Shiffrin & Schneider, 1977; Koole, 2009) ve duygu düzenleme tek başına iyi ya da kötü olarak nitelendirilemez (Gross, 2002; Thompson, 1994).

Duygu düzenleme yakından ilişkili olduğu bazı kavramlarla beraber ele alınır veya bu kavramların birbirlerinin yerine kullanıldığı da görülür. Bu kavramlar; başa çıkma (coping), duygu durum düzenlemesi (moodregulation), savunma mekanizmaları (defensemechanisms) ve duygusal düzenleme (affectregulation) şeklinde sınıflandırılabilir. Bu kavramlar şu şekilde açıklanabilir;

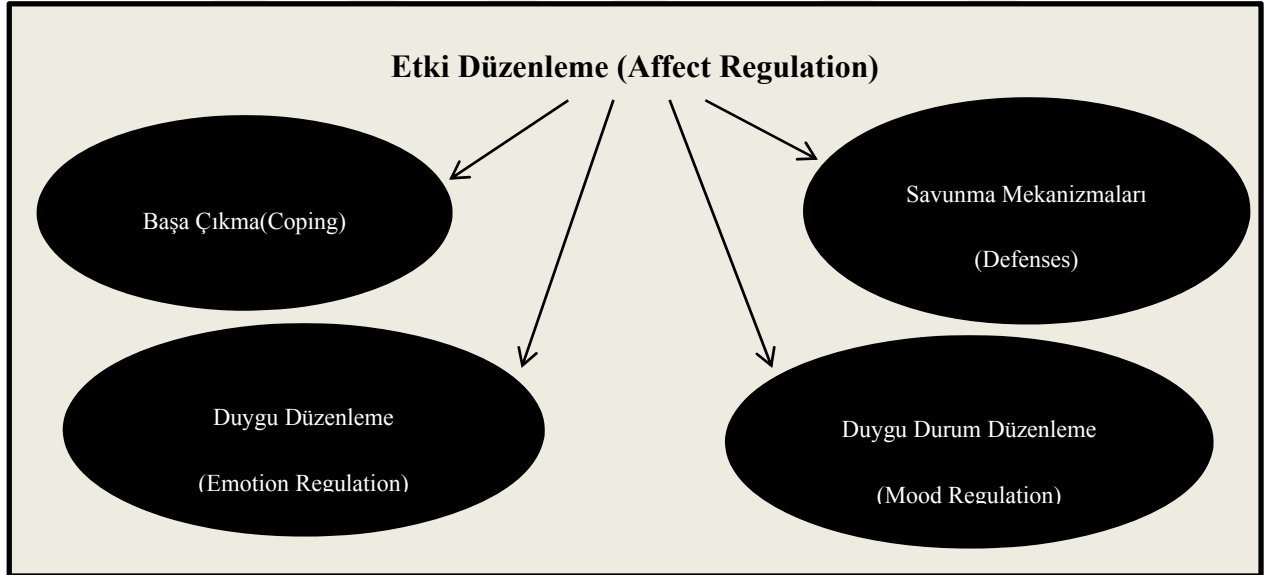
Baş çıkma (coping); duygu düzenlemeden öncelikli odağının olumsuz duygu deneyimleri olmasıyla ayrılır ve baş etme stratejilerini sorun odaklı ve duygu odaklı baş etme stratejileri olarak ele almak mümkündür. Sorun odaklı baş etme, stres yaratan sorunları çözmeye yönelik kullanılan stratejilerken duygu odaklı baş etme, olumsuz duyguları azaltmaya yönelik kullanılan stratejileri kapsamaktadır (Gross, 2002).

Duygu durum düzenleme (mood regulation); duygu düzenlemeden davranışsal cevaplara olan eğilimi açıklamada yetersiz kalışıyla ayrılır (Forgas, 1995; Smith & Lazarus, 1993). Örneğin Morris duygu durumu; çevresel etkilere karşılık içsel durumumuz açısından neyin

doğru ya da yanlış olduğuna karar vermede yardımcı bir mekanizma olarak tanımlamıştır (1992, s. 258).

Savunma mekanizmaları (defense mechanisms); tıpkı başa çıkma gibi olumsuz duygu durumları yönetmektedir ve genellikle bilinçdışı tepkileri içerir. Savunma mekanizmaları Freud tarafından dokuz başlıkta ele alınmıştır. Bunlar; inkâr, görmezden gelme, yansıtma, içe yansıtma, karşıt tepki oluşturma, özdeşim kurma, tersine çevirme, gerileme ve önleme (Bond, Gardner, Christian & Sigal, 1983).

Etki düzenleme (affect regulation) ise; savunma mekanizmalarını, duygu durum düzenlemeyi, başa çıkma ve duygu düzenlemesini içeren kapsayıcı bir başlık olarak ele alınmaktadır (Gross, 1998a). Etki düzenleme mekanizmaları bir süreç biçimidir ve mevcut durumdaki etkinin öznel veya fizyolojik bileşeni ile eşleşmesi veya bir duygu sınıfı ile ilişkili bir durum modeli gibi özgül tetikleyiciler tarafından ortaya konan beceriler veya süreçlerdir (Westen, 1994).



Şekil 2. Tepki düzenlemenin hiyerarşik gösterimi (Gross, 1998a)

Duygu düzenlemenin hem olumlu hem de olumsuz duygular için kullanılabileceği vurgulanmaktadır (Garnefski vd., 2001; Gross & Thompson, 2007). Bu şekilde ele

alındığında duygu düzenleme kavramı başa çıkma, duygu-durum düzenleme ve savunma mekanizmaları yöntemlerinden farklılaşarak alanda kendisi için özel bir bölge geliştirmektedir.

Gross'un duygu düzenleme tanımında, duygu düzenleme stratejilerinin olgunlaşmış duygu durumlarının sonucunda ortaya çıkabileceğine değinilmiştir. Duygu düzenleme aslında duygu üretmeden temellenmektedir ve duygular bir dizi içsel ve dışsal uyarının sonucu olarak belirtilmiştir. Bu içsel ve dışsal uyarılar değerlendirilerek deneyimsel, davranışsal ve psikolojik sistemleri kapsayan düzenlenmiş bir takım tepkiler dizisi olarak karşımıza çıkar. İşte bu süreçteki düzenlemeler duygu düzenleme kavramının karşılığıdır (Gross, 1998b; John & Gross, 2004). Yaşanılan olumsuz bir durumun ardından bireyler bu yaşantıyla başa çıkmak için çeşitli yollar tercih edebilir. Örneğin aynı olumsuz olay karşısında kişilerden biri olaydan ders çıkarabileceğini ve daha iyisini yapabileceğini düşünürken bir diğeri yaşanan olayın başına gelebilecek en kötü şey olduğunu düşünebilir ya da bir olay karşısında bireylerden biri kendisini suçlu bulurken bir diğeri çevresindekileri suçlama eğilimi gösterebilir işte bu seçimler ve tutumlar kişinin duygu düzenleme sisteminin nasıl çalıştığıyla ilişkilidir.

Alan yazında duygu düzenleme mekanizmaları çeşitli araştırmacılar tarafından dört alt sistemle ele alınmıştır. Bunlar;

Değerlendirme sistemi (The appraisal system): Bu alt sistemde birey kendi eyleminin hedeflerini, sonuçlarını ve sorumluluklarını, eylemin içeriği ve endişelerini değerlendirir. Gerçekleşmiş olan ya da hayal edilmiş olan eylemin sonuçları ya da olası sonuçları önceki yaşam deneyimleri çerçevesinde değerlendirilir ve duyulan endişeler bu deneyim ve ya muhtemel sonuçlarla karşılaştırılarak değerlendirmeye alınır (Sroufe, 1996, s. 55–60).

Motor sistem(the motor system): bu sistem sadece ifade süreçlerini(yardım için ağlamak vb.) değil aynı zamanda eylem hazırlıklarını da içerir (Frijda, 1986, s. 467-469). Bu mekanizmada mevcut durum kişi-çevre değerlendirmesi sonucu bir eylemin ortaya

konması durumudur. Burada duygu bir değerlendirme ve ardından tercih edilen başa çıkma mekanizmasıyla tanımlanır (tehlikeli durumdan korunmak için ortamdan kaçmak vb.). Burada verilen tepkide öğrenmeler ve önceki deneyimler etkilidir bu nedenle bir refleksten ayrılarak daha bilinçli bir davranış ortaya çıkar (Scherer & Walbott, 1994).

Vücut düzenleyici sistem (Body regulation system): Bu alt sistem ise daha çok otonom sinir sistemi tarafından tetiklenen vücut tepkilerini kapsar. Bunlar istemsiz gerçekleşen endokrinolojik tepkilerdir. Bu sistemle içinde bulunulan duruma uygun olarak bedensel tepkiler oluşturulur (nefes alış veriş hızının değişmesi, terleme vb.) (Holodynski & Friedlmeier, 2006, s. 46-48)

His sistemi (the feeling system): Bu alt sistemde ise hisler bir yansıtma ve izleme görevi üstlenerek dikkati duygunun nedenine çekerek duyguların düzenlenmesinde rol oynar. Bu sistem dışı vurulan reaksiyonları duruma bağlı olarak anlamlı başa çıkma yöntemlerine dönüştürür ve gerekli durumlarda kişi-çevre ilişkisinin yeniden düzenlenmesinde rol oynar (Holodynski & Friedlmeier, 2006, s. 46-48).

Bu 4 alt sistemin kişinin yaşantısındaki önemi; yalnızca gösterilen tepkilerin ya da duyguların nedenlerinin değil aynı zamanda başa çıkma yöntemlerinin de doğuştan değil sonradan öğrenilen bilgiler olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, her bir duygu; duygunun nedeni, tetiklenen vücut tepkilerinin nedeni ve mevcut baş etme eylemlerinin duygu sisteminde yeni ve eşzamanlı bir gösterimini gerektirir. Ancak bu koşullarda duygular bu alt sistemlerle mümkün olan en iyi şekilde iş birliği sağlayabilir (Holodynski & Friedlmeier, 2006, s. 45-50).

2.1.4 Duygu Düzenlemenin Gelişimsel Süreci

Daha önce duygunun gelişimi başlığı altında değinilmiş olan duyguların gelişimini, takip eden bir üst farkındalık olan ve daha kompleks bir yapıya sahip olan duyguların düzenlenebilmesi becerisiyle devam eder (Santrock, 2011, s. 297). Yaşamın ilk yıllarından

itibaren bebekler duygusal gerilimlerin ve tepkilerin yoğunluğunu azaltmaya dair beceriler geliştirirler (Eisenberg, Spinrad & Smith, 2004, s. 282) ve erken yaşantının niteliğinden ve deneyimlerden etkilenirler. Bakım verenin pozitif davranış ve tepkileri çocuğun duygu düzenleme ve uyum becerilerini olumlu etkiler (Boyce & Elis, 2005). Küçük çocukların duygularını, olumsuz durumlardan kaçınma (rahatsızlık duyduklarında gözleri ve kulakları kapama), yetişkin desteği alma, güven veren bir nesne edinme gibi davranışlarla düzenlerler (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen & Wadsworth, 2001; Dodge, 1989). Erken çocukluk döneminde yani bebeklikten çocukluğa (2-6 yaş) geçişle beraber çocuklar yaşadıkları duygusal gerilimleri kabul edilebilir düzeye çekmek için bazı sözel ifadelerle başvururlar. Örneğin duygusal sıkıntının üstesinden gelebilmek için sınırlandırma yapabilir (yüksek ve korkutucu sesle kulaklarını kapatmak), kendi kendilerine konuşabilir (annem yakında geri gelecek) ya da hedeflerini değiştirebilirler (rahatsız veren oyundan kaçınıp başka bir oyuna yönelme), böylece rahatsızlık veren duyguyu azaltabilir veya ortadan kaldıracırlar (Thompson & Goodvin, 2007, s. 326-332). Yine küçük çocukların her ne kadar duygusal uyarımlara karşı farkındalıkları olsa da (rahatsızlık veren durum karşısında gösterilen kaçınma gibi) bilişsel boyutta bir farkındalık kazanmaları ilerleyen yaşlarına doğru gerçekleşmektedir (Davis, Levine, Lench, & Quas, 2010). Duygu düzenleme bebeklerde görülse de bazı tekniklerin uzmanlaşarak kullanımı okul çağı çocuklarında görülmektedir (Kail, 2012, s. 321). Erken çocukluk döneminde duyguları düzenleme çabası görülse de hala istek ve arzuların önüne geçebilme konusunda sıkıntılar ve dürtüsel davranışlar görülebilmektedir. Bir sonraki dönem olan orta çocuklukta (ya da ön ergenlikte) ise benlik farkındalığındaki ve sosyal duyarlılıktaki artış, duygusal yeterliliği destekler ve duygu düzenleme becerilerinde hızlı bir gelişim gözlenir (Berk, 2015, s. 489-490). Duygularını kontrol edebilme ve değerlendirme becerisi ergen gelişimindeki önemli boyutlardan biridir (Cybele Raver, Mckoy, Lowenstein & Pess, 2013; Hum, Manassis & Lewis, 2013). Orta çocukluk (ön ergenlik) ile birlikte kendini iyice göstermeye başlayan duygu düzenleme becerisi devam eden gelişim sürecinin önemli

bir basamağıdır. Duygu düzenleme becerileri erken yaşlardan itibaren kendini gösterse de süreç içerisindeki gelişimi ve becerinin aktif kullanılabilmesi çocukta olgunlaşmayla beraber gerçekleşmektedir.

2.1.5 Duygu Düzenlemenin Nörolojik Temelleri

Duygusal tepkiler sempatik ve parasempatik sinir sistemi hareketlilikleriyle koordine olmuş nöroendokrin hareketlilikler barındırır (Thompson vd., 2013, s. 6). Nörogörüntüleme teknikleri kullanılarak yapılan çalışmalarla duygu eylemlerine verilen yanıtların; duygu aktivasyonlarıyla ilgili olarak alt beyin bölgelerinde (amigdala, hipotalamus ve beyin sapı), duygu düzenleme aktivasyonlarıyla ilgili olaraksa üst beyin bölgelerinde (medial ve ventralprefrontal korteks ve anteriorsingulat dahil) hareketliliklere neden olduğu ve geniş bir bölgeye yayılmış olduğu görülmüştür (Thompson, Lewis & Calkins, 2008).

Çocukların ilerleyen yaşla beraber duygu düzenleme konusunda yetkinleşmesinin nörolojik temelleri ise; prefrontal beyin bölgesindeki gelişmeyle beraber çocukların esnek zihin stratejileri kazanmasıyla açıklanmaktadır (Thompson, Lewis & Calkins, 2008).

2.1.6 Duygu Düzenleme Modelleri

2.1.6.1 Duygu Düzenlemede Süreç Modeli

Gross (1998b) çalışmasında, duygu düzenleme sürecini ikiye ayırmıştır: önsüreç-odaklı (antecedent-focused) ve tepki-odaklı (response-focused). Ön süreç odaklı stratejinin altında yer alan 4 farklı duygu düzenleme sürecini de tanımlamıştır: Durum seçme, durum değiştirme, dikkatte yayılma ve bilişsel değişim (Gross, 1998b). Bu süreçlerden durum seçme ve durum değiştirme süreçlerinin her ikisi de bireyin var olan durumu şekillendirmesine yardımcı olmaktadır. Durum seçmede; bir duygunun ardından gelecek durumu seçerek duyguyu yönlendirme, durum değiştirme de ise; dışsal süreçlerde

değişiklik yaparak duyguyu yönlendirme vardır. Ancak fiziksel ortamı değiştirmeden ya da düzenlemeden de duyguları düzenlemek mümkündür. Bu durum, dikkatte yayılma süreci ile mümkün olmaktadır. Bu strateji iki farklı biçimde kullanılabilir: Dikkat dağıtma (distraction) ve yoğunlaşma (concentration) (Gross, 1998b). Bir diğer yöntem ise; bilişsel değişim stratejisidir. Bireyin durumu yeniden değerlendirerek durumun duygusal değerini ya da önemini değiştirmek amacıyla olaya ya da olayı yönetme kapasitesine ilişkin düşüncelerini değiştirmesini ifade etmektedir (Gross, 1999; Gross & Thompson, 2007). Tepki odaklı süreç ise duygu üretiminin son aşamasında görülür ve duygunun sonucunun etkisini azaltmaya yönelik davranışlarla kendini gösterir (Gross, 1999; Gross & Thompson, 2007). Tepki odaklı süreçte devam eden duygusal deneyimi, ifadeyi veya fizyolojik tepkiyi yoğunlaştıran, azaltan, uzatan veya kısıtlayan stratejiler bulunur (Gross, 1998b).

2.1.6.2 Bilişsel Duygu Düzenleme Modeli

Duygusal gelişim, bilişsel gelişimle paralellik gösterir ve bilişsel gelişimdeki ilerlemeler duyguların anlamlandırılması ve açıklanmasında rol oynar. Duygusal ve bilişsel gelişim arasında çok yakın bir bağ vardır (Güngör Aytar, 2014, s. 164-170). Bu bağ duygu düzenleme ve biliş arasındaki ilişkiyi temellendirir. Biliş; bireyin dış dünyadan edindiği deneyimleri değerlendirdiği zihinsel bir ögedir. Biliş, dış uyaranların algılanması ve özümsemesi işlemi olarak tanımlanabilir. Bilişsel yapı ve algılama, bilişi oluşturmaktadır (Uçak & Güzeldere, 2006). Biliş kavramının kapsam alanı düşünüldüğünde içerisinde bireyin duygularının da yer aldığı ve bilişin duygular üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Bilişsel yeniden değerlendirme, duygusal bir durumun anlamını değiştirecek şekilde gözden geçirilmesi, yeniden değerlendirilmesidir (Giuliani & Gross, 2009). Duygunun bilişsel kuramına göre; bilişsel değerlendirmeler bir duygunun yaşanıp yaşanmadığına ve yaşanan duygunun hangi duygu olduğuna şekil verir. Buna göre biliş duyguların düzenlendiği ana yoldur (Joormann, Yoon & Siemer, 2010, s. 174). Bilişsel değişim, doğrudan duygu değerlendirmeleri ve cevaplarını değiştirir. Duygu oluşturma süreçleri ve

duygu düzenleme mekanizmalarının işleyişi düşünüldüğünde bilişin duygu düzenleme üzerindeki önemi ortaya konmaktadır (Joorman & Yoon, 2010, s. 176). Çalışmalar bir durumun biliş boyutunda değerlendirilmesinin duygusal bir reaksiyonu değiştirebileceğini ortaya koymuştur (Gross, 1998a; Ochsner, Bunge, Gross & Gabrieli, 2002; Ochsner vd., 2004). Ve yine çalışmalar bilişsel olmayan duygu düzenleme stratejilerinin, bilişi etkileyen stratejilere oranla daha az olumlu etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır (Gross, 1998b; Gross & Levenson, 1997).

Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001), duygu düzenlemenin pek çok farklı boyutla ele alınması gerektiğini vurgulayarak, duygu düzenleme sürecinin bilinçli ve bilişsel boyutuna odaklanmışlardır. Bilişsel süreçler, davranışsal ve nöral tepkileri değiştirebilmektedir. Bilişsel süreçlerdeki bu değişiklikler var olan ya da henüz oluşmamış olan duygunun cevabını düzenlemek ve uygun bir duygusal tepki oluşturmak için kullanılabilir (Ochsner & Gross, 2005). Bilişler ya da bilişsel süreçler bireyin duygularını yönetmesini ya da düzenlemesini böylelikle de duygular üstünde kontrol sağlayarak bireyin özellikle tehdit edici ya da stres veren yaşantılardan sonra yaşayabileceği yoğun duyguların üstesinden gelebilmesine yardımcı olabilir (Garnefski vd., 2001). Bilişsel süreçler ve duygu düzenleme kavramının beraber değerlendirilmesiyle; bilişsel duygu düzenleme kavramı gündeme gelmektedir. Bu kavram literatürde yer alan bir diğer duygu düzenleme stratejisi olarak kabul edilmektedir. Bilişsel duygu düzenleme; yaşanan stres verici olaylar ya da duyguların bilinçli ve içsel süreçlerle kontrol altına alınması ya da düzenlenmesidir (Garnefski vd., 2001). Bilişsel duygu düzenlemeyi Garnefski ve arkadaşları (2001), kavramsal olarak dokuz farklı bilişsel duygu düzenleme stratejisini içeren bilişsel duygu düzenleme ölçeğiyle değerlendirmişlerdir. Bu dokuz alt başlıklı strateji şu şekildedir;

(1) Kendini suçlama; Yaşanan her olay karşısında kendisinin sorumlu ve suçlu olduğunu düşünme durumu,

- (2) Kabullenme; Yaşanılan olayı kabul etmeye ve olaydan kendini izole etmeye yönelik düşüncelerin oluşu,
- (3) Ruminasyon; Yaşanılan olumsuz olayla ilgili çevreyi etkili biçimde düzenlemek yerine, olayla ilgili duygu ve düşüncelerin sürekli düşünülmesi ve eylemde bulunulmaması,
- (4) Olumlu yeniden odaklanma; Duyguların olumlu anılara yönlendirilmesi süreci,
- (5) Plan yapmaya yeniden odaklanma; Yaşanılan olayla ilgili neler yapılabileceği ve nasıl önlemler alınacağı ile ilgili düşünme stratejisi geliştirme,
- (6) Olumlu yeniden değerlendirme; Yaşanılan olumsuz olayın olumlu taraflarını araştırmaya ve odaklanmaya yönelik düşüncelerin olması,
- (7) Olayın değerini azaltma; Yaşanılan olayın değerini geçmiş yaşantılardan olaylarla karşılaştırma ve bunun sonucunda önemsiz olduğunun düşünülmesi,
- (8) Felaketleştirme; Yaşanılan olayın olumsuz taraflarına daha fazla odaklanarak, kişinin başına gelebilecek en kötü olay gibi düşünülmesi,
- (9) Diğerlerini suçlama; Yaşanan olayla ilişkili olarak başkalarını suçlayarak kendini rahatlatma şeklinde ele almışlardır (Garnefski vd., 2001).

Bu stratejilerden bazıları bireyin sosyal ve psikolojik işlevselliğine katkıda bulunan uyumlu stratejilerken bazıları da uyumsuz ve işlevsel olmayan stratejilerdir (Aldao & Nolen-Hoeksama, 2010). Stratejilerin kullanılabilirliği ve işlevselliğiye bireysel deneyimlere göre şekillenmekte ve farklılık göstermektedir (Garnefski & Kraaij, 2006). Bireylerin kullandığı pek çok farklı strateji olduğu için hangi stratejinin etkili olduğunun anlaşılması önemlidir (Parkinson & Totterdell, 1999).

2.1.6.2.1 Bilişsel Duygu Düzenlemenin Gelişimsel Süreci

Bilişsel duygu düzenleme; duygu düzenlemenin bir yöntemi olarak ele alınabilir ve bireydeki bilişsel gelişimle doğru orantılı olarak şekillenir. Bilişsel becerilerdeki gelişme bebeğin zararlı fizyolojik süreçleri düzenlemesine olanak sağlamaktadır. Yaşla beraber

bilişsel becerilerdeki değişiklik, çocuğun bilişsel duygu düzenleme becerisindeki değişikliklere açıklık getirebilir (Dodge, Pettit, McClakey & Brown, 1986). Erken dönemde görülen duygu düzenleme stratejileri genelde bilişsel süreçlere dayanmazken artan yaşla birlikte birey duygularını düzenlemek için bilişsel stratejileri kullanma becerisinde ustalaşarak uygun düzenleme yollarını tercih etme konusunda daha başarılı olur (Santrock, 2014, s. 156). Çocuk büyüdükçe biliş düzeyindeki gelişimle beraber daha gelişmiş düzenleyicilere(hazı erteleme, dili kullanma, savunma mekanizmaları geliştirme) yöneldiği görülür. Zamanla çocuğun sadece düzenleme mekanizmaları repertuarı gelişmekle kalmaz aynı zamanda hangi düzenleyici mekanizmanın hangi duruma daha uygun olacağına dair bilişsel farkındalığı da gelişir (Dodge, 1989).

2.1.7 Özsaygı ve Gelişimsel Süreci

Öz saygı çocukluktan yetişkinliğe kadar olan süreçte süreklilik gösteren bir kavramdır (Trzesniewski, Donnellan & Robins, 2013, s. 62). Bu bağlamda öz saygı insan yaşamının devam edebilmesi ve bireyin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için önemli bir kavramdır.

Özsaygı (benlik saygısı), benlik kavramının beraberinde gelir. Benlik kavramı kişinin varlığının ve sahip olduklarının farkına varışı olarak değerlendirilebilir. Amerikalı psikolog James genel benlik kavramını iki alt başlığa bölerek “ben ve benim” kavramlarıyla ele almıştır. Bu kavramlardan “ben” var oluşu kişinin kendi varlığını keşfedişini ortaya koyarken “benim” kavramı kişinin sahip olduğu fiziksel, karakteristik özellikleri temsil etmektedir. James varlığı temsil eden ben kavramını öznel benlik ve sahiplikleri temsil eden benim kavramını ise nesnel benlik olarak ele almıştır (1983, s. 279-280). Yaşamın ilk yıllarından itibaren benlik kavramı kendini göstermekte ve örneğin 2 yaşındaki bir çocuk adıyla beraber cinsiyetinden de bahsedebilmektedir. Daha ileri bir yaş grubunda 5-6 yaşlarında bir çocuk kendisiyle ilgili ayrıntılı bilgi verebilmekte; fiziksel özelliklerini sıralayıp neleri sevip neleri sevmediğinden bahsedebilmektedir (Bee & Boyd, 2009, s. 256-259; Berk, 2015, s. 365).

Benlik kavramının ilerleyişinden yaşamın ilk yıllarında kendi içinde bir değerlendirme varken ve genelde küçük yaş grupları tüm niteliklerini olumlu değerlendirme eğilimi gösterirken ilk ergenlik yıllarına karşılık gelen 9-10 yaş civarında çocuklar kendi özelliklerini genelde akranlarıyla kıyaslama yoluyla değerlendirme eğilimi gösterirler. Ergenlik dönemindeyse benlik kavramı Erikson'un kimlik krizi olarak adlandırdığı evreye dönüşerek bireyin kendi varlığını çözümlemesi ve ortaya çıkan sonucu sevip kabullenmesi ya da kabullenmemesine dönüşür (Miller, 2008, s. 209-216).

Yaklaşık olarak 4-5 yaş civarında öz saygının en erken hali görülmektedir. Çocuk bu evrede henüz özsaygıyı boyutsal olarak algılamaz ve tek yönlü olarak değerlendirir (Kail, 2012, s. 354). Daha belirgin şekilde ise öz saygı gelişimi 7-8 yaşları civarında görülür ve çocuğun hem kendini algılayışı hem de çevresi tarafından nasıl görüldüğüyle ilişkili olarak şekillenir (Bee & Boyd, 2009, s. 268-269). 7-8 yaş civarında başlayan ve ilk ergenliğe kadar olan süreçte çocuklar özsaygı değerlendirmelerini dört özelleştirilmiş alan üzerinden yapmaktadırlar. Bunlar; okul yeterliliği (scholastic competence), atletik yeterlilik (athletic competence), sosyal yeterlilik (social competence) ve fiziksel yeterlilik (physical competence)'tir.

Okul yeterliliği (scholastic competence): Çocuğun kendisini okul işlerini yürütürken ne kadar yeterli ve akıllı olarak tanımladığı,

Atletik yeterlilik (athletic competence): Çocuğun kendini spor ve oyunlarda fiziksel güç olarak ne kadar yeterli algıladığı,

Sosyal yeterlilik (social competence): Çocuğun kendisini akran ilişkilerinde ve aile ilişkilerinde ne kadar yeterli algıladığı,

Fiziksel yeterlilik (physical competence): Çocuğun bedenini nasıl tanımladığı ve kendisini güzel, çirkin, şişman, zayıf vb. olarak nasıl algıladığıdır (Kail, 2012, s. 354).

Tüm bu bileşenler çerçevesinde; özsaygı bireyin kendisine bakış açısını ve kimliğinin çeşitli yönlerine verdiği değeri ve bu yönleri algılayışını gösterir (M. Durak, Durak &

Kocatepe, 2017, s. 267). Özsaygı bireyin bir insan olarak kişisel değerini öznel değerlendirmesidir (Trzesniewski, Donnellan & Robins, 2013, s. 60). Ve yine öz saygı bireyin kendi kişiliğine karşı geliştirdiği olumlu bir bakış açısı ve öz kavramının bir boyutu olarak da tanımlanmaktadır (Güngör Aytar, 2014, s. 190). Öz saygı tanımlarında ortak olarak bireyin kendini algılayışı üzerinde durulur çünkü bu öz saygının nesnel bir durum olmadığını, gerçeklik farklı olsa bile algıya göre değiştiğini, öz saygının bir algılayış biçimi olduğunu ortaya koyar (Zeigler-Hill, 2013, s. 2). Yine özsaygı bir bütün olarak değerlendirilebilse de aslında tek boyutlu bir olgu değildir ve birey kendisini bir yönde yeterli algılarken başka bir yönde yetersiz algılayabilmektedir (M. Durak, Durak & Kocatepe, 2017, s. 267). Örneğin iyi bir müzisyen kendini müziksel anlamda çok yeterli bulurken ve bu konuda öz saygısı yüksekken, sosyal ilişkiler konusunda yetersiz görebilir ve düşük bir öz saygıya sahip olabilir.

Rosenberg'e göre; yüksek özsaygıdan bahsedildiğinde bireyin; kendisine saygı duyduğunu, kendisini kabul ettiğini, diğer bireylerden kendisini üstün görmemekle beraber en az onlar kadar kendisini de değerli gördüğünü, bu değer bir son değil bir süreç olduğunu bildiğini ve sınırlarını tanıyarak kendini geliştirmeye açık olduğu düşük öz saygıda ise; bireyin kendini kabul etmediği, değersiz bulduğu ve gözlemlediği benlikten hoşlanmadığı anlaşılır (1965, s. 31-32).

Harter ise özsaygı üzerine yürüttüğü çalışmalarda özsaygıyı iki içsel değerlendirmeye bağlamıştır. Çocuğun ilk değerlendirmesi olmak istediği kişi (ideal benliği) ve olduğu kişi (gerçek benliği) arasındaki uyuma ya da uyumsuzluk üzerine kuruludur. Diğer faktörse; çocuğun öncelikle ailesi olmak üzere çevresinden aldığı destek hissiyle ilgili değerlendirmesidir. İlk durumda ideal benlik ve gerçek benlik arasındaki fark ne kadar büyükse çocuğun özsaygısı o denli düşük olacaktır. İkinci durumdaysa çocuğun aldığı destek ve öz saygı düzeyi arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır ve destek hissi arttıkça öz saygı düzeyi de artacaktır (1993, s. 89-95). Yapılan araştırmalar özsaygı düzeyinin ilk ergenlikten erken yetişkinliğe kadar olan süreçte dört örüntüyü izlediğini ortaya

koymuştur. Gözlemlenen deneklerin bir grubunda özsaygı hem ilk ergenlikte hem de erken yetişkinliğe kadar olan süreçte yüksek bulunurken bir diğer grupta ilk ergenlikte düşük olan öz saygı erken yetişkinliğe kadar artış göstermiştir. nc bir grupta her iki dönem boyunca düşük özsaygı gözlemlenirken dördüncü grupta yüksek olan öz saygı düzeyinde erken yetişkinliğe giden süreçte düşüş grlmştir (Zimmerman, Copeland, Shope & Dielman, 1997). Özsaygı açısından görülen bu değişiklikler bu bireylerin gelişimlerinde de farklılıklara yol açmaktadır. Örneğin Renouf ve Harter'ın çalışması düşük öz saygı düzeyinin hem orta çocukluk hem de ergenlikte bireyin depresyona girme ihtimalini arttırdığını ortaya koymaktadır (1990).

Küçük yaş gruplarında ve ilkokul yıllarında öz saygı çocuklar için genelde yoğun olarak akademik başarılarla eşleştirilse de ilerleyen süreçte öz saygı için farklı değişkenler de(ikili ilişkilerdeki konum, romantik ilişkiler, arkadaş ilişkileri, fiziksel görünüş, sahip olunan iş vb.) devreye girecektir. Bu nedenle okulun ilerleyen yılları ve ergenlik döneminde öz saygı çok daha karmaşık bir hal almaktadır (Kail, 2012, s. 354-355). Yine ortaokulun sonlarına doğru çocukların özsaygı algılayışlarında genellikle bir istikrar görülür. Bu durumda gelişen bilişsel beceriler çerçevesinde farklı değişkenlerin anlamlandırılmasının etkisi görülür. Yaşa bağlı olarak karmaşıklaşan öz saygı aslında artan bilişsel beceri ve sosyal etkileşimlerin bir sonucudur (Kail, 2012, s. 355). Tıpkı duygu düzenleme becerileri gibi öz saygı da bilişle bağlantılıdır.

2.2 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde bilişsel duygu düzenleme ve özsaygı üzerine alan yazında yürütülmüş olan çalışmalar yabancı ülkelerde ve ülkemizde yapılmış çalışmalar olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır. alışmalar yıllarına göre eskiden yeniye doğru sıralanmıştır.

2.2.1 Duygu Düzenleme İle İlgili Yabancı  lkelerde Yapılan Araştırmalar

Eisenberg ve arkadaşlarının (2000) yürüttüğü      retim çocuklarının Duygusal ve Davranışsal Düzenleme ve Olumsuz Duygulanımdan Kaynaklı Problem Davranışlarının      r lmesi  isimli çalışmada; bireysel farklılıkların gözlenen problem davranışlarla ve duygusal ve davranışsal düzenleme ve olumsuz duygulanımın arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Veriler  ocukların    retmeni ve bir ebeveyninin 2 yıl süresince anaokulunun 1. 2. ve 3. Sınıfa devam eden çocuklarını gözlemlemeleri yoluyla elde edilmiştir. Duygu düzenleme ile ilgili verilerin toplanması için Eisenberg vd. (1996) tarafından geliştirilen  The Regulation Puzzle Box Task  kullanılmış, ego kontrol değerlendirmeleri için Block ve Block (1980) tarafından geliştirilen  Block Q-sort  kullanılmıştır. Dikkat da ınıklı ı ve odaklanma verileri için Rothbart vd. (1994) tarafından geliştirilen  Rothbart s Child Behavior Questionnaire  kullanılmıştır. Negatif duygulanımlar Larsen and Diener (1987) tarafından geliştirilen ve uyarlaması Eisenberg vd (1995) tarafından yapılan  Affect Intensity Scale  kullanılmış, problem davranışların değerlendirilmesi ise; Lochman and Conduct Problems Prevention Research Group (1995) un geliştirdiği envanter ile yapılmıştır. Ayrıca  ocukların davranışsal düzenleme becerilerinin devamlılığı da incelenmiştir. Çalışmanın ilk basamağında ulaşılan 169 çocuğun 146 sı ile çalışma tamamlanmıştır. Çalışma bulguları en iyi uyumu sağlayan yapısal eşitlik modeline göre, ilk sene ve iki sene sonraki gözlemlerde davranışsal düzensizlik gösteren çocuklarda, hem yüksek hem de düşük olumsuz duygusal davranış sorunlarının dışsallaştırılmasını      r ken, davranışsal kontrolden kaynaklanan sorun davranışının sadece olumsuz duygusallı a eğilimli çocuklar için anlamlı bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmanın önemli bir diğer bulgusu ise davranışsal ve duygusal düzenlemenin problem davranışlar üzerindeki tahmin edilebilirliği kolaylaştırması ve duygusal düzenlemenin olumsuz duygulanım üzerindeki pozitif etkisidir.

Cole ve arkadaşları (2003)  Anaokulunda ve İ    retim Erken Dönemlerinde  ocukların Karşılıklı Duygu Düzenleme Davranışları ve Davranış Problemlerinin Kararlılı ı  isimli

alışmalarında öfkenin karşılıklı düzenlenmesinin hem ruh sağlığı hem de beden sağlığı üzerindeki etkisine yoğunlaşılmıştır. Çalışma kapsamında 85 okul öncesi dönem çocuğu ve annesinin öfke duygulanımı sırasında göstermiş olduğu öfke düzenleme stratejileri incelenmiştir. Veriler Achenbach (1991a;1991b) tarafından geliştirilen “Child Behavior Checklist” ve “Teacher Report Form” ve McCarthy (1972) tarafından geliştirilen “Scales of Children’s Abilities” kullanılarak toplanmıştır. Çalışma bulgularında daha az karşılıklı pozitif duygu, daha fazla karşılıklı öfke ve daha fazla duygusal uyumsuzluk, istikrarlı bir davranış sorunu olan çocuklarla karakterize bulunmuştur. Özellikle erkek çocuklarının problemli davranışlarında anne ocuk ilişkisinin önemli bir etken olduğu bulunmuştur bununla birlikte anne ocuk ilişkisinin sorun davranışların stabilizasyonunda da etkili olduğu bulunmuştur.

Garnefski ve arkadaşlarının (2004) de yürüttükleri “Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ve Depresif Semptomlar: Kadınlar ve Erkeklerdeki Farklılıklar” isimli çalışmada 251 erkek ve 379 kadından oluşan bir rneklemele çalışmışlardır. Çalışmada iki temel sorunun cevabı aranmıştır; Kadın ve erkeklerin (a) yaşam stresine karşı yaygın olarak kullandıkları bilişsel duygu düzenleme stratejileri nelerdir? (b) kullandıkları bu stratejiler ve raporlanan depresif semptomları arasında bir ilişki var mıdır? Veriler Garnefski vd. tarafından (2001) de geliştirilen “The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)” ve Derogatis (1977) tarafından geliştirilen “SCL-90” kullanılarak toplanmıştır. Çalışma bulguları bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden özellikle ruminasyon, pozitif yeniden odaklanma ve felaketleştirme alt boyutlarını kadınların erkeklerden daha sık kullandığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, belli bir bilişsel strateji ile depresif semptomları belirtme durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Her iki grupta içinde kendini suçlama, ruminasyon ve felaketleştirme stratejilerinin yüksek depresyon puanları ile gl bir şekilde ilişkili olduğu; pozitif yeniden değerlendirme stratejisinin ise düşük depresyon puanları ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Martin ve Dahlen (2005) “Depresyon, Kaygı, Öfke ve Stresin Öngörülmesinde Bilişsel Duygu Düzenleme” adındaki çalışmalarında 362 gönüllü üniversite öğrencisiyle çalışmışlardır. Çalışma verileri Garnefski vd. tarafından (2001) de geliştirilen “The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)”, Spielberger (1999) tarafından geliştirilen “State-Trait Anger Expression Inventory-2 (STAXI-2)” ve Lovibond ve Lovibond (2002) tarafından geliştirilen “Depression Anxiety Stress Scales (DASS)” kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda kadınların ruminasyon, felaketleştirme, pozitif yeniden odaklanma, plana yeniden odaklanma, pozitif yeniden değerlendirme ve tüm pozitif değerlerde erkeklere oranla yüksek değer aldığı. Erkeklerin ise başkalarını suçlama alt boyutunda puanlarının yüksek bulunduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra cinsiyetten bağımsız olarak ruminasyon, felaketleştirme, kendini suçlama, kabul ve düşük pozitif yeniden değerlendirmenin depresyonla pozitif yönlü ilişkili olduğu ve yine kendini suçlama, ruminasyon ve felaketleştirme ve düşük pozitif yeniden değerlendirmenin kaygıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte stress ile kendini suçlama, ruminasyon ve düşük pozitif yeniden değerlendirme arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Son olarak, sürekli öfke ruminasyon, felaketleştirme ve düşük pozitif yeniden değerlendirme ile ilişkili bulunmuştur.

Garnefski ve Kraaij (2006) “Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ile Depresif Belirtiler Arasındaki İlişkiler: Beş Özel Örneğin Karşılaştırıldığı Bir Çalışma” başlıklı çalışmalarında bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile depresif belirtiler arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda ergenlikten yaşlılığa kadar uzanan 5 spesifik örnek üzerinde bilişsel duygu düzenleme stratejileri tercihleri ve bu tercihlerle depresif semptomları arasındaki ilişki incelenmiştir. Veriler Garnefski vd. tarafından (2001) de geliştirilen “The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)” ve Derogatis (1977) tarafından geliştirilen “SCL-90” kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda bildirilen duygu düzenleme stratejileri arasında dikkate değer farklılıklar bulunmasına

rağmen, bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile depresyon belirtileri arasındaki ilişki beş grup arasında benzer bulunmuştur.

Spinrad ve arkadaşlarının (2006) yürüttükleri “Çocukların Sosyal Yeterlilikleri Ve Duyguyla İlişkili Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişki: Boylamsal Bir Çalışma” isimli çalışmada yaşları 4,5 – 7,9 arasında değişen ve 2 sene sonra tekrar gözlenen 193 çocuk ve onların aileleri ile yürütülmüştür. Tüm basamaklarla ilgili çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinden bilgi alınırken çocukların gözlemlenmesi sürdürülmüştür. Yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak; regülasyon/kontrol ve popülerite arasındaki ilişkide esnekliğin aracı rolü iki dalga boylamsal veriyle test edilmiştir. Veriler Rothbart, Ahadi, Hersey ve Fisher (2001) tarafından geliştirilen “Child Behavior Questionnaire”, Eisenberg vd. (1996) tarafından geliştirilen “The Regulation Puzzle Box Task” ve Block ve Block (1980) tarafından geliştirilen “Block Q-sort” kullanılarak toplanmıştır. Bulgular kendini denetleme ve popülerite arasındaki ilişkide esnekliğin aracı rolüne dair kanıtlar ortaya koyarken, duygusal düzenlemenin kendini kontrol ve zorlayıcı kontrolden ayrılması gerektiği bilgisini de desteklemiştir.

Graziano ve arkadaşlarının (2007) erken akademik beceriler ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında 325 okul öncesi çocuğuyla çalışılmıştır. Veriler; Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilen “Emotion Regulation Checklist”, DuPaul vd. (1991) tarafından geliştirilen “Academic Performance Rating Scale”, Reynolds ve Kamphaus (1992) tarafından geliştirilen “Behavior Assessment System for Children”, Pianta (2001) tarafından geliştirilen “Student–Teacher Relationship Scale”, Wechsler (1992) tarafından geliştirilen “Wechsler Individual Achievement Test” ve Wechsler (1989) tarafından geliştirilen “Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised” ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular, çocukların duygu düzenleme becerilerinin, öğretmenlerinin raporladıkları akademik başarı ve sınıftaki verimliliği ile standart okuryazarlık ve matematik başarı puanlarının pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Bulgular, duygu düzenleme becerilerinin çocukların akademik motivasyon ve başarısı için

önemli olan bilişsel süreç ve bağımsız öğrenme davranışını kolaylaştırdığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğretmen öğrenci ilişkisinin duygu düzenleme becerileri ve akademik başarı üzerinde bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Yine tahmin edilenin aksine çocukların davranış problemleri ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesi arasında da bir ilişki saptanamamıştır.

McRae ve arkadaşlarının (2008) duygu düzenlemenin alt boyutlarından biri olan bilişsel yeniden değerlendirme üzerinde cinsiyet faktörünü fonksiyonel manyetik rezonans görüntülemeyi (fMRI) kullanarak ortaya koymayı amaçlayan çalışmalarında yaşları 18 ile 22 arasında değişen 13'ü kadın ve 12'si erkek toplam 25 katılımcıyla çalışılmıştır. Çalışma bulgularında erkeklerde gözlemlenen aşağı yönlü amigdala aktivasyonuna bağlı olarak erkeklerin negatif duyguları kadınlara oranla daha yüksek bir verimle kontrol edebildikleri sonucuna ulaşılabilmektedir. Olumsuz deneyimler esnasında benzer değişimler görülmüş olsa da erkeklerin yeniden değerlendirme için kadınlardan daha az çaba sarf ettiği görülmüştür.

Dennis ve Hajcak (2009) "Geç Pozitif Potansiyel: Çocuklarda Duygu Düzenlenmesi İçin Nörofizyolojik Bir Belirteç" isimli çalışmalarında daha önceki çalışmalarda yetişkinlerin duygu düzenleme süreçleri için kullanılan geç pozitif potansiyel (LPP) bulgularının çocuklardaki işlevini ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu soruyu incelemek için, 20 çocuğun EEG (yüksek yoğunlukta elektroensefalografisi) kaydedilmiş ve hoş olmayan görseller deneklere gösterilerek kayıtlar incelenmiştir. Öngörüldüğü gibi LPP, genç kızların (5–6 yaşları hariç) posterior kayıt yerlerinde negatif yorumlardan sonra küçülmüştür. Bu etkinin zamanlaması, yetişkinlerle yapılan çalışmalarda bildirilenden daha geç olmuştur. Tüm çocuklar için, LPP'nin nötr yorumlarla daha fazla modülasyonu, azalan endişeli depresif belirtilerle ilişkili bulunmuştur. Çalışma bulguları LPP'nin duygu düzenleme ve duygudurum bozuklukları için klinik olarak uygun bir nöral belirteç olabileceğini ortaya koymuştur.

Garnefski ve arkadaşlarının (2009) "Kısa Rapor: Kronik Hastalıklı Ergenlerde Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ve Psikolojik Uyum" isimli çalışmalarının amacı bilişsel

duygu düzenleme stratejilerinin, kronik hastalığı olan ergenlerde psikolojik uyumsuzluk ile nasıl ilişkili olduğunu ortaya koymaktır. Bu kapsamda Jüvenil idyopatik artrit tanısı konulmuş ve yaşları 12 ile 18 arasında değişen 53 ergenle çalışmış ve bir öz bildirim ölçeği yardımıyla yaşam kaliteleri ve içselleştirme problemleri tanılanırken bilişsel duygu düzenleme ölçeğiyle kullandıkları bilişsel duygu düzenleme stratejileri tespit edilmiştir. Veri toplamak için Garnefski ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen “The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)”, Derogatis (1977) tarafından geliştirilen “SCL-90” ve Conolly ve Johnson (1999) tarafından geliştirilen “DUX-25” kullanılmıştır. Yapılan incelemelerde JIA’lı ergenlerde ruminasyon ve felaketleştirme gibi uyumsuz duygu düzenleme stratejileri ve hastalık arasında ilişki tespit edilmiştir. Çalışma bulgularına dayanarak; bu tür hastaların tedavi sürecinde hastaların kullandığı duygu düzenleme stratejilerinin değiştirilmesinin müdahalelerde önemli olabileceği sonucuna varılmıştır.

Aldao ve Nolen-Hoeksema (2010)’nın yürüttükleri “Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Özgüllüğü: Transdiagnostik Tanılama” isimli çalışmada dört bilişsel duygu düzenleme stratejisi (ruminasyon, düşünce baskılama, yeniden değerlendirme ve problem çözme) ile üç psikopatolojinin (depresyon, anksiyete ve yeme bozukluğu) belirtileri arasındaki ilişki 250 lisans öğrencisi üzerinde incelenmiştir. Veriler, Carver, Scheier ve Weintraub (1989) tarafından geliştirilen “The Problem-Solving (COPE)”, Gros ve John (2003) tarafından geliştirilen “Emotion Regulation Questionnaire”, Treynor, Gonzalez, ve Nolen- Hoeksema (2003) tarafından geliştirilen “Ruminative Response Scale”, Wegner ve Zanakos, (1994) tarafından geliştirilen “White Bear Suppression Inventory”, Watson ve Clark (1991) tarafından geliştirilen “The Mood and Anxiety Symptom Questionnaire-Short Form” ve Fairburn ve Beglin (1995) tarafından geliştirilen “Eating Disorders Examination-Questionnaire” kullanılarak toplanmıştır. Uyumsuz stratejiler (ruminasyon ve düşünce baskılama) uyum stratejileri (yeniden değerlendirme ve problem çözme) ile kıyaslandığında psikopatolojilerle daha yüksek düzeyde ilişkili bulunmuş ve bilişsel duygu

düzenlemenin gizil faktörlerine daha çok yüklenme gerçekleştirmiştir. Bununla beraber yüklenmenin gerçekleştiği bilişsel duygu düzenlemenin gizil faktörleri incelenen üç psikopatolojiyle de yakından ilişkili bulunmuştur. Bu sonuçlar uyumsuz stratejilerin kullanılmasının, psikopatolojide uyumlu stratejilerin kullanılmasından daha merkezi bir rol oynayabileceğini ve bilişsel duygu düzenlemenin tanılayıcı bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

Zlomke ve Hahn (2010) 1080 genç yetişkinle yürüttükleri çalışmada erkek ve kadınlar arasındaki bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin farklı kullanımını ve daha sonra bu farklı bilişsel duygu düzenleme stratejileri kullanımının endişe üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Veriler, Garnefski ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen “The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)”, Norbeck (1984) tarafından geliştirilen “Life Events Questionnaire”, Lovibond ve Lovibond (2002) tarafından geliştirilen “Depression Anxiety Stress Scales (DASS)” ve Meyer, Miller, Metzger, ve Borkovec (1990) tarafından geliştirilen “Penn State Worry Questionnaire” kullanılarak toplanmıştır. Çalışma bulguları cinsiyet ve bilişsel duygu düzenleme arasındaki ilişkinin yaygın anksiyete bozukluğu ve endişe üzerinde etkili olduğunu, özellikle duygu düzenleme stratejilerinden ruminasyon, olayın değerini azaltma ve başkalarını suçlamanın kullanımında kadın ve erkeklerin birbirinden ayrıldığını ortaya koymuştur. Ruminasyon ve olayın değerini azaltma stratejilerini stres karşısında genelde kadınlar gösterirken, stres karşısında erkeklerin tercih ettiği strateji genelde başkalarını suçlama olmuştur. Çalışma bulgularında hem ruminasyon hemde felaketleştirme stratejileri artan stres ve aşırı endişe ile güçlü bir şekilde ilişkili bulunmuştur.

Silvers ve arkadaşları (2012) ergenlerin duygu düzenleme, duygusal tepkisellik ve reddetme duyarlılığının yaşla ilişkisini incelediği çalışmada 44 sağlıklı katılımcı ile çalışmıştır. Veriler çalışma için hazırlanmış görevler aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın ilk basamağında ergenlerin yetişkinlerden daha çalkantılı duygusal reaksiyonlar göstermesinin duygusal tepki veya duygu düzeninde gelişimsel değişikliklere bağlı olup

olmadığını araştırmışlardır. Sonuçlar yaşı düzenleme başarısı üzerinde hem doğrusal hem de kuadratik etki yaptığını ancak duygusal tepkiselliğin yaşla ilgili olmadığını göstermiştir. Çalışmanın ikinci basamağında ise; Çalışma 1'in sonuçlarını genişletmeyi, entelektüel yeterliliklerdeki değişiklikleri kontrol altına alarak sonuçları değerlendirmeyi ve ergenlik döneminde ortaya çıkan önemli toplumsal değişimler göz önünde bulundurulduğunda, durum düzenleme ile tutumsal sosyal faktörler arasındaki etkileşimin, duygu düzenleme başarısını öngörmek adına yaşla nasıl etkileşimde bulunduğunu incelemişlerdir. Çalışma ikinin sonuçlarına göre; farklı bir yeniden değerlendirme yöntemi kullanarak çalışma 1'in bulgularını genişletmiştir ve ayrıca durumsal (yani sosyal ve sosyal olmayan uyaranlar) ve tutumsal (yani reddetme duyarlılığı düzeyi) sosyal faktörlerin yaşla etkileşimin duygusal düzenleme başarısını etkilediğini ortaya koymuştur. Özellikle reddetme duyarlılığı yüksek olan ergenlerde sosyal tepkileri düzenlemede sosyal olmayan tepkileri düzenlemeye kıyasla daha az başarılı oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bilişsel ve duygusal gelişim modellerinde duygu düzenlemenin yer alması gerektiğini savunan araştırmacıları desteklemektedir.

Zimmerman ve Ivanski (2014) 9 yaş grubuna (11, 13, 15, 17, 19, 22 ve 50 yaş) ayrılan 1305 sağlıklı Alman asıllı katılımcıyla yürüttükleri çalışmada 3 temel duygunun (korku, üzüntü ve öfke) düzenlenmesinde kullanılan stratejiler ve bu stratejilerin yaşa bağlı değişimi üzerinde durmuşlardır. Çalışmada duygu düzenlemenin değerlendirilebilmesi için Zimmermann, Scharf ve Ivanski, (2008) tarafından geliştirilen “Negative Emotion Regulation Inventory (NERI)” kullanılmıştır. Çalışmada her üç duygu içinde kullanılan stratejilerin gelişimsel açıdan farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Özellikle orta ergenlikte bulunan katılımcıların duygu düzenleme stratejilerinin çeşitliliği konusunda en düşük repertuara sahip oldukları ortaya çıkmıştır bunun yanında çalışma bulguları çoğu duygu düzenleme stratejisi için cinsiyetin belirleyici olduğunu da ortaya koymuştur. Erkek katılımcıların korku durumlarında korku duygusu ve üzüntü durumlarında üzüntü duygusu yansıtma eğilimi kadın katılımcılara oranla anlamlı bir düşüklük göstermiştir. Bununla

beraber katılımcıların öfke düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Katılımcıların duygu yoğunlukları ve kullandıkları duygu düzenleme stratejileri incelendiğinde ise kullanılan duygu düzenleme stratejilerinin bildirilen her üç duygu için de anlamlı olduğu bulunmuştur. Pasiflikle üzüntü ve korku yoğunluğu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken, bastırmanın korku yoğunluğu ile negatif, kızgınlık ile pozitif bir ilişki gösterdiği ortaya konulmuştur.

Al-badareen (2016) bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin üniversite öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelediği çalışmada 235'i kadın ve 151'i erkek olmak üzere 386 üniversite öğrencisine ulaşmıştır. Veriler, Garnefski ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen "The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)" ile toplanmıştır. Çalışma bulgularına göre bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin ortak bir anlamlı etkisi vardır ve akademik başarı üzerinde göreceli bir etkiye sahiptirler. Olumlu duygu düzenleme stratejilerinin göreceli olarak akademik başarı üzerinde pozitif etkili olduğu ve olumsuz kabul edilen duygu düzenleme stratejilerinin akademik başarı üzerinde negatif bir etkisi olduğu görülmüştür.

Badanfiroz ve arkadaşlarının (2017) benlik gücü ve kimlik organizasyonlarının öğrencilerin bilişsel duygu düzenleme becerileri üzerindeki yordayıcı gücünü araştırdığı çalışmada 168'i kız ve 182'si erkek olmak üzere 350 üniversite öğrencisiyle çalışmıştır. Çalışma verileri Kernberg ve Clarkin (1995) tarafından geliştirilen "Inventory of Personality Organization (IPO)" ve Garnefski ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen "The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)" kullanılarak toplanmıştır. Çalışma bulguları; bilişsel duygu düzenlemenin benlik gücü ve kimlik karmaşasıyla güçlü bir ilişki gösterdiğini ve gelişmemiş savunma mekanizmaları, gerçeklik testleri ve kimlik organizasyonları ile anlamlı bir ilişki göstermediğini ortaya koymuştur. Benlik gücü(ego) ve kimlik karmaşasıysa bilişsel duygu düzenleme için anlamlı bir şekilde yordayıcı bulunmuştur.

Brandl ve arkadaşlarının (2017) arttırılmış küresel etkileşimin bilişsel duygu düzenleme sırasında işlevsel beyin modülleri üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada 19 kadın katılımcıyla çalışmışlardır. Çalışmada sadece kadın katılımcıların tercih edilmesi herhangi bir cinsiyet etkisinden bağımsız veriler elde etmek istenmesidir. fMRI tekniklerinin kullanıldığı çalışmanın bulguları özellikle başarılı bir bilişsel duygu düzenleme sırasında küresel etkileşimin sabit fonksiyonel beyin modülleri boyunca etkili olduğunu göstermiştir. Froushani ve Akrami (2017)'nin ergenlerin bilişsel duygu düzenleme becerileri ve bağımlılık yatkınlıkları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada 14-17 yaş arasında 400 katılımcıyla çalışılmıştır. Veriler, Garnefski ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen “The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)” ve Wright (2003) tarafından geliştirilen “Craving Beliefs Questionnaire” kullanılarak toplanmıştır. Çalışma bulguları özellikle uyuşturucu kullanımının başında duygularla etkili başa çıkma yöntemlerinin kullanılmamasıyla bağımlılık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Troy ve arkadaşlarının (2017) duygu düzenleme üzerinde sosyo ekonomik statünün etkisini inceledikleri çalışmalarında yaşları 19-74 arasında değişen toplam 429 katılımcıyla 3 basamaklı bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışma verileri, Radloff (1977) tarafından geliştirilen “Center for Epidemiologic Studies Depression Scale”, Goldin ve arkadaşlarının (2012) geliştirdiği “Cognitive Reappraisal Ability (CRA)” ve Cohen, Kamarck ve Mermelstein (1983) tarafından geliştirilen “Perceived Stress Scale” kullanılarak toplanmıştır. Bu çalışma basamakları sosyo ekonomik statünün bilişsel yeniden değerlendirme yeteneğini etkileyip etkilemediğine yoğunlaşmıştır. Çalışma bulguları düşük sosyo ekonomik statüden gelen bireylerin duygu düzenleme stratejilerinden daha fazla fayda sağladığını ortaya koymaktadır.

Domaradzka ve Fajkowska (2018)'nin “Kaygı ve Depresyonda Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerini Kişilik Türleriyle Anlamlandırma” isimli çalışmalarında yaşları 18 ve 65 arasında değişen 1632 katılımcıyla çalışmıştır. Çalışma verileri, Fajkowska, Domaradzka ve Wytykowska (2018) tarafından geliştirilen “Anxiety and Depression Questionnaire” ve

Garnefski ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen “The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)” kullanılarak toplanmıştır. Çalışma bulguları tepkisel uyarılma kaygısının duygu düzenleme stratejilerinden herhangi biriyle ilişkisi bulunmadığını ortaya koyarken, düzenleyici kaygı birincil olarak ruminasyon ile bağlantılı bulunmuştur. Bunun yanı sıra depresyon türleri, kendini suçlama ve plana yeniden odaklanma stratejileri cinsiyetler bazında incelenmiş fakat farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bilişsel duygu düzenlemenin bazı türleri depresyon için tanımlayıcı olarak bulunmuştur.

2.2.2 Duygu Düzenleme İle İlgili Ülkemizde Yapılan Araştırmalar

Özbay, Palancı, Kandemir ve Çakır (2012) 248 kız ve 171 erkek olmak üzere toplam 419 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada öğrencilerin öznel iyi oluşlarını duygusal düzenleme, mizah, sosyal özyeterlik ve başa çıkma davranışları açısından incelemişlerdir. Veriler; Tuzgöl-Dost (2005) tarafından geliştirilen “Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖÖ)”, Özbay ve Palancı (2001) tarafından uyarlanan “Sosyal Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği (SÖZYE)”, Yerlikaya (2003) tarafından uyarlanmış “Mizah Tarzları Ölçeği (MYÖ)”, Şarlak (2007) tarafından geliştirilen “Duygusal Düzenleme Ölçeği (DDÖ)” ve Özbay (1993) tarafından geliştirilen “Stresle Başa çıkma Ölçeği (SBÇÖ)” kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda; duygusal düzenleme, mizah tarzları, öz-yeterlik ve başa çıkma stratejilerinin, öğrencilerin öznel iyi oluşunu açıklamada önemli değişkenler olduğunu ortaya koyulmuştur. Öznel iyi oluş üzerinde; duyguları düzenleme (bilişsel yeniden yapılanma) diğer etkenlere görece daha etkili olarak bulunmuştur.

Çelik ve Kocabıyık (2014) yaşları 18-33 arasında değişen toplam 426 genç yetişkinle yürüttükleri çalışmada genç yetişkinlerin saldırganlık ifade biçimlerini cinsiyetleri ve bilişsel duygu düzenleme tarzları bağlamında incelemişlerdir. Veri toplamada araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, Çelik ve Otrar (2009) tarafından uyarlanan “Saldırganlık Envanteri (SE)” ve Garnefski ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen “The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)” kullanılmıştır.

Çalışma bulgularına göre; cinsiyet ve bilişsel duygu düzenleme tarzlarının birlikte fiziksel ve sözel saldırganlık üzerinde yordayıcı etkisinin olduğunu, saldırganlıktan kaçınma ve dürtüsel saldırganlık ifade biçimlerinde ise yalnızca bilişsel duygu düzenleme tarzlarının yordayıcı bir etkisinin olduğunu ortaya koymuşlardır.

Ataman-Temizel ve Dağ (2014) üniversiteye devam eden 418 katılımcı ile yürüttükleri çalışmada üniversite öğrencilerinin stres veren yaşam olayları, kullandıkları bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve bilişsel başa çıkma tarzları ile depresif ve kaygı belirti düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Veriler; “Yaşam Olayları Listesi” (Kabakçı, 2001), “Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği” (Garnefski vd., 2001), “Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği” (Şahin & Durak, 1995), “Beck Depresyon Envanteri” (Beck, 1961) ve “Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri” (Öner ve Le Compte, 1985) kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve bilişsel başa çıkma tarzları ile kaygı ve depresif belirti düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki, uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve bilişsel başa çıkma tarzları ile kaygı ve depresif belirti düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Yine çalışma bulguları anne öğrenim düzeyindeki düşüşle kaygı düzeyindeki artış arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz (2015)’ın Erzurum il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık 228 çocukla yürütmüş oldukları çalışmada çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişki “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği” (Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın & Yağmurlu, 2010), “Duygu Düzenleme Ölçeği” (Batum & Yağmurlu, 2007) ve “Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği” (Fazlıoğlu, Ilgaz & Papatğa, 2013) kullanılarak incelenmiştir. Çalışma bulguları çocukların oyun becerileri ve sosyal yetkinlikleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koyarken; “Kızgınlık-Saldırganlık” ve “Anksiyete-İçe dönüklük” alt boyutu arasında negatif ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bununla beraber çocukların oyun becerileri ve duygu düzenleme ölçeğinin “değişkenlik-olumsuzluk” boyutları arasında da negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Ural, Güven, Sezer, Azkeskin ve Yılmaz (2015) okul öncesi dönem çocuklarının anneye bağlanma, sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada 60-72 aylık 224 çocuğa ulaşılmıştır. Çalışma verileri; “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği” (Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın & Yağmurlu, 2010), “Duygu Düzenleme Ölçeği” (Batum & Yağmurlu, 2007) ve “Oyuncak Öykü Tamamlama Testi” (Uluç & Öktem, 2009) kullanılarak toplanmıştır. Çalışma bulguları annelerine güvensiz bağlanan çocukların anksiyete- içe dönüklük düzeylerinin annelerine güvenli bağlanan çocuklara oranla yüksek olduğu bulunmuştur. Yine bulgular duygu düzenleme ve bağlanma arasında da ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Annelerine güvenli bağlanan çocukların daha yoğun bir şekilde olumlu duygu düzenleme becerilerini kullandıklarını ve güvenli bağlanmayan çocuklarda ise değişken ve olumsuz duygu durumlarının daha sık görüldüğü bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmanın cinsiyet değişkeniyle ilgili bulguları ise erkek çocuklarında kız çocuklarına oranla daha fazla güvensiz bağlanma görüldüğünü ve yine erkek çocuklarında saldırgan davranış gösterme oranının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Şahin ve Arı (2016) okul öncesi çocuklarının yürütücü işlevleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında 6 yaş grubu 137 çocukla çalışmışlardır. Çalışma verileri; “Nesne Seçiminde Esneklik Görevi” (Şahin, 2015) ve “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” (Tanrıbuyurdu & Yıldız, 2014) kullanılarak toplanmıştır. Bu çalışma sonucunda yürütücü işlevler "bilişsel esneklik" alt boyutu ile duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, yürütücü işlevler "soyutlama becerileri" alt boyutu ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yıldız (2016) ergenlerde yalnızlık ile pozitiflik arasındaki ilişkide duygu düzenleme yöntemlerinin etkisini; yaşları 14 ve 19 arasında değişen, 146’sı kız ve 154’ü erkek olan 300 lise öğrencisiyle çalışmıştır. Veriler, “UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu” (Yıldız & Duy, 2014), “Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği” (Duy & Yıldız, 2014) ve “Pozitiflik

Ölçeği” (Duy & Yıldız, 2015) kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları; bireylerin yalnızlık düzeylerinin arttıkça duygularını içsel olarak işlevsel bir biçimde düzenleyemediklerini ve pozitiflik düzeylerinin düştüğünü ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda içsel işlevsel duygu düzenlemenin, içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin ve dışsal işlevsel duygu düzenlemenin yalnızlıkla ilişkili bulunduğu ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejilerinin istatistiksel olarak anlamsız bulunduğu ortaya konmuştur. Çalışmada yapılan ikili analizler sonucunda ise yalnızlıkla en yoğun ilişki içerisinde olan stratejilerin ise içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejileri olduğu bulgusuna varılmıştır.

Onat Kocabıyık, Çelik ve Dünder (2017) genç yetişkinlerin bilişsel duygu düzenleme tarzları ile ilişkisel bağımlı benlik kurguları arasında ilişkiyi incelediği çalışmada Trakya üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören 432 genç yetişkinle çalışılmıştır. Çalışma verileri, “İlişkisel-Bağımlı Benlik Kurgusu Ölçeği” (Akın, Eroğlu, Kayış, & Satıcı, 2010) ve “Cognitive Emotion Regulation Questionnaire” (Garnefski vd., 2001) ile toplanmıştır. Çalışma bulguları bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin (kendini suçlama, kabul etme, düşünceye odaklanma, plana tekrar odaklanma, pozitif tekrar gözden geçirmek, bakış açısına yerleştirmek) boyutlarının ilişkisel bağımlı benlik kurgusu ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler ortaya koymuştur. Ayrıca çalışma bulguları kadınların ilişkisel bağımlı benlik kurgusu düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu ortaya koymuştur.

Yalçinkaya Alkar (2017)’ın farklı bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve benlik saygısının en yaygın psikopatolojilerden olan depresyonla ilişkisini araştırdığı çalışmada 274 birinci sınıf üniversite öğrencisiyle çalışılmıştır. Çalışmada, “Cognitive Emotion Regulation Questionnaire” (Garnefski vd., 2001), “The Symptom Check List-90 Revised (SCL-90-R)” (Derogatis, 1977) ölçeği araçları kullanılmıştır. Çalışma bulgular, tehdit edici veya stres veren yaşam durumlarına cevap vermede, kendini suçlama, ruminasyon, plan yapmaya yeniden odaklanma ve benlik saygısının depresif puanların yordayıcıları olduğunu ortaya koymuştur. Ruminasyon ve kendini suçlama depresif bulguların yüksek değerleri ile ilişki

oluştururken, plan yapmaya yeniden odaklanma ve yüksek benlik saygısı düşük depresif puanlarla ilişkilendirilmiştir. Bununla birlikte kendini suçlama, ruminasyon, kabul, felaketleştirme ve plan yapmaya yeniden odaklanmanın depresif semptomlardaki özsaygı bulgusu için aracı rol oynadığını da ortaya koymaktadır.

Demirtaş (2018) formasyon eğitimi alan 262 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada cinsiyet, benlik saygısı, bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve tüm değişkenlerin mutluluğu yordayıcılığını incelemiştir. Veriler “Duygu Düzenleme Anketi”(Totan, 2015), “İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği” (Doğan, 2011) ve “Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu” (Doğan & Akıncı-Çötök, 2011) kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre; bilişsel yeniden değerlendirme ile benlik saygısı ve mutluluk arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet ile duygu baskılama, kendini sevmeye ve öz-yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken cinsiyet değişkeninin bilişsel yeniden değerlendirme ve mutluluk için anlamlı bir ilişki oluşturmadığı gözlenmiştir.

Haşimoğlu ve Aslandoğan (2018)’ın lise öğrencilerinin ergenlik dönemi sorunları ve tercih ettikleri bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma verileri, “Duygu Düzenleme Ölçeği” (Yurtsever, 2008) ve “Ergenlik Dönemi Sorunları Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada hem ergenlik sorunları ve bilişsel duygu düzenleme strateji tercihleri hem de bilişsel duygu düzenleme tercihleri ve sınıf düzeyi/cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ergenlik sorunları ile cinsiyet arasında bir ilişki bulunamazken sınıf düzeyi arasında farklılaşma görülmüştür.

2.2.3 Özsaygı İle İlgili Yabancı Ülkelerde Yapılan Araştırmalar

Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling ve Potter (2002) yaptıkları çalışmada 9 ve 90 yaş aralığındaki 326,641 kişiye internet üzerinden ulaşarak kesitsel verilerle özsaygının yaşa bağlı değişimine dair geniş kapsamlı bulgular elde etmişlerdir. Çalışma verileri “Single-Item Self-Esteem scale (SISE)” (Robins, Hendin, & Trzesniewski, 2001) ve “Self-Esteem

scale (RSE)” (Rosenberg, 1965) ölçüm araçlarıyla toplanmıştır. Çalışma bulguları özsaygının çocukluk döneminde yüksek olduğunu, ergenlik döneminde düşüş gösterdiğini, yetişkinlikte tekrar artış gösterdiğini fakat yaşlılık döneminde çok keskin bir düşüş gösterdiğini ortaya koymuştur.

Baldwin ve Hoffmann (2002) çalışmalarını alan yazındaki önceki çalışmalardan faydalanarak oluşturdukları bir büyüme eğrisi modeli kapsamında hazırlamışlardır. Çalışmada yaşları 11-16 arasında değişiklik gösteren 762 kişinin Aile Sağlığı Çalışmaları kapsamında 7 yıl sürede edinilen bilgileri kullanılmıştır. Çalışma verileri; “Self-Esteem Scale” (Rosenberg, 1979), “FACES-III” (Olsen, Portner & Lavee, 1990), “Junior High Life Experiences Survey” (Swearingen & Cohen, 1984) ve “Family Inventory of Life Events and Life Changes” (McCubbin, Patterson & Wilson, 1981) ölçüm araçları kullanılarak toplanmıştır. çalışmada yaşı benlik saygısı ile eğrisel bir yapı sergilediğini, ergenlik döneminde özsaygının statik bir yapıdan ziyade dinamik bir yapı ortaya koyduğunu ve ergenlik döneminde benlik saygısındaki değişikliklerin yaşam olayları ve aile yapısından etkilendiğini ortaya koymuştur.

Robins, Donnellan, Widaman ve Conger (2010)’ da 646 Meksika kökenli yaş ortalamaları 10,4 olan ön ergenlikte bulunan bireyle yürüttükleri çalışmada özsaygı ve mizaç arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma verileri “Self-Description Questionnaire II-Short (SDQII-S)” (Marsh, Ellis, Parada, Richards & Heubeck, 2005) ve “Early Adolescent Temperament Questionnaire Revised (EATQ-R)” (Ellis & Rothbart, 2001) araçları ile toplanmıştır. Çalışma bulguları yüksek özsaygı düzeyine sahip bireylerin erken ergenlikte daha yüksek çaba gerektiren kontrol uygulayabildiklerini, düşük özsaygının depresyonla ve saldırganlık davranışlarıyla negatif yönde anlamlı ilişkili bulunduğunu ve cinsiyetin özsaygı düzeyinden bağımsız olduğunu ortaya koymuştur.

Soltani, MirshahJaafari, Shirani ve Arbabisarjou (2013) çocukların özsaygı düzeyleri ve aile eğitim durumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada yüksek eğitim düzeyine

sahip aileden gelen yaşları 5-6 olan 16 erkek, 18 kız ve düşük eğitim düzeyine sahip aileden gelen 18 erkek, 16 kız çocuğa ulaşılmıştır. Çalışma verileri, “Pope's 5-Scale Test of Self-Esteem for Children” (Pope, McHale & Craighead, 1988) ve “Lie Scale” (Hosogi, vd., 2012) kullanılarak toplanmıştır. Çalışma bulguları, özsaygı üzerinde ailenin eğitim durumunun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmadığını ortaya koymuştur.

Chung, Hutteman, Aken ve Denissen (2017) orta çocukluktan yetişkinliğe (9-29 yaş) özsaygının değişimini izledikleri boylamsal çalışmada 240 Almanla çalışmıştır. Katılımcıların özsaygı değerlendirilmeleri 9, 10, 12, 17, 23 ve 29 yaşlarda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, “Munich Longitudinal Study on the Genesis of Individual Competencies (LOGIC)” (Asendorpf & van Aken, 1999), “California Child Q-Set” (Götttert & Asendorpf, 1989), “Self-Perception Profile for Children (SPPC)” (Harter, 1985) ve “Self-Description Questionnaire III (SDQ-III)” (Marsh & O’Neill, 1985) araçları veri toplamak için kullanılmıştır. Çalışmada özsaygı düzeyinin orta çocuklukta nispeten arttığı geç çocukluk döneminde azalış gösterdiği ve erken yetişkinlik döneminde yeniden artış gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

2.2.3 Özsaygı İle İlgili Ülkemizde Yapılan Araştırmalar

Yaratan ve Yücesoylu (2010) 5. Sınıf öğrencilerinin kendi öz saygı düzeylerinin, öz algılarının ve öğretmenlerinin değerlendirmelerinin cinsiyete ve okul türüne göre değişkenlik gösterip göstermediğini araştırmışlardır. Veriler, araştırmacı tarafından uyarlanan Burnett (1996a; 1996b; 1994) tarafından geliştirilmiş anketlerle toplanmıştır. Çalışmanın bulguları öğrencilerin kendi algıladıkları özsaygı düzeylerinin okul türüne göre değişkenlik gösterdiği fakat cinsiyete göre göstermediğini ortaya koymuştur. Bulgular; kendileri ile ilgili pozitif öz konuşmaları olan öğrencilerin, öğretmen değerlendirmelerinin, yetişkin pozitif cümleleri ve negatif akran cümlelerinin özel okul lehine anlamlı bir ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur.

Tunç (2011) yürüttüğü çalışmada ilköğretim 7. ve 8. öğrencilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri ile algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma kapsamında özel ve devlet okuluna devam eden 562 öğrenciye ulaşmıştır. Çalışma verileri; “Ergenlerde Karar Verme Ölçeği (EKÖ)” (Çolakkadioğlu & Güçray, 2007) ve “Anababalık Stilleri Ölçeği (ÇYTÖ)” (Sümer & Güngör, 1999) kullanılarak toplanmıştır. Çalışma bulguları öğrencilerin özsaygı ve karar verme stillerinde babalarının eğitim durumunun etken olmadığını ortaya koyarken anne eğitim durumu ve özsaygı düzeyleri ve karar verme stilleri arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Araştırma bulguları anne babaların kabul tutumunun öz saygı ve karar verme ile pozitif ilişkili olduğunu ortaya koyarken, algılanan anne-baba denetimi ile öz saygı ve karar verme arasında negatif bir ilişki ortaya koymuştur.

Ateş (2014) yılında 6. Sınıf öğrencilerinin çatışma çözme eğitiminin öğrencilerin çatışma çözme becerileri ve öz saygı düzeylerine etkisini araştırmıştır. Çalışma kapsamında 15’i deney 15’i kontrol grubunda olmak üzere 30 öğrenciye ulaşmıştır. Veriler, “Çatışma Çözme Davranışını Değerlendirme Ölçeği (ÇÇDDÖ)” (Koruklu, 1998) ve “Coopersmith Özsaygı Envanteri (CÖE)” (Pişkin, 1996) ile toplanmıştır. Bulgular eğitimin öğrencilerin çatışma çözme becerilerini ve öz saygı düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ve öğrencilerin çatışma çözme beceri puanları ve öz saygı puanlarının arttığını ortaya koymaktadır.

Akkuş Çutuk (2017) 5. Sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin öz saygı ve denetim odağı ilişkisini incelediği çalışmasında 460 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma verileri, “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” (Erdoğan, 2002), “Coopersmith Özsaygı Envanteri” (Pişkin, 1996) ve “Nowickistrickland Denetim Odağı Ölçeği” (Korkut, 1986) kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulguları olumlu sosyal davranışların özsaygı ile anlamlı ve pozitif bir ilişki gösterdiğini ve yine olumsuz sosyal davranışlarında anlamlı ve negatif bir ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur. Çalışmada olumlu sosyal davranışların anne

baba eğitim durumu ve sosyo-ekonomik statüyle olumlu ve anlamlı bir ilişki gösterirken, olumsuz sosyal davranışlarla bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Çelik (2018), 9-12 yaş grubu çocukların çizdikleri resimler yoluyla depresyon, kaygı ve özsaygı düzeylerini incelemiştir. Çalışma kapsamında 120 katılımcıya ulaşılmıştır. Çalışma verileri “Çocuk Depresyon Ölçeği” (Öy,1991), “Coopersmith Özsaygı Ölçeği” (Pişkin, 1996) ve “Çocuklar için Durumluk Sürekli Kaygı Ölçeği” (Özusta, 1995) kullanılarak yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda resimlerden elde edilen düşük öz saygı puanları ile coopersmith özsaygı envanteri sonucunda toplanan verilerden elde edilen özsaygı değerlerinin orta derecede negatif ilişki ortaya koyuluğu görülmüştür. Çalışmada, depresyon ölçeğinden alınan puanlarla çocukların çizimlerinden elde edilen depresyon bulguları ve kaygı envanterinden alınan puanlarla çocukların çizimlerinden elde edilen kaygı puanları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, ölçme araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışma iki basamakta yürütülmüştür. İlk basamakta; Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001) tarafından geliştirilen Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeğinin (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire), Garnefski, Rieffe, Jellesma, Terwogt ve Kraaij, (2007) de çocuklar için uyarlanan Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği- Çocuk Formunun (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire- Kids) Türkçeye uyarlama ve geçerlik güvenirliğinin sağlanmasını amaçlayan çalışma yapılmıştır. Bilişsel duygu düzenleme ölçeği çocuk formunun geçerlik ve güvenirliğinin yapıldığı basamakta betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırma; var olan bir durumun ya da olayın mümkün olan en net ve dikkatli şekliyle tanımlandığı araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2015, s. 22). Tarama modelinde ise; bir konu, durum ya da olaya ilişkin görüşler, ilgi, beceri, yetenek ve tutum gibi özellikler diğer araştırmalara göre nispeten büyük bir örneklemde araştırılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2015, s. 177).

Çalışmanın ikinci basamağında ise uyarlaması yapılmış olan Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk formunun (BDDÖ-Tç) kullanılarak çocukların bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin çeşitli değişkenlerle ve özsaygı düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır ve bu basamak için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmalarda iki ya da daha fazla sayıda değişkenin birbirleriyle olan ilişkisi müdehale olmadan incelenir. Bu araştırma türünde değişkenler arasındaki inceleme bir ilişkinin varlığı ve ya yokluğu üstünedir. Var olan ilişkinin ya da ilişki olmamasının neden-sonuç bağlantısı aranmaz (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2015, s. 184).

3.2 Evren- Örneklem

Bu çalışmanın evrenini; Ankara ili Polatlı ilçesinde bulunan özel ve devlet okullarında eğitimine devam eden 4.,5. ve 6. Sınıf öğrencileri (9-11 yaş) oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında ilgili sınıflarda bulunan ve çalışma yaş aralığının dışında bulunan öğrencilerin verileri bulgulara dahil edilmemiştir. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk formunun uyarlama çalışması ve bilişsel duygu düzenleme stratejileri, özsaygı ve değişkenlerin ilişkisinin incelendiği çalışma kısmı için ulaşılmış olan örneklemelerin bilgileri aşağıda verilmiştir. Çalışmanın örnekleme; seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu örnekleme yönteminde evrende yer alan tüm birimlerin örnekleme seçilme şansları eşit ve bağımsızdır. Yani örnekleme seçilen her birim eşit seçilme olasılığına sahiptir (Büyüköztürk vd., 2015, s.74).

3.2.1 Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Uyarlanması İçin Ulaşılan Örneklemin Demografik Bilgileri

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları için Ankara ili Polatlı ilçesinde özel ve devlet okullarında ilköğretim 4., 5. ve 6. Sınıfa devam eden 9-11 yaş aralığında bulunan 300 öğrenciye ulaşılmıştır. Örneklem

hesaplamalarında %90 güven aralığı, %10 hata payı, r:0,05 oranları ve

$$n = \frac{Np(1-p)}{(N-1)\sigma_{p_x}^2 + p(1-p)}$$

formülü kullanılmıştır. Evrene yönelik istatistiksel bilgiler

MEB istatistik birimi verilerinden alınmıştır. Bununla beraber ulaşılan sayı aynı zamanda

ölçek çalışmalarında uygun görülen madde sayısının beş katı özelliğini de sağlamaktadır.

Öğrencilerin %47,7' si (n:143) kız ve %52,3' ü (n:157) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Öğrencilerin %34,7'si 9, %44,3'ü 10 ve %21'i 11 yaşındadır ve ölçek uyarlama

çalışmasına katılan öğrencilerin yaş ortalaması 9,86 olarak bulunmuştur (Sx:0,73).

Katılımcıların demografik özellikleri Tablo3.1 de verilmiştir.

Tablo 3.1 *Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Geçerlik, Güvenirlik Çalışmasına Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri*

Değişkenler	n (%)	$\bar{X}$ (S _x)
Cinsiyet		
Kız	143 (47,7)	
Erkek	157 (52,3)	
Yaş		
9	104 (34,7)	9,86 (0,73)
10	133 (44,3)	
11	63 (21,0)	
Okul Türü		
Devlet	156 (52,0)	
Özel	144 (48,0)	
Anne Öğrenim Durumu		
Okur-Yazar Değil	6 (2,0)	
Okur-Yazar(ilkokul mezunu değil)	13 (4,4)	
İlkokul Mezunu	64 (21,5)	
Ortaokul Mezunu	71 (23,9)	
Lise Mezunu	71 (23,9)	
Lisans Mezunu	61 (20,5)	
Lisans Üstü Mezunu	11 (3,7)	
Baba Öğrenim Durumu		
Okur-Yazar Değil	3 (1,0)	
Okur-Yazar(ilkokul mezunu değil)	8 (2,7)	
İlkokul Mezunu	40 (13,5)	
Ortaokul Mezunu	67 (22,6)	
Lise Mezunu	79 (26,6)	
Lisans Mezunu	88 (29,6)	
Lisans Üstü Mezunu	12 (4,0)	

Tablo 3.1 de verilen öğrenim durumları çalışmanın verilerinin anlaşılabilirliği ve analizlerin sayısal olarak uygulanabilir olması adına “Okur Yazar Değil”, “Okur-Yazar (ilkokul mezunu değil)” ve “İlkokul Mezunu” olanlar İlköğretim Seviyesinde öğrenime sahip olanlar; “Ortaokul Mezunu” ve “Lise Mezunu” olanlar Orta Öğretim ve Lise seviyesinde öğrenime sahip olanlar ve “Lisans Mezunu” ve “Lisans Üstü Mezunu” olanlar Lisans ve Lisansüstü Eğitim seviyesinde öğrenime sahip olanlar olarak birleştirilmiş ve üç kategoride toplanmıştır.

3.2.2 Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri, Özsaygı ve Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi İçin Ulaşılan Örneklem Demografik Bilgileri

Bilişsel duygu düzenleme stratejileri, özsaygı ve değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi için Ankara ili Polatlı ilçesinde özel ve devlet okullarında ilköğretim 4., 5. ve 6. Sınıfa devam eden 9-11 yaş aralığındaki 877 öğrenciye ulaşılmıştır. Örneklem hesaplamalarında %95 güven aralığı, %5 hata payı, $r=0,05$ oranları ve

$$n = \frac{Np(1-p)}{(N-1)\sigma_{p_x}^2 + p(1-p)}$$

formülü kullanılmıştır. Evrene yönelik istatistiksel bilgiler

MEB istatistik birimi verilerinden alınmıştır. Öğrencilerin %47,3’ü (n: 415) kız ve %52,7’ si (n:462) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %30,4’ü 9, %49,1’i 10 ve %20,4’ü 11 yaşındadır ve çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 9,89 olarak bulunmuştur ($Sx=0,706$). Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 3.2 de verilmiştir.

Tablo 3.2 *Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri, Özsaygı ve Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenme Çalışmasına Katılan Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Değişkenler	n (%)	$\bar{X}$ (S_x)
Cinsiyet		
Kız	415 (47,3)	
Erkek	462 (52,7)	
Yaş		
9	267 (30,4)	9,89 (0,706)
10	431 (49,1)	
11	179 (20,4)	
Okul Türü		
Devlet	390 (44,5)	
Özel	487 (55,5)	
Anne Öğrenim Durumu		
Okur-Yazar Değil	2 (0,2)	
Okur-Yazar(ilkokul mezunu değil)	31 (3,6)	
İlkokul Mezunu	125 (14,4)	
Ortaokul Mezunu	208 (24,0)	
Lise Mezunu	294 (33,9)	
Lisans Mezunu	187 (21,6)	
Lisans Üstü Mezunu	20 (2,3)	
Baba Öğrenim Durumu		
Okur-Yazar Değil	1 (0,1)	
Okur-Yazar(ilkokul mezunu değil)	1 (0,1)	
İlkokul Mezunu	131 (15,3)	
Ortaokul Mezunu	165 (19,2)	
Lise Mezunu	276 (32,1)	
Lisans Mezunu	254 (29,6)	
Lisans Üstü Mezunu	31 (3,6)	

Tablo 3.2 de verilen öğrenim durumları çalışmanın verilerinin anlaşılabilirliği ve analizlerin sayısal olarak uygulanabilir olması adına “Okur Yazar Değil”, “Okur-Yazar (ilkokul mezunu değil)” ve “İlkokul Mezunu” olanlar İlköğretim Seviyesinde öğrenime sahip olanlar; “Ortaokul Mezunu” ve “Lise Mezunu” olanlar Orta Öğretim ve Lise seviyesinde öğrenime sahip olanlar ve “Lisans Mezunu” ve “Lisans Üstü Mezunu” olanlar Lisans ve Lisansüstü Eğitim seviyesinde öğrenime sahip olanlar olarak birleştirilmiş ve üç kategoride toplanmıştır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, katılımcıların bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kullanma durumlarını belirlemek amacıyla Garnefski ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen “Cognitive Emotion Regulation Questionnaire – k-version”(Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formu/ BDDÖ-Tç)” ve öz saygı düzeylerini belirlemek amacıyla da Coopersmith (1959) tarafından geliştirilen ve Pişkin (1996) tarafından Türkçe uyarlaması gerçekleştirilen “Coopersmith Özsaygı Envanteri” kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların demografik bilgilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda katılımcıların doğum tarihi, cinsiyet, okul türü, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumlarına dair sorular bulunmaktadır.

3.3.2 Cognitive Emotion Regulation Questionnaire – k (CERQ-k) (Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formu)

3.3.2.1 Cognitive Emotion Regulation Questionnaire – K (CERQ-K)

Ölçeğin Orjinaline Ait Bilgiler

Garnefski, Rieffe, Jellesma, Terwogt ve Kraaij, (2007) tarafından 9-11 yaş grubu çocukların bilişsel duygu düzenleme stratejilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Çocuk formu (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-k), 2001 de yetişkinler için Garnefski, Kraaij ve Spinhoven tarafından geliştirilmiş olan (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire) ölçeğine bağlı kalınarak

9-11 yaş çocukların bilişsel yeterliliklerine uygun olacak şekilde düzenlenmesiyle oluşturulmuştur.

Beşli derecelmeli Likert tipi (1 = bana hiç uygun değil, 2= bana biraz uygun, 3= bana kısmen uygun, 4= bana çok uygun, 5= bana tamamiyle uygun) olan ölçek toplam 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçek dokuz alt boyutu içermektedir ve her bir alt boyut 4 maddeden oluşmaktadır. Her bir alt boyut için minimum 4 maksimum 20 puan alınabilmektedir. Bir alt boyutun aldığı puanın yüksekliği o alt boyutun katılımcı tarafından bilişsel duygu düzenleme stratejisi olarak ne kadar tercih edildiğini göstermektedir.

Ölçekte bulunan 9 alt boyut sırasıyla, (1) Kendini suçlama; (2) Kabul; (3) Ruminasyon; (4) Olumlu Yeniden Odaklanma; (5) Plan Yapma; (6) Pozitif Yeniden Değerlendirme; (7) Olayın Değerini Azaltma; (8) Felaketleştirme; ve (9) Diğerlerini Suçlama'dır. Orijinal ölçeğin 9-11 yaş gurubundan 717 ilköğretim öğrencisiyle yapmış olan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarında alt boyutlarının Cronbach alfa değeri .62 ile .79 arasında değer almaktadır. Orijinal ölçeğin maddelerinin faktör yük dağılımları ise; 0,17 ve 0,81 arasında değişmektedir. Orijinal ölçekte bulunan 7 madde (2, 8, 11, 21, 24, 30 ve 33) faktör yüklenmesi bakımından istatistiki olarak farklı boyutlarda yer almış olmalarına rağmen teorik olarak ilişkili oldukları alt boyutlara yerleştirilmişlerdir (Garneski vd., 2007).

Ölçek katılımcıların hem belirli bir durum karşısında hem de genel olarak kullandıkları duygu düzenleme stratejilerini belirlemek için geliştirilmiştir ve normal ya da klinik vakalarda kullanılabilmektedir.

Alt boyutlara ait maddelerin örnekleri;

1. Kendini Suçlama alt boyutu (4 madde)

Örnek: "Kendimi suçlarım."

2. Kabul alt boyutu (4 madde)

Örnek: "Bu olayı kabullenmem gerektiğini düşünürüm."

3. Ruminasyon alt boyutu (4 madde)

Örnek: “Bu olayın bana nasıl hissettirdiğini tekrar tekrar düşünürüm.”

4. Olumlu Yeniden Odaklanma alt boyutu (4 madde)

Örnek: “ Bu olayla alakası olmayan güzel şeyler düşünürüm.”

5. Plan Yapma alt boyutu (4 madde)

Örnek: “Bu olayı nasıl değiştirebileceğimi düşünürüm.”

6. Pozitif Yeniden Değerlendirme alt boyutu (4 madde)

Örnek: “Bu olaydan ders çıkarabileceğimi düşünürüm.”

7. Olayın Değerini Azaltma alt boyutu (4 madde)

Örnek: “Başkalarının başına daha kötülerinin geldiğini düşünürüm.”

8. Felaketleştirme alt boyutu (4 madde)

Örnek: “Her zaman bu olayın başıma gelebilecek en kötü şey olduğunu düşünürüm.”

9. Diğerlerini Suçlama alt boyutu (4 madde)

Örnek: “Bütün bu olaya başkalarının sebep olduğunu düşünürüm.”

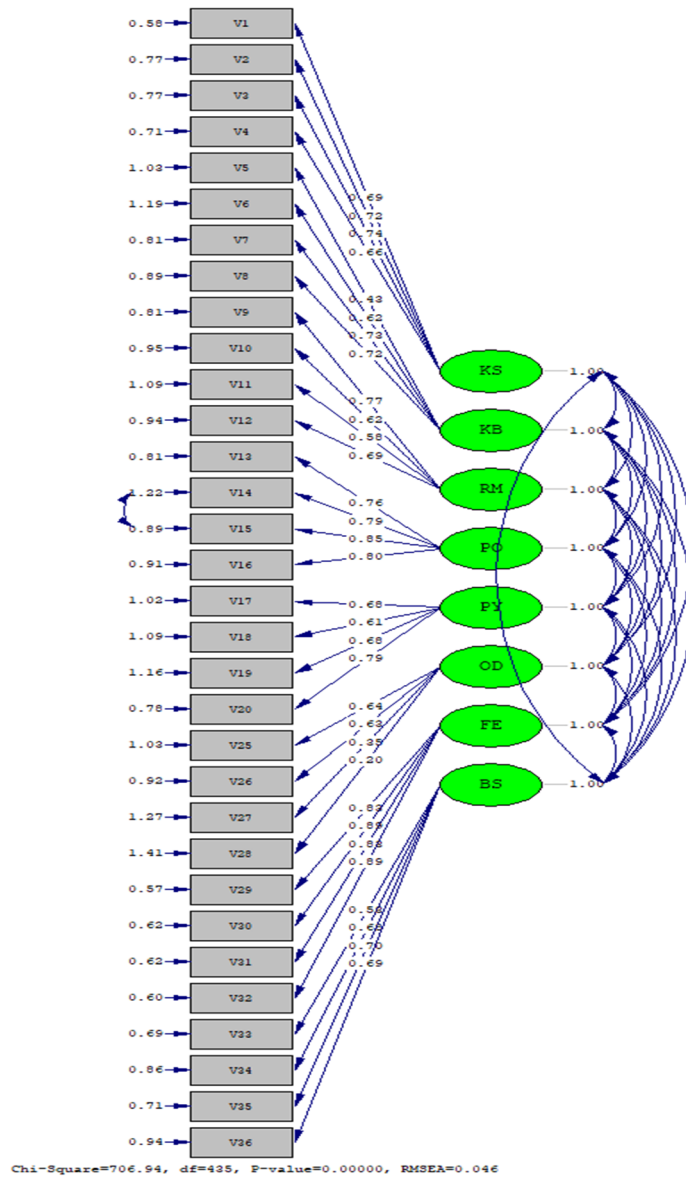
3.3.2.2 Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formuna İlişkin

Bilgiler

3.3.2.2.1 Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun

Geçerliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliğinin kontrolleri için Lisrel programı yardımıyla Doğrulayıcı Faktör Analizleri (DFA) sağlanmıştır. Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk formunun 8 (sekiz) boyutlu bir yapıyla doğrulandığı görülmektedir. Orijinal ölçekte bulunan “Pozitif Yeniden Değerlendirme” alt boyutu ve ilgili maddeleri istatistiksel analizler sonucunda ölçeğin Türkçe formundan çıkarılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin path diyagramı Şekil 3’ te verilmiştir.



Şekil 3. Bilişsel duygu düzenleme ölçeği Türkçe çocuk formunun doğrulayıcı faktör analizi path diyagramı

Tablo 3.3

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Doğrulayıcı Faktör Analizi Değerleri

	χ^2	Std. Sapma	χ^2/sd	RMSEA	NNFI	CFI	IFI
BDDÖ-Tç	706,94	435	1,62	0,046	0,92	0,93	0,93

Tablo 3.3 ve Şekil 3 incelendiğinde “PO” (Pozitif Yeniden Odaklanma) boyutuna ait olan 14 ve 15. Maddelerin hata varyanslarının ki-kare değerini yükseltmesi nedeniyle bu maddelerin hata varyansları birleştirilmiştir. Bu maddelerin ifadeleri incelendiğinde “Bu olayla alakası olmayan güzel şeyler düşünürüm” ve “Bu olayla ilgisi olmayan güzel bir şeyler düşünürüm” şeklinde olduğu yani birbiriyle benzer olduğu görülmektedir. Bu da hata varyanslarının eşitlenmesinin doğru bir karar olduğunu göstermektedir. Doğrulamalı Faktör Analizi sonucunda ortaya çıkan 8 boyutlu yapının uyum iyiliği değerleri χ^2 :706,94, sd: 435, χ^2 /sd: 1,62, IFI:0,93, CFI: 0,93, NNFI: 0,92, RMSEA:0,046 şeklindedir. Ki-karenin serbestlik derecesine oranı ikinin altında olması ve RMSEA değerinin 0,05’ten küçük olması modelin mükemmel uyumunu, diğer değerlerin 0,90’ın üzerinde olması da modelin yeterli düzeyde uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu değerler incelendiğinde 8 boyutlu yapının doğrulandığı görülmektedir.

3.3.2.2.2 Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formu Alt Boyutlar Arası Korelasyon Değerleri.

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk formunun alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri Tablo 3.4 de verilmiştir.

Tablo 3.4

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Alt Boyutlar Arası Korelasyon Değerleri

Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7
Kendini suçlama	-						
Kabul	0,307**	-					
Ruminasyon	0,177**	0,133*	-				
Pozitif yeniden odaklanma	-0,257**	-0,120*	-0,091	-			
Plan yapma	-0,141*	-0,144*	-0,080	0,419**	-		
Olayın değerini azaltma	0,257**	0,168**	0,305**	-0,112	0,052	-	
Felaketleştirme	0,331**	0,222**	0,304**	-0,330**	-0,215**	0,284**	-
Diğerlerini suçlama	0,077	0,109	0,090	-0,241**	-0,218**	0,154**	0,180**

Tablo 3.4 incelendiğinde; Kendini suçlama alt boyutunun Kabul (0,307**), Ruminasyon(0,177**), Olayın Değerini Azaltma(0,257**) ve Felaketleştirme(0,331**) alt boyutları ile istatistiksel olarak düşük düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki ortaya koyduğu ve Pozitif Yeniden Değerlendirme(-0,257**) ve Plan Yapma(-0,141*) ile negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki ortaya koyduğu görülmektedir. Kabul alt boyutunun ise; Ruminasyon(0,133*), Olayın Değerini Azaltma(0,168**) ve Felaketleştirme(0,222**) ile pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki kurduğu ve Pozitif Yeniden Değerlendirme(-0,120*) ve Plan Yapma(-0,144*) ile negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki ortaya koyduğu görülmektedir. Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin bir diğer alt boyutu olan Ruminasyon ise Olayın Değerini Azaltma(0,305**) ve Felaketleştirme(0,304**) alt boyutları ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya koymuştur. Yapılan analiz Pozitif Yeniden Odaklanma alt boyutunun Plan Yapma(0,419**) alt boyutu ile orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki ortaya koyduğunu göstermiştir. Pozitif Yeniden Odaklanma alt boyutu Felaketleştirme(-0,330**) ve Diğerlerini Suçlama(-0,241**) alt boyutları ile negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki göstermektedir. Tıpkı Pozitif Yeniden Değerlendirme alt boyutunda olduğu gibi Plan Yapma alt boyutunda da Felaketleştirme(-0,215**) ve Diğerlerini Suçlama(-0,218**) boyutları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Olayın Değerini Azaltma alt boyutu Felaketleştirme(0,284**) ve Diğerlerini Suçlama(0,154**) alt boyutları ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya koyarken, Felaketleştirme alt boyutu da Diğerlerini Suçlama(0,180**) alt boyutu ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki göstermiştir. Alt boyutlar arasındaki ilişkilere bütün olarak bakıldığında da ölçeğin sekiz boyutlu yapısının geçerli bulunduğu görülmektedir.

3.3.2.3 Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Çocuk Formunun Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk formunun güvenirliğine ilişkin olarak iç tutarlılık çalışması ve test-tekrar test uygulaması yapılmıştır.

3.3.2.3.1 Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Çocuk Formu İç Tutarlılık Katsayıları

Ölçeğin 8 (sekiz) boyutlu hali için madde toplam korelasyonu ve Cronbach α değerleri incelenmiş sonuçlar Tablo 3.5 de verilmiştir.

Tablo 3.5

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Madde Toplam Korelasyon ve Cronbach α Değerleri

Alt Boyut	Madde Numarası	MaddeToplam Korelasyonu	Cronbach α
Kendini Suçlama	M:1	0,54	0,75
	M:10	0,54	
	M:19	0,56	
	M:28	0,53	
Kabul	M:2	0,30	0,62
	M:11	0,39	
	M:20	0,46	
	M:29	0,42	
Ruminasyon	M:3	0,49	0,66
	M:12	0,44	
	M:21	0,39	
	M:30	0,43	
Pozitif Yeniden Odaklanma	M:4	0,50	0,76
	M:13	0,57	
	M:22	0,66	
	M:31	0,49	
Plan Yapma	M:5	0,44	0,66
	M:14	0,40	
	M:23	0,45	
	M:32	0,47	
Olayın Değerini Azaltma	M:7	0,22	0,43
	M:16	0,36	
	M:25	0,23	
	M:34	0,15	
Felaketleştirme	M:8	0,66	0,84
	M:17	0,66	
	M:26	0,66	
	M:35	0,70	
Diğerlerini Suçlama	M:9	0,44	0,71
	M:18	0,51	
	M:27	0,55	
	M:36	0,48	

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi yapılan analizler sonucunda bir boyut (olayın değerini azaltma-0,43) hariç diğer boyutların Cronbach α değerlerinin 0,62 ve 0,84 arasında değişkenlik gösterdiği madde toplam korelasyonunda en düşük değeri M:34 (0,152) alırken yüksek değeri M:35 (0,704) 'ün aldığı görülmektedir. Sonuçlar Cronbach α ve madde toplam korelasyon değerlerinin istatistiksel olarak güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.2.3.2 Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Çocuk Formu Test-Tekrar Test Güvenirliği

Ölçeğin test – tekrar test güvenirliliğini belirlemek amacıyla ilk uygulamadan bir ay sonra, 9, 10, ve 11 yaş grubu öğrencilerden eşit ağırlıkta (n:40) seçilen bir gruba Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk formu yeniden uygulanmıştır (n=120). Bu uygulama sonrasında öğrencilerin teste ilk uygulamada ve sonraki uygulamada verdikleri cevapların tutarlılığı incelenmiştir. SPSS 22 programı yardımıyla yapılan veri dağılımı normallik incelemesi sonucunda test-tekrar test grubunun veri dağılımları normal bulunmadığı için Sperman's RHO analiz yöntemi kullanılmıştır. Yapılan ilk uygulama ve ikinci uygulamanın sonuçları arasındaki ilişki bilgileri Tablo 3.6 da verilmiştir.

Tablo 3.6

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Test-Tekrar Test Güvenirliği

Boyut	Test Tekrar Test Korelasyonları
Kendini Suçlama	0,98
Kabul	0,97
Ruminasyon	0,98
Pozitif Yeniden Odaklanma	0,98
Plan Yapma	0,99
Olayın Değerini Azaltma	0,99
Felaketleştirme	0,98
Diğerlerini Suçlama	0,97

Tablo 3.6 da görüldüğü gibi yapılan analizler sonucunda dört hafta arayla yapılan test-tekrar test bulguları; ölçeğin bu anlamda güvenirliliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Test-tekrar test korelasyonları tüm alt boyutlar için 0,97 ile 0,99 arasında

oldukça yüksek düzeyde anlamlılık ortaya koymuştur. En düşük ilişki 0,97 ile “Diğerlerini Suçlama” boyutunda yaşanırken en yüksek ilişki 0,99 ile “Olayın Değerini Azaltma” boyutunda yaşanmıştır.

3.3.3 Coopersmith Özsaygı Envanteri

Coopersmith özsaygı envanteri 1959 yılında Coopersmith tarafından ilköğretim ve lise grubundaki öğrencilerin özsaygı düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin uzun ve kısa formları mevcuttur. Ölçeğin uzun formu toplam 58 maddeden, kısa formu ise 25 maddeden oluşmaktadır ve yaklaşık 10-15 dakikada yanıtlanabilmektedir. Ölçekten benlik saygısına ilişkin toplam bir puan alınabilmekle birlikte dört ayrı alt ölçeğe ilişkin de puanlar elde edilebilmektedir. Bunlar: a) genel benlik-saygısı, b) sosyal benlik-saygısı, c) okul-akademik benlik-saygısı ve d) aile ve eve ilişkin benlik-saygısı. Bunun yanı sıra envantere yalan maddeler de bulunmaktadır ve bu maddeler katılımcıların cevaplarını kontrol edebilmek amacıyla ölçeğe eklenmiştir. Katılımcıların ölçeğin yalan maddelerine verdikleri puanlar 5 den fazlaysa katılımcılardan görüşme yoluyla bilgi alınması önerilmiştir. Envanterin alt ölçeklerinden (yalan maddeler hariç) elde edilen puanların toplamı ölçeğe ilişkin toplam bir benlik saygısı puanı vermektedir. Yüksek benlik saygısının göstergesi kabul edilen cevaplara iki puan verilmekte, yanlış cevaplara puan verilmemektedir.

Coopersmith (1991), aracın test-tekrar-test güvenirlik katsayısını 5 hafta arayla yaptığı çalışmada .88 ve 3 yıl arayla yaptığı çalışmada .70 olarak bulmuştur. Yine, Coopersmith (1991) aracın Kuder Richardson güvenirlik katsayısını kızlar için .91 ve erkekler için .80 olarak bulduğunu belirtmektedir. Güçray (1993) tarafından yapılan güvenirlik ve geçerlik hesaplamaları ölçeğin toplam puanları dikkate alınarak yapılmıştır. Farklı gruplarda KR-21 değerleri .83 ve .75 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenirliği için 51 öğrenciye iki hafta ara ile yapılan uygulamalar arasındaki korelasyon katsayısı .70 olarak bulunmuştur. Aracın alt boyutları da içeren güvenirlik çalışması da Pişkin (1996) tarafından yapılmıştır.

Pişkin (1996), aracın güvenirlik katsayısını saptamak için KuderRichardson-20 formülünü ve testi yarılama tekniğini kullanmıştır. Araştırmacı uygulaması sonunda envanterin hem KR-20 hem de iç tutarlılık yönünden güvenirlik katsayılarını kabul edilebilir düzeyde yüksek bulmuştur. Bu bulgular, Coopersimith Öz Saygı Envanteri'nin güvenilir ve geçerli bir araç olduğunu göstermektedir.

3.4 Süreç

3.4.1 Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Çocuk Formunun Türkçeye Uyarlama Süreci

Ölçeğin Türkçeye çevrilmesi ve uyarlaması için ölçeği geliştiren Dr. Nadia Garnefski ile e-mail aracılığıyla iletişime geçilmiş ve uyarlama için gerekli olan izinler alınmıştır. Ölçeğin uygulama kılavuzu ve tam hali ölçek sahibinden sağlandıktan sonra ölçeğin çevirisi için, tekrar çeviri yöntemi kullanılmıştır. Ölçek ilk olarak İngilizce ve Türkçe'yi çok iyi bilen 5 kişi (3 akademisyen, 1 okutman ve 1 İngilizce öğretmeni) tarafından ayrı ayrı Türkçe'ye çevrilmiştir. Yapılan çeviriler bir araya getirilerek tüm çeviriler arasından orijinal maddeleri en iyi ifade ettiği düşünülen maddeler seçilmiştir. Bu aşamanın ardından ölçek İngilizce ve Türkçe'yi çok iyi bilen 3 kişiye (2 okutman ve 1 İngilizce öğretmeni) gönderilerek tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Bu sürecin ardından, ölçekteki her bir madde için eldeki çevirilerin, orijinal metne uygun olup olmadığı incelenmiştir. Ölçekte gerekli görülen değişiklikler yapılmış ardından, Türkçe'ye çevrilmiş olan ifadelerin ve ölçek maddelerinin yaş grubuna uygunluğu konusunda 5 alan uzmanına gönderilerek uzman görüşü alınmıştır. Alınan görüşlerin ardından forma son şekli verilmiştir. Son şekli verilen form çocuklar tarafından anlaşılabilirliğini denemek amacıyla gönüllü 20 öğrenciye uygulanmıştır. Çocukların anlamadıkları maddeleri işaretlemeleri istenmiş ve maddeler hakkında düşünceleri sözel olarak da alınarak anlaşılabilirliği test edilmiştir ve yapılan çalışmada formun anlaşılır bulunmasının ardından son şekli verilen ölçeğin seçilen

örnekleme uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmış ve veri toplama süreci başlatılmıştır (Ek1- Ek2).

3.4.2 Veri Toplama Süreci

Valilik izni ile birlikte veri toplanacak okullarla görüşülüp eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde uygun zamanlar için randevu alınmış ve veriler toplanmıştır. Tüm veriler araştırmacı tarafından sınıf ortamında toplanmıştır.

Veri toplama sürecinin ilk basamağında ölçek geçerlik güvenirliği için 300 katılımcıdan veri toplanmıştır. Bu 300 katılımcıdan her yaş grubu için rastgele seçilen 40'ar kişiyle oluşturulan 120 kişilik gruba dört hafta aradan sonra test-tekrar test çalışması için yeniden uygulama yapılmıştır. Bu aşamadan sonra uyarlama çalışmasının istatistiki incelemelerinin ardından ikinci basamak veri toplama işlemine geçilmiş ve hem uyarlaması gerçekleştirilen Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe çocuk formu hem de Coopersmith Öz Saygı Envanteri; ilk katılımcılardan farklı olarak 877 katılımcıya daha ulaşılarak uygulanmıştır. Çalışma kapsamında toplam 1202 ilköğretim ve ortaöğretim öğrencisine ulaşılmıştır. Bu verilerden 25'i bir veya birden fazla eksik bilgi ve güvenirlik olmaması nedeniyle çalışmaya alınmamış ve değerlendirme yapılan toplam sayı 1177 olarak belirlenmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Verilerin değerlendirilmesinde istatistiksel analizlerin geçerliliği için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, verilerin bilgisayara doğru girilmiş olup olmadığı SPSS 22 analiz programıyla kontrol edilmiştir. Gerekli kontroller yapıldıktan sonra SPSS 22 ve LISREL 8.7 programları yardımıyla veri analizleri gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ölçeğin uyarlama çalışması kapsamında orijinal yapının Türk Kültüründeki varlığı Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile belirlenmiş daha sonra ikinci geçerlik kanıtı olarak alt boyutlar arası korelasyon Spearman RHO ile hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında 120 öğrenciden test-tekrar test yöntemi ile veri toplanmış ve Spearman RHO

ile güvenirlik hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenirliği için Cronbach alfa katsayısı kullanılmış ve madde-toplam korelasyonları elde edilmiştir. Verilerin analizinde iki grup karşılaştırmasında bağımsız gruplar için t testi; ikiden fazla grup karşılaştırmalarında tek faktörlü (yönlü) ANOVA kullanılmıştır. ANOVA sonucunda ortaya çıkan anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik ikili karşılaştırmalar için Post-Hoc testi olarak Tukey testi kullanılmıştır. Ölçeklerin alt boyutları ve ölçeklerin birbirleri arasındaki korelasyonların belirlenmesinde, verilerin dağılımının normalliği sağlanmadığı için, Spearman RHO korelasyon tekniği kullanılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilecektir. Çalışma bulgularına yer verilirken bölüm 1 de belirtilen alt problemlerdeki sıralama takip edilecektir.

4.1 Öğrencilerin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ve Özsaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Çalışmanın bilişsel duygu düzenleme stratejileri, özsaygı ve değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği kısımda ulaşılan 877 öğrencinin, SPSS 22 programı yardımıyla yapılan normallik incelemesi sonucunda; örneklem grubunun normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle normal dağılım göstermeyen verilerde kullanılan Sperman's RHO analiz yöntemi kullanılarak öz saygı ölçeğinin Genel Özsaygı, Sosyal Öz Saygı, Ev-Aile Özsaygısı, Akademik Özsaygı ve Toplam Öz Saygı boyutları ile bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin Kendini Suçlama, Kabul, Ruminasyon, Pozitif yeniden odaklanma, Plan yapma, Olayın değerini azaltma, Felaketleştirme ve Diğerlerini Suçlama alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. İnceleme sonuçları Tablo 4.1 de verilmiştir.

Tablo 4.1

Öğrencilerin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ve Özsaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Alt Boyutlar	Genel Öz saygı	Sosyal Öz saygı	Ev- Aile Öz saygısı	Akademik Öz saygı	Toplam Öz saygı
Kendini Suçlama	-0,095**	-0,055	-0,037	-0,033	-0,080*
Kabul	-0,039	-0,013	-0,074*	-0,008	-0,041
Ruminasyon	-0,115**	-0,045	-0,110**	-0,051	-0,110**
Pozitif yeniden odaklanma	0,215**	0,161**	0,119**	0,144**	0,211**
Plan yapma	0,226**	0,143**	0,142**	0,109**	0,211**
Olayın değerini azaltma	-0,070*	-0,040	-0,063	-0,100**	-0,083*
Felaketleştirme	-0,160**	-0,095**	-0,114**	-0,114**	-0,164**
Diğerlerini Suçlama	-0,143**	-0,075**	-0,111**	-0,080*	-0,134**

Tablo 4.1 incelendiğinde bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden “Kendini Suçlama” boyutunun “Genel Öz Saygı” ve “Toplam Özsaygı” alt boyutları ile istatistiksel anlamda düşük düzeyde negatif yönlü (-0,095**; -0,080*) bir ilişki ortaya koyarken “Sosyal Özsaygı”, “Ev-Aile Özsaygısı” ve “Akademik Özsaygı” alt boyutu ile ilişkilendirilemediği (-0,055;-0.037; -0,033) görülmektedir.

Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden “Kabul” alt boyutu, “Ev- Aile Öz Saygısı” alt boyutu ile istatistiksel olarak düşük düzeyde negatif yönlü (-0,074*) anlamlı bir ilişki gösterirken diğer özsaygı alt boyutlarının herhangi biriyle istatistiksel anlamda anlamlı bir ilişki (-0,039; -0,013; -0,008; -0,041) göstermektedir.

“Ruminasyon” alt boyutu, “Genel Öz Saygı”, “Ev-Aile Özsaygısı” ve “Toplam Özsaygı” alt boyutları ile istatistiksel anlamda düşük düzeyde negatif yönlü (-0,115**; -0,110**; -0,110**) bir ilişki ortaya koyarken “Akademik Öz Saygı” ve “Sosyal Özsaygı” alt boyutu ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermemiştir.

Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden “Pozitif Yeniden Odaklanma” (0,215**; 0,161**; 0,119**; 0,144**; 0,211**) ve “Plan Yapma” (0,226**; 0,143**; 0,142**;

0,109**; 0,211**) alt boyutlarının tüm öz saygı alt boyutları ile istatistiksel anlamda pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki geliştirdiği görülmektedir.

Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden “Olayın Değerini Azaltma” alt boyutu ve özsaygının “Genel Öz Saygı”, “Akademik Öz Saygı” ve “Toplam Özsaygı” alt boyutlarıyla negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki gösterirken (-0,070*; -0,100**; -0,083*) “Sosyal Özsaygı” Ve “Ev-Aile Özsaygısı” boyutları ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki oluşturmadağı görülmüştür.

Bilişsel duygu düzenlemenin “Felaketleştirme” (-0,160**; -0,095**; -0,114**; -0,114**; -0,164**) ve “Diğerlerini Suçlama” (-0,143**; -0,075**; -0,111**; -0,080*; -0,134**) alt boyutları ile öz saygının tüm alt boyutları arasında istatistiksel anlamda negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya koyduğu görülmektedir.

4.2 Öğrencilerin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Çalışma kapsamında öğrencilerin bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin yaşa göre değişiklik gösterip göstermediğı one-way ANOVA yöntemi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda çıkan farkların hangi grupların lehine olduğı ise Post-Hoc testlerinden (Tukey) kullanılarak belirlenmiştir. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeğı Türkçe Çocuk Formunun Alt Boyut Ortalamaları ve Standart Sapmaları Tablo 4.2 ve Öğrencilerin Yaşlarına Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeğı Türkçe Çocuk Formunun Alt Boyutlarının ANOVA ve Post-Hoc Testi (Tukey) Sonuçları Tablo 4.3 de verilmiştir.

Tablo 4.2

Öğrencilerin Yaşlarına Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Alt Boyut Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Alt Boyutlar	Yaş	n	$\bar{X}$	Std. Sapma	Std. Hata
Kendini Suçlama	9	267	8,53	3,26	0,199
	10	431	9,39	3,41	0,164
	11	179	8,90	3,27	0,244
	Toplam	877	9,03	3,36	0,113
Kabul	9	267	9,73	2,65	0,162
	10	431	10,30	3,25	0,156
	11	179	10,20	3,02	0,225
	Toplam	877	10,10	3,04	0,102
Ruminasyon	9	267	10,43	3,57	0,218
	10	431	11,56	3,66	0,176
	11	179	11,45	3,51	0,263
	Toplam	877	11,19	3,63	0,122
Pozitif Yeniden odaklanma	9	267	12,52	3,95	0,242
	10	431	13,48	3,97	0,191
	11	179	13,46	3,89	0,291
	Toplam	877	13,19	3,97	0,134
Plan Yapma	9	267	13,94	4,15	0,254
	10	431	13,92	3,69	0,177
	11	179	13,21	3,68	0,275
	Toplam	877	13,78	3,84	0,129
Olayın Değerini Azaltma	9	267	11,88	3,79	0,232
	10	431	11,62	3,32	0,160
	11	179	11,14	2,60	0,195
	Toplam	877	11,60	3,35	0,113
Felaketleştirme	9	267	8,86	2,99	0,183
	10	431	9,59	3,77	0,182
	11	179	9,93	4,06	0,303
	Toplam	877	9,44	3,64	0,122
Diğerlerini Suçlama	9	267	7,68	3,28	0,201
	10	431	8,04	3,33	0,160
	11	179	7,92	3,20	0,239
	Toplam	877	7,90	3,29	0,111

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi veri analizleri; 267’si 9 yaş, 431’i 10 yaş ve 179’u 11 yaş grubundan olmak üzere toplam 877 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Standart sapma ve hata değeri aralıkları çalışmanın veri analizleri için uygundur.

Tablo 4.3

Öğrencilerin Yaşlarına Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Alt Boyutlarının ANOVA ve Post-Hoc Testi (Tukey) Sonuçları

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Yaşlar Arasındaki Anlamlı Farklar
Kendini Suçlama	Gruplar arası	127,749	2	63,875	5,716	,003	10yaş>9yaş
	Grup içi	9767,225	874	11,175			
	Toplam	9894,974	876				
Kabul	Gruplar arası	56,182	2	28,091	3,047	,048	10yaş>9yaş
	Grup içi	8056,527	874	9,218			
	Toplam	8112,709	876				
Ruminasyon	Gruplar arası	226,176	2	113,088	8,693	,000	10yaş>9yaş 11yaş>9yaş
	Grup içi	11369,904	874	13,009			
	Toplam	11596,080	876				
Pozitif Yeniden Odaklanma	Gruplar arası	168,427	2	84,214	5,386	,005	10yaş>9yaş 11yaş>9yaş
	Grup içi	13664,772	874	15,635			
	Toplam	13833,200	876				
Plan Yapma	Gruplar arası	73,429	2	36,714	2,493	,083	
	Grup içi	12869,408	874	14,725			
	Toplam	12942,837	876				
Olayın Değerini Azaltma	Gruplar arası	58,206	2	29,103	2,596	,075	
	Grup içi	9799,497	874	11,212			
	Toplam	9857,704	876				
Felaketleştirme	Gruplar arası	144,391	2	72,196	5,500	,004	10yaş>9yaş 11yaş>9yaş
	Grup içi	11471,951	874	13,126			
	Toplam	11616,342	876				
Diğerlerini Suçlama	Gruplar arası	20,532	2	10,266	,947	,388	
	Grup içi	9475,352	874	10,841			
	Toplam	9495,884	876				

Tablo 4.3 incelendiğinde bilişsel duygu düzenlemenin Plan Yapma, Olayın Değerini Azaltma ve Diğerlerini Suçlama boyutlarında anlamlı farkların olmadığı, Kendini Suçlama ($F(2,874)= 5,716$; $p<.05$), Kabul ($F(2,874)= 3,047$; $p<.05$), Ruminasyon ($F(2,874)= 8,693$;

$p<.05$), Pozitif Yeniden Odaklanma ($F(2,874)= 5,386$; $p<.05$) ve Felaketleştirme ($F(2,874)= 5,500$; $p<.05$) boyutlarında ise anlamlı farkların olduğu görülmektedir. Farkların hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Post-Hoc testi (Tukey) sonuçlarına göre Kendini Suçlama ve Kabul alt boyutlarında 10 yaş grubundaki öğrencilerin 9 yaş grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek puan aldıkları; Ruminasyon, Pozitif Yeniden Odaklanma ve Felaketleştirme alt boyutlarında ise 10 yaş grubundaki öğrencilerin ve 11 yaş grubundaki öğrencilerin, 9 yaş grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek puan aldıkları görülmektedir.

4.3 Öğrencilerin Özsayıgı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Çalışma kapsamında öğrencilerin özsayıgı düzeylerinin yaşa göre değişiklik gösterip göstermediği one-way ANOVA yöntemi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda çıkan farkları hangi grupların lehine olduğu ise Post-Hoc testlerinden (Tukey) kullanılarak belirlenmiştir. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Özsayıgı Alt Boyut Ortalamaları ve Standart Sapmaları Tablo 4.4 ve Öğrencilerin Yaşlarına Göre Özsayıgı Alt Boyutlarının ANOVA ve Post-Hoc Testi (Tukey) Sonuçları Tablo 4.5 de verilmiştir.

Tablo 4.4

Öğrencilerin Yaşlarına Göre Özsaygı Alt Boyut Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Alt Boyutlar	Yaş	n	$\bar{X}$	Std. Sapma	Std. Hata
Genel Özsaygı	9	267	19,54	4,15	0,254
	10	431	18,38	4,51	0,217
	11	179	18,21	4,38	0,327
	Toplam	877	18,70	4,41	0,149
Sosyal Özsaygı	9	267	6,00	1,45	0,089
	10	431	5,63	1,54	0,074
	11	179	5,65	1,43	0,106
	Toplam	877	5,75	1,50	0,050
Ev-Aile Özsaygısı	9	267	6,29	1,48	0,090
	10	431	5,72	1,77	0,085
	11	179	5,93	1,58	0,118
	Toplam	877	5,94	1,66	0,056
Akademik Özsaygı	9	267	5,70	1,85	0,113
	10	431	5,51	1,86	0,089
	11	179	5,48	1,79	0,134
	Toplam	877	5,56	1,84	0,062
Toplam Özsaygı	9	267	37,55	7,23	0,442
	10	431	35,25	8,07	0,388
	11	179	35,29	7,41	0,554
	Toplam	877	35,96	7,75	0,261

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi veri analizleri; 267'si 9 yaş, 431'i 10 yaş ve 179'u 11 yaş grubundan olmak üzere toplam 877 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Standart sapma ve hata değeri aralıkları çalışmanın veri analizleri için uygundur.

Tablo 4.5

Öğrencilerin Yaşlarına Göre Özsaygı Alt Boyutlarının ANOVA ve Post-Hoc Testi (Tukey) Sonuçları

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Yaşlar Arasındaki Anlamlı Farklar
Genel Özsaygı	Gruplar arası	276,419	2	138,209	7,193	,001	9yaş>10yaş 9yaş>11yaş
	Grup içi	16794,501	874	19,216			
	Toplam	17070,919	876				
Sosyal Özsaygı	Gruplar arası	25,031	2	12,515	5,603	,004	9yaş>10yaş 9yaş>11yaş
	Grup içi	1952,276	874	2,234			
	Toplam	1977,307	876				
Ev-Aile Özsaygısı	Gruplar arası	55,102	2	27,551	10,118	,000	9yaş>10yaş 9yaş>11yaş
	Grup içi	2379,815	874	2,723			
	Toplam	2434,917	876				
Akademik Özsaygı	Gruplar arası	7,421	2	3,711	1,088	,337	
	Grup içi	2979,927	874	3,410			
	Toplam	2987,348	876				
Toplam Özsaygı	Gruplar arası	976,163	2	488,081	8,244	,000	9yaş>10yaş 9yaş>11yaş
	Grup içi	51746,670	874	59,207			
	Toplam	52722,832	876				

Tablo 4.5 incelendiğinde; Akademik Özsaygı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı, Genel Özsaygı ($F(2,874)= 7,193$; $p<.05$), Sosyal Özsaygı ($F(2,874)= 5,603$; $p<.05$), Ev-Aile Özsaygısı ($F(2,874)= 10,118$; $p<.05$) ve Toplam Özsaygı ($F(2,874)= 8,244$; $p<.05$) boyutlarında anlamlı farkların olduğu görülmektedir. Farkların hangi gruplar arasında olduğu Post-Hoc testlerinden (Tukey) ile incelendiğindeyse Genel Özsaygı, Sosyal Özsaygı, Ev- Aile Özsaygısı ve Toplam Özsaygı boyutlarında 9 yaş grubundaki öğrencilerin hem 10 yaş grubundaki hem de 11 yaş grubundaki öğrencilere oranla anlamlı olarak yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir.

4.4 Öğrencilerin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Okul Türüne Göre İncelenmesi

Çalışma kapsamında öğrencilerin bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin okul türüne (devlet, özel) göre değişiklik gösterip göstermediği bağımsız değişkenlerde t- testi kullanılarak incelenmiştir. Öğrencilerin Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Alt Boyut Ortalamaları ve Standart Sapmaları Tablo 4.6 ve Öğrencilerin Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin t-Testi Sonuçları Tablo 4.7 de verilmiştir.

Tablo 4.6

Öğrencilerin Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Alt Boyut Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Alt Boyutlar	Okul Türü	n	$\bar{X}$	Std. Sapma	Std. Hata
Kendini Suçlama	Devlet	390	8,65	3,29	0,166
	Özel	487	9,33	3,38	0,153
Kabul	Devlet	390	9,83	3,13	0,158
	Özel	487	10,32	2,95	0,133
Ruminasyon	Devlet	390	10,83	3,72	0,188
	Özel	487	11,48	3,54	0,160
Pozitif Yeniden odaklanma	Devlet	390	12,34	4,02	0,203
	Özel	487	13,87	3,80	0,172
Plan Yapma	Devlet	390	13,26	4,03	0,204
	Özel	487	14,19	3,63	0,164
Olayın Değerini Azaltma	Devlet	390	11,63	3,62	0,183
	Özel	487	11,58	3,12	0,141
Felaketleştirme	Devlet	390	9,28	3,41	0,172
	Özel	487	9,56	3,81	0,172
Diğerlerini Suçlama	Devlet	390	7,90	3,10	0,157
	Özel	487	7,91	3,43	0,155

Tablo 4.6’ da görüldüğü gibi veri analizleri; 390’ı devlet okuluna, 487’si özel okula devam eden toplam 877 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Standart sapma ve hata değeri aralıkları çalışmanın veri analizleri için uygundur.

Tablo 4.7

Öğrencilerin Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	t	sd	p	Ortalama farkı	Ortalamanın std. hatası
Kendini Suçlama	-3,013	875	,003	-0,684	0,227
Kabul	-2,379	875	,018	-0,490	0,206
Ruminasyon	-2,639	875	,008	-0,650	0,246
Pozitif Yeniden odaklanma	-5,768	875	,000	-0,152	0,265
Plan Yapma	-3,568	875	,000	-0,925	0,259
Olayın Değerini Azaltma	,229	875	,819	0,052	0,228
Felaketleştirme	-1,111	875	,267	-0,274	0,247
Diğerlerini Suçlama	-,080	875	,936	-0,017	0,223

Tablo 4.7 incelendiğinde bilişsel duygu düzenlemenin kendini suçlama($t(875) = -3,013$; $p < .05$), kabul($t(875) = -2,379$; $p < .05$), ruminasyon($t(875) = -2,639$; $p < .05$), pozitif yeniden odaklanma($t(875) = -5,768$; $p < .05$) ve plan yapma($t(875) = -3,568$; $p < .05$) alt boyutlarının tamamında özel okula giden öğrenciler lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

4.5 Öğrencilerin Özsaygı Düzeylerinin Okul Türüne Göre İncelenmesi

Çalışma kapsamında öğrencilerin özsaygı düzeylerinin okul türüne (devlet, özel) göre değişiklik gösterip göstermediği bağımsız değişkenlerde t- testi kullanılarak incelenmiştir. Öğrencilerin Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Özsaygı Alt Boyut Ortalamaları ve Standart Sapmaları Tablo 4.8’de ve Öğrencilerin Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Özsaygı Alt Boyutları t-Testi Sonuçları Tablo 4.9 da verilmiştir.

Tablo 4.8

Öğrencilerin Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Özsaygı Alt Boyut Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Alt Boyutlar	Okul Türü	n	$\bar{X}$	Std. Sapma	Std. Hata
Genel Özsaygı	Devlet	390	18,61	4,34	0,219
	Özel	487	18,77	4,47	0,202
Sosyal Özsaygı	Devlet	390	5,67	1,47	0,074
	Özel	487	5,81	1,52	0,068
Ev-Aile Özsaygısı	Devlet	390	5,87	1,66	0,084
	Özel	487	5,98	1,66	0,075
Akademik Özsaygı	Devlet	390	5,53	1,83	0,092
	Özel	487	5,59	1,86	0,084
Toplam Özsaygı	Devlet	390	35,69	7,76	0,393
	Özel	487	36,17	7,75	0,351

Tablo 4.8’ de görüldüğü gibi veri analizleri; 390’ı devlet okuluna, 487’si özel okula devam eden toplam 877 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Standart sapma ve hata değeri aralıkları çalışmanın veri analizleri için uygundur.

Tablo 4.9

Öğrencilerin Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Özsaygı Alt Boyutları t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	t	sd	p	Ortalama farkı	Ortalamanın std. hatası
Genel Özsaygı	-,560	875	,576	-0,167	0,300
Sosyal Özsaygı	-1,380	875	,168	-0,140	0,102
Ev-Aile Özsaygısı	-,973	875	,331	-0,110	0,113
Akademik Özsaygı	-,479	875	,632	-0,060	0,125
Toplam Özsaygı	-,909	875	,364	-0,479	0,527

Tablo 4.9 incelendiğinde; okul türü değişkeni ile özsaygının alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamadığı görülmektedir.

4.6 Öğrencilerin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Çalışma kapsamında öğrencilerin bilişsel duygu düzenleme stratejisinin cinsiyete göre anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediği bağımsız değişkenlerde t- testi kullanılarak incelenmiştir. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Alt Boyut Ortalama ve Standart Sapmaları Tablo 4.10, Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin t-Testi Sonuçları Tablo 4.11 de verilmiştir.

Tablo 4.10

Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Alt Boyut Ortalama ve Standart Sapmaları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Std. Sapma	Std. Hata
Kendini Suçlama	Kız	415	9,24	3,45	0,169
	Erkek	462	8,84	3,26	0,152
Kabul	Kız	415	10,03	3,00	0,147
	Erkek	462	10,17	3,07	0,143
Ruminasyon	Kız	415	11,13	3,70	0,181
	Erkek	462	11,26	3,58	0,166
Pozitif Yeniden odaklanma	Kız	415	13,16	3,91	0,191
	Erkek	462	13,21	4,03	0,187
Plan Yapma	Kız	415	13,97	3,76	0,184
	Erkek	462	13,61	3,90	0,181
Olayın Değerini Azaltma	Kız	415	12,90	4,07	0,200
	Erkek	462	12,72	4,03	0,187
Felaketleştirme	Kız	415	11,55	3,30	0,161
	Erkek	462	11,64	3,40	0,158
Diğerlerini Suçlama	Kız	415	9,37	3,67	0,180
	Erkek	462	9,50	3,61	0,168

Tablo 4.10 da görüldüğü gibi veri analizleri; 415'i kız, 462'si erkek olmak üzere toplam 877 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Standart sapma ve hata değeri aralıkları çalışmanın veri analizleri için uygundur.

Tablo 4.11

Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	t	sd	p	Ortalama farkı	Ortalamanın std. hatası
Kendini Suçlama	1,729	875	,084	0,392	0,227
Kabul	-,688	875	,492	-0,141	0,205
Ruminasyon	-,535	875	,593	-0,131	0,246
Pozitif Yeniden odaklanma	-,205	875	,838	-0,055	0,268
Plan Yapma	1,389	875	,165	0,360	0,259
Olayın Değerini Azaltma	-,419	875	,675	-0,095	0,226
Felaketleştirme	-,531	875	,596	-0,130	0,246
Diğerlerini Suçlama	-2,402	875	,017	-0,533	0,222

Tablo 4.11 incelendiğinde bilişsel duygu düzenlemenin diğerlerini suçlama($t(875) = -2,402$; $p < .05$) alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden diğerlerini suçlama stratejisini ,53 puanla daha çok tercih ettiği görülmüştür. Cinsiyet ve diğer duygu düzenleme stratejileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.7 Öğrencilerin Özsaygı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Çalışma kapsamında öğrencilerin özsaygı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediği bağımsız değişkenlerde t- testi kullanılarak incelenmiştir. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Özsaygı Alt Boyutları Ortalama ve Standart Sapmaları Tablo 4.12 ve Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Özsaygının t-Testi Sonuçları Tablo 4.13 de verilmiştir.

Tablo 4.12

Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Özsaygı Alt Boyutları Ortalama ve Standart Sapmaları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Std. Sapma	Std. Hata
Genel Özsaygı	Kız	415	7,62	3,16	0,155
	Erkek	462	8,16	3,38	0,157
Sosyal Özsaygı	Kız	415	19,02	4,38	0,215
	Erkek	462	18,41	4,42	0,205
Ev-Aile Özsaygısı	Kız	415	5,84	1,48	0,072
	Erkek	462	5,67	1,51	0,070
Akademik Özsaygı	Kız	415	6,05	1,63	0,080
	Erkek	462	5,83	1,68	0,078
Toplam Özsaygı	Kız	415	5,67	1,83	0,090
	Erkek	462	5,46	1,84	0,086

Tablo 4.12 de görüldüğü gibi veri analizleri; 415'i kız, 462'si erkek olmak üzere toplam 877 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Standart sapma ve hata değeri aralıkları çalışmanın veri analizleri için uygundur.

Tablo 4.13

Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Özsaygının t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	t	sd	p	Ortalama farkı	Ortalamanın std. hatası
Genel Özsaygı	2,057	875	,040	0,613	0,298
Sosyal Özsaygı	1,653	875	,099	0,167	0,101
Ev-Aile Özsaygısı	1,934	875	,053	0,217	0,112
Akademik Özsaygı	1,643	875	,101	0,205	0,124
Toplam Özsaygı	2,300	875	,022	1,203	0,523

Tablo 4.13 incelendiğinde; özsaygı alt boyutlarından genel özsaygı ($t(875) = 2,057$; $p < .05$) ve toplam özsaygı ($t(875) = 2,300$; $p < .05$) için cinsiyetin istatistiksel olarak anlamlı bir değişken olduğu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla genel özsaygı puanlarının 0,61 puan ve toplam özsaygı puanlarının ise 1,20 puan yüksek olduğu görülmüştür. Özsaygının diğer alt boyutları ve cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.8 Öğrencilerin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Anne Öğretim Durumuna Göre İncelenmesi

Çalışma kapsamında öğrencilerin bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin anne öğretim durumuna göre değişiklik gösterip göstermediği one-way ANOVA yöntemi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda çıkan farkları hangi grupların lehine olduğu ise Post Hoc Testlerinden (Tukey) testi kullanılarak belirlenmiştir. Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Alt Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapmaları Tablo 4.14, Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği ANOVA ve Tukey Post-Hoc Sonuçları Tablo 4.15 de verilmiştir.

Tablo 4.14

*Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği
Türkçe Çocuk Formunun Alt Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapmaları*

Alt Boyutlar	Anne Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	Std. Sapma	Std. Hata
Kendini Suçlama	İlköğretim	158	9,14	3,57	0,284
	Orta Öğretim ve Lise	502	8,97	3,24	0,144
	Lisans ve Lisans Üstü	207	9,11	3,54	0,246
	Toplam	867	9,04	3,37	0,114
Kabul	İlköğretim	158	9,70	3,18	0,253
	Orta Öğretim ve Lise	502	10,10	2,97	0,132
	Lisans ve Lisans Üstü	207	10,39	3,10	0,215
	Toplam	867	10,10	3,04	0,103
Ruminasyon	İlköğretim	158	10,69	3,80	0,302
	Orta Öğretim ve Lise	502	11,28	3,57	0,159
	Lisans ve Lisans Üstü	207	11,36	3,65	0,253
	Toplam	867	11,19	3,64	0,123
Pozitif Yeniden odaklanma	İlköğretim	158	12,18	4,03	0,321
	Orta Öğretim ve Lise	502	12,99	3,94	0,175
	Lisans ve Lisans Üstü	207	14,38	3,76	0,261
	Toplam	867	13,17	3,98	0,135
Plan Yapma	İlköğretim	158	13,07	4,14	0,329
	Orta Öğretim ve Lise	502	13,64	3,75	0,167
	Lisans ve Lisans Üstü	207	14,63	3,72	0,258
	Toplam	867	13,77	3,85	0,130
Olayın Değerini Azaltma	İlköğretim	158	11,60	3,45	0,275
	Orta Öğretim ve Lise	502	11,71	3,44	0,153
	Lisans ve Lisans Üstü	207	11,26	3,02	0,210
	Toplam	867	11,58	3,351	0,113
Felaketleştirme	İlköğretim	158	9,41	3,43	0,273
	Orta Öğretim ve Lise	502	9,39	3,50	0,156
	Lisans ve Lisans Üstü	207	9,57	4,15	0,289
	Toplam	867	9,44	3,65	0,124
Diğerlerini Suçlama	İlköğretim	158	7,81	3,03	0,241
	Orta Öğretim ve Lise	502	7,93	3,34	0,149
	Lisans ve Lisans Üstü	207	7,91	3,39	0,235
	Toplam	867	7,91	3,30	0,112

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi veri analizleri; 158'i ilköğretim seviyesinde, 502'si orta öğretim ve lise seviyesinde ve 207'si lisans ve lisansüstü öğrenim seviyesinde olmak üzere toplam 867 öğrencinin anne öğrenim durumu bilgisiyle gerçekleştirilmiştir. Standart sapma ve hata değeri aralıkları çalışmanın veri analizleri için uygundur.



Tablo 4.15

Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği ANOVA ve Tukey Post-Hoc Sonuçları

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Farklar
Kendini Suçlama	Gruplar arası	4,877	2	2,438	,214	,808	
	Grup içi	9851,628	864	11,402			
	Toplam	9856,505	866				
Kabul	Gruplar arası	42,350	2	21,175	2,287	,102	
	Grup içi	8001,099	864	9,261			
	Toplam	8043,449	866				
Ruminasyon	Gruplar arası	48,806	2	24,403	1,843	,159	
	Grup içi	11438,64 0	864	13,239			
	Toplam	11487,44 6	866				
Pozitif Yeniden Odaklanma	Gruplar arası	473,563	2	236,781	2,864	,000	*Lisans lisansüstü> Ortaöğretim ve lise
	Grup içi	13270,36 8	864	15,359			*Lisans lisansüstü> İlköğretim
	Toplam	13743,93 1	866				
Plan Yapma	Gruplar arası	240,218	2	120,109	8,225	,000	*Lisans lisansüstü> Ortaöğretim ve lise
	Grup içi	12616,37 3	864	14,602			*Lisans lisansüstü> İlköğretim
	Toplam	12856,59 1	866				
Olayın Değerini Azaltma	Gruplar arası	30,550	2	15,275	1,361	,257	
	Grup içi	9695,625	864	11,222			
	Toplam	9726,175	866				
Felaketleştirme	Gruplar arası	4,698	2	2,349	,175	,839	
	Grup içi	11581,33 8	864	13,404			
	Toplam	11586,03 7	866				
Diğerlerini Suçlama	Gruplar arası	1,785	2	,893	,082	,922	
	Grup içi	9439,198	864	10,925			
	Toplam	9440,983	866				

Tablo 4.15 incelendiğinde bilişsel duygu düzenlemenin Kendini Suçlama, Kabul, Ruminasyon, Olayın Değerini Azaltma, Felaketleştirme ve Diğerlerini Suçlama boyutlarında anlamlı farkların olmadığı, Pozitif Yeniden Odaklanma ($F(2, 864)=15,416$;

$p < .05$) ve Plan Yapma ($F(2, 864) = 8,225$; $p < .05$), boyutlarında ise anlamlı farkların olduğu görülmektedir. Farkların hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Tukey Post-Hoc testi sonuçlarına göre Pozitif Yeniden Odaklanma ve Plan Yapma boyutunda lisans ve lisansüstü öğrenime sahip olan annelerin çocuklarının diğer iki gruptakilere oranla anlamlı olarak yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür.

4.9 Öğrencilerin Özsaygı Düzeylerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi

Çalışma kapsamında öğrencilerin özsaygı düzeylerinin anne öğrenim durumuna göre değişiklik gösterip göstermediği one-way ANOVA yöntemi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda çıkan farkları hangi grupların lehine olduğu ise Post Hoc Teslerinden (Tukey) testi kullanılarak belirlenmiştir. Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Özsaygı Alt Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapmaları Tablo 4.16 ve Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Özsaygı Alt Boyutlarının ANOVA ve Tukey Post-Hoc Testi Sonuçları Tablo 4.17 de verilmiştir.

Tablo 4.16

Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Özsaygı Alt Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Alt Boyutlar	Anne Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	Std. Sapma	Std. Hata
Genel Özsaygı	İlköğretim	158	17,77	4,35	0,346
	Orta Öğretim ve Lise	502	18,71	4,39	0,196
	Lisans ve Lisans Üstü	207	19,33	4,41	0,306
	Toplam	867	18,69	4,41	0,149
Sosyal Özsaygı	İlköğretim	158	5,62	1,41	0,112
	Orta Öğretim ve Lise	502	5,66	1,55	0,069
	Lisans ve Lisans Üstü	207	6,03	1,41	0,098
	Toplam	867	5,74	1,50	0,051
Ev-Aile Özsaygısı	İlköğretim	158	5,81	1,56	0,124
	Orta Öğretim ve Lise	502	5,90	1,69	0,075
	Lisans ve Lisans Üstü	207	6,12	1,69	0,117
	Toplam	867	5,93	1,67	0,056
Akademik Özsaygı	İlköğretim	158	5,34	1,87	0,148
	Orta Öğretim ve Lise	502	5,53	1,83	0,081
	Lisans ve Lisans Üstü	207	5,80	1,84	0,127
	Toplam	867	5,56	1,84	0,062
Toplam Özsaygı	İlköğretim	158	34,56	7,39	0,588
	Orta Öğretim ve Lise	502	35,81	7,78	0,347
	Lisans ve Lisans Üstü	207	37,29	7,77	0,540
	Toplam	867	35,94	7,75	0,263

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi veri analizleri; 158’i ilköğretim seviyesinde, 502’si orta öğretim ve lise seviyesinde ve 207’si lisans ve lisansüstü öğrenim seviyesinde olmak üzere toplam 867 öğrencinin anne öğrenim durumu bilgisiyle gerçekleştirilmiştir. Standart sapma ve hata değeri aralıkları çalışmanın veri analizleri için uygundur.

Tablo 4.17

Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Özsaygı Alt Boyutlarının ANOVA ve Tukey Post-Hoc Testi Sonuçları

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Farklar
Genel Özsaygı	Gruplar arası	217,263	2	108,632	5,631	,004	*Lisans lisansüstü> İlköğretim
	Grup içi	16667,512	864	19,291			
	Toplam	16884,775	866				
Sosyal Özsaygı	Gruplar arası	22,346	2	11,173	4,984	,007	*Lisans lisansüstü> Ortaöğretim ve lise *Lisans lisansüstü> İlköğretim
	Grup içi	1936,839	864	2,242			
	Toplam	1959,186	866				
Ev-Aile Özsaygısı	Gruplar arası	9,959	2	4,979	1,788	,168	
	Grup içi	2406,678	864	2,786			
	Toplam	2416,637	866				
Akademik Özsaygı	Gruplar arası	20,458	2	10,229	3,011	,049	*Lisans lisansüstü> İlköğretim
	Grup içi	2934,739	864	3,397			
	Toplam	2955,197	866				
Toplam Özsaygı	Gruplar arası	686,721	2	343,361	5,768	,003	*Lisans lisansüstü> İlköğretim
	Grup içi	51434,395	864	59,531			
	Toplam	52121,116	866				

Tablo 4.17 incelendiğinde özsaygı alt boyutları; Genel Özsaygı ($F(2, 864) = 5,631$; $p < .05$), Sosyal Özsaygı ($F(2, 864) = 4,984$; $p < .05$), Akademik Özsaygı ($F(2, 864) = 3,011$; $p < .05$) ve Toplam Özsaygı ($F(2, 864) = 5,768$; $p < .05$) boyutlarında anlamlı farkların olduğu görülmektedir. Farkların hangi gruplar arasında olduğu Tukey Post-Hoc testi ile incelendiğindeyse Genel Özsaygı, Akademik Özsaygı ve Toplam Özsaygı boyutlarında lisans ve lisansüstü öğrenime sahip olan annelerin çocuklarının, ilköğretim seviyesinde öğrenime sahip annelerin çocuklarına oranla ve Sosyal özsaygı boyutunda ise yine lisans

ve lisansüstü öğrenime sahip olan annelerin çocuklarının diğer iki gruptakilere oranla anlamlı olarak yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir.

4.10 Öğrencilerin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi

Çalışma kapsamında öğrencilerin bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin baba öğrenim durumuna göre değişiklik gösterip göstermediği one-way ANOVA yöntemi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda çıkan farkları hangi grupların lehine olduğu ise Tukey testi kullanılarak belirlenmiştir. Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Alt Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapmaları Tablo 4.18, Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Alt Boyutlarının ANOVA ve Post-Hoc Testi (Tukey) Sonuçları Tablo 4.19 da verilmiştir.

Tablo 4.18

Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Alt Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Alt Boyutlar	Baba Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	Std. Sapma	Std. Hata
Kendini Suçlama	İlköğretim	133	9,57	3,46	0,300
	Orta Öğretim ve Lise	441	8,86	3,32	0,158
	Lisans ve Lisans Üstü	285	9,07	3,39	0,200
	Toplam	859	9,04	3,37	0,115
Kabul	İlköğretim	133	10,01	3,03	0,262
	Orta Öğretim ve Lise	441	10,02	3,08	0,147
	Lisans ve Lisans Üstü	285	10,29	3,01	0,178
	Toplam	859	10,11	3,05	0,104
Ruminasyon	İlköğretim	133	11,06	3,87	0,336
	Orta Öğretim ve Lise	441	11,18	3,60	0,171
	Lisans ve Lisans Üstü	285	11,29	3,61	0,214
	Toplam	859	11,20	3,64	0,124
Pozitif Yeniden odaklanma	İlköğretim	133	12,64	3,79	0,329
	Orta Öğretim ve Lise	441	12,69	3,92	0,186
	Lisans ve Lisans Üstü	285	14,19	3,90	0,231
	Toplam	859	13,18	3,96	0,135
Plan Yapma	İlköğretim	133	13,26	3,98	0,345
	Orta Öğretim ve Lise	441	13,36	3,85	0,183
	Lisans ve Lisans Üstü	285	14,61	3,64	0,215
	Toplam	859	13,76	3,84	0,131
Olayın Değerini Azaltma	İlköğretim	133	11,43	3,43	0,297
	Orta Öğretim ve Lise	441	11,76	3,39	0,161
	Lisans ve Lisans Üstü	285	11,38	3,22	0,190
	Toplam	859	11,58	3,34	0,114
Felaketleştirme	İlköğretim	133	9,71	3,45	0,299
	Orta Öğretim ve Lise	441	9,32	3,57	0,170
	Lisans ve Lisans Üstü	285	9,48	3,78	0,224
	Toplam	859	9,44	3,62	0,123
Diğerlerini Suçlama	İlköğretim	133	7,75	3,10	0,269
	Orta Öğretim ve Lise	441	8,05	3,34	0,159
	Lisans ve Lisans Üstü	285	7,73	3,25	0,192
	Toplam	859	7,90	3,27	0,111

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi veri analizleri; 133’ü ilköğretim seviyesinde, 441’i orta öğretim ve lise seviyesinde ve 285’i lisans ve lisansüstü öğrenim seviyesinde olmak üzere toplam 859 öğrencinin baba öğrenim durumu bilgisiyle gerçekleştirilmiştir. Standart sapma ve hata değeri aralıkları çalışmanın veri analizleri için uygundur.

Tablo 4.19

Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Alt Boyutlarının ANOVA ve Post-Hoc Testi (Tukey) Sonuçları

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Farklar
Kendini Suçlama	Gruplar arası	51,892	2	25,946	2,283	,103	
	Grup içi	9726,246	856	11,362			
	Toplam	9778,137	858				
Kabul	Gruplar arası	13,575	2	6,788	,727	,484	
	Grup içi	7992,471	856	9,337			
	Toplam	8006,047	858				
Ruminasyon	Gruplar arası	4,962	2	2,481	,186	,830	
	Grup içi	11416,386	856	13,337			
	Toplam	11421,348	858				
Pozitif Yeniden Odaklanma	Gruplar arası	435,527	2	217,763	14,314	,000	*Lisans lisansüstü> Ortaöğretim ve lise
	Grup içi	13022,671	856	15,213			*Lisans lisansüstü> İlköğretim
	Toplam	13458,198	858				
Plan Yapma	Gruplar arası	307,773	2	153,886	10,628	,000	*Lisans lisansüstü> Ortaöğretim ve lise
	Grup içi	12393,780	856	14,479			*Lisans lisansüstü> İlköğretim
	Toplam	12701,553	858				
Olayın Değerini Azaltma	Gruplar arası	29,510	2	14,755	1,319	,268	
	Grup içi	9574,427	856	11,185			
	Toplam	9603,937	858				
Felaketleştirme	Gruplar arası	16,107	2	8,054	,611	,543	
	Grup içi	11281,674	856	13,180			
	Toplam	11297,781	858				
Diğerlerini Suçlama	Gruplar arası	21,058	2	10,529	,979	,376	
	Grup içi	9206,728	856	10,756			
	Toplam	9227,786	858				

Tablo 4.19 incelendiğinde bilişsel duygu düzenlemenin Kendini Suçlama, Kabul, Ruminasyon, Olayın Değerini Azaltma, Felaketleştirme ve Diğerlerini Suçlama boyutlarında anlamlı farkların olmadığı, Pozitif Yeniden Odaklanma ($F(2, 856) = 14.314$;

$p<.05$) ve Plan Yapma ($F(2, 856)= 10.628$; $p<.05$), boyutlarında ise anlamlı farkların olduğu görülmektedir. Farkların hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Tukey Post-Hoc testi sonuçlarına göre Pozitif Yeniden Odaklanma ve Plan Yapma boyutunda lisans ve lisansüstü öğrenime sahip olan babaların çocuklarının diğer iki gruptakilere oranla anlamlı olarak yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür.

4.11 Öğrencilerin Özsaygı Düzeylerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi

Çalışma kapsamında öğrencilerin özsaygı düzeylerinin baba öğrenim durumuna göre değişiklik gösterip göstermediği one-way ANOVA yöntemi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda çıkan farkları hangi grupların lehine olduğu ise Post Hoc Teslerinden (Tukey) testi kullanılarak belirlenmiştir. Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Özsaygı Alt Boyutları İçin Ortalama ve Standart Sapmaları Tablo 4.20 ve Baba Öğrenim Durumuna Göre Özsaygının ANOVA ve Post-Hoc Testi (Tukey) Sonuçları Tablo 4.21 de verilmiştir.

Tablo 4.20

Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Özsaygı Alt Boyutları İçin Ortalama ve Standart Sapmaları

Alt Boyutlar	Baba Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	Std. Sapma	Std. Hata
Genel Özsaygı	İlköğretim	133	18,58	4,38	0,380
	Orta Öğretim ve Lise	441	18,38	4,36	0,208
	Lisans ve Lisans Üstü	285	19,36	4,36	0,258
	Toplam	859	18,74	4,38	0,149
Sosyal Özsaygı	İlköğretim	133	5,81	1,39	0,121
	Orta Öğretim ve Lise	441	5,61	1,56	0,074
	Lisans ve Lisans Üstü	285	5,92	1,45	0,086
	Toplam	859	5,75	1,50	0,051
Ev-Aile Özsaygısı	İlköğretim	133	5,87	1,62	0,141
	Orta Öğretim ve Lise	441	5,89	1,65	0,078
	Lisans ve Lisans Üstü	285	6,08	1,63	0,096
	Toplam	859	5,95	1,64	0,056
Akademik Özsaygı	İlköğretim	133	5,67	1,89	0,164
	Orta Öğretim ve Lise	441	5,41	1,81	0,086
	Lisans ve Lisans Üstü	285	5,75	1,84	0,109
	Toplam	859	5,56	1,84	0,062
Toplam Özsaygı	İlköğretim	133	35,96	7,80	0,676
	Orta Öğretim ve Lise	441	35,30	7,67	0,365
	Lisans ve Lisans Üstü	285	37,13	7,67	0,454
	Toplam	859	36,01	7,72	0,263

Tablo 4.20’te görüldüğü gibi veri analizleri; 133’ü ilköğretim seviyesinde, 441’i orta öğretim ve lise seviyesinde ve 285’i lisans ve lisansüstü öğrenim seviyesinde olmak üzere toplam 859 öğrencinin baba öğrenim durumu bilgisiyle gerçekleştirilmiştir. Standart sapma ve hata değeri aralıkları çalışmanın veri analizleri için uygundur.

Tablo 4.21

Baba Öğrenim Durumuna Göre Özsaygının ANOVA ve Post-Hoc Testi (Tukey) Sonuçları

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Farklar
Genel Özsaygı	Gruplar arası	171,819	2	85,910	4,496	,011	*Lisans lisansüstü> Ortaöğretim ve lise
	Grup içi	16354,807	856	19,106			
	Toplam	16526,626	858				
Sosyal Özsaygı	Gruplar arası	17,329	2	8,665	3,836	,022	*Lisans lisansüstü> Ortaöğretim ve lise
	Grup içi	1933,358	856	2,259			
	Toplam	1950,687	858				
Ev-Aile Özsaygısı	Gruplar arası	7,201	2	3,600	1,328	,266	
	Grup içi	2321,290	856	2,712			
	Toplam	2328,491	858				
Akademik Özsaygı	Gruplar arası	22,417	2	11,208	3,319	,037	*Lisans lisansüstü> Ortaöğretim ve lise
	Grup içi	2890,617	856	3,377			
	Toplam	2913,034	858				
Toplam Özsaygı	Gruplar arası	579,238	2	289,619	4,893	,008	*Lisans lisansüstü> Ortaöğretim ve lise
	Grup içi	50666,534	856	59,190			
	Toplam	51245,772	858				

Tablo 4.21 incelendiğinde; Genel Özsaygı ($F(2, 856) = 4.496$; $p < .05$), Sosyal Özsaygı ($F(2, 856) = 3.836$; $p < .05$), Akademik Özsaygı ($F(2, 856) = 3.319$; $p < .05$) ve Toplam Özsaygı ($F(2, 856) = 4.893$; $p < .05$) boyutlarında anlamlı farkların olduğu görülmektedir. Farkların hangi gruplar arasında olduğu Tukey Post-Hoc testi ile incelendiğindeyse Genel Özsaygı, Sosyal Özsaygı, Akademik Özsaygı ve Toplam Özsaygı boyutlarında lisans ve lisansüstü öğrenime sahip olan babaların çocuklarının, ortaöğretim ve lise seviyesinde öğrenime

sahip babaların çocuklarına oranla anlamlı olarak yüksek puanlara sahip olduğu gör÷lmektedir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde çalışmanın alt problem bulgularının alan yazınla ilişkilendirilerek tartışılmasına ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

5.1 Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeğinin Türkçe Çocuk Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Düzeyi Nedir?

Bu çalışma farklı bir kültürde geliştirilmiş olan, farklı diller ve kültürlerde kullanılmış Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Çocuk Formunun Türk dili ve kültürüne uygun hale getirilmesini amaçlamıştır. Çalışma sırasında ölçeğin psikometrik özellikleri SPSS ve LISREL programları kullanılarak değerlendirilmiş ve bu istatistik analizleri sonucunda kültürel farklılıklar çerçevesinde ölçeğin orijinal formunda bulunan alt boyutlardan “Pozitif Yeniden Değerlendirme” bu formda ölçekten çıkarılmıştır ve ölçek 36 maddelik 9 alt boyutlu bir yapıdan, 32 maddelik 8 alt boyutlu bir yapıya dönüştürülmüştür. Benzer şekilde ölçek uyarlama çalışmalarında madde çıkarma ya da boyut değişikliği alan yazında da sıkça görülmektedir (Demir, Eralp- Demir, Türksoy, Özmen & Uysal, 2000; Eser, Saatli, Eser, Baydur ve Fidaner, 2010; Önler & Varol Saraçoğlu, 2010; Yalçındağ & Özkan, 2015).

Güvenirlik çalışmalarında madde toplam korelasyon değerlerinin ,30 ve faktör yüklerinin de ,45 ve üstünde olması maddelerin seçiciliği konusunda iyi kabul edilebilecek ölçütler olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk,2007). BDDÖ-Tç formu için yapılan güvenilirlik çalışmalarında ise tüm boyutların madde toplam korelasyon değerlerinin 3 madde (m7-25-30) hariç ,30 değerinin üzerinde yer aldığı ve yine ölçeğe dahil edilen 8 boyutun faktör yüklerinin 1 boyut haricinde ,45 değerinin üzerinde bulunduğu ve Cronbach α değerlerinin ,62 ve ,84 arasında değişkenlik gösterdiği görülmüştür. ,45 kabul değerinin altında kalan 1 boyutun ise ,43 gibi yakın bir farkla sınırın altında kaldığı görülmektedir. Bu boyut faktör yüklenmesi güvenilirliğinde ,45 eşik değerinin altında kalmış olsa da ikincil bir yöntem olan test-tekrar test güvenilirliğinde ,993'lük bir değerle yüksek düzeyde güvenilir bulunmuş, test- tekrar test çalışmalarında en yüksek sonuca sahip olmuştur bu sebeple çalışmada kalması uygun görülmüştür. Test tekrar test bulguları diğer alt boyutlar için de ,976 ve ,993 aralığında değerler vermiş ve oldukça yüksek güvenilirlik ortaya koymuştur. Çalışmanın madde toplam korelasyon değerleri ve faktör yükleri orijinal ölçekle kıyaslandığında benzer değerler vermektedir. Garnefski vd. çalışmasında madde toplam yük değerleri benzer şekilde 3 madde dışında ,30 değerinin üzerinde bulunmuştur ve yine alt boyutların Cronbach α değerleri de ,62 ve ,79 arasında değişkenlik göstermiştir (Garnefski vd., 2007). Orijinal ölçekte madde 2 ve 11 bulundukları kabul boyutunda değil olayın değerini azaltma boyutunda yüklenme göstermiş olmasına rağmen kabul boyutunda değerlendirilmiştir. Benzer sorun madde 21, 24, 30, 33 içinde ortaya çıkmış bu maddelerde kendini suçlama boyutunda yüklenme göstermelerine rağmen ruminasyon (madde 21, 30) ve pozitif yeniden değerlendirme (madde 24, 33) boyutlarında değerlendirilmiştir. Aynı şekilde madde 8 ise pozitif yeniden odaklanma boyutunda yüklenme göstermesine rağmen teorik olarak ilgili bulunduğu felaketleştirme boyutunun altında değerlendirilmiştir (Garnefski vd., 2007). Oysa bu çalışmada faktör-madde dağılımları asıl çalışmayla kıyaslandığında daha yüksek oranda uyum göstermiştir. Benzer şekilde ölçeğin Çinli çocuklar için geliştirilen formunda (CERQ-Ck) da madde toplam korelasyon değerleri ,30 üzerinde

değer almış ve Cronbach α değerleri ,45 ile ,72 arasında değişiklik göstermiştir (Liu, Chen & Blue, 2016). Yine İspanyol çocuklar için uyarlanmış olan formunda da madde toplam korelasyonları ,22 ve ,68 arasında yüklenme göstermiş ve Cronbach α değerleri ,56 ve ,75 arasında değerler almıştır (Orgilés, Morales, Fernández-Martínez, Ortigosa-Quiles & Espada, 2018). Tüm bu bulgular ışığında Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk formunun istatistiksel olarak geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu bulunmuştur.

5.2 Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ve Özsaygı Arasındaki İlişki Nedir?

9-11 yaş grubu çocukların bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve özsaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma bulgularında tüm bilişsel duygu düzenleme alt boyutları ve özsaygı alt boyutları ilişkili bulunmuştur.

Çalışmanın bulguları incelendiğinde; Pozitif Yeniden Odaklanma ve Plan Yapma alt boyutlarının özsaygının tüm alt boyutlarıyla pozitif yönde düşük düzeyde ilişki gösterdiği ortaya konmuştur. Benzer şekilde Yalçinkaya Alkar'ın (2017) yetişkinlerle yürüttüğü çalışmasında da Pozitif Yeniden Odaklanma ve Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma boyutlarında özsaygı ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Benzer sonuçları destekleyen yerli ve yabancı literatürde farklı yaş gruplarında yürütülen bir çok kaynak mevcuttur (Afshary, Babakhani, Ahmadi & Shamseddinilorry, 2016; Freire & Tavares, 2011; Garnefski, Koopman, Kraaij & Cate, 2009; Kamalinasab & Mohammadkhani, 2018; Min, 2013).

Çalışma bulguları neticesinde; Felaketleştirme ve Diğerlerini Suçlama alt boyutlarının özsaygının tüm alt boyutlarıyla negatif yönde anlamlı bir ilişki geliştirdiği görülmektedir. Ruminasyon alt boyutunun Genel Özsaygı, Ev-Aile Özsaygısı ve Toplam Özsaygı boyutlarıyla, Kendini suçlama alt boyutunun Genel Özsaygı ve Toplam Özsaygı alt boyutları ile negatif yönlü düşük düzeyde ilişki gösterdiği görülmektedir. Uyumsuz duygu düzenleme stratejileri olan (Kendini Suçlama, Diğerlerini Suçlama, Ruminasyon ve

Felaketleştirme) alt boyutlar ve özsaygı arasındaki ilişki alan yazın bağlamında incelendiğinde mevcut çalışma ile paralellik göstermektedir. Uyumsuz duygu düzenleme stratejileri özsaygı ile negatif yönlü bir ilişki göstermektedir (Aldao Nolen-Hoeksema, 2010; Min, 2010; Min, 2013).

Alan yazın incelendiğinde Olayın Değerini Azaltma Alt Boyutu bazı çalışmalarda (Kamalinasab & Mohammadkhani, 2018; Yalçinkaya-Alkar, 2017) özsaygı ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya koymuşken mevcut çalışmanın bulguları incelendiğinde; alan yazındaki çalışmaların aksine Olayın Değerini Azaltma alt boyutunun Genel Özsaygı, Akademik Özsaygı ve Toplam Özsaygı boyutlarıyla bu çalışmada negatif yönlü düşük düzeyde ilişki gösterdiği görülmektedir. Bulguların alan yazından farklı çıkmasının temel nedeni çalışma örnekleminin alan yazında bulunan örneklemden farklı bir yaş aralığına sahip olması olabilir.

5.3 Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ve Özsaygının Yaş, Okul Türü, Cinsiyet Değişkenleri İle İlişkisi Nedir?

Mevcut çalışmanın bulguları yaş değişkeni açısından incelendiğinde; bilişsel duygu düzenlemenin Plan Yapma, Olayın Değerini Azaltma ve Diğerlerini Suçlama alt boyutlarında anlamlı farkların olmadığı; Kendini Suçlama ve Kabul alt boyutlarında 10 yaş grubundaki öğrencilerin 9 yaş grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek puan aldıkları; Ruminasyon, Pozitif Yeniden Odaklanma ve Felaketleştirme alt boyutlarında ise 10 yaş grubundaki öğrencilerin ve 11 yaş grubundaki öğrencilerin, 9 yaş grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Bu bağlamda 9 yaş gruplarının hala erken çocukluk evresinde görülen yüksek özsaygı düzeylerini gösterirken, 10 ve 11 yaş grubundaki çocukların ergenliğe geçiş sürecinden etkilendikleri ve bu sebeple öz saygı düzeylerinde düşüşlerin görüldüğü söylenebilir. Benzer şekilde Hampel ve Petermann (2005) çalışmasında yaşla beraber kullanılan bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden ruminasyon da artış olduğu bulmuştur. Jose ve Brown'nun

(2008) ruminasyon ve yaş ilişkisine baktıkları çalışmalarında da özellikle 12 yaşa doğru ruminasyon puanlarında artış bulmuşlardır. Yine çalışmanın bulguları; öz saygının alt boyutlarından Akademik Özsaygı hariç tüm alt boyutlarda 9 yaş grubundaki öğrencilerin 10 ve 11 yaş grubundaki öğrencilerden anlamlı derecede yüksek puan aldıklarını göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde özsaygı ve yaş ilişkisinin ergenlik döneminde ters bir ilişki gösterdiğini destekleyen çalışmalar (Baldwin & Hoffmann 2002; Eccles, vd., 1989; Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Twenge & Campbell, 2001) görmek mümkündür. Yine alan yazın incelendiğinde yaş ve öz saygı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı çalışmalar (Aydoğan, 2010; Bachman, 2011; Jaredić vd., 2013) da mevcuttur. Bununla beraber alan yazında özsaygının yaşla beraber artış gösterdiğini bulmuş olan çalışmalar da görmek mümkündür fakat bu çalışmalarla mevcut çalışma arasındaki en temel fark çalışılan yaş gruplarındaki değişikliklerdir. Özsaygı ve yaş arasında doğrusal bir ilişki bulan çalışmalar genelde ergenlikten yetişkinliğe doğru olan yaş aralığında olan çalışmalardır (Bleidorn, 2016; Erol & Orth, 2011).

Araştırma bulguları incelendiğinde okul türü değişkeni için bilişsel duygu düzenlemenin alt boyutlarından Kendini Suçlama, Kabul, Ruminasyon, Pozitif Yeniden Odaklanma ve Plan Yapma alt boyutlarının özel okula devam eden öğrenciler tarafından daha çok tercih edildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Özsaygı ve okul türü değişkeni değerlendirildiğindeyse gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Oysa Yaratan ve Yücesoylunun (2010)'un ilköğretim 5. Sınıfa devam eden 107 öğrenciyle yürüttükleri çalışmada özel okula devam eden çocukların özsaygı düzeyleri devlet okuluna devam eden çocuklardan yüksek bulunmuştur. Mevcut çalışmada bu farklılığın görülmemesinin nedenlerinden biri örneklemin içinde bulunduğu grupta özel okulu tercih eden çocukların ve devlet okuluna devam eden çocukların sosyo-ekonomik statülerinin Yaratan ve Yücesoylunun örnekleminde bulunan çocuklardan farklı olması olabilir.

Çalışmanın bulguları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde; bilişsel duygu düzenlemenin uyumsuz stratejilerinden kabul edilen Diğerlerini Suçlama alt boyutunun

erkek öğrenciler tarafından daha çok tercih edildiği görülmektedir ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin diğer alt boyutlarında cinsiyete yönelik bir fark bulunamamıştır. Mevcut çalışmanın olumsuz duygu düzenleme yöntemlerinden olan diğerlerini suçlama alt boyutundaki erkekler lehine bulguya benzer şekilde alan yazında çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Kaya (2015)'nın ergenlerle yürüttüğü çalışmasında bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden Diğerlerini Suçlama alt boyutunda erkekler lehine bir farklılık bulunmuştur. Yine benzer şekilde İşler (2018) de çalışmasında Diğerlerini Suçlama alt boyutunda erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptamıştır. Martin ve Dahlen'in (2005) yaş ortalaması 20.46 olan 362 kişiyle yürüttüğü çalışmada da benzer şekilde erkeklerin diğerlerini suçlama konusunda kadınlardan anlamlı olarak puan aldıkları bulunmuştur. Blair, Denham, Kochanoff ve Wipple (2004) erken çocukluk döneminde bulunan çocukların mizaç ve duygu düzenleme özelliklerini inceledikleri çalışmalarında erkeklerin duygu düzenleme konusunda dışlayıcı etkileşimleri kızlardan daha çok tercih ettiklerini bulmuşlardır. Alan yazındaki çalışmalarda değişik yaş gruplarında yürütülen çalışmalarda benzer bulgular elde edilmiştir. Yine alan yazında mevcut çalışmanın bilişsel duygu düzenlemenin alt boyutlarının(diğerlerini suçlama hariç) cinsiyetle ilişkisiz bulunmasına benzer şekilde, Yalçinkaya- Alkar'ın (2018) üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasındada cinsiyet ve bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yokuş, Yokuş ve Kalaycıoğlu'nun çalışmasında da bilişsel duygu düzenleme alt boyutları ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (2013). Zlomke ve Hahn (2010) ise yaptıkları çalışmada bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin her iki cinsiyet içinde depresyon üzerinde yordayıcı olduğunu fakat bilişsel duygu düzenleme stratejisi tercihlerinin cinsiyete göre anlamlı bir değişiklik göstermediğini bulmuşlardır. Benzer şekilde Haşimoğlu ve Aslandoğan'ın (2018) 14-18 yaş aralığındaki ergenlerle yürüttükleri çalışmada cinsiyet ve bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasında cinsiyete yönelik bir farklılık bulunamamıştır. Ataman'ın (2011) yürüttüğü çalışmada ise Ruminasyon ve Olayın Değerini Azaltma alt boyutlarında

kadınların aldığı puanların erkeklere oranla anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmakla beraber, diğer alt boyutlar için cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Anayurt da (2011) çalışmasında Ruminasyonun cinsiyetle ilişkisini incelemiş ve anlamlı bir fark bulamamıştır. Bu bağlamda mevcut çalışmanın alan yazınla uyumlu olduğu söylenebilir. Alanyazındaki çalışmalar arasındaki bulgu farklılıkları, bilişsel duygu düzenlemenin çok boyutlu yapısının farklı değişkenlerden etkilenmesiyle açıklanabilir. Yine tercih edilen duygu düzenleme stratejileri üzerinde toplumsal cinsiyetin etkisinin bulunduğu ve farklı bölgelerde gerçekleştirilen çalışmaların farklı sonuçlar vermiş olabileceği söylenebilir (John & Gross, 2004).

Özsaygı ve cinsiyet ilişkisi değerlendirildiğinde ise; Genel Özsaygı ve Toplam Özsaygı puanlarında kızların lehine pozitif yönde anlamlı bir ilişki söz konusu iken özsaygının Sosyal Özsaygı, Ev- Aile Özsaygısı ve Akademik Özsaygı boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı bir değişiklik bulunmamıştır. Benzer şekilde Öner Altıok, Ek ve Koruklu (2010)'nun çalışmasında da kız öğrencilerin özsaygı düzeyleri erkek öğrencilere oranla daha yüksek bulunmuştur. Çalışmanın Sosyal, Akademik ve Ev-Aile Özsaygısı sonuçları alanyazında bir çok çalışma ile desteklenmektedir. Min (2010) yılında depresyon, özsaygı ve yaşam kalitesi üzerine yürüttüğü çalışmada özsaygının cinsiyet değişkeniyle istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Çelik (2018) de benzer şekilde cinsiyetin özsaygı düzeyi konusunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığını bulmuştur. Yine Jaredić, Stanojević, Radović, Minić ve Pavićević tarafından yapılmış olan çalışmada da özsaygı ve cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (2013). Robins vd. (2002) ve Robins vd. (2010) çalışmalarında cinsiyet ve özsaygının istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkisinin bulunmadığını ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada genel özsaygı ve toplam özsaygı da kız öğrenciler lehine bulunan sonucun alan yazından farklı olmasının nedeninin örneklemin demografik özelliklerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte alan yazındaki çalışmalarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte kızların özsaygı puanı ortalamasında ilgili yaş grubunda

veya farklı yaş gruplarında erkeklerin yaş ortalamasından daha yüksek puanlar elde ettikleri de vurgulanmıştır (Aliyev & Kalgı, 2014; Göktaş, 2008; Robins vd., 2002; Robins vd, 2010).

5.4 Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ve Özsaygının Anne- Baba Öğrenim Durumuyla İlişkisi Nedir?

Bulgular incelendiğinde; Bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarından Pozitif Yeniden Odaklanma ve Plan Yapma boyutlarında annesi “lisans ve lisansüstü” öğrenime sahip olan öğrencilerin, hem annesi “ilköğretim” seviyesinde öğrenime sahip öğrencilerden hem de annesi “orta öğretim ve lise” seviyesinde öğrenime sahip öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek puan aldıkları görülmektedir. Anne öğrenim düzeyindeki yükseklik öğrencilerin olumlu kabul edilen duygu düzenleme stratejilerine olan eğilimini arttırmaktadır. Benzer şekilde Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu’nun çalışmasında da anne öğrenim düzeyinin artmasının öğrencilerin duygu düzenleme stratejilerini olumlu yordadığı sonucuna varılmıştır (2017). Karaaslan (2012) da yaptığı çalışmada anne öğrenim seviyesinin artmasının öğrencilerin duygu ifade becerilerini arttırdığını vurgulamıştır. Yine alan yazın incelendiğinde anne öğrenim seviyesi ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımı konusunda anlamlı bir farkın bulunmadığı çalışmalarda görmek mümkündür (Altan, 2006; Miklosi, Szabo, Martos, Galambosi & Forintos, 2013). Çalışma bulgularında rastlanan bu farklılıklar örneklemeleri etkileyen pek çok bağımsız faktör (yaşanılan bölge, araştırmanın yapıldığı yıl, örneklemin yaş grubu vb.) olmasına bağlanabilir.

Anne öğrenim durumunun özsaygı ile ilişkisi incelendiğinde ise ev- aile özsaygısı hariç tüm alt boyutlarda annesi “lisans ve lisansüstü” seviyesinde öğrenime sahip öğrencilerin, annesi “ilköğretim” seviyesinde öğrenime sahip öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek puan aldıkları görülmektedir. Bununla birlikte sosyal özsaygı alt boyutunda annesi “lisans ve lisansüstü” seviyede öğrenime sahip öğrencilerin, annesi “orta

öğretim ve lise” seviyesinde öğrenime sahip öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek puan aldıkları da görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde anne öğrenim durumunun öz saygı üzerindeki pozitif etkilerinin bulunduğu birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Aydoğan, 2010; Bachman, O’ Malley, Freedman-Doan, Trzesniewski & Donnellan, 2011; Çelik, 2018; Erbil, Divan & Önder, 2006; Gelbal, Duyan, Sevin, & Erbay, 2010; Göktaş, 2008; Raymore, Godbey & Crawford, 1994; Şahin, Barut & Ersanlı, 2013; Tunç, 2011; Yılmazel & Günay, 2012).

Çalışma bulguları; Bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarından Pozitif Yeniden Odaklanma ve Plan Yapma boyutlarında babası “Lisans ve lisansüstü” seviyesinde öğrenime sahip öğrencilerin hem babası “ilköğretim” seviyesinde öğrenime sahip öğrencilerden hem de babası “orta öğretim ve lise” seviyesinde öğrenime sahip öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek puan aldıkları görülmektedir. Baba öğrenim düzeyindeki yükseklik öğrencilerin olumlu kabul edilen duygu düzenleme stratejilerine olan eğilimini arttırmaktadır. Alan yazın incelendiğinde baba öğrenim düzeyinin bilişsel duygu düzenleme üzerindeki etkisinin incelendiği araştırma sayısı oldukça kısıtlı olmakla beraber bulgular baba öğrenim seviyesinin bilişsel duygu düzenleme becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki oluşturmadığı yönündedir (Akyunus-İnce, 2012; Bozkurt, Yükçü & Demircioğlu, 2017; Gelgör, 2016; Tunç, 2011). Bu çalışmada baba öğrenim düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bulunmasında örneklemin diğer değişkenlerindeki farklılıklar, örneklem sayısının diğer çalışmalara oranla hayli yüksek oluşu ya da değişen zamanla beraber gelişen baba- çocuk etkileşimi olabilir.

Baba öğrenim durumunun özsaygı ile ilişkisi incelendiğinde ise ev- aile özsaygısı hariç tüm alt boyutlarda babası “lisans ve lisansüstü” seviyesinde öğrenime sahip öğrencilerin, babası “orta öğretim ve lise” seviyesinde öğrenime sahip öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek puan aldıkları görülmektedir. Benzer şekilde Çetinkaya ve ark. 521 öğrenciyle Sivas il merkezinde yürüttükleri çalışmada baba öğrenim durumunun öğrencilerin özsaygı puanlarını olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Yine

Yılmazel ve Günay'ın (2012) çalışmasında da baba öğrenim düzeyi ve öz saygı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmalarda genelde baba öğrenim düzeyi ve özsaygı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulgusu hâkimdir ve bu bulgu genelde baba- çocuk ilişki zamanının anne- çocuk ilişki zamanından az olmasına bağlanmıştır (Aliyev & Kalgı 2014; Aktaş, 2011; Çelik, 2018; Demirbaş, 2009; Jaredić vd., 2013). Bu bağlamda mevcut çalışmanın bulgularında baba öğrenim durumu ve özsaygı arasındaki pozitif ilişkinin nedeni örneklem grubundaki babaların çocuklarıyla etkileşimlerinin diğer çalışmalardaki baba-çocuk profillerinden farklı oluşu olabilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın sonuçlarına ve önerilere yer verilmiştir.

6.1 Sonuç

Bu çalışmada, Garnefski ve arkadaşlarının (2007) geliştirdiği Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-k (CERQ-k), Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Çocuk formunun (BDDÖ-ç) Türk dili ve kültürüne uyarlanması yapılmış ve bilişsel duygu düzenleme stratejileri, özsaygı ve çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, okul türü, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu) arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın örneklem grubu Ankara İli Polatlı İlçesinde devlet ve özel okulların 4., 5. ve 6. Sınıfına devam eden 9-11 yaş grubunda bulunan 558'i kız, 619'u erkek olmak üzere toplam 1177 öğrenciden oluşmaktadır. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için 1177 öğrenciden 143'ü kız, 157'si erkek olan 300 öğrenciye ulaşılmış, ölçek geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ardından ulaşılan 415'i kız, 462'si erkek 877 öğrenci ile bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile özsaygı düzeyi arasındaki ilişki ve hem bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin hem de özsaygının; cinsiyet, yaş, okul türü, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu değişkenleri ile ilişkisine bakılmıştır.

Betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli üzerine kurulmuş ve yürütülmüş olan bu çalışmada Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında; doğrulayıcı faktör analizi (dfa), madde toplam korelasyon analizi ve Cronbach α değerlerinin incelenmesi ve test-tekrar test güvenirliği kullanılmıştır. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk formunun alt boyutları ve Coopersmith tarafından(1956) da geliştirilmiş Türk dili ve kültürüne uyarlaması Pişkin (1996) tarafından yapılmış olan Coopersmith Özsaygı Envanterinin alt boyutları arasındaki ilişki Sperman's RHO analizi kullanılarak hesaplanmıştır. Bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve özsaygının; cinsiyet ve okul türü değişkenleri ile ilişkisi t-testi kullanılarak incelenmiştir. Bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve özsaygının; yaş, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu değişkenleri ile ilişkisi ise ANOVA analizleri ve Tukey Post-Hoc testi kullanılarak hesaplanmıştır.

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk formunun geçerlik çalışmaları kapsamında Lisrel programı kullanılarak yapılan doğrulayıcı faktör analizi (dfa) sonuçlarına göre 8 alt boyutlu (Kendini Suçlama, Kabul, Ruminasyon, Pozitif Yeniden Odaklanma, Plan Yapma, Olayın Değerini Azaltma, Felaketleştirme, Diğerlerini Suçlama) bir yapıya ulaşılmıştır. Yapılan madde toplam korelasyon ve Cronbach α değer incelemeleri sonucunda; bir boyut (Olayın Değerini Azaltma-0,43) hariç diğer boyutların Cronbach α değerlerinin 0,62 ve 0,84 arasında değişkenlik gösterdiği, orta ve yüksek düzeyde güvenilir oldukları bulunmuştur. Test- tekrar test analizleri sonucunda en yüksek korelasyon değerine “Olayın Değerini Azaltma” (,993) boyutunun sahip olduğu ve tüm test-tekrar test korelasyonlarının ,976 ile ,993 arasında oldukça yüksek düzeyde anlamlılık ortaya koyduğu görülmüştür. Böylece Cronbach α değeri olarak 0,45'in altında kalmış olan “Olayın Değerini Azaltma” (,993) boyutunun bir başka güvenirlik yöntemi olan test-tekrar test uygulamasında oldukça güvenilir olduğu bulunmuş ve ölçekte kalması istatistiksel olarak uygun görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda; Bilişsel Duygu

Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk formunun 8 alt boyutlu yapısının geçerli ve güvenilir olduğu bulunmuştur.

Bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve özsaygı arasındaki ilişki incelendiğinde; bilişsel duygu düzenlemenin alt boyutlarından “Kendini Suçlama” boyutunun “Genel Öz Saygı” ve “Toplam Özsaygı” alt boyutları ile istatistiksel anlamda düşük düzeyde negatif yönlü (-,095**,-,080*); “Kabul” alt boyutunun ise, “Ev- Aile Öz Saygısı” alt boyutu ile istatistiksel olarak düşük düzeyde negatif yönlü(-,074*) bir ilişki ortaya koyduğu bulunmuştur. Bilişsel duygu düzenlemenin “Ruminasyon” alt boyutunun, “Genel Öz Saygı”, “Ev-Aile Özsaygısı” ve “Toplam Özsaygı” alt boyutları ile istatistiksel anlamda düşük düzeyde negatif yönlü (-,115**,-,110**,-,110**); bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden “Pozitif Yeniden Odaklanma” (,215**,-,161**,-,119**,-,144**,-,211**) ve “Plan Yapma” (,226**,-,143**,-,142**,-,109**,-,211**) alt boyutlarının ise tüm öz saygı alt boyutları ile istatistiksel anlamda pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki gösterdiği bulunmuştur. Bilişsel duygu düzenlemenin “Olayın Değerini Azaltma” (-,070**,-,100**,-,083*) alt boyutu ve özsaygının “Genel Öz Saygı”, “Akademik Öz Saygı” ve “Toplam Özsaygı” alt boyutlarıyla negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki; “Felaketleştirme” (-,160**,-,095**,-,114**,-,114**,-,164**) ve “Diğerlerini Suçlama” alt boyutlarının (-,143**,-,075**,-,111**,-,080**,-,134**) öz saygının tüm alt boyutları ile istatistiksel anlamda negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya koyduğu bulunmuştur.

Bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve yaş değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde; bilişsel duygu düzenlemenin alt boyutlarından, Kendini Suçlama ($F(2,874)= 5,716$; $p<.05$), Kabul ($F(2,874)= 3,047$; $p<.05$), Ruminasyon ($F(2,874)= 8,693$; $p<.05$), Pozitif Yeniden Odaklanma ($F(2,874)= 5,386$; $p<.05$) ve Felaketleştirme ($F(2,874)= 5,500$; $p<.05$) boyutlarında ise anlamlı farkların olduğu görülmektedir. Kendini Suçlama ve Kabul alt boyutlarında 10 yaş grubundaki öğrencilerin 9 yaş grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek puan aldıkları; Ruminasyon, Pozitif Yeniden Odaklanma ve Felaketleştirme alt boyutlarında ise 10 yaş grubundaki öğrencilerin ve 11 yaş grubundaki

öğrencilerin, 9 yaş grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek puan aldıkları bulunmuştur ($p<.05$).

Özsaygı ve yaş değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde; Genel Özsaygı ($F(2,874)=7,193$; $p<.05$), Sosyal Özsaygı ($F(2,874)=5,603$; $p<.05$), Ev-Aile Özsaygısı ($F(2,874)=10,118$; $p<.05$) ve Toplam Özsaygı ($F(2,874)=8,244$; $p<.05$) boyutlarında anlamlı farkların olduğu görülmektedir. 9 yaşındaki öğrenciler, hem 10 hem de 11 yaşındaki öğrencilerden anlamlı şekilde yüksek puan almışlardır ($p<.05$).

Bilişsel duygu düzeleme stratejileri ve okul türü değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde; bilişsel duygu düzenlemenin “Kendini Suçlama” ($t(875)=-3,013$; $p<.05$), “Kabul” ($t(875)=-2,379$; $p<.05$), “Ruminasyon” ($t(875)=-2,639$; $p<.05$), “Pozitif Yeniden Odaklanma” ($t(875)=-5,768$; $p<.05$) ve “Plan Yapma” ($t(875)=-3,568$; $p<.05$) alt boyutlarının tamamında özel okula giden öğrenciler lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($p<.05$).

Özsaygı ve okul türü değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde ise; istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bilişsel duygu düzeleme stratejileri ve cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde; “Diğerlerini Suçlama” ($t(875)=-2,402$; $p<.05$) alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.05$).

Özsaygı ve cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde ise; “Genel Özsaygı” ($t(875)=2,057$; $p<.05$) ve “Toplam Özsaygı” ($t(875)=2,300$; $p<.05$) alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bilişsel duygu düzeleme stratejileri ve anne öğrenim durumu değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde; “Pozitif Yeniden Odaklanma” ($F(2,864)=15,416$; $p<.05$) ve “Plan Yapma” ($F(2,864)=8,225$; $p<.05$), alt boyutlarında, annesi “lisans ve lisansüstü” öğrenime sahip olan öğrencilerin diğer iki gruptaki (İlköğretim ve Orta Öğretim ve Lise) öğrencilere oranla anlamlı olarak yüksek puanlara sahip olduğu bulunmuştur.

Özsaygı ve anne öğrenim durumu değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde; “Genel Özsaygı” ($F(2,864)=5,631$; $p<.05$), “Sosyal Özsaygı” ($F(2,864)=4,984$; $p<.05$),

“Akademik Özsaygı” ($F(2, 864)= 3,011$; $p<.05$) ve “Toplam Özsaygı” ($F(2, 864)= 5,768$; $p<.05$) boyutlarında anlamlı farkların olduğu, “Genel Özsaygı”, “Akademik Özsaygı” ve “Toplam Özsaygı” boyutlarında annesi lisans ve lisansüstü öğrenime sahip olan öğrencilerin, annesi ilköğretim seviyesinde öğrenime sahip öğrencilere ve “Sosyal Özsaygı” boyutunda ise annesi lisans ve lisansüstü öğrenime sahip olan öğrencilerin, hem annesi ilköğretim seviyesinde öğrenime sahip öğrencilere hem de annesi orta öğretim ve lise seviyesinde öğrenime sahip olan öğrencilere oranla daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur.

Bilişsel duygu düzeleme stratejileri ve baba öğrenim durumu değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde; “Pozitif Yeniden Odaklanma” ($F(2, 856)= 14.314$; $p<.05$) ve “Plan Yapma” ($F(2, 856)=10.628$; $p<.05$) boyutlarında, babası “lisans ve lisansüstü” öğrenime sahip olan öğrencilerin diğer iki gruptaki (İlköğretim ve Orta Öğretim ve Lise) öğrencilere oranla anlamlı olarak yüksek puan aldıkları bulunmuştur.

Son olarak, özsaygı ve baba öğrenim durumu değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde ise; “Genel Özsaygı” ($F(2, 856)=4.496$; $p<.05$), “Sosyal Özsaygı” ($F(2, 856)=3.836$; $p<.05$), “Akademik Özsaygı” ($F(2, 856)=3.319$; $p<.05$) ve “Toplam Özsaygı” ($F(2, 856)=4.893$; $p<.05$) boyutlarında babası lisans ve lisansüstü öğrenime sahip olan öğrencilerin, babası orta öğretim ve lise seviyesinde öğrenime sahip olan öğrencilere oranla daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur.

6.2 Öneriler

Bu bölümde çalışma bulgularına dayanarak hazırlanan önerilere yer verilmiştir.

- Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin diğer ölçeklerle olan ilişkisini değerlendirmek adına farklı ölçeklerle psikometrik özellikleri incelenebilir.
- Bu çalışma Ankara ili Polatlı ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Daha sonraki çalışmalar için farklı iller ve il merkezleri kullanılabilir.

- Yine alan yazındaki eksikliklerin giderilmesi adına ön ergenlik olarak nitelendirilen yaş grubundaki çalışmalar arttırılabilir.
- Alan yazın incelendiğinde baba öğrenim durumu ve bilişsel duygu düzenleme adına yapılan çalışmaların eksikliği dikkat çekmektedir. Baba öğrenim seviyesinin duygu düzenleme üzerindeki etkileri araştırılabilir.
- İlgili yaş grubunun bilişsel duygu düzenleme becerilerinin daha iyi tespit edilebilmesi, dil ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan eksikliklerin giderilmesi için ölçek geliştirme çalışmaları yürütülebilir.
- Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği sağlıklı çocuklar üzerinde denenmiştir. Duygu düzenleme stratejilerinin psikolojik rahatsızlıklarla olan etkileşimlerine yönelik alan yazında bulunan bulgulardan yola çıkarak ve ölçeğin sağlıklı ve psikolojik rahatsızlığı bulunan gruplar için geliştirildiği düşünülerek psikolojik rahatsızlık geçmişi bulunan bireylerle de sınanması alan yazına faydalı olabilir.
- Özsaygı envanterinin uygulama sırasında çocuklara uzun gelmesi bulguları etkilemiş olabileceğinden sadece kısa formunun kullanıldığı ya da başka bir özsaygı ölçeğinin kullanıldığı bir çalışmayla bulgular yinelenebilir.
- Mevcut çalışma sadece ölçek uygulamalarına dayanmaktadır, ölçek uygulamalarının yanı sıra görüşme gibi teknikler kullanılarak edinilebilecek derinlemesine bilgilerle daha güvenilir ve çok yönlü bulgular edinilebilir.
- Çalışmada geçerlilik ve güvenirliği sağlanan ölçek yardımıyla çocukların duygularını tanıma ve yönetme becerilerini geliştirmek için çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKLAR

- Achenbach, T. M. (1991a). *Manual for the child behavior checklist*. Burlington, VT: University Associates in Psychiatry.
- Achenbach, T. M. (1991b). *Manual for the Teacher's Report Form*. Burlington, VT: University Associates in Psychiatry.
- Afshary, M., Babakhani, N., Ahmadi, A. & Shamseddinilorry, S. (2016). Comparison of the rate of self-esteem, self-efficacy & self-regulation in opiates & stimulant substance dependents with normal people. *Iranian Journal of Forensic Medicine*, 22(1), 15-22.
- Akın, A., Eroğlu, Y., Kayış, A. R., & Satici, S. A. (2010). The validity and reliability of the Turkish version of the Relational-interdependent Self-construal Scale. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 579-584.
- Akkuş-Çutuk, Z. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin özsaygı ve denetim odağı ile ilişkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 505-525.
- Akyunus İnce, M. (2012). *Cognitive aspects of personality disorders: influences of basic personality traits, cognitive emotion regulation, and interpersonal problems*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Al-badareen, G. (2016). Cognitive Emotion Regulation Strategies as Predictors of Academic Achievement among University Students. *Journal of Educational and Psychological Studies [JEPS]*, 10(4), 680-686.

- Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination. *Behaviour Research and Therapy*, 48, 974-983.
- Altan, Ö. (2006). *The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Altıok Öner, H., Ek, N., & Koruklu, N. (2010). Üniversite öğrencilerinin benlik saygı düzeyi ile ilişkili bazı değişkenlerin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 99-120.
- Anayurt, A. (2017). *Duygu düzenleme ile erken dönem uyumsuz şemalar, bilişsel esneklik ve ruminasyon arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Anthony, D. B., Holmes, J. G., & Wood, J. V. (2007). Social acceptance and self-esteem: Tuning the sociometer to interpersonal value. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 1024–1039.
- Asendorpf, J. B., & van Aken, M. A. (1999). Resilient, overcontrolled, and undercontrolled personality prototypes in childhood: Replicability, predictive power, and the trait type issue. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 815–832.
- Ataman Temizel, E., & Dağ, İ. (2014). Stres veren yaşam olayları, bilişsel duygu düzenleme stratejileri, depresif belirtiler ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkiler. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 7-17.
- Ataman, E. (2011). *Stres veren yaşam olayları karşısında bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin depresyon ve kaygı düzeyini belirlemedeki rolü*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Ateş, N. (2014). *Çatışma çözme eğitiminin 6. Sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri ve özsaygı düzeylerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aydoğan, S. (2010). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin umut ve benlik saygısı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bachman, J. G., O'Malley, P. M., Freedman-Doan, P., Trzesniewski, K. H., & Donnellan, M. B. (2011), Adolescent self-esteem: Differences by race/ethnicity, gender, and age. *Self and Identity*, 10(4), 445-473.
- Badanfiroz, A., Boogar, I. R., Najee, A., & Shaikhe, M. (2017). Cognitive Emotion Regulation in Students: The Predictive Role of Ego Strength and Personality Organization. *Majallah-i Dānishgāh-i 'Ulūm-i Pizishkī-i Qum*, 11(8), 37-45.
- Baldwin, S. A., & Hoffmann, J. P. (2002), The dynamics of self-esteem: A growth-curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(2), 101-113.
- Batum, P. & Yağmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology*, 25(4), 272-294.
- Beck, A. T. (1961). An inventory for measuring depression. *Arch Gen Psychiatry*, 4, 561-571.
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs.
- Berk, L. (2013). *Child development*. 9th ed. Boston: Pearson.
- Berk, L.(2015). *Bebekler ve çocuklar*. Nobel: Ankara
- Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of school psychology*, 42(6), 419-443.

- Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. J. A., Rentfrow, P. J., Gebauer, J. E., Potter, J., & Gosling, S. D. (2016). Age and gender differences in self-esteem—A cross-cultural window. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(3), 396-410.
- Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. W. A. Collins (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology: Vol. 13. Development of cognition affect and social relations* içinde (s. 39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bond, M., Gardner, S. T., Christian, J., & Sigal, J. J. (1983). Empirical study of self-rated defense styles. *Archives of General Psychiatry*, 40, 333- 338.
- Boyce, W. T., & Ellis, B. J. (2005). Biological sensitivity to context: I. An evolutionary developmental theory of the origins and functions of stress reactivity. *Development and Psychopathology*, 17(2), 271-301.
- Brandl, F., Mulej Bratec, S., Xie, X., Wohlschläger, A. M., Riedl, V., Meng, C., & Sorg, C. (2017). Increased Global Interaction Across Functional Brain Modules During Cognitive Emotion Regulation. *Cerebral Cortex*, 1-13.
- Burnett, P.C. (1994b). Self-concept and self-esteem in elementary school children. *Psychology in the Schools*, 31, 164-171.
- Burnett, P.C. (1996a). An investigation of the social learning and symbolic interaction models for the development of self-concepts and selfesteem. *Journal of Family Studies*, 2, 57-64.
- Burnett, P.C. (1996b). Children's self-talk and significant others' positive and negative statements. *Educational Psychology*, 16, 57-68.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Handbook for social science data analysis*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development, 75*(2), 377-394.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 267-283.
- Charles, S. T., & Carstensen, L. L. (2007). Emotion regulation and aging. Gross, J. J.(Ed.) *Handbook of emotion regulation* içinde (s.307-327). New York: Guilford.
- Chung, J. M., Hutteman, R., van Aken, M. A., & Denissen, J. J. (2017). High, low, and in between: Self-esteem development from middle childhood to young adulthood. *Journal of Research in Personality, 70*, 122-133.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior, 24*, 385–396.
- Cole, P. M., Teti, L. O., & Zahn–Waxler, C. (2003). Mutual emotion regulation and the stability of conduct problems between preschool and early school age. *Development and Psychopathology, 15*(1), 1-18.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin, 127*, 87–127.
- Compas, B. E., Orosan, P. G., & Grant, K. E. (1993). Adolescent stress and coping: Implications for psychopathology during adolescence. *Journal of adolescence, 16*, 331-331.
- Conolly, M. A., & Johnson, J. A. (1999). Measuring quality of life in paediatric patients. *Pharmacoeconomics, 16*, 605-625.

- Cybele Raver, C., McCoy, D. C., Lowenstein, A. E., & Pess, R. (2013). Predicting individual differences in low-income children's executive control from early to middle childhood. *Developmental Science*, 16(3), 394-408.
- Çelik, F. Y. (2018). *9-12 yaş grubu çocukların çizdikleri resimlerle depresyon, kaygı ve özsaygı değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çelik, H & Otrar, M. (2009). Saldırganlık envanterinin (aggression inventory) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 101-120.
- Çelik, H., & Kocabıyık, O. O. (2014). Genç yetişkinlerin saldırganlık ifade biçimlerinin cinsiyet ve bilişsel duygu düzenleme tarzları bağlamında incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 139-155.
- Çolakkadioğlu, O. & Güçray, S. S. (2007). Ergenlerde karar verme ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(26),61-71.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D. & Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 17, 3-14.
- Darwin, C. (2009). The expression of the emotions in man and animals. F. Darwin (Ed.) Oxford: Oxford University.
- Daşçı, E. (2015). *Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin ebeveyn kontrolü ile akran ilişkileri ve akran baskısı arasındaki ilişkide aracılık rolünün incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Davis, E. L., Levine, L. J., Lench, H. C., & Quas, J. A. (2010). Metacognitive emotion regulation: Children's awareness that changing thoughts and goals can alleviate negative emotions. *Emotion*, 10, 498-510.

- Demir, T., Eralp-Demir, D., Türksoy, N., Özmen, E., & Uysal, Ö. (2000). Çocuklar için sosyal anksiyete ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliği. *Düşünen Adam*, 13(1), 42-48.
- Demir-Şad, E. (2007). *Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen ilköğretim II. Kademe öğrencilerinin özsaygı, sosyal beceri, davranış problemleri ve okul başarılarının karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demirtaş, A. S. (2018). Duygu düzenleme stratejileri ve benlik saygısının mutluluğu yordayıcılığı. *Electronic Turkish Studies*, 13(11).
- Dempsey, M., T. (1996). *Coping and emotional regulation strategies in early adolescence: relationship to behavioral functioning*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dennis, T. A., & Hajcak, G. (2009). The late positive potential: a neurophysiological marker for emotion regulation in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(11), 1373-1383.
- Derogatis, L. R. (1977). *SCL-90: administration, scoring and procedures manual-I for the (revised) version*. Baltimore: John Hopkins University School of Medicine, Clinical Psychometrics Research Unit.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.
- Dodge, K. A. (1989). Coordinating responses to aversive stimuli: Introduction to a special section on the development of emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25(3), 339.
- Dodge, K., Pettit, G., McClaskey, C., Brown, M., & Gottman, J. (1986). Social Competence in Children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51(2), 1-85.

- Doğan, T. (2011). Two-dimensional self-esteem: Adaptation of the self liking/self competence scale into Turkish, a validity and reliability study. *Education and Science*, 36 (162), 126-137.
- Doğan, T., & Akıncı Çötök, N. (2011). Oxford mutluluk ölçeği kısa formunun türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 165-172.
- Domaradzka, E., & Fajkowska, M. (2018). Cognitive emotion regulation strategies in anxiety and depression understood as types of personality. *Frontiers in psychology*, 9. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6005992/> sayfasından erişilmiştir.
- DuPaul, G., Rapport, M., & Perriello, L. (1991). Teacher ratings of academic skills: The development of the Academic Performance Rating Scale. *School Psychology Review*, 20(2), 284–300.
- Durak, M., Durak, E.,Ş. & Kocatepe, U.(2017). *Aklımın aklı: Psikoloji(Psyhsmart)*. Ankara: Nobel.
- Duy, B. & Yıldız, M. A. (2014). Ergenler için duygu düzenleme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 23-35.
- Duy, B., & Yıldız, M. A. (2015). Investigation of the psychometric properties of the Positivity Scale (P Scale) for Turkish adolescents and young adults. *APCCC 2015 Asia Pacific Counseling Conference* içinde (s. 18-19).
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C. A., Miller, C., Reuman, D. A., & Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality*, 57(2), 283-310

- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development, 64*(3), 830-847.
- Eisenberg, N., & Morris, A. S. (2002). Children's emotion-related regulation. R. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* içinde, (s. 190–229). Amsterdam: Academic.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of personality and social psychology, 78*(1), 136.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Maszk, P., Holmgren, R., & Suh, K. (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology, 8*(1), 141-162.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M., & Karbon, M. (1995). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. *Child development, 66*(5), 1360-1384.
- Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. *Handbook of emotion regulation* içinde (287-307). New York: Guilford.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Smith, C. L. (2004). Emotion-related regulation: Its conceptualization, relations to social functioning, and socialization. P. Philippot & R. S. Feldman (Ed.), *The regulation of emotion* içinde (s.277-307). Mahway: Erlbaum.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & emotion, 6*(3-4), 169-200.
- Ellis, L.K., & Rothbart, M.K. (2001). *Revision of the Early Adolescent Temperament Questionnaire*. Biennial Meeting of the Society for Research in Child

- Development 2001 Konferansı'nda sunulmuş poster bildirisi, Minneapolis, Minnesota.
- Erbil, N., Divan, Z., & Önder, P. (2006). Ergenlerin benlik saygısına ailelerinin tutum ve davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 3 (10), 7-15.
- Erdoğan, F. (2002). *İlköğretim 2. kademe öğrencilerinde sosyal becerilerin sosyo ekonomik düzey, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erol, R. Y., & Orth, U. (2011). Self-esteem development from age 14 to 30 years: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(3), 607-619.
- Eser, S., Saatli, G., Eser, E., Baydur, H., & Fıdaner, C. (2010). Yaşlılar için dünya sağlık örgütü yaşam kalitesi modülü WHOQOL-OLD: Türkiye alan çalışması Türkçe sürüm geçerlilik ve güvenilirlik sonuçları. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(1), 1-1.
- Fairburn, C. G., & Beglin, S. J. (1995). Assessment of eating disorders: interview or self report questionnaire? *International Journal of Eating Disorders*, 16, 363-370.
- Fajkowska, M., Domaradzka, E., & Wytykowska, A. (2018). Types of anxiety and depression: theoretical assumptions and development of the anxiety and depression questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 8, 2376.
- Fazlıoğlu, Y., Ilgaz, G. & Papatğa, E. (2013). Oyun becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 239-250.
- Forgas, J. P. (1995). Mood and judgment: The affect infusion model (AIM). *Psychological Bulletin*, 117, 39-66.
- Freire, T., & Tavares, D. (2011). Influence of self-esteem and emotion regulation in subjective and psychological well-being of adolescents: contributions to clinical psychology. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*, 38(5), 184-8.

- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. New York: Cambridge University.
- Frijda, N. H. (2007). *The laws of emotion*. New York: Psychology.
- Frijda, N.H. (1994). Emotion require cognitions, even if simple one. Ekman,P, & Davidson, J.R,(Ed.) *The Nature of Emotion: Fundamental Questions* içinde (s.197 203) New York: Oxford.
- Froushani, M. A., & Akrami, N. (2017). The relationship between cognitive emotion regulation and tendency to addiction in adolescents. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 3(4), 245.
- Garnefski N, Rieffe C, Jellesma F, Terwogt MM & Kraaij V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11-year-old children: The development of an instrument. *Euro Child Adolescence Psychiatry* 16(1), 1–9.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual differences*, 40(8), 1659-1669.
- Garnefski, N., Koopman, H., Kraaij, V., & ten Cate, R. (2009). Brief report: Cognitive emotion regulation strategies and psychological adjustment in adolescents with a chronic disease. *Journal of Adolescence*, 32(2), 449-454.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual differences*, 30(8), 311-327.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2002). Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. Leiderdorp, The Netherlands: DATEC.
- Garnefski, N., Teerds, J., Kraaij, V., Legerstee, J., & Kommer, T. (2004). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: Differences between males and females. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 267-276.

- Gelbal, S., Duyan, V., Sevin, Ç., & Erbay, E. (2010). Lise öğrencilerinin sosyo-demografik özellikleri ve sosyal destek durumları ile benlik saygısı düzeyleri arasında ilişkinin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 21(2), 7-18.
- Gelgör, F. Z. (2016). *Anne, baba ve çocuk tarafından algılanan ebeveyn kabul-red ve kontrolünün çocuğun duygu düzenleme becerisi ile ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Giuliani, N. R., ve Gross, J. J. (2009). Reappraisal. D. Sander & K. R. Scherer (Ed.) *Oxford companion to emotion and the affective sciences* içinde (s. 329– 330). New York: Oxford University.
- Goldin, P. R., Ziv, M., Jazaieri, H., Werner, K., Kraemer, H., Heimberg, R. G., & Gross, J. J. (2012). Cognitive reappraisal self-efficacy mediates the effects of individual cognitive behavioral therapy for social anxiety disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80, 1034-1040.
- Göktaş, M. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik benlik saygısı düzeyleri ile ders başarıları arasındaki ilişki*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Götttert, R., & Asendorpf, J. (1989). Eine deutsche Version des California- Child-Q-Sort, Kurzform [A German short version of the California Child Q-set]. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 21, 70–82.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of school psychology*, 45(1), 319.
- Gross, J. J. (1998a). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224–237.

- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551-573.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings: The acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 95-103.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. Gross, J. J.(Ed.) *Handbook of emotion regulation* içinde (s.3-249). New York: Guilford.
- Gross, J.J. (1998b). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Güçray, S. S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8), 106-121.
- Gültekin, A. (2006). *Anaokuluna devam eden 6 yaşındaki çocukların başkalarının bakış açısını alma becerisi ile özsaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güngör Aytar, A. (2014). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Anı.
- Güngör, A. (1989). *Lise öğrencilerinin özsaygı düzeylerini etkileyen etmenler*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gyurak, A., Gross, J. J., & Etkin, A. (2011). Explicit and implicit emotion regulation: a dual process framework. *Cognition and Emotion*, 25(3), 400-412.

- Hamarta, E. (2009). A prediction of self-esteem and life satisfaction by social problem solving. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(1), 73-82.
- Hampel, P., & Petermann, F. (2005). Age and gender effects on coping in children and adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 34(2), 73-83.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. V. Zeigler-Hill(Ed.) *Self-esteem içinde* (s. 87-116). Springer US.
- Harter, S. (Ed.). (1985). *The self-perception profile for children: Revision of the perceived competence scale for children*. Denver, CO: University of Denver.
- Haşimoğlu, A., & Aslandoğan, A. (2018). lise öğrencilerinin ergenlik dönemi sorunları ve duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academic Review of Humanities and Social Sciences*, 1(2).
- Holahan, C. J., Moos, R. H., & Schaefer, J. A. (1996). Coping, stress resistance, and growth: Conceptualizing adaptive functioning. M. Zeidner & N. S. Endler (Ed.), *Handbook of coping: Theory, research, applications içinde* (s. 24-43). Oxford: England.
- Holodyski, M., & Friedlmeier, W. (2006). *Development of emotions and emotion regulation*. Springer Science & Business Media.
- Hosogi, M., Okada, A., Fujii, C., Noguchi, K., & Watanabe, K. (2012). Importance and usefulness of evaluating self-esteem in children. *BioPsychoSocial medicine*, 6(1), 9.
- Hum, K. M., Manassis, K., & Lewis, M. D. (2013). Neural mechanisms of emotion regulation in childhood anxiety. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(5), 552-564.
- Izard, C. E. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on psychological science*, 2(3), 260-280.

- İşler, S.D. (2018). *Uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri ve bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile depresyon arasındaki ilişkiler*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- James, W. (1983). *The principles of psychology*. New York: Harvard University.
- Jaređić, P., Stanojević, D., Radović, O., Minić, J. & Pavićević, M. (2013). Shyness and self esteem in elementary school. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 3(2).
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of personality*, 72(6), 1301-1334.
- Joormann, J., Yoon, K. L., & Siemer, M. (2010). Cognition and emotion regulation. A. M. Kring & D. M. Sloan (Ed.) *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* içinde (s.174-203). New York: Guilford.
- Jose, P. E., & Brown, I. (2008). When does the gender difference in rumination begin? Gender and age differences in the use of rumination by adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(2), 180-192.
- Kabakçı, E. (2001). Üniversite öğrencilerinde sosyotropik-otonomik kişilik özellikleri, yaşam olayları ve depresif belirtiler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12, 273-282.
- Kagan, J. (2010). Emotions and temperament. *Handbook of cultural developmental science* içinde (s. 187-206). Psychology.
- Kail, R. V. (2012). *Children and their development*. New York: Pearson Education.
- Kamalinasab, Z., & Mohammadkhani, P. (2018). A comparison of self-compassion and self esteem based on their relationship with adaptive and maladaptive emotion regulation strategies. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, 6(1), 9 20

- Karaaslan, Ü. K. (2012). *Okul öncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kaya, İ. (2015). *Ergenlerin çocukluk dönemi istismar yaşantıları ile davranış problemleri ve psikolojik sağlamlıkları arasında ilişkinin incelenmesinde otomatik düşünceler ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kernberg, O. F., & Clarkin, J. F. (1995). *The inventory of personality organization*. White Plains, NY: The New York Hospital-Cornell Medical Center.
- Koçyiğit, S., Yılmaz, E., & Sezer, T. (2015). 60-72 Aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 209-218.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: *An integrative review*. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4– 41.
- Koole, S. L., & Rothermund, K. (2011). “I feel better but I don't know why”: The psychology of implicit emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 25(3), 389-399.
- Kopp, C. B., & Neufeld, S. J. (2003). Emotional development during infancy. R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Ed.), *Series in affective science. Handbook of affective sciences* içinde (s. 347-374). New York: Oxford University.
- Korkut, F. (1986). *İlkokul öğrencilerinin kendilerine ve ailelerine ilişkin bazı değişkenlerin denetim odakları üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Koruklu, N. (1998). *Arabuluculuk eğitimin ilköğretim düzeyindeki bir grup öğrencinin çatışma çözme davranışlarına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Larsen, R. J., & Diener, E. (1987). Affect intensity as an individual difference characteristic: A review. *Journal of Research in Personality*, 21(1), 1-39.
- Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition. *American Psychologist*, 37(9), 1019.
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46(4), 352.
- LeBlanc, S., Essau, C. A., & Ollendick, T. H. (2017). Emotion Regulation: An Introduction. Essau, C. A., LeBlanc, S. & Ollendick, T. H. (Ed.) *Emotion Regulation and Psychopathology in Children and Adolescents* içinde (s.3 17). Oxford: England.
- Levenson, R. W. (1994). Human emotions: A functional view. P. Ekman & R. J. Davidson (Ed.), *The nature of emotion. Fundamental questions* içinde (s. 123–127). New York: Oxford University.
- Levenson, R. W. (2011). Basic emotion questions. *Emotion review*, 3(4), 379-386.
- Liu, W., Chen, L., & Blue, P. R. (2016). Chinese adaptation and psychometric properties of the child version of the cognitive emotion regulation questionnaire. *PloS one*, 11(2), e0150206.
- Lochman, J. E. & Conduct Problems Prevention Research Group (1995). Screening of child behavior problems for prevention programs at school entry. *Journal of consulting and clinical psychology*, 63(4), 549.
- Lovibond, S. H., & Lovibond, P. F. (2002). *Manual for the depression anxiety stress scales* Sydney: Psychology Foundation.
- Marsh, H. W., & O'Neill, R. (1985). Self-Description Questionnaire III (SDQ III): The construct validity of multidimensional self-concept ratings by adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21, 153–174.

- Marsh, H.W., Ellis, L. A., Parada, R. H., Richards, G., & Heubeck, B. G. (2005). A short version of the Self-Description Questionnaire II: Operationalizing criteria for short form evaluation with new applications of confirmatory factor analysis. *Psychological Assessment, 17*, 81–102.
- Martin, R. C., & Dahlen, E. R. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and individual differences, 39*(7), 1249-1260.
- Mauss, I. B., Cook, C. L., & Gross, J. J. (2007). Automatic emotion regulation during anger provocation. *Journal of Experimental Social Psychology, 43*(5), 698-711.
- McCarthy, D. (1972). *Manual for the McCarthy scales of children's abilities*. New York: Psychological Corporation
- McCubbin, H. I., Patterson, J. M., and Wilson, L. R. (1981). *Family Inventory of Life Events and Changes*. Family Social Science Department, University of Minnesota, St. Paul.
- McRae, K., Ochsner, K. N., Mauss, I. B., Gabrieli, J. J., & Gross, J. J. (2008). Gender differences in emotion regulation: An fMRI study of cognitive reappraisal. *Group Processes & Intergroup Relations, 11*(2), 143-162.
- Meyer, T. J., Miller, M. L., Metzger, R. L., & Borkovec, T. D. (1990). Development and validation of the Penn State Worry Questionnaire. *Behaviour Research and Therapy, 28*, 487–495.
- Miklósi, M., Szabó, M., Martos, T., Galambosi, E., & Perczel Forintos, D. (2013). Cognitive emotion regulation strategies moderate the effect of parenting self efficacy beliefs on parents' anxiety following their child's surgery. *Journal of pediatric psychology, 38*(4), 462-471.
- Miller, P. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları*. Ankara: İmge.

- Min, S. Y. (2010). Depression, self-esteem, and quality of life in a community population. *Journal of Korean Academy of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 19(1), 1-10.
- Min, S.-Y. (2013). Self-esteem, Depression, and Cognitive Emotion Regulation Strategies of University Students Residing in Dormitories. *Journal of Korean Academy of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 22(4), 265.
- Morris, C. G., & Maisto, A. A.(2005). *Psychology: an introduction*.(12thed.) New Jersey: Pearson Prentice.
- Morris, W. N. (1992). A functional analysis of the role of mood in affective systems. M. S. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology*, No. 13. Emotion içinde (s. 256-293). Thousand Oaks, CA, US: Sage.
- Norbeck, J. S. (1984). Modification of recent life event questionnaires for use with female respondents. *Research in Nursing and Health*, 7, 61–71.
- Oatley, K., Keltner, D., & Jenkins, J. M. (2006). *Understanding emotions*. New York: Blackwell.
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in cognitive sciences*, 9(5), 242-249.
- Ochsner, K. N., Bunge, S. A., Gross, J. J., & Gabrieli, J. D. (2002). Rethinking feelings: an fMRI study of the cognitive regulation of emotion. *Journal of cognitive neuroscience*, 14(8), 1215-1229.
- Ochsner, K. N., Knierim, K., Ludlow, D. H., Hanelin, J., Ramachandran, T., Glover, G., & Mackey, S. C. (2004). Reflecting upon feelings: an fMRI study of neural systems supporting the attribution of emotion to self and other. *Journal of cognitive neuroscience*, 16(10), 1746-1772.
- Olsen, D. H., Portner, J., & Lavee, Y. (1990). *FACES-III*. St. Paul: University of Minnesota, Family Social Science Department.

- Onat Kocabıyık, O., Çelik, H., & Dündar, Ş. (2017). Genç yetişkinlerin bilişsel duygu düzenleme tarzlarının ilişkisel bağımlı benlik kurgusu ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 79-92.
- Onat, O., & Otrar, M. (2010). Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 123-143.
- Orgilés, M., Morales, A., Fernández-Martínez, I., Ortigosa-Quiles, J. M., & Espada, J. P. (2018). Spanish adaptation and psychometric properties of the child version of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *PloS one*, 13(8), e0201656.
- Öner, N. & Le Compte, A. (1985). *Süreksiz durumluk - sürekli kaygı envanteri el kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Önler, E., & Varol Saraçoğlu, G. (2010). Hemşirelikte meslek seçimi ölçeğinin güvenirlik ve geçerliliği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 3(2), 78-85
- Öy, B. (1995). Çocuk ve ergenlerde depresyon epidemiyolojisi ve risk. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 1, 40-45.
- Özbay, Y. (1993). *An investigation of the relationship between adaptational coping process and self-perceived negative feelings on international students*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.ohiolink.edu/etd/>
- Özbay, Y. ve Palancı, M. (2001, 5–7 Eylül). *Sosyal kaygı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması*. VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulmuş bildiri, ODTÜ, Ankara.

- Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M., & Çakır, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz-yeterlik ve başa çıkma davranışları ile yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 325-345.
- Özusta, H. Ş. (1995). Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 32-44.
- Parkinson, B., & Totterdell, P. 1999. Classifying affect regulation strategies. *Cognition and Emotion*, 13, 277–303.
- Pianta, R. (2001). Implications of a developmental systems model for preventing and treating behavioral disturbances in children and adolescents. J. Hughes, A. LaGreca, & J. Conoley (Eds.), *Handbook of psychological services for children and adolescents* içinde (s. 23–41). New York: Oxford University.
- Pierce, S. H., & Lange, G. (2000). Relationships among meta memory, motivation and memory performance in young school-age children. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(1), 121-135.
- Pişkin, M. (1996). *Self-Esteem, Locus of Control and Academic Achievement of Secondary School Children both in England and Turkey*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.ohiolink.edu/etd/>
- Pope. A., McHale. S., Craighead W. (1988). *Self-Esteem Enhancement with Child and Adolescents*. New York: Pergamon.
- Primates (2010), Oxford A Dictionary of Science(6thed.)(s.661) New York: Oxford University.
- Radloff, L. S. (1977). The CES–D scale a self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385–401.

- Raymore, L. A., Godbey, G. C., & Crawford, D. W. (1994). Self-esteem, gender, and socioeconomic status: Their relation to perceptions of constraint on leisure among adolescents. *Journal of Leisure Research*, 26(2), 99-118.
- Renouf, A. G., & Harter, S. (1990). Low self-worth and anger as components of the depressive experience in young adolescents. *Development and Psychopathology*, 2(3), 293-310.
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (1992). *BASC: Behavior Assessment System for Children Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Rıza, S. Ö. (2016). *Evli bireylerin bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin psikolojik iyi oluşları ve evlilik doyumları ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Robins, R. W., Donnellan, M. B., Widaman, K. F., & Conger, R. D. (2010). Evaluating the link between self-esteem and temperament in Mexican origin early adolescents. *Journal of Adolescence*, 33, 403-410.
- Robins, R. W., Hendin, H. M., & Trzesniewski, K. H. (2001). Measuring global self esteem: Construct validation of a single item measure and the Rosenberg Self Esteem scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 151-161.
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17, 423-434.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 21-39.

- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development, 72*(5), 1394-1408.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. R. Bar-On & J.D.A. Parker(Ed.) *Handbook of Emotional Intelligence* içinde (68-92). San Francisco: Jossey Bass.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., & Witherington, D. (2006). Emotional development: Action, communication, and understanding. *Handbook of child psychology* içinde (s.226-308). New Jersey: Wiley
- Santrock, J. (2011). *Child development*. 13th ed. New York: McGraw-Hill.
- Santrock, J. W. (2014). *Adolescence*. 15th ed. New York: McGraw-Hill.
- Santrock, J. W. (2015). *Yaşam boyu gelişim: Gelişim Psikolojisi*. (G. Yüksel, Ed.) Ankara: Nobel.
- Scherer, K. R., & Wallbott, H. G. (1994). Evidence for universality and cultural variation of differential emotion response patterning. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*(2), 310.
- Schlagmuller, M., & Schneider, W. (2002). The development of organizational strategies in children: Evidence from a micro genetic longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology, 81*(3), 298-319.
- Shiffrin, R. M., & Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending and a general theory. *Psychological Review, 84*(2), 127.
- Siemer, M., & Reisenzein, R. (2007). Appraisals and emotions: Can you have one without the other? *Emotion, 7*, 26–29.

- Silvers, J. A., McRae, K., Gabrieli, J. D., Gross, J. J., Remy, K. A., & Ochsner, K. N. (2012). Age-related differences in emotional reactivity, regulation, and rejection sensitivity in adolescence. *Emotion, 12*(6), 1235.
- Sleep. (2003) Miller-Keane Encyclopedia and Dictionary of Medicine, Nursing, and Allied Health, Seventh Edition. (2003). <https://medicaldictionary.thefreedictionary.com/sleep> sayfasından erişilmiştir.
- Smith, C. A. & Lazarus, R. S. (1993). Appraisal components, core relational themes, and the emotions. *Cognition & Emotion, 7*(3-4), 233-269.
- Soltani, L., MirshahJaafari, E. S., Shirani, N., & Arbabisarjou, A. (2013). The Relationship between Children's Self-Esteem and Parents' Educational Level. *Academic Research in Progressive Education and Development, 1*, 11-21.
- Spielberger, C. D. (1999). *STAXI-2: State-trait anger expression inventory-2: Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shepard, S. A. & Guthrie, I. K. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social-competence: A longitudinal study. *Emotion, 6*(3), 498.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York: Cambridge University.
- Sümer, N. & Güngör, D. (1999). Çocuk yetiştirme stillerinin bağlanma stilleri benlik değerlendirmeleri ve yakın ilişkiler üzerine etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi, 14* (44), 35-62.
- Swearingen, E. M., and Cohen, L. (1984). Measurement of adolescents' life events: The junior high life experiences survey. *American Journal of Community Psychology, 13*, 69-85.

- Şahin, E., Barut, Y. & Ersanlı, E.(2013). Parental education level positively affects self esteem of turkish adolescents. *Journal of Education and Practice*, 4(20), 87-97.
- 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.
- Şahin, G. (2015). *Okul öncesi çocukların yürütücü işlevlerinin ve duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, N. H. & Durak, A. (1995). Üniversite öğrencileri için bir stresle başa çıkma tarzı ölçeği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10, 56-73.
- Şarlak, K.(2007).*Duygusal yaşantılarda ve duygusal düzenlemede gözlenen bireysel farklılıkların çok boyutlu olarak değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tanrıbuyurdu, E. F. & Yıldız. T. G. (2014). Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ): Türkiye Uyarlaması Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 317-328.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3(4), 269–307.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 25-52.
- Thompson, R. A. (2006). The development of the person: Social understanding, relationships, conscience, self. *Handbook of child psychology* içinde (s.24-99). New Jersey: Willay.
- Thompson, R. A., & Calkins, S. D. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology*, 8(1), 163-182.

- Thompson, R. A., & Goodvin, R. (2007). Taming the tempest in the teapot. C.A. Brownell & C. B. Koop(Ed.) *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* içinde(s.320-341.) New York: Guilford.
- Thompson, R. A., Lewis, M., & Calkins, S. D. (2008). Reassessing emotion regulation. *Child Development Perspectives*, 2(3), 124–131.
- Thompson, R. A., Virmani, E. A., Waters, S. F., Raikes, H. A., & Meyer, S. (2013). The development of emotion self-regulation: The whole and the sum of the parts. K. C. Barrett, N. A. Fox, G. A. Morgan, D. J. Fidler, & L. A. Daunhauer (Ed.), *Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives* içinde (s. 5-26). New York: Psychology.
- Tice, D. M., Baumeister, R. F., & Zhang, L. (2004). The role of emotion in self-regulation: Differing role of positive and negative emotions. *The regulation of emotion* içinde (213-226). London: LEA.
- Totan, T. (2015). Duygu düzenlenme anketi türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 3, 153-161.
- Treynor, W., Gonzalez, R., & Nolen-Hoeksema, S. (2003). Rumination reconsidered: a psychometric analysis. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 248-259.
- Troy, A. S., Ford, B. Q., McRae, K., Zanolia, P., & Mauss, I. B. (2017). Change the things you can: Emotion regulation is more beneficial for people from lower than from higher socioeconomic status. *Emotion*, 17(1), 141.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2013). Development of self esteem. V. Zeigler-Hill(Ed.) *Self-esteem* içinde, (s.60-79). New York: Psychology.
- Tunç, A. (2011). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri ile algılanan ana baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Tuzgöl Dost, M. (2005). Öznel iyi oluş ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 103–110.
- Türk Dil Kurumu. (2018). Duygu. Ankara: TDK.
- Twenge, J. M., & Keith Campbell, W. (2001). Age and Birth Cohort Differences in Self Esteem: A Cross-Temporal Meta-Analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 5(4), 321–344.
- Uçak, N. Ö., & Güzeldere, Ş. O. (2006). Bilişsel yapının ve işlemlerin bilgi arama davranışı üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 20(1), 7-28.
- Uluç, S. & Öktem, F. (2009). Okul öncesi çocuklarda güvenli yer senaryolarının değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 69-83.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K., & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*.1
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsayıgı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Watson, D., & Clark, L. A. (1991). Self-versus peer ratings of specific emotional traits: evidence of convergent and discriminant validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 927-940.
- Wechsler, D. (1989). *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence — Revised*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (1992). *Wechsler individual achievement test: Manual*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

- Wegner, D. M., & Zanakos, S. (1994). Chronic thought suppression. *Journal of Personality*, 62, 615-640.
- Werner, K., & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. A. M. Kring & D. M. Sloan (Ed.) *Emotion regulation and psychopathology* içinde, (s. 13-38). NewYork: Guilford.
- Westen, D. (1994). Toward an Integrative Model of Affect Regulation: Applications to Social Psychological Research. *Journal of Personality*, 62(4), 641-667.
- Wilson, R. L., & Wilson, R. (2015). *Understanding emotional development: Providing insight into human lives*. Routledge.
- Wray, L. D. & Stone, E. R. (2005). The role of self-esteem and anxiety in decision making for self versus others in relationships. *Journal of Behavioral Decision Making*, 18, 125 144.
- Wright, F., D. (2003). Craving beliefs questionnaire. A. T. Beck, F.D Wright, C. F. Newman & B. S. Liese (Ed.) *Cognitive therapy of substance abuse* içinde (s. 311). Guilford: NewYork
- Yalçındağ, B., & Özkan, T. (2015). Düzenleme odağı ölçeği (DOÖ), sebat ve risk alma ölçeklerinin Türkçe 'ye uyarlanması ve DOÖ'nün psikometrik açıdan değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 18(36), 49.
- Yalçinkaya-Alkar, Ö.(2017). Is self-esteem mediating the relationship between cognitive emotion regulation strategies and depression?. *Current Psychology*, 1-9.
- Yaratan, H., & Yücesoylu, R. (2010). Self-esteem, self-concept, self-talk and significant others' statements in fifth grade students: Differences according to gender and school type. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3506-3518.
- Yerlikaya, E. (2003). *Mizah tarzları ölçeğinin uyarlama çalışması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Yıldız, M. A. (2016). Ergenlerde yalnızlık ile pozitiflik arasındaki ilişkide duygu düzenleme yöntemlerinin çoklu aracılığı. *Eğitim ve Bilim*, 41(186).
- Yıldız, M. A. ve Duy, B. (2014). Adaptation of the short-form of the UCLA Loneliness Scale (ULS-8) to Turkish for the Adolescents. *Düşünen Adam: The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 27(3), 194-203.
- Yokuş, T., Yokuş, H., & Kalaycıoğlu, Ş. G. (2012). The analysis of cognitive emotion regulation skills of pre-service music teachers in terms of different variables. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*. 2(1), 27-36.
- Yurtsever, G. (2008). Negotiators' profit predicted by cognitive reappraisal, suppression of emotions, misrepresentation of information and tolerance of ambiguity. *Perceptual and Motor Skills*, 106, 590-608.
- Yükçü, Ş. B., & Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(44), 442-466.
- Zeigler-Hill, V. (2013). *Self-esteem*. New York: Psychology.
- Zimmerman, M. A., Copeland, L. A., Shope, J. T., & Dielman, T. E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of youth and Adolescence*, 26(2), 117-141.
- Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International journal of behavioral development*, 38(2), 182-194.

Zimmermann, P., Scharf, M., & Iwanski, A. (2008). Negative emotion regulation inventory (NERI). Unpublished Test Manual. University of Wuppertal, Germany, University of Haifa, Israel.

Zlomke, K. R., & Hahn, K. S. (2010). Cognitive emotion regulation strategies: Gender differences and associations to worry. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 408-413.



EKLER



EK 1. Milli Eğitim Bakanlığı Veri Toplama İzni (İlk İzni)



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.21345299
Konu : Araştırma İzni

12.12.2017

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 21/11/2017 Tarihli ve E.44995 sayılı yazınız.

Enstitünüz Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Büşra KURTOĞLU KARATAŞ'ın "9-11 Yaş Grubu Çocukların Bilişsel Duygu Düzenleme Becerileri ve Özsaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkili" kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (6 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.

Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza ile
Aslı ile Ayrılır.

13.12.2017

Mehmet ÖZDEMİR

Konya yolu Baskent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17 135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 55a3-1562-3e8f-af58-ccf9 kodo ile teyit edilebilir.

EK 2. Milli Eğitim Bakanlığı Veri Toplama İzni (İkinci İzni)



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.7818476
Konu : Araştırma İzni

18.04.2018

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 22/03/2018 Tarihli ve E.13430 sayılı yazınız.

Enstitünüz Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Büşra KURTOĞLU KARATAŞ'ın "9-11 Yaş Grubu Çocukların Bilişsel Duygu Düzenleme Becerileri ve Özsaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması için ilgi (b) yazı ile talep edilen ek okullarda uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (6 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik imzalı
Aslı ile aynıdır.

18 Nisan 2018

Adres:
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bilgi için:
Tel:
Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ba6c-b6a9-3744-a760-fdf9 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Veri Toplanan Okulların Listesi

Özel Okullar

- 1) Ankara - Polatlı Özel Mezaim Kiraz İlkokulu
- 2) Ankara- Polatlı Özel Mezaim Kiraz Ortaokulu
- 3) Ankara- Polatlı Özel Işın Yaman İlkokulu
- 4) Ankara- Polatlı Özel Işın Yaman Ortaokulu
- 5) Ankara- Polatlı Özel Başarı İlkokulu
- 6) Ankara- Polatlı Özel Başarı Ortaokulu
- 7) Ankara- TED Polatlı Koleji Vakfı Özel İlkokulu
- 8) Ankara- TED Polatlı Koleji Vakfı Özel Ortaokulu

Devlet Okulları

1. Ankara - Polatlı - Sakarya İlkokulu
2. Ankara - Polatlı - Bedriye Halil Naci Mihçioğlu İlkokulu / Ortaokulu
3. Ankara - Polatlı - Yavuz Selim İlkokulu
4. Ankara - Polatlı - Sevim Aras İlkokulu
5. Ankara - Polatlı - İnkılap İlkokulu
6. Ankara - Polatlı - İnönü İlkokulu / Ortaokulu
7. Ankara - Polatlı - Atatürk İlkokulu
8. Ankara - Polatlı - İMKB İlkokulu / Ortaokulu
9. Ankara - Polatlı - Cumhuriyet İlkokulu
10. Ankara - Polatlı - 13 Eylül Ortaokulu
11. Ankara - Polatlı - Genç Osman Ortaokulu
12. Ankara - Polatlı - Namık Kemal Ortaokulu
13. Ankara - Polatlı - İstiklal Ortaokulu
14. Ankara - Polatlı - Polatlı Zafer Ortaokulu
15. Ankara- Polatlı- Gazi İmam Hatip Ortaokulu
16. Ankara- Polatlı- İmam Hatip Ortaokulu



GAZİ GELECEKTİR...