T.C.
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI

ERGENLERİN DUYGU DÜZENLEME VE İLETİŞİM BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Aysun TURAN

Çankırı 2023

ERGENLERİN DUYGU DÜZENLEME VE İLETİŞİM BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Aysun TURAN

Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Nazan KAYTEZ

Çankırı 2023

KABUL VE ONAY

ÇAKÜ, Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nün 188201005 numaralı Yüksek Lisans öğrencisi Aysun TURAN, ilgili yönetmeliklerin belirlediği gerekli tüm şartları yerine getirdikten sonra hazırladığı "Ergenlerin Duygu Düzenleme ve İletişim Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı tezini aşağıda imzaları olan jüri önünde başarı ile sunmuştur.

Tez Savunma Tarihi:

Tez Danışmanı:	**Doç. Dr. Nazan KAYTEZ** **Çankırı Karatekin Üniversitesi**	**……** **İmza**
Jüri Üyesi:	**Dr. Öğr. Üyesi Nihan FEYMAN GÖK** **Çankırı Karatekin Üniversitesi**	**……** **İmza**
Jüri Üyesi:	**Dr. Öğr. Üyesi Gül DALGAR** **Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi**	**……** **İmza**

Yukarıdaki sonucu onaylarım
İmza
Doç. Dr. Nazan KAYTEZ
Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırlayıp sunduğum "Ergenlerin Duygu Düzenleme ve İletişim Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler, yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

İmza

…./…./2023

Aysun TURAN

ÖN SÖZ

Tez yazım sürecimde birçok kişi bana yardım edip destekte bulundular. Öncelikle yüksek lisans eğitimimde ve tez döneminde her zaman yanımda duran, bazı dönemler benden bile daha fazla bana destek olan, yorulduğumda vazgeçmemi engelleyen sayın danışmanım Doç. Dr. Nazan KAYTEZ hocama, emeği, bana olan inancı ve tüm süreç boyunca desteği için teşekkür ederim. Kısa bir ara verip sonra yüksek lisansıma devam etmemdeki ısrarları ve desteği için de arkadaşım Ayça YILDIRIM'a da teşekkürü borç bilirim. Ayrıca yüksek lisansımın her anında yanımda olan, ödev yaparken, tez yazarken, ders çalışırken kahve yapmayı asla ihmal etmeyen, yorulduğum zamanlarda sürekli konuşup beni hep canlı tutan, çok sevdiğim ev arkadaşım ve kardeşim Esra ULUÇOBAN'a çok teşekkür ederim. Tez süresi boyunca desteklerini esirgemeyen arkadaşlarıma ve aileme tüm kalbimle teşekkür ederim.

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

DDÖ **:** Duygu Düzenleme Ölçeği

İBE **:** İletişim Becerileri Envanteri

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY iii
ETİK BEYANNAMESİ iv
ÖN SÖZ v
KISALTMALAR VE SEMBOLLER vi
ÖZET xi
1. GİRİŞ 1
1.1. Araştırmanın Amacı 3
1.2. Araştırmanın Önemi 4
1.3. Araştırmanın Varsayımları 6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 6
1.5. Tanımlar 6
2- GENEL BİLGİLER 8
2.1 Ergenlik 8
2.2 Ergenlik Kuramları 14
2.2.1 Psikososyal Kuram: Erik Erikson 14
2.2.2 Psikoanalitik Kuram: Sigmund Freud ve Anna Freud 16
2.2.3 Bilişsel Kuram: J. Piaget 18
2.2.4 Sosyo-Kültürel Bilişsel Kuram: Vygotsky 19
2.2.5. Biyolojik Kuram: G. Stanley Hall 20
2.2.6. Sosyal Bilişsel Kuram: A. Bandura 21
2.2.7. Kişilerarası Kuramı: H. S. Sullivan 22
2.2.8. Alan Kuramı: K. Lewin 23
2.2.9. Antropolojik Yaklaşım: M. Mead, R. Benedict 25
2.2.10. Bireysel Farklılıklar Kuramı: E. Spranger 26
2.2.11. Benmerkezlilik: L. D. Elkind 26
2.2.12. Psikososyal Gelişimsel Kuram: R. Havighurst 27
2.2.13. Odaksal Aşama Kuramı: J.H. Coleman 28
2.3 Duygu Düzenleme 28

2.4 Ergenlikte Duygu Düzenleme Becerileri 34
2.5 İletişim 36
2.6 İletişimin Önemi 42
2.7 İletişim Becerileri 44
2.8 Ergenlik Döneminde İletişim Becerileri 47
2.9 İlgili Araştırmalar 49
3. MATERYAL VE YÖNTEM 53
3.1. Araştırma Modeli 53
3.2. Evren ve Örneklem 53
3.3. Veri Toplama Araçları 55
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi 57
4. BULGULAR 57
5. TARTIŞMA 71
KAYNAKÇA 83
EKLER 101
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu 101

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Sosyo-demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımları ..... .54
Tablo 2. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Sosyo-demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımları 55
Tablo 3. Ölçeklere İlişkin Alfa Güvenilirlik Katsayıları 56
Tablo 4: Ergenlerin Cinsiyetlerine Göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin t-Testi Sonuçları..... 57
Tablo 5: Ergenlerin Cinsiyetlerine Göre İletişim Becerileri Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin t-Testi Sonuçları..... 58
Tablo 6: Ergenlerin Yaşlarına Göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları..... 58
Tablo 7. Ergenlerin Yaşlarına Göre İletişim Becerileri Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları..... 59
Tablo 8. Ergenlerin Doğum Sırasına Göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları..... 59
Tablo 9. Ergenlerin Doğum Sırasına Göre İletişim Becerileri Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları..... 60
Tablo 10. Ergenlerin Kardeş Sayısına Göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları..... 60
Tablo 11. Ergenlerin Kardeş Sayısına Göre İletişim Becerileri Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları..... 61
Tablo 12. Ergenlerin Sınıf Düzeyine Göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları..... 61
Tablo 13. Ergenlerin Sınıf Düzeyine Göre İletişim Becerileri Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları..... 62
Tablo 14. Ergenlerin Lise Türüne Göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları..... 62
Tablo 15. Ergenlerin Lise Türüne Göre İletişim Becerileri Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları..... 63
Tablo 16. Ebeveynlerin Medeni Durumuna Göre Ergenlerin Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları..... 64
Tablo 17. Ebeveynlerin Medeni Durumuna Göre Ergenlerin İletişim Becerileri Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları..... 64
Tablo 18. Ergenlerin Kendilerini Algılama Durumuna Göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları..... 65
Tablo 19. Ergenlerin Kendilerini Algılama Durumuna İletişim Becerileri Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları..... 66
Tablo 20. Ergenlerin Hobilerine Göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları..... 67
Tablo 21. Ergenlerin Hobilerine Göre İletişim Becerileri Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları..... 68

Tablo 22. Ergenlerin İletişim Kurabilme Durumuna Göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları 69
Tablo 23. Ergenlerin İletişim Kurabilme Durumuna Göre İletişim Becerileri Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları 69
Tablo 24. Duygu Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyutları ile İletişim Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki 70

ERGENLERİN DUYGU DÜZENLEME VE İLETİŞİM BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Ergenlerin Duygu Düzenleme ve İletişim Becerilerininin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Çankırı, 2023.

Bu araştırmada ergenlerin duygu düzenleme ve iletişim becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi ve duygu düzenleme ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve devlet liselerinde öğrenim görmekte olan, basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 13 ile 17 yaş arasında toplam 500 ergen oluşturmaktadır. Araştırma verileri "Kişisel Bilgi Formu", "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "İletişim Becerileri Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde t-Testi, ANOVA ve Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ergenlerin duygu düzenleme becerileri ile cinsiyet, kardeş sayısı, ebeveynlerin medeni durumu, kendini algılama durumu, hobi ve iletişim kurabilme durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunurken ($p<.05$), iletişim becerileri ile cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, lise türü, kendini algılama durumu, hobi ve iletişim kurabilme durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Ayrıca ergenlerin duygu düzenleme becerileri artıkça iletişim becerilerinin de arttığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ergen, Duygu Düzenleme, İletişim Becerileri

EXAMINATION OF EMOTION REGULATION AND COMMUNICATION SKILLS OF ADOLESCENTS

ABSTRACT

Examınatıon Of Emotıon Regulation And Communication Skills Of Adolescents (Master's Thesis), Çankırı, 2023.

In this study, it was aimed to examine the emotion regulation and communication skills of adolescents in terms of different variables and to determine the relationship between emotion regulation and communication skills. 500 teenagers between the ages of 13 and 17 who attend public and private high schools in the heart of Ankara that are associated with the Ministry of National Education make up the study's sample. Research data were collected with the "Personal Information Form", "Emotion Regulation Scale" and "Communication Skills Scale". A t-Test, an ANOVA and Pearson Korelasyon test were used in the analysis of the data. As a result of the research, there was a significant difference between the emotion regulation skills of adolescents and gender, number of siblings, marital status of parents, self-perception status, hobby status, and communication status, as well as between communication skills and gender, age, grade level, high school type, self-perception, hobby, and ability to communicate. In addition, it was determined that as the emotion regulation skills of adolescents increased, their communication skills also increased.

Key words: Adolescent, Emotion regulation, Communication Skills

1. GİRİŞ

Ergenlik en genel tanımıyla; çocukluktan çıkış, biyolojik değişiklikler, yeni yaşantılar ve akranlarla yoğun iletişim gibi süreçlerin toplamıdır. Ergenlik, gelecek için karar verme, sorumluluk alma, yaşamda yer edinme mücadelesinin başladığı ve yetişkinliğe ilk adımın atıldığı dönemdir. Ergenlik dönemi, ergenin kendi duygu ve düşüncelerine daha fazla odaklandığı dönemdir. Ayrıca duygusal değişimler bu dönemin en önemli belirleyicileridir. (Alisinanoğlu, 2002).

Duygu düzenleme, insanların duygularını algılayabilme, anlama, ifade edebilme ve düzenleyebilme becerisidir. Ergenlik dönemi, duygusal karmaşanın yüksek olduğu bir dönemdir. Bu dönemde, ergenlerin yaşadığı duygusal değişimler çok hızlıdır ve ergenler sık sık çatışma ve stres yaşarlar. Bu nedenle, duygu düzenleme becerileri, ergenlerin sağlıklı gelişimi için son derece önemlidir (Atalay ve Özyürek, 2021).

Duygu düzenleme becerilerinin yeterince desteklenmemesi, ergenlerin depresyon, kaygı, düşük özsaygı ve saldırganlık gibi sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir. Ergenlerin artan bilişsel becerileri ve farkındalıkları, duygu değişimlerinde ve problem durumunda daha etkili başa çıkma stratejileri geliştirmelerine katkıda bulunsa da çoğu ergen, duygularını yönetmekte zorluk yaşamaktadır (Somerville, Jones ve Casey, 2010). Duygu düzenlemede zorluk yaşayan ergenlerde; öfke, depresyon, akademik zorlanma, madde kullanımı, suçluluk, yeme bozuklukları gibi problemler ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, sağlıklı duygu düzenleme becerileri, ergenlerin daha fazla empati kurmalarına, sosyal becerilerinin gelişmesine ve etkili iletişim kurmalarına yardımcı olmaktadır (Rosenblum ve Levis, 2013).

Ergenlikte duygu düzenleme becerileri çok önemlidir. Duygu düzenleme sürecinde ergenler, diğer insanlarla dışsal, kendileriyle ise içsel süreçler kullanarak duygularını düzenleyebilirler (Thompson ve Meyer, 2007). Duygu düzenleme becerilerinde, duygu henüz ortaya çıkmadan müdahale (öncül odaklı) ve duygu ortaya çıktıktan sonra duygunun şiddetini dengelemeye yönelik müdahale (tepki odaklı) olmak üzere iki ana strateji bulunmaktadır (Sarıtaş Atalar ve Altan-Altay, 2018). Duygu düzenleme becerisi doğuştan gelmemekte, gelişimsel bir başarı olmakta ve

yaşamın erken dönemlerinde edinilmektedir. Ergenlik dönemi de bu önemli dönemlerden birisidir. Ergenlik döneminde duygu düzenleme becerisi yetkinliklerinin başında; olumlu ve olumsuz duygularının yoğunluğunu kontrol edebilme ve kendini düzenleyebilme yer almaktadır. Ergenlikte duygu düzenleme becerisinin gelişiminde kilit rol oynayan yetkinlik, duyguların ifade edilebilmesi ve iletişim becerisidir. Ergenlikte iletişim, sosyal çevrenin genişlemesi ve arkadaşlara verilen önemin artmasıyla daha da önemli hale gelmektedir. Toplumsal bilişin gelişimiyle, ergenlerin kolektif ilişkilerinde karmaşık kavramlar gelişir ve bu durum ergenlerin kişilerarası iletişimlerine yansır (Steinberg, 2017).

Ön ergenlikte okul yapısındaki değişimle başlayan yeni tür akran iletişimi, kendilerinden yaşça büyük olanlarla aynı ortamda olmalarıyla gelişmektedir (Tome vd., 2012). Araştırmalar, ergenlerin duygusal durumlarının arkadaşlarıyla beraberken olumlu düzeyde olduğunu, arkadaşlarla ve sosyal çevreyle geçirilen zamanın ergenlik süresince ödüllendirici nitelikte olduğunu göstermektedir (Uçal, 2006; Dinçer, 2008; Kulaksızoğlu, 2009; Sakarya, 2013).

Ergenlik döneminden itibaren ergen bireylerin bağımsız davranma arzusu, idealist düşünce tarzı, bilişsel kapasitedeki artışın getirdiği mantıklı düşünme becerisi diğer insanlarla olan iletişimlerini ve ilişkilerini etkiler. Bu etki hem duygu durumlarına hem de iletişim becerilerine yansır. Ergenlik dönemindeki duygu düzenleme ve iletişim becerilerindeki yetkinlik yetişkinlik yaşantısındaki duygusal dengeyi yordayıcı niteliktedir. İletişim becerilerinin gelişiminde ergenlik dönemi önemli rol oynamaktadır. Ergenlik aslında çocukluk döneminde temelleri atılan iletişim becerilerinin bir yansımasıdır. Çocukluk döneminde duygu düzenleme ve iletişim becerileri desteklenmiş ergenler bu dönemde ve yetişkinlik yıllarında toplumla sağlıklı iletişim kurabilmektedir (Kulaksızoğlu, 2009).

Ergenlik döneminde duygu düzenleme ve iletişim becerileri, ergenlerin içsel durumları ve değerlendirmeleri arasında denge kurabilmeleri için iki önemli değişkendir. Duygusal dengeyi kurma ve bunu sağlamaya dönük becerileri kazanma, sağlıklı iletişim ve ilişkinin önemli koşullardandır. Ergenlik döneminde sıklıkla farklılaşan ve kısa süreli değişiklerle anılan duygusal durumlar, sosyal çevrenin etkisinde düzenlemeyi gerektirir. Duygusal düzenleme becerisi kazandıkça birey, duygularını tanımlama yanında onun nasıl ifade edilmesi gerektiğine yönelik

kararlarda alır. Bu kararlar öncelikle simgelerin alımlanması, yorumlanması ve analiz edilmesidir. Sağlıklı iletişim bu iletilerin anlaşılması ile mümkündür (Steinberg, 2014). Alınan iletinin anlaşılması, duyguyu uygun biçimde yönetmeye yönelik veri sağlama işlevini yerine getirir. Dış dünyadan alınan mesajların içsel çevredeki değişkenlerle değerlendirilmesi sonucunda verilen tepkiler, duyguların etkisinde tutum ve davranışa dönüşmektedir. İletişim tutum oluşumunda iki yönlü etkide bulunan bir olgudur ve etkili iletişim, duygu ve düşüncelerin etkili ifade edilmesini sağlamaya yönelik süreçlerden oluşmaktadır. Aynı şekilde başkalarını anlama ve onların bakış açılarından durumu değerlendirme de etkili iletişimin gerekleri arasında yer almaktadır. Diğer taraftan ergenlerin iletişimsel yeteneklerden yoksun olmaları ya da yeterince farkında olmadan iletişim kurmaları, iç ve dış dünya ile çatışma yaşamalarına dolayısıyla, duygu düzenlemede yetersizliklere neden olmaktadır. Yetişkinlik döneminde kişilerarası ilişkilerde sorun yaşayan kişiler çocukluk ve ergenlik döneminde duygu düzenleme ve iletişim becerileri desteklenmeyen kişilerdir. Dolayısıyla ergenlik döneminde duygu düzenleme ile iletişim arasındaki ilişkinin açıklanması önemlidir (Arnett, 2000).

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmada ergenlerin duygu düzenleme ve iletişim becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Ergenlerin duygu düzenleme becerileri cinsiyet, yaş, doğum sırası, kardeş sayısı, lise türü, sınıf düzeyi, ebeveyn medeni durum, kendini algılama, hobiler, problem çözme ve diğer bireylerle iletişim kurabilme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Ergenlerin iletişim becerileri cinsiyet, yaş, doğum sırası, kardeş sayısı, lise türü, sınıf düzeyi, ebeveyn medeni durum, kendini algılama, hobiler, problem çözme ve diğer bireylerle iletişim kurabilme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Ergenlerin duygu düzenleme ve iletişim becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2.Araştırmanın Önemi

Duygu düzenleme, bireyin duygusal durumunu tanımlama, anlama, yönetme ve ifade etme becerisidir (Gross, 2014). Duygu düzenleme becerilerinin gelişimi doğum öncesi dönemde başlamaktadır. Doğum öncesinde anne adayının stresten uzak bir gebelik dönemi geçirmesi, doğum sonrası bakım verenin (genellikle annedir) bebeğe karşı hassas yaklaşımı, bebeğin kendini güvende hissetmesi dolayısıyla duygu düzenleme becerilerinin gelişimi açısından çok önemlidir. Duygu düzenleme becerileri desteklenen bebek, kendini güvende hisseder ve bakım verenle güvenli bağ kurar. Güvenli bağlanmanın çocuğun tüm yaşamındaki etkisi tartışılmaz bir gerçektir (Morris, vd., 2007; Steinberg, 2014).

Bebeklik döneminde temelleri atılan ve erken çocukluk döneminde desteklenmesi büyük önem taşıyan duygu düzenleme becerileri için bir diğer önemli dönem ise ergenlik dönemidir. Ergenlik döneminde, duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesi ergenlerin kendilerini daha iyi ifade etmelerine, çevrelerindeki insanlarla daha sağlıklı ve işlevsel iletişim kurmalarına yardımcı olmaktadır (Gratz ve Roemer, 2004). Ayrıca, duygu düzenleme becerileri, ergenlerin yaşamlarındaki stres ve zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olmaktadır (Zeman vd., 2006).

Ergenlik dönemi, sosyal hayatın genişlediği, ebeveynlerin yerini arkadaşların almaya başladığı bir dönemdir (Brown, 2004). Bu dönemde fiziksel görünüm, arkadaşlıklar, akran kabulü ve karşı cins tarafından beğenilme gibi faktörler ergenlerin yaşamında çok önemlidir (La Greca ve Harrison, 2005). Ergenlik dönemine kadar duygu düzenleme becerileri desteklemiş ergenlerin benlik saygısının daha yüksek ve duygu düzenleme becerilerinin daha iyi olduğu gözlenmiştir (Silk vd., 2003). Yine duygu düzenleme becerilerine sahip ergenlerin sosyal ve duygusal gelişimlerinin daha sağlıklı olduğu görülmüştür (Eisenberg vd., 2006).

Duygu düzenlemedeki başarısızlık, uzun dönemde birçok psikolojik sorunun nedenleri arasındadır. Uzun süreli strese maruz kalmak ve bu stresle baş etme konusundaki başarısızlık fizyolojik, psikolojik ve sosyal sorunlara neden olmaktadır. Yapılan birçok çalışmada ergenlik döneminde uyumsuz bilişsel duygu düzenleme kullanımı, psikolojik belirtilerle bağlantılı bulunmuştur. Çocukluk ve ergenlik dönemindeki uyumsuz duygu düzenleme durumu yetişkinlik dönemindeki duygu

durum bozukluklarının en önemli nedenidir. Yetişkinlikteki duygu düzenleme becerileri, çocukluk ve ergenlik dönemine dayanmaktadır (Aldao, Hoeksema ve Schweizer, 2010; Rieffe vd., 2010; Valente, 2018).

Duygu düzenleme ilişkili olan önemli kavramlardan birisi de sağlıklı iletişimdir. İletişim becerilerinde duygu düzenleme büyük önem taşımaktadır. Ergenlik döneminde duygular çok güçlü ve heyecanla karışık yaşanmaktadır. Acı, öfke, hüzün, mutluluk kısacası tüm duygular bir aradadır. Bu nedenle ergenlik dönemindeki iletişim oldukça hassas ve önemlidir. İletişim becerileri güçlü ergenlerin sosyal yaşama daha kolay uyum sağladıkları ve duygu düzenleme de daha başarılı oldukları görülmüştür. Duygular, iletişim sürecinin en önemli öğesidir. Duygularını yönetebilmek, doğru bir şekilde ifade edebilmek iletişim süreciyle yakından ilişkilidir (Ergun, 2021)

Duygu düzenleme ve iletişim becerileri globalleşen dünya ve teknolojik gelişmelerle birlikle şekillenmiştir. İnsanların duygularını aktardıkları iletişim araçları değişmiş, konuşarak iletişim kurma yerini kısa mesajlara bırakmıştır (Çeken vd., 2017). Diğer taraftan günümüzde kuşak çatışması olarak anılan kuşaklar arası fark yerini kuşaklar arası uçuruma bırakmaya başlamıştır. Bu hızlı değişimle doğru orantılı olarak iletişim modellerimiz ve duygu aktarımlarımızda şekil değiştirmeye başlamıştır. Bu durumdan en fazla etkilenenler de ergenler olmuştur (Yavuzer, 2002; Çelik vd., 2008; Werner ve Gross, 2010). Bu nedenle 13-17 yaş arası ergenlerin değişen dünyadaki duygu düzenlemelerinin ve iletişim becerilerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Duygu düzenleme ve iletişim becerilerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde sınırlı çalışmalar yapıldığı görülmüştür (Gross ve John, 2003; Taylor vd., 2003; Mazur vd., 201*f*9; Aldao vd., 2010). Yapılan çalışmalar incelendiğinde Zimmermann vd. (2019), çocukluk ve ergenlik döneminde uyumsuz duygu düzenleme durumunun yetişkinlik dönemini de etkilediğini ortaya koymuşlardır. Wang vd. (2018) duygu yönetim ile iletişim becerileri arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Yine duygularını açık biçimde ifade edebilenlerin iletişim becerilerinin daha güçlü olduğu saptanmıştır. Mazur vd. (2019) duygu düzenleme becerisi zayıf olan bireylerin iletişimde zorluk yaşadıklarını, iletişim becerisi eksikliğinin de duygusal boyutta sorunlara yol açtığını belirtmişlerdir. Taylor vd (2003), duygu düzenleme becerilerinin

gelişmesinde ve sosyal uyumda iletişimin önemli bir etken olduğu sonunu ortaya koymuşlardır. Farklı örneklem gruplarıyla yapılan çalışmalar duygu düzenleme ve iletişim becerilerinin birbiriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bu çalışmada ergenlerin duygu düzenleme ve iletişim becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.3.Araştırmanın Varsayımları

- Araştırma için belirlenen örneklem grubunun, araştırmanın evrenini temsil ettiği varsayılmaktadır.
- Araştırmaya dâhil edilen ergenlerin veri toplama araçlarını objektif ve doğru cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma Ankara il merkezinde bulunan özel ve resmî liselerde eğitim gören 13-17 yaş arası ergenlerle sınırlıdır
- Ergenlerin duygu düzenleme ve iletişim becerileri ölçeğine vermiş oldukları cevaplarla sınırlıdır.
- Araştırma ölçme araçlarının ölçme nitelikleriyle sınırlıdır.

1.5.Tanımlar

Ergenlik: Ergenlik, genellikle 11-12 yaşlarından başlayan ve erken yetişkinliğe kadar süren bir dönemdir. Bu dönemde fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal değişimler yaşanmaktadır Ergenler, kimliklerini keşfetme, bağımsızlık kazanma, arkadaşlık ve romantik ilişkiler kurma gibi konularda büyük bir gelişim gösterirler. Bu dönemde ergenlerin duygularını yönetmeleri ve etkili iletişim becerileri geliştirmeleri önemlidir (Steinberg, 2017)

Duygu düzenleme: Duygu düzenleme, bireylerin duygularını tanıma, yönetme ve uygun bir şekilde ifade etme becerilerini içeren bir süreçtir. Duygu düzenleme becerileri, kişilerarası ilişkiler, iş hayatı ve genel mutluluk açısından önemlidir (Gross, 2015).

İletişim becerileri: İletişim becerileri, konuşma, dinleme, beden dili, göz teması, empati kurma, sözel ve sözel olmayan ifade gibi birçok farklı beceriyi içermektedir. Bu becerilerin geliştirilmesi, bireylerin kendilerini daha iyi ifade etmelerine, diğer insanlarla daha iyi anlaşmalarına ve daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olmaktadır (Miller, 2013).

2- GENEL BİLGİLER

Erinlik "*yetişkin*" anlamına gelen Latince pubertas kelimesinden türetilmiştir. Terimsel olarak "bireyin cinsel üreme olgunluğunun başladığı dönem" şeklinde ifade edilmektedir. Üreme için bir dizi biyolojik değişimin karşılığıdır (Stainback, 2017). Bu bölümde ergenlik hakkında bilgilere yer verilmektedir.

2.1 Ergenlik

Ergenliğin farklı tanımları olsa da genel anlamda ergenlik, bireyin çocukluktan yetişkin bir birey olana kadar geçirdiği süreç olarak tanımlanmaktadır. Diğer taraftan sözlük anlamı olarak; *Cinsel organların fizyolojik gelişmesiyle başlayan, buluğa ermişlikle yetişkinlik arasındaki dönem, ergenlik çağı, erkek ve dişi yavruda ikinci derecede cinsiyet özellikleri oluşmaya, cinsiyet bezleri ve cinsiyet organlarının işlev görmeye başladığı dönem, puberte, puberti, puberta, pubertas"* şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2020).

Çocukluktan ergenliğe geçiş, biyolojik, fizyolojik, bilişsel ve sosyo duygusal değişimleri beraberinde getirmektedir (Santrock, 2014). Ergenlik döneminde görülen değişikliklere aşağıda yer verilmiştir.

Ergenlikte Fiziksel Gelişim: Biyolojik anlamda ergenlik, cinsel ve fiziksel olgunlaşmanın başladığı, çocukluk evresinin bittiği ve yetişkinlik döneminin cinsel olgunluğa ulaşıldığı dönemidir. Ergenlik döneminde başlayan üreme sistemindeki olgunlaşmaya ikincil cinsiyet özelliklerindeki değişmeler de eşlik etmektedir. Ergenlikte fiziksel büyüme hem farklı cinsiyetlerde hem de aynı cinsiyetlerde farklılık göstermekte ve pubertenin başlamasından etkilenmektedir. Puberte ile ilgili gelişimler tahmin edilen bir sıra ile oluşur ama başlangıcı ve sonraki süre. Bireysel özelliklere göre değişmektedir. Ergenlik kızlarda karakteristik olarak kızlarda 9-11 yaşlara arasında, erkeklerde ise 10-13 yaşlarında başlamaktadır (Adcock Tucker, 2021).

Ergenlik çok sayıda değişim fizyolojik değişimle karakterize edilmektedir. Ergenliğin beş önemli fizyolojik belirtisi aşağıda sıralanmaktadır (Lerner ve Steinberg, 2009):

- Büyüme hızının artışı: Ergenlikte büyüme hızında; boy ve kiloda artış görülür. Vücut boyu, kemik kitlesi ve kas kas yapısı hızla geliştir ve artar.
- Birincil cinsiyet özelliklerinin gelişimi; üreme organlarının (Gonadların) ya da cinsiyet bezlerinin, erkeklerde erbezlerinin (Testislerin), kızlarda yumurtalıkların gelişimi
- Genital organlarda ya da memelerdeki değişimler; pubik, yüz ve beden kıllarının büyümesi ve cinsel organların ilerleyen gelişimini de kapsayan ikincil cinsiyet özelliklerinin gelişimi.
- Fiziksel değişimler; kas ve yağ oranındaki artışlara bağlı değişimler.
- Egzersiz ve fizyolojik dayanıklılık ve toleransın artmasını sağlayan dolaşım ve solunum sistemindeki değişimler şeklinde sıralanmaktadır.

Ergenlikte Hormonal Değişimler: Pubertenin başlangıcı endokrin olayının salınımını tetiklemektedir: Böbrek üstü bezlerinden salgılanan adrenarş, çoğunlukla yüzde sivilce artışlarına ve vücut kıllarının kalınlaşıp çoğalmasına neden olurken pubertenin ileri dönemleri için bir alt yapı oluşturmaktadır. Gonadarş süreci, gonadalsteroid östrojen ve testesteron üreten yumurtalık ve testisleri aktive eder. Bu değişim sıralarının her aşaması iç salgı (endokrin) sistemi ve merkezi sinir sistemindeki gelişimlerin sonucudur (Stainback, 2017). İç salgı (endokrin) bezleri tarafından salgılanan güçlü kimyasallar kan yoluyla vücuda dağılmaktadır (Susman ve Dorn, 2009; Wankawaska ve Polkawaska, 1010). Ergenlikte bazı hormonların salınımı artmaktadır (Roa, 2010). Erkeklerdeki testesteron artışı cinsel organın gelişimi, ses değişikliği, boy uzamasını sağlayan hormondur. Estradiol (östrojen) ise kızlarda gögüslerin büyümesine, rahmin gelişimine ve iskelet yapısının ilerlemesini sağlayan hormondur (Grumbach, 2002).

Bilişsel Alanda Değişmeler: Ergenlerin bilişsel alandaki değişimi psikolojik gelişimden toplumsal ilişkilerine kadar etkisi olan bir süreçtir (Keating, 2004). Ergenlik döneminde kişiler düşünce biçimlerinin daha kontrollü ve daha özenli olmasını sağlayan bir yönetici takım geliştirirler ve bu takım beş biçimde görülmektedir (Keating, 2004). Bunlar aşağıdaki gibidir.

- Ergenler olgularla ilgili düşüncelerini sadece gerçek olanla sınırlamayıp, çocuklardan farklı olarak olası seçenekleri de öngörebilirler
- Ergenler soyut kavramları daha iyi düşünüp yorumlayabilirler.
- Ergenler üst bilişe ulaşarak düşüncenin kendisi hakkında düşünmeye başlarlar.
- Ergenlikte düşünce yapısı tek bir konuda sınırlanmak yerine oldukça çeşitli olmaya başlar.
- Ergenler bireyler çocuklara kıyasla şeylerin mutlak görüntüsün yerine daha göreli görebilirler.

Ergenlik dönemi bilişsel gelişim açısından önemeli gelişmelerin olduğu bir zaman dilimidir ve ergenler tümdengelimci bir mantıkla daha karmaşık ve soyut düşünme eğilimine girerler. Akıl yürütme becerileri gelişir ve ergenler düşüncelerini organize etme, çıkarımlar yapma, sorun çözme ve iletileri yorumlama gibi zihinsel süreçler de şekillenmeye başlar (Blakemoore ve Choudhury, 2006). Ergenler, problemler arasındaki benzerlikleri görme açısından çocuklara göre daha iyilerdir. Bu nitelik, onların içinde bulundukları anda yaşadıkları zor durumları çözmek için geçmiş deneyimlerinden yararlanmasını sağlamaktadır. Ergenler aynı zamanda cevaplara tümdengelimsel bir bakış açısıyla yaklaşma yani eldeki genel doğruları kullanarak cevaplara ulaşma konusunda da çocuklara göre daha iyidirler. Ayrıca bunun tam tersini de yapabilirler, ellerindeki örneklerden genel sonuçlara ulaşabilirler (Dolgin, 2014).

Aile İlişkileri: Ergenlikte aile ilişkileri bir değişim ve yeniden yapılanma sürecine girer (Collins ve Lauren, 2004). Ergenliğin önemli özelliklerinden birisi de aileden ayrılma ve akranlara yönelimdir. Büyüme döneminde ergenler, aile ile yapılan etkinliklere daha az zaman ayırırlar (Collins ve Steinberg, 2006). Ergenlik dönemindeki bireylerin fizyolojik, biyolojik, psikososyal ve toplumsal değişimleriyle birlikte ergenlerin çevresindeki yetişkinler ve aile bireyleri de orta yaşlara gelmekte ve hayatlarında değişimler başlamakta, bu değişim de kaçınılmaz olarak tüm aile ilişkilerini etkilemektedir (Steinberg, 2017).

Ergenin biyolojik ve bilişsel olgunluk seviyesinin artması, ön ergenlikte aile düzeninin değişiminde rol oynama eğilimindedir. Birçok araştırma ergenlikte aile ilişkilerinin ergenlerler ve ebeveynleri arasındaki anlaşmazlıkta artış ve yakın ilişkide azalma şeklinde değişime uğradığını göstermektedir (Bear, 2002; Steinberg, 2005; Laursen ve Collins, 2009) Çatışmanın ve ebeveyn ergen ilişkisindeki mesafenin en yoğun olduğu dönem ergenliğin başlangıcıdır. Bu duygusal uzaklaşma kız çocuklarında, erkek çocuklarına daha fazladır (McGue, Elkins, Walden ve diğ. 2005; Smetana, Metzger, Gettman vd., 2006). Ebeveyn ergen arasındaki ilişkinin zayıflama derecesi aile bağlarının ne kadar güçlü olduğuyla yakından ilişkilidir. Birbirine bağlı ailelerde bu bağ pek azalmamasına rağmen ilişkilerin yeterince güçlü olmadığı ailelerde bu bağ azalmaktadır (Allen, McElhaney, Kupermine vd., 2004).

Ergen ebeveyn çatışmasında eski ve yeni olmak üzere iki model söz konusudur. Eski modele göre ergenler büyüdükçe kişisel alanını ebeveynlerinden ayırarak ailelerinden farklı özerk bir alana doğru hareket ederler. Bu modele göre çatışma tüm ergenlik dönemince oldukça yoğun bir şekilde devam eder. Yeni modele göre ergen bireyler daha büyük ve karmaşık bir sosyal hayata girerken ebeveynlerinin önemli bağlanma figürü ve destek sistemleri olduklarını düşünürler. Yeni modele göre aile içindeki çatışmanın ergenin çocukluktaki bağımlılığından yetişkinlik bağımsızlığına geçişinde ona yardımcı olacak pozitif gelişim işlevi olarak hizmet ettiğini vurgular (Santrock, 2014).

Ebeveynlerin çocuklarına gösterdikleri ilgi, çocukların doğum sırasına ve çocuklar arasındaki yaş farkına göre değişmektedir. En büyük çocuklar ergenlikleri döneminde ebeveynleri ile en yakın ve samimi ilişkileri olan çocuklardır (Shanan vd., 2007). Ortanca çocuklar bazen ebeveynlerinin kendilerini ihmal ettiğini, kendilerine gerekli yardımı yapmadıklarını düşünürler ve aile kurallarının

kendilerini zorladığını düşünürler. Ebeveynler çoğunlukla, ergen çocuklarıyla olan bağlarını, çocuklarının algıladıklarından daha samimi algılarlar (Silverberg ve Steinberg, 2000; Laursen ve Collins, 2004).

Akran Grupları: Ergenlik dönemindeki yakınlığa dair en önemli kuramcılar; Hary Stack Sullivan (1953) ve Eric Erickson (1968) dur. Sullivan büyümenin toplumsal yönlerini vurgulamış ve psikolojik gelişimin kişilerarası ilişkilerde ortaya çıkacağını belirtmiştir. Sullivan'a göre bebeklikten başlayıp ergenlik boyunca devam eden altı aşamalı yakınlık kurma modelinin üçü ergenlik dönemindeki yakınlık ihtiyacını açıklamaktadır.

- Ergenlik öncesi, son çocuklukta (8-10'dan – 12-14 yaş); aynı cinsiyetten akran gruplarında "*Chumships*" yakınlık ve onaylanma ihtiyacı,
- İlk ergenlik (12-14'ten 17-18 yaşa): karşı cinsiyetten bir akranla cinsel birliktelik ve duygusal yakınlık ihtiyacı,
- İleri ergenlik (17-18'den–yetişkinlik): yetişkin dünyası ile bütünleşme gereksinimi (Arnett, 2007).

Sullivan'a (1968) göre yakınlık gereksinimi ergenlik öncesinde ortaya çıkar ve karakteristik olarak aynı cinsiyetten arkadaşlık ilişkileriyle tatmin olur. Ergenlik döneminde ise bu ihtiyaç cinsel dürtü ve istekle bir araya gelir ve ergen bireyin yakınlık ihtiyacı akranları ile olan romantik ilişkilere evrimleşir.

Erikson (1968) ergenlik dönemi yakın ilişkiler ihtiyacını ergenlik dönemi ve genç yetişkinlikteki gelişimin iki psiko-sosyal kriz arasında merkezileştiğini söylemiştir. Bunlar ergenlik dönemindeki kimlik krizine karşı kimlik dağınıklığı ve genç yetişkinlikte yaygın olan yakınlığa karşı yalıtılmışlık krizidir. Ergenler güvenme ve yakın ilişki ihtiyaçlarını ebeveynleri yerine arkadaşlarına yöneltirler (Bukowski, Mutzol, ve Mayer, 2009).

Benlik ve Kimlik: Benlik, kişinin kendilik farkındalığının olduğu parçasıdır. Benlik kavramı ise kişinin kendisini algılaması, değerlendirmesi ve kendisi hakkındaki düşünceleridir. Benlik kavramı kimlikten daha dar kapsamlıdır. Kimlik ise daha net ve tutarlıdır ayrıca uzun dönemli hedefleri içerdiği için daha geleceğe dönüktür. Öz saygı kavramının değerlendirici bir yapısı vardır ve kişinin kendisi hakkında ne hissettiğini ifade etmektedir (Dolgin, 2014).

Ergenler kendilerini değerlendirecek veriler toplarlar. Örneğin, "Yeterince becerikli miyim?", "Başkaları beni çekici buluyor mu?", "İyi bir insan mıyım?" Bu gibi verilerden elde ettikleri sonuçlara göre kendileriyle ilgili varsayımlar oluştururlar, yeni tecrübeleri ve yeni ilişkileri vasıtasıyla düşüncelerini ve duygularını kontrol ederler. Kendilerini olmak istedikleri kimlikleri ile kıyaslarlar, bu kıyaslama sürecinde de başkalarının düşüncelerini ayna olarak kullanırlar (Harter, 2012). Diğer taraftan ergenlik dönemi kişinin fiziksel, bilişsel, psikolojik ve sosyal olmak üzere birçok alanda geniş çaplı değişim yaşadığı bir dönemdir. Bu dönemin en önemli gelişim görevi ise kimliğin biçimlenmesidir. Kimlik biçimlenmesinde en önemli etkenlerden birisi de benlik algısıdır.

Erikson'a (1968) göre, ergenlik döneminde birey "*Ben kimim*" sorusuyla karşı karşıyadır. Çocukluktan ergenliğe geçen kişi hem bilişsel hem de bedensel gelişimini çözümlemeye çalışmakta, bedeninin farkına varıp ulaştığı farkındalıkla eşleşen bir kimlik oluşturmaya yönelmektedir. Ergen birey bu soruların cevaplarını "*özdeşleşme*" ve "*taklit*" yoluyla olacağı kişiliğe dönüştürerek cevaplamaya çalışmaktadır. Ergenler genellikle hayranlık duyduğu ve idealleştirdiği bir kişiye özenmekte ve onun gibi davranmaya başlamaktadır. Bu dönemi başarı ile geçiren ergenler olumlu kimlik algısı edinirken, başarıyla atlatamayan kimseler kimlik karmaşası yaşayıp ve ters kimlik oluşturabilirler (Gürses ve Kılvauz, 2011).

Kişilik, yetenek ve özge halleriyle toplumsal yaşamda etkili olan insanı, kendine has ve eşsiz bir varlık olarak tanımlayan kavramdır (Ozer, Martinez, 2006). Psikolojik olarak kişilik ise bireylerin düşünce, duygu ve davranış gibi psikolojik tepkilerini belirleyen, sadece yaşanan anda bulunulan biyolojik durum ya da sosyal ortam ile açıklanamayan biçimde devamlılık gösteren özellikler ve yönelim olarak tanımlanmaktadır (Taymur ve Türkçapar, 2012). Kişilik; insanların çevreleriyle kurdukları bağdan farklı olarak ayırt edici ve tutarlı oldukları yapılaşmış halleridir (Cüceloğlu, 2013).

Cinsellik: Üremek ve cinsellik insanların var olmayı sürdürmek için en temel içgüdüsüdür. Üremek ise yaşamı sürdürmekten sonra ikinci en önemli seçenektir (Karabekiroğlu, 2009). Diğer taraftan cinsel davranış birçok faktörün birbiri ile harmanlanmış etkileşimiyle belirlenir. Kişinin sosyal etkileşimlerinden, içinde bulunduğu kültürden ve hayat şartlarından etkilenir (Set, Dağdeviren ve Aktürk, 2006). Kişinin cinselliği ile benliği birbiriyle ilişkilidir ve cinselliği yalın olarak

değerlendirmek mümkün değildir. Ergenlikte ise cinsellik yeni bir form almıştır ve ergen birey üreme yeteneği kazanmıştır (Fortenberry, 2013). Ergenlikle ortaya çıkan cinsel duyguları kontrol etme ve cinsel kimliği ortaya çıkarmak oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu süreç, cinsel uyarılma ve cinsel çekim gibi cinsel dürtüleri kontrol edebilmeyi sağlamak, yeni ve farklı yakın ilişkiler oluşturma, riskli durumlardan kaçınmak için cinsel davranışları kontrol etmeyi içerir (Santrock, 2014).

Ergenlerin cinselliği çoğunlukla cinsellikle alakalı olmayan ihtiyaçlardan kaynaklanmaktadır (Diamond, Williams, 2009). Bu cinsellikle alakalı olmayan ihtiyaçlar; merak, sevilme isteği, yalnızlıktan kaçınma, statü kazanma, kadınsılığın ya da erkeksiliğin tatmin edilmesi, öz saygıyı arttırma, öfkeyi yansıtma biçimi ya da sorunlardan kaçma ihtiyaçlarıdır. Ergenlikte cinsellik genellikle cinsel olmayan duygusal ihtiyaçların ifadesi ve tatmini için bir araç görevi görmektedir (Dolgin, 2014).

Ergenler kendi cinsel kimliklerini anlamaya çalışırlarken cinsel senaryolar bu duruma eşlik eder. Cinsel senaryo, bireyin cinsel açıdan nasıl davranmaları gerektiğini tanımlayan strotipik rol örüntüsüdür. Kişiler ergenliğe ulaşana kadar kızlar ve erkekler olarak farklı cinsel senaryoları izleyerek sosyalleşirler. Kızların ve erkeklerin cinsel senaryolarındaki farklılıklar, ergenler kendi cinsel kimliklerini kazanmaya çalışırken problemlere ve kafa karışıklığına sebep olabilir (Santrock, 2014). Kız ergenlerde cinsel ilişkinin birincil nedeni aşık olmak iken erkek ergenlerde akran baskısı olabilmektedir (Hyde ve DeLameter, 2010).

2.2 Ergenlik Kuramları

Ergenlik nedir sorusuna gibi birçok bilim dalı cevap aramıştır. Bu dönemin değişiklikleri, süreçleri, nasıl ve neden ortaya çıktığı, ne şekilde devam ettiği ve nerede sonlandığını araştıran birçok disiplin, kuram ve çalışma mevcuttur (Steinberg, 2008). Bu kuramlar hakkında aşağıda bilgi verilmiştir.

2.2.1 Psikososyal Kuram: Erik Erikson

Psikososyal gelişim "*üstüne*" anlamına gelen epi ve "*ortaya çıkma*" anlamına gelen genesis kelimelerinden türeyen bir kavram olan "aşamalı oluşum ilkesine (epigenetik ilke) göre ilerler. Bu ilke fetüs gelişiminden alınmıştır. Fetüs gibi kişilik de belirli bir çevrede açılıp şekillendirildikçe, giderek ayrışır ve hiyerarşik bir

biçimde örgütlenir (Mıller, 2017). Çocuk olgunlaştıkça bir sıra psikososyal krizden geçer, önemli ilişkileri kapsamında bir büyüme olur. Diğer boyutlar, sosyal düzen ya da yapının belirli unsurlarına ilişkin terimlerin çocuğun diline aktarılmasını ve bir dizi sosyal modalite aracılığıyla ya da "olma" ve toplumda etkileşime girme yollarıyla ilerlemeyi kapsar. Çocuk ona bakan kişilerle önemli etkileşimler kurması için bir potansiyeller sırası yaratan doğuştan getirdiği gelişim yasalarına sahiptir (Erikson, 1968).

Erikson, Freud'un kuramının temel kavramlarını kabul etmektedir: Bunlar psikolojik yapılar, bilinçdışı ve bilinç, dürtüler, psikoseksüel evreler, normal-anormal süreklisi ve psikoanalitik yöntembilimdir (Miller, 2013). Erikson insan gelişimini her basamakta üzerinde uzmanlaşması gereken sekiz psikososyal göreve ayırmıştır (Erikson, 1950, 1968, 1982). Her bir görev tamamlanması gereken bir çatışmadır. Bu çatışmaların olabilecek iki noktası vardır: Çatışma başarılı bir şekilde çözümlenirse olumlu kişilik yapısı oluşur ve gelişim devam eder tam tersi durum söz konusu olup çatışma devam ederse ya da tatmin edilmez şekilde çözülürse benlik hasar alır. Erikson'a göre bireyin temel görevi basamaklar arasında geçiş yaparken "*olumlu ego kimliği*" elde etmektir" (Erikson, 1959).

Her dönem, yaşanılan döneme özgü gelişimsel bir görev ile kişiyi çözmesi gereken bir krizle baş başa bırakır. Aşılması gereken bu krizler kişinin potansiyelini genişletmesiyle, kırılganlığın arttığı bir dönüm noktasıdır. Birey bu krizleri ne kadar başarılı atlatırsa o kadar sağlıklı bir gelişim gösterecektir (Santrock, 2014). Kimlik oluşurken her bir evre bir önceki evrenin üzerine inşa edilir. Bir anlamda evreler birbirine bağlıdır. Eğer evreler başarılı bir şekilde atlatıldıysa sonraki dönemin de olumlu bir şekilde çözümleneceği olasıdır. Bağımlı olmayan, meraklı, kendini güvende hisseden, hedeflerine ulaşan, iyimser ergenlerin kimliklerini etkili oluşturmaları daha olasılıklıdır (Dolgin, 2014).

Erikson, kimlik arayışının form kazandıran bir kriz hali ve yükselişe geçen çatışmaların olağan olduğunu vurguladığı bir dönem olarak kabul etmiştir. Ergen bu dönem süresince bir benlik algısı oluşturmalı ve kimlik dağınıklığını düzenlemelidir. Kimlik oluşturabilme basamakları arasında; kişisel değerler ve yatkınlıkları değerlendirebilmek ve bu değer ve yatkınlıkların kişinin ne olduğu ne olmak istediği arasında daha net bir değerlendirme yapabilmesi gelmektedir. Aktif olarak kimlik arayışında olan ergenler kendinden ve çevresinde şüphe duyma, otoriteye karşı

gelme, kuralları istememe, ebeveynlerle çatışma, karmaşa, dürtülerine hâkim olamama gibi durumları yaşama olasılıkları oldukça yüksektir (Erdoğan, 2014).

Erikson (1968), ergenin kimlik gelişiminde "*sosyal geçerliliği olan bir kendilik*" oluşturmasının anlamı üzerinde durur. Diğer bir deyişle kendisinin nasıl bir kişi olduğuna dair denenceler geliştirir ve bu denenceleri sınar, değiştirir veya oluşturduğu bu denencelere uygun davranmaya çalışır. Ergen kişi bu sayede kendine olan güveninde giderek bir bütünlük ve süreklilik kazanır.

Erikson bu sekiz evre ile tüm yaşamı kapsayan psikoseksüel evre geliştirmiş, kimlik gelişimini incelemiş ve yetişkinlerle kullanılan yapılandırılmış psikoanalitik tekniklerin çok ötesine geçmiştir. Erikson'un sekiz basamaklı kuramında ergenlik dönemi beşinci evre olan *"Kimlik ve Benimsemeye Karşı Rol Karmaşası"* evresidir. Erikson'a göre kimlik oluşum süreci *evrim* geçiren bir yapılanma, çocukluk boyunca ardarda gelen ego sentezleri ve tekrar sentezleri ile aşamalı bir yapılanma süreci olarak ortaya çıkan bir durum; ağır yapılanma getirilerini, özel durumlarla ilgili libidinal ihtiyaçları, tercih edilen yetenekleri, önemli özdeşimleri, etkili savunmaları, başarılı yüceltmeyi ve tutarlı rolleri bütünleştiren bir yapılanmadır (Miller, 2013).

2.2.2 Psikoanalitik Kuram: Sigmund Freud ve Anna Freud

Psikanalitik kuramlar, gelişimi esas olarak, bilinçdışı (farkındalık ötesi) ve büyük ölçüde duygu merkezli bir kapsama odaklanır. Kuram aynı zamanda, insan davranışının yüzeysel bir görünüm olduğunu, gelişimi tam manasıyla anlamanın davranışın sembolik anlamlarını ve zihnin derinliklerindeki anlamını analiz etmek olduğunu vurgular (Santrock, 2014). Psikanalitik kuram ayrıca ebeveyn çocuk ilişkisinin erken dönem etkileşiminin insan gelişimini büyük ölçüde etkilediği üstünde durur bu kuramın temeli Sigmund Freud'un (1856-1939) kuramıdır (Santrock, 2014).

Freud'a göre kişinin yaşamının ilk yılları yaşamında oldukça etkilidir ve bu nedenden dolayı ergenlerle ilgili kuramsal bir bakış açısı olmamıştır. Buna rağmen "*Cinsellik Kuramı ile İlgili Üç Makale*" adlı çalışmasında ergenlik üzerinde durmuştur (Freud, 1953). Freud'un psikoanalitik kuramında altı özellik ortaya çıkmaktadır bunlar dinamik yaklaşım, yapısal yaklaşım, topografik yaklaşım, gelişimsel evre yaklaşımı, normal-anormal sürekliliği ve pskoanalitik yöntemlerdir (Miller, 2017).

Freud ergenliği, çocuksu cinsel hayatın en son halini kazanması için bir sıra değişimin son noktası olarak tanımlamaktadır. Değişimler sırasıyla, haz kaynağının ağız olduğu *Oral Dönem* 0-2 yaş), haz kaynağının anüs olduğu *Anal Dönem* (4-5 yaş), haz kaynağının kendi vücutları ve cinsel organları olduğu *Fallik Dönem* (4-5 Yaş), haz kaynağının çocuğun kendisinden uzaklaşıp sosyal ortamlara yönelttiği *Latent (Gizil) Dönem* (6 yaştan ergenliğe) ve ergenlikte yaşanan *Genital Dönem de* gerçekleşmektedir (Freud, 1856-1939). Psikoanalitik kuramda Freud'un en uzun tuttuğu dönem ergenliktir ve bu dönem genç yetişkinlik dönemine kadar sürmektedir (Sarıkaya, 2015).

Psikoanalitik kurama göre ergenlerde iç ve dış cinsel organların olgunlaşmasına paralel olarak ortaya çıkan cinsel gerilimi çözme arzusu ortaya çıkar. Bu durumda cinsel gerilimi çözmek için bir sevgi nesnesi gerekmektedir. Ergenlerde sevgi nesnesi olarak (genellikle karşı cins ile) diğer insanlarla ilgilenmeye başlar ve bu şekilde cinsel gerilimlerini çözmeye çalışırlar (Dolgin, 2014).

Freud (1953), kuramında ergenliği gelişimden sonraki basamak olarak değerlendirilmiştir. Kuramda gelişim psikoseksüel çatışmalarla açıklanmıştır. Freud, çocukların psikoseksüel gelişimlerinin ağız yolundan anüse, anüsten ise genital bölgeye doğru ilerlediğini belirtmiştir (Uçar, 2020). Psikoseksüel gelişimde belirlenen altı basamağın sırayla gerçekleştiğini ifade etmiştir. Fallik dönemde odak noktası genital bölge olmakta ve bireyin haz merkezi bu bölgeye dönmektedir (Burger, 2006).

Freud, çocukların aynı cinsiyetten olan ebeveynleri ile özdeşim kurup, duygusal bağ oluşturduklarına inanmıştır. Bu durumda ergenlikte çözülmesi gereken temel sorun yakın duygusal bağ kurmak ve yetişkin birey olmaktır (Freud, 1856-1939). *Bireyselleşme* olarak adlandırılan bu gelişim süreci kişinin davranışının, duygularının, yargılarının ve düşünce sisteminin kendi ebeveyninkinden farklılaşmasını gerektirmektedir (Mazur vd., 2019)

Sigmund Freud'un kızı olan Anna Freud ergenlik dönemiyle babasından daha fazla ilgilenmiştir. Babasının ergen gelişimi üzerine yaptığı çalışmaları daha ayrıntılı araştırmıştır (Dolgin, 2014). Anna Freud ergenlik içsel çatışmaların, ruhsal dengesizliklerin ve değişken davranışların bir süreç olarak tanımlamıştır. Ona göre ergenler bir taraftan kendilerini dünyanın merkezi sanırlar, diğer taraftan da özveri

ve adanma konusunda yeterliliğe sahiptirler. Tutkulu romantik ilişkiler yaşayıp aniden ilişkiyi noktalayabilirler. Bazen insanlarla iletişimde kurmaktan ve sosyal çevreyle yakın olmaktan mutlu olabilirken bazen de kendilerini çevreye tamamen kapatıp yalnızlığı tercih edebilirler. Otoriteye karşı gelmek ve itaat arasında bocalayabilirler. Bencil ve madde düşkünüdürler. Buna rağmen idealisttirler. İyimserlik ve kötümserlik arasında kalıp aşırı rehaveti seçebilirler (Steinberg, 2014)

Anna Freud'a (1946) göre, bu çatışma halindeki davranışların nedeni, buluğ çağında yaşanan cinsel olgunluk ile gelen ruhsal çalkantılar ve içsel çatışmalardır. Ergenlik dönemindeki en büyük değişiklik içgüdüsel dürtülerin artışa geçmesidir. Bu durum bir anlamda cinsel olgunluk, genital organlara ilginin artması, şehvet dürtüsü ile ilgilidir. Bu dönemdeki içgüdüsel dürtü artışının nedeni sadece ergenin cinsel yaşamı ile sınırlı değildir. Saldırgan dürtüler yoğunlaşır, açlık doymazlığa dönüşür ve itaatsizlik te suç içerebilen davranışlara dönüşür. Uzun süre bastırılmış oral ve anal ilgiler tekrar belirmeye başlar. Erken çocukluk döneminde yaşanan cinsellik algısı ve saldırganlık ergenlik döneminde "*yeniden canlanır*" (Dolgin, 2014).

2.2.3 Bilişsel Kuram: J. Piaget

Piaget (1977) kuramında bilişsel gelişimin; fiziksel yeterliliğe ulaşma, deneyim, kültür ve dengelenme basamaklarından oluşan bir bütün olduğunu vurgulamaktadır. Piaget'e (1977) göre, bu faktörler çocuğun gelişim hızını ve bu evrelerden birisindeki kalış süresini belirlemektedir (Ahioğlu-Lindberg, 2011). Ayrıca kuramda çocuklar, etkin olarak dünyayı çözmeye ve anlamlandırmaya çalışırken bilişsel gelişimin bu dört evresinden geçerler. Dünyanın bilişsel olarak yapılandırılmasında iki süreç yer alır: Özümleme ve Uyum sağlama (adaptasyon) (Santrock, 2014). Zekanın tüm eylemleri birbirine zıt iki unsur olan özümleme ve uyum sağlama arasındaki denge ile belirlenmektedir. Özümlemede kişi olayları, nesneleri ve durumları, ilişkili zihinsel yapıları kuran halihazırdaki düşünme biçimlerinin içine almaktadır (Bağlı, 2004). Uymada ise, mevcut zihinsel yapılar dış çevrenin yeni yönleriyle birleştirilmek için tekrardan örgütlenmektedir. Zekâ aksiyonuyla kişi, dışsal gerçekliğin zorunluluklarına uyum sağlarken, diğer taraftan zihinsel yapılarını da eksiksiz olarak korumaktadır (Bağlı, 2004).

Piaget'e göre 11 yaş civarında, ön ergenlik döneminde "*Soyut İşlemler Dönemi*" başlar. Ergenler artık düşüncelerini somut yaşantılara dayandırmak yerine gerçekliğin taklit edildiği durumları, soyut önermeleri ve tamamen varsayım olan durumları kavrayıp ve bunlar hakkında mantıklı akıl yürütme yapabilirler (Santrock, 2014).

2.2.4 Sosyo-Kültürel Bilişsel Kuram: Vygotsky

Vigotsky'nin kuramı, kültürün ve sosyal etkileşimlerin bilişsel gelişime nasıl şekil verdiğini vurgulayan sosyokültürel bir kuramdır (Santrock, 2014). Vygotsky (1978) bilişsel becerilerin sosyal etkileşimle geliştiğini iddia ediyordu. Vygotskiy'e göre çocuklar bir problemi çözmek için kendilerinden daha yetenekli olan akranları ile çalıştıklarında öğrenmeleri daha iyi gerçekleşir (Dolgin, 2014).

Vgotsky bilişsel süreçlerin sosyal kaynaklarını önceliklendi. Çocukların düşünme şekli, içinde büyüdüğü sosyal kültürel bağlam içinde şekillenir. Yani zihinsel süreçler yalnızca kişinin kendi içinde değil, kişiler arasındaki etkileşimlerle oluşur. Vgotsky zihnin, akıl yürütmenin kültürel-tarihi yönün de çok önemli bir kavram olduğunu savundu ve yaygınlaştırdı (Ergün, Özsüer, 2006).

Çocukların kendisinden yetenekli akranlarından öğrenmesi "*Yakınsal gelişim alanı*" olarak adlandırılır. Öğrenme aynı zamanda, öğretmekte olan kişiye bir "*Yapı iskelesi*" oluşturduğunda daha etkin bir şekilde gerçekleşir. Yapı iskelesi oluşturmada, uzaman olan kişi çocuğa yardım etmeye başlar ve çocuk görevi yalnız başına yapmaya başladığında kademeli olarak yardımı azaltır (Dolgin, 2014).

Kuramın ergenlerdeki karşılığı ise, bilişsel gelişim; dil hafıza, mantık gibi teknikleri kapsamakla beraber, ergenlerin akranlarıyla girdiği etkileşimin niteliğinin yüksek olmasında gelişimin niteliğinin de o kadar yüksek olacağı anlamında açıklanmıştır (Santreock, 2019).

2.2.5. Biyolojik Kuram: G. Stanley Hall

G. Stanley Hall (1844-1924) "ergen psikolojisinin babası" olarak tanınmış kişidir. Hall ergenlikle ilgili bilimsel metodu benimseyen tek kişidir. Hall C. Darwin'in evrim teorisinden oldukça fazla etkilenmiştir. Hall Darwin ile aynı düşünceleri paylaşarak, bireylerin büyümesi ve gelişiminin türlerin evrimsel tarihine ışık tuttuğunu ve büyüme ve gelişimin bu duruma paralel olduğuna inanmıştır. Bu verileri de özellikle ergen ve ergen davranışı ile ilgili çalışmalarında uygulamıştır (Dolgin, 2014).

Hall'a göre (1904), bebeklik hayvanlara benzer şekilde bizim evrimimizde ilkel olduğumuz zamana denk gelmektedir. Ergenlik ise türlerimizin uygarlığa dönüştüğü evrime paralel olarak görülmüştür. Hall için kişinin bu dönemler süresince gelişimi temel olarak çevrenin güçlükle etkilendiği kişinin içindeki biyolojik ve genetik faktörler, içgüdü tarafından ortaya çıkartılır (Steinberg, 2017).

Stanley Hall ergenlik karmaşası (fırtına ve stres) terimini ergenlik psikolojisine dahil eden bilim insanıdır. Ergenliği insan yaşamındaki önemli dönem olarak düşünmüştür. Ona göre, insan insan bencil güdüleri, hayatta kalma enişesi ve istekleriyle dünyaya gelir. Ergenlik döneminde isesosyal ilişkileri, sosyal sorumlulukları, diğer insanlarla ilgili endişeleriyle uygar bir toplumun üyesi olarak "ikinci kez" dünyaya gelirler. Medeni insanın sosyal yaşamda kendisi dışındakileri düşünme, adalet, sosyal refah gibi idealleri, kendisini bencilce düşünmenin önüne geçerken, yaşanan iç çatışma yani kişisel çıkar ve sosyal iyilik arasındaki bu içsel mücadele fırtına ve strese yol açar (Adams, 2000; Santrock, 2019).

Hall, ergenlikte taşkın ruh hali değişimleri olduğunu belirtmiştir. Ergenler, enerji ve coşkuya karşı, umursamazlık ve sıkılma; neşe ve kahkahaya karşı, keder ve melankoli, kendini beğenmişliğe ve övünmeye karşı, aşağılanma ve çekingenlik; hassasiyete karşı, vurdumduymazlık; şefkatliliğe karşı, acımasızlık gibi ambivalan duyguları biyolojik zorunluluk olarak yaşamaktadırlar. Adı geçen ergenliğin tipik özellikleri duygusal karışıklıklar, yoğun stres ve sorun olarak görülmüştür (Wordpress, 2011). Diğer taraftan Hall bu duygusal uçlar arasındaki dalgalanmaların kişi 20'li yaşların sonuna gelene kadar sürdüğüne inanmaktaydı. Bu dalgalanmaların nedeni genetik olduğu için onları engelleme konusunda çok az şey yapılabileceğini düşünüyordu (Dolgin, 2014). Hall'ın ergenlige dair en önemli katkısı, ergenliği birey

olma olgusunun geliştiği bir dönem olarak görmesiydi. Ona göre ergenlik yılları, fırtınalı ve sorunlu olabilir, fakat bu durum ergenlikteki bireyin kişiliğinin yeniden yapılanmasına yardım eder (Karlsen, 2018).

Bilim insanları ergenliği kalıtsal olarak fırtına ve stres dönemi olarak düşünmese de birçok güncel çalışma biyolojik etkenlerin ergenlik dönemini şekillendirmede rolü olduğunu vurgulamaktadır (Steinberg, 2017). Hall'ın ergenliğin kaçınılmaz olarak zor olduğu düşüncesi pek benimsenmemektedir, buna rağmen kuramdaki ergen deneyimleri ile ilgili olumsuz görüşleri Sigmund Freud gibi kuramcılar tarafından da benimsenmiştir (Dolgin, 2014).

2.2.6. Sosyal Bilişsel Kuram: A. Bandura

Sosyal Öğrenme Kuramı'nın temel ilkesi insanlar diğer insanların davranışlarını gözlemleyerek ve gözlemlediklerinden bir sonuç çıkararak öğrenebilecekleridir. Albert Bandura (1925) çocukların diğerlerinin davranışlarını gözlemleyerek öğrendiği görüşündedir. Bu taklit etme örüntüsü *model alma* olarak adlandırılır. Çocuklar büyüdükçe sosyal çevrelerindeki farklı modelleri taklit ederler (Dolgin, 2014).

Bandura (1925), çoğu öğrenmenin açık, deneme-yanılma davranışlarından çok gözlem vasıtasıyla ve eğitimle gerçekleştiğini ileri sürmektedir (Miller, 2013). Bandura'ya göre çocukların ve ergenlerin yaşamında en önemli role sahip kişiler ebeveynlerdir. Bu nedenle de ebeveynler, model alınması en yüksek olasılığı olanlardır. Ebeveynlerden sonra diğer önemli kişiler ise kardeşler, akranlar ve arkadaşlardır. Ergenler başkalarını, özellikle hayranlık duydukları ve saygı duydukları kişileri gözlemlemeyi çok severler. Başkalarının yaptıklarını gördükleri şeyleri model almaya ve taklit etmeye ilişkin neredeyse içgüdüsel bir eğilimleri vardır (Dolgin, 2014). Bandura davranışların kazanılmasında iki tür pekiştirme tanımlamıştır. İlki temsili pekiştirmedir. Temsili pekiştirme diğer insanların davranışlarının olumlu ve olumsuz sonuçlarının gözlemlenmesi ile gerçekleşen pekiştirmedir. İkincisi, öz pekiştirmedir. Kişinin kendi davranışlarından dışsal davranışlar kadar etkilenme gücüdür (Bandura, 1925).

Hedefledikleri davranışlara ulaşabilen kişiler, hedeflerine ulaştıklarında kendi pekiştireçlerine kendileri ulaşmış olurlar. Kendilerine ulaşabilecekleri hedefler koyan ve bu hedeflerine ulaşabilen ergenler içsel olarak tatmin olurlar ve dışardan gelecek temsili pekiştireçlere daha az bağımlı olurlar (Berkman, 2018).

Bandura'ya göre; ergenlik döneminde kişilerde yeterlilik beklentisi artarsa istendik davranışın oluşma ihtimalide artmaktadır. Ergenlerin akranlarının başarılarını görüp rol model edinerek kendini yönlendirmesi ve bu yöntemle oluşan öğrenmeler, ergenlerin kendi kendilerine cesaretlendirme ve övgü çabaları, başka bireylerde gördükleri yetersizliklerden kendilerine ders almaları gibi durumlar, ergenlik dönemi bireylerindeki yeterlilik algısının artmasında etkili olan yaşantılar olarak belirtilmektedir (Çok vd., 2001).

Sosyal Öğrenme Kuramı insan davranışını açıklamada oldukça önemlidir. Öncelikle yetişkin davranışının ergen davranışına olan etkisinin rol model olması açısından nasıl öğrenme gerçekleştirdiğini açıklamaktadır. Ebeveynler, öğretmenler, alçakgönüllülük, erdemlilik, dürüstlük, vicdan gibi değerleri kendileri de sergiledikleri zaman, ergenlere örnek olmaları açısından teşvik etmiş olurlar (Dolgin, 2014).

2.2.7. Kişilerarası Kuramı: H. S. Sullivan

Hary Stuck Sullıvan (1953) "*Kişilerarası teori*"sini şizofren hastalarıyla yürüttüğü çalışmalarından 1920'li yıllarda elde etmiştir. Sullivan' a göre (1953) kişilik, kişinin yaşamına özgelik katan ve tekrarlayan kişilerarası etkileşimlerle oluşan kalıcı yapıdır. Kişilerarası varsayımda kişilik, kişilerarası ilişkilerden ayrı tanımlandırılamayan hipotetik bir kavramı belirtmektedir (Suiçmez, 2017). Sullivian kişiliği bir enerji sistemi olarak değerlendirmiştir. Enerji; gerilimler (hareket potansiyeli) ya da direkt hareketler (enerji dönüşümleri) olarak iki türdedir. Enerji transformasyonları, gerilimleri açık ya da örtük davranışlara dönüştürmekle beraber ihtiyaçların doyurulması, endişenin azaltılması gibi durumlarda etkili olmaktadır. Gerilim ise, bilinçli olarak fark edilebilecek veya fark edilemeyecek bir hareket kuvvetidir. Sullivian, gerilimi *ihtiyaçlar* ve *kaygı* olmak üzere iki kategoride incelemektedir (Subaşı vd., 2021).

Endişe, insanda bebeklik döneminin uzun sürmesi ve bağımlılığın mecburi olması dolayısıyla ortaya çıkar. Bebek hayatta kalabilmek için diğer insanlarla etkileşimde olmak zorundadır. Bu sayede fizyolojik ihtiyaçlar rahatlıkla, kişilerarası ihtiyaçlara dönüşmekte ve bebek davranışlarını kendisi dışındaki kişilerden gelecek reaksiyona revize etmeyi öğrenmektedir. Bebeğin iletişim kurduğu ilk kişi çoğunlukla annedir ve annenin bebeğin ihtiyaçlarına kararsız yaklaşımı bebekte kaygıya neden olmaktadır. Bebek kaygılı durumdan kaçınmak için zaman içinde annenin tekrar eden olumsuz yaklaşımlarından sakınmayı öğrenir (Benoit, 2004).

Kimlik ve benlik saygısı kişilerarası etkileşimlerde yavaş yavaş oluşmaktadır. Sullivan'a göre (1953) psikososyal gelişim birikimseldir. Erken dönemde yaşadığımız engelleme ve doyumlar yetişkinlikteki ilişkilerimizi ve kimlik algımızı etkilemektedir. Bebeklik döneminde sevgi ve temas ihtiyacı engellenen çocuk sonraki dönemlerdeki kişilerarası ilişkilere çok daha fazla kaygı, oldukça ciddi güvenlik duygusu ihtiyacı ve sağlıksız bir bir benlik duygusuyla yaklaşır. Aksine, kişilerarası ihtiyaçları karşılanan bebek yetişkinlik dönemindeki ilişkilerine güven ve iyimserlikle yaklaşmaktadır (Steinberk, 2017).

Sullivan (1953), çocukluk ve yetişkinlik arasını *ergenlik öncesi, erken ergenlik ve ileri ergenlik* olmak üzere üçe ayırmıştır. Ergenlik öncesi çocuk genellikle aynı cinsiyetten olan az sayıdaki yakın ilişkilerine odaklanır. Yakınlık ihtiyacı ilk kez bu ilişkiler vasıtasıyla tatmin edilir. Ergenlik dönemindeki birey bu ilişkilerle yakın, özel bilgiler almayı, paylaşmayı, sadakat, dürüstlük ve güven üzerine kurulan özene dayalı, karşılıklı ilişkiler kurmayı öğrenir. Bu ilişkilerin çocukluk döneminde oluşan kişilerarası sorunlara da etkisi vardır (Moreira, 2002).

Sullivan'a göre insan gelişiminde en önemli dönem ön ergenlik dönemidir. Bu dönemde ergenler yakınlığı ve cinsel arzuyu aynı kişiye karşı yöneltme becerisi gösterebilirse sağlıklı gelişim başarmaktadır (Subaşı vd., 2021).

2.2.8. Alan Kuramı: K. Lewin

Kurt Lewin (1890-1947) tarafından geliştirilen alan kuramı, insan davranışını kişinin ve çevresinin bir fonksiyonu olarak görmektedir. Kuram kişinin davranışını, kişinin niteliklerini (kalıtımı, yetenekleri, kişilik ögeleri vb.) içinde yaşadığı toplumsal durumla (onun ereklerinin engellenmesinin derecesi topluluk içindeki tutumları ve benzerleri) ilgili olduğunu söyler. Alan kuramı aynı zamanda fizikteki

alan kuramıyla ilgilidir. Fizikte ve psikolojide Lewin tarafından kullanıldığı biçimde, alan kuramı "*herhangi bir olayın özelliklerinin o olayın bir parçası olduğu olaylar sistemindeki ilişkiler tarafından belirlendiğini*" varsayar başka bir deyişle bu alan diğerlerinin davranışlarını ve çevrenin farklı etkilerini de içeren bir alan çerçevesinde oluşur (Öner, 2000).

Lewin, çocuk ve yetişkin bireyin yaşam alanını karşılaştırmıştır. Çocuk büyüdükçe ve daha yeterli hale geldikçe özgürlüğü üzerindeki kısıtlama azalmakta, bu nedenle de yaşam alanı yeni bölgeleri ve tecrübeleri kapsayacak hale gelmektedir. Bu büyüme ve genişlemede ergen hangi alana gireceğinden emin değildir. Bu sebeple, ergenin yaşam alanı tanımlanmadan belirsiz kalabilmektedir. Yetişkin bireyin alanı bir ergenin alanına göre nispeten daha büyüktür. Buna rağmen bu alan ya yeteneklerin ötesindeki aktivitelerle çevrelenir ya da toplum tarafından kısıtlanır (Sturman vd., 2010).

Lewin'e göre ergenlik, grup üyelerinin çocukluktan ergenliğe doğru değişim gösterdiği bir geçiş sürecidir. Ergen bazı yönlerden çocuk, bazı yönlerden yetişkin gibidir. Bu durum sadece ergen için belirsiz olmaktan öte, etrafındaki yetişkinlere göre de net değildir. Bunun sonucu olarak ergene bazen yetişkin sorumluluğu verilirken, bazen de kendisinden istenen şeylere koşulsuz itaat etmesi beklenmektedir. Bu karmaşanın kaçınılmaz sonucu olarak da ergenlerde uyumsuz davranışlar oluşmaktadır (Kulaksızoğlu, 2009)

2.2.9. Antropolojik Yaklaşım: M. Mead, R. Benedict

Margaret Mead (1901-1978) antropolog olmasına karşın ergenlik dönemiyle oldukça fazla ilgilenmiş ve ergenlik dönemiyle ilgili çalışmalar yapmıştır. Mead antropoloji alanında yaptığı çalışmalarda ergenlik dönemindeki fırtına ve stresin evrensel olmadığını iddia etmiştir. Çalışmasını Somoalı kızların ergenlik dönemini incelemek üzerine kurgulamış, Samoa'lı kızların ergenlik dönemlerini problemsiz ve sakin geçirdiklerini gözlemlemiş bu durumu da Somoa'da cinsellikle ilgili kültürel tabuların olmamasına, ayrıca ergenlere evlilik öncesi cinsel birlikteliğin yasaklanmamasına bağlanmıştır. Buna karşın Amerika'da yaşayan ergenlerin ergenlik dönemlerini stresli geçirdiklerini bunun nedeninin de toplumun gençlerden cinsellikten uzak durmalarını beklenmesi olarak görmüştür. Mead'a göre egenlik döneminde ortaya çıkan cinsel istekler toplumsal kurallarla çatışınca fırtına ve stres yaşanmaktadır (Adams, 2000).

Mead, Samoalı kızlar üzerine yaptığı çalışmada Samoalıların psikolojisini batıdan daha basit, daha dürüst ve cinsel nevrozlardan daha az güdümlü olarak tanımlamıştır. Samoalı kızlar menstrüasyon, tek eşli olmayan cinsel ilişki gibi konularda Batı kültürüne göre çok daha rahatlardır. Geleneksel Batı kültüründe bu durum ciddi çatışmalara yol açabilecekken Samoa kültüründe bir anlam taşımamaktadır (Marrow, 2014).

Freud'un etkisinde de kalan Mead (1901-1978) insanların biyolojik ve kültürel bir varlık olarak incelenmesini tercih etmiştir. Kültürün psikolojik ve fiziksel etkileri özellikle de ergenlik ritüelleri üzerinde durmuştur. Çalışmalarında toplumsal cinsiyet rollerinin kültürün etkisinden kaynaklandığını kanıtlamıştır (Emiroğlu, 2021).

Mead'e göre, ergenlik sorunları ve davranış şekilleri içinde yetiştikleri ve geliştikleri kültürel yapıya göre göreceli bir durumdur. Bundan dolayı ergenlik üzerine tek bir kültürel kuram ve yaklaşım bulunmamaktadır, her kültür için farklı bir mikro-kuram vardır (Adams, 2000). M. Mead'e benzer şekilde Ruth Benedict (1887-1948) de insanların davranışlarının çevreden bağımsız olmadığı görüşünü savunmuştur. Benedict yaşayan kültürler üzerine çalışmanın önemini vurgulayarak, her kültürün kendine özgü amaçlarının ve motivasyonlarının olduğunu öne sürmüştür (Emiroğlu, 2021).

Benedicth (1938) ergen davranışlarının ve sorunlarının kültürlere göre farklılaştığını belirtmiştir. Ergenlik sürecinde sorun ve stresin yoğunlukta olduğunu düşündüğü kültürlerdeki ortak özellikleri ve diğer taraftan ergenliği daha sakin ve sorunsuz olan kültürlerle olan farklarını araştırmıştır. Kültürlerarası karşılaştırma çalışmasında, eğitim ve çocuk yetiştirme tutumlarına odaklanmış; sakin kültürlerde eğitim ve sosyalleşmenin diğerlerine nazaran basamaklı ve kesintisiz olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan ergenliğin sorunlu ve stresli yaşandığı kültürlerde ise eğitimin süreksiz olduğunu söylemiştir. Mead araştırmasında Amerika ve Batı kültürlerinde ergenlerden çocuk gibi hareket etmelerini sonrasında ise ani bir şekilde yetişkin gibi hareket etmelerini beklediklerini saptamıştır. Ona göre gençlerin ergenlik dönemine geçişi kademeli ve aralıklıdır. Toplumun ritüeller ve beklentilerle bu geçişi çevrelediği ileri sürülmüştür. Buna karşılık, Batı toplumlarında ergenlik dönemi geçişinin daha ani ve hızlı olduğunu ifade etmiştir (Mead, 2001).

2.2.10. Bireysel Farklılıklar Kuramı: E. Spranger

Spranger her insanın farklı olduğu düşüncesini ergenlik gelişimi kuramına dahil etmiş, ergenlik sürecindeki kişiyi üç gruba ayırmıştır. Birinci gruptaki ergenler fırtına ve stres yaşayanlardır; bu ergenler için çocukluktan yetişkinliğe geçmek oldukça zorlayıcıdır. İkinci gruptaki ergenler; ergenlik dönemini neredeyse hiç fırtına ve stres yaşamadan sakin ve güzel geçirirler. Üçüncü gruptakiler ise ilk iki grup arasında kalan bireylerdir. Üçüncü gruptaki ergenler kendi gelişimlerine aktif olarak katılan bireylerdir. Fırtına ve stres yaşayabilirler ama bu durumla mantık ve farkındalıkla mücadele edebilir, sorunlarının üstesinden gelmeye çalışırlar. Ergenlik döneminin niteliği ergenin kişilik yapısına bağlıdır (Dinçel, 2006). Offer'ın 1974 ve 1975 yılları arasında gerçekleştirdiği çalışmalar da Spranger'in kuramını desteklediği ortaya çıkmıştır (Kulaksızoğlu, 2009).

2.2.11. Benmerkezlilik: L. D. Elkind

Elkind (1967) ergen ben merkezliliğini, kişisel söylence ve hayali seyirci olmak üzere iki basamakta açıklamıştır. Hayali seyircide ergenin kendi zihninde oluşturduğu bir seyirci vardır. Ergen birey, başka insanların da kendisine benzer şekilde ergenlik dönemi ile ilgili davranış ve düşüncelerle zihinlerini meşgul ettiklerini düşünmektedir. Başkalarının sürekli kendisine baktığını, kendisinin başkaları için ilgi

merkezi olduğunu düşünür. Ergenin hayali olarak oluşturduğu bu seyirciler gerçekte olmayan, diğer taraftan ergenin hem benmerkezciliğinden hem de başkalarının ilgisini üzerine çekme arzusundan ortaya çıkan bir durumdur (Dinçel, 2006). Kendisine çok fazla odaklanan ve kendisiyle ilgilenen ergen; diğer insanların da devamlı kendisini izledikleri, kendisi hakkında konuştukları, görünüşünü ve davranışlarını yorumladıkları düşüncesine sahiptir. Bu nedenle ergen, kendisini tıpkı seyircinin önünde performans sergileyen bir oyuncu gibi düşünmekte ve zihninde yapılandırdığı hayali seyirciye göre düşünce ve davranışlarını düzenlemektedir (Galanaki 2012). Bu durumda ergen, herkesin onun davranışlarını, görünümünü ve hareketlerini izlediğine inanır. Bazı ergenler bu izlenmeden utanırken, bazı ergenlerde de kendisini süper kahraman gibi hissedebilir. Benmerkezliliğin diğer yönü de "*kişisel efsane*" kavramıdır. Bu kavrama göre ergen ölümsüz olduğunu ya da diğer insanlardan farklı olduğuna dair inançlar besleyebilir. Çoğu zaman bu algı 16 yaş dönemi civarında ortadan kalkmaktadır (Sevim vd., 2019)

2.2.12. Psikososyal Gelişimsel Kuram: R. Havighurst

Robert Havigrust'un (1900-1991) *Gelişimsel Görevler Kuramı* eklektik bir kuram olup, önceki geliştirilmiş kavramları da kapsamaktadır (Dolgin, 2014). Havigrust, bireyin ihtiyaçlarını toplumun beklentileriyle birleştirerek ergenlikle ilgili psikososyal bir teori oluşturmaya çalışmıştır. Bireylerin ihtiyaç duyduğu ve toplumun beklediği şeyler gelişimsel görevleri oluşturmaktadır. Bunlar bireylerin yaşamlarının belli dönemlerinde, sosyal beklentiler, kişisel çabalar ve fiziksel olgunluk sonucu kazanmaları gereken beceriler, bilgiler, eylemlerdir. Her bir basamaktaki görevde uzmanlaşılması, bir sonraki basamağın hazırlığını ve daha iyi başarılmasını sağlamaktadır. Ergenlik görevlerinin başarı ile tamamlanması da olgunlukla sonuçlanmaktadır. Ergenlik görevlerini başaramamak sosyal olarak onaylanmamaya ve olgun bir insan gibi hareketler sergileyememeye neden olabilir (Hurrelmann ve Quenzel, 2015).

Havigrust'a göre her bir görevin öğretilebilir zamanları bulunmaktadır. Bazı görevler biyolojik değişimler sonucu ortaya çıkarken, bazı görevler de kişiyi etkileyen sosyal beklentiler sonucu meydana gelmektedir. Bireylerin başarması gereken sosyal beklentiler ise kültüre göre farklılık göstermektedir (Brawn vd., 2002). Havigrust ergenlik dönemi gelişimsel görevlerini sekiz basamakta toplamıştır (Dinçel, 2006):

- Fiziksel görünümüyle barışık olmak,
- Toplumsal cinsiyet rollerini başarılı bir şekilde oluşturmak,
- Kız ve erkek akranlarıyla yeni ve başarılı ilişkiler kurmak,
- Ebeveynlerinden ve çevresindeki yetişkinlerden duygusal bağında özgürleşmek,
- Gelecek için bir meslek seçmek, seçilen meslek için hazırlanmak ve ekonomik özgürlüğe ulaşabilmek,
- Aile kurmak ve evlilik için hazırlanmak,
- Topluma uyum sağlayan bir birey olmayı istemek ve bunu başarmak,
- Bir ideolojiye bağlanmak ve ahlaki değer yargıları oluşturmak davranışlarına yol gösterecek yollar bulmak.

2.2.13. Odaksal Aşama Kuramı: J.H. Coleman

Psikolog John Coleman'ın (1978) *Odaksal Aşama Kuramına* göre, ergenlik döneminde kişi bir yandan psikolojik düzenlemelerle ilgilenirken, diğer yandan da toplumsal düzenlemelerle uğraşmaktadır. Yaşadığı toplumun kurallarına uyum sağlamayı başaran ergenler kendi kişisel sistemlerini oluşturmaktadır. Bu sebeple ergen tüm potansiyelini odaklandığı konuya yöneltmekte ve sorunlarla başa çıkmak için odaklanmayı kullanmaktadır. Bu durum ergenin başa çıkarken oldukça zorlandığı bir süreçtir (Dinçel 2006).

2.3 Duygu Düzenleme

Duygular, bireylerin yaşadıkları durum ve olgulara bilişsel, davranışsal ve fiziksel tepki vermesidir ya da yeni deneyimlediği olgu ve olaylara verdiği tepkilerin sorumluluğu olarak nitelendirilmektedir (Sezgin, 2020). Duygular birincil ve ikincil olmak üzere ikiye ayrılır. Birincil olan temel duygularımız korku, öfke, şaşkınlık, sevinç/neşe, üzüntü gibi duygulardır. İkincil duygular ise sosyal hayatımızda

yaşadığımız utanç ve suçluluk duygularıdır. İkincil duygular bilinç/farkındalık ile ilişkili olduğu için insan türüne özgüdür (Sosyal ve Arı, 2022).

Duyguların beyinde oluştuğu bölge amigdaladır. Amigdala insanın hayatı boyunca oluşan tüm anılarını ve tüm yaşantısını depolar. Korku, heyecan, aşk, mutluluk gibi duyguların yani bir başka insanın içinde bulunduğu duyguları hissedilmesini sağlar. Duygusal yaşantılara verilen tepkilerde burada belirlenir. Amigdala ayrıca dışarıdan gelen uyaranların duyguları ilgilendiren iç uyaranlarla eşleştirilmesini ve duyusal koşullanmayı sağlar (Ünal, 2003; Tan, 2021).

Duygu düzenlemenin tarihsel geçmişi eski olmasa da alan yazındaki yeri oldukça önemlidir. Duygu düzenleme ile ilgili modeller aşağıda açıklanmıştır.

Duygu Düzenlemede Süreç Modeli: Duygu düzenlemede en çok bilinen model süreç modelidir. Modelin merkezinde duygu-üretici süreç (emotion-generative process) kavramı vardır (Onat ve Otrar, 2010). Duygu-üretici süreç öncül odaklı ve tepki odaklı ortaya çıkmaktadır. Öncül odaklı stratejilerin görevi, olumlu duygularda artış sağlamak, olumsuz duyguları azaltmaktır. Olumlu duyguların artıp, olumsuz duyguların azalması için mevcut durumun değerlendirilmesi, durumun değiştirilmesi ya da durumun anlamının değiştirilmesi gerekmektedir (John ve Gross, 2004). Süreç modelinde yapılan çalışmalarda, öncül-odaklı stratejilerin, tepki odaklı duygu düzenleme stratejilerine kıyasla daha uyum sağlayıcı olduğu ortaya çıkmıştır (John ve Gross, 2007). Buna rağmen, tepki odaklı duygu düzenleme stratejileri, duygular ortaya çıktıktan sonra duygusal tepkilerin ve düşüncelerin aktivasyonunu sağlamaktadır

Duygularla İşlevsel Baş Etme Modeli: Bu model, Matthias Berking ve Brian Whitley tarafından geliştirilmiştir. İşlevsel duygu düzenleme modeli daha kapsayıcı ve bütüncül bir yaklaşımdır. Model geliştirilirken duygu düzenleme becerilerine dair kuramsal yaklaşımlar, araştırma bulguları ve duygu düzenleme güçlükleri konusunda hasta görüşme raporlarından yararlanılmıştır. İncelemeler sonucunda; sağlıklı duygu düzenlemeyi tanımlamak, duygu düzensizliğinin nasıl olabileceğini açıklamak ve etkili duygu düzenlemeyi artırmaya yönelik müdahaleler geliştirmek hedeflenmiştir. İnceleme sonrası duygu düzenlemede altı madde belirlemişlerdir. Bunlar sağlıklı duygu düzenleme, duygu düzensizliği nedir tanımlama, duygu düzenleme becerilerinde yetkinlik oluşturabilme, işlevsel olarak duyguları değiştirebilme, gerektiğinde olumsuz duyguyu kabul, olumsuz durumlar tetiklendiğinde duruma

yaklaşım ve durumla yüzleşme şeklinde sıralamaktadır. Model olumsuz yaşantısal duygulardan kaçmak yerine kişinin bunlarla yüzleşip duygu düzenleme becerisini geliştirmesini sağlamaktadır (Berking ve Whitley, 2014)

Duygusal İfade ve İfadesizlik Süreç Modeli: Bu model Kennedy Mooore ve Watson (1999) tarafından geliştirilmiştir. Model, bireyin duygusal ifadelerini ve yaşantılarını beş aşamada açıklamıştır. Modelde duygusal durumlar, duyuşsal yaşantının yönlendirdiği içsel bilişsel algının aşamalarıyla açık görülebilir duygusal ifadelere dönüştürülmektedir. Modelin ilk aşaması, duygusal uyarılma olan ilk tepkinin duygunun davranışsal tamamlayıcısı olan ifadedir. Bu ifade bilinçaltı tepkileri içerir. İkinci aşama duygusal uyarılma, ifade gibi ilk tamamlayıcının düşünsel yansımalarıdır. İkinci aşamada birey yaşadığı olumsuz duyguların farkındadır. Üçüncü aşama, duygusal yaşantıdaki bilişsel süreçleri içerir, duygusal tepkiyi anlamlandırıp yorumlar. Bu aşamada bireyin duygusal yaşantıyı bütünleştirmek, anlamak, çözmek ve farklılaştırmak etkili duygu düzenleme becerisinin gelişimine katkıda bulunur (Mayer ve Salovey, 1997). Dördüncü aşama bir önceki aşamaya ulaşılınca ulaşılabilen aşamadır. Bu aşamada, kişi duygusunu kabul ederken kişisel inançları ve değer yargılarıyla ters düşmemelidir. Modelin son aşaması sosyal bağlamda değerlendirilir. Model duygu düzenleme sürecindeki aşamalarda meydana gelen bozulmaları kişinin psikolojik iyi oluş halini farklı sonuçları olabilecek şekilde değerlendirir (Togay, 2022).

Bilişsel Duygu Düzenleme Modeli: Bilişsel duygu düzenlemede, bilişsel süreçler kişinin duygularını düzenlemesine, tehdit ve stres altındayken duygularının kontrolünü sağlamasında yardımcı olabilmektedir. Bilişsel duygu düzenleme stratejileri için farklı modeller geliştirilmiştir. Bu modellerden en önemlisi Nadia Garnefski ve arkadaşları tarafından geliştirilendir. Bu modelde bilişsel duygu düzenleme ile bilişsel başa çıkma eşittir ve bireyin tetiklenmiş duygusal tepkilerini düzenleyebilme becerisini ifade eder. Kişilerin yaşadığı bilişsel süreçler, yaşadıkları duyguları düzenleyebilmesinde ve duygularını kontrol edebilmelerinde ya da duyguların ortaya çıkardığı stres ve baskının kişiyi ezmesinde oldukça büyük bir öneme sahiptir (Garnefski vd., 2001; Garnefski, vd., 2002).

Bilişsel Davranışçı Terapi: Bilişsel davranışçı terapi psikolojik tedavilerde kullanılan bir tedavi tekniğidir. BDT'de kişi deneyimlediği duygunun bilincinde olması, duyguyu hissetmesi, duyguyu kabullenmesi ve bilişsel olarak ayrıştırması önemlidir. BDT'de kişilerin olaylar karşısında bakış açıları, olayı yorumlamaları ve bilişsel algıları yaşanan gerçeklikten uzaklaşmışsa bu durum olumsuz duyguları arttırıp problemlere neden olmaktadır. BDT kuramlarında duygu, düşünce ve davranış senkronizedir. Kuramın amacı, kişilerin olaylara bakışını değerlendirip, gerçeğe yakın, olumlu bilişler yoluyla duygulara ulaşmaktır (Türkçapar, 2017). BDT'de kişiye yaşadıkları sorunun çözümünde duygu ve davranışlarını yönetme becerilerini nasıl geliştirecekleri aktarılmaktadır. Geliştirilmesi düşünülen beceriler, yaşanılan duygunun meydana getirdiği fiziksel belirtilerin düzenlenmesinde kullanılabilecek bilişsel, davranışsal ve bedensel becerilerdir. Bu beceriler sayesinde kişi yoğun duygular yaşadığında duygularını kontrol edebilecek ve kendine güvenebilecektir (Clen vd., 2013; Tompkins, 2019).

Duygu Odaklı Terapi: Duygu odaklı terapiye göre**,** birey duygularının farkında olmadığında ve duygu düzenlemede yetersizlik yaşadığında, duygularını etkin bir şekilde kullanamamaktadır. Duygu odaklı terapiye göre, bireyin duygularını konuşarak ifade edebilmesi uyumunu arttırırken, duygusunu düzenleyip kabul edebilmesine de yardımcı olmaktadır. Terapide kişiye duygularını sözcüklerle ifade edebilmesi için destek sağlanır (Kircanski vd., 2012; Greenberg, 2019). Terapi sürecinde yaşanan iyi ve kötü duygular ve bu duyguları fiziksel gösterme biçimleri ile duyguları anlattıkları kelimeleri fark ederek bu duygularla ilgili beceri artışını sağlayacak etkinlikler planlanır (Berking ve Whitley, 2018).

Duygu düzenleme becerimiz doğum öncesinden başlayan ve ölene kadar süren bir süreçtir. Duygu düzenlemenin farklı tanımları olsa da genel olarak duygu düzenleme; olumlu ve olumsuz duygularla baş edebilmek için, duygusal reaksiyonların süresiyle yoğunluğundaki dengeyi kişinin amaçlarına ulaşmasını sağlayacak düzeyde kalabilmesini ifade eder (Gros ve Thompson, 2007). Duygu düzenlemede süreçler otomatik ve kontrollü, içsel ve dışsal, bilinçli ve bilinçsiz olabilir. Bu durumun nedeni duyguların çok faktörlü olabilmesidir. Duygu düzenleme esnasında aynı anda birçok duygusal bileşen aktif olup, diğer taraftan bireyin duyguyu değerlendirme şekline göre şekillenen duygular, aktif olan tepkilere yanıt vermeden önce kişiler kendi süreçlerini anlamlandırırlar (Garnefski, 2001). Duygu düzenleme

sürecinde bireyler olağan tepkilerini kontrol etmek ya da o tepkilerini yok etmek için planlı olarak bilinçli çaba sarf ederler. Bu planlı ve bilinçli çabaya rağmen duygu düzenlemede otomatikleşip çaba gerektirmeyen formlarının yanında, duygusal tepkileri ortadan kaldırılamayan formlarının da olduğu görüşleri mevcuttur. Duyguların çok faktörlü yapısından dolayı düzenlenmesinde üç özellik bulunmaktadır. Bu özellikler kişinin tam sağlık halinin devamını sağlamak, istenmeyen duyguları azaltmak ve olumlu duyguları arttırmaktır (Koole, 2009).

Duygu düzenlemede duyguların anlaşılması önemli bir faktördür. Duyguların anlaşılması, duygusal farkındalıktan gelen bilgiyi kapsar. Aynı zamanda bu bilginin devamındaki unsurları yani özellikle duygusal düzenleme unsurlarını kapsar. Duyguların anlaşılması, duygusal yeterlilikte önemlidir. Duyguların tanınmasında; duygu ifadelerinin tanınması, kişinin kendi duygusu veya diğer kişilerin duygularının nedenleri ve ipuçları bilgi edinebilmek, farklı duyguları anlayabilmek, diğer kişilerle iletişim halindeyken farkında olarak kullanılan duygu yöntemlerinin bilgisi ve duygularla başa çıkmada kullanılan yöntemlerin bilgisi ana bileşenlerdir (Southam ve Gerow, 2020).

Kişiler duygu düzenlemeye ilişkin becerilerini istemli olarak geliştirebilirler. Önceleri duygu düzenlemek için yapılan tercihler daha sonra stratejik bir tekniğe dönüşmektedir. Duyguların yönetilmesi kişinin faydasına olacak şekilde fonksiyonel olarak kazanılır. Duygu düzenleme ile ilgili bazı değişkenler bulunmaktadır (Uluer, 2021). Bunlar şu şekildedir.

Bağlanma ve Duygu Düzenleme: Bağlanma anne ve bebek arasında hayati bir değerde olup, ergenlik döneminde de oldukça önemli konumdadır. Bağlanma kuramının kurucusu olan Bowlby'ye göre, bağlanma doğuştan gelen bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyaç aynı zamanda içgüdüsel olup, bebeğin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve sosyal ilişkilerinde etkileşimde olabilmesi için bir temeldir. Bowlby (1973), bağlanma ve duygu düzenlemeyi bir bütün olarak değerlendirmektedir (Sahaver ve Mikulincer, 2015).

Duygu düzenleme ve bağlanma yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Duygu düzenleme ve bağlanma arasındaki diğer bir bağlam da bağlanma stilleridir. Güvenli bağlanmanın bebeklikten yetişkinliğe duygu düzenlemede pozitif ilişkisi birçok araştırmada desteklenmiştir. Güvenli bağlanmanın neşe, merak, üzüntü, korku ve öfke

deneyimi ile pozitif yönde, suçluluk, küçük görme, utanç deneyimi ile de negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Consedine ve Magai, 2000; Soysal ve Arı, 2020). Duygu farkındalığı açısından yapılan araştırmalarda güvenli bağlanan çocukların hem kendi hem de diğerlerinin duygularını anlamada daha iyi oldukları belirlenmiştir (Murphy ve Laible, 2013). Güvenli bağlanan ergenlerin de arkadaşları tarafından daha az kaygılı, ego gücü daha yüksek olarak değerlendirildiği görülmüştür (Atik, 2013). Güvensiz bağlanma stiline sahip olan ergenler, kaygı ve stres yaşadıklarında bakım verenlerinin kendilerini desteklemediklerini bilirler ve sorumluluklardan korkarlar (Stalh, 2014; Pascuzzo, 2015).

Prefrontal Korteks ve Duygu Düzenleme: Beynin ön kısmında bulunan prefrontal korteks beynin en geç olgunlaşan bölümüdür. Prefrontal korteks kişilik, davranışlar, sözcüklerin tanımlanması, duyguların kontrolü, kısa süreli bellek, dikkat gibi yönetici yürütücü işlevlerin merkezidir (Ertuğrul, 2006). Yönetici işlevler beynin en karmaşık işlevleridir (Soysal ve Arı, 2020). Duygu düzenlemenin nörolojik temelleri ortaya çıktıkça prefrontal korteks özellikle orbitafrontal korteks ile duygu düzenleme arasındaki ilişki daha çok dikkat çekmiştir (Brett vd., 2002; Quirck ve Beer, 2006). Kişiler arası nörobiyoloji yaklaşımına göre prefrontal korteksin insan davranışlarındaki rolü, bedensel işlevlerin yönetimi, etkili iletişim, duygu yönetimi, tepki esnekliği, empati, kendilik farkındalığı (içgörü), korkunun azaltılması, sezgisel yaklaşım ve vicdani davranışla ilişkisinden dolayı merkezi değerdedir (Siegel, 2007; Barasso-Catanzaro ve Elinger, 2016).

Yönetici İşlevler ve Duygu Düzenleme: Yönetici işlevler frontal lob ve beynin tüm ağları ile ilişki içerisindedir. dir (Yogev vd., 2008). Yönetici işlevler hedef yönelimli, kavramsal güdümlü, üst düzey bilişsel yetenekler olarak tanımlanır. Duygu düzenleme bir süreç olarak yönetici işlevleri oluşturan bilişsel kaynaklara dayalı olduğundan bu kaynakların ya da yönetici işlevlerin yetersiz olduğu durumlarda duygu düzenleme süreci de bozulmaktadır (Roberts, 2017). Yönetici işlevler kendini yönetme ve bilgece farkındalık ile ilişkili bulunmuştur. Bu ilişkiye dayandırılarak ileri sürülen kavram ise duyguların bilgece farkındalığıdır. Bunun anlamı; yaşanan duyguların derecesi ne olursa olsun yargılanmadan, eleştirilmeden, analiz etmeden, tepki vermeden önce fark edilmesidir (Chambers vd., 2009).

Bilgece Farkındalık ve Duygu Yönetimi: Bilgece farkındalık; genel anlamda bilinçli farkındalıktan daha geniş bir anlamı ifade etmektedir (Fletcher vd., 2010). Bilgece farkındalık, dikkatin amaçlı ve bilinçli olarak bedende ve zihinde o anda olup bitenlere yönlendirildiği, bu gözlemler sonucunda ortaya çıkan içeriğin yargılanmadan, analiz edilmeden, tepki verilmeden, merakla, anlayışla ve şefkatle kabullenildiği yaşantısal bir süreçtir (Hisli-Şahin ve Yeniçeri, 2016). Bilgece farkındalık duygu düzenlemenin önemli bir boyutudur (Rueda vd., 2005). Yapılan çalışmalarda bilgece farkındalık bir kişilik özelliği olarak prefrontal korteksin işlevsel bütünlüğüne dayalı yönetici işlevler ve duygu yönetimiyle ilişkili bulunmuştur (Keng vd., 2011). Yine bilgece farkındalık eğitimlerinin duygusal ve psikolojik sağlıkla, öznel iyilik halinin artışıyla psikolojik semptomların, duygusal tepkiselliğin azalmasıyla ve davranışların olumlu yönde olmasıyla ilişkili olduğu ifade edilmiştir (Smoski vd., 2011).

Duygu Düzenleme ve Ruh Sağlığı: İstenmeyen duygu durumları ve ruh sağlığı arasındaki ilişki Ruh Sağlığı Bozuklukları Tanı ve İstatistik El Kitabında yer almaktadır (DSM-5; APA, 2013). Duygu düzenlemede sorun yaşayan bireylerin strese daha uzun maruz kaldıklarında anksiyete, depresyon, obsesif kompulsif bozukluk gibi duygu durum bozukluklarına daha yatkın oldukları bildirilmiştir (Gross ve Munoz 1995; Campbell-Sills ve Barlow 2007; Mennin vd., 2007, Nolen-Hoeksama vd., 2008). Yapılan araştırmalarda depresyon ve anksiyete yaşayan bireylerin olumsuz durumlarda öncelikle kendini suçladıkları, felaket senaryolarını daha fazla kullandıkları, olumlu duygu düzenleme stratejilerini ise daha az kullandıkları görülmüştür (Ehring vd., 2008; Aldao vd., 2010; Jasper ve Witthöft 2013; Besharat ve Shahidi 2014; Helbig-Lang vd., 2014; Garnefski vd., 2002; Ryan ve Dahlen 2005).

2.4 Ergenlikte Duygu Düzenleme Becerileri

Duygular, insan hayatında doğumdan ölüme kadar, hatta doğum öncesinden başlayan ve devam eden bir süreçtir. Ergenler üzerinde yapılan çalışmalarda, amigdalanın yetişkinlere göre çok çabuk aktif olduğu görülmüştür (Siegel, 2021). Ergenlerde yoğun stres veya karmaşa anlarında korteksin devreden çıkması gibi bir durum olmasa bile amigdaladaki reaksiyonlar yoğun duygusallığı ortaya çıkarabilmektedir. Ergenler kortikal muhakeme tarafından filtrelenmemiş duygusal reaksiyonlar vermektedirler (Siegel, 2021).

Duygular, birincil ve ikincil duygusal tepkiler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Birincil duygusal tepkiler heyecanlandığında oluşmakta ve süresi kısadır. Ürkme, hiddetlenme ve sevinç birincil duygusal tepkilerdir. Bu duygusal tepkiler esnasında bilişsel süreçlerde bozulmalar olmakta, bireyler ne olup bittiğini tam olarak kavrayamamaktadır. Birincil duygusal tepkilerde metabolizma oldukça yoğun enerji harcar. Bu nedenle birincil tepkiler uzun süre devam ettirilemez. Birincil duygusal tepkilerin yoğunluğu azalınca ikinci duygusal tepkiler başlar. Memnuniyetsizlik, yorgunluk ile gevşeme ikincil duygusal tepkilerdendir. Duygular üzerine yapılan birçok araştırmaya göre, duygular deneyimsel, davranışsal ve fizyolojik olarak çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Kulaksızoğlu, 2009).

Duygu insan davranışlarını psikolojik, biyolojik ve zihinsel olarak etkilemektedir (Değirmenci, 2020). Duygu düzenleme; ruh hali, stres, olumlu ve olumsuz duygusal yaşantıyı da kapsayan duygusal tüm anların düzenlenmesini içermektedir (Koole, 2010). Gross (1998), duygu düzenleme stratejilerini öncül odaklı ve tepki odaklı olarak ikiye ayırmıştır. Öncül odaklı duygu düzenleme stratejisinde duygu ortaya çıkmadan müdahale etme söz konusuyken, tepki odaklı duygu düzenleme stratejisinde duygu ortaya çıktıktan sonra duygunun yoğunluğunu azaltmaya yönelik müdahale söz konusudur (Sarıtaş vd., 2018).

Erken çocukluk yıllarından itibaren olumlu duygusal deneyimleri olan kişilerde psikolojik sağlıkta olumlu olmaktadır (Değirmenci, 2020). Hayatın çeşitli dönemlerinde insanların duygusal tepkileri, duyguyu ortaya çıkaran olaylar ve duygusal durumlardaki değişimler farklılıklar gösterir. Ergenlik sürecindeki duygusal tepkilerde ise genel olarak gözlemlenen ortak tepkiler mevcuttur. Bunun yanı sıra ergenler, çeşitli yaşlarda ve durumlarda farklı duygular hissedebilir. Değişen yaşla, çevresel koşulların ve uyaranların değişmesi beraberinde hoşlanma ve hoşlanmama duygularının ifade şekillerini de değiştirir (Kulaksızoğlu, 2009).

Ergenlik döneminin başlarında büyüme hızının fazla olması, biyolojik ve hormonal değişiklikler ergenlerin hem duygularında hem de davranış ve tutumlarında belirgin değişikliklere neden olmaktadır. Bu dönemde; duyguların yoğunluğunda artış, duygularda değişkenlik, âşık olma durumu, utangaçlık, hayal kurma, tedirginlik, huzursuzluk, yalnız olma isteği, çalışmaya karşı gönülsüzlük ve çabuk heyecanlanma ergenliğin belirgin duygusal iniş çıkışlarıdır (Kulaksızoğlu, 2009).

Duygu düzenlemenin psikolojik ve sosyo-kültürel olarak farklı tepkileri ve farklı değer yargıları bulunmaktadır. Bu nedenle kişisel sosyal ve toplumsal açıdan duyguların araştırılması önem arz etmektedir. Araştırmaların gösterdiğine göre; ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde beliren uyumsuz bilişsel duygu düzenleme tekniklerinin kullanımı psikolojik belirtilerle bağlantılıdır. Bundan dolayı bilişsel faktörlerin anlaşılması, ergenliğin önemli noktaları ve bilişsel değişkenlerin araştırılması konusunda bilgi verirken yetişkin psikopatolojisinin anlaşılması noktasında da ciddi anlamlar taşımaktadır (Demirci ve Yöyen, 2020).

2.5 İletişim

İletişim, kaynaktan gönderilen mesajın alıcıya iki yönlü olarak iletilmesi ve geribildirim alınmasıdır. Geribildirim, iletişimi sadece iletiyi aktarma boyutunun ötesine taşır ve görüş, duygu, düşünce, olgu, olayların iki yönlü anlam oluşturacak biçimde aktarılmasını sağlar (Bulduklu ve Karaçor, 2019) İletişimin temellerine bakıldığında oldukça eskiye dayandığı; duvarlara çizilmiş şekiller, resimler ve çizgilerle temelleri atılmış, daha sonra yazının da icat edilmesiyle sözel bir şekilde devam ettiği görülür. İletişim, bulunulan ortama ve zaman dilimine göre değişiklik gösteriyor olsa da iletişimde bulunan insanların sosyal, kültürel, ekonomik ve psikolojik özelliklerden etkilenmektedir (Solmaz vd., 2017).

İletişim tüm canlıların yaşamını sürdürmesi için gereklidir. Bilgilerimizi, fikirlerimizi, duygularımızı, düşüncelerimizi sözlü, yazılı, semboller, jest ve mimikler yardımıyla kişi ya da kişilere aktarmamız yaşantımızın en temel gereksinimlerindendir. İletişimin oluşabilmesi için en az iki araca sahip olunması gerekmektedir. Bunlar iletiyi gönderen ve iletiyi teslim alandır (Işık, 2000).

İletişimin birçok farklı tanımı vardır. Dewey (1916) iletişimi "*bir bireyin toplumdaki varlığını sürdürmek için insan davranışının doğal yolu*" olarak tanımlamıştır (Wahlström, 2010). İletişim; düşüncelerin, duyguların veya bilgilerin herhangi bir yolla başka bir kişiye iletilmesi olarak tanımlamıştır. Adair (2013) iletişimi, bir kişinin kendini diğerine anlatması ile ortak semboller kullanarak mesajların iki yönde hareket ettiği bir süreç olarak tanımlamıştır. Cüceloğlu (2000) iletişimi "*iki kişi arasındaki anlam alışverişi*" olarak tanımlamıştır. Planalp (1999), iletişimin iletişimcinin ve mesajı alan kişinin duygularını şekillendiren bir süreç olduğunu savunmuştur. Psikoloji sözlüğünde iletişim, "*bilginin işaretler ve jestler şeklinde bir yerden başka bir yere aktarılması*" olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2009).

İletişim, hayatımızın her anını kapsayan ve hayatımızı önemli ölçüde etkileyen bir olgudur. Sosyal bir varlık olarak insan, diğer insanlarla birlikte toplu olarak yaşar. İletişim, bu topluluğa dahil olmak, toplumla iyi ilişkiler kurmak, onlarla paylaşmak, yardım etmek ve desteklemek gibi olumlu davranışların temelidir (Eroğlu, 2015). Güçlü iletişim becerilerine sahip olmak, kişinin sosyal hayatta insanlarla olan ilişkilerini düzenleyebilmesi, çevreye uyum sağlayabilmesi ve dolayısıyla kaliteli bir yaşam sürebilmesi için ön koşuludur (Elkatmış ve Ünal, 2014).

İletişim, herhangi bir amaç için kullanılmak istenen bilginin gönderici ve alıcı arasındaki aktarım sürecidir. İletişim ingilizce bir kavram olan communication sözcüğünden dilimize geçmiştir. İki kişi veya grup arasında bilgininin paylaşılması çift yönlü olarak iletilmesi anlamına gelmektedir (Telman ve Ünsal, 2005).

İnsanlık tarihi ile başlayan süreçte çeşitli gereksinimlerle birlikte iletişim gereksinimi de ortaya çıkmıştır. İletişim sayesinde birbirleri ile bağ kurabilen insanlar çeşitli iletişim yöntemleri geliştirmişlerdir. İletişimi sağlayabilmek için sembol, duman, resim gibi en ilkel yöntemlerle başlayan süreç günümüzde telefon, bilgisayar, televizyon, radyo gibi araçlarla devam etmektedir (Aziz, 2013).

İletişim, insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. Bu kavramı farklı disiplinler çeşitli yönleriyle ele almış ve tanımlamalar yapmışlardır. Bu çeşitli tanımlamaların ortaya çıkmasının asıl nedeni farklı disiplinlerin iletişime bakış açıları ve ele alış biçimlerinin değişkenlik göstermesidir. İletişimin çeşitli boyutlarının olduğu bir gerçektir ve bu gerçekler bir ağacın dalları gibi sürekli gelişmekte ve çeşitlenmektedir. İletişimin tek düze bir şekilde ilerlemediği çeşitli öğeler ve dinamiklerinin olduğu bunların etkisiyle geliştiği görülmüştür. İletişim günümüzde her şeyin merkezinde olmasına rağmen gerçekleştirilen bir eylem olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte iletişimin diğer birçok gereksinim gibi insanların sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik toplumda insanların var olmasına etki eden faktörler arasında da önemli bir noktadadır (Aziz, 2013).

Toplumda insanlar arasında ilişkilerin gelişmesinde ve bireyin toplumun bir üyesi olmasında önem olan iletişim beş ana öğeden oluşmaktadır. Bu öğeler kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve geribildirim şeklinde sıralanmaktadır (Demirel, 2001).

Kaynak: Kaynak kelimesi etimolojik olarak bir şeyin başlangıç noktası anlamına gelir. Mesajın oluşturulduğu ve bir şekilde alıcıya gönderildiği öğe olarak tanımlanmaktadır. İletişimde kaynak, gönderici olarak yer alır. İletişim sürecinin sağlıklı işlemesi, kaynağın güvenilirlik, sosyodemografik özellikler, iletişim uzmanlığı, kodlama yeteneği ve empati becerileri gibi bazı özelliklerine bağlıdır (Gürel ve Gürüz, 2008). Kaynak, iletişim sürecinde belirli bir kişi veya grubun davranışını değiştirmeyi hedefleyerek iletişim sürecini başlatan kişidir. Örneğin bir toplantıda konuşmacı, bir kongrede sunucu, yazarlar ve kitle iletişiminde mesajın ortaya çıkmasına katkıda bulunan herkes kaynağa örnek teşkil edebilir. (Güven, 2013).

Kişilerarası iletişimde kaynak mesajı gönderendir. (Kaya, 2019; Tanrıöğen, 2018; Tutar, 2009; Yüksel, 2019). Gönderilen mesaj diğer kişiye yönlendirilir ve diğer kişi mesajı aldığında hedef durumuna geçer. Ancak hedef mesajı aldıktan sonra onu yorumlar ve kendisi bir mesaj üretir. Bu mesajı ürettiği mesajın göndericisine geri gönderir. Bu döngü iletişim devam ettikçe devam etmektedir. Kısaca kaynak mesajın göndericisidir; hedef mesajı alan kişidir ve iletişim süreci devam ettikçe bu roller değişir (Can, 2005; Kaya, 2019).

Kaynağın mesajı gönderirken etkilendiği etkenler bulunmaktadır. Bunlar; kaynağın iletişim becerisi, tutumları, tecrübe ve bilgi düzeyi ile çevresel, sosyal, kültürel ve iktisadi değerler olarak sıralanmaktadır (Can, 2005; Tanrıöğen, 2018; Yüksel, 2019).

Mesaj: Kaynak hedef öğeye gönderilmek istenen her türlü duygu, düşünce ve iletilerdir (Ergin, 2014). Kaynağın kendisine mesaj olarak kodlandığı kavramları alıcıya iletmek istediği mesajı semboller kullanarak alıcıya ulaştırır (Tutar vd., 2012). Mesajların net ve anlaşılır olması, alıcının beklenti, amaç ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması, mesajın gücünü artırmaktadır. Mesaj mutlaka zamanında iletilmelidir (Erdoğan, 2005).

İletişim süreci, kaynağın mesajını, alıcının da kavrayabileceği biçimde kodlamasıyla başlamaktadır. Kodlama, basit bir işaret veya el hareketinden, anlaşılması çok zor matematiksel bir denkleme kadar çok geniş bir alanı kapsamaktadır. İnsan iletişimi söz konusu olduğunda kodlama, çeşitli görsel ve işitsel sinyallerin iletişim için belirli kural ve kodlara göre düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Güney, 2016). Hangi stilde olursa olsunlar düşünceler, kodlanmadıkça iletilemezler. Bu düşünceler, eğer bir birey ile iletişim kuruluyorsa söz ya da işaret şeklinde kodlanarak aktarılır. Alıcı birden fazla kişi veya geniş bir kitle ise mesaj ya ses ve görüntü sinyalleri olarak radyo dalgalarına ya da kimyasal maddeler vasıtası ile bir kâğıt üstüne işaretler olarak basılarak gönderilebilir. Yazılı çizimler şeklinde kodlanmış iletiler, daha yavaş hareket etmelerine rağmen daha uzun ömürlüdürler (Aydın, 2009).

Kaynağın iletiyi kodlayış biçimi, onun toplumsal birikimleri, tecrübeleri ve yaşantıları ile yakından ilgilidir. Kodlamayı etkileyen diğer bir faktör de iletişimin kurulacağı ortamın seçimidir. Günlük konuşmalar, resmi konuşmalar veya teknik bir konu hakkında yapılan konuşmalar, ortama bağlı olarak değişik kodlama yol ve yöntemlerini gerektirir (Yüksel, 2006).

Kod açma (decoding) ise bir uyaranın yorumlanarak anlamlı bir biçime dönüştürülmesidir. Böylelikle kodu açılan mesaj, anlam kazanır ve kâğıt üzerindeki anlamsız işaretler ya da birtakım ses dalgaları toplamı olmaktan çıkar. Kod açımı ise alıcı tarafından gerçekleştirilir. Mesajın kod açımının alıcı tarafından yapılabilmesi, iletişimin başarısında oldukça etkilidir (Taşoğlu, 2009; Bulduklu ve Karaçor, 2019). Gönderici tarafından gönderilen bir mesajın alıcı tarafından kabul edilebilmesi için alıcı, kodlanmış mesajı anlamlı bir mesaja dönüştürmelidir. Mesajın içeriğinin anlamı, alıcının deneyim ve bilgisine uygun olarak semboller yardımıyla algılanması ve dönüştürülmesi ile sona ermelidir (Tutar, 2005).

Kanal: Kaynak ile alıcı arasında iletilmek istenen mesajın gönderilme şeklidir. Kanal tarafından gönderilen duygu, düşünce ve bilginin, kaynak tarafından kodlanmış şekli iletidir. İletinin kaynaktan alıcıya ulaşması kanallar aracılığıyla olmaktadır. İletişim sürecinin sağlıklı işlemesi için kaynaktan alıcıya gidecek mesajın, alıcı tarafından doğru bir şekilde algılanması için alıcının özelliğine göre en uygun kanalın seçilmesi çok önemlidir (Odabaşı, 2009).

Alıcı: İletişim sürecinde kaynağın gönderildiği öğe alıcıdır (Aydın vd., 2013). Alıcı kaynaktan gelen mesajları alıp okuyan, dinleyen, izleyip yorumlayan kişidir. Alıcı kaynak tarafından kendisine iletilen mesajı yorumlayarak ya iletişimi sonlandırır ya da kendisi kaynak rolüne girerek yeni bir mesaj iletir (Tozluyurt, 2007). Alıcı iletişim sürecinin en sonunda bulunan, kaynaktan iletilen mesajları algılayıp, kendi çerçevesinde yorumlayan ve sözlü veya sözsüz karşılık veren kişidir (Eğinli ve Gürüz, 2012; Geçikli, 2010; Güven, 2013). Alıcı, mesaj kendisine ulaşır ulaşmaz aktif hale geçer ve mesajı anlamlandırmaya çalışır, mesajı analiz edip etmeyeceğine karar verir (Tanrıöğen, 2018).

İletişim sürecinde alıcı, kaynağın gönderdiği mesajlara olumlu ya da olumsuz tepki verir. Bu davranışların temelinde alıcının kaynağa yönelik olumlu ya da olumsuz tutumları, mesaja tepkileri ve süreçle ilgili beklentileri yer almaktadır. (Gürel ve Gürüz, 2008). Alıcının eğitim, psikolojik ve sosyolojik durumu alınan mesajların yorumlanmasında önemli bir rol oynar (Tanrıöğen, 2018). Alıcının kavrama gücü, gönderilen mesajla ilgili bilgi ve tecrübesi, iletilecek mesaj ve kaynağa karşı davranışı, inanç, değer yargısı ve seçici davranışı, toplumsal rol ve statüsü, sosyo-kültürel hayatı, bakış açısı ve görüş farklılığı, özgüveni ve kişiliği mesajın etkililiğini arttırabilir veya düşürebilir (Geçikli, 2010). Alıcıya ait bu seçici özelliklerin bilinmesi kaynak aracılığıyla gönderilen mesajdaki sözcük seçkisinde farklılık görülmesine neden olabilir (Tanrıöğen, 2018).

Geri Bildirim: Kaynağın gönderdiği mesajın alıcıda tetiklediği etki veya alıcının kendisine iletilen gönderiye verdiği tepki ve cevaplar geri bildirim olarak tanımlanmaktadır (Schiffman ve Kanuk, 2004). Bu aşama iletişim sürecinin son aşamasıdır. Geri bildirim aşmasında yüz yüze gerçekleştirilen iletişim anında geri bildirim alabilirken, kitle iletişim araçlarında geri besleme hemen gerçekleşmeyip uzun süreçler alabilmektedir. İletilen mesajın burada hangi kanal vasıtasıyla ve hangi koşullar altında gerçekleştiği önemlidir. Geri bildirim hem olumlu hem de olumsuz gerçekleşebilir. Olumlu geri bildirimde kaynağın ilettiği mesaj hedefte istenilen etkiyi uyandırıp kaynağa bildirilirken, olumsuzda ise kaynak hedefte istediği etkiyi uyandıramayabilir (Aziz, 2017).

Gürültü: Göndericinin yolladığı mesajın alıcı tarafında doğru bir şekilde alınmasına engel olan her türlü öğedir. Her iletişim sürecinde gürültüden söz etmek mümkündür. Çünkü iletişim halindeki kişiler ister istemez içsel ya da dışsal unsurlar tarafından engellenir. Mesajın doğru algılanamamasını sağlayan her türlü unsur gürültüdür (Gürüz ve Eğinli, 2012). Bazı gürültü kaynaklarını şu şekilde sıralanmaktadır.

- Fiziksel gürültü (konuşma seslerinin üstüne çıkan sesler, uçak sesi, sokak gürültüsü, telefon cızırtıları vb.)
- Fizyo-nörolojik gürültü (bedensel engeller, zihinsel engeller, konuşma, görme, duyma bozuklukları, açlık, yorgunluk vb.)
- Psikolojik gürültü (aşırı heyecan, korku, sevinç, önyargılar vb.)
- Toplumsal-kültürel gürültü (kişilerin bilgi seviyeleri, kültürel çevreleri, geçmiş yaşantıları vb.) (Özden, 2012)

2.6 İletişimin Önemi

Bireyler benliklerini ve diğer bireyleri anlayabilmek, ihtiyaçlarını, duygu ve düşüncelerini aktarabilmek için iletişime gereksinim duyarlar. Bu sebeplerden dolayı bireyler biyolojik varlığının dışında aynı zamanda sosyal toplumda etkin üye olarak kendini kanıtlamaya ve toplumun görünen bir bireyi haline gelmeye ihtiyaç duyarlar (Üstün, 2005). İletişim toplumda birlik ve beraberliğin oluşması, bilgi ve birikimlerin aktarımı, tecrübelerin paylaşımı ve bireylerin gelişimi için önemlidir (Minibaş ve Erkmen, 2008).

İletişimin gerek bireysel ve toplumsal olarak gerekse de örgütler için birçok faydası bulunmaktadır. İletişim sayesinde insan dış dünyayı daha iyi anlamlandırabilmekte ve çevreyi keşfedip etkileşim kurabilmektedir (Küçük, 2012). İnsan sadece dış dünyayı değil diğer bireyleri de iletişim sayesinde anlamlandırmaktadır. İletişim bireylerin birbirlerini anlamalarını sağlayan temel bir gereksinimdir (Görgülü, 2019). Kişilerin; çevrelerindeki olayları, farklılıkları, olumlu ya da olumsuz oluşan olguları başkalarına iletmesi, onlara duygularını aktarması ve geri dönütler alması iletişimle olmaktadır. İletişim, sadece bireylere değil örgütlere de bu ve benzeri faydalar sağlamaktadır. Örgütler de olumlu ya da olumsuz olan olguları örgüt üyelerine aktarmak ve onlardan dönütler almak için iletişimi kullanmaktadır (Oskay, 2007).

İletişim; bireyler arasında etkileşimi artırmakla kalmayıp aynı zamanda bir öğrenme sürecidir. İnsanın öğrenme serüveninde iletişim devreye girmekte ve bilgi, beceri ve tutumlar iletişimle kazanılmaktadır (Çağlar ve Kılıç, 2011). Yine nesilden nesile devredilen kültür varlıkları iletişim sayesinde aktarılmaktadır. İletişim kültür ögesinin merkezinde yer alan bir olgudur ve iletişimin olmadığı bir kültür yok olmaya mahkûmdur. Bu kültür; toplumsal ve ulusal kültür olabileceği gibi örgütün kendi iç kültürü ve örgütler arası kültür de olabilir. Örgüt kültürünün oluşumunda ve aktarılmasında da iletişim büyük öneme sahiptir (Tutar ve Yılmaz, 2013).

2.7 İletişim Becerileri

Beceri kelimesinin anlamı, belirli faaliyetlerde yeterli olma ve uzman konumuna gelmedir. İletişim becerileri ise bir düşünceyi karşıdakine saygı ve empati temelli olarak ben dilinde iletme, dinleme ve anlama, kendi öz fikir ve hislerini iletebilme; sözlü ve sözsüz iletiler arasında bir bağ ve denge kurabilme, toplumdaki diğer bireylerle sağlıklı ve ölçülü bir ilişki kurabilme becerileridir (Dökmen, 2008). İletişim süreci, kişinin duygu, düşünce ve sahip olduğu bilgileri anlaşılır, tutarlı, kesin ve kolay kavranabilir şekilde aktarabildiği öğrenilen davranış çeşitlerini içerir. İletişim becerisi bireysel ve sosyal iletişimin yanında "sosyal etkileşim" olarak da adlandırılmaktadır. İletişim becerilerinde etkileşimler sesli, sözlü ve fiziksel şekilde gerçekleşebileceği gibi hisler aracılığıyla sezgisel olarak da gerçekleşebilir. İletişimsel becerilerin yeterliliği bireylerin sosyal yaşamda problem çözme ve sosyal hayata alışabilmelerinde etkilidir. Gerçekleştirilen iletişim süreçlerinde yapılan hataların farkında olma ve daha sağlıklı bir iletişim için çaba gösterme bu yeteneklerin geliştirilmesini sağlamaktadır (Erdoğan, 2002).

Kişilerin sahip olduğu iletişim yetenekleri, karşısındakini anlayabilme, onların duygu ve düşüncelerini kavrayarak onlarla empati kurmasını da sağlar (Gürüz & Eğinli, 2010). İletişim kurulan ortamlarda iletişim yeteneğinin etkisi ve kalitesi amaca ve bulunduğu konuma göre farklılık gösterir. Etkisi yüksek bir iletişim için şunlar gerekir; karşıdakine gereken önemi ve değeri vermek, saygıda bulunmak, karşı tarafı zorlayıcı hareketlerden kaçınmak, kişilerin farklılıklarına saygı duyma ve kabul gösterme, her bireyin kendi kararını alma hakkına saygı duyması ve bunun savunulması gerekliliğini göstermektir (Kaya, 2010).

İletişim süreçlerinde kişilerin kendilerini nasıl gördükleri ya da nasıl algıladıkları; karşıdakilerin onları nasıl gördüğüyle, onlar hakkında ne düşündükleriyle ilgili olarak şekillenir. Öbür yandan da bu durum bireyin dış dünyasını fark etmesine de katkıda bulunur. Çağımızda insanlar yaşamlarının büyük kısmını ve enerjilerinin çoğunu sosyal ilişkilerde ilerlemeye, onları geliştirmeye ve devamlılığını sağlamaya harcarlar. Yeni iletişim teknolojilerinin bu denli yaygın olması ve tutulmasının en önemli faktör zaman veya mekân sorunu olmadan iletişim kurulabilmesi ve iletişimin devamlı kalabilmesidir (Özer, 2015).

İletişim kişilerin bir temel ihtiyacı gibi görülmelidir, temel ihtiyaçlar sağlanamadığında kişilerin psikolojileri olumsuz etkilenmektedir dolayısıyla iletişim eksikliğinde de benzer şeyler yaşanmaktadır. (Kaya, 2010). İletişimle ilgili bazı kavramlar bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanmaktadır.

Empati: Empati kişinin kendini diğer kişinin yerine koyup olaylara kendi bakış açısından bakması, o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru anlayıp hissetmesi ve bu durumu kendisine iletmesi sürecidir (Ersoy ve Köşger, 2016). Empati kavramı sıklıkla sempati kavramı ile yer değiştirmekte ve aynı anlamı ifade ettiği düşünülmektedir. Öte yandan sempati, acı çekmek ve biriyle mutlu olmak gibi o kişiyle aynı duygu ve düşüncelere sahip olmak anlamına gelir. Empati kurduğumuzda, diğer kişinin duygu ve düşüncelerini anlamak esastır, sempatik olmak esastır. Empatide anlamanın ve sempatiyi haklı çıkarmanın önemli olduğu da söylenebilir. Bir örnekle pekiştirmek gerekirse; Diyelim ki bir futbol takımı kiraladınız. Aynı takımı destekleyen insanlara sempati duyuyorsunuz. Takımınız kazandığında birlikte mutlu, ekibiniz kaybettiğinde birlikte üzülürsünüz. Ancak bu insanların desteklediğiniz takım hakkında ne düşündüğünü tahmin edemezsiniz. Tahmin edebiliyorsanız, bu insanlarla empati kurabilir ve onlara sempati duyabilirsiniz (Altay, 2012). Dökmen (2008), iletişimde empatinin üç ana aşamadan oluştuğunu belirtmektedir:

- İletişimde olunan kişinin bakış açısıyla bakabilmek
- İletişimde olduğumuz kişinin duygu ve düşüncelerini anlamak
- Anladığımızı karşımızdaki kişiye göstermek

Empati kuran kişinin; beden dili, ses tonu, sözleri, duyguları uyumlu ve tüm dikkati karşısındakinin söylediği şeylere, yani söylemek istediklerine odaklıdır (Eroğlu, 2013). Dökmen (2008) üç aşamalı bir empati sınıflamasından bahsetmektedir

- Onlar basamağı; empatinin en alt düzeyidir. Kişi karşısındakinin sorunlarını dikkatle dinlemez, duygu ve düşüncelerine odaklanmaz. Tepki olarak genellemeler, atasözü ve klişe sözlerle yanıt verir.
- Ben basamağı; bireyin sorunları karşısında, dinleyen kişinin kendi düşünce, duygu ve hissettiklerinden bahsettiği basamaktır. Bu basamakta empati düzeyi ortadır. Dinleyen kişi karşısındakini sorunlarıyla yalnız bırakmıştır. Akıl verme, eleştirme, tespit yapma ya da bireye kendi sorunlarından bahsederler.

- Sen basamağı; istenilen empati düzeyidir. Bireyin yaşadığı sorunlara odaklanarak, olayları onun bakış açısıyla görebilmeyi, ne hissettiğini ve düşündüğünü anlayıp bunu da danışana aktarmaktır.

Etkin dinleme: Dinleme, pasif ve etkin olmak üzere iki farklı şekilde gerçekleşmektedir. Pasif dinleme, geri bildirimde bulunulmadan dinleme türüdür. Etkin dinleme, karşı taraftaki kişinin mesajı gönderene geri bildirimde bulunduğu dinlemedir (Aksungur, 2018).

İnsanlar konuşma becerisine daha çok odaklanırken, dinleme becerisini ihmal etmektedirler. Bu durumun bir sonucu olarak da etkin dinlemeyi bilmeyenlerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Dinleme, duyma aşamasından başlar, ancak duyma ile dinleme aynı şey değildir. Bir kişi başka bir kişiyi duyabilir, ancak bu o kişinin etkili bir şekilde dinlendiği anlamına gelmemektedir. Dinleme eylemi, duymadan daha fazla çaba gerektirmektedir. Etkin dinleme, sadece sözlü olarak değil, konuşmacı tarafından sözlü veya sözsüz olarak iletilen, anlamı net olarak açıklanmasa bile algılanan anlam verme yönetimidir (Cihangir, 2004).

Karşılıklı bir anlaşmaya varmak için dinlemek gerekir. Dinleme eylemi sadece sesleri ve kelimeleri duymak değil, aynı zamanda duyulan kelimelere anlam vermek anlamına da gelmektedir. Etkin bir dinleme yolu, konuşmacıyı onaylamak, inanmak ve güvenmektir. Başka birini dinlemek, iletişim kurmak demektir. Etkin dinleyici olan kişiler bu konudaki görüşlerini diledikleri kadar dile getirebilirler. Geri bildirim varlığında iletişimin daha tatmin edici hale geldiği fark edilmektedir. Etkin bir dinlemede göz teması kurmak, konuşanın öneri ve hareketlerine dikkat etmek, sözünü kesmemek, söylediklerini onaylamak önemlidir (Eroğlu vd., 2014).

Kendini açık iletişimle ifade etme: güçlü empatik ve yapıcı bir söylemle duyguları anlama ve iletme çabasıdır. Gerçek bir iletişim sürecinde, insanlar birbirlerine karşı açıktır. Rogers (2020), kendisini iletişimde açık ve net olan kişiyi kendini gerçekleştiren bir insandan ziyade, kendini gerçekleştirme süreci içerisinde olan kişi olarak tanımlamış, iletişimde ve sürekli gelişimde esnekliği vurgulamıştır. İletişimde esnek olabilen kişiler, başkalarıyla iletişim kurarken farklı seçenekleri görebilir ve gereksinim duydukları iletişim becerilerini diğerlerine göre daha fazla fark edip kullanabilirler. Yetişkinlerle yapılan bir çalışmada, kişilerin kendi kendilerini anlayabilmeleri ve duygularını anlatabilme düzeyleri arttıkça, psikolojik iyi oluşlarının da arttığı tespit edilmiştir (Oğuz, 2019).

2.8 Ergenlik Döneminde İletişim Becerileri

İletişim kavramı ilk olarak ailede deneyimlenen bir süreçtir. Ancak gelişim dönemleriyle doğrudan ilişkili olarak insan yaşamındaki değişimle paralel olarak iletişim süreçlerinde de farklılıklar olmaktadır. Okul öncesi döneme kadar aile merkezli ilerleyen çocuklar, okul çağı ile ailenin önemi giderek azalmaktadır. Ergenlik döneminde ise iletişimin odağı haline akran ilişkileri gelmektedir (Christie ve Viner, 2005). Ergenler için arkadaşlık, beraberlik ve sosyal çevresi içerisinde kabul görmek önemlidir. Aile üyeleri ile sık sık çatışma içerisine giren ergenler bağımsızlık duygusu ile hareket etmektedir. Sosyal çevresi dijital ortamlarda toplanan ergenler kendilerini kabul ettirebilecekleri ve grup dinamiğine dahil olabilecekleri bir alan olarak dijital oyunları görmektedirler. Dijital oyunların başında geçirilen süre, gerçek hayatla olan bağı azaltmaktadır. Günlük iletişim dilinden uzaklaşan ve sosyalleşebildikleri bu yeni alandan kopamayan ergenler yetişkinliğe geçtiklerinde iletişim becerileri de dahil birçok sorunla karşılaşabileceklerdir (Bingöl Karagöz, 2017).

Ergenliğin başlangıcı olarak kabul edilen 12-14 yaşlarındaki çocuklara duyguları anlamayı, ifade etmeyi ve yönetmeyi öğretmek; hayata karşı motivasyonu yüksek, hayata karşı iyimser, kendisine ve çevresine duyarlı bir neslin oluşması ve bu neslin kişisel ve sosyal becerilerini hayatın her alanında başarıyla uygulayabilmesi için önemlidir (Durualp, 2014).

Bir ergenin başkalarıyla kuracağı iletişimin temelini kendisiyle kurduğu iletişim oluşturmaktadır. Bir ergenin kendi iç dengesi, onun dış çevreye açılmasına yardımcı olur. Ancak kişilerarası çatışmalarda kişilerin zıt tutumlara sahip olması iletişim çatışmalarına sebep olmaktadır (Dökmen, 2008). İletişim ortamını ailesinde veya etrafında bulamayan ergenler, sanal ortamlarda başkalarıyla iletişe geçmeye çalışmaktadır (Aksüt vd., 2006). Twenge (2009) bireyselliğe olan düşkünlüğün genç bireylerin iletişim şekillerini etkletiğini belirtmektedir.

Ergenlik döneminde sağlıklı iletişim becerisine sahip olmak sağlıklı bir benlik imajının oluşmasına, üretken olmaya ve okul performansına olumlu katkı sağlamaktadır (Özerbaş vd., 2007). Ergenlik ergenin akranlarıyla kurduğu iletişim, sosyal hayatı açısından çok önemlidir. Ergenler takdir göreceği ve aidiyet hissedeceği bir grup içine dâhil olmak isterler. Bu nedenle etkili bir iletişim becerisine sahip olmak ergen için önemlidir (Yavuzer, 2002).

Çağımızda teknolojik gelişmelerin meydana getirdiği olanaklar, iletişim biçimlerinin değişmesine neden olmuştur. İletişim, iletişim teknolojileri sayesinde dünyanın her yerine erişim sağlayan, farklı kültürlerden insanların konuşup görüşmelerini sağlayan bir form haline gelmiştir (Orta, 2009). Ergenlik döneminde dijital iletişimin akranlarla olumlu ilişkiler kurmak için yararlı bir kaynak olduğu ifade edilebilir (Yücel ve Gürsoy, 2013). Özellikle ergenler arasında facebook ve twitter gibi sosyal tanışma sitelerine katılım son yıllarda oldukça artmıştır (Li, ve Glass, 2007). Sosyal ağların kullanımı, bilgi aktarımına, güncel bilgilerin tutulmasına ve kişiler arası doğrudan iletişime olanak sağlaması nedeniyle internet kullanımını artırmıştır (Eröz ve Doğdubay, 2012). Araştırmalar, internetin özellikle ergenlik döneminde çoğunlukla iletişim amaçlı kullanıldığını göstermektedir. Ergenlik çağındaki kişilerin % 86'sının kendilerini sanal sohbet açısından, % 67 ise yaş, görünüm ve sahip oldukları iş açısından kendilerini farklı sundukları belirlenmiştir (Bayraktar ve Gün, 2006; Madell ve Muncer, 2004).

Ergenlik döneminde bireylerin kendileriyle kurdukları iletişim, çevreleriyle olan iletişimlerine de yansımaktadır. Bireyin iç dünyasında kuracağı iç denge, dış çevreye açılmasına yardımcı olmaktadır (Dökmen, 2008). Ailesinde ya da gerçek ortamında iletişim ortamını bulamayan ergenler sanal ortamlarda iletişim kurmaya çalışırlar. (Aksüt vd., 2006).

Görür (2001), lise öğrencilerinin iletişim becerilerini bazı değişkenlere göre incelediği çalışmasında kızların erkeklere göre iletişim becerilerinin daha yüksek olduğunu ve sosyo-ekonomik düzey arttıkça iletişim becerilerinin de arttığını bulmuşlardır. Erözkan ve Yılmaz (2006) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada cinsiyetler arası farklılıklar bulunmuş, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde duygusal boyutta iletişim becerilerine sahip oldukları tespit edilmiştir Steinberg vd. (2001) ergenler ve akranları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Akranlarla olan iletişimin akademik başarı ve kötü alışkanlık edinme gibi konularda etkili olduğunu beliritmiştir.

Bireyler gelişimleri boyunca çevresindekileri gözlemlerler. Onlarla etkileşime girerek buna uygun davranış kalıpları edinirler. İletişim stilleri deneyimler yoluyla edinilir ve öğrenilir. Bu öğrenme sürecinde sağlıklı iletişim kurmaya yardımcı olan, iletişimi zenginleştiren ve geliştiren becerilerin yanı sıra; iletişimin etkinliğini azaltan nedenlerde vardır. Bu nedenle aile içi iletişim modeli, ergenlerin gelecekte kişilerarası etkili iletişim kurma ve sürdürme becerilerini geliştirmede belirleyici bir işlev üstlenmektedir. Ayrıca aile içi iletişim olgusu ve ailede öğrenilen sosyal beceriler, çevre ile etkili iletişim kurabilmek, sağlıklı bir kişilik kazanabilmek, ergenlik döneminde karşılaşılabilecek problemlerin ve riskli davranışların önlenmesi gibi konularda hayati önem taşımaktadır. (Daşçı, 2015; Erözkan, 2007).

2.9 İlgili Araştırmalar

Konuyla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalar aşağıda yer almaktadır.

Güner (2016) ergenlerde duygu düzenleme stratejilerinin sosyal destek algısı ile ilişkisini incelediği çalışmasında verileri Duygu Düzenleme Ölçeği ve Sosyal Destek Algısı Ölçeği ile toplamıştır. Araştırma sonucunda duygu düzenleme stratejileriyle sosyal destek algısı arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Aktürk (2018) tarafından ergenlerin duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Ankara ilinde bulunan 394 lise öğrencisi oluşturmuştur. Veriler, Duygu Düzenleme Ölçeği ve Akran İlişkileri Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ergenlerin duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir.

Akkaya (2019) lise öğrencilerinin duygu düzenleme becerileri ile problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilinde bir lisede öğrenim gören 319 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmış, veriler Duygu Düzenleme Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, duygu düzenleme becerileri ile problem çözme stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca duygu düzenleme becerilerinin, problem çözme stratejilerinin anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Özkan (2019) tarafından lise öğrencilerinin duygu düzenleme becerileri ve iletişim tarzları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma, betimsel tarama modelindedir. Veriler, Afyonkarahisar ilinde bir lisede öğrenim gören 370 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeği ve İletişim Tarzı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin duygu düzenleme becerileri ve iletişim tarzları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Yıldız (2020) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin duygu düzenleme becerileri ve iletişim tarzları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 258 öğrenci dahil edilmiştir. Veriler Duygusal Düzenleme Becerileri Ölçeği ve İletişim Tarzları Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ve iletişim tarzları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre duygu düzenleme becerileri ve iletişim tarzlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Akyıldırım (2020) tarafından ergenlerin duygu düzenleme becerileri ve iletişim tarzları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışma grubunu 13-16 yaş arasındaki sekiz ergen oluşturmuştur. Veriler betimsel araştırma yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre; ergenlerin duygu düzenleme becerileri geliştikçe, daha olgun ve olumlu iletişim tarzları sergileme eğiliminde oldukları belirlenmiştir.

Kolay (2021) 15-17 yaş arası ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile duygu düzenleme arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmanın örneklem grubunu Bursa Osmangazi ilçesinde bulunan meslek lisesi ve Anadolu lisesinde öğrenim gören 904 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda duygu düzenleme becerilerinin psikolojik dayanıklığı anlamlı ve pozitif bir düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

Bilgiç (2021) tarafından akran zorbalığına maruz kalan lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ve bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini lise bir ve ikinci sınıfta öğrenim gören toplam 400 öğrenci oluşturmuştur. Veriler Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği, Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda akran zorbalığına maruz kalma düzeyi arttıkça bilişsel esneklik düzeyinin azaldığı, uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kullanma düzeyinin ise arttığı bulunmuştur.

Gürer (2021) çocukluk çağı ruhsal travma yaşantıları ile ergenlerde problemli internet kullanımı arasındaki ilişkide; stres, duygu düzenleme güçlüğü, internette duygusal rahatlama ve online sosyal etkileşimin rolünü incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 871 lise öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma verileri Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği, Chen İnternet Bağımlılığı Ölçeği, Depresyon, Ankisiyete, Stres Ölçeği, Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği ve Genelleştirilmiş Problemli İnternet Kullanımı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada Yapısal Eşitlik Modeli ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi kullanılmıştır. Çalışma sonucuna göre; çocukluk çağı travmalarının duygu düzenleme güçlüğünü ve stres düzeyini, duygu düzenleme güçlüğünün de online sosyal etkileşim tercihini ve internette duygusal rahatlamayı anlamlı düzeyde yordadığı, stres, online sosyal etkileşim tercihi ve internette duygusal rahatlamanın ise problemli internet kullanımını anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Soyaltın (2022) ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ile iletişim becerileri ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma grubunu 5-6-7 ve 8.sınıfa devam eden 640 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu, Erken Ergenler Bağlanma Ölçeği, İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Olma Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda bağlanma stilleri ile iletişim becerileri arasında yine bağlanma stilleri ile psikolojik iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Duygusal ve psikolojik iyi oluş ve iletişim becerileri arasındaki ilişkide bağlanma stillerinin düzenleyici rolü olduğu sonucuna varılmıştır.

Shannon Rojas (2019) tarafından yapılan çalışmada olumsuz çocukluk deneyimleri ve ebeveyn yansıtıcı işlevinin aracısı olarak duygusal düzenleme becerisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 18 yaşından büyük 219 anne oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Olumsuz Çocukluk Deneyimleri Anketi, Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği, Ebeveyn Yansıtıcı İşleyiş Anketi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda duygu düzenleme güçlüklerine odaklanan müdahalelerin ebeveyn yansıtıcı işlevlerini olumlu yönde yordadığı bulunmuştur.

Mills (2011) tarafından yapılan çalışmada çocukluk çağı duygusal kötü muamele ve düzensiz yeme bozukluğunun ergenlerde duygu düzenlemenin aracı rolü olup-olmadığı incelenmiştir. Çalışma grubunu İskoçya'nın kırsal bölgesinde devlet lisesinde öğrenim gören 14-18 yaş arasındaki 222 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma verileri Çocukluk Travması Anketi, Duygu Düzenleme Anketi, Yeme Tutum Testi ve Hollandalı Yeme Davranışı Anketi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda hem duygusal istismarın hem de duygusal ihmalin yeme davranışını ve duygu düzenleme becerilerini etkilediği bulunmuştur.

Quetsch (2015) tarafından yapılan çalışmada davranış sorunları olan ve olmayan çocukların duygu düzenleme becerileri ile ebeveynleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışma örneklemini Amerika'da kırsal bölgede 2 ile 8 yaş arası çocuğu olan ve ebeveyn eğitimi için başvuru yapan 60 aile oluşturmuştur. Ebeveynlere, çocuk davranışları, ebeveynlik stresi ve çocuk-ebeveyn duygu düzenlemesi ile ilgili ölçümler yapılmış, aile davranışları yapılandırılmış davranışsal gözlemler sırasında kodlanmıştır. Çalışma sonucunda klinik grupta daha yüksek oranda sorunlu davranışlar, daha yüksek ebeveynlik stresi, daha yüksek düzeyde ebeveyn duygu düzensizliği ve daha yüksek düzeyde çocuk duygu düzensizliği olduğu görümüştür. Klinik örneklemdeki çocukların ebeveynleri, çocuklarına daha fazla olumsuz söylem kullanmıştır. Ebeveynlerin duygu düzenleme becerilerinin çocukların duygu düzenleme becerileri ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada betimsel tarama modelindedir. Tarama modeli ile yapılan çalışmalar, geçmişte var olan veya hala varlığını devam ettiren bir durumu olduğu gibi ortaya çıkarmayı hedefleyen araştırma modelleridir. Araştırmaya konu olan kişi ya da nesne sahip olduğu şartlarda mevcut şartlarıyla tanımlanır. Araştırma konusuna müdahale edilemez ve araştırma konusu değiştirilmez (Karasar, 2009).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara il merkezinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı liselere devam eden 13-17 yaş arasındaki ergenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 11 lisede öğrenim gören 500 ergen oluşturmaktadır. Araştırmaya alınan ergenlerin sosyodemografik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Sosyo-demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımları

	Değişkenler	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	259	51.80
	Erkek	241	48.20
Yaş	14 yaş	104	20.80
	15 yaş	107	21.40
	16 yaş	174	34.80
	17 yaş	115	23.00
Doğum sıranız	İlk çocuk	237	47.40
	Ortanca	93	18.60
	Son çocuk	170	34.00
Kardeş sayısı	Tek çocuk	49	9.80
	2 kardeş	242	48.40
	3 kardeş	156	31.20
	Dört kardeş ve üzeri	53	10.60
Sınıf	Birinci sınıf	140	28.00
	İkinci sınıf	146	29.20
	Üçüncü sınıf	132	26.40
	Dördüncü sınıf	82	16.40
Lise türü	Resmi lise	15	3.00
	Özel lise	131	26.20
	Anadolu Lisesi	92	18.40
	Teknik lise	136	27.20
	İmam hatip lisesi	126	25.20

Çalışmaya katılan ergenlerin %51.80'i kız, %48.20'i erkektir. Ergenlerin %20.80'si 14 yaşında, %21.40'si 15 yaşında, %34.80'si 16 yaşında ve %23'ü 17 yaşındadır. Çoğunluğu ilk sırada doğmuştur (%47.40). % 48.40'si 2 kardeştir. %28'i birinci sınıf, %29,20'si ikinci sınıf, %26.40'ı üçüncü sınıf, %16.40'ı dördüncü sınıf öğrencisidir. Ergenlerin çoğunluğu Teknik Liseye gitmektedir (%27.20).

Tablo 2. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Sosyo-demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımları

	Değişkenler	Frekans	Yüzde (%)
Ebeveynlerin medeni durumu	Birlikteler	457	91.40
	Boşandılar	35	7.00
	Ebeveynlerin birisi vefat	8	1.60
Kendini algılama	Özgüveni yüksek	110	22.00
	Çoğu zaman kaygılı	150	30.00
	Depresyona eğilimli	71	14.20
	Çoğu zaman mutlu	108	21.60
	Diğer	61	12.20
Hobiler	Hobim yok	75	15.00
	Sporla ilgili aktiviteler	203	40.60
	Sanatla ilgili aktiviteler	126	25.20
	Doğayla ilgili aktiviteler	30	6.00
	Diğer	66	13.20
Kolay iletişim kurabilme	Evet	245	49.00
	Bazen	215	43.00
	Hayır	40	8.00
	Toplam	500	100.00

Araştırma alınan ergenlerin %91.40'ının ebeveynleri birliktedir. %7'si boşanmış ebeveynlere sahiptirler. %1.60'ının ebeveynlerinden biri hayatta değildir. Ergenlerin %22'i kendini yüksek özgüvene sahip, %30'u çoğu zaman kaygılı, %14.20'si depresyona eğilimli olarak tanımlamaktadır. Kendini mutlu olarak tanımlayan ergenlerin oranı %21.60'tır. Ergenlerin %15'inin herhangi bir hobisi mevcut değildir. Yüzde 40.60'ı sporla ilgili aktiviteleri hobi olarak yapmakta; %25.20'si sanatla ilgili aktiviteleri, %6'sı doğayla ilgili aktiviteleri yapmaktadırlar. Ergenlerin %49'u diğerleriyle kolaylıkla iletişim kurabilmekte; %43'ü kısmen iyi iletişim kurabilmekte, %8'i ise iletişim kurma konusunda sorun yaşamaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formui Duygu Düzenleme ölçeği ve İletişim Becerileri Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

*Kişisel Bilgi Formu***:** Formda ergenlerin cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, ebeveynlerin medeni durumu, hobiler, kendini algılama ve kolay iletişim kurabilme durumuna ilişkin sorular yer almaktadır.

Duygu Düzenleme Ölçeği: Ölçek duygu düzenleme ve psikolojik uyumu ölçmek için Gross ve John (2003) tarafından geliştirilmiş, Özgüle ve Sümer (2017), tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 7'li Likert tipindedir (1= hiç doğru değil, 7= tamamen doğru) ve toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Yeniden değerlendirme ve bastırma boyutu olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Yeniden değerlendirme boyutu altı madde, bastırma boyutu 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin, Cronbach's Alpha katsayısı yeniden değerlendirme alt boyutu için .78, bastırma alt boyutu için .65 bulunmuştur.

İletişim Becerileri Envanteri: Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilip geçerlik-güvenirliği yapılmıştır. Ölçek 5'li likert tipindedir. Ölçekte yer alan maddeler "her zaman 5, genellikle 4, bazen 3, nadiren 2 ve hiçbir zaman 1" şeklinde puanlanmaktadır. Toplam 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 225, en düşük puan 45'tir. Ölçeğin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç alt boyutu vardır. Her boyut 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte toplam puan ve alt boyutlardan elde edilen puanlar kullanılabilmektedir. Ölçeğin tamamından alınan yüksek puan kişinin iletişim becerisinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlık güvenirlik çalışması için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin tümünün iç tutarlık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için ölçeklerin güvenirlik katsayısı değerleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Ölçeklere İlişkin Alfa Güvenilirlik Katsayıları

Ölçek ve alt boyutlar	Güvenilirlik katsayısı (α)
Yeniden değerlendirme boyutu	0.729
Bastırma boyutu	0.677
İletişim becerileri ölçeği toplam	0.708
Zihinsel boyutu	0.732
Duygusal boyutu	0.709
Davranışsal boyutu	0.714

Duygu düzenleme ölçeğinin yeniden değerlendirme alt boyutu güvenilirlik alfa katsayısı α=0.729, bastırma alt boyutu için ise α=0.677 olarak bulunmuştur. İletişim becerileri ölçeğinin toplamı için güvenilirlik alfa katsayısı α=0.708, zihinsel alt boyutu için α=0.732, duygusal alt boyutu için α=0.709, davranışsal alt boyutu için α=0.714 olarak bulunmuştur.

3.4.Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma için öncelikle Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Etik Kurulundan onay alındıktan sonra Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra araştırmaya dâhil edilen okulların müdürleri ile görüşülmüş ve araştırma hakkında bilgi verilmiş onayları alınmıştır. Veriler okul yönetiminin uygun gördüğü gün ve saatlerde rehber öğretmen eşliğinde araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Toplanan verilerin analizi için SPSS 25.0 programı kullanılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için verilerin analizinde, bağımsız t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Tablo 4: Ergenlerin Cinsiyetlerine Göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Ortalama	Standart sapma	T	P
Yeniden değerlendirme boyutu	Kız	259	3.459	0.937	-0.288	0.774
	Erkek	241	3.484	0.976		
Bastırma boyutu	Kız	259	3.335	0.969	-3.178	0.002*
	Erkek	241	3.603	0.911		

Ergenlerin cinsiyetlerine duygu düzenleme ölçeğinden aldıkları puanlar yeniden değerlendirme alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermezken, bastırma alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$). Buna göre erkeklerin bastırma alt boyutundan aldıkları puanlar kızlardan anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 5: Ergenlerin Cinsiyetlerine Göre İletişim Becerileri Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Ortalama	Standart sapma	T	P
Zihinsel boyut	Kız	259	3.462	0.396	1.346	0.179
	Erkek	241	3.412	0.442		
Duygusal boyut	Kız	259	3.226	0.510	0.764	0.445
	Erkek	241	3.191	0.526		
Davranışsal boyut	Kız	259	3.619	0.467	2.385	0.017*
	Erkek	241	3.520	0.463		

Tablo 5'e göre ergenlerin iletişim becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar sadece davranışssal alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$). Buna göre kızların puan ortalaması, erkeklerden anlamlı olarak daha yüksektir. Zihinsel ve duygusal alt boyutlarında ise cinsiyet değişkeni anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır ($p>.05$).

Tablo 6: Ergenlerin Yaşlarına Göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları

	Yaş	n	Ortalama	Standart sapma	F	P
Yeniden değerlendirme boyutu	14	104	3.303	1.018	2.172	0.090
	15	107	3.433	0.920		
	16	174	3.494	0.980		
	17	115	3.625	0.873		
Bastırma boyutu	14	104	3.474	1.007	0.362	0.780
	15	107	3.414	0.850		
	16	174	3.441	0.970		
	17	115	3.537	0.962		

Tablo 6'a göre duygu düzenleme ölçeğinden alınan puanlar yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Tablo 7. Ergenlerin Yaşlarına Göre İletişim Becerileri Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları

	Yaş	n	Ortalama	Standart sapma	F	P
Zihinsel boyut	14[1]	104	3.347	0.437	4.997	0.002* 4-1
	15[2]	107	3.422	0.458		
	16[3]	174	3.423	0.409		
	17[4]	115	3.558	0.351		
Duygusal boyut	14[1]	104	3.092	0.560	2.770	0.041* 4-1
	15[2]	107	3.279	0.515		
	16[3]	174	3.204	0.511		
	17[4]	115	3.257	0.474		
Davranışsal boyut	14	104	3.515	0.502	1.336	0.269
	15	107	3.591	0.482		
	16	174	3.552	0.477		
	17	115	3.632	0.398		

İletişim becerileri ölçeğinden alınan puanlar yaş değişkenine göre zihinsel ve duygusal alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Buna göre 17 yaşındaki ergenlerin zihinsel ve duygusal alt boyutundan aldıkları puanlar 14 yaşındakilerden anlamlı olarak daha yüksektir (Tablo 7).

Tablo 8. Ergenlerin Doğum Sırasına Göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları

	Doğum sırası	n	Ortalama	Standart sapma	F	P
Yeniden değerlendirme boyutu	İlk çocuk	237	3.410	0.897	1.375	0.254
	Ortanca ya da ortancalardan biri	93	3.452	1.046		
	Son çocuk	170	3.568	0.979		
Bastırma boyutu	İlk çocuk	237	3.399	0.948	1.535	0.217
	Ortanca ya da ortancalardan biri	93	3.599	0.923		
	Son çocuk	170	3.481	0.964		

Tablo 8'e göre duygu düzenleme ölçeğinden alınan puanlar doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Tablo 9. Ergenlerin Doğum Sırasına Göre İletişim Becerileri Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları

	Doğum sırası	n	Ortalama	Standart sapma	F	P
	Ortanca ya da ortancalardan biri	93	3.330	0.320		
	Son çocuk	170	3.351	0.349		
Zihinsel boyut	İlk çocuk	237	3.453	0.401	0.466	0.628
	Ortanca ya da ortancalardan biri	93	3.404	0.434		
	Son çocuk	170	3.435	0.436		
Duygusal boyut	İlk çocuk	237	3.251	0.528	1.470	0.231
	Ortanca ya da ortancalardan biri	93	3.175	0.490		
	Son çocuk	170	3.169	0.515		
Davranışsal boyut	İlk çocuk	237	3.583	0.451	0.155	0.856
	Ortanca ya da ortancalardan biri	93	3.554	0.474		
	Son çocuk	170	3.565	0.488		

İletişim Becerileri Ölçeği ile ergenlerin doğum sırası arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05). (Tablo 9).

Tablo 10. Ergenlerin Kardeş Sayısına Göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları

	Kardeş sayısı	n	Ortalama	Standart sapma	F	P
Yeniden değerlendirme boyutu	Tek çocuk	49	3.190	0.908	1.762	0.154
	2 kardeş	242	3.530	0.906		
	3 kardeş	156	3.456	1.002		
	4 ve üzeri	53	3.509	1.052		
Bastırma boyutu	Tek çocuk[1]	49	3.301	0.984	2.854	0.037* 3-1
	2 kardeş[2]	242	3.393	0.922		
	3 kardeş[3]	156	3.643	0.969		
	4 ve üzeri[4]	53	3.415	0.937		

Tablo 10'da duygu düzenleme ölçeğinden alınan puanların kardeş sayısına göre sadece bastırma alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (p<0,05). Buna göre üç kardeşe sahip olan ergenlerin bastırma alt boyutundan aldıkları puanlar tek çocuk olanlara göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 11. Ergenlerin Kardeş Sayısına Göre İletişim Becerileri Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları

	Kardeş sayısı	n	Ortalama	Standart sapma	F	P
Zihinsel boyut	Tek çocuk	49	3.314	0.366	1.743	0.157
	2 kardeş	242	3.458	0.399		
	3 kardeş	156	3.453	0.435		
	Dört ve üzeri	53	3.415	0.488		
Duygusal boyut	Tek çocuk	49	3.152	0.531	1.484	0.218
	2 kardeş	242	3.258	0.509		
	3 kardeş	156	3.155	0.537		
	Dört ve üzeri	53	3.197	0.471		
Davranışsal boyut	Tek çocuk	49	3.453	0.534	1.562	0.198
	2 kardeş	242	3.562	0.437		
	3 kardeş	156	3.608	0.495		
	Dört ve üzeri	53	3.616	0.442		

Tablo 11'e göre iletişim becerileri ölçeğinden alınan puanlar kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>.05).

Tablo 12. Ergenlerin Sınıf Düzeyine Göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları

	Sınıf	n	Ortalama	Standart sapma	F	P
Yeniden değerlendirme boyutu	9.sınıf	140	3.380	0.878	1.661	0.174
	10. sınıf	146	3.602	1.004		
	11. sınıf	132	3.487	0.918		
	12. sınıf	82	3.370	1.037		
Bastırma boyutu	9. sınıf	140	3.452	0.886	1.895	0.129
	10. sınıf	146	3.363	1.003		
	11. sınıf	132	3.623	0.860		
	12. sınıf	82	3.409	1.073		

Duygu düzenleme ölçeğinden alınan puanlarla sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05).

Tablo 13. Ergenlerin Sınıf Düzeyine Göre İletişim Becerileri Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları

	Sınıf	n	Ortalama	Standart sapma	F	P
	11. sınıf	132	3.403	0.380		
	12. sınıf	82	3.354	0.257		
Zihinsel boyut	9.sınıf	140	3.391	0.456	0.881	0.451
	10. sınıf	146	3.459	0.384		
	11. sınıf	132	3.464	0.403		
	12. sınıf	82	3.439	0.437		
Duygusal boyut	9. sınıf[1]	140	3.253	0.535	3.744	0.011* 2-4
	10. sınıf[2]	146	3.294	0.490		
	11. sınıf[3]	132	3.129	0.496		
	12. sınıf[4]	82	3.111	0.540		
Davranışsal boyut	9.sınıf	140	3.584	0.483	0.720	0.540
	10. sınıf	146	3.609	0.447		
	11. sınıf	132	3.535	0.444		
	12. sınıf	82	3.542	0.512		

Tablo 13'e göre ergenlerin iletişim becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar sınıf düzeyine göre sadece duygusal alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Buna göre 10. sınıftaki ergenlerin duygusal alt boyutundan aldıkları puanlar 12. Sınıftaki ergenlerden anlamlı olarak daha yüksektir. İletişim becerileri ölçeğinin zihinsel ve davranışsal alt boyutlarında ise sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 14. Ergenlerin Lise Türüne Göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları

	Lise türü	n	Ortalama	Standart sapma	F	P
Yeniden değerlendirme boyutu	Resmi lise	15	3.333	0.939	0.566	0.687
	Özel lise	131	3.406	0.985		
	Anadolu lisesi	92	3.417	0.983		
	Teknik lise	136	3.538	0.822		
	İmam hatip	126	3.524	1.041		
Bastırma boyutu	Resmi lise	15	3.517	1.163	1.929	0.104
	Özel lise	131	3.655	0.873		
	Anadolu lisesi	92	3.402	1.050		
	Teknik lise	136	3.415	0.923		
	İmam hatip	126	3.357	0.939		

Duygu düzenleme ölçeğinden alınana puanlar lise türüne göre yeniden değerlendirme ve bastırma alt boyutlarında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 15. Ergenlerin Lise Türüne Göre İletişim Becerileri Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları

	Lise türü	n	Ortalama	Standart sapma	F	P
Zihinsel boyut	Resmi lise[1]	15	3.342	0.348	2.526	0.040* 4-1
	Özel lise[2]	131	3.353	0.449		
	Anadolu lisesi[3]	92	3.433	0.414		
	Teknik lise[4]	136	3.489	0.393		
	İmam hatip [5]	126	3.487	0.414		
Duygusal boyut	Resmi lise[1]	15	3.022	0.432	4.151	0.003* 5-1
	Özel lise[2]	131	3.090	0.496		
	Anadolu lisesi[3]	92	3.172	0.477		
	Teknik lise[4]	136	3.287	0.529		
	İmam hatip [5]	126	3.298	0.537		
Davranışsal boyut	Resmi lise[1]	15	3.516	0.426	2.378	0.051
	Özel lise	131	3.468	0.477		
	Anadolu lisesi	92	3.609	0.434		
	Teknik lise	136	3.609	0.440		
	İmam hatip	126	3.618	0.502		

İletişim becerileri ölçeğinin zihinsel ve duygusal alt boyutları ile lise türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<0.05). Buna göre teknik lisede okuyan ergenlerin zihinsel alt boyutundan aldıkları puanlar resmi lisede okuyan ergenlere göre, imam hatip lisesinde okuyan ergenlerin duygusal alt boyutundan aldıkları puanlar resmi lisede okuyan ergenlere göre anlamlı olarak daha yüksektir. İletişim becerileri ölçeğinin davranışsal alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık görülmemektedir (p>0.05).

Tablo 16. Ebeveynlerin Medeni Durumuna Göre Ergenlerin Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları

	Ebeveynlerin medeni durumu	n	Ortalama	Standart sapma	F	P
Yeniden değerlendirme boyutu	Birlikteler[1]	457	3.502	0.940	5.334	0.005* 1-2
	Boşandılar[2]	35	2.990	1.080		
	Birisi vefat etti[3]	8	3.833	0.673		
Bastırma boyutu	Birlikteler	457	3.461	0.956	0.077	0.925
	Boşandılar	35	3.471	0.919		
	Birisi vefat etti	8	3.594	0.812		

Tablo 16' göre ebeveynlerin medeni durumuna göre ergenlerin duygu düzenleme ölçeğinden aldıkları puanlar sadece yeniden değerlendirme alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Buna göre ebeveynleri boşanmış ergenlerin yeniden değerlendirme alt boyutundan aldıkları puanlar ebeveynleri birlikte olanlardan anlamlı olarak düşüktür. Bastırma alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

Tablo 17. Ebeveynlerin Medeni Durumuna Göre Ergenlerin İletişim Becerileri Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları

	Ebeveynlerin medeni durumu	n	Ortalama	Standart sapma	F	P
Zihinsel boyut	Birlikteler	457	3.446	0.412	2.288	0.102
	Boşandılar	35	3.307	0.467		
	Birisi vefat etti	8	3.583	0.539		
Duygusal boyut	Birlikteler	457	3.215	0.514	1.144	0.319
	Boşandılar	35	3.095	0.560		
	Birisi vefat etti	8	3.342	0.485		
Davranışsal boyut	Birlikteler	457	3.578	0.459	1.732	0.178
	Boşandılar	35	3.451	0.537		
	Birisi vefat etti	8	3.742	0.576		

Tablo 17'e göre ebeveynlerin medeni durumuna göre ergenlerin iletişim becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 18. Ergenlerin Kendilerini Algılama Durumuna Göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları

	Kendini algılama	n	Ortalama	Standart sapma	F	P
Yeniden değerlendirme boyutu	Özgüveni yüksek[1]	110	3.685	1.009	6.452	0.000* 3-4
	Çoğu zaman kaygılı [2]	150	3.276	0.904		
	Depresyona eğilimli[3]	71	3.265	0.890		
	Çoğu zaman mutlu[4]	108	3.738	0.934		
	Diğer[5]	61	3.336	0.924		
Bastırma boyutu	Özgüveni yüksek	110	3.364	1.012	1.968	0.098
	Çoğu zaman kaygılı	150	3.567	0.874		
	Depresyona eğilimli	71	3.651	0.912		
	Çoğu zaman mutlu	108	3.368	0.987		
	Diğer	61	3.344	0.962		

Kendini algılama değişkenine göre ergenlerin duygu düzenleme ölçeğinde aldıkları puanlar sadece yeniden değerlendirme alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Buna göre çoğu zaman mutlu olan ergenlerin yeniden değerlendirme alt boyutundan aldıkları puanlar depresyona eğilimli ergenlerin aldıkları puanlardan anlamlı olarak yüksektir. Bastırma alt boyutunda ise kendini algılama durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

Tablo 19. Ergenlerin Kendilerini Algılama Durumuna İletişim Becerileri Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları

	Kendini tanımlama durumu	n	Ortalama	Standart sapma	F	P
Zihinsel boyut	Özgüveni yüksek	110	3.508	0.437	2.139	0.075
	Çoğu zaman kaygılı	150	3.396	0.422		
	Depresyona eğilimli	71	3.456	0.419		
	Çoğu zaman mutlu	108	3.467	0.422		
	Diğer	61	3.341	0.349		
Duygusal boyut	Özgüveni yüksek[1]	110	3.289	0.531	8.540	0.000* 3-4
	Çoğu zaman kaygılı [2]	150	3.124	0.480		
	Depresyona eğilimli[3]	71	3.018	0.474		
	Çoğu zaman mutlu[4]	108	3.402	0.518		
	Diğer[5]	61	3.153	0.506		
Davranışsal boyut	Özgüveni yüksek[1]	110	3.640	0.465	3.321	0.011* 2-4
	Çoğu zaman kaygılı [2]	150	3.505	0.500		
	Depresyona eğilimli[3]	71	3.543	0.411		
	Çoğu zaman mutlu[4]	108	3.669	0.448		
	Diğer[5]	61	3.473	0.445		

Ergenlerim iletişim becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar kendini algılama durumuna göre duygusal ve davranışsal alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Buna göre kendini çoğu zaman mutlu olarak ifade eden ergenlerin duygusal alt boyuttan almış oldukları puanlar kendini çoğu zaman depresyona eğilimli olarak ifade eden ergenlerden yine kendini çoğu zaman mutlu olarak ifade eden ergenlerin davranışsal alt boyuttan almış oldukları puanlar kendini çoğu zaman kaygılı olarak ifade eden ergenlerden anlamlı olarak yüksektir. Zihinsel alt boyutunda kendini algılama durumu anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 20. Ergenlerin Hobilerine Göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları

	Hobi durumu	n	Ortalama	Standart sapma	F	P
Yeniden değerlendirme boyutu	Hobim yok[1]	75	3.100	0.972	3.506	0.008* 3-1
	Sporla ilgili aktiviteler[2]	203	3.539	0.888		
	Sanatla ilgili aktiviteler[3]	126	3.562	0.912		
	Doğayla ilgili aktiviteler[4]	30	3.439	1.061		
	Diğer[5]	66	3.528	1.087		
Bastırma boyutu	Hobim yok[1]	75	3.463	0.819	3.045	0.017* 2-3
	Sporla ilgili aktiviteler[2]	203	3.517	0.869		
	Sanatla ilgili aktiviteler[3]	126	3.234	1.069		
	Doğayla ilgili aktiviteler[4]	30	3.708	1.040		
	Diğer[5]	66	3.629	0.987		

Tablo 20'e göre duygu düzenleme ölçeğinin yeniden değerlendirme ve bastırma alt boyutları ile hobi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre sanatla ilgilenen ergenlerin yeniden değerlendirme alt boyutundan aldıkları puanlar hobisi olmayan ergenlerin puanlarından anlamlı olarak yüksektir. Spor ilgilenen ergenlerin ise bastırma alt boyutundan aldıkları puanlar sanatla ilgilenen ergenlerin puanlarından anlamlı olarak yüksektir.

Tablo 21. Ergenlerin Hobilerine Göre İletişim Becerileri Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları

	Hobi durumu	n	Ortalama	Standart sapma	F	P
Zihinsel boyut	Hobim yok[1]	75	3.309	0.435	3.240	0.012* 4-1
	Sporla ilgili aktiviteler[2]	203	3.439	0.412		
	Sanatla ilgili aktiviteler[3]	126	3.525	0.402		
	Doğayla ilgili aktiviteler[4]	30	3.420	0.396		
	Diğer[5]	66	3.421	0.433		
Duygusal boyut	Hobim yok[1]	75	3.005	0.412	4.465	0.001* 3-1
	Sporla ilgili aktiviteler[2]	203	3.245	0.505		
	Sanatla ilgili aktiviteler[3]	126	3.303	0.549		
	Doğayla ilgili aktiviteler[4]	30	3.193	0.526		
	Diğer[5]	66	3.159	0541		
Davranışsal boyut	Hobim yok[1]	75	3.403	0.458	5,.67	0.000* 3-1
	Sporla ilgili aktiviteler[2]	203	3.550	0.473		
	Sanatla ilgili aktiviteler[3]	126	3.702	0.446		
	Doğayla ilgili aktiviteler[4]	30	3.582	0.368		
	Diğer[5]	66	3.575	0.479		

Tablo 21'de hobi değişkenine göre ergenlerin iletişim becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Buna göre doğayla ilgilenen ergenlerin zihinsel alt boyutundan aldıkları puanlar hobisi olmayan ergenlerden, sanatla ilgilenen ergenlerin duygusal ve davranışsal alt boyutlarından aldıkları puanlar hobisi olmayan ergenlerden anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 22. Ergenlerin İletişim Kurabilme Durumuna Göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları

	İletişim kurma	n	Ortalama	Standart sapma	F	P
Yeniden değerlendirme boyutu	Evet[1]	245	3.663	0.924	14.257	0.000* 1-2
	Bazen[2]	215	3.360	0.962		
	Hayır[3]	40	2.900	0.792		
Bastırma boyutu	Evet	245	3.378	0.981	2.621	0.74
	Bazen	215	3.519	0.913		
	Hayır	40	3.700	0.911		

Ergenlerin duygu düzenleme ölçeğinden aldıkları puanlar insanlarla rahat iletişim kurabilme durumuna göre yeniden düzenleme alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Buna göre evet yanıtını veren ergenlerin yeniden düzenleme alt boyutundan aldıkları puanlar hayır yanıtını verenlerden anlamlı olarak daha yüksektir. Bastırma boyutunda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 23. Ergenlerin İletişim Kurabilme Durumuna Göre İletişim Becerileri Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları

	İletişim kurma	n	Ortalama	Standart sapma	F	P
Zihinsel boyut	Evet[1]	245	3.501	0.449	6.049	0.003* 1-2
	Bazen[2]	215	3.389	0.383		
	Hayır[3]	40	3.317	0.351		
Duygusal boyut	Evet[1]	245	3.371	0.530	30.337	0.000* 1-2
	Bazen[2]	215	3.091	0.445		
	Hayır[3]	40	2.850	0.457		
Davranışsal boyut	Evet[1]	245	3.689	0.466	17.695	0.000* 1-2
	Bazen[2]	215	3.479	0.443		
	Hayır[3]	40	3.348	0.418		

Ergenlerin iletişim becerileri ölçeğinden aldığı puanlar insanlarla rahat iletişim kuabilme durumuna göre tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre insanlarla rahat iletişim kurabildiğini ifade eden ergenlerin zihinsel, duygusal ve davranışsal alt boyutlarından aldıkları puanlar hayır yanıtı veren ergenlerden anlamlı olarak yüksektir.

Tablo 24. Duygu Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyutları ile İletişim Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Ölçekler	r	p
Yeniden değerlendirme boyutu-duygusal boyut	0.252	0.000
Yeniden değerlendirme boyutu-davranışsal boyut	0.323	0.000
Yeniden değerlendirme boyutu-zihinsel boyut	0.368	0.000
Bastırma boyutu-duygusal boyut	-0.266	0.000
Bastırma boyutu-davranışsal boyut	-0.051	0.000
Bastırma boyutu-zihinsel boyut	0.030	0.000

Duygu düzenleme ölçeğinin yeniden değerlendirme alt boyutu ile iletişim ölçeğinin, davranışsal ve zihinsel alt boyutları arasında pozitif yönde korelasyon bulunmuştur. Yine duygu düzenleme ölçeğinin bastırma alt boyutu ile iletişim ölçeğinin duygusal ve davranışsal alt boyutları arasında negatif yönde, zihinsel alt boyutu arasında pozitif yönde korelasyon bulunmuştur ($p.<.05$).

5. TARTIŞMA

Cinsiyete göre duygu düzenleme ölçeğinin bastırma alt boyutundan erkekler kızlara kıyasla anlamlı olarak daha yüksek puan almışlardır. Duygu düzenlemede bastırma boyutu tepki odaklı bir süreçtir. Duygu ortaya çıktıktan sonraki fizyolojik, deneyimsel ve davranışsal süreci içerir. Bastırma boyutunda kişi duygu ifadelerini bastırmaya ya da engellemeye çalışır. Duygu düzenlemedeki bastırma boyutunun uzun süreli kullanımı olumlu duyguların hissedilmesini ve ifade edilmesini azaltmaktadır (Özgüle ve Sümer, 2017) Bastırma boyutundaki cinsiyetler arası farklılığın toplumun cinsiyetlere atfettiği cinsiyet rollerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Toplumsal cinsiyet rolleri erkeklere duygularını bastırmayı öğretmekte, özellikle üzülme ve ağlama gibi duygularını toplum içinde göstermemesini istemektedir. Yaygın toplumsal cinsiyet kalıp yargılarından birisi de "*erkekler ağlamaz*"dır. Diğer taraftan erkeklerden beklenen en önemli cinsiyet özelliği güçlü olma zorunluluğudur. Bu beklenti neredeyse evrensel bir beklentidir. Kültürümüzde de erkek cinsiyet algısı fiziksel güç, aileyi finanse etme, eş cinselliğin reddi, duyguları saklamakla kendini tanımlamaktadır (Özdemir, 2019)

Literatür incelendiğinde duygu düzenlemenin ergenlikte cinsiyetler arası farklılığını araştıran çalışmaların az olduğu görülmektedir. Ataman (2011) bilişsel duygu düzenleme tekniklerinin cinsiyete göre farklılıklarını incelediği çalışmasında ruminasyon ve geçmiş yaşantının önemini küçültme tekniklerini kadınların daha çok kullanıldığını tespit etmiştir. Else-Quest ve arkadaşları (2006) çalışmalarında, kız ergenlerin olumsuz duygu durumlarında erkek ergenlere göre yaptıkları işlere konsantrasyon sağlamakta güçlük çektiklerini belirlemişlerdir. Brieskorn ve Eker'de (2019), kız ergenlerde duygu düzenlemenin umutsuzluk, kontrol kaybı, kilitlenme ve karmaşıklık boyutlarında erkek ergenlerden anlamlı derecede farklılık gösterdiklerini bulmuşlardır. Atalay ve Özyürek'te (2021), ergenlerde duygu düzenleme ve ebeveyn tutumlarını araştırdıkları çalışmalarında kız ergenlerin erkeklere oranla içsel işlevsel duygu düzenlemelerinin daha yüksek olduğunu, erkeklerin ise kızlara göre dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemelerinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Çorapçı (2012), yaptığı meta analizde ebeveynlerin kız ve erkek çocuklarının duygularını yansıtma ve yaşama şeklini belirlediklerini görmüştür. Bu çalışmalarda ebeveynlerin kız çocuklarının üzüntü duygularına, erkek çocuklarının kızgınlık

duygularına daha çok değer verdiklerini, bu durumda kız çocuklarının üzüntülerini, erkek çocuklarının kızgınlık duygularını daha yoğun bir biçimde yaşayabildiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu durumun uzun dönemde kız çocuklarının içselleştirme, erkek çocuklarının dışsallaştırma sorunlarına yol açacağını belirtmiştir. Ayrıca kültürün ve ebeveynlerin çocuklarına karşı olan bu farklı tutumlarının, duygularının kollektifleşmesinde ve duygu düzenlemelerinde cinsiyete göre farklılıkların ortaya çıkmasında önemli rol oynadığını ifade etmiştir. Çalışmamızda bu durumu destekler niteliktedir.

Cinsiyete göre iletişim becerileri ölçeğinin davranışsal alt boyutunda kız öğrencilerin puanları erkek öğrencilerin puanlarına göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. İletişim becerilerinin davranışsal boyutu kişiler arası ilişki gerektiren bir durumdur. Ergenlik döneminde söylenen birçok şeyi kişiliğine eleştiri olarak algılamak ve buna alınganlıkla tepki göstermek oldukça sık gözlenen bir durumdur. Diğer taraftan bu dönemin belirleyici özelliklerinden birisi de anlık inişli çıkışlı duygusal tepkilerin eşlik ettiği üzüntüler ve gerçekte olmayan korkulardır. Bu korkular cinsiyete göre değişmekte; erkek ergenlerde kişisel ve toplumsal alanda olurken, kızlarda ise daha mikro düzeyde olup aileleri, evleri, arkadaşları ve okul ile ilgili sorumluluklarından kaynaklanmaktadır (Karaköse, 2005). Buna göre kız ergenlerinin davranışsal boyutta anlamlı derecede yüksek çıkmasının kız ergenlerin korku ve kaygılarının kişisel olmak yerine aile, okul, arkadaş gibi yakın çevresi üzerine odaklanmasının davranışlarına yansıdığı düşünülmektedir. Ergenlik döneminde özgü yapılan çalışmalarda, kızların sözlü ve davranışsal iletişim becerilerin daha yüksek olduğu, duygularını ifade etme, duygularını karşısındakilere gösterme ve empati becerilerini kullanmada daha yetenekli olduğu görülmüştür (Hall, 2011). Bu da çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Kızlar erkeklere göre bir problem yaşadıklarında daha empatik ve daha iletişimci olmaktadırlar. Bu durum pek çok konuyu kapsayabilir. Kızlar yakın kız arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde birbirlerinin sorunlarını daha fazla düşünür ve iletişimde bulunurlar. Diğer taraftan bazı durumlarda kızlar ve erkek ergenler kişilerarası ilişkilerinde ve iletişimlerinde benzer düzeydedirler. Kızların yakın arkadaşlığı tanımlamaları kendini açmak ve daha fazla iletişimde olmak olsa da aynı cinsiyetteki ilişkilerde ve iletişimlerde kızlar ve erkekler aynı özel ilgiye sahiptirler (Diaz ve Berndt, 1982; McNelles ve Corinolly, 1999; Sharabany, Gershani ve Hoffman 1984; Shulman ve ark. 1997). Toplumsal cinsiyet

kız ve erkek ergenlere de farklı görevler yüklemektedir. Ergenlikte cinsiyetle ilgili klişelere uygun davranma eğilimi artışa geçer. Bu eğilim kızlarda erkeklere göre daha güçlüdür (Huston ve Alvarez, 1990). Kabakçı ve Korkut'un (2008) yaptıkları çalışmada kız ergenlerin iletişim becerileri erkeklerden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu durumun nedeninin toplumun cinsiyet rollerinin beklentileri olabileceği düşünülmüştür. Kişilerin kendilerini toplumsal alanda kabul ettirebilmeleri ve iletişimi devam ettirebilmeleri için iletişimi bulundukları ortama uygun başlatma ve etkileşimin devamlılığını sağlama becerilerini sergilemeleri gerekmektedir (Malti ve Krettenauer, 2013). Literatüre bakıldığında ergenlikte cinsiyetler arası iletişim stillerinde farklılıklar görülmektedir. Durualp'in (2014) yaptığı çalışmada, kız ve erkek ergenlerde iletişim ve problem çözme becerilerinde kız ergenlerin ortalamasını, erkek ergenlerin ortalamasından anlamlı derecede farklı çıkmıştır. Küçük'ün (2018) yaptığı çalışmada kız öğrencilerin iletişim becerileri ortalamaları erkek ergenlerin ortalamasından anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Uzak ve Baran'ın (2021) ergenlerde iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin incelendiği çalışmada zihinsel ve davranışsal alt boyutta anlamlı bir farklılık bulunmazken duygusal alt boyutta cinsiyetler arası anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yaşa göre ergenlerin duygu düzenleme becerileri anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ergenlikte duygu düzenleme fizyolojik ve hormonal değişimlerden oldukça etkilenmektedir ancak beynin duygu düzenlemesinden sorumlu bölgesinin ergenlik dönemi boyunca gelişimini sürdürmeye devam etmesi yaşın anlamlı bir farklılık oluşturmamasına neden olmuş olabilir. Literatüre bakıldığında çalışma sonucundan farklı olarak Atakay (2020) tarafından yapılan çalışmada yaş ergenlerin duygu düzenleme becerilerini yordamıştır. Yılmaz (2020) tarafından yapılan çalışmada da çocukların duygu düzenleme becerilerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Yaşa göre ergenlerin iletişim becerileri zihinsel ve duygusal alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre on yedi yaşındaki ergenlerin zihinsel ve duygusal alt boyutundan aldıkları puanlar on dört yaşındakilerden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Literatüre baktığımızda Sönmez (2014) tarafından yapılan çalışmada da ergenlerin iletişim becerileri yaşa göre zihinsel ve davranışsal alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. İletişim becerileri ve zihinsel alt boyutunun yaşla birlikte yükselmesi ergenlikte de gelişimine devam eden beynimizin

yürütücü yönetici işlevlerinden sorumlu frontal beyin bölgesinin gelişiminin devam etmesinden kaynaklı olabilir. Beynin ön bölgesi insanlarda en geç gelişen bölge olmasına karşılık bilinçli düşünme, yürütücü yönetici işlevlerden sorumlu bölgedir (Siegel, 2021). Ergenliğin başlarında hormonal etkiler, duygusal iniş çıkışlar, ergen benmerkezciliği, beğenme beğenilme duygularının öne çıkması gibi durumlar iletişim becerilerinde duygusal etkilere neden olmaktadır, diğer taraftan beynin mantıksal ve bilinçli düşünceden sorumlu bölgesi olan frontal bölge de yaşla paralel olarak gelişimine devam etmektedir (Santrock, 2020). İletişim becerilerindeki anlamlı farklılığın on yedi yaşında artışa geçmesinin nedeni olarak düşünülebilir. Dalkılıç (2006) çalışmasında araştırma sonucundan farklı olarak ergenlerin yaşlarının iletişim becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını saptanmıştır (Dalkılıç, 2006).

Doğum sırasına göre ergenlerin duygu düzenleme becerilerinde anlamlı bir farkılık gözlenmemiştir. İlgar ve Akbaba (2017) ile Sarıcı (2019) nın çalışmalarında da doğum sırası duygu düzenleme becerilerini etkilememiştir. Sarıbaş ve Şahin (2021) tarafından yapılan annelerin duygu düzenleme becerilerinin ve kişiler arası duygu düzenleme becerilerinin çocuklarının duygu düzenleme becerisiyle ilişkisinin incelendiği çalışmada çocuğun yaşının ve doğum sırasının anlamlı bir farklılık içermediği bulunmuştur. Duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde doğum sırasından daha çok kalıtımsal faktörlerin ve ebeveyn tutumlarının daha etkili olduğu düşünülmektedir.

Doğum sırasına göre iletişim becerileri ölçeğinden alınan puanlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İletişim becerileri desteklenebilir bir beceridir. Bu becerinin gelişimesinde aile, öğretmen gibi çevresel faktörler oldukça önemlidir (Dunn, 2005). Çalışmanın sonucu da bu durumu destekler görünmektedir.

Kardeş sayısına göre duygu düzenleme ölçeği bastırma alt boyutunda istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Üç kardeş olanların tek çocuk olanlara göre bastırma alt boyutunda daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Ergenlik döneminde kardeşler duygusal olarak bazı durumda destekleyici, bazı durumda ise rakip olabilirler (East, 2009, Howe, Ross ve Recchia, 2011). İlişkinin duygusal niteliği hem yoğun hem de olumsuz olabilmektedir. Duygu düzenlemede bastırma boyutu duygunun yok sayılması ve duygunun yansıtılmasının engellenmesini kapsar. Çok çocuklu ailelerde tek çocuklu ailelere oranla mevcut kaynaklar bölüşülürken, sorumluluk artmaktadır.

Ebeveynlerin de çocuklarının duygu durumlarına özen gösterme olasılıkları da tek çocuklu olanlara göre azalmaktadır (McHale, Updegraff, ve Whiteman, 2012) Çalışma sonucunun bu durumdan kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Sınıfa düzeyine göre ergenlerin duygu düzenleme becerileri anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum yaş ortalamalarındaki sonuçları destekler niteliktedir. Duygu düzenleme becerilerinin sınıf düzeyinden daha çok kalıtımsal ve çevresel faktörlerle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Erken çocukluk döneminde duygu düzenleme becerileri desteklenen çocukların sınıf düzeyinden bağımsız olarak duygularını yönetme konusunda daha başarılı olacağı varsayılmaktadır.

Sınıfa düzeyine göre iletişim becerileri ölçeğinin duygusal alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna bakıldığında 10. sınıftaki ergenlerin duygusal alt boyuttan aldıkları puanlar 12. sınıftakilerden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. 12. Sınıf üniversite sınavına hazırlık dönemidir. Sınav dönemlerinde online derslerin ve kısıtlı sosyal iletişimin çalışma sonucunu etkilediği düşünülmektedir. Uzak ve Baran'ın (2021) çalışmasında da ergenlerin iletişim becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Okul türüne göre ergenlerin duygu düzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul türüyle birlikte okulun imkânları, ergenlerin okuldaki arkadaşlık ilişkileri, öğretmen tutumları gibi faktörlerinde bilinmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle anlamlı bir farklılık çıkmamış olabilir. Süler (2022) araştırma sonucundan farklı olarak lise öğrencilerinde duygu düzenleme ve psikolojik sağlamlığı erken dönem uyumsuz şemalar açısından incelediği çalışmasında lise öğrencilerinde dışsal işlevsel olan ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemenin okul türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığını bulmuştur.

Araştırma sonucunda teknik lisede okuyan ergenlerin zihinsel alt boyutundan aldıkları puanlar resmi lisede okuyan ergenlere göre, imam hatip lisesinde okuyan ergenlerin duygusal alt boyutundan aldıkları puanlar resmi lisede okuyan ergenlere göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Mesleki eğitim veren liseler öğrencileri iş yaşamına hazırlamaktadır ve iş yaşamında etkili iletişim becerileri önem taşımaktadır (Lucas, Good 2001). Bu nedenle mesleki eğitim veren liselere devam eden öğrencilerin iletişim becerileri daha yüksek çıkmış olabilir. Avcı (2020) tarafından yapılan ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve iletişim becerileri arasındaki

incelendiği çalışmasında lise türünün iletişim becerilerini etkilediğini bulmuştur. Yine Akbulut (2022) da lise türünün ergenlerin iletişim becerilerini etkilediğini bulmuştur.

Ebeveyn medeni durumuna göre duygu düzenleme ölçeğinin yeniden değerlendirme alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Ebeveynleri boşanmış ergenlerin yeniden değerlendirme alt boyutundan aldıkları puanlar ebeveynleri birlikte olanlardan anlamlı olarak düşüktür. Çoğu anne-baba boşanma aşamasında çatışma yaşamaktadır. Ergenlerin bu çatışmaları görmeleri de kaçınılmazdır. Bu durum ergenleri duygusal olarak yıpratmış ve duygu düzenleme becerilerini etkilemiş olabilir (Ahron, 2007; Barber ve Demo 2006). Eryılmaz (2020) ebeveynleri birlikte olan ergenlerin ebeveynleri ayrılmış olan ergenlere göre içsel işlevsel duygu düzenleme alt boyutundan daha yüksek puan aldığını bulmuştur.

Ebeveyn medeni durumuna göre ergenlerin iletişim becerilerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Boşanma sürecinin nasıl yönetildiği, ergene nasıl açıklandığı, boşanma sonrası ergenin anne ve babasıyla olan iletişimi gibi faktörlerinde önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışma sonucundan farklı olarak Tekin (2017) yaptığı çalışmada boşanmış aile çocuklarının davranışsal iletişimsel becerilerinde, evli aile çocuklarının ise duygusal iletişim becerilerinde daha başarılı olduklarını bulmuştur.

Kendini algılama değişkenine göre ergenlerin duygu düzenleme ölçeğinin yeniden değerlendirme alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çoğu zaman mutlu olan ergenlerin yeniden değerlendirme alt boyutundan aldıkları puanlar depresyona eğilimli ergenlerin aldıkları puanlardan anlamlı olarak yüksek bulunmuş, Duygu düzenlemede yeniden değerlendirme, durum değiştirilmeden esnek duygusal tepki vermemizi sağlayan güçlü bir duygu düzenleme tekniğidir (Joorman, Yoon ve Siemer, 2010). Duygu düzenlemede yeniden değerlendirme, duyguları tanıma, duygudurumda iyileşme ile ilişkilidir (Andrews, Alperts, Hops ve Davis, 1996; DuBois ve Tevendale, 1999; Eagan ve Perry, 1998; Liuve ark. 1992; Rosenberg ve diğ. 1989). Depresyon bireylerin sağlıklı düşünmesini ve hareket etmesini engelleyen bir durumdur. Alsancak Akbulut (2018)'e göre depresif duygudurum olumsuz duygusal tepkiselliği artırmaktadır. Davidson, Putman ve Larson (2000)'a göre uyumsuz duygu düzenleme becerilerine sahip kişilerde yoğun olumsuz duygu deneyimlerine bağlı olarak endişe ve depresif durumlar ortaya çıkmaktadır.

Kendini algılama durumuna göre iletişim becerileri ölçeğininin duygusal ve davranışsal alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre kendini çoğu zaman mutlu olarak ifade eden ergenlerin duygusal alt boyuttan almış oldukları puanlar kendini çoğu zaman depresyona eğilimli olarak ifade eden ergenlerden yine kendini çoğu zaman mutlu olarak ifade eden ergenlerin davranışsal alt boyuttan almış oldukları puanlar kendini çoğu zaman kaygılı olarak ifade eden ergenlerin puanlarından anlamlı olarak yüksektir. Zihinsel alt boyutunda kendini algılama durumu anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır. Çalışma sonıucuna bakıldığında kendini mutlu hisseden ergenlerin puanları depresyona eğilimli ve kaygılı ergenlerden yüksek çıkmıştır. Ergenlikte majör depresif bozukluk yaşama olasılığı %15-%20 civarındadır (Graber ve Sontag, 2009). Ergenlikte zayıf akran ilişkileri, aile çatışmaları ergenlik depresyonuna neden olan etkili nedenlerdendir (Conley ve Rudolf, 2009). Yakın arkadaşlarıyla ilişkisi az olan, akranları tarafından kabul görmeyen, aile çatışmsı yaşayan ergenler depresif eğilim gösterirler. Bu durumda çatışma çözülmediğinde birey içe kapanık hale gelmektedir. Böyle bir durumdaki ergenler genellikle iletişim becerilerinde de sorun yaşamaktadırlar. Çalışma sonucuna bakıldığında kendini mutlu hisseden ergenlerin, kendini depresif ve kaygılı hissedenlerden anlamlı derecede yüksek çıkması bu durumu destekler niteliktedir.

Hobi durumuna göre duygu düzenleme ölçeğinin yeniden değerlendirme ve bastırma alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sanatla ilgilenen ergenlerin yeniden değerlendirme alt boyutundan aldıkları puanlar hobisi olmayan ergenlerin puanlarından anlamlı olarak yüksektir. Doğayla ilgilenen ergenlerin ise bastırma alt boyutundan aldıkları puanlar sanatla ilgilenen ergenlerin puanlarından anlamlı olarak yüksektir. Hobilerin anlamı ergenlerde ders dışı etkinliklerdir. Yapılan çalışmalar, ders dışı aktivitelere katılmanın daha yüksek akademik ortalama, okul aidiyetinde artış, okul terklerinde azalma, üniversiteye gitme olasılığını arttırma, daha yüksek benlik algısı, düşük düzeyde depresyon, suç ve madde kullanımı ile ilişkili bulmuşlardır (Eccles ve Rooser, 201; Kort-Butler ve Hagewen, 2011). Ergenlerde ders dışı aktivitelerin süresi ne kadar uzun olursa olumlu duygu düzenleme ve gelişimsel sonuçlar da süreyle orantılı olmaktadır (Fredricks ve Eccles, 2006). Yapılan boylamsal bir çalışmada ergenlikte iki yıl, okul desteğinde organize edilen hobilerde ve aktivitelerde (spor, müzik, onur toplulukları, topluma hizmet kulüpleri, sanat etkinlikleri gibi) ve toplum destekli organize edilen aktivitelere (dini aktiviteler,

toplum gençlik aktiviteleri, müzik/sanat/dans aktiviteleri, toplumsal hizmet gibi) katılan ergenlerin üniversite dönemlerinde (ilk yetişkinlikte) bu etkinliklere bir yıl boyunca katılanlardan daha iyi eğitimsel ve mesleki doyumlar elde ettikleri ortaya çıkmıştır (Gardner, Roth, ve Brooks-Gunn 2008). Diğer taraftan sanatın duygu düzenleme işlevlerinde ve kişilerin duygu durumuna pozitif katkı sağlamada önemli bir rolünün olduğu bilinmektedir (Drake, Coleman ve Winner, 2011). Duygu düzenleme tekniklerinden birisi de sanat terapisidir. Sanat terapisi bireylerin fiziksel, zihinsel ve ruhsal sağlıklarını geliştirmek ve iyileştirmek amacıyla yaratıcı duygusal dışavurumu uygulayan, tüm yaş gruplarında kişilere ve kişilerin problemlerine destek sağlamak amacıyla uygulanan tekniklerdir (Heckwolf, Bergland ve Mouratidis, 2014). Sanat terapilerinde, bireyin duygularını anlama, tanımlama, farkındalık kazanma gibi uygulamaları farklı sanat biçimleri aracılığıyla çalışılmıştır (Karataş ve Güler, 2020). Çalışma sonucuna bakıldığında sanat ile ilgili hobisi olan ergenlerin yeniden değerlendirme alt boyutu anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Duygu düzenlemede yeniden değerlendirme boyutu öncül odaklı ve pozitif duygu durumu ile ilişkilidir. Sanatın negatif duyguyu sağaltma özelliği göz önüne alındığında bu durum çalışmayı destekler niteliktedir. Ayrıca sanat ile ilgili hobiler hem özgüveni hem de sosyal faaliyeti destekler niteliktedir. Çalışmanın diğer dikkat çekici sonucuna bakıldığında bastırma boyutunun spor ile ilgili hobilerde sanat ile ilgili hobilerden daha yüksek farklılığa sahip olmasıdır. Spor güç, koordinasyon ve rekabet içeren bir yapıya sahiptir. Tüm bunlara baktığımızda bastırma boyutunun spor ile ilgili hobilerde sanat ile ilgili hobilerden anlamlı derecede yüksek olması çalışmayı destekler niteliktedir. Literatüre bakıldığında duygu düzenleme ile hobi arasında ilişkili çalışmalar duygu yansıtması üzerine yapılmıştır. Karataş ve Güler (2019) tarafından yapılan grup sanat terapisi programının ergenlerin mutluluk düzeyleri, duyguları ifade etme eğilimi ve duygu düzenleme güçlüğüne etkisinin araştırıldığı çalışmada çalışmacılar tarafından hazırlanmış yapılandırılmış sanat terapi programı 15-18 yaş aralığındaki ergenlerin mutluluk düzeylerine, duygularını ifade etme eğilimlerine ve duygu düzenleme güçlüklerine etkisini incelenmiştir. Yapılan deneysel araştırma sonucunda yapılandırılmış grup sanat terapi programına katılan ergenlerin, bu programa katılmayanlara göre mutluluk düzeyinin olumlu duygu puanlarında anlamlı düzeyde bir artış olduğu, olumsuz duygu puanlarında ise anlamlı bir azalma olmadığı bulgulanmıştır. Öpöz (2017) tarfından yapılan spor ve sanatla uğraşan ergenlerin duygu düzenleme becerileri, sosyal kaygı ve öfke düzeyleri arasındaki ilişkiyi

incelenmiştir. Araştırma her üç grup için ayrı ayrı incelenerek yürütülmüştür. Buna göre hem sanat hem spor hem de herhangi bir etkinlik ile uğraşmayanlar grubu için, değişkenler (duygu düzenleme güçlüğü, sosyal kaygı ve öfke) arasındaki ilişki olduğu bulgulanmıştır. DDGÖ'ne göre sürekli öfke, öfke dışta ve öfke kontrol alt boyutları açısından sanatla uğraşan ergenlerin puanları herhangi bir etkinlik ile uğraşmayan ergenlerin puanlarına göre anlamlı derecede yüksek bulgulanmıştır. DDGÖ'nün kabul ve dürtü alt boyutları açısından ise, sanatla uğraşan bireylerin puanları sporla uğraşanlara göre daha düşük çıkmıştır. DDGÖ'nün kabul alt boyutu açısından sanatla uğraşan ergenlerin puanları herhangi bir etkinlik ile uğraşmayan ergenlerin puanlarından daha yüksek bulgulanmıştır.

Hobi durumuna göre iletişim becerileri ölçeğinin tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre doğayla ilgilenen ergenlerin zihinsel alt boyutundan aldıkları puanlar hobisi olmayan ergenlerden anlamlı derecede yüksek, sanatla ilgilenen ergenlerin duygusal ve davranışsal alt boyutlarından aldıkları puanlar hobisi olmayan ergenlerden anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Sanat ve iletişim, varoluşsal birer gereksinim olarak insanlık tarihi kadar köklü geçmişe sahip, insanoğlunun en kadim eylemlerindendir. Şüphesiz, insanlık var olduğu sürece de varlıklarını devam ettireceklerdir (Zor, 2020). Sanat iç iletişimin (psikolojik iletişim) gücünün etkin kullanımı ile yaratılır, dış iletişim süreci içerisinde başkalarının dünyasına ulaşır (Ören, 2015). Sanat ile ilgili birçok etkinlik ergenlikte iletişim becerileri yetkinliğini artırdığı düşünülebilir. Çalışma sonucuna bakıldığında hobisi olan ergenlerin iletişim becerileri ortalamaları tüm alt boyutlarda yüksek ortalamaya sahiptir. Sonuçlarda en dikkat çekici olan doğa ile ilgili hobisi olanların zihinsel boyutta anlamlı farklılığa sahip olmasıdır. Doğa ile ilgili hobiler günümüzde çok kısıtlı alanlarda sınırlı kalmıştır. Bu sınırlılığın yanı sıra günümüz ergenlerinin nerdeyse tüm hayatı online ve çevrimiçi dijital platformlarda geçmektedir. Günümüz ergenlerinin yaşadıkları değişim geçmiş nesillerdeki gibi kademeli olmamış, büyük bir durağanlıkla olmuştur. Dijital teknolojinin 20. yüzyılın son on yılında tahmin edilemez bir hızda yayılmıştır. Tüm hayatlarını bilgisayarlarala, online ve çevrimiçi oyunlarla, cep telefonlarıyla ve dijital çağın tüm diğer oyuncak ve araçlarıyla çevrili olarak yaşamaktadırlar (Aygül ve Eke, 2019). Bu gerçekliği göz önüne aldığımızda ergenlerin doğa ile ilgili hobiyi algılama şekilleri önem taşımaktadır. Literatüre bakıldığında ise iletişim becerileri ve hobi arasında yapılmış bir çalışmaya

rastlanmamıştır. Hobi ve iletişim çalışmaları psikopatolojik sorunlarda sanat terapi kullanımına yönelik olmuştur.

İnsanlarla kolay iletişim kurabilmeye göre duygu düzenleme ölçeğinin yeniden düzenleme alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir. İnsanlarla kolay iletişim kurabilme becerisi dışadönüklüğün ve olumlu benlik algısının sonucudur. Diğer taraftan özgüveni yüksek ve psikolojik esnekliğe sahip kişiliklerdir. Çalışma sonucuna bakıldığında yeniden değerlendirme alt boyutunda yüksek puan alan kişilerin kişilik özelliklerini yansıttığı düşünülmektedir.

İnsanlarla kolay iletişim kurabilmeye göre iletişim becerileri ölçeğinin tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre insanlarla rahat iletişim kurabildiğini ifade eden ergenlerin zihinsel, duygusal ve davranışsal alt boyutlarından aldıkları puanlar hayır yanıtı veren ergenlerden anlamlı olarak yüksektir. Kolay iletişim kurabilen bireyler iletişim becerilerinde yüksek ortalamaya sahip olabileceği beklenen bir sonuçtur.

Araştırma sonucunda ergenlerin duygu düzenleme becerileri artıkça iletişim becerilerinin de arttığı bulunmuştur. Duygu düzenleme becerisi duygusal farkındalığı içeren bir süreçtir. Bu süreç kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlamayı, çözümlemeyi, diğerlerinin duygusal ipuçlarını yakalayıp doğru yorumlayıp doğru zamanda doğru tepkide bulunmayı içerir (Mulyati, Syamsu ve Supriatna, 2019). Duygu düzenleme becerisi gelişmiş ergen karşısındaki kişilerin duygu durumunu anlayabilen, empati kurabilen ve onların bakış açısını dikkate almayı başarabilendir. Bu beceriye sahip ergenler iletişimlerinde daha anlayışlı ve işbirlikçi bir yaklaşım benimserler (Varga ve Magnusson, 2016).

Ergenlik döneminin inişli çıkışlı duygu durumu hesaba katıldığında bu beceriyi kazanmış ergenler hem kendisi hem de çevresiyle olumlu iletişim kurabilirler (Dionisia ve Freire, 2016). Diğer taraftan duygusal ifade edilebilirlik ergenlerin kendi duygularını doğru ve net aktarabilmelerini sağlar. Kendi duygularını doğru bir şekilde ifade etmek, iletişime netlik kazandırır ve karşıdaki kişinin duygusal durumunu anlamasını kolaylaştırır. Tüm bunların ışığında duygusal yönetim ergenlerin duygu durumlarını kontrol edebilme becerilerini geliştiren bir mekanizma olmaktadır. Bu durum iletişimine yansımakta, ergen bireyin etkili iletişim kurabilmesine destek olmaktadır. Doğumdan ölüme kadar her dönemde insan hayatındaki en önemli

noktalardan birisi, duygusal zorluklarla başa çıkma becerisidir. Duygu düzenleme becerileri, ergenlerin duygusal zorluklarla başa çıkma, problem çözme ve uyum becerilerini geliştirir. Bu beceriler, iletişimde çatışmaları yönetme, sorunları çözme ve uyumlu bir şekilde ilişkileri sürdürme yeteneklerini artırmaktadır. Ayrıca ergenlerin duygusal yetkinlikleri problem çözme becerileriyle pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahipken, diğer taraftan problem çözme becerilerinin en önemli yordayıcısı da duygusal yetkinlik olmaktadır (Çelikkaleli, Gündüz 2010). Bu nedenle, ergenlerin duygu düzenleme becerilerini geliştirmeleri, daha etkili ve sağlıklı iletişim kurmalarına destek olmaktadır.

Problem çözme yeterlik algısı arttıkça, uyumsal ve mantıklı karar verme stilini kullanmada da artış olmaktadır. Yine problem çözme becerileri algısı yükseldikçe karar vermede özsaygıda yükselmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda ergenlerin duygu düzenleme becerileri ile cinsiyet, kardeş sayısı, ebeveynlerin medeni durumu, kendini algılama durumu, hobi ve iletişim kurabilme durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunurken, iletişim becerileri ile cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, lise türü, kendini algılama durumu, hobi ve iletişim kurabilme durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca ergenlerin duygu düzenleme becerileri artıkça iletişim becerilerinin de arttığı belirlenmiştir.

- Ergenlikte duygu durum değişiklikleri çok sık görülen bir durumdur. Ergenlerin bu durumun farkında olacağı, duygu durumlarını ve iyilik hallerini sürdürebilecekleri, etkili iletişim becerilerini sağlayabilecekleri eğitimler verilebilir. Eğitimlere katılım sağlamak veya arttırmak için psikodrama gibi farklı teknikler kullanılabilir.
- Aileler, ergenlik döneminde duygu düzenleme ve ergenlerle iletişim konusunda bilgilendirilebilir böylece ebeveyn-ergen çatışması en aza indirilebilir.
- Okullar ve ebeveynler ergenleri okul dışı etkinliklerde, sosyal kulüpler ve toplumsal hizmet gibi aktivitelere yönlendirebilir.

- Duygu düzenleme ve iletişim becerilerinde zorlanan ergenler sanatsal aktivitelere yönlendirilebilir. Sanat stresli veya duygusal olarak zorlayıcı durumlarla başa çıkmaya yardımcı olabilir. Ergenlik döneminde yaratıcı olmak özgüveni de destekleyen bir durumdur ve pozitif duyguları destekler niteliktedir.
- Duygu düzenleme becerisi arttıkça iletişim becerileri de artmaktadır. Duygu düzenleme becerisi yaşamın her anında geliştirilebilecek bir beceridir. Ergenlerin bu becerileri geliştirmesine yardımcı olmak için okullarda rehber öğretmenler destek eğitimler verebilir.
- Duygu düzenleme ve iletişim becerileri konusunda desteğe ihtiyaç duyan ergenlere Bilişsel Davranışçı Terapi tekniği ile birey ya da grup terapisi verilebilir.
- Araştırmada 12. Sınıf öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerinde sorun yaşadığı bulunmuştur. 12. sınıf üniversite sınavına hazırlık dönemidir. Bu dönemde ergenlerin hem kimlik karmaşası hem de sınav kaygısı üst seviyede yaşanmaktadır. Okullarda özellikle 12. sınıf öğrencilerine kaygılarıyla baş etme teknikleri okul psikolojik danışmanları tarafından öğretilebilir. Grup terapileri yapılabilir.

KAYNAKÇA

Alisinanoğlu, F. (2002). Gençlik Dönemi Özellikleri ve Genç Anne-Baba İletişimi. *Eğitim ve Bilim,* 27, 62-63. 5175-34056-2-PB

Adams, G. (2000). *Adolescent Development The Essential Readings*. Blackwell Publishers Ltd. UK: Oxford.

Adams, J. F. (1995). *Ergenliği Anlamak*. (B. Onur, Çev.). Ankara: İmge Yayınevi.

Akbaba, G., **ve İlgar, L.** (2017). Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 5, 1-30

Akbulut, Z. (2022). *14-18 yaş lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Şeyh Edebali Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bilecik

Akkaya, A. (2019). *Lise Öğrencilerinin Duygusal Düzenleme Becerileri ile Problem Çözme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara

Aksoy, A. B., Güngör Aytar, A., ve Kaytez, N. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Mutluluk ve Alçakgönüllülük Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 25(3), 1119-1132. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/29417/320726

Aktürk, A. (2018). *Ergenlerin Duygusal Düzenleme Becerileri ve Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Akyıldırım, Ö. S. (2020). *Ergenlerde Duygu Düzenleme Becerileri ve İletişim Tarzlarının İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara

Aldao, A., Nolen-Hoeksama, S., ve Schweizer, S. (2010) Emotion-regulation Strategies across Psychopathology: A Meta Analytic Review. *Clinical Psychology Review*, 30:217-37.

Aldao, A. Hoeksema, S. ve Schwizer, S. (2010). Emotion Regulation Strategies Across Psychopathology: A Meta-analytic Review. *Clinical Psychology Revies*, 30(2), 217-237.

Arnett, J.J. (2000). Emerging Adulthood: A Theory of Development from The Late Teens through The Twenties. *American Psychologist,* 55(5), 469-480

Atalay, D. ve Özyürek, A. (2021). Ergenlerde Duygu Düzenleme Stratejileri ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 230(50), 815-834. DOI: 10.37669/milliegitim.707741

Atik, E. L. (2013). *Liseli Ergenlerde Bağlanma Stilleri ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişkide Öz-Yansıtma ve İçgörünün Rolü.* (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Avcı, İ.C. (2020). *Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve iletişim becerileri arasındaki ilişki.* (Yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin

Bakır, E. (2022). *Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin başarımla ilgili duyguları, duygu düzenleme stratejileri ve bağlılıklarının modellenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Battal, H. (2022). *Genç yetişkin ğniversite öğrencilerinde duygu düzenleme becerilerinin ve özşefkat düzeyinin mutluluk ile ilişkisi.* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Benoit, D. (2004). Infant-parent Attachment: Definition, Types, Antecedents, Measurement And Outcome. *Paediatr Child Health*, 9 (8), 541-545.

Berking, M., ve Whitley, B. (2018). D*uygulanım Düzenleme Eğitimi: Uygulamacı El Kitabı* (S. Vatan, Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.

Berkman, T. E. (2018). The Neuroscience of Goals and Behavior Change. *Consult Psychology Journal*, 70(1), 28-44.

Berzonsky, M. D. (2000). Theoriesadolescence. J. Adams (Ed). Adolescent Development: Theessentialreading. Oxford, UK: BlackwellPublished LTD

Bilgiç, B.S. (2021). *Akran zorbalığına maruz kalan lise öğrencilerinin bilimsel esneklik ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul

Blakemore, S. J., ve Choudhury, S. (2006). Blakemore, S. J., ve Choudhury, S. J. (2006). Development of the Adolescent Brain: Implications for Executive Function and Social Cognition. *Child Psychology and Psychiatry*, 47, 296-312. http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01611.x-

Blakemore, S., Burnett, S., Ve Dahl, R.E. (2010). Therule of Puberty in The Developing Adolescent Brain. *Human Brain Mapping,* 31, 926-933

Blyth, D., Hill, J., ve Smyth, C. (1981). TheİnfluenceOf Older Adolescents on Younger Adolescents: Do Grade-Level Arrangements Make A Difference in Behaviors, Attitudes, and Experiences? *Journal of Early Adolescence*.

Brieskorn, D. Ve Eker, E. (2019). Lise Öğrencilerinde Duygu Düzenleme Güçlüğü ve Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 7 (98), 387- 401. DOI: 10.29228/ASOS.36802

Brown, B. B. (2004). Adolescents' relationships With Peers. *Handbook of Adolescent Psychology,* 2, 363-394.

Brown, B.B., Larson, R.W., ve Saraswathi, T.S. (2002). *The World's Youth, Adolescence in Eight Regions of The Globe*. Cambridge UniversityPress: UK

Bukowki, R. W., Motzoi, M. ve Mayer, C. (2009). *Friendship as Process, Function and Outcome.* New York: Guilford.

Bulduklu, Y. ve Karaçor, S. (2019). Kitle iletişim kuramları. Konya: Çizgi Yayınları.

Burger, J. M. (2006). *Kişilik: Psikoloji biliminin insan doğasına dair soyledikleri.* (İ. D. Erguvan Sarıoğlu, Çev). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Chen, L., Chang, Y., ve Yen, C. (2015). The Relationship Between Communication Skills and Academic Achievement of Vocational High School Students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(3), 507-515.

Clen, S. L., Mennin, D. S., ve Fresco, D. M. (2013). Emotion Regulation Strategies. *The Wiley Handbook of Cognitive Behavioral Therapy* (S. G. Hofmann, D. J. Dozois, W. E. Rief, ve J. A. Smits, Eds.) New York, NY: John Wiley&Sons, Ltd.

Collins, W. A., ve Steinberg, L. (2006). Adolescent Development in Interpersonal Context. (W. Damon ve R. M. Lerner, Eds.), Handbook Of Child Psychology: Vol. 3. *Social, Emotional, And Personality Development*. John Wiley & Sons, Ltd.

Collins, W.A., ve Lauren, B. (2004) Parent-Adoloscent Relaitonships and Influences. *Handbook of Adoloscent Psychology*. (R.M. Lerner ve L. Steinberg, Eds.), New York: Wiley

Conley, C. S., Rudolph, K.D. (2009). The emerging sex difference in adolescent depression: İnteracting contributions of puberty and peer stress. *Development Psychology, 21,* 593-620

Csikszentmihalyi, M., ve Larson, R. (1984). *Being Adolescent.* New York: Basic Books.

Cüceloğlu, D. (2013). *İnsan ve Davranış*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çağlar, G. (2019). *Anne baba iletişim becerilerinin 60-66 ay grubu çocukların iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Çakır, G. (2015). *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir

Çeken, B., Arslan, A. ve Tuğrul D. (2017). İletişimde Emojilerin Kullanımı ve İncelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 16(6); 91-105. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/32174/356991

Çelik, G., Tahiroğlu, A., ve Avcı, A. (2008). Ergenlik Döneminde Beynin Yapısal ve Nörokimyasal Değişimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi,* 11(1). https://jag.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_11_1_42_47

Çelikkaleli, Ö., Gündüz, B. (2010). Ergenlerde problem çözme becerileri ve yetkinlik inançları. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 2(19) 361-377. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/50608

Çetinkaya, Ş. (2013). *Lise Öğrencisi Erkek Ergenlerde Problem Çözme Eğitiminin Problem Çözme Becerisi, Kişilerarası İlişki Tarzı ve Öfke Kontrolü Üzerine Etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

Çok, F., Giray, L.A., Ersever, H. (2001). Turkish unıvesity students sexual behaviour, knowledge, attitudes and perceptions of risk related to HIV/AIDS. *Cultiru Sexuality And Health*, 3, 81-99. DOI: dx.doi.org/10. 80/136910501750035699

Dacey, J.S. ve Kenny, M. (1994). *Adolescent Development*. USA: Brown&Benchmark Publishers.

Decker, D. M., Donna, S.P., ve Christenson, S. L. (2015). Relationship Between Communication Skills and Achievment in Reading and Math For Elemantary *School Students. Journal of Education Research and Practice*, 4(1), 68-79.

Değirmenci, G. Y. (2020). Bebeklik Döneminde Sosyal Duygusal Gelişim ve Gelişimsel Destek Önerileri, *Bebeklik Döneminde Gelişim*, (Ç. Aytekin, S. Bencik Kangal ve H. Demircioğlu, Ed.), 77-88, Ankara: Vize.

Demirci, O.O, Yöyen, E.G. (2020). Bilişsel Esnekliğin Bilişsel Duygu Düzenleme Üzerindeki Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi.* C.21, S.39, S(651-684). DOI: 10.21550/sosbilder.624377

Diamond, L.M. ve Savin-Williams, R.C. (2009). *Explaining diversity in thedevelopment of same sex sexuality among young women.* In L.D. New York: Columbia UniversityPress

Dinçel, E. (2006). *Ergenlik Dönemi Gelişimsel Ödevleri ve Psikolojik Problemler.* (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Dinçer, B. (2008), *Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Lise İkinci Sınıfa Devam Eden Ergenlerin Anne Baba Tutumlarını Algılamaları ile Arkadaşlık İlişkilerinin İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Dionisa, T., ve Freire, T. (2016). Flow experience, attentional control and emotion regulation: Contributions for a positive development in adolescents. Researchgate. DOI: 10.17575/rpsicol. v30i2.1119

Dolgin, K.G., (2014). *The Adolescent: Development, Relationships and Culture.* 14th Edition, London: Pearson

Dökmen, Ü. 2008. *İletişim Çatışmaları ve Empati.* Sistem Yayıncılık. İstanbul.

Durualp, E. (2014). Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Cinsiyet ve Sınıfa Göre İncelenmesi. *International Journal of Social Science*, S.26, 13-25. DOI: 10.26466/opus.468698

Eccles, J.S. (2004). *Schools Academic Motivation and Stage-Environment, Handbook of Adolescent Psychology*, (R. Learner ve L. Steinberg, Eds.), New York: Wiley.

Eğinli, T.A., (2020). *Kişilerarası İletişim Kuramları.* Ankara: Nobel Yayınevi

Eisenberg, N., Fabes, R. A., ve Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. *Handbook of Child Psychology,* 3, 646-718. https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0311

Elkind, D. (1987). *Ergenlikte Ben Merkezcilik, Ergenlik Psikolojisi* (Çev. M. Çileli. Ed: B. Onur). Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık

Ellis, A. J., Beevers, C.G. ve Wells TT. (2009). Emotional Dysregulation in Dysphoria: Support for emotion context in sensitivity in response to performance based feedbeck. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 40 (3), 443-454. DOI: 10.1016/j.jbtep.2009.05.002

Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H. ve Van Hulle, C. A. (2006). Gender Differences in Temperament: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin,* 132, 33-72. https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.33

Emiroğlu, V. (1977) Kültür-Kişilik İlişkisinde Antropolojik Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Antropoloji Dergisi,* (10), 103-116. https://doi.org/10.1501/antro_0000000153

Erdoğan, H. N. (2014). Ergenlik Döneminin Dinî ve Toplumsal Gelişimi, *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Yıl:14, Cilt:14, Sayı:1, s. 153-165. https://hdl.handle.net/20.500.12491/561

Eren, C. (2022). *Ergenlerde duygusal zekâ, ebeveynlere bağlanma ve bazı bireysel faktörlerin duygu düzenleme becerileri üzerindeki yordayıcı rolü.* (Yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Kars

Ergenlik Psikolojisi. (2019, Ağustos). https://ergenlikdonemi.wordpress.com

Ergun, S. (2021). *Duygusal Okuryazarlık Eğitimlerinin Sosyal Zekâ Gelişimine Yansıması: Arabulucular Üzerine Bir İnceleme.* Ankara: İKSAD Yayınevi.

Ergün, M., ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 2(1), 269-292. https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000191537

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis.* W. W. Norton & Company.

Erölmez, A. (2005). Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerilerini Etkileyen Faktörler. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22: 135-150. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/382/2409

Ersanlı, K. ve Balcı, S. (1998). İletişim Becerileri Envanterinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 2 (10), 7-12. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21430/229794

Ersoy, E.G. ve Köşger, F. (2016). Empati: Tanımı ve Önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi*;38 (2), 9-17 DOI: http://dx.doi.org/10.20515/otd.33993

Ertuğrul A, Rezaki M. (2006) Prefrontal Korteks ve Şizofreni. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni,* (16):118-127. https://psycnet.apa.org/record/2006-20539-008

Foltz, C., Overton, W. F ve Ricco, R. B. (1995). Proof Construction: Adoloscent Development from Inductive to Deductive Problem-SolvingStrategies. *Journal of*

Experimental Child Psychology. 59(2), 179–195. https://doi.org/10.1006/jecp.1995.1008

Fortenberry, J. D. (2013). "Puberty and adolescent sexuality", *Horm Behav*. 64(2):280-287. DOI:10.1016/j.yhbeh.2013.03.007

Galanaki, E. P. (2012). The ımaginary audience and the personal fable: A test of elkind's theory of adolescent egocentrism. *Psychology*, 3(6), 457-466. https://doi.org/10.4236/psych.2012.36065

Gallatin, J. (1995). *Ergenlik Kuramları. Ergenliği Anlamak*, (J.F. Adams, Ed.), (N. Çelen Çev.). Ankara: İmge Yayınevi

Gallo, L.C. ve Smith, T.W. (2001). Attachment style in marriage adjustment and responses to ınteraction. *Journal of Social and Personal Relationships*, 18(2) 263-289. https://doi.org/10.1177/0265407501182006

Gamache, M. C. (2017). *In the spirit of full disclosure| maternal characteristics that encourage adolescent disclosure of distressing experiences,* (Doctoral dissertation), University of Oregon.

Gander, M.J. ve Gardiner H.W. (1993). *Çocuk ve Ergen Gelişimi.* Ankara: İmge Yayınevi

Garnefski, N., Kraaij, V., ve Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311-1327. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6

Garnefski, N., Legerstee, J., Kraaij, V., Kommer, V.D., Teerds, T., (2002). Cognitive coping strategies and symptoms of depression and anxiety: A comparison between adolescents and adults. *Journal of Adolescence,* 25(6), 603- 611. DOI:10.1006/jado.2002.0507

Gibbs, J. T., ve Huang, L. N. (1989). A Conceptual Framework For Assessing And Treating Minority Youth. *Children of Color: Psychological İnterventions With Minority Youth,* (J. T. Gibbs & L. N. Huang, Eds.). 1–29, Jossey-Bass/Wiley.

Graber, J.A., ve Sontag, L.M. (2009). İntermalazing problems during adolescence. (R. M. Learner, L. Steinberg Eds.). Handbook of adolescent psychology. New York: Wiley

Gratz, K. L., ve Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor atructure, and ınitial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment,* 26(1), 41-54. DOI:10.1007/s10862-008-9102-4

Gross, J. J. (1999). Emotion Regulation: Past, Present, Future. *Cognition and Emotion,* 13(5), 551-573. https://doi.org/10.1080/026999399379186

Gross, J. J. ve John, O. P. (2003). Individual diffverences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and Well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348

Gross, J. J. ve Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. *Handbook of Emotion Regulation* (J. J. Gross, Ed.), New York: Guilford Press.

Gross, J.J. (2014). *Emotional Regulation: Conceptual and empirical foundations. Handbook of Emotion Regulation* (J. J. Gross, Ed.) Guilford Press.

Grumbach, M. M. (2002). A Window of opportunity: The diagnosis of gonadotropin deficiency in the male ınfant. *Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism*, 87(6), 2638-2647. DOI:10.1210/jc.2004-2465

Gülcan, A. (2014). *Genç Yetişkinlerde İyimserliğin Mutluluk ve Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi), Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güner, O. (2016). Ergenlerde Duygu Düzenleme Stratejileri ve Sosyal Destek Algısı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 6(45), 52-64. DOI: 10.37669/milliegitim.707741

Güney, S. (2016). *Davranış Bilimleri*. (10.Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gürer, L.U. (2021). *Ergenlerde travmatik yaşantılar ve problemli internet kullanımı arasındaki ilişkide stres ve duygu düzenlemenin rolü.* (Yüksek lisans tezi). Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzincan

Gürses, İ., ve Kılvauz, M. A. (2011). Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Dönemleri Teorisi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(20), 153-166.

Haga, S. M., Kraft, P. ve Corby, E. K. (2009). Emotion Regulation: Antecedents and Well-being ooutcomes of cognitive reappraisal and expressive suppression in Cross-cultural samples. *Journal of Happiness Studies*, 10, 271-291. https://doi.org/10.1007/s10902-007-9080-3

Hall, J.A. (2011). Sex differences in friendship experitions A-Meta analysis journal of social and personal relationships 28(6), 723-747. https://doi.org/10.1177/0265407510386192

Harter, S. (2012). *The Construction Of The Self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). Guilford Press.

Helbig-Lang, S., Rusch, S., ve Lincoln, T.M. (2015) Emotion Regulation Difficulties in Social Anxiety Disorder and Their Specific Contributions to Anxious Responding. *Journal of Clinical Psychology,* 71:241-9. orcid.org/0000-0003-0541-4846

Hocaoğlu, E., ve Öztürk, H. (2019). Ergenlerde Duygusal Zekâ, Duygu Düzenleme ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 18(4), 1466-1479.

https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/saynurk/63163/Sullivan%20Kuram%C4%B1.pdf Erişim Tarihi: 01.09.2022

http://library1.nida.ac.th/termpaper6/sd/2554/19755.pdf Erişim Tarihi: 0305.2023

https://ergenlikdonemi.wordpress.com/ Erişim Tarihi: 22.11.2022

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi88YXPiPX1AhUwS_EDHdiiCzMQFnoECAQQAQ&url=https%3A%2F%2Fkelimeler.gen.tr%2F&usg=AOvVaw0DESuZ6mgw1R6yOeH8SiY Erişim Tarihi: 27.10.2022

Hurrelmann, K., ve Quenzel, G. (2015) Lost in transition: status insecurity and inconsistency as hallmarks of modern adolescence. *International Journal of Adolescence and Youth,* 20:3, 261-270, DOI: 10.1080/02673843.2013.785440

Hyde, J.S., ve DeLameter, J.D., (2011). *Human sexuality* New York: Mc Graw Hill

İmamoğlu, S.E. (2009). *Kişilerarası İlişkiler*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi

John, O. P., ve Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, ındividual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301-1334. DOI:10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x

John, O. P., ve Gross, J. J. (2007). Individual differences in emotion regulation. *Handbook of Emotion Regulation,* (J. J. Gross, Ed.), 351-372. New York, NY: The Guilford Press.

Joormann, J., Yoon, K. L. ve Siemer, M. (2010). Cognition and Emotion Regulation. *Emotion Regulation and Psychopathology: A Transdiagnostic Approach to Etiology and Treatment,* (A. M. Kring ve D. M. Sloan, Der.), 174-203, New York, USA: The Guilford Press.

Kabakçı, Ö.F. T ve Korkut, F. (2008). 6-8. Sınıftaki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/677/128

Karabekiroğlu, K. (2009). *Anne-Babalar İçin Ergen Ruh Sağlığı Rehberi.* İstanbul, Say Yayıncılık

Karadağ, E. (2017). Öğretmen adaylarının duygu düzenleme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 177-191.

Karaköse, R. (2005). *Ergenlerde Etkili İletişim*. Ankara, Nobel Basımevi

Karamanlı, M. (2023). *Ergenlikte derse katılımın yordayıcıları olarak öznel iyi oluşu araştırma stratejileri veduygu düzenleme becerilerinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara, Nobel Yayıncılık

Karataş, E., Güler, Ç.Y. (2020). Grup sanat terapisi programının ergenlerin mutluluk düzeyleri, duygularını ifade etme eğilimi ve duygu düzenleme güçlüğüne etkisi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi.* 15(25), 15-25. https://doi.org/10.26466/opus.644988

Karlsen, F. (2018). Life phase and meaningful play, what's the problem in problem gaming? (J. Enevold, A. M. Thorhauge ve A. Gregersen eds.) *Nordic Research Perspectives.* Göteborg: Nordicom.

Keating, D. (2004). Cognitive and Brain Devolopment. *Hanbook of Adolosencent Psychology* (R.M. Lerner ve L. Steinberg, Eds.), New York: Wiley

Keser, H. (2022). *Ergenlik dönemindeki bireylerin ahlak değer düzeyleri ile duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Zonguldak

Kılınç, N. (2019). *Okul Öncesi Dönemde Duygu Düzenleme Becerisi ve Oyun İlişkisi: Nitel Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kidwell, J.S., Dunhamm, R.M., Bacho, R.A., Pastorino, e. Ve Portes, R.P. (1995). Adolescent Idendity Exploration: A Test of Erikson's Theory of Transitional Crisis. *Adolescence, 30*(120), 785–793. PMID: 8588516

Kolay, İ. (2021). *15-17 yaş arası ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile duygu düzenleme arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Koole, S.L. (2009). Thepsychology of emotion Regulation: An Integrative Review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41. https://doi.org/10.1080/02699930802619031

Kreipe, R.E., ve McAnarney, E.R. (2001). Adölesan Dönemi. *Nelson of Pediatrics 3.Baskı*. (M. Tuzcu, Çev.), 226-262, İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.

Kulaksızoğlu, A. (2009). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kurt Ulucan, T. (2013). *Ebeveynleri boşanmış ergenlerin yılmazlık, benlik saygısı, başa çıkma ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi: Yılmazlığın aracı rolü.* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Küçük, G. (2018). *Ergenlerin İletişim ve Sorun Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenerek Okul Sosyal Hizmeti Düzeyinde Değerlendirilmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

La Greca, A. M., ve Harrison, H. M. (2005). Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: Do they predict social anxiety and depression? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 49-61. DOI:10.1207/s15374424jccp3401_5

Larson, R. Richards, M., Moneta, G., Holmbeck, G., ve Duckett, E. (1996). Challenges in Adoloscents Daily Interactions with Their Families From Ages 10 To 18: *Disengagement and Transformation. Developmental Psyhology*

Larson, R., ve Verma, S. (1999). How Children and adolescents spend time across the world: Work, Play, and Developmental Oppurtunuties. P*sychological Bulletin*.

Larson, R., Moneta, G., Richards, M., ve Wilson, S. (2002). Comunity, stability, and change in daily emotional experience across adolescence. *Child Devolopment*

Lerner, R. M., ve Steinberg, L. (Eds.) (2009). *Handbook of Adolescent Psychology*. UK Oxford, John Wiley & Sons Ltd.

Lucas, S.R. ve Good, A.D. (2001). Race, Class and tournament track mobility. *Sociology of Education,* 74, 139-156. DOI:10.2307/2673167

Malti, T., Krettenauer, T. (2013). The relation of moral emotion attributions to prosocial and antisocial behavior: A meta-analysis. *Child Development*, 84(2), 397-412. DOI:10.1111/j.1467-8624.2012.01851.x

Mayer, J. D., ve Salovey, P. (1997). *What is emotional ıntelligence? Emotional development and emotional ıntelligence: Educational Implications* (P. Salovey, & D. Sluyter, Eds.), 3-31. New York: Basic Books.

Mazor, A. ve Enright, R.D. (1998). The development of the ındividual process a Social-Cognitive perspective. *Journal of Adolescente*, 11(1), 29-47. DOI:10.1016/s0140-1971(88)80021-6

Mazur, E., Esteves, S., ve Kavanagh, E. (2019). Emotional intelligence and communication skills as predictors of Pre-Adolescents' *Adjustment. Frontiers in Psychology*, 10, 1434.

McGue, M., Elkins, I., Walden, B. Ve Iacono, W.G. (2005). Perceptions of the parent-child relationship: A longitudinal investigation. *Developmental Psychology*

McLoyd, V.C., Kaplan, R., Purtell, K.M., Bagley, E., Hardaway, C.R., ve Smalls, C. (2009). Poverty and social disadvantage in adolesence. Handbook of Adolescent Psychology (3.rd ed.). (R.M. Lernerand L. Steinberg, Eds.). New York: Wiley.

McHale, S. M., Updegraff, K. A., ve Whiteman, S. D. (2012). Sibling relationships and influences in childhood and adolescence. *Journal of Marriage and Family,* 74(5), 913-930. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2012.01011.x

Mead, M. (2001). Coming of Age in Samoa: A Psychological study of primitive youth for western civilisation (Perennial Classics), *William Morrow Paperbacks*

Mennin, D.S., Holaway, R.M., Fresco, D.M (2007) Delineating Components of Emotion and its Dysregulation in Anxiety and Mood Psychopathology. *Behavior Therapy,* 38:284-302. DOI: 10.1016/j.beth.2006.09.001

Miller, K. (2013). *Communication Theories: Perspectives, Processes, and Contexts*. NewYork, McGraw-Hill Education.

Mills, P.M. (2011). *Childhood emotional maltreaatment and disordered eating in a general adolescent population*. (Doctoral thesis). University of Edinburg

Morris, A. S. Silk, J. S. Steinberg, L., Myers, S. S. ve Robinson, L. R. (2007). The Role of The Family Context in The Development of Emotion Regulation. *Social Development,* 16 (2), 361-388. DOI:10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x

Mulyati, H., Syamsu, Y.L.N., Supriatna, M. (2009). Emotion Regulation in Adolescents. Advences in Social Science, Education and Humanities Research, http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Munro, B.P. (2021). Exploring the perceived wellbeing of adolescents participating in a mindfulness-based adolescent programme. (Master sthesis), Nelson Mandela Metropolitan University

Odabaşı, Y. (2009). *Satış ve Pazarlamada Müşteri İlişkileri Yönetimi*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Onat, O ve Otrar, M. (2010). Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 123-143. https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/354/1917

Öner, Ö. (2000). Kurt Lewin ve Alan Kuramı, Lewin'in çocuk psikolojisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt 33. Sayı 1,9. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000030

Öpöz, T. (2017). *Spor veya sanatla uğraşan ergenlerin duygu düzenleme becerileri, sosyal kaygı ve öfke düzeyleri arasındaki ilişki.* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Ören, Ş. (2015). Sanatın doğuşunda iletişimle aralarındaki varoluşsal birliktelik ve sanat eyleminde psikolojik iletişimin önemi. *Atatürk İletişim Dergisi*, 8 (207-226).

Özbay, H. ve Öztürk, E. (1992). *Gençlik.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Özbay, H.M. (2000). *Ruh sağlığı ve hastalıkları kliniğine başvuran ergenlerin kendilerini algılamalarıyla başvurmayanların kendilerini algılamalarının karşılaştırılması.* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Özdemir, H. (2019). Toplumsal cinsiyet perspektifinden erkeklik ve kadınlık algısı: Bir alan araştırması. *Akademik Sosyal Araştırmalar,* 10, 90-107. https://doi.org/10.31455/asya.612384

Özer, D. J., Benet-Martinez, V. (2006). "Personality and the prediction of consequential outcomes. *Annual Review of Psychology*, 57, 401-21. DOI:10.1146/annurev.psych.57.102904.190127

Özgüle, E. T. U. ve Sümer, N. (2017). Ergenlikte duygu düzenleme ve psikolojik uyum: Duygu Düzenleme Ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Turk Psikoloji Yazıları*, 20(40), 1-18. https://hdl.handle.net/11511/87500

Özkan, E. (2019). *Lise Öğrencilerinin Duygusal Düzenleme Becerileri ve İletişim Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon

Pascuzzo, K., Moss, E., ve Cyr, C. (2015). Attachment and emotion regulation strategies in predicting adult psychopathology. *SAGE Open*, 5(3). https://doi.org/10.1177/2158244015604695

Quetsch, L.B. (2015). *Emotional regulation in families of children with behavior problems versus nonclinical comparisons.* (Master's thesis). West Virginia University, Virginia

Reardanz, J. (2018). *Peer victimization in adolescents with downsyndrome: The ımpact of communication and emotion regulation*, (Master'st Tesis), University of Alabama.

Rieffe, C., Oosterveld, P., Terwogt, M.M. Mootz, S., van Leeuwen, E. ve Stockman, L. (2010). Emotion Regulation and Internalizing Symptoms in Children with Autism Spectrum Disorders, *Autism,* 14(4), 285-304. DOI:10.1177/1362361310366571

Rosenblum, G.D., ve Lewis, M. (2003). Emotional Devolopment in Adolesce. *Blackwell Handbook of Adolescence*,(G. Adams ve M. Berzonsky, Eds.). Malden, MA: Blacwell

Ross, A. A. (2012). Investigation of The Role of Parenting, Emotion Regulation, emotional Eating and Lifestyle Factors in Adolescents' Weight (Doctoral Dissertation), University of Edinburgh.

Sakarya Ö. (2013). *Ergenlerin ruhsal belirtileri ile duygusal özyeterlik düzeylerinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Santrock, W. J. (2014). *Yaşam Boyu Gelişim Gelişim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Kitap.

Sarıbaş, Ş.M. Şahin, T.F. (2021). Annelerin duygu düzenleme stratejileri ve kişilerarası duygu düzenleme becerilerinin çocukların duygu düzenleme becerileriyle ilişkisi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 12(46), 1226-1261. DOI:10.35826/ijoess.3036

Sarıcı, H. Tagay, Ö. (2019). Üniversite öğrencilerinin bilişsel duygu düzenlemelerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Journal Of Multidisciplinary Studies İn Education,* 3(3), 23-38. https://dergipark.org.tr/tr/pub/jmse/issue/49521/573106

Sarıkaya, A. (2015). 14-18 *Yaş Arası Ergenlerin Benlik Saygısı ve Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Arasındaki İlişki,* (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Bilim Üniversitesi, İstanbul.

Sarıtaş Atalar, D. ve Altan Atalay, A. (2018). Ergenlik Döneminde Duygu Düzenleme Ve Ruh Sağlığı: Ana-Babanın ve Mizacın Rolü. *Ergenlik Dönemi ve Ruhsal Bozukluklar.* (T. Bildik, Ed), 84-89, Ankara: Türkiye Klinikleri.

Schiffman, L. G.ve Kanuk, L. L. (2004). *Consumer Behavior*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Set, T. Dağdeviren, N., Aktürk, Z. (2006). Ergenlerde Cinsellik, Genel Tıp Dergisi. 16(3), 137-141. trdizin@tubitak.gov.tr

Sevim, S.A., Laçin, B.G., Önal, A. ve Avşar, V. (2019). Farklı Yaşlardaki Gençlerin Benmerkezlilik Eğilimleri ve Akılcı Olmayan İnançlarının Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 685-712. https://doi.org/10.30964/auebfd.521994

Sezgin, E. (2020). Anne ve Çocuk Duygu Düzenleme Arasındaki İlişkide Annenin Kişilik Özelliklerinin Ve Bağlanma Stillerinin Aracı Rolü. 21(x). https://doi.org/10.5455/apd.65836

Shanan Rabas, M.A. (2019). *Emotional regulation as a mediator of adverse childhood experionces and prenetal reflective functioning.* (Doctoral thesis). California Universty, Los Angeles

Silk, J. S., Steinberg, L., ve Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74(6), 1869-1880. DOI:10.1046/j.1467-8624.2003.00643.x

Smetna, J.G., Metzger, A., Gettman, D.C., ve Campione-Barr, N. (2006). Disclosure and secrecy in parent-adolescent relationships. *Child Development*

Somerville, L. H., Jones, R. M., ve Casey, B.J. (2010). A Time of change: Behavioral and neural correlates of adolescent sensivity to apperirive and aversive environmental cues. *Brain and Cognition*

Soyaltın, A. (2022). *Ortaokul dönemi öğrencilerinin bağlanma stilleri ile iletişim becerileri duygusal ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ufuk üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Steinberg, L. (2014). *Age of Opportunity: Lessons form The New Science of Adolescence.* Houhton Mifflin Harcourt

Stone, S. A. (2015). *A Pathto Empathy: Child and family communication*. (Doctoral Dissertation), Brigham Young University.

Sturman, D.A., Mandell, D.R. ve Moghaddam, B. (2010). Adolescents exhibit behavioral differences from adults during instrumental learning and extinction, *Behavioral Sciences,* 124(1), 16-25. doi:10.1037/a0018463

Subaşı, A., Arslan, B., Çelik, E., Okumuş, B.F., Alpaydın, H., Özbekli, L., Doğan, R., Kara, Y. HaryStackSullivan: Kişilerarası İlişkiler Kuramı. [PDF Slite]. https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/saynurk/63163/Sullivan%20Kuram%C4%B1.pdf

Susman, E., ve Rogol, A. (2004). Puberty and Psychological Development. *Handbook of Adolescent Psychology* (Lernerand L. Steinberg, Eds.). New York: Wiley

Süler, M. (2022). *Lise öğrencilerinde duygu düzenleme ve psikolojik sağlamlığın erken dönem uyumsuz şemalar açısından incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya

Şahin, H., Kılıç, Ü., Uslu, Y., Tansel, B., Tüncer, E., Çevik, İ.F., Akgün, R., Oçak, E., Mollaoğlu, S., Acar, N. (2020). *Sanat ve İletişim Araştırmaları.* (L. Zor Ed.) Adıyaman, Iksad Yayınevi

Tan, A. (2021). Bir Bilgi Kaynağı Olarak Duygu-Akıl İlişkisi. *Atlas Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi,* 5 (6), 24-43. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/atlas/issue/60404/848904

Taşoğlu, N. P. (2009). *Pazarlama İletişimi (Bütünleşik Bir Yaklaşım),* Ankara: Detay Yayıncılık.

Taylor, R. D., Lerner, R. M., Sherman, L. J., Sage, L. I., ve McDowell, J. J. (2003). Family Communication Patterns And Adolescent Substance Use: The Mediating Role Of Self-Esteem. *Journal of Marriage and Family*, 65(2), 332-345.

Taymur, İ., ve Türkçapar, M. H. (2012). Kişilik: Tanımı, sınıflaması ve değerlendirmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar,* 4(2), 154-177. https://doi.org/10.5455/cap.20120410

Tekgül, B.N., Uslu, T. (2005). Puberte. Adolesan Sağlığı (B.N. Tekgül Ed.), 23-37, İzmir: *Pratisyen Hekimlik Derneği yayını.*

Tekin, H.H. (2022). *Ebeveynleri boşanmış ergenler ile ebeveyni birlikte yaşayan ergenlerin benlik saygılarının, iletişim becerilerinin ve baş etme yollarının karşılaştırılması.* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Thompson, R. A. ve Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family, *Handbook of Emotion Eegulation*, (J. J. Gross, Der.), New York: The Guilford Press.

Tome, G., Matos, M. G., Simoes, C., Camacho, I. ve AlvesDiniz, J. (2012). How Can Peer Group Influence the Behavior of Adolescents: Explanatory Model, *Global Journal of Health Sciences,* 4(2): 26–35. doi:10.5539/gjhs.v4n2p26

Tompkins, M. A. (2019). Cognitive Behavior Psychotherapy and Emotion., *Working with Emotion in Psychodynamic, Cognitive Behavior, and Emotion-focused Psychotherapy*, (L. S. Greenberg, N. T. Malberg, ve M. A. Tompkins, Eds.), 53–106, American Psychological Association.

Turner, J. S. (1996). *Encyclopedia of relationships across The Lifespan*, London: Greenwood Press.

Tümkaya, S., Aybek, B., Çelik M. (2010). Yoksul ailelerden gelen ergenlerde psiko-sosyal bir olgu olarak umutsuzluk ve boyun eğici davranışların incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,* 7(1), s. 980-982. http://www.insanbilimleri.com/

Türkçapar, M. H. (2017). *Bilişsel Terapi: Temel İlkeler ve Uygulama*. Ankara: HYB Yayıncılık.

Uçal, E. (2006). *Ergenlik Dönemi Gelişimsel Ödevleri ve Psikolojik Problemler*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Uçar, M. Z. (2020). *Ergenlik Dönemi Bireylerinin Kişilik Özellikleri ile Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Arasındaki İlişki*, (Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.

Uluer, G. (2021). *Çocukluk Çağı Travma Yaşantısı Duygu Düzenleme Güçlüğü ve Öz Şefkatin Duygusal Yeme Davranışı ile İlişkisi.* (Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul

Uzak, N., Baran, G. (2021). Ergenlerde iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 315-342 https://doi.org/10.21733/ibad.910937

Ünal, S. (2003). Şizofrenide Bilişsel İşlev Bozuklukları ve Belirti Oluşumu ile İlişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi.* 4 (46-53)

Valente, E. (2008). Emotion Regulation and Social Skills in Adolescents with Different Attachment Styles, *Journal of Child and Family Studies*, 27(11), 3565-3575.

Mestre, V., Samper, P., Frías, M. D., ve Tur, A. M. (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. The Spanish Journal of Psychology, 12(1), 76-83.

Wang, J. H., Chen, S.H., ve Chen, H.H. (2015). The Realtionship Between Communication Competence and Academic Achievement of High School Students. *Journal of Education and Practice,* 6 (21), 63-68

Wang, Y., Ho, D. Y., ve Law, B. M. (2018). Emotional expression, communication skills, and social adjustment of chinese adolescents: A Moderated Mediation Model. *Journal of Child and Family Studies,* 27(7), 2122-2132. 10.1016/j.chiabu.2020.104507

Werner, K. ve Gross, J. J. (2010). Emotion Regulation and Psychopathology: A conceptual Framework. *Emotion Regulation and Psychopathology: A*

Transdiagnostic Approach to Etiology and Treatment, (A. M. Kring ve D. M. Sloan, Der.), 13-37, New York, USA: The Guilford Press.

Yakınlar, İ.C. (2006) *Askeri lise öğrencilerinin ve yatılı okuyan, erkek, sivil lise öğrencilerinin stres yaşantısı ve ergenlik dönemi gelişimsel ödevleri açısından karşılaştırılması.* (Yüksek Lisans Tezi), Kara Harp Okulu, Ankara.

Yavuzer, H. (2002). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: İstanbul

Yıldız, H. (2020). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin duygu düzenleme becerileri ve iletişim tarzları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi), Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu

Yılmaz, H. (2020). *Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Annelerin Duygu Düzenleme Güçlüklerinin Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerilerini Yordayıcılığı*. (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Zawadzka, U. (2019). Emotional regulation ınterventions for adolescents. (Master's thesis). City University of Seattle. USA

Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., ve Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155-168. https://doi.org/10.1097/00004703-200604000-00014

Zimmermann, P., Iwanski, A., ve Disckerson, M. (2019). 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,* 43(5), 411-419. DOI:10.1177/0165025413515405

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

1. Yaşınız

a) 14 b) 15 c) 16 d) 17

2. Cinsiyetiniz

a) Kız b) Erkek

3. Doğum sıranız

a) İlk çocuk b.) Ortanca ya da ortancalardan biri c) Son çocuk

4. Kardeş Sayınız

a) Tek çocuğum b) 1 çocuk c) 2 çocuk d) 3 çocuk

e) 4 çocuk ve üzeri

5. Sınıfınız

a) 1. sınıf b) 2. sınıf c) 3. sınıf

d) 4. sınıf

6. Okul Türünüz : a) Resmi Lise b.) Özel Lise

Lise türü: a) Anadolu lisesi b) Teknik Lise c) İmam Hatip L.

d) Fen lisesi

e.) Diğer (yazınız)

7. Ailenizin Ekonomik Geliri

a) 2000 – 4000 b) 4000 – 6000 c) 6000 – 8000

d) 10.000 ve Üzeri

8. Anne ve Babanızın Mesleği

a) Anne: b) Baba:

9. Ebeveynlerinizin Medeni Durumu

a) Birlikteler b) Boşandılar c) Ebeveynlerimden birisi vefat etti

10. Akademik başarınız?

a.) Düşük c.) Orta c) Yüksek

11. Kendini en çok nasıl tanımlarsın?

a.) Özgüveni yüksek b.) Çoğu zaman kaygılı c) Depresyona eğilimli

d.) Çoğu zaman mutlu

e.) Diğer (yazınız)…….

12. Hobileriniz neler?

a.) Hobilerim yok b) Sporla ilgili aktiviteler c) Sanat ile ilgili aktiviteler
d) Doğa ile ilgili aktiviteler e) Diğer (yazınız)…….

13. Herhangi bir sorun yaşadığında sorunu nasıl çözmeye çalışırsınız?

a) Destek alarak (aile, arkadaş, öğretmen vb.) b) Kendim çözmeye çalışırım

14. İnsanlarla kolaylıkla iletişim kurabilir misiniz?

a) Evet b.) Bazen c.) Hayır