

**ERGENLERDE ÖZNEL İYİ OLUŞ, BİLİŞSEL ESNEKLİK, ALGILANAN
STRES VE DUYGU DÜZENLEME GÜÇLÜĞÜ: ALTERNATİF MODELLERİN
TEST EDİLMESİ**

Doktora Tezi

Emrah ULUTAŞ

Eskişehir 2024

**ERGENLERDE ÖZNEL İYİ OLUŞ, BİLİŞSEL ESNEKLİK, ALGILANAN
STRES VE DUYGU DÜZENLEME GÜÇLÜĞÜ: ALTERNATİF MODELLERİN
TEST EDİLMESİ**

Emrah ULUTAŞ

DOKTORA TEZİ

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Baki DUY

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Mayıs 2024

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

ERGENLERDE ÖZNEL İYİ OLUŞ, BİLİŞSEL ESNEKLİK, ALGILANAN STRES VE DUYGU DÜZENLEME GÜÇLÜĞÜ: ALTERNATİF MODELLERİN TEST EDİLMESİ

Emrah ULUTAŞ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mayıs, 2024

Danışman: Prof. Dr. Baki DUY

Bu araştırmanın amacı, ergenlerde öznel iyi oluş, bilişsel esneklik, algılanan stres ve duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişkilerin oluşturulan üç alternatif model aracılığıyla test edilmesidir. Araştırmanın katılımcıları 9, 10, 11 ve 12. sınıf lise öğrencisi olan toplam 1053 ergenden oluşmaktadır. Yaşları 14-19 ($\bar{x}$: 16.16, Ss: 1.22) aralığında olan katılımcıların 561'i (%53,3) kadın, 492'si (%46,7) ise erkektir. Veri toplamak amacıyla, “Öğrenci öznel iyi oluş ölçeği”, “Algılanan stres ölçeği”, “Bilişsel esneklik ölçeği”, “Duygu düzenlemede güçlükler ölçeği” ve “Kişisel bilgi formu” kullanılmıştır. Araştırma hipotezlerini test etmek amacıyla yapısal eşitlik modellemesi ve Bootstrap testi (5000 yeniden örnekleme) kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, bilişsel esnekliğin bağımsız değişken, algılanan stres ve duygu düzenleme güçlüğü'nün aracı değişken, öznel iyi oluşun ise bağımlı değişken olarak ele alındığı model için kabul edilebilir değerler ürettiği tespit edilmiştir. Model üç üzerinde yapılan analizler sonucunda, bilişsel esneklik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide hem algılanan stresin hem de duygu düzenleme güçlüğü'nün aracılık etkisinin anlamlı olduğu ve algılanan stres üzerinden oluşan dolaylı etkinin duygu düzenleme güçlüğü üzerinden oluşan dolaylı etkiye göre daha güçlü olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Ergenler, Öznel iyi oluş, Algılanan stres, Bilişsel esneklik, Duygu düzenleme güçlüğü.

ABSTRACT

SUBJECTIVE WELL-BEING, COGNITIVE FLEXIBILITY, PERCEIVED STRESS AND EMOTION REGULATION DIFFICULTIES IN ADOLESCENTS: TESTING ALTERNATIVE MODELS

Emrah ULUTAŞ

Department of Educational Sciences

Guidance and Psychological Counseling Program

Anadolu University, Graduate School, May, 2024

Supervisor: Prof. Dr. Baki DUY

The aim of this study was to test the relationships between subjective well-being, cognitive flexibility, perceived stress and emotion regulation difficulties in adolescents through three alternative models. The participants of the study were high school students from 9th to 12th grade, a total of 1053 adolescents. Of the participants aged 14-19 ($\bar{x}$: 16.16, SD: 1.22), 561 (53.3%) were female and 492 (46.7%) were male. The "Student subjective well-being scale," "Perceived stress scale," "Cognitive flexibility scale," "Difficulties in emotion regulation scale," and "Personal Information form" were used to collect data. Structural equation modeling and Bootstrap test (5000 resampling) were used to test the research hypotheses. As a result of the analyses, it was determined that model 3, in which cognitive flexibility was considered as the independent variable, perceived stress and emotion regulation difficulties as mediator variables, and subjective well-being as the dependent variable, produced acceptable values. As a result of the analyzes conducted on Model 3, it was found that the mediating effects of both perceived stress and emotion regulation difficulties in the relationship between cognitive flexibility and subjective well-being were significant, and the indirect effect through perceived stress was stronger than the indirect effect through emotion regulation difficulties. The findings were discussed in accordance with the relevant literature and recommendations were presented.

Keywords: Adolescents, Subjective well-being, Perceived stress, Cognitive flexibility, Emotion regulation difficulty.

TEŞEKKÜR

Doktora dönemi, kişisel ve akademik olarak geliştiğim zorlu ve uzun bir yolculuk oldu. Bu zorlu yolculukta maddi ve manevi desteğini esirgemeyen kişilere burada yer vermeyi ve teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Öncelikle doktora sürecim boyunca bilgi ve deneyimleri ile her zaman yanımda olan, ortaya çıkan tüm aksaklıklara rağmen bana olan inancını hiçbir zaman yitirmeyen, zorlandığım dönemlerde bana yeni kapılar açan, kişisel ve akademik gelişimime katkı sunan değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Baki DUY’a çok teşekkür ediyorum.

Tez izleme jürilerinde yapıcı ve cesaretlendirici geri bildirimleri ile sürece katıklarını sunan ve akademik gelişimime katkıda bulunan Prof. Dr. Esra CEYHAN ve Doç. Dr. Hıdır KARADUMAN’a, araştırma bulgularının analizi sürecinde mesaj atarak yardım istediğim, attığım mesaja karşılık telefon numarasını göndererek yaşadığım sorunu sahiplenen ve verdiği bilgilerle önemli katkılar sunan Prof. Dr. Ömer Faruk ŞİMŞEK’e, aynı şekilde bulguların analizi sürecinde verdiği değerli fikirler için Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali PAYLAN’a teşekkürlerimi sunuyorum.

Doktora süreci boyunca çoğu zaman ihmal ettiğimi düşündüğüm, sabrı ve sevgisiyle her zaman yanımda olan ve desteğini esirgemeyen sevgili eşim Hatice ULUTAŞ’a teşekkürü bir borç bilirim.

Tez süreci boyunca yaşadığım yorgunluk ve stres karşısında bana neşe, mutluluk ve rahatlama hissi veren ve ders çalışırken kendisine ayıramadığım her dakika için kendimi her zaman borçlu hissedeceğim biricik kızım Zeynep Dila’ ya varlığı için çok teşekkür ediyorum.

Son olarak bana katkı sunan ve destek veren ancak adını anamadığım herkese çok teşekkür ediyorum.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Emrah ULUTAŞ

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Varsayımlar	15
1.5. Sınırlılıklar	15
1.6. Tanımlar	15
2. ALANYAZIN.....	17
2.1. Öznel İyi Oluş	17
2.1.1. Öznel iyi oluş kuramları.....	19
2.1.1.1. Aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya kuramları	19
2.1.1.2. Uyum kuramı.....	19
2.1.1.3. Erek kuramı.....	20
2.1.1.4. Etkinlik kuramı	20
2.1.1.5. Yargı kuramı	21

2.1.2. Ergenlik döneminde öznel iyi oluş	21
2.1.3. Ergenlik döneminde öznel iyi oluş ile ilgili yapılan araştırmalar	23
2.1.3.1. Kişisel-sosyal etmenler bağlamında yapılan araştırmalar	24
2.1.3.2. Aile ile ilgili etmenler bağlamında yapılan araştırmalar	28
2.1.3.3. Okul yaşantısı ile ilgili etmenler bağlamında yapılan araştırmalar	30
2.2. Bilişsel Esneklik.....	32
2.2.1. Ergenlik döneminde bilişsel esneklik.....	35
2.2.2. Ergenlik döneminde bilişsel esneklikle ilgili yapılan araştırmalar	36
2.2.2.1. Kişisel-sosyal etmenler bağlamında yapılan araştırmalar	36
2.2.2.2. Aile ile ilgili etmenler bağlamında yapılan araştırmalar	39
2.2.2.3. Okul yaşantısı ile ilgili etmenler bağlamında yapılan araştırmalar	41
2.3. Algılanan Stres	44
2.3.1. Ergenlik döneminde algılanan stres.....	48
2.3.2. Ergenlik döneminde algılanan stres ile ilgili yapılan araştırmalar	51
2.3.2.1. Kişisel-sosyal etmenler bağlamında yapılan araştırmalar	51
2.3.2.2. Aile ile ilgili etmenler bağlamında yapılan araştırmalar	55
2.3.2.3. Okul yaşantısı ile ilgili etmenler bağlamında yapılan araştırmalar	58
2.4. Duygu Düzenleme.....	61
2.4.1. Ergenlik döneminde duygu düzenleme.....	65
2.4.2. Ergenlik döneminde duygu düzenleme ile ilgili yapılan çalışmalar	67
2.4.2.1. Kişisel-sosyal etmenler bağlamında yapılan araştırmalar	67
2.4.2.2. Aile ile ilgili etmenler bağlamında yapılan araştırmalar	70
2.4.2.3. Okul yaşantısı ile ilgili etmenler bağlamında yapılan araştırmalar	71
2.5. Ergenlik Döneminde Öznel İyi Oluş, Algılanan Stres, Duygu Düzenleme ve Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişkileri İnceleyen Araştırmalar	73
3. YÖNTEM.....	79
3.1. Araştırmanın Modeli.....	79

3.2. Katılımcılar.....	79
3.3. Veri Toplama Araçları.....	81
3.3.1. Kişisel bilgi formu	81
3.3.2. Bilişsel esneklik ölçeği (BEÖ).....	81
3.3.2.1. BEÖ'nün geçerliğine ilişkin elde edilen bulgular	81
3.3.2.2. BEÖ'nün güvenirliğine ilişkin elde edilen bulgular	82
3.3.3. Öğrenci öznel iyi oluş ölçeği (ÖİÖÖ)	82
3.3.3.1. ÖİÖÖ'nün geçerliğine ilişkin elde edilen bulgular	82
3.3.3.2. ÖİÖÖ'nün güvenirliğine ilişkin elde edilen bulgular	83
3.3.4. Duygu düzenlemede güçlükler ölçeği (DDGÖ).....	83
3.3.4.1. DDGÖ'nün geçerliğine ilişkin elde edilen bulgular.....	84
3.3.4.2. DDGÖ'nün güvenirliğine ilişkin elde edilen bulgular	84
3.3.5. Algılanan stres ölçeği (ASÖ)	85
3.3.5.1. ASÖ'nün geçerliğine ilişkin elde edilen bulgular	85
3.3.5.2. ASÖ'nün güvenirliğine ilişkin elde edilen bulgular	86
3.4. Verilerin Toplanması	86
3.5. Verilerin Analizi	86
4. BULGULAR	88
4.1. Yapısal Model ve Ölçme Modelinde Yer Alan Gözlenen ve Örtük Değişkenlere İlişkin Bilgiler.....	88
4.2. Ölçme Modeli ve Yapısal Modelde Yer Alan Gözlenen Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler	89
4.3. Yapısal Modelde Yer Alan Örtük ve Gözlenen Değişkenler Arası İlişkiler...	90
4.4. Ölçüm Modelinin Test Edilmesi	92
4.5. Yapısal Modelin Test Edilmesi	97
4.6. Aracılık Etkisinin Test Edilmesi	102
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	104

5.1. Sonuç.....	104
5.2. Tartışma	104
5.2.1. Ergenlerde bilişsel esnekliğin öznel iyi oluş, algılanan stres ve duygu düzenleme güçlüğü üzerindeki etkisine ilişkin bulguların tartışılması .	104
5.2.2. Ergenlerde duygu düzenleme güçlüğü ve algılanan stresin öznel iyi oluş üzerindeki etkisine ilişkin bulguların tartışılması.....	108
5.2.3. Ergenlerde algılanan stres ve duygu düzenleme güçlüğü'nün bilişsel esneklik ile öznel iyi oluş ilişkisindeki aracılık rolüne ilişkin bulguların tartışılması	111
5.3. Öneriler.....	117
5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler	117
5.3.2. Ruh sağlığı uzmanlarına, ebeveynlere ve öğretmenlere yönelik öneriler.....	118
KAYNAKÇA.....	121
EKLER	157
ÖZGEÇMİŞ.....	166

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1. Katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve yaş düzeylerine göre dağılımları	80
Tablo 4.1. Ölçme modeli ve yapısal modellerde yer alan örtük ve gözlenen değişkenler	89
Tablo 4.2. Gözlenen değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler	90
Tablo 4.3. Gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiler	91
Tablo 4.4. Örtük değişkenler arasındaki ilişkiler	92
Tablo 4.5. Uyum iyiliği değerleri ve eşik değerler	94
Tablo 4.6. Ölçüm modeli uyum iyiliği değerleri	94
Tablo 4.7. Nihai ölçüm modelinden elde edilen uyum iyiliği değerleri	95
Tablo 4.8. Ölçüm modelinden elde edilen örtük değişkenler arasındaki korelasyon değerleri	96
Tablo 4.9. Ölçme modeline ait HTMT ayırt edici geçerliliği bulguları	97
Tablo 4.10. Model 1 için elde edilen uyum iyiliği değerleri	97
Tablo 4.11. Model 2 için elde edilen uyum iyiliği değerleri	99
Tablo 4.12. Model 3 için elde edilen uyum iyiliği değerleri	100
Tablo 4.13. Alternatif modeller için uyum iyiliği değerleri	101
Tablo 4.14. Aracı etkilere ilişkin Bootstrap testi sonuçları	103

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. Bilişsel esneklik ve duygu düzenleme güçlüğü aracılı hipotetik model	8
Şekil 1.2. Bilişsel esneklik ve algılanan stres aracılı hipotetik model	9
Şekil 1.3. Algılanan stres ve duygu düzenleme güçlüğü aracılı hipotetik model	9
Şekil 2.1. Duygu Modeli (Gross, 2014)	62
Şekil 4.1. Ölçüm Modeli	93
Şekil 4.2. Model 1'e ait standardize yol diyagramı	98
Şekil 4.3. Model 2'ye ait standardize yol diyagramı	99
Şekil 4.4. Model 3'e ait standardize yol diyagramı	101

KISALTMALAR DİZİNİ

ASÖ	: Algılanan Stres Ölçeği
BEÖ	: Bilişsel Esneklik Ölçeği
CFI	: Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)
DDGÖ	: Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği
DEHB	: Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu
GFI	: Goodness of Fit Index (Uyum İyiiliği İndeksi)
ML	: Maximum Likelihood (Maksimum olabilirlik)
NFI	: Normed Fit Index (Normallaştırılmış uyum indeksi)
OECD	: Organisation For Economic Co-Operation And Development (İktisadi İş Birliği ve Gelişme Teşkilatı)
ÖÖİÖÖ	: Öğrenci Öznel İyi Oluş Ölçeği
PISA	: Programme For International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
RMSEA	: Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)
SRMR	: Standardized Root Mean Square Residual (Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü)
TLI	: Tucker Lewis Index (Tucker Lewis İndeksi)

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın değişkenleri, amacı ve önemi ile ilgili açıklamalar, araştırmaya zemin hazırlayan araştırma soruları, araştırmanın sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırmada yer alan temel kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Ergenlik dönemi, bütün toplumlarda büyüme, çocukluğun olgunlaşmamışlığından yetişkinliğin olgunluğuna geçme ve geleceğe hazırlanma olarak görülen, biyolojik, psikolojik, sosyal ve ekonomik değişimlerin yaşandığı bir geçiş dönemi olarak tanımlanmaktadır (Larson, Wilson ve Rickman, 2009; Steinberg, 2013). Ergenlik dönemi, ayrıca kimliğin temel inşası ve bütünleştirilmesinin yer aldığı normal bir biyopsikososyal gelişim süreci olarak da tanımlanabilmektedir (Erickson, 1964). Bu dönemde biyolojik olarak çocuk sahibi olma yeteneğine sahip olan ergenler karşı cinse ilgi duymaya başlarlar, bağımsızlıklarını kazanmaya çalışırlar, kendi kararlarını kendileri vermek isterler ve geleceğin neler getireceği konusunda daha fazla endişe duymaya başlarlar (Steinberg, 2013). Değişim ve gelişimin yanı sıra ergenlik dönemi fiziksel, duygusal, sosyal ve akademik alanda her ergenin karşılaşabileceği birtakım zorlukların yaşandığı bir dönemdir. Bu zorluklar; ergenlikle ilişkili fiziksel ve cinsel değişimler, okulun talepleri, akademik problemler, genel arkadaşlık ve romantik arkadaşlıkları başlatma ve sürdürme ile ilgili problemler, kültür ve ırk ile ilgili problemler, çalışmaya başlama ve kariyer seçimi yapma ihtiyacı ve aileden bağımsızlığın kademeli gelişimi olarak sıralanabilir (Swanson, 2020).

Bu zorlukların yansısı bazı ergenler, bütün ergenler için geçerli olmayan bir takım alışılmadık güçlüklerle de karşılaşmaktadır. Ailede zihinsel veya fiziksel hastalık olması, sigara, uyuşturucu ve alkolün kötüye kullanımı, riskli (hızlı, kemersiz, ehliyetsiz, alkollü) araç kullanma, evden veya okuldaki kaçma, ebeveyn ayrılığı veya boşanma, yoksulluk ve şiddet gibi sosyal sorunlar, istenmeyen gebelikler, ciddi hastalıklar, istismar veya sevilen birisinin ölümü gibi travmalar, okul başarısızlığı, okulu bırakma, anti-sosyal davranışlar ve toplumsal becerilerde yetersizlik gibi bireysel sorunlar bu güçlüklerle örnek verilebilir (Jessor, 1991; Swanson, 2020). Bireyin sağlığını, sosyal hayatını ve öznel iyi oluşunu doğrudan ya da dolaylı yoldan etkileyen bu zorluklar ergenlerin ileriki yaşlarda yerine getirmeleri gereken sorumluluklar ve üstlenecekleri rollerde zorlanmalarına neden olmaktadır (Jessor, 1991). Bu nedenle son yıllarda ergenlerin asgari düzeyde akademik,

sosyal ve duygusal gelişimi için destekleyici koşullar yaratma ihtiyacı giderek daha fazla önem kazanmış ve yetişkinlerde olduğu gibi ergen öznel iyi oluşu da ruh sağlığı alanında ilgi duyulan önemli bir kavram haline gelmiştir (Barry, Clarke ve Dowling, 2017).

Bu araştırmanın sonuç değişkeni olarak ele alınan öznel iyi oluş kavramının 1950’li yıllarda bireyin yaşam kalitesini araştırmaya yönelik bilimsel bir eğilimin parçası olarak ortaya çıktığı görülmektedir (Diener, 1984). Kişinin hayatından memnun olması ve keyif alması ile yaşamın öncelikli amacının mutluluk olduğu hedonik (hazsal) yaşam kavramıyla ilişkilendirilerek tanımlanan öznel iyi oluş, daha basit bir anlatım tercih edildiğinde ise “mutluyum” ve “iyi hissediyorum” gibi söylemler kullanılarak da ifade edilebilir (Ryan, Huta ve Deci, 2008). Diğer yandan, öznel iyi oluş sadece kişinin hayatında iyi koşulların olması anlamına gelmemektedir. Bunun ötesinde önemli olan, kişinin hayatında var olan koşulları algılama ve değerlendirme biçimidir. Diğer bir deyişle, kişinin öznel iyi oluşunun yüksek olması onun hiç olumsuz yaşantı yaşamadığı ya da diğer insanlara göre daha az olumsuz yaşantı yaşadığı anlamına gelmemektedir. Temel fark kişinin yorumlama biçiminin farklı olmasıdır (Diener vd., 1999).

Diener (2000) bireylerin kendi yaşamlarına ilişkin yaptıkları bilişsel ve duygusal değerlendirmeler olarak tanımladığı öznel iyi oluşun olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumu olmak üzere üç alt boyuttan oluştuğunu belirtmektedir. Yaşam doyumu öznel iyi oluşun bilişsel boyutunu temsil ederken, olumlu ve olumsuz duygulanım öznel iyi oluşun duygusal boyutunu temsil etmektedir. Olumlu duygulanım neşe, ilgi, ümit, heyecan gibi olumlu duyguları, olumsuz duygulanım ise nefret, öfke, üzüntü ve suçluluk gibi duyguları kapsamaktadır. Yaşam doyumu ise kişinin yaşamının çeşitli alanlarındaki doyumu ile ilgili değerlendirmelerini içerir. Üç boyut birlikte değerlendirildiğinde, bireyler olumsuz duyguları az, olumlu duyguları ise daha fazla hissettiklerinde ve bireylerin algıladıkları yaşam doyumları yüksek olduğunda öznel iyi oluşlarının da yüksek olacağı söylenebilir.

Öznel iyi oluş, bireyin işlevselliği için oldukça önemlidir. Öznel iyi oluşu yüksek olan kişilerin yaşam ve evlilik doyumları daha yüksektir, daha yaratıcı ve daha sosyaldirler, daha güçlü bir bağışıklık sistemine sahiptirler ve daha uzun yaşarlar, daha iyi bir vatandaş ve daha iyi bir liderdirler (Diener ve Chan, 2011).

Farklı bakış açıları ve farklı kuramlarda öznel iyi oluş ile ilgili ele alınan dinamikler farklılaşıp yaş dönemleri arasında da birtakım farklılıklardan söz edildiği gibi, ortak yönlerin olduğunu söylemek de mümkündür. Bu çalışmanın örneklemini oluşturan

ergenler için öznel iyi oluş ele alındığında, diğer yaş gruplarında olduğu gibi sağlıklı bir yaşam sürebilmeleri için ergenlerin de öznel iyi oluş yönünden iyi durumda olmaları oldukça önemlidir (Eryılmaz, 2010b). Ergenlerin aileleri ile iyi bir ilişkiye sahip olmaları, akranları ile kurdukları olumlu ilişkiler, sevgi ihtiyaçlarının giderilmesi, yaşam amacının olması, olumlu duygular yaşamaları ve başarılı olmalarının öznel iyi oluşlarını olumlu etkilediği görülmektedir (Eryılmaz ve Yorulmaz, 2006). Diğer yandan, yetişkinlerde olduğu gibi ergen öznel iyi oluşunda da etkili olan temel etmenler; yaşam doyumu, olumlu duyguların fazla olması ve olumsuz duyguların az yaşanmasıdır (Myers ve Diener, 1995). Ancak ergenler yetişkinlerden farklı olarak birçok duyguyu bir arada yaşayabilmektedir. Örneğin; ergenlik döneminde dönemin bir özelliği olarak huzursuzluk, isteksizlik, tedirginlik, yalnız kalma isteği, çekingenlik, mahcubiyet gibi duygular, bu duyguların yoğunluğunda dönemsel artışlar ve duygusal istikrarsızlık görülebilmektedir (Karataş, 2016). Bunun yanı sıra, ergenlik döneminde hüzne karşılık neşe, sıkılmaya karşılık coşku, acımasızlık ve duyarsızlığa karşılık şefkat, utangaçlık ve aşağılanmaya karşılık övünme ve kibir gibi duygular da yaşanmaktadır. Ergenliğin hem olumsuz hem de olumlu duyguların yoğun yaşandığı bir dönem olduğu düşünüldüğünde, bu duyguların düzenlenebilmesi öznel iyi oluş için oldukça önemlidir (Diener vd., 1999).

Ergen öznel iyi oluşunu etkileyen önemli bir beceri olan duygu düzenleme becerisi bu çalışmada duygu düzenleme güçlüğü bağlamında ele alınmıştır. Öncelikli olarak duygu düzenleme kavramı incelendiğinde, duygu düzenlemenin kişinin sahip olduğu duyguları, bu duygulara ne zaman sahip olduğu, bu duyguları nasıl yaşadığı ve nasıl ifade ettiğini etkileyen süreçleri anlattığı söylenebilir (Gross, 1998). Duygu düzenleme üç aşamada gerçekleşir. Birey ilk aşamada yaşadığı duygunun ne olduğunu anlar ve tanımlar, ikinci aşamada yaşadığı bu duygudan kaçmak yerine duyguyu kabullenir, son aşamada ise kabullendiği bu duyguyu kontrol altına alır (Gross ve John 2003). Duygu düzenleme güçlüğü kavramı ise bireyin duygularını fark etmede, anlamada ve kabul etmede zorlanması, olumsuz duygular yaşarken dürtülerini kontrol edememesi, amaç odaklı davranışlar gerçekleştirememesi ve duruma uygun duygu düzenleme stratejileri kullanamaması olarak tanımlanmaktadır (Gratz ve Roemer, 2004). Duygu düzenleme becerileri birçok açıdan bireyin hayatını kolaylaştırır da bu alanda yaşanacak bir yetersizlik kişinin hem iyi oluşunu hem de sosyal işlevselliğini olumsuz etkilemektedir (Werner ve Gross, 2010). Birey duygularını düzenleme de sorun yaşadığında diğerleri ile

olan ilişkileri olumsuz etkilenmekte, birçok alanda işlevselliği zayıflamakta böylece hayat kalitesi düşmektedir (Gross ve Muñoz, 1995).

Ergenlik dönemi duyguların yoğun yaşandığı ve duygusal yaşantıların çocuk ve yetişkinlere göre farklı olduğu bir dönemdir. Ergenler karmaşık ve olumsuz duyguları daha çok yaşarlar, duygu durumları daha dalgalıdır ve yaşadıklarına daha yoğun duygusal tepkiler verirler. Bu dönemde ergenin yaşadığı duyguların farkına varması, ifade etmesi ve düzenleyebilmesi gelişimi için oldukça önemlidir (McLaughlin vd., 2011). Çünkü yaşanan dönemsel değişimlerle birlikte duygusal boyutun da kontrollü geçirilmesi dönemin sağlıklı geçmesini sağlar. Diğer bir deyişle hem fiziksel hem de psikososyal değişimler nedeniyle bu dönemde duygu düzenleme daha önemli hale gelmektedir (Spear, 2000). Duygu düzenleme becerisi olmayan bireylerde saldırgan davranışların, kaygı belirtilerinin ve yeme bozukluğu belirtilerinin daha sık yaşandığı yapılan araştırmalarla saptanmıştır. Bu durum ergenlerde duygu düzenleme becerisinin olmamasının ergen öznel iyi oluşu için bir risk etmeni olduğunu göstermektedir (McLaughlin, vd., 2011). Nitekim yapılan çalışmalar incelendiğinde, öznel iyi oluş ile duygu düzenleme ilişkisini destekleyen sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Pratisti ve Rini (2016) ergenlerde duygu düzenleme ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada; duygu düzenleme ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ve duygu düzenlemenin öznel iyi oluştaki değişimin %12.3'ünü açıkladığını tespit etmişlerdir. Türkiye'de ergenlerle yapılan iki farklı çalışmada da öznel iyi oluş ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (Yıldız, 2014; Atakay, 2020). Sonuç olarak, ergenin duygu düzenleme becerisine sahip olmasının öznel iyi oluşuna olumlu katkıda bulunduğu, duygu düzenlemede güçlük yaşamalarının ise ruh halini olumsuz etkilediği söylenebilir.

Ergenlik döneminde yukarıda belirtilen duyguların yanı sıra, gelişimin bir parçası olarak stres de yoğun bir düzeyde yaşanmaktadır. Stres, en yaygın tanımıyla dış ortamdan ya da içerden kaynaklı dinamiklerin kişi için zararlı ya da tehdit edici olarak değerlendirilmesinin ardından psikolojik ya da bedensel olarak oluşan aşırı uyarılma halidir (Lazarus ve Folkman, 1987). Stres kavramını tanımlamak için hangi kelimeler kullanılırsa kullanılsın, göz önünde bulundurulması gereken dört önemli etmen vardır. Bu etmenler; stresör olarak adlandırılan dışsal ya da içsel bir etkenin varlığı, bu etkenin yararlı ya da zararlı olarak değerlendirilmesi, baş etmek için bedensel ya da zihinsel baş etme kaynaklarının değerlendirilmesi ve baş edilemediğinde genellikle stres tepkisi

olarak adlandırılan bedensel ya da zihinsel karmaşık etkilerin ortaya çıkmasıdır (Lazarus, 1993). Ayrıca stresin psikolojik ve fizyolojik stres olarak tanımlandığı da görülmektedir. Fizyolojik stres kişinin stres verici uyarana maruz kaldığında bedenin vermiş olduğu fiziksel tepkiler olarak tanımlanırken, psikolojik stres kişinin çevresi ile olan etkileşimi sonucunda ortaya çıkan dışsal ve içsel isteklere karşılık verme sürecinde kaynaklarının yetersiz kalması ve zorlanması olarak tanımlanmaktadır (Krohne, 2002). Diğer yandan, yaşanan bir olayın stresli olup olamamasında bazı bireysel farklılıklar olduğu görülmektedir. Çünkü insanların yaşadıkları stres verici olayları nasıl yorumladıkları oldukça önemlidir. Bireyin algılamaları, yorumlamaları ve yaşadıkları stres seviyesinin farklı olması nedeniyle stres objektif olarak ölçülemeyecek bir yapıdır ve doğrudan *stres* kavramı yerine *algılanan stres* kavramının yaygın biçimde kullanıldığı görülmektedir (Cohen, Kamarck ve Mermelstein, 1983).

Bireyin yaşamı boyunca uyum sağlaması gereken durumlar stresli olabilmektedir. Ergenlik dönemi de stresin yoğun yaşandığı bir dönem olarak görülebilir. Bu dönemde yaşanan fizyolojik değişimler, ebeveynlerden bağımsızlık, deneyimlerle zenginleşen bilişsel kapasiteye uyum sağlama, akademik sorumlulukları yerine getirme, hem cinsleri ve karşı cinsle sosyal ilişkiler geliştirme, yetişkin rollerine hazırlanma ve meslek seçimi planı yapma ergenler için stres yaratıcı etmenler olarak öne çıkmaktadır (Patterson ve McCubbin, 1987). Diğer yandan, normal yaşam akışı içerisinde meydana gelen ebeveynlerin kaybı, ekonomik sorunlar ve günlük yaşam içerisinde yapılan küçük değişiklikler bile ergenler için stres kaynağı olabilmektedir ve tüm bu stres kaynakları ergenlerin sağlıklı gelişimini engellemekte ve öznel iyi oluşunu tehdit etmektedir (Eryılmaz, 2009). Nitekim yurt dışında ergenlerle yapılan çalışmalarda algılanan stres düzeyi arttıkça öznel iyi oluş düzeyinin azaldığı tespit edilmiştir (Serrano ve Andreu, 2016; Villanueva, Prado-Gascó ve Montoya Castilla, 2020).

Türkiye’de ergenlik döneminde öznel iyi oluş ile algılanan stres arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar gözden geçirildiğinde, öznel iyi oluşun genellikle stresin farklı türleri ve stresle baş etme değişkenleri açısından ele alındığı ve doğrudan algılanan stres ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi ele alan sınırlı çalışma olduğu görülmektedir. Demir ve Kumcağız (2020) tarafından yapılan çalışmada, ergenlerde yeme tutum bozukluğu, öznel iyi oluş, depresyon, kaygı ve stres arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonucunda, stres ile öznel iyi oluş arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Küçüköke (2015) tarafından yapılan çalışmada da ergenlerde stres ile öznel iyi oluş

arasında negatif ilişki olduğu ve stresin öznel iyi oluşun anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak ergenlerde öznel iyi oluşu anlamada algılanan stresten bağımsız yapılacak bir incelenmenin yetersiz kalacağı söylenebilir.

Diğer yandan, algılanan stres ile duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar incelendiğinde, yapılan sınırlı sayıdaki araştırmada bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Unur-Gürer (2021), ergenlerde travma yaşantıları, problemli internet kullanımı, stres, duygu düzenleme güçlüğü, internette duygusal rahatlama ve online sosyal etkileşim tercihi arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında, stres ile duygu düzenleme güçlüğü arasında karşılıklı etkileşim olduğunu tespit etmiştir. Tull vd. (2007), genç yetişkinlerle yaptıkları çalışmada, duygu düzenlemede sorunlar yaşamının travma sonrası yaşanan stresin belirtilerini şiddetlendirdiğini, aynı şekilde travma sonrası stres belirtilerinin şiddetinin artmasının da duygu düzenlemeyi zorlaştırdığını tespit etmişlerdir. Burns, Jackons ve Harding (2010) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada da duygu düzenleme güçlüğü ile travma sonrası stres bozukluğu arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak duygu düzenleme becerisinin yaşanan stresle baş etmek için oldukça etkili bir beceri olmasının yanı sıra stresin artmasıyla duygu düzenleme güçlüğüne arttığı söylenebilir.

Duygu düzenleme becerisinin yanı sıra, bireylerin yaşadıkları olumsuz duygularla ve stresle baş etmesini kolaylaştıran etmenlerden biri de bu bu çalışma kapsamında ele alınan değişkenlerden bilişsel esnekliktir. Bilişsel esneklik, kişinin çevre tarafından yeni bir koşul ya da bir sorun getirildiğinde yeni duruma ilişkin bilgi oluşturabilmek için bilişsel odağını kaydırılabilmesi olarak tanımlanmıştır (Deak, 2003). Diğer bir deyişle, bilişsel esneklik kişinin birden fazla görevi yerine getirebilmesine ve yeni zorluklara uygun çözüm yolları bulmasına olanak sağlayan bir özelliktir (Ionescu, 2011). Bilişsel esnekliği kısaca yeni ve zorlu bir yaşam koşuluna uyum sağlama yeteneği için önemli bir dinamik olarak tanımlanabilir. Diğer yandan, bilişsel esneklik zor durumları kontrol etmeye yönelik arzu, zor durumlar karşısında farklı seçeneklerin olduğunun farkında olma ve bu zor durumlarla baş etmek için çözüm yolları bulma gibi üç alanda ele alınabilir. Bilişsel esnekliği yüksek olan kişiler zorlu yaşam olayları ile başa çıkmak için daha istekli olurken, bilişsel esnekliği düşük ya da katı kişiler zorlu olaylar karşısında patolojik tepkiler vermeye eğilimlidirler (Dennis ve Vander Wall, 2010). Ayrıca bireylerin bilişsel esnekliklerinin yüksek olması olumsuz duyguların yaşanma olasılığını azaltacaktır. Böylece bireyin olumlu duygulanım ve yaşam doyumunu ile birlikte yapacağı

olumlu değerlendirmeler sayesinde öznel iyi oluşu da olumlu etkilenecektir (Satan, 2014). Nitekim yapılan araştırmalar incelendiğinde ergenlerde bilişsel esnekliğin öznel iyi oluşu olumlu etkilediği tespit edilmiştir (Satan, 2014; Demirbilek, 2021; Sağar, 2022). Diğer yandan, bilişsel esnekliğin bireyin zorlu yaşam olayları karşısında stresi daha az deneyimlemesini ve stresle baş etmesini kolaylaştırmasının yanı sıra stresten olumsuz etkilendiğini söylemek de mümkündür. Çünkü ergenlerde stres ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalar incelendiğinde, bilişsel esnekliğin stresi olumsuz etkilediğini tespit eden araştırmaların (Kuyumcu ve Kirazcı, 2020; N. Özcan; 2022; Alsaif vd., 2024) yanı sıra stresten olumsuz etkilendiğini bildiren araştırmalar (Hillier, Alexander ve Beversdorf, 2006; Harms vd., 2018; Doğan Laçın ve Yalçın, 2019) olduğu görölmektedir. Son olarak bilişsel esneklik ile duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalar incelendiğinde, bilişsel esnekliğin duygu düzenlemeyi olumlu, duygu düzenleme güçlüğüne ise olumsuz etkilediği tespit edilmiştir (Rajabi, Nazarpour ve Tabnak, 2017; Yıldız, 2018; Öztürk, 2019; Özbak, 2021; Bozorgi Kazerooni ve Gholamipour, 2023). Sonuç olarak, bilişsel esnekliğin öznel iyi oluşu olumlu etkilediği, duygu düzenlemeyi kolaylaştırdığı ve bireyin zorlu yaşam olayları karşısında stresi daha az deneyimlemesini sağladığı söylenebilir.

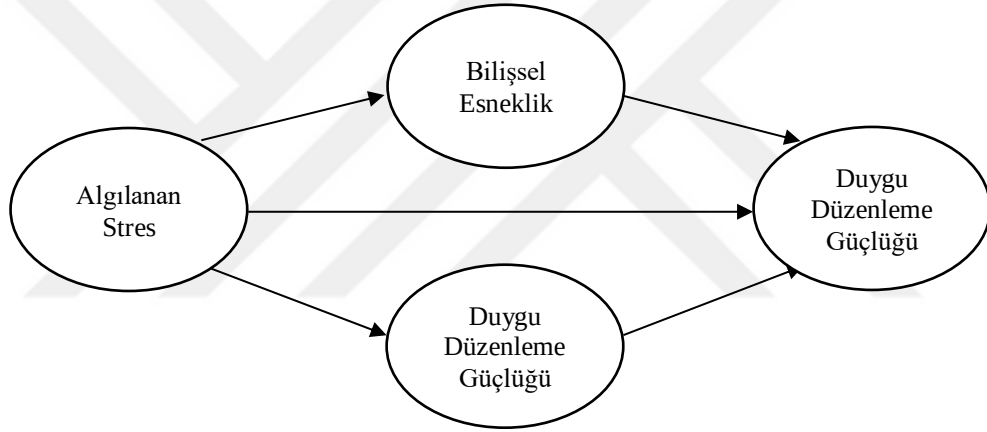
Genel olarak değerlendirildiğinde, ergenlik döneminin insan yaşamında hem fiziksel hem de duygusal anlamda önemli değişimlerin yaşandığı stresli bir dönem olduğu görölmektedir. Hiç kuşkusuz bu stresli dönem içerisinde birçok farklı uyum problemi ve olumsuz duygu ile baş etmek zorunda kalan ergenler için öznel iyi oluşun korunmasının kolay olmadığını söylemek mümkündür. Ergenlerin yaşadıkları uyum problemleri ve olumsuz duygularla baş etmesi için baş etme becerilerini ve bilişsel yetilerini iyi kullanmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda değerlendirildiğinde, ergenlerin yaşadıkları uyum problemlerini ve riskleri aşması için bilişsel esnekliklerinin yüksek olmasının önemli bir avantaj sağladığı söylenebilir (Crone ve Dahl, 2012; Bedel ve Ulubey, 2015). Bilişsel esnekliğin yanı sıra gelişimsel görevlerin başarılı bir biçimde yerine getirilmesinin ve olumsuz duygularla baş etmenin duygu düzenlemeyi gerektirdiği ve duygu düzenleme becerilerinin de ergenler için hem fiziksel sağlığın hem de ruhsal sağlığının korunması için önemli bir avantaj sağladığı görölmektedir (Macklem, 2008). Diğer yandan, araştırma sonuçlarında görüldüğü üzere, ergenler için bilişsel esneklik ve duygu düzenleme becerilerinin etkin kullanımı stresle baş etmeyi kolaylaştırarak ruh sağlığının korunmasına yardımcı olurken, algılanan stresin artmasının hem duygu

düzenleme becerilerinin etkin kullanımını hem de bilişsel esnekliği olumsuz etkileyerek öznel iyi oluş için risk oluşturduğunu söylemek mümkündür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ergenlerde öznel iyi oluş, bilişsel esneklik, algılanan stres ve duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda ve ilgili alanyazın çerçevesinde önerilen üç model ve ilgili araştırma soruları aşağıda sunulmuştur.

Ergenlerde algılanan stres ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide bilişsel esneklik ve duygu düzenleme güçlüğü aracılık rolünü ele alan hipotetik model Şekil 1.1.'de sunulmuştur.

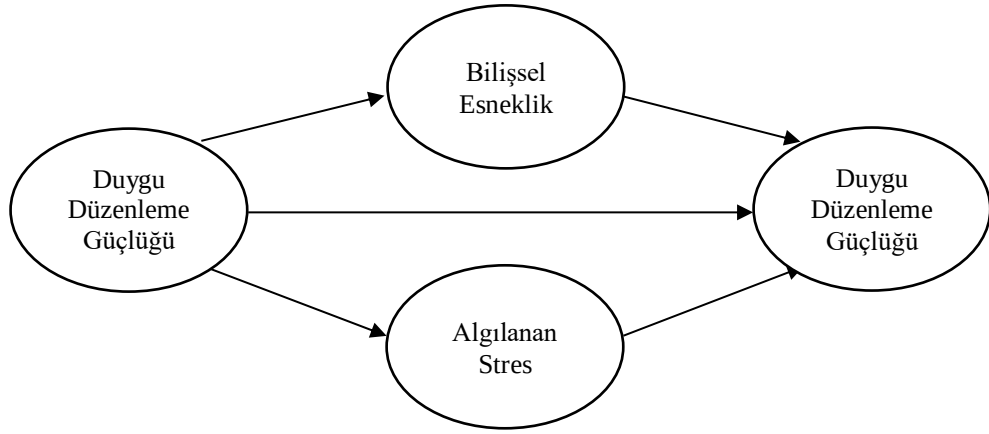


Şekil 1.1. Bilişsel esneklik ve duygu düzenleme güçlüğü aracılı hipotetik model

Şekil 1.1.'de önerilen hipotetik modeli test etmek üzere aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Ergenlerde algılanan stres öznel iyi oluşu, bilişsel esnekliği ve duygu düzenleme güçlüğü anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
2. Ergenlerde bilişsel esneklik ve duygu düzenleme güçlüğü öznel iyi oluşu anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
3. Ergenlerde algılanan stres ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide bilişsel esneklik ve duygu düzenleme güçlüğü anlamlı düzeyde aracılık etmekte midir?

Ergenlerde duygu düzenleme güçlüğü ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide bilişsel esneklik ve algılanan stresin aracılık rolünü ele alan hipotetik model Şekil 1.2.'de sunulmuştur.

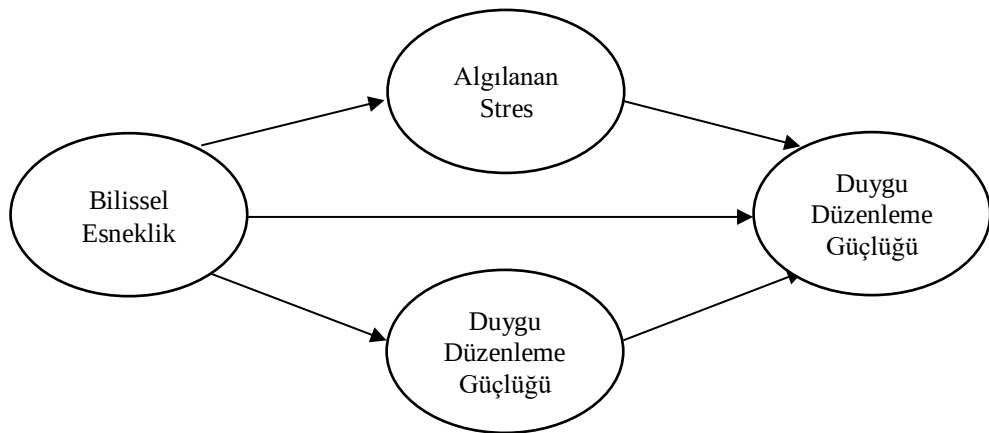


Şekil 1.2. Bilişsel esneklik ve algılanan stres aracılı hipotetik model

Şekil 1.2.' de önerilen hipotetik modeli test etmek üzere aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Ergenlerde duygu düzenleme güçlüğü öznel iyi oluşu, bilişsel esnekliği ve algılanan stresi anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
2. Ergenlerde bilişsel esneklik ve algılanan stres öznel iyi oluşu anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
3. Ergenlerde duygu düzenleme güçlüğü ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide bilişsel esneklik ve algılanan stres anlamlı düzeyde aracılık etmekte midir?

Ergenlerde bilişsel esneklik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide algılanan stres ve duygu düzenleme güçlüğü'nün aracılık rolünü ele alan hipotetik model Şekil 1.3.'te sunulmuştur.



Şekil 1.3. Algılanan stres ve duygu düzenleme güçlüğü aracılı hipotetik model

Şekil 1.3.'te önerilen hipotetik modeli test etmek üzere aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Ergenlerde bilişsel esneklik öznel iyi oluşu, duygu düzenleme güçlüğü ve algılanan stresi anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
2. Ergenlerde duygu düzenleme güçlüğü ve algılanan stres öznel iyi oluşu anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
3. Ergenlerde bilişsel esneklik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğü ve algılanan stres anlamlı düzeyde aracılık etmekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ergenlik dönemi, bireyin gerçekte kim olduğunu ve sosyal yaşama nasıl uyum sağladığını keşfetmek amacıyla psikolojik özelliklerini araştırmaya ve değerlendirmeye başladığı dönemdir (Steinberg ve Morris, 2001). Bu dönemde ergenler fiziksel, psikolojik ve sosyal değişimlerin yanı sıra yeni duygu deneyimleri yaşamakta ve kendilerinden yaşça büyük ve küçük bireylere göre yaşantılarına daha yoğun duygusal tepkiler verebilmektedir (Silk, Steinberg ve Morris, 2003). Yeni duygusal deneyimlerin yaşandığı ve farklı alanlarda yaşanan değişimlere alışmaya çalışmakla geçen bu dönemde bazı uyum problemlerinin yaşandığı görülmektedir. Abartılı korku, kaygı, depresyon ve psikosomatik bozukluklar gibi duygusal ve bilişsel belirtiler yanı sıra saldırganlık, hırsızlık, alkol ve madde kullanımı ve yalan söyleme gibi olumsuz davranışlar yaşanan uyum problemlerine örnek verilebilir (Steinberg, 2013). Ergenin ruh halini olumsuz etkileyen bu uyum problemleri nedeniyle okullarda yürütülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin bireyin pozitif bir ruh hali geliştirebilmesi için potansiyelini fark etmesi, geliştirebilmesi ve değerlendirebilmesine yardımcı olmayı ve bu amaç doğrultusunda uygun programlar geliştirmeyi amaçladığı görülmektedir (Kuzgun, 2011). Çünkü uyum problemleri karşısında ergen için en önemli koruyucu etmenlerden bir tanesi pozitif ruh sağlığıdır (Steinberg, 2013). Yani ergenler mutlu olduklarında yaşamdan daha fazla doyum alırlar ve olumsuz duygulardan ziyade olumlu duyguları daha çok deneyimlerler (Garcia vd., 2010).

Ergenlerde pozitif ruh halinin önemi nedeniyle son yıllarda ergenler için asgari düzeyde akademik, sosyal ve duygusal gelişim için destekleyici koşullar yaratma ihtiyacı giderek daha fazla önem kazanmıştır. Böylece yetişkinlerde olduğu gibi ergen öznel iyi oluşu da ruh sağlığı alanında ilgi duyulan önemli bir kavram haline gelmiştir (Barry,

Clarke ve Dowling, 2017). Ergen öznel iyi oluşuna duyulan bu ilginin son yıllarda yapılan araştırmalara da yansıdığı ve öznel iyi oluşun yüksek olmasının ergenlerin hayatlarına önemli katkılar yaptığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda ergenlerde öznel iyi oluşun yüksek olması durumunda sanal ortamda zorbalığın (Avcı, 2019), internet bağımlılığının (Derin ve Bilge, 2013), stres, depresyon, kaygının (Demir ve Kumcağız, 2020) ve yalnızlığın (VanderWeele, Hawkley ve Cacioppo, 2012) azaldığı, öznel iyi oluşun bireylerin çatışma çözme becerilerini (Bozoğlan, 2014), duygu düzenleme becerilerini (Yıldız, 2014), duygusal özerkliklerini (Güney, 2017), özgüvenlerini ve arkadaşlık ilişkilerini (Tian vd., 2013) olumlu etkilediği ve akademik başarıyı artırdığı tespit edilmiştir (Bird ve Markle, 2012; Serrano ve Andreu, 2016).

Diğer yandan Diener (2000), öznel iyi oluş düzeyi yüksek bireylerin olumlu, hoş duyguları, olumsuz, nahoş duygulara nazaran daha fazla deneyimlediklerini ileri sürmektedir. Ergenlik döneminde öznel iyi oluşun yüksek olması için ise ergenin ailesi ile olumlu ilişkiler içerisinde bulunması, sevgi ihtiyacının karşılanması, olumlu duygular yaşaması, başarılı olması, yaşam amacının olması ve olumlu arkadaşlık ilişkilerine sahip olması beklenmektedir (Eryılmaz ve Yorulmaz, 2006). Ancak ergenlik döneminde, dönemin doğası gereği birey stres, kaygı ve üzüntü gibi olumsuz duyguları fazlasıyla hissetmekte ve iyilik halini tehdit eden birçok etmenle karşı karşıya kalmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, olumsuz aile ilişkileri, olumsuz ebeveyn tutumları, zayıf aile desteği (Eryılmaz, 2012), aile içi iletişimin zayıf olması (Eryılmaz, 2010a), aile içi birlik-beraberliğin olmaması (Eryılmaz, 2011a), aile içi şiddet (Lepistö vd., 2012), ağır hastalık, ebeveyn ölümü veya ayrılık/boşanma gibi aile içi krizlerin (Ronen vd., 2014), düşük ebeveyn öznel iyi oluşu (Ben-Zur, 2003) ve düşük ebeveyn bağlanması (Raja, McGee ve Stanton, 1992) gibi aile ile ilişkili etmenlerin; yetersiz duygu düzenleme becerileri (Yıldız, 2014), düşük sosyal ve duygusal özyeterlik (Certel vd., 2015), umutsuzluk, kötümserlik ve öz saygının düşük olması (Morgan vd., 2011) gibi kişisel etmenlerin; akıldan algılanan sosyal desteğin düşük olması (Ronen vd., 2014; Navarro vd., 2017), belirsiz ve ulaşılabilir olmayan hedefler (Emmons, 2003), olumsuz gelecek beklentisi (Eryılmaz, 2011b), düşük akademik özyeterlik (Certel vd., 2015), düşük öğretmen desteği (Ronen vd., 2014) ve düşük okul öz saygısı (Morgan vd., 2011) gibi okul ile ilişkili etmenlerin ergenlerde öznel iyi oluşu olumsuz etkileyen risk etmenleri olarak öne çıktığı görülmektedir.

Kuramsal açıklamalar ve araştırma bulgularında görüldüğü üzere, ergenlik döneminde öznel iyi oluş birçok açıdan bireyin hayatını olumlu etkileyen koruyucu bir etmen olduğu gibi birçok kişisel, sosyal ve aile kaynaklı etmeden de olumsuz etkilenmektedir. Bu nedenle ergenlerde öznel iyi oluşun farklı değişken ve farklı bağlamlarda incelenerek daha iyi anlaşılmasının ergenlerle ilgili alanyazına ve yapılacak çalışmalara önemli bir katkı yapacağı söylenebilir.

Yukarıda belirtilen risk etmenlerinin yanı sıra, araştırma verilerinin toplandığı dönemde ergenlerin öznel iyi oluşunu tehdit eden önemli etmenlerden bir tanesinin de Covid-19 pandemisi olduğu söylenebilir. Covid-19 bağlamında ergenlerde öznel iyi oluş ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, salgın döneminde hastalık korkusunun (De Abreu vd., 2021) ve kötümserliği tetikleyen olaylarla-durumlarla başa çıkma stratejilerinin etkisiz kullanımının (Eryılmaz ve Şiraz, 2020) ergen öznel iyi oluşunu olumsuz etkilediği, benzer biçimde Covid-19 korkusunun öznel iyi oluş bileşenlerinden yaşam doyumunu da olumsuz etkilediği tespit edilmiştir (Peker, Cengiz ve Yıldız, 2021). Covid-19 döneminde ergenlerin öznel iyi oluşlarının olumsuz etkilenmesinin yanı sıra, derslerin çevrimiçi yapılması (Erol ve Erduran Tekin, 2021), online eğitim sırasında yaşanan teknik sorunlar, ders konularının yeterince anlaşılması, akademik başarısızlık riski, sınavların çevrimiçi yürütülmesi, yüz yüze eğitimin durumu ile ilgili belirsizlik (Kocaman ve Ersoy, 2021), salgının genel seyri ile ilgili belirsizlikler (Acuner vd., 2021; Kaplan, Kürümlüoğlu ve Bütün, 2021) ve hastalığa yakalanma riski (Çetinkaya ve Asıcı, 2021) gibi konular nedeniyle üzüntü, korku, kaygı ve stresi yoğun bir şekilde yaşadıkları, hastalık nedeniyle izolasyona giren ya da yakınıni kaybedenlerin travma sonrası stres belirtileri gösterdikleri (Eroğlu ve Yakşı, 2021) ve bu dönemde yapılan ölçümlerde depresyon düzeylerinin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir (Salari vd., 2020; Zhou vd., 2020).

Görüldüğü üzere, Covid-19 salgın hastalığı döneminde ergenlerin belirtilen etmenlerden dolayı stres yaşadıkları ve öznel iyi oluşlarının olumsuz etkilendiği görülmektedir. Ancak ergenler sadece Covid-19 döneminde belirtilen etmenlerden dolayı stres yaşamayıp, fiziksel, psikolojik ve sosyal alanlarda yaşadıkları önemli değişimler nedeniyle stresi yoğun bir biçimde deneyimlemektedir (Patterson ve McCubbin, 1987; Susman vd., 1988). Yaşanan stres de bireyin duygu durumunu ve yaşam doyumunu olumsuz etkilemesi nedeniyle ergenlerde öznel iyi oluş için risk oluşturmaktadır. Nitekim ergenlerde stres ve öznel iyi oluş ilişkisini ele alan araştırmalar incelendiğinde stresin

öznel iyi oluşu olumsuz etkilediği görülmektedir (Küçüköke, 2015; Serrano ve Andreu, 2016; Demir ve Kumcağız, 2020; Villanueva, Prado-Gascó ve Montoya Castilla, 2020).

Bilindiği üzere stres, dış ortamdan ya da içerden kaynaklı dinamiklerin kişi için zararlı ya da tehdit edici olarak değerlendirilmesinin ardından psikolojik ya da bedensel olarak oluşan aşırı uyarılma hali olarak tanımlanmaktadır (Lazarus ve Folkman, 1987). Stresin psikolojik yönünü anlatan psikolojik stres için odağın strese neden olan nesnel olaydan ziyade, olaya eşlik eden bilişsel ve duygusal tepkiler olduğu görülmektedir (Cohen, Kamarck ve Mermelstein, 1983). Duygusal tepkiler için stres verici olay karşında yaşanan korku, kaygı, öfke, suçluluk ve üzüntü gibi duygular örnek verilebilir (Cohen, Janicki-Deverts, Miller, 2007). Birey yaşadığı bu duyguları sağlıklı bir biçimde düzenleyebildiğinde yaşadığı stresle baş etmesi kolaylaşmaktadır (Folkman vd., 1986). Diğer yandan, kişinin inançları, düşünceleri ve bilişleri yaşadığı stres verici olay ile ilgili değerlendirmelerini etkilemektedir. Yaşanan stresli durum bazı bireyler için tehdit edici görülürken, bazı bireyler için heyecan verici ya da meydan okuma fırsatı olarak görülebilmektedir (Hampel ve Petermann, 2006). Birey yaptığı bilişsel değerlendirmeler sonucunda yaşadığı olayı stres verici olarak yorumladığında “ben ne yapabilirim” sorusunu sorarak stresle baş etme seçeneklerini ve kaynaklarını değerlendirir (Folkman ve Lazarus, 1985). Ancak bireyin baş etme seçenekleri ve kaynakları stres verici durumun çözümü için yetersiz olduğunda, bilişsel esnekliği yüksek ise devreye girer ve alternatif seçeneklerin işe koşulmasını sağlayarak uyumunu kolaylaştırır (Cañas vd., 2003).

Bu bilgiler ışığında değerlendirildiğinde, psikolojik anlamda stresin duygusal ve bilişsel olmak üzere iki önemli yapıya sahip olduğu ve ergenlik döneminde ergenin bilişsel esnekliği yüksek olduğunda ve duygu düzenleme becerilerini etkili bir biçimde kullandığında, hem yaşadığı gelişimsel krizler hem de bu krizlerin yarattığı stresle baş etmesinin daha kolay olacağı söylenebilir. Çünkü birey duygu düzenleme becerilerini etkili kullandığında strese eşlik eden duyguları tanıması, kabul etmesi ve duygusal tepkilerini kontrol edebilmesi daha kolay olurken; bilişsel esnekliği yüksek olduğunda bir düşünceden diğer bir düşünceye geçme becerisi, farklı problemlerde çok yönlü stratejileri kullanma kapasitesi ve değişen koşullara uyum sağlaması daha kolay olmaktadır (Gratz ve Roemer, 2004; Stevens, 2009). Ergenlerle yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu değerlendirmeleri destekleyen sonuçlar elde edildiği görülmektedir (Tull vd., 2007; Burns, Jackons ve Harding; 2010; Kuyumcu ve Kirazcı, 2020; Unur-Gürer, 2021; N. Özcan; 2022; Alsaif vd., 2024).

Duygu düzenleme ve bilişsel esnekliğin stresle baş etme konusundaki etkin rollerinin yanı sıra, zorlayıcı yaşam olayları karşısında artan stres düzeyinin bireyin bilişsel esnekliğini olumsuz etkilediğini ve bozucu bir etkisinin olduğunu, aynı biçimde duygu düzenleme becerilerinin de etkin bir biçimde kullanmasını zorlaştırdığını söylemek mümkündür (Stansbury ve Gunnar, 1994; Harms vd., 2018). Nitekim algılanan stres ile bilişsel esneklik ve duygu düzenleme ilişkisini ele alan araştırmalarda algılanan stresin bilişsel esneklik ve duygu düzenlemeyi olumsuz etkilediği görülmektedir (Hillier, Alexander ve Beversdorf, 2006; Tull vd., 2015; Harms vd., 2018; Unur-Gürer, 2021). Diğer yandan, bilişsel esneklik ve duygu düzenlemenin öznel iyi oluşu etkileyen değişkenler olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, bilişsel esnekliğin öznel iyi oluşu olumlu etkilediği görülürken duygu düzenlemede yaşanan sorunların öznel iyi oluşu olumsuz etkilediği görülmektedir (Satan, 2014; Yıldız, 2014; Pratisti ve Rini, 2016; Atakay, 2020; Asıcı ve Sarı, 2021; Demirbilek, 2021; Sağar, 2022). Son olarak, Bilişsel esneklik ile duygu düzenleme değişkenleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise ergenlerle yapılan araştırmalarda bilişsel esneklik ile duygu düzenlemenin ilişkili değişkenler olduğu tespit edilmiştir (Rajabi, Nazarpour ve Tabnak, 2017; Yıldız, 2018; Öztürk, 2019; Özbak, 2021; Bozorgi Kazerooni ve Gholamipour, 2023).

Sonuç olarak, algılanan stres ve öznel iyi oluşun duygusal ve bilişsel bileşenleri olan çok boyutlu yapılar olması, bu iki değişkenin bilişsel esneklik ve duygu düzenleme ile olan ilişkileri ve genel anlamda bu dört değişkenin birbirleri olan ilişkileri göz önünde buldurulduğunda, bu değişkenler arasındaki ilişkilerin birbirlerinden bağımsız ele alınmasının eksik bir değerlendirmeye sebep olacağı ve ikili ilişkilerden ziyade birlikte yer aldıkları farklı modeller bağlamında ele alınmasının değişkenler arasındaki ilişkilerin daha iyi anlaşılmasına katkı sunacağı söylenebilir. Böylece elde edilen bulguların alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, ergenlik döneminde öznel iyi oluşun önemli bir koruyucu etmen olduğu, birçok risk etmeninden olumsuz etkilendiği ve bu yönüyle önemli bir yapı olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, yukarıda verilen örneklerde görüldüğü üzere, ergenlerde öznel iyi oluş ile ilgili dikkate değer sayıda çalışma yapıldığı söylenebilir. Buna rağmen özellikle ergen örnekleminde öznel iyi oluşu bilişsel esneklik, duygu düzenleme güçlüğü ve algılanan stres değişkenleri bağlamında ele alan çalışmaların sınırlı olmasının yanında, bu dört değişken arasındaki ikili ilişkileri

ele alan çalışmaların da sınırlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın, çocukluktan yetişkinliğe geçişte kritik bir dönem olan ergenlik döneminde öznel iyi oluş, bilişsel esneklik, duygu düzenleme güçlüğü ve algılanan stres değişkenleri arasındaki ilişkileri alternatif modeller çerçevesinde ele almasıyla alanyazındaki boşluğu doldurarak, alanyazına özgün ve önemli bir katkı yapması beklenmektedir. Ayrıca, ergenlerin ruh sağlığını korumaya yönelik yapılacak hem bireysel çalışmaların hem de grup çalışmalarının hazırlanmasında bu araştırmadan elde edilen sonuçların rehberlik edici nitelikte olacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılacak öğrencilerin Öğrenci Öznel İyi Oluş Ölçeği, Algılanan Stres Ölçeği, Bilişsel Esneklik Ölçeği, Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formunu içtenlikle ve objektif biçimde yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir’de örgün ortaöğretim kurumlarına devam eden lise öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın verileri, araştırma kapsamında kullanılan Öğrenci Öznel İyi Oluş Ölçeği, Algılanan Stres Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Ölçeğinin bütün maddelerinin ölçtüğü niteliklerle, Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeğinin ise araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda kullanılmayan farkındalık alt boyutu dışındaki diğer alt boyutlarının ilgili maddelerinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
3. Ölçme araçları öz bildirim niteliğindeki araçlar olmasından dolayı elde edilen veri kişisel algı ile sınırlıdır.
4. Araştırma verileri Covid-19 salgının devam ettiği dönemde toplandığı için araştırma bulgularının bu gerçeklik dikkate alınarak değerlendirilmesi uygun olacaktır.

1.6. Tanımlar

Öznel İyi Oluş: Kişinin yaşam doyumuna, sahip olduğu olumlu ve olumsuz duygulara yönelik yaptığı bütüncül ve öznel bir değerlendirmedir (Diener, 1984).

Öğrenci Öznel İyi Oluşu: Öğrencilerin okulda iyi ilişkiler kurduğunu ve başkaları tarafından önemsendiğini hissetmesi, akademik görevlerle uğraşırken olumlu bilişler ve duygular deneyimlemesi, okuldaki görevleri anlamlı ve önemli olarak değerlendirmesi ve kendini okuldaki talepleri karşılayacak düzeyde görmesidir (Renshaw, Long ve Cook, 2014).

Algılanan Stres: Dış ortamdan ya da içerden kaynaklı dinamiklerin, kişi için zararlı ya da tehdit edici olarak değerlendirilmesinin ardından psikolojik ya da bedensel olarak oluşan aşırı uyarılma halidir (Lazarus ve Folkman, 1987).

Bilişsel Esneklik: Kişinin çevre tarafından yeni bir koşul ya da bir sorun getirildiğinde yeni duruma ilişkin bilgi oluşturabilmek için bilişsel odağını kaydırılabilesidir (Deak, 2003).

Duygu Düzenleme: Bireyin hangi duygulara sahip olduğunu, duyguların zamanlamasını, nasıl yaşandığını ve ifade edildiğini etkileyen süreçlerdir (Gross, 1998).

Duygu Düzenleme Güçlüğü: Duyguların fark edilememesi, anlaşılabilmesi ve kabul edilememesi, olumsuz duygular yaşanırken amaç odaklı davranışların gerçekleştirilememesi ve dürtülerin kontrol edilememesi ve duruma uygun duygu düzenleme stratejilerinin kullanılamamasıdır (Gratz ve Roemer, 2004).

2. ALANYAZIN

Bu bölümde, araştırma kapsamında ele alınan değişkenler öznel iyi oluş, algılanan stres, bilişsel esneklik ve duygu düzenleme güçlüğü ile ilgili kuramsal açıklamalara ve bu değişkenler ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Öznel İyi Oluş

Tarih boyunca filozofların mutluluğu insan yaşamı için önemli bir güdülenme kaynağı olarak görmelerine rağmen, mutluluk ve daha kapsayıcı bir kavram olan öznel iyi oluş psikologlar tarafından uzun yıllar boyunca ihmal edilmiştir. 1973 yılına kadar devam eden bu durum, davranış bilimcileri ve sosyal bilimciler tarafından kuramsal ve ampirik anlamda yeni çalışmaların ortaya çıkmasıyla son bulmuştur. 1973 yılından itibaren mutluluk bir index terimi olarak listelenmeye başlanmış ve öznel iyi oluş ile ilgili çalışmalar ortaya çıkmaya başlamıştır (Diener, 1984).

Öznel iyi oluş kavramı araştırmacılar tarafından ele alındığı ilk yıllarda “mutluluk” teriminin muğlak anlamından kaçınmak için mutluluğun bir alternatifi olarak kullanılsa da zaman içerisinde sadece mutluluğun bağlantılarını ve etkileyen demografik değişkenleri değil aynı zamanda bireylerin hayatların nasıl algıladıklarını, bunu etkileyen süreçleri, bireyin hayatındaki iç ve dış koşullar arasındaki etkileşimleri, kişisel ve çevresel etmenlerin geliştiği nedensel yolları da içerecek biçimde genişlemiştir. Böylece konuşma dilinde bazen mutluluk olarak nitelendirilen öznel iyi oluş, bunun ötesinde iyi bir yaşamı tanımlamaya yönelik genel bir kavram olarak kullanılmıştır (Diener, 1984).

Mutluluğun yanı sıra yaşam doyumu, manevi güç ve olumlu duygulanım gibi dinamikleri kapsayan öznel iyi oluş, bireyin yaşamına yönelik duygusal ve bilişsel değerlendirmelerini içerir. İnsanlar olumlu duyguları fazla, olumsuz duyguları az hissettiklerinde, ilgi çekici deneyimler yaşadıklarında, hayatlarından zevk alıp acıyı daha az deneyimlediklerinde ve genel olarak yaşamlarından doyum aldıklarında öznel iyi oluşları yüksek olmaktadır (Diener, 2000). Diğer yandan, bireyin genel iyi olma hali olan “iyi oluş” kişinin kendisi ve bir başkası (eş, sağlık çalışanı, araştırmacı vb.) tarafından değerlendirilmesiyken, “öznel iyi oluş” sadece kişinin kendine yönelik öznel değerlendirmelerdir (Ormel vd., 1999). Yani, öznel iyi oluş içsel deneyimle tanımlanır ve bireyin kendi bakış açısıyla (öz bildirimle) ölçülür (Diener, Suh ve Oishi, 1997).

Bireyin hayatına yönelik öznel deneyimlerine odaklanan öznel iyi oluş yaşam doyumu, olumlu duygulanım ve olumsuz duygulanım olmak üzere üç temel bileşenden

oluşmaktadır (Diener, 1984). Olumlu duygulanım sevinç, mutluluk, güven, heyecan, merhamet ve ümit gibi duyguların fazla hissedilmesi ile ilgiliyken, olumsuz duygulanım üzüntü, öfke, suçluluk ve nefret gibi duyguların fazla hissedilmesi ile ilgilidir (Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010). Öznel iyi oluşun bilişsel bileşeni olarak değerlendirilen yaşam doyumunu ise bireyin aile, arkadaş ortamı, iş, okul, sağlık ve üstlendiği roller gibi hayatının farklı alanlarında yaşadığı doyumunu anlatmaktadır. Öznel iyi oluşun duygusal boyutunu tamamlayıcı bir özelliği olan yaşam doyumunu bireyin içinde bulunduğu duygunun değerlendirilmesinden öte bireyin bilişsel yargılarını anlatmaktadır (Myers ve Deiner, 1995). Sonuç olarak bireyin yaşam doyumunu yüksek olup, olumlu duyguları (sevinç, iyimserlik vb.) sık, olumsuz duyguları (üzüntü, öfke vb.) ise az hissettiğinde öznel iyi oluşu yüksek olmaktadır. Tersine, birey yaşamından memnun olmayıp, olumlu duyguları çok az, kaygı ve öfke gibi olumsuz duyguları daha sık hissettiğinde ise düşük öznel iyi oluşa sahip olmaktadır (Diener, Suh ve Oishi, 1997).

Lucas, Diener ve Suh (1996), olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumunun ayrılabilir yapılar olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle öznel iyi oluş ile ilgilenen araştırmacılar bu bileşenleri ayrı ayrı değerlendirmeyi tercih edebilmektedir. Alanyazın incelendiğinde, eşit önemlerine rağmen, öznel iyi oluşun duygusal bileşenlerinin bilişsel bileşenlerden (yaşam doyumunu) daha fazla ilgi gördüğü görülmektedir. Bu dengesizlik, kısmen duygusal bileşenlerin genellikle kısa ömürlü ve dalgalı olsalar da günlük yaşamın doğasını temsil eden duygusal tepkilere dayanması gerçeğiyle açıklanmaktadır (Gilman, Huebner ve Laughlin, 2000).

Diğer yandan, öznel iyi oluşun yaşamdan memnun olmak ya da mutlu olmaktan çok daha fazlasını ifade ettiğini söylemek mümkündür (Ryff ve Keyes, 1995). Öznel iyi oluş bireyin olumlu ve olumsuz duygusal tepkileri ile yaşam doyumunun küresel ve alana özgü yargılarını içeren geniş bir bilimsel ilgi alanı olarak görülmektedir (Diener vd., 1999). Bilimsel bir ilgi alanı olarak öznel iyi oluşun acıdan mutluluğa kadar uzanan tüm iyilik halini kapsadığı söylenebilir. Bu nedenle yalnızca depresyon ve kaygının nedenleriyle ilgilenmekle kalmaz, aynı zamanda hafif mutluluğu orta ve aşırı mutluluktan ayırmaya ve zamanla neyin mutluluğa yol açtığını belirlemeye çalışır. Ayrıca, öznel iyi oluş kavramı ile anlatılmak istenen sadece anlık ruh halleri veya geçici duygular değil uzun vadeli ve kalıcı bir olumlu ruh hali sağlamaktır (Diener, Suh ve Oishi, 1997).

2.1.1. Öznel iyi oluş kuramları

Alanyazın incelendiğinde, öznel iyi oluşu ele alan farklı kuramların olduğu görülmektedir. Bu kuramlardan sıklıkla ele alınanlara kısaca değinmek faydalı olacaktır. Bu amaçla aşağıda, uyum kuramı, etkinlik kuramı, yargı kuramı, erek kuramı, aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya kuramları kısaca ele alınmaktadır.

2.1.1.1. Aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya kuramları

Öznel iyi oluşu genel bir tutum olarak değerlendiren yukarıdan aşağıya kuramına göre, yaşam olaylarını genel olarak olumlu değerlendiren bireyler yaşamın diğer alt alanlarından da doyum alırlar (Deneve ve Cooper, 1998). Kuram, bireyin yaşamı değerlendirme ve olayları yorumlayışında, genetik etmenler ve deneyimlerle biçimlenen kişiliğin etkili olduğu belirtilmektedir. Örneğin genel olarak neşeli karaktere sahip olan birey, olayları daha olumlu yorumlayabilmektedir (Diener, 1984). Aşağıdan yukarıya kuramı ise bireyin demografik özelliklerinin, hayatındaki olayların ve sahip olduğu koşulların öznel iyi oluşunu nasıl etkilediği ile ilgilenmektedir. Kurama göre, bireylerin sahip olduğu imkânlar ve demografik özellikler öznel iyi oluşunun önemli bir kısmını açıklamaktadır. Yani bireyin sahip olduğu imkanlar ve koşullar temel gereksinimlerini karşılayacak düzeyde ise birey mutlu olabilmektedir (Diener vd., 1999).

2.1.1.2. Uyum kuramı

Uyum kuramı, bireyin yaşadığı olaylar ve durumlar karşısında öznel iyi oluşunu olumlu veya olumsuz etkileyecek tepkiler verdiğini, ancak zamanla yaşadıklarına uyum sağlayarak başlangıçtaki öznel iyi oluş seviyesine geri döndüğünü belirtmektedir. Örneğin bir yaşam olayı karşısında verilen tepki mutluluk da olsa mutsuzluk da olsa, bu tepkiler sadece kısa vadede önemlidir. Çünkü birey yaşananlara uyum sağlayacak ve yaşanan bu duyguların etki gücü zamanla azalacaktır (Brickman, Coates ve Janoff-Bulman, 1978; Lucas vd., 2003). Diğer yandan, uyum otomatik gerçekleşen bir süreç olmadığı gibi bireysel farklılıklar yaşam koşullarına uyum için belirleyici olmaktadır (Diener, Lucas ve Scollon, 2006). Diğer bir deyişle, uyum için durumsal koşullardan ziyade, bireysel farklılıklar ve kalıcı özellikler belirleyici olmaktadır. Genetik yatkınlık ve kişilik özellikleri buna örnek olarak verilebilir (Lykken ve Tellegen, 1996).

2.1.1.3. Erek kuramı

Amaç kuramı olarak da bilinen erek kuramına göre, bireyler bilinçli olarak bir hedef veya ihtiyaç belirleyip, belirledikleri bu hedefe veya ihtiyaca ulaştıklarında öznel iyi oluşları artmaktadır (Diener ve Ryan, 2009). Çünkü bireylerin belirledikleri hedefler kendi benlikleri ile uyumlu olduğunda, bu hedeflerin peşinden gittiklerinde ve bu hedeflere ulaştıklarında mutlu olurlar (Sheldon ve Elliot, 1999). Diğer yandan, ulaşılan amaçların psikolojik ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığı da oldukça önemlidir. Bireyin temel ihtiyaçlar gibi içsel amaçlara ulaşması öznel iyi oluşunu olumlu etkilerken, şöhret, güzellik, maddiyat gibi dışsal amaçlara ulaşması öznel iyi oluşuna sınırlı bir katkı sağlamakta ya da olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, belirlenen hedeflerin kısa dönemli olması, gereksinim ve isteklerin tam olarak belirlenmeden oluşturulması da uzun vadede bireyin öznel iyi oluşunu olumsuz etkilemektedir (Diener, 1984).

2.1.1.4. Etkinlik kuramı

Etkinlik kuramının en eski ve en önemli savunucusu olarak kabul edilen Aristoteles, mutluluğun erdemli bir faaliyet yoluyla, yani iyi yapılan bir etkinlikten kaynaklandığını öne sürmüştür. Aristotelesin teorisine göre, insanların belli yetenekleri vardır ve bu yetenekler mükemmel bir biçimde kullanıldığında mutluluk ortaya çıkar. Etkinlik kuramı bu düşünceden yola çıkarak öznel oluşu, bireylerin amaçlarına uygun olarak yapmış oldukları etkinliklerle açıklamaktadır. Kurama göre, belirlenen amaçtan çok bu amacı gerçekleştirmek için yapılan etkinlikler öznel iyi oluşu arttırmaktadır. Örneğin dağa tırmanma etkinliğinde dağın zirvesine ulaşmak için yapılan etkinlikler dağın zirvesine ulaşmaya göre öznel iyi oluşun artmasına daha fazla katkı vermektedir (Diener, 1984).

Etkinlik kuramına göre, yapılacak etkinlikler kişinin beceri düzeyine uygun olduğunda daha fazla zevk alınmaktadır. Örneğin bir etkinlik çok kolaysa can sıkıntısı gelişecektir. Tam tersine çok zor olduğunda ise kaygı ortaya çıkacaktır. Ayrıca birey yoğun odaklanma gerektiren ve sahip olduğu beceriler ile yapılacak görevin zorluğunun kabaca eşit olduğu bir faaliyete dahil olduğunda, zevkli bir akış deneyimi ortaya çıkacaktır. Diğer yandan, insanlar ilginç ve ilgi çekici etkinliklere katıldıklarında, daha fazla mutlu olmaktadır (Diener, 1984).

Erek kuramından farklı olarak etkinlik kuramı, mutluluğun hedeflere ulaşmaktan ziyade, yapılan davranışlardan kaynaklandığını öne sürer. Bununla birlikte, bu iki kuram uyumsuz değildir ve bütünleştirilebilir kuramlardır (Diener, 1984). Kısaca

değerlendirildiğinde, erek kuramına göre etkinlik kuramının süreç odaklı olduğu ve amaca gitme sürecinde yapılan etkinliklerin bireyin öznel iyi oluşuna katkı sağladığı, ancak yapılacak etkinliklerin niteliği ve kişinin becerilerine uygun olmasının da göz ardı edilemeyeceği söylenebilir.

2.1.1.5. Yargı kuramı

Yargı kuramına göre, öznel iyi oluş bireyin kendine göre belirlediği ölçütler ile gerçek koşullar arasında yaptığı karşılaştırmalar sonucu ortaya çıkmaktadır. Eğer var olan durum, yani gerçek koşulların durumu, belirlenen ölçütlerin üstünde iyiye bireyin öznel iyi oluşu yüksek olur. Bunun tam tersinin gerçekleşmesi durumunda ise bireyin öznel iyi oluşu düşük olur. Ayrıca öznel iyi oluşu yüksek olan bireylerin kendilerini daha düşük şartlarda yaşayan insanlarla, öznel iyi oluşu düşük bireylerin ise kendilerini daha iyi şartlarda yaşayan insanlarla karşılaştırma eğiliminde oldukları görülmektedir (Diener, 1984). Bu durumu daha detaylı olarak ele alan ve yargı kuramına dayanaklık eden sosyal karşılaştırma kuramı da bireyin diğer insanlardan daha iyi koşullara sahip olduğu yargısına varması durumunda öznel iyi oluşunun daha yüksek olacağını söylemektedir (Emmons ve McCullough, 2003).

2.1.2. Ergenlik döneminde öznel iyi oluş

Alanyazın incelendiğinde, ergenler ile yapılan araştırmaların genellikle ergenlerin yetersizliklerine, günlük yaşamlarındaki stres etmenlerine, davranış sorunlarına ya da zararlı alışkanlıklarına odaklandığı görülmektedir. Oysaki ergenlerin yaşamlarındaki olumsuz öğelerden ziyade, olumlu öğelere odaklanmak ergenlerin gelişimine daha fazla katkı sağlayacaktır (Ben-Zur, 2003). Nitekim son yıllarda ergenlerin asgari düzeyde akademik, sosyal ve duygusal gelişimi için destekleyici koşullar yaratma ihtiyacı giderek daha fazla önem kazanmış ve yetişkinlerde olduğu gibi ergen öznel iyi oluşu da ruh sağlığı alanında ilgi duyulan önemli bir kavram haline gelmiştir (Barry, Clarke ve Dowling, 2017).

Yetişkinlerin iyi oluşu üzerine yapılan araştırmalara benzer biçimde ergen iyi oluşu da çeşitli biçimlerde tanımlanmaktadır. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı [PISA], 2017 yılında yayınladığı raporda ergen iyi oluşunu öğrencilerin tatmin edici ve mutlu bir yaşam sürmeleri için ihtiyaç duydukları sosyal, psikolojik, bilişsel ve fiziksel işlevsellik ile sahip oldukları yetenekler olarak tanımlamaktadır (OECD, 2017). Farklı bir

tanımda ise ergen iyi oluşu tatmin edici ve iyi bir varoluş durumuna atıfta bulunan, yüksek düzeyde davranışsal ve duygusal uyuma işaret eden, sağlık, mutluluk ve refah ile karakterize bir durum olarak tanımlanmıştır (Visser ve Routledge, 2007). Genel iyi oluş tanımının yanı sıra Eryılmaz ve Yorulmaz (2006) ergen öznel iyi oluşunu; ergenin ailesi ile olumlu ilişkiler içerisinde bulunması, sevgi ihtiyacının ve isteklerinin karşılanması, olumlu duygular yaşaması, başarılı olması, yaşam amacının olması ve olumlu arkadaşlık ilişkilerine sahip olması olarak tanımlamışlardır. Görüldüğü üzere, üç tanımda da ergen iyi oluşu için ergenin her anlamda yüksek düzeyde yaşam kalitesine sahip olmasına vurgu yapılmaktadır.

Yukarıda verilen tanımlamaların yanı sıra, alanyazında ergenlerin okuldaki öznel iyi oluşlarına yönelik tanımların yapıldığı görülmektedir. *Okulda öznel iyi oluş* ya da *öğrenci öznel iyi oluşu* olarak kavramsallaştırılan okul ortamındaki öznel iyi oluş, öğrencilerin okulda iyi ilişkiler kurduğunu ve başkaları tarafından önemsendiğini hissetmesi, akademik görevlerle uğraşırken olumlu bilişler ve duygular deneyimlemesi, okuldaki görevleri anlamlı ve önemli olarak değerlendirmesi ve kendini okuldaki talepleri karşılayacak düzeyde görmesidir (Renshaw, Long ve Cook, 2014). Öğrenci öznel iyi oluşu öğrencilerin davranış ve tutumları, başarı, öğrenci-öğretmen ilişkisi, arkadaşlarla iletişim ve duygusal ihtiyaçların karşılanması gibi farklı etmenlerle ilişkilidir. Ergenin okuldaki öznel iyi oluşu yüksek olduğunda okul ile ilgili etkinliklere katılma konusunda daha motive, öğretmen ve akranlarının davranışlarını yorumlarken daha olumlu ve akademik başarısı daha yüksektir (Huebner ve Gilman, 2006).

Yetişkinlerde olduğu gibi ergenlerde de öznel iyi oluş; yaşam doyumu (life satisfaction), olumlu duyguların (positive affect) fazla ve olumsuz duyguların (negative affect) az olması şeklinde üç boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırılmıştır (Myers ve Deiner, 1995; Long vd., 2012). Hem yetişkinler hem de ergenler için üç boyutlu bir yapıdan söz edilse de bu yapıları etkileyen dinamikler için yaş dönemleri arasında birtakım farklılıklar olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin, ebeveyn ve öğretmenler ile ilişkiler çocuklukta ve erken ergenlikte yaşam doyumunun önemli yordayıcıları iken (Vecchio vd., 2007), fiziksel görünüm ve romantik ilişkiler ile ilgili kaygılar daha sonraki ergenlik yıllarında ve erken yetişkinlik döneminde yaşam doyumunun kritik belirleyiciler haline gelmektedir (Emmons ve Diener, 1985). Benzer biçimde iş ve evlilikten memnuniyet genç yetişkinler arasında yaşam doyumunun kritik belirleyicileri olarak

tanımlanırken, akran ilişkileri ve sağlıktan memnuniyet düzeyi yaşamın ilerleyen dönemlerinde yaşam doyumu için önem kazanmaktadır (Anderson vd., 2004).

Öznel iyi oluşun üç boyutlu yapısına rağmen ergenlerle yapılan araştırmalarda çoğunlukla yaşam doyumunun ele alındığı ve duygusal bileşenlerin ihmal edildiği görülmektedir (Steinmayr vd., 2019). Ergenlerde yaşam doyumu üzerine yapılan araştırmalarda yaşam doyumunun arzu edilen çeşitli psikolojik özellikler, fiziksel sağlık ve olumlu davranışlarla ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Park, 2004). Düşük yaşam doyumuna sahip ergenler depresyon ve uyumsuz ilişkiler gibi çeşitli psikolojik ve sosyal sorunlar açısından risk altındadır (Furr ve Funder, 1998). Fiziksel kavga, silah taşıma gibi şiddet içeren olumsuz davranışlar, depresyon, kaygı, nevroz ve yalnızlık gibi yaşantıların semptomları ve okulda yaşanan çeşitli disiplin sorunları düşük yaşam doyumuna sahip gençlerde karşılaşılabilecek sorunlara örnek verilebilir (Valois vd., 2001; Suldo ve Huebner, 2004). Bunun aksine öznel iyi oluşu yüksek ergenler akran eksikliği ya da akran ilişkilerinden kaynaklanan stres etmenlerine rağmen sosyal olarak daha uyumlu olurlar. Ayrıca yüksek düzeyde öznel iyi oluşa sahip gençler stresli olayların ardından düşük düzeyde öznel iyi oluşa sahip gençlere göre daha az dışsallaştırma sorunu geliştirirler (Park, 2004). Bununla birlikte ergenler mutlu olduklarında yaşamdan daha fazla doyum alırlar ve olumsuz duygulardan ziyade olumlu duyguları daha çok deneyimleyerek (Garcia vd., 2010). Olumlu duyguları daha çok deneyimleyen çocuk ve ergenlerin de akranları ile olan ilişkileri ve akademik başarıları olumlu etkilenirken, yaşadıkları sorunları çözmek için negatif duyguları deneyimleyen öğrencilere göre daha hazırlıklıdır (Reschly vd., 2008; Lewis vd., 2011). Genel olarak öznel iyi oluşun bütün bileşenlerinin ergenler için hem önleyici hem koruyucu hem de yaşanan sorunlar için tampon görevi gördüğü söylenebilir.

2.1.3. Ergenlik döneminde öznel iyi oluş ile ilgili yapılan araştırmalar

Ergenlerde öznel iyi oluş ile ilgili alanyazın incelendiğinde, hem yurt dışında hem de Türkiye’de yapılan çok sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, genellikle kişisel, sosyal, aile ve okul yaşantısı ile ilgili değişkenlerin bir arada ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmaları belirli bir ölçüte göre gruplamak zor olsa da kişisel-sosyal, aile ve okul yaşantısı ile ilgili yapılan çalışmalar olarak gruplandırmak okuyucu için kolaylaştırıcı olacaktır. Bu nedenle yapılan araştırmalar içerisinde güncel olanlar yukarıda belirtilen ölçütlere göre gruplandırılarak verilmiştir.

2.1.3.1. Kişisel-sosyal etmenler bağlamında yapılan araştırmalar

Kişisel-sosyal etmenler bağlamında yapılan araştırmalar incelendiğinde, ergen öznel iyi oluşu ile birlikte ele alınan çok sayıda kişisel ve sosyal değişken olduğu görülmektedir. Aşağıda, yapılan güncel araştırmalardan örnekler verilmiştir.

Ergenlerin öznel iyi oluşları ile ilgili görüşlerini araştırmak amacıyla Navarro vd. (2017), bir ölçek yardımıyla belirlediği öznel iyi oluş düzeyi düşük ve yüksek iki grup öğrenciyle odak grup görüşmesi gerçekleştirmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda, olumlu ve olumsuz duygulanımın, tutumların, arkadaş ve aile ilişkilerinin ergenlerde öznel iyi oluş için temel dinamikler olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Ayrıca öznel iyi oluşu düşük olan grup daha çok temel ihtiyaçlarının karşılanmamasına ve arkadaşlık ilişkilerindeki sorunlara vurgu yaparken, öznel iyi oluşu yüksek olan grubun aile ilişkilerine ve bu ilişkilerdeki sorunlarının azlığına vurgu yaptığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarının olumlu ve olumsuz duygulanıma vurgu yapmasıyla öznel iyi oluşun duysal boyutuna, tutum, aile ve arkadaş ilişkilerine vurgu yapmasıyla öznel iyi oluşun yaşam doyumu boyutuna işaret ettiği, böylelikle öznel iyi oluşun üç boyutlu yapısının (yaşam doyumu, olumlu ve olumsuz duygulanım) ortaya çıktığı görülmektedir.

Ronen vd. (2014), ergenlerde öznel iyi oluş, öz denetim, sosyal destek ve ailevi bir krize maruz kalma (ör., ailede ağır hastalık, ebeveyn ölümü veya ayrılık/boşanma) arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında yaşları 13 ile 17 arasında değişen 380 ergen ile çalışmıştır. Çalışma sonucunda, hem öz denetim hem de sosyal desteğin öznel iyi oluşu anlamlı düzeyde yordadığı, öznel iyi oluş ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki olmadığı ve yaş yükseldikçe öznel iyi oluşun düştüğü görülmüştür. Sosyal destek değişkenini ele alan farklı bir çalışmada, lise öğrencilerinde öz saygı, algılanan sosyal destek (arkadaş desteği, aile desteği, özel kişi desteği), okul türü, sınıf düzeyi ve cinsiyetin öznel iyi oluşu yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda algılanan arkadaş ve aile desteği ile öz saygının öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığı ve öznel iyi oluşa ait varyansın %63.5'ini açıkladığı, ancak okul türü, sınıf düzeyi, cinsiyet ve algılanan özel kişi desteği değişkenlerinin öznel iyi oluşu anlamlı düzeyde yordamadıkları tespit edilmiştir (Çevik, 2010). Diğer yandan, yapılan farklı çalışmalarda sosyal desteğin yanı sıra, sosyal becerilerin ve iletişim becerilerinin de ergen öznel iyi oluşunu olumlu etkilediği tespit edilmiştir (Canbey, 2010; Kartal, 2013).

Alanyazın incelendiğinde, Covid-19 salgının ortaya çıkmasıyla birlikte ergenlerde öznel iyi oluşu salgın hastalık ve bireysel etmenler bağlamında ele alan araştırmaların

olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların birinde Eryılmaz ve Şiraz (2020), ergenlerde öznel iyi oluş ile Covid-19 bağlamında kötümserliği aktive eden olaylarla başa çıkma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan çalışma sonucunda, öznel iyi oluş ile kötümserliği aktive eden olaylarla-durumlarla başa çıkma arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştır. Ayrıca Covid-19 bağlamında kötümserliği aktive eden olaylarla-durumlarla başa çıkma stratejilerinin öznel iyi oluşu anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Başka bir araştırmada Peker, Cengiz ve Yıldız (2021), ergenlerde problemlili internet kullanımı ile Covid-19 korkusu arasındaki ilişkide öznel zindelik ve yaşam doyumunun aracı rolünü incelemiştir. Çalışma sonucunda, problemlili internet kullanımı ile yaşam doyumunu ve öznel zindelik arasında negatif yönde düşük düzeyde, problemlili internet kullanımı ile Covid-19 korkusu arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Diğer yandan, Covid-19 korkusu ile yaşam doyumunu ve öznel zindelik arasında da düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öznel zindelik ve yaşam doyumunun problemlili internet kullanımı ile Covid-19 korkusu arasındaki ilişkiye aracılık ettiği görülmüştür. Öznel iyi oluş değişkeninden farklı olarak mutluluk değişkeni ile çalışan Çınar ve Günal (2021), yaptıkları çalışmada Covid-19 sürecinde lise son sınıf öğrencilerinin mutluluk korkusu yaşayıp yaşamadıklarını belirlemek için öğrencilerin mutluluk korkularının araştırma kapsamında belirlenen bireysel ve bağlamsal değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Yapılan çalışma sonucunda, öğrencilerin mutluluk korkularının akademik başarı, cinsiyet, ebeveynlerinin eğitim düzeyi ve sosyoekonomik düzeylerine göre farklılaşmadığı, ancak algılanan ebeveyn tutumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Mutluluk korkusu ve algılanan ebeveyn tutumları ilişkisine bakıldığında, ebeveynlerini aşırı koruyucu ve ilgisiz olarak algılayan öğrencilerin demokratik olarak algılayan öğrencilere göre mutluluk korkularının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yurtdışında yapılan bir çalışmada De Abreu vd. (2021), Covid-19 salgını döneminde ergen öznel iyi oluşunu etkileyen etmenleri incelemek amacıyla Lüksemburg, Almanya ve Brezilya’da 10-16 yaşlarında 1613 ergenle kapsamlı bir araştırma yürütmüştür. Yapılan araştırma sonucunda, cinsiyet, sosyoekonomik durum, okul yaşantısı ve yetişkinlerle ilişkilerin salgın sırasında ergenlerin öznel iyi oluşunu etkilediği ve üç ülkede de hastalık korkusu ile duygusal iyi oluş arasında negatif ve güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca düşük sosyoekonomik düzeydeki ergenlerin salgının olumsuz ikincil etkilerine karşı savunmasız olabileceği ve yetişkinlerin ergenleri

dinleme şekli, uzaktan eğitim sırasında okul çalışmaları ve hastalık korkusunun ergen öznel iyi oluşunu etkileyen önemli etkenler olduğu görülmüştür. Covid-19 salgın hastalığı bağlamında yapılan araştırmalar incelendiğinde, salgın hastalığın ergen öznel iyi oluşu için bir tehdit oluşturduğu görülmektedir.

Teknoloji ve sosyal medyanın hayatımızın önemli bir parçası olması nedeniyle, alanyazında ergen öznel iyi oluşunun teknoloji ve sosyal medya bağlamında ele alındığı araştırmaların olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların birinde Avcı (2019), lise öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu, öznel iyi oluş ve sanal zorbalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 650 lise öğrencisiyle çalışmıştır. Araştırma sonucunda, öznel iyi oluş ile olumsuz değerlendirilme korkusu arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde çok güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sanal zorbalığın cinsel zorbalık, söylenti çıkarma, engelleme ve zarar verme boyutları ile öznel iyi oluş arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Aynı şekilde sanal zorbalığa maruz kalmanın cinsel zorbalığa maruz kalma, söylentiye maruz kalma, engellenme ve zarar görme boyutları ile öznel iyi oluş arasında da negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Diğer yandan, olumsuz değerlendirilme korkusu ve öznel iyi oluşun, sanal ortamda cinsel zorbalık yapmayı, engelleme ve zarar vermeyi ve söylenti çıkarmayı anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Aynı şekilde olumsuz değerlendirilme korkusu ve öznel iyi oluşun sanal ortamda cinsel zorbalığa maruz kalmayı, engellenme ve zarar görmeyi ve söylentiye maruz kalmayı da anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Derin ve Bilge (2013), 794 ortaöğretim öğrencisi ile öznel iyi oluş ve internet bağımlılığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, öznel iyi oluş alt ölçeklerine ait değişkenlerden olumlu duygular ve önemli diğerleri ile ilişkide doyum arttıkça internet bağımlılığının azaldığı, aile ilişkilerinde doyumun ise internet bağımlılığı üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen en dikkat çekici sonuç ise, yaşam doyumunu arttıkça internet bağımlılığının artmasıdır. Elde edilen bu sonuç, araştırmacılar tarafından bireyin birçok konuda gereksinimi giderildiğinde yeni ihtiyaçlar hissetmesi ve bu ihtiyaçları karşılamaya çalışması olarak yorumlanmıştır. Rodriguez Rivas vd. (2022), Covid-19 salgını döneminde öğrencilerin yaşam doyumunu ve siber zorbalık mağduriyeti düzeyleri üzerinde aile desteği ve aile içi çatışma değişkenlerinin etkisini araştırmak amacıyla 287 ergenle bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonucunda, aile desteği ile yaşam doyumunu arasında pozitif, aile desteği ile siber zorbalık mağduriyeti arasında negatif, aile içi çatışma ile

yaşam doyumu arasında negatif, aile içi çatışma ile siber zorbalık mağduriyeti arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca salgın döneminde aile içi iletişimin yaşam doyumunu olumlu etkilediği görülmüştür. Son olarak aile desteği, aile çalışması, yaşam doyumu ve siber zorbalık mağduriyeti ile oluşturulan modelin iyi uyum gösterdiği ve bu modelin yaşam doyumunun %25,9'unu ve siber zorbalık mağduriyetinin %9'unu açıkladığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, teknoloji ve sosyal medyanın kötüye kullanımının ergenlerde öznel oluşu olumsuz etkilediği görülmektedir.

Ergenlerde öznel iyi oluş ile ilgili yapılan araştırmalarda cinsiyet ve yaş değişkenlerinin sıklıkla ele alındığı görülmektedir. Ergenlerde öznel iyi oluş üzerinde cinsiyetin etkisini ele alan çalışmalarda, genellikle kadın ve erkekler arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmektedir (Myers ve Diener, 1995; Çevik, 2010; Ronen vd., 2014; Büyükcebeci 2017; Çınar ve Günal, 2021). Bu çalışmaların aksine ergenlerde öznel iyi oluş için kadın ve erkekler arasında fark olduğunu bildiren çalışmalar da mevcuttur (Saföz-Güven, 2008; Nigar, 2014; De Abreu vd., 2021). Yaş değişkenini ele alan çalışmalar incelendiğinde, yaş ilerledikçe öznel iyi oluşun düştüğünü belirten çalışmaların (Eryılmaz ve Ercan, 2011; Ronen vd., 2014) yanı sıra, yaş ile birlikte öznel iyi oluşun yükseldiğini belirten çalışmaların da olduğu görülmektedir (Ryff, 1989; Tian vd., 2013). Araştırma sonuçları incelendiğinde, cinsiyet değişkeni için genellikle kadın erkek ve erkekler arasında anlamlı bir farkın olmadığını tespit eden araştırmalar baskın olsa da yaş değişkeni için baskın bir sonuçtan bahsetmenin mümkün olmadığı görülmektedir.

Kişisel-sosyal dinamiklerle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, Covid-19 salgınının ve teknolojinin kullanımı ile ilgili bazı etmenlerin ergen ruh sağlığı için risk oluşturduğu görülürken, aile, arkadaş, okul desteği ve sosyal becerilerin ergen öznel iyi oluşu için koruyucu etmenler olduğu görülmektedir. Yaş ve cinsiyet gibi sıklıkla ele alınan demografik değişkenler için ise, araştırma sonuçları arasında tutarlılık olmadığı görülmektedir.

2.1.3.2. Aile ile ilgili etmenler bağlamında yapılan araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, ergen öznel iyi oluşunun aile ilgili etmenler bağlamında ele alan çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Aşağıda, yapılan güncel araştırmalardan örnekler verilmiştir.

Rask vd. (2003), ergenlerin aile dinamikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, öznel iyi oluş ile aile dinamiğinin öğeleri olan istikrarlı olma ve ailede karşılıklılık algısı arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu ve ailesinde ciddi sorunları olmayan ergenlerde öznel iyi oluşun çatışmalı bir aile ortamında yaşayan ergenlere göre yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca ailedeki hastalıkların ve ergenler tarafından algılanan zayıf ebeveynliğin öznel iyi oluşu olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Bu araştırmaya paralel bir araştırma yürüten Ronen vd. (2014), ergenlerde son bir yıl içerisinde ailevi bir krize maruz kalma (örn., ailede ağır hastalık, ebeveyn ölümü veya ayrılık/boşanma) ile öznel iyi oluş arasında yordayıcı bir ilişki olmasa da, ailevi kriz yaşayan ergenlerin özdenetim becerilerinin iyi olmasının öznel iyi oluşlarını olumlu etkilediğini tespit etmiştir. Aileye ilişkin dinamiklerin ele alındığı diğer bir çalışmada Lepistö vd. (2012), ergenlerde ailedeki şiddet yaşantıları ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya yaşları 14-17 arasında bulunan 1393 ergen katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, aile içinde şiddete maruz kalan ergenlerin öznel iyi oluşlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye’de yapılan bir çalışmada Eryılmaz (2012), ergenlerin öznel iyi oluşlarını aile ilişkileri aracılığı ile nasıl yükselttiklerini incelemiştir. Hem nitel hem de nicel analizlerin yapıldığı çalışmaya 450 lise öğrencisi katılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, ailelerin ergenlerle olumlu iletişim kurmalarının, birlikte etkinlik yapmalarının, onlarla ilgilenmelerinin, izin verici ve demokratik ebeveyn tutumu içerisinde olmalarının, çocuklarının özerkliğini desteklemelerinin, aile içerisinde birliği oluşturmalarının ve ergenleri aile yönetimine dahil etmelerinin ergenlerin öznel iyi oluşlarını yükselttiği tespit edilmiştir. Yine Eryılmaz (2010a) tarafından yapılan ve ergenlerde aile yapısı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonucunda, öznel iyi oluş ile aile yapısını oluşturan iletişim, direnç, yetkinlik, doyum, duyusal bağlam ve aile yönetimi boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca öznel iyi oluşun iletişim ve aile yönetimi boyutları tarafından anlamlı düzeyde yordandığı tespit edilmiştir. Eryılmaz (2011a) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise ergenlerin aile ortamları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda, aile

ortamı ile öznel iyi oluş arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu, aile ortamındaki birlik düzeyinin artmasıyla öznel iyi oluşun arttığı ve aile ortamının ergen öznel iyi oluşunu %26 oranında açıkladığı tespit edilmiştir. Yurtdışında yapılan bir çalışmada (Ben-Zur, 2003), Eryılmaz (2010a; 2011a; 2012) tarafından yapılan çalışmalara paralel sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Ergenlerde öznel iyi oluş, içsel kaynaklar ve ebeveynler arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik 158 ergen ile gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda, öznel iyi oluş göstergeleri ile yeterlilik ve iyimserlik arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Ergen ebeveynlerinin, özellikle babaların, öznel iyi oluşlarının yüksek olmasının, çocukların öznel iyi oluşlarını da olumlu yönde etkilediği ve ergenlerin optimizm, yeterlilik ve anne babaları ile kurdukları pozitif ilişkilerin öznel iyi oluşlarıyla pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Carlsson vd. (2014), ergenler ve ebeveynlerinin öznel iyi oluşlarını etkileyen etmenleri incelemek amacıyla 946 ergen ve bu ergenlerin ebeveynleri ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, ergenler ile ebeveynlerinin öznel iyi oluşları arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca birlikte yaşayan ebeveynlere sahip olmanın, ergenlerin öznel iyi oluşunu olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

Yukarıda belirtilen çalışmaların yansıra alanyazında ergen öznel iyi oluşu ile anne-babaya bağlanma arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların birinde Raja, McGee ve Stanton (1992), ergenlerde ebeveynlere ve akranlara bağlanma ile iyi oluş ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 935 kişilik bir ergen grubuyla çalışmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, düşük düzeyde anne-baba bağlanması algılayan ergenlerin ruhsal hastalıklarının daha fazla ve iyi oluş düzeylerinin ise düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca Anne-baba ve akran bağlanmasını yüksek algılayan katılımcıların kendilerini daha güçlü algıladıkları tespit edilmiştir. Bir diğer çalışmada ise Yıldız (2014), ergenlerin öznel iyi oluşları ile anne ve babaya bağlanmaları arasındaki ilişkide baş etme yöntemleri ve duygu düzenlemenin aracılık etkisini incelemek amacıyla 697 lise öğrencisiyle çalışmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile hem babaya hem de anneye bağlanmaları arasındaki ilişkide içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ve baş etme değişkeninin problem çözme alt boyutunun aracılık etkisinin anlamlı olduğu, ancak dışsal işlevsel duygu düzenleme, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme ve içsel işlevsel

duygu düzenleme ile baş etmenin davranışsal kaçınma, bilişsel kaçınma ve yardım arama alt boyutlarının aracılık etkisinin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, aile ile ilişkili etmenlerin ergen öznel iyi oluşu için oldukça önemli olduğu görülmektedir. Aile ilişkileri, aile içerisindeki şiddet yaşantıları, ebeveynlere bağlanma, aile ortamı ve aile yapısı ergen öznel iyi oluşu için belirleyici etmenler olarak öne çıkmaktadır.

2.1.3.3. Okul yaşantısı ile ilgili etmenler bağlamında yapılan araştırmalar

Öznel iyi oluş ve okul yaşantısı ile ilgili etmenler bağlamında yapılan araştırmalar incelendiğinde, genel öznel iyi oluş değişkeninin yanı sıra, öğrencilerin okuldaki deneyimlerine odaklanan öğrenci/okulda öznel iyi oluş değişkenini ele alan araştırmaların olduğu görülmektedir.

Eryılmaz (2010b) tarafından yapılan ve ergenlerin akademik motivasyonları ile öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanmaları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonucunda, öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile içsel ve dışsal motivasyon ile arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu, ancak öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile amotivasyon (motivasyonsuzluk) arasında anlamlı düzeyde ilişki olmadığı görülmüştür. Yine Eryılmaz (2011b) tarafından ergenlerde öznel iyi oluş ile olumlu gelecek beklentisi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan çalışmanın sonucunda, olumlu gelecek beklentisine sahip olan ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiş ve olumlu gelecek beklentisinin ergen öznel iyi oluşunu %24 oranında açıkladığı görülmüştür. Olumlu gelecek beklentisinin yanı sıra, Emmons (2003) tarafından yapılan bir çalışmada, belirli ve ulaşılabilir hedefler belirlemenin de öznel iyi oluşu olumlu etkilediği ve ergenleri madde bağımlılığı ve suça bulaşma gibi risklerden uzaklaştırdığı tespit edilmiştir.

Certel vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada, 9 ve 11. sınıf öğrencilerinin öz yeterlilik algıları ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri ile öz-yeterliğin boyutları olan akademik öz-yeterlik, duygusal öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik ve genel öz-yeterlik puanları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri ile akademik başarıları arasında da olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür. Akademik başarı ve öznel iyi oluş etkileşimine vurgu yapan araştırmaları

ele alan bir çalışmada ise, öğrenci iyi oluşunu desteklemeye yönelik yapılan programların akademik başarıyı olumlu etkilediği rapor edilmiştir (Bird ve Markle, 2012).

Suldo vd. (2009) tarafından ergenlerde öznel iyi oluş ile öğretmen desteği arasındaki ilişkiyi ele alan karma desende bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın nicel analizlerinin sonucunda, öğretmenlerin sağladıkları sosyal desteğin, sundukları araçsal desteğin ve duygusal düzeyde bağlantı kurma çabalarının öğrencilerin öznel iyi oluşunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı ve öznel iyi oluşun %16'sını açıkladığı tespit edilmiştir. Yapılan nitel analizler sonucunda ise, öğretmenlerin öğrenci başarısını takdir etmelerinin, öğrencilere karşı adil olmalarının, farklı ve iyi öğretme stratejileri kullanmalarının ve soru sormanın teşvik edildiği bir sınıf ortamı oluşturmalarının, öğrenci öznel iyi oluşunu olumlu yönde etkilediği ve desteklediği görülmüştür.

Tian vd. (2013), okul öznel iyi oluşu (okul tatmini, negatif ve pozitif duygulanım) ile algılanan sosyal destek (aile, arkadaşlar ve öğretmenler) arasındaki ilişkide özgüvenin aracı rolünü incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu ilk ergenlik döneminde bulunan 221 ve orta ergenlik döneminde bulunan 140 ergen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, ilk ergenlik döneminde okul öznel iyi oluşu ile ebeveyn ve öğretmen desteği arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Her iki ergen grubunda da özgüvenin okul öznel iyi oluşu ile öğretmen desteği arasındaki ilişkide aracı rol üstlendiği, ilk ergenlik dönemi için özgüvenin okul öznel iyi oluşu ile ebeveyn desteği arasındaki ilişkide aracı rol üstlendiği, orta ergenlik dönemi için ise özgüvenin okul öznel iyi oluşu ve arkadaş desteği arasındaki ilişkide aracı rol üstlendiği görülmüştür. Ayrıca yaşın ilerlemesi ile birlikte arkadaş ilişkilerinin hem okul öznel iyi oluşunu hem de özgüveni olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Okul öznel iyi oluşu ile ilgili Türkiye’de yapılan bir çalışmada Büyükcebeci (2017), okul öznel iyi oluşu ile yalnızlık, sosyal dışlanma ve empatik eğilim arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 601 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ilk olarak okul öznel iyi oluşu sınıf, cinsiyet, okul türü ve okul öncesi eğitim alma durumu demografik değişkenlerine göre ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf düzeyine göre okula yönelik doyum boyutunda 9. sınıflar lehine anlamlı düzeyde farklılığın olduğu, ancak okula yönelik duygu boyutunda anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre okul öznel iyi oluşunun anlamlı bir farklılık göstermediği, okul öncesi eğitim alma durumu açısından ise okula yönelik doyum boyutunda okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı farklılığın olduğu, ancak okula yönelik duygu boyutunda

farklılığın olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Okul türlerine göre ise meslek liselerine devam eden ergenlerin okul öznel iyi oluş düzeylerinin diğer okul türlerindeki ergenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ve fen lisesinde öğrenim gören ergenlerin okul öznel iyi oluş düzeylerinin diğer lise türlerindeki ergenlere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Son olarak ergenlerde okul öznel iyi oluşu ile sosyal dışlanma ve yalnızlık arasındaki ilişkiye empatik eğilimin aracılık ettiği bulunmuştur.

Okul ile ilişkili değişkenleri kullanan Morgan vd. (2011), etnik kökeni farklı 159 ergenle, araştırma kapsamında belirlediği bireysel ve bağlamsal değişkenlerin öznel iyi oluş bileşenleri (yaşam doyumu, olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım) üzerindeki etkisini incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda, yaşam doyumu ve olumlu duygulanım ile okul özsaygısı, akran ve okul desteği değişkenleri arasında pozitif; olumsuz duygulanım ile okul öz saygısı arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca okul öz saygısının olumsuz duygulanımı anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, genel öznel iyi oluş ile birlikte öznel iyi oluşu artırma stratejileri ve okul tatminini içine alan okul öznel iyi oluşunun okul bağlamında yapılan çalışmalarda ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmalarda, motivasyon, gelecek beklentisi, başarı, öz-yeterlik, öğretmen ve arkadaş desteğinin ergen öznel iyi oluşunu olumlu etkilediği olduğu görülmektedir.

2.2. Bilişsel Esneklik

Bilişsel esneklik ile ilgili alanyazın incelendiğinde, farklı araştırmacılar tarafından ortak noktaları olan birden çok tanımın olduğu görülmektedir. Bilişsel esnekliği Bilişsel Esneklik Ölçeğini geliştiren Dennis ve Vander Wal (2010), bireyin değişen çevresel uyaranlara karşı uyum sağlamak amacıyla bilişsel şemalarını uyarlayabilme yeteneği, Martin ve Rubin (1995) farklı ve yeni durumlara uyum sağlama konusunda esnek olabilme, farklı seçenek ve alternatif yolların olduğunun farkında olma, Cañas vd (2003) ise bireyin çevresindeki beklenmedik ve yeni durumlarla yüzleşmek amacıyla bilişsel stratejilerini uyarlayabilme becerisi olarak tanımlamıştır.

Bilişsel esneklik, bireyin bir düşünceden diğer bir düşünceye geçme becerisi, farklı problemlerde çok yönlü stratejileri kullanma kapasitesi ve böylece hayatındaki koşullara uyum sağlayabilmesi olarak da ele alınabilmektedir (Stevens, 2009). Bilişsel esnekliği yüksek bireyler yeni bir durumla karşılaştıklarında düşünce kalıplarını ve yaklaşımlarını

değiştirebilme yeteneğine sahiptir. Düşüncelerinde daha az tutucu oldukları için bilişsel esnekliği düşük bireylere göre bahsedilen değişiklikleri daha kolay yapabilmektedir (Cox, 1980). Ayrıca bilişsel esneklik sayesinde bireyler otomatik düşüncelerden uzaklaşabilir ve işlevsel olmayan düşünceleri işlevsel düşüncelerle değiştirerek alternatif düşünceler üretebilmektedir. Bu nedenle bilişsel esneklikle ilgili çoğu tanımda yeni çevresel koşullara alışmak için bilişsel şemaları değiştirme yeteneği üzerinde durulduğu görülmektedir (Dennis ve Vander Wal, 2010).

Yukarıda verilen tanımlamaların dışında bilişsel esneklikle ilgili üç önemli noktaya vurgu yapıldığı görülmektedir. Birincisi, bilişsel esneklik bir öğrenme sürecini ifade eder. Yani deneyimle kazanılabilecek bir yetenektir. İkincisi, bilişsel esneklik bilişsel stratejilerin uyarlanması içerir. Bu özellik bilişsel stratejilerin problem evreninde arama yapan işlemler dizisini ifade eder ve bilişsel stratejilerin esnekliğine vurgu yapar. Son olarak bilişsel esnekliği yüksek birey bir süreliğine bir görevi yerine getirdikten sonra yeni ve beklenmedik çevresel değişikliklere yeniden uyum sağlama yeteneğine sahiptir (Payne, Bettman ve Johnson, 1993). Ayrıca bilişsel esnekliği yüksek olan bireyler, zorlayıcı durumları yönetilebilir olarak değerlendirebilir, çözüm yolları için farklı alternatifler bulabilir ve zorlayıcı yaşam olayları ve insan davranışlarının farklı açıklamalarının olabileceğini algılayabilirler (Dennis ve Vander Wal, 2010).

Sacharin (2009) bilişsel esnekliğin düzenleyici esneklik, ilişkisel esneklik ve dikkat ile ilgili esneklik olmak üzere üç türü olduğunu bildirmiştir. *Düzenleyici esneklik* bireyin hayatında değişen koşullara uyum sağlamasını kolaylaştıran yürütücü işlevlerdir. Farklı ihtimalleri belirleme ve bunlara uyum sağlama yeteneğini ifade eder. *İlişkisel esneklik* fikir üretmede yaratıcı performansın temelini oluşturur ve sınıflama görevlerinde kapsayıcılığı artırır. *Dikkat ile ilgili esneklik* dikkati farklı görev türleri arasında veya farklı uyaran özellikleri arasında değiştirme yeteneğidir. Ayrıca bu esneklik türlerinin dışında değerlendirici esneklik (bir şeyi yeniden değerlendirme kolaylığı), uzamsal esneklik (uzaysal bir konfigürasyonu yeniden oluşturma kolaylığı) veya zamansal esneklik türleri de bulunmaktadır.

Diğer yandan, bilişsel esneklik önemli ölçüde dikkat süreçlerine bağlıdır. Bir durumun değiştiğini ve alternatif bir tepkinin gerekliliğini tespit ederken, bireyin yeni durumu değerlendirmesi ve yapılacak eylemi planlaması için daha yüksek düzeyde dikkat gerekmektedir (Cañas, Fajardo ve Salmeron, 2006). Bakıldığında, bilişsel esnekliği yüksek kişiler problemlere karşı daha dikkatli ve çözümleyiciyken, bilişsel esnekliği

düşük kişilerin dikkatlerinin daha dağınık olduğu görülmektedir (Jonassen ve Grabowski, 1993). Dikkatin yanı sıra, bilişsel olarak esnek olmak için bireyin yeni bir duruma müdahale edebilecek çevresel koşulları iyi algılaması da gerekmektedir (Cañas vd., 2006).

Bilişsel esneklik, bireylerin uyum sağlama ve çevredeki değişikliklerle başa çıkma kapasitesi olarak nitelendirilebilir, ancak bunun tam aksinin olabileceğini de göz önünde bulundurmak gerekir. Böyle durumlarda bilişsel katılık, yani düşük bilişsel esneklikten söz edilebilir. Bilişsel katılık, daha önceki durumlarda etkili olduğu görülen eylemlerin, etkisiz oldukları yeni durumlarda ısrarla uygulanmasıdır. Örneğin, kapalı bir odada bulunan bir bireyin odanın kapısını normalde olduğu gibi ısrarla çekerek açmaya çalıştığını ve kapı açılmayınca kırarak çıktığını hayal edelim. Burada bilişsel olarak esnek olamamaktan söz edebiliriz. Çünkü odadaki kişi, oda içindeki alan eksikliğini ele almıyor olabilir, bulunduğu binada kapıların farklı bir şekilde açıldığını bilmiyor veya düşünemiyor olabilir (Cañas vd., 2006). Oysaki bilişsel esneklikten söz edebilmek için bireyin karşılaştığı sorun için gerekli olan çözümleri zihinsel süreçlerden geçirerek, bu sorunla ilgili farklı çözümlerin olabileceğini fark etmesi gerekir. Farklı çözümlerin farkında olmanın yanı sıra, bireyin esnek ve değişime istekli olmaya ve kendi yeterliğine güvenmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Martin ve Anderson, 1998). Sonuç olarak birey bilişsel olarak esnek olmadığında ve zorlayıcı olaylarla başa çıkmada işlevsel olmayan bir biçimde davrandığında genellikle yukarıda verilen örnekte olduğu hatalı performanslar sergileyebilmektedir.

Cañas vd. (2006) bilişsel esnekliğin karşıtı olarak ele alınan bilişsel katılığın psikolojideki dört kavramla ilişkili olduğunu bildirmiştir. Bu kavramlar, bilişsel blokaj, bilişsel histerezis, işlevsel saplantı ve işlevsel indirgemedir. *Bilişsel blokaj*, alternatif bir planla devam etmenin mantıklı olduğu durumlarda bile başlangıçtaki planla devam etme eğilimi; *bilişsel histeri*, kanıtlar bir hata olduğunu göstermesine rağmen bir karara bağlı kalma eğilimi; *işlevsel saplantı*, bir problemi çözmek için kullanılan nesnelerin genel işlevlerine odaklanıp yeni görevler için nasıl kullanılacağını görme konusundaki yetersizlik; *işlevsel indirgeme* ise bireyin karşılaştığı yeni durumla ilgili tek bir etkene odaklanıp, durumla ilgili diğer nedenleri göz ardı etmek olarak tanımlanır. Bu dört fenomen bilişsel katılıkta olduğu gibi sabit bir eyleme yol açıp sorunların çözümünü engellemektedir.

Yukarıda anlatılan kuramsal açıklamalarda görüldüğü gibi, çok yönlü bir yapıya sahip olan bilişsel esnekliğin temelleri küçük yaşlardan itibaren atılmaya başlanmaktadır. Gelişimsel olarak 2-5 yaş döneminde gelişen bilişsel süreçler bilişsel esnekliğin temelini oluşturmaktadır (Diamond, 1996). 7-9 yaş aralığında ivme kazanan bilişsel süreçlerdeki gelişim ve bilişsel esnekliğin gelişimi 10 yaşından sonra önemli bir olgunluğa erişmektedir (Dick, 2014). On yaşından sonra ergenlik döneminin başladığı düşünüldüğünde bilişsel esnekliği ergenlik döneminde ele almanın önemli olduğu söylenebilir.

2.2.1. Ergenlik döneminde bilişsel esneklik

Büyüme ve olgunlaşmanın etkisiyle insanlar, çeşitlenen çevresel etmenler ve artan çeşitli uyaranlarla baş etmeyi öğrenirler ve esnek düşünme becerisinin gelişmesiyle yeni durumlara karşı uyum gösterme yeteneği geliştirirler (Crone vd., 2004). Bu noktada ergenlik döneminin kritik bir dönem olduğu söylenebilir. Çünkü ergenlik dönemi uzun vadeli hedeflerin belirlenip, kişisel arzuların ön planda olduğu doğal bir öğrenme ve uyum dönemidir. Aynı zamanda gençlerin yeni ve genellikle zorlayıcı sosyal zorluklarla nasıl başa çıkacaklarını keşfettikleri ve kendi içlerindeki sayısız fiziksel, bilişsel ve duygusal değişime uyum sağladıkları bir dönemdir (Steinberg, 2008).

Ergenlik döneminde bireylerin soyut işlemler dönemine geçmeyle birlikte düşünme becerilerinde önemli değişimler meydana gelmektedir. Bu dönemde bilgi işleme sürecindeki gelişim ve soyut düşünme ile birlikte bilişsel esneklik de olgunlaşmaktadır (Anderson, 2002). Örneğin, bu dönemde olasılıklı düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, karar verme, planlama ve üst biliş gibi bilişsel esneklik için önemli olan temel becerilerin geliştiği görülmektedir (Steinberg, 2008). Ayrıca bireyin soyut ve mantıksal düşünme becerileri gelişir, birey hipotezleri test etme, alternatifleri, olasılıkları ve yeni çözümleri keşfetme konusunda önemli bir gelişim gösterir (Santrock, 2009). Böylece büyüme ve gelişme sürecinde kritik bir yeri olan ergenlik döneminde, bireyin bilişsel esneklik için önemli bir atılım gerçekleştirdiği söylenebilir.

Ergenlik döneminde yaşanan fiziksel, sosyal ve duygusal değişimler yeni gereksinimlere esnek bir biçimde uyum sağlamayı, önceki hedeflerden ayrılarak yeni hedeflere yönelmeyi gerektirmektedir. Böyle durumlarda yaşanacak bir uyum sağlayamama problemi ergenlerde sosyal dışlanmaya, okuldan ayrılmaya ve hatta psikiyatrik bozukluklara neden olabilmektedir. Bu nedenle ergenlerin yüksek bilişsel

esnekliğe sahip olmaları oldukça önemlidir (Crone ve Dahl, 2012). Diğer yandan, ergenlik döneminde yenilik arama ve daha fazla sosyal ilişki kurma eğilimi artmaktadır. Bu durum sosyal becerileri henüz yeterli olgunluğa erişemeyen ergenler için zaman zaman riskli olabilmektedir. Bilişsel esneklik, ergenlerin genellikle öngörülemeyen sosyal zorlukları ve riskleri aşmayı öğrenmesi için uyumsal avantajlar sağlamaktadır (Crone ve Dahl, 2012).

Görüldüğü üzere, ergenlik döneminde bilişsel esneklik, karşı karşıya kalınan gelişimsel zorlukların üstesinden gelmek ve bu zorluklara uyum sağlamak için oldukça önemli bir beceri olarak öne çıkmaktadır. Bilişsel esnekliğin ergenler için önemli bir beceri olması, kuramsal açıklamaların yan sıra ergenlerde bilişsel esnekliği etkileyen ve bilişsel esnekliğin etkilediği etmenleri ele alan araştırmaları incelemeyi gerekli kılmaktadır. Aşağıda ergenlerde bilişsel esneklik ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.2. Ergenlik döneminde bilişsel esneklikle ilgili yapılan araştırmalar

Ergenlerde bilişsel esneklik ile ilgili alanyazın incelendiğinde, hem yurt dışında hem de Türkiye’de yapılan araştırmalar olduğu görülmektedir. İncelenen bu araştırmalar aşağıda kişisel-sosyal, aile ve okul yaşantısı ile ilişkili etmenler bağlamında yapılan araştırmalar olarak gruplandırılarak verilmiştir.

2.2.2.1. Kişisel-sosyal etmenler bağlamında yapılan araştırmalar

Şenyiğit (2018), problemli internet kullanımı ve alt boyutlarının (sosyal fayda-sosyal rahatlık, internetin aşırı kullanımı ve internetin olumsuz sonuçları) bilişsel esneklik ile olan ilişkisini inceleyen bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonucunda, öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyi arttıkça problemli internet kullanımları, sosyal fayda/sosyal rahatlıkları, internetin olumsuz sonuçları ve aşırı kullanımlarının azaldığı tespit edilmiştir. Problemli internet kullanımı ve bilişsele esneklik arasındaki ilişkiyi ele alan farklı bir çalışmada ise Kabataş (2020), ergenlerin bilişsel esneklik ve başarı amaç yönelimleri arasındaki ilişkide problemli internet kullanımının aracı rolünü ele almıştır. Araştırma sonucunda, problemli internet kullanımının bilişsel esnekliğin alternatifler alt boyutu ile başarı amaç yönelimleri ilişkisinde aracı değişken olduğu, ancak kontrol alt boyutu ile başarı amaç yönelimleri ilişkisinde aracı değişken olmadığı tespit edilmiştir.

Ayrıca erkeklerin bilişsel esneklik düzeylerinin kadınlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Filistin’de yapılan bir araştırmada (Qouta, El-Sarraj ve Punamaki, 2001) şiddet içeren koşullarda yaşayan ergenlerin psikolojik uyumunda bilişsel esnekliğin rolü ele alınmıştır. 1993 yılında başlayıp 3 yıl ara ile uygulamaların yapıldığı araştırmada psikolojik uyum değişkeni bileşenleri olarak nevroz, benlik saygısı, duygusal bozukluklar ve travma sonrası stres bozukluğu kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlarda, ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri yüksek olduğunda travmatik olayların uzun vadeli olumsuz sonuçlarından korunduklarını ve bilişsel esnekliğin düzenleyici rolü olduğu görülmüştür. Ancak şiddet içeren olayların olduğu anda bilişsel esnekliğin psikolojik uyumu etkilemediği tespit edilmiştir. Ayrıca bilişsel esnekliğin sırasıyla çevresel ve bilişsel etmenler tarafından belirlendiği, zeki ve travmatik olaylara daha az maruz kalan ergenlerin bilişsel esnekliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çelikkaleli (2014a) yaptığı araştırmada, ergenlerin bilişsel esneklikleri ile sosyal, duygusal ve akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda, ergenlerin sosyal ve duygusal öz-yeterlik inançları bilişsel esneklikleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu ve duygusal ve sosyal öz yeterlilik inançlarının bilişsel esnekliği anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyetin bilişsel esnekliği etkilemediği görülmüştür. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara benzer sonuçların elde edildiği bir araştırmada, Özcan ve Kıran Esen (2016) ergenlerde bilişsel esneklik ile öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacılar, ergenlerin bilişsel esneklik ile duygusal, sosyal ve genel öz-yeterliklerinin ilişkili olduğunu, bilişsel esneklik yükseldikçe duygusal, sosyal ve genel öz-yeterliğin yükseldiğini tespit etmiştir.

Bilgin (2009a), bilişsel esnekliği yordayan değişkenleri ele alan bir çalışma yürütmüştür. Çalışma sonucunda, problem çözme becerisi ve sosyal yetkinlik beklentisinin bilişsel esnekliği anlamlı düzeyde yordadığı ve sosyal yetkinlik beklentisi ve problem çözme becerisi yüksek ergenlerin bilişsel esnekliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bilgin (2009b) yaptığı diğer bir araştırmada, Bilişsel Esneklik Ölçeğinin geliştirme, geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Araştırma bulgularında ölçüt geçerliği için kullanılan İşlevsel Olmayan Tutum Ölçeği puanları ile bilişsel esneklik puanları arasında negatif ilişki olduğu görülmüştür.

Cui, Li ve Dong (2022), yaptığı araştırmada 700 Çinli ergen ile belirli tip hareketsiz davranış ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkileri araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda eğlence amaçlı ekrana dayalı hareketsiz kalma süresinin bilişsel esneklikle negatif, eğitimsel amaçlı ekrana dayalı hareketsiz kalma süresinin ise bilişsel esneklikle pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca eğlence amaçlı ve eğitimsel amaçlı ekrana dayalı hareketsiz zamanın bilişsel esnekliği yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Esterhuysen vd. (2013), ergenlerde bilişsel esneklik ile mizah anlayışı arasındaki ilişkide cinsiyet ve konuşulan dilin aracılık rolünü incelemiştir. Araştırmaya iki farklı Afrika yerel dili (Afrikaan/ Nguni) konuşan 11 ve 12. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda, toplam grupta bilişsel esneklik ile mizah anlayışı (mizah yaratma ve ifade etme) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, ancak cinsiyetin bu ilişkiyi etkilemediği görülmüştür. Bu sonucun yanı sıra, Afrikaan dilini konuşan ergenlerde bilişsel esneklik ile mizah yapma ve ifade etme arasında pozitif ilişki bulunurken, Nguni dili konuşan ergenlerde bilişsel esneklik ile mizah anlayışı arasında negatif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar, dil ve kültürün bilişsel esneklik üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Bilgiç'in (2015) ergenlerin karar stratejileri ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inlediği araştırması sonucunda, ergenlerin bilişsel esneklikleri yüksek olduğunda mantıklı karar verme stratejilerini daha çok kullandığını tespit etmiştir. Bunun yanı sıra bilişsel esneklik düzeyi yükseldikçe bağımlı, içtepisel ve kararsızlık stratejileri puanlarının düştüğü görülmüştür.

Bedel ve Ulubey (2015) ergenlerde başa çıkma stratejileri ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda, bilişsel esneklik ile başa çıkma stratejilerinden aktif başa çıkma ve olumsuz başa çıkma stratejileri arasında anlamlı ilişki olduğunu, ancak bilişsel esneklik ile kaçınan başa çıkma stratejisi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını tespit etmişlerdir. Ayrıca bilişsel esnekliğin olumsuz başa çıkmanın %4'ünü, aktif başa çıkmanın %12'sini, toplam varyansın ise %1'ini açıkladığı tespit edilmiştir.

Ergenliğin henüz başında bulunan ergenlerle yaptıkları çalışmada Ciairano, Bonino ve Miceli (2006), bilişsel esneklik ile sosyal yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada katılımcılar bilişsel esneklik düzeylerine göre düşük, orta, yüksek olmak üzere üç grup olarak sınıflandırılmış ve 10 dakika boyunca bir bulmaca ile oynamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda, bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan çocukların, daha

çok işbirlikçi oldukları ve sosyal yetkinliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyetin bilişsel esneklik üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür.

Diril (2011) tarafından yapılan çalışmada, lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile öfke ifade tarzları ve öfke düzeyleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, bilişsel esneklik ile öfke kontrolü arasında pozitif yönde, öfke dışta, öfke içte ve sürekli öfke arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin sınıf düzeyi, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre değişip değişmediği ele alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda, bilişsel esnekliğin dokuzuncu sınıflar lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı, ancak anne-baba eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Güler (2015) depresyon ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla lise ve üniversite öğrencileri ile çalışmıştır. Araştırma bulguları, bilişsel esneklik ile depresyon arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu, lise ve üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca yaşın da bilişsel esneklik ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Yıldırım (2022) yaptığı çalışmada, ergenlerde akran zorbalığı ve mağduriyeti ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda ergenlerde bilişsel esneklik düzeyi ile fiziksel mağduriyet, duygusal zorbalık ve sözel zorbalık arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kadın ve erkeklerin bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bilgiç (2021) tarafından yapılan çalışmada benzer bir sonuç elde edilerek, ergenlerin akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında negatif ilişki olduğu ve kadın ve erkeklerin bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Kişisel sosyal etmenler bağlamında yapılan araştırmalar incelendiğinde, travmatik yaşantılar, problemlili internet kullanımı, öz-yeterlik ve sosyal yeterlik, problem çözme becerisi, karar verme stratejileri ve akran zorbalığı değişkenlerinin ele alındığı ve genellikle bilişsel esnekliğin bu değişkenlerle ilişkili olduğu görülmektedir.

2.2.2.2. Aile ile ilgili etmenler bağlamında yapılan araştırmalar

Alhas (2021) tarafından ergenlerle yapılan çalışmada, algılanan anne baba tutumu ile bilişsel esneklik arasındaki ilişki ve bilişsel esnekliğin cinsiyet ve kardeş sayısına göre değişip değişmediği ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, bilişsel esneklik ile demokratik

anne baba tutumu arasında pozitif yönde, bilişsel esneklik ile otoriter ve koruyucu/istekçi anne baba tutumları arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kardeşi olmayan ve bir kardeşi olan katılımcıların üç ve üzeri kardeşe sahip katılımcılara göre, erkek katılımcıların ise kadınlara göre bilişsel esnekliklerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu araştırmaya paralel sonuçların elde edildiği bir araştırmada Tatlıcı (2020), ergenlerin algıladıkları anne-baba tutumlarına ve cinsiyet göre bilişsel esneklik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Yapılan analizler sonucunda, bilişsel esnekliğin demokratik tutum lehine farklılaştığı ve anne-baba tutumunu demokratik algılayan ergenlerin bilişsel esneklik puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca cinsiyetin bilişsel esneklik üzerinde bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Ebeveyn tutumlarını ele alan diğer bir araştırmada Bilgin (2009a), bilişsel esnekliği yordayan değişkenleri ele alan bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonucunda otoriter anne-baba tutumunun bilişsel esnekliği etkilediği ve bilişsel esnekliğe engel oluşturduğu tespit edilmiştir.

Çoşkuner (2019) algılanan anne-baba reddi, bilişsel esneklik ve psikolojik uyum arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla ebeveynleri boşanmış olan 301 öğrenci ve ebeveynleri birlikte olan 301 öğrenci olmak üzere toplam 602 öğrenciyle bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda ebeveynleri evli ergenlerde psikolojik uyum ile algılanan anne-baba reddi arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin düzenleyici rolü, ebeveynleri boşanan ergenlerde bilişsel esneklik ile algılanan anne-baba reddi arasındaki ilişkide psikolojik uyumun aracı rolü olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bilişsel esnekliğin cinsiyete, yaşa, ebeveynlerin birliktelik durumuna, annenin ve babanın çalışıp çalışmama durumuna göre farklılaşmadığı, ancak ailesi boşanan ergenlerde velayetin hangi ebeveynde olduğuna ve ebeveynlerin yeniden evlenip evlenmeme durumuna göre farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Rahimi, Meratian ve Mahmoodabadi (2018), ergenlerde aile içi iletişim, depresyon ve bilişsel esneklik ilişkisini ele alan bir araştırma yürütmüşlerdir. Yapılan araştırma sonucunda aile içi iletişimin depresyonu negatif yordadığı ve bilişsel esnekliğin bu ilişkide aracı rol üstlendiği tespit edilmiştir.

Spann vd. (2012) tanımlanmış psikiyatrik bozuklukları olmayan ergenlerde, fiziksel istismar/ihmal ve duygusal istismar/ihmal ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda hem fiziksel istismarın hem de fiziksel ihmalin

ergenlerde bilişsel esnekliği olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyetin bilişsel esneklik üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Çelik (2022) yaptığı çalışmada lise öğrencilerinde bilişsel esneklik, psikolojik dayanıklılık ve ebeveyn duygusal erişilebilirliği arasındaki ilişkileri incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda, bilişsel esneklik, psikolojik dayanıklılık ve ebeveyn duygusal erişilebilirlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve ebeveyn duygusal erişilebilirliğin psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisinde bilişsel esnekliğin aracı değişken olduğu görülmüştür. Ayrıca bilişsel esnekliğin cinsiyete anlamlı düzeyde farklılaştığı ve erkeklerde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kutlu Samet (2018), ergenlerde ebeveyn bağlanma, saldırganlık ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırma yürütmüştür. Yapısal eşitlik modeli kullanılarak yapılan analizlerde bilişsel esnekliğin ebeveyn bağlanmadan olumlu etkilendiği ve ebeveyn bağlanma ile saldırganlık arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlendiği tespit edilmiştir.

Aile ile ilişkili etmenleri ele alan çalışmalarda ebeveyn tutumları, ebeveyn reddi, ebeveyn duygusal erişilebilirliği, aile içi iletişim ve bağlanma konularının ele alındığı ve bu değişkenlerle bilişsel esneklik arasında ilişki olduğu görülmektedir.

2.2.2.3. Okul yaşantısı ile ilgili etmenler bağlamında yapılan araştırmalar

Matthews (2018) tarafından yapılan araştırmada, lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile matematiğe atfettikleri değer arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda, bilişsel esnekliği yüksek öğrencilerin yılsonu başarı ortalamalarının daha yüksek olduğu ve matematiğe atfettikleri değer de aynı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Türkiye’de yapılan bir çalışmada ise ergenlerin matematiğe yönelik öğrenilmiş çaresizlikleri, problem çözme becerileri ve bilişsel esneklikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, bilişsel esnekliğin matematiğe yönelik öğrenilmiş çaresizliği negatif, problem çözme becerilerini ise pozitif yordadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçların yanı sıra bilişsel esnekliğin problem çözme becerileri ile matematiğe yönelik öğrenilmiş çaresizlik arasında aracı rolü üstlendiği görülmüştür (Taş, 2017).

Demirtaş (2020) yaptığı çalışmada, bilişsel esneklik ve öz yeterliliğin ergenlerin zihinsel iyi oluşları üzerindeki yordayıcı etkilerini ve sosyal, duygusal ve akademik öz-yeterliliğin bilişsel esneklik ile zihinsel iyi oluş ilişkisindeki aracılık rolünü ele almıştır.

Elde edilen sonuçlar, bilişsel esnekliğin hem öz yeterlik hem de zihinsel iyi oluş alt boyutları ile olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca akademik öz yeterliliğin, bilişsel esneklik ile zihinsel iyi oluş arasındaki ilişkiye aracılık ettiği tespit edilmiştir. Yapılan farklı araştırmalarda da bilişsel esnekliğin akademik öz yeterliği olumlu etkilediği görülmektedir (Çelikkaleli, 2014; Özcan ve Kıran Esen, 2016).

Alper ve Deryakulu (2008) tarafından yapılan araştırmada, bilişsel esnekliğin öğrencilerin web ortamında gerçekleştirilen öğrenci yönlendirmeli probleme dayalı öğrenmeye karşı tutumları, bu uygulamadaki başarıları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Analizler sonucunda, yapılan uygulamada bilişsel esnekliğin öğrencilerin uygulamaya karşı tutumları, uygulamadaki başarıları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Puerta Morales (2015) bilişsel süreçler ile akademik performans arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya kişilik bozukluğu veya zihinsel engel öyküsü olmayan 60 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmada bilişsel esneklik ve engelleyici kontrol, odaklanmış ve sürekli dikkat, gecikmiş görsel hafıza, yapıcı uygulama, işitsel sözel öğrenme, gecikmiş işitsel sözel hafıza, sözel akıcılık ve görsel dilin adlandırma işlevi bilişsel süreçler olarak ele alınmıştır. Yapılan araştırma sonucunda bilişsel esneklik ile akademik performans arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu araştırmanın aksine, Türkiye’de yapılan iki araştırmada, okul başarısı ile bilişsel esneklik arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Kıran Esen, Özcan ve Sezgin, 2017; Bilgiç, 2021).

Wang ve Chang (2022) yaptıkları araştırmada, içsel güdülenmenin ergenlerin yaratıcılığı üzerindeki etkisinde bilişsel esnekliğin aracılık rolünü incelemiştir. Yapısal Eşitlik Modeli kullanılarak yapılan analizler sonucunda, içsel güdülenme ve bilişsel esnekliğin ortaokul öğrencilerinin yaratıcılığı üzerinde önemli ölçüde olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bilişsel esnekliğin alt boyutlarından bilişsel alternatiflerin ve bilişsel kontrolün içsel motivasyon ve yaratıcılık ilişkisine aracılık ettiğini ve bilişsel alternatiflerin aracılık etkisinin bilişsel kontrolden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Fu ve Chow (2016) depreme maruz kalan ergenlerde deprem sonrasında yaşanan travmatik olaylar ile (okulun ve evin zarar görmesi, okul taşınması) psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracılık rolünü incelemiştir. Araştırma sonucunda, deprem sonrasında yaşanan travmatik olaylar ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracılık rolü üstlendiği tespit edilmiştir.

Önen ve Koçak (2015), yaptıkları araştırmada ergenlerde bilişsel esnekliğin ders çalışma tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Ders Çalışma Tutumları Envanterleri kullanılarak yapılan araştırma sonucunda, bilişsel esnekliğin alt boyutları ile ders çalışma tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırma, öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri yükseldikçe çalışmaya yönelik tutumlarının, özellikle çalışmaya istekli olmalarının ve çalışma alışkanlığı kazanmalarının daha da yükseldiğini göstermiştir.

Özen (2023) ergenlerde bilişsel esneklik ile okul tükenmişliği (okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, aileden kaynaklı tükenmişlik, okulda yetersizlik, okula ilgi kaybı) arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonucunda, öğrencilerde bilişsel esnekliğin okul tükenmişliği alt boyutlarından okula ilgi kaybı ve okulda yetersizlik alt boyutlarının anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaya paralel bir araştırma yapan Özkan (2019), benzer biçimde bilişsel esneklik ile öğrenci tükenmişliği arasında negatif ilişki olduğunu ve bilişsel esnekliğin tükenmişliği yordadığını tespit etmiştir.

Son olarak, Bozkurt (2019) ergenlerde sınav kaygısı ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada, bilişsel esneklik ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ve cinsiyetin bilişsel esnekliği etkilemediğini tespit etmiştir.

Okul ile ilişkili etmenleri ele alan çalışmalar incelendiğinde, okul ve ders başarısı, sınav kaygısı, okul tükenmişliği ve akademik yeterlik değişkenlerinin bilişsel esneklik ile ilişkisinin ele alındığı görülmektedir. Bilişsel esneklik ile okul başarısı arasındaki ilişki için farklı sonuçların elde edildiği ve sınav kaygısı ile bilişsel esneklik arasında ilişki olmadığı görülse de ele alınan diğer değişkenlerin bilişsel esneklikle ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, kişisel sosyal etmenler bağlamında hem Türkiye’ de hem de yurt dışında yoğun bir araştırma alanyazını olsa da aile ve okul hayatı ile ilgili araştırmaların biraz daha sınırlı olduğu ve yapılan araştırmalarda bilişsel esnekliğin ele alınan değişkenlerden hem etkilenen hem de bu değişkenleri etkileyen bir kişisel özellik olduğu görülmektedir.

Diğer yandan, araştırmalarda cinsiyet değişkeninin sık sık ele alındığı, ancak araştırma sonuçlarında farklılıklar olduğu görülmektedir. Cinsiyetin bilişsel esnekliğin etkilemediğini tespit eden araştırmalar yoğunlukta olsa da erkeklerin bilişsel esneklik

düzeylerinin kadınlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit eden araştırmalara da rastlanmaktadır.

2.3. Algılanan Stres

Günlük yaşamımızın önemli bir parçası olan stresin kökenlerinin 14. yüzyıla kadar dayandığı ve o dönemde zorluk, sıkıntı ve ıstırap anlamında kullanıldığı görülmektedir. Günümüze yakın kullanımı 17. yüzyılda başlayan stres kavramı, 19. yüzyılda fizik alanında kullanılarak bilimsel bir terim haline gelmiştir (Lazarus ve Folkman, 1984; Lehrer, Wollfolk ve Sime, 2007). Fizik alanında stres, bir nesneye karşı uygulanan dış basınç veya kuvvet nedeniyle bu nesnede meydana gelen bozulmayı ifade etmek için kullanılırken, fizikten davranış bilimlerine geçtikten sonra çoğu yaklaşımda artık bireyden beklenen fiziksel veya psikolojik taleplerin bireyde meydana getirdiği bedensel süreçleri ifade etmek için kullanılmış ve son yıllarda davranış ve sağlık bilimlerinde giderek artan bir popüleriteye sahip olmuştur (Selye 1976; Krohne, 2002).

Stres için genel bir tanım yapmak gerekirse, vücudun hemen hemen her sistemini etkilemesinin yansıması insanların nasıl hissettiğini ve davrandığını da etkileyen, iç ve dış stres etmenlerine verilen fizyolojik veya psikolojik tepkiler stres olarak tanımlanmaktadır (VandenBos, 2015). Bu tanımın yansıması stresi psikolojik stres ve fizyolojik stres olarak ayıran Krohne'ye (2002) göre fizyolojik stres, kişinin stres verici uyarana maruz kaldığında bedeninin vermiş olduğu fiziksel tepkilerdir. Psikolojik stres ise kişinin çevresi ile olan etkileşimi sonucunda ortaya çıkan dışsal ve içsel isteklere karşılık verme sürecinde kaynaklarının yetersiz kalması ve zorlanmasıdır.

Stres ile ilgili yaptığı çalışmalarla alanyazına önemli katkılar sunan Lazarus'a (1993) göre, stresi anlatırken dört kavram üzerinde durulması gerekmektedir. Bu kavramlar, *Stresör* olarak adlandırılan bir etkenin varlığı, bu etkenin zararlı veya yararlı olup olmadığına dair bir *değerlendirme*, stresli durumla baş etmek için kullanılan *baş çıkma süreçleri* ve son olarak baş edilemediği durumlarda stres tepkisi olarak adlandırılan bedensel ya da zihinsel *karmaşık modellerin* ortaya çıkmasıdır (Lazarus, 1993). Diğer yandan, stres sadece sinir gerginliği değildir (Selye, 1973). Olumsuz birey çevre ilişkileri, olumsuz bilişsel değerlendirmeler, korku, öfke, suçluluk ve utanç gibi duygusal tepkilerle ilgili olan stres, aynı zamanda pozitif ilişkileri, pozitif bilişsel değerlendirmeleri ve neşe, mutluluk, gurur, sevgi ve rahatlama gibi pozitif duyguları da içeren daha geniş bir yelpazede değerlendirilmelidir (Lazarus ve Folkman, 1987).

Başarı, başarısızlık veya mutluluk gibi stres kavramı, farklı insanlar için farklı anlamlar ifade eder (Selye, 1973). Yani stres yaratan olayların bireyde strese neden olup olamayacağı tamamıyla kişinin algıları ile ilgilidir. Bu nedenle algılanan stres kavramının kullanıldığı görülmektedir. Algılanan stres, bireyin başa çıkma süreçlerinin ve kişilik özelliklerinin bir ürünüdür. Bu nedenle stresi ölçmek için oluşturulan ölçme araçlarının da bu özelliği göz önüne aldığı görülmektedir (Cohen, Kamarck ve Mermelstein, 1983).

Lazarus ve Folkman (1984) stres kaynaklarını dört kategoriye ayırmıştır. *Birinci kategori* felaket ve doğal afet gibi beklenmeyen travmatik stres kaynaklarıdır. Depremler, seller, savaşlar ve salgınların örnek verilebileceği bu stres kaynakları ön görülemezdir ve birden fazla kişiyi etkileyebilmektedir. *İkinci kategori* bireyin hayatında meydana gelen önemli yaşam olaylarıdır. Doğal afetlere göre daha az kişiyi etkileyen bu stres kaynaklarına evlilik, boşanma, yas, iş kaybı ve taşınma örnek verilebilir. *Üçüncü kategori* bireyin hayatında meydana gelen mikrostresör olarak adlandırılan daha çok günlük değişiklik ve sorunlardan kaynaklanan stres kaynaklarıdır. Aile içerisindeki ya da iş yerindeki sorunlar, yeni insanlarla tanışmak, öğrenciler için ödev teslimi ve topluluk önünde konuşmak bu kategoriye örnek verilebilir. *Dördüncü kategori*, bireyden bağımsız gelişebilecek ve sürekli maruz kalınan dış stres kaynaklarıdır. Trafik, hava kirliliği ve gürültü bu kategorideki stres kaynaklarına örnek verilebilir.

Stresin birey üzerinde bir takım olumsuz etkileri olmaktadır ve bu etkiler ayrıca belirti olarak değerlendirilebilir. *Fiziksel belirtiler* için terleme, baş ağrısı, döküntü, çene kasılması veya diş gıcırdatma, kabızlık, düzensiz uyku, kas ve sırt ağrıları, iştahsızlık, mide ağrıları, yüksek tansiyon, yorgunluk ve enerji kaybı; *duygusal belirtiler* için depresyon, kaygı, özgüvenin azalması, gerginlik, öfke patlamaları ve saldırganlık; *zihinsel belirtiler* için odaklanma eksikliği ve muhakemede zorlanma, karar vermede güçlük, zihin karışıklığı ve unutkanlık; *sosyal belirtiler* için ise savunmacı tutumlar ve iletişim problemleri örnek verilebilir (Braham, 2002).

Tüm bu olumsuz etkilere rağmen stres kaçınılması gereken bir durum değildir ve bunu yapabilmek pek mümkün değildir. İnsanların yaşamını sürdürmesini sağlayacak olan görevleri yerine getirmesi ve değişen şartlara uyum sağlaması için belirli düzeyde strese ihtiyaç vardır. Stresten kaçma yerine, bireyin yaşadığı stresi anlaması, nasıl işlediği ile ilgili bilgi edinmesi ve baş etmek için gerekli adımları atması gerekmektedir (Selye, 1973). Sonuç olarak yüksek düzeyde stres birey için olumsuz sonuçlara neden olurken, hafif düzeyde stres bireyi motive ederek performansında ve bilişsel görevlerinde daha

fazla başarılı olmasına katkı sağlamaktadır (Rizzolo vd., 2009). Stresli süreci başarılı bir biçimde yöneten bireyler kapasitelerinin ötesine geçebilir, zihinsel bariyerlerini aşabilir ve hayatlarını daha verimli hale getirebilmektedir (Lazarus, 2006). Sonuç olarak stres her zaman negatif olarak değerlendirilmemelidir

Bireyin çevresinden gelen beklenmedik ve zorlayıcı durumlar karşısında verilen tepki olarak değerlendirilen stres karşısında organizmanın kendisini yeniden düzenleyebilmesi gerekmektedir (Selye, 1973). Stres karşısında bireyin kendini yeniden düzenleyebilmesi etkili stresle başa çıkma stratejileriyle sağlanmaktadır. Stresle başa çıkma, bireyin yaşadığı sorunları ve sahip olduğu kaynakları aşan içsel ve dışsal talepleri yönetebilmek için sürekli değişen davranış merkezli ve bilişsel çabalarını içeren süreçler olarak tanımlanmaktadır (Lazarus ve Folkman, 1984). Bireyin stresle baş etmek için gösterdiği çabalar, stresli durum veya olaylara tepki olarak duygu, biliş, davranış, fizyoloji ve çevreyi düzenlemeye yönelik bilinçli ve iradeli çabalardır (Compas vd., 2001).

Psikolojik iyilik hali ve sağlık, stresli olayların varlığından çok insanların stresle başa çıkma biçiminden etkilenmektedir (Lohman ve Jarvis, 2000). Etkili başa çıkma, bireyi maruz kaldığı stres etmenlerinin olumsuz etkilerine karşı koruyabilir ve genel sağlık düzeyini arttırabilir (Thoits, 1995). İnsanlar stres ve zorlukların pasif kurbanları değildir. Birey strese maruz kaldığında, stres kaynağına göre hareket etmenin, kaçmanın ya da yüzleşmenin mümkün olmadığı durumlarda stresin etkilerini azaltmak için bir takım bilişsel, davranışsal, duygusal ve biyolojik süreç kullanarak baş etmeye çalışır (Compas, 2006).

Lazarus ve Folkman (1984), stresle başa etmeyi duygu odaklı başa çıkma ve problem odaklı başa çıkma olmak üzere iki grupta kavramsallaştırmıştır. Başa çıkma süreci öncelikle bilişsel değerlendirme süreci ile başlar. Bilişsel değerlendirmenin ilk adımı, bireyin yaşadığı sorunu önemli ve kendisini zorladığını fark ettiği birincil değerlendirmedir. Birey bunu fark ettikten sonra başa çıkma seçeneklerini değerlendirir ve problem odaklı ya da duygu odaklı stratejilerden birini seçer (Lazarus ve Folkman, 1984; Folkman vd., 1986).

Problem odaklı başa çıkmada birey, strese neden olan durumu ele alır ve bu durumu değiştirerek ya da ortadan kaldırarak baş etmeye çalışır. Örneğin, ağaçlarının bahçemizdeki çimenlerin üzerine yaprak dökmesini engelleme konusunda komşumuzu ikna edersek, bu sorunun bize verdiği zarar veya tehdidin asıl temelini aşmış oluruz.

Duygu odaklı başa çıkmada birey yaşanan sorun nedeniyle ortaya çıkan olumsuz duyguları yönetme ve azaltma ve yeniden değerlendirilmesini amaçlamaktadır (Lazarus ve Folkman, 1984). Duygu odaklı başa çıkma biçimleri arasında kendini kontrol etme, sosyal destek arama, kaçınma, sorumluluğu kabul etme ve olumlu yeniden değerlendirme vardır (Folkman vd., 1986). Aynı zamanda duygu odaklı başa çıkma süreçlerinde yaşanan sorunlara odaklanma ve yorumlama şeklimizi değiştiririz. Lazarus'a (1993) göre düşünmekten başarı ile kaçındığımız bir tehdit geçici de olsa bizi rahatsız etmez. Aynı şekilde bir tehdidin tehdit edici olmayan kelimelerle yeniden değerlendirildiğinde, stres tepkisinin bilişsel temeli ortadan kaldırılmış olur. Örneğin, bir kişi eşinin küçük düşürücü bir yorumunu kişisel hastalığının veya iş stresinin istenmeyen bir sonucu olarak yeniden yorumlayabilirse, tepkisel öfkenin değerlendirme temeli ortadan kalkacaktır. Burada strese neden olan durum değişmez sadece bireyin değerlendirmeleri değiştiği için yaşanan streste azalma olur. Değerlendirme genellikle aracı rol oynar (Lazarus, 1993).

47

çıkma ve kabullenme odaklı başa çıkma stratejileri de sıklıkla başvurulanan stresle baş etme stratejileridir (Lazarus, 1993; Phelps ve Jarvis, 1994; Krohne, 2002).

Genel olarak değerlendirildiğinde, stres her yaş grubunda bireyin yaşayabileceği zor bir durum olmasının yanı sıra belirli bir düzeyde kaldığı sürece yeni görevler karşısında bireyi harekete geçiren bir güç olarak da değerlendirilebilir. Çocukluktan yetişkinliğe kadar hayatımızın bir parçası olan stres, ergenlik dönemindeki bireylerin de karşılaşabileceği bir durumdur. Aşağıda ergenlik döneminde stres ve stresi etkileyen etmenler ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.3.1. Ergenlik döneminde algılanan stres

Ergenlik dönemi birçok davranışsal ve psikiyatrik bozukluk ile tanımlanan bir dönemdir. Çünkü bir geçiş dönemi olan ergenlik döneminde ergenler fiziksel, psikolojik ve sosyal anlamda normal kabul edilen önemli değişimler yaşamakta ve bu değişimler nedeniyle birçok stres kaynağı ile karşı karşıya kalmaktadır (Patterson ve McCubbin, 1987; Susman vd., 1988). Normal bir yaşam olayı olarak kabul edilen bir ebeveynin ölümü, günlük rutindeki değişiklikler ve yaşam düzenlemeleri, akrabalık ve sosyal ilişkilerdeki değişikliklerin yanı sıra akranlar tarafından reddedilme, ebeveynlerden bağımsızlık ve giderek daha rekabetçi hale gelen akademik çalışmalarda başarılı olma baskısı ergenlik döneminde karşı karşıya kalınan stres kaynaklarına örnek verilebilir (Marcus vd., 1985; Magaya, Asner-Self ve Schreiber, 2005).

Compas'a (1987) göre ergenlik döneminde stres yaratan etmenler, büyük yaşam olayları, kronik stres yaratan koşullar ve günlük zorluklar olarak üç kategoride değerlendirilebilir. Ergenlerde stresin büyük yaşam olaylarından ziyade, çoğunlukla günlük zorluklardan kaynaklandığı görülmektedir. Bu, büyük stresli yaşam olaylarının ergen sağlığını etkilemediği anlamına gelmez. Bundan ziyade, büyük stresli yaşam olaylarına genellikle sağlığı da olumsuz etkileyen günlük zorluklar eşlik eder ve bu da strese neden olur (Compas, Davis ve Forsythe, 1985; Compas, Malcarne ve Fondacaro, 1988). Aile ilişkileri, okul yaşantısı ve arkadaş ilişkileri ergenler için stres yaratan günlük zorluklara örnek verilebilir (Compas, 1987; Phelps ve Jarvis, 1994). Aile ilişkileri ile ilgili stresin, çoğunlukla görüş farklılıkları veya kişisel zevkler (kıyafet tercihleri, müzik ve boş zaman etkinlikleri) nedeniyle ortaya çıktığı görülmektedir. Arkadaşlarla, sevgililerle/eşlerle veya her ikisiyle yaşanan stres yaratan sorunlara, hafta sonu hangi filmin izleneceği konusunda anlaşmazlık yaşamak gibi sosyal etkinliklerle ilgili

anlaşmazlıklar örnek verilebilir. Okulla ilgili stresörler ise daha çok ev ödevlerini zamanında tamamlamak veya bir sınavdan düşük not almak gibi kaygılarla ilişkilidir (Montemayor, 1983).

Ergenlik dönemi, stres ve başa çıkma süreçlerinin araştırılması bağlamında araştırmacılar tarafından özellikle ilginç ve potansiyel olarak önemli bir gelişim dönemi olarak kabul görmektedir (Erickson, 1964; Compas, 1987; Patterson ve McCubbin, 1987; Swanson, 2020). Stres bağlamında ergenliğin bu kadar önemli görülmesinin üç önemli sebebi bulunmaktadır. İlk sebep ergenliğin bir *değişim* dönemi olmasıdır. Değişim birçok araştırmacı tarafından stresin doğal bir bileşeni olarak görülür ve ergenlik dönemi bilişsel gelişim, biyolojik işlevsellik, sosyal roller ve sosyal çevredeki değişikliklerle tanımlanan bir değişim dönemidir. İkincisi ergenliğin bir *geçiş* dönemi olmasıdır. Stres kavramsallaştırmaları geçiş ve uyum dönemlerinin önemini vurgulamaktadır. Ergenlik, ortaokuldan liseye, liseden üniversiteye veya işe ve ebeveynlerle birlikte yaşamaktan bağımsız yaşamaya geçiş dâhil olmak üzere bir dizi geçiş içermektedir. Üçüncüsü ise ergenliğin bir *büyüme ve öğrenme* dönemi olmasıdır. Ergenlik döneminde bireyler hem fiziksel hem duygusal hem de sosyal anlamda bir büyüme evresine girer ve bu dönem stresli olayların olumsuz etkilerini azaltacak yeni başa çıkma becerilerini öğrenmek için en uygun zaman olarak değerlendirilir. Tüm bu sebepler ergenlik döneminin araştırmacılar tarafından stres bağlamında ilgi görmesine neden olmuştur (Compas, Davis ve Forsythe, 1985).

Ergenler için ortaokula ve liseye geçiş önemli yaşam olayları olarak değerlendirilir. Çünkü ergenler sosyal ve akademik becerileri tam anlamıyla gelişmediği için daha zorlu ödevler, daha karmaşık programlar ve daha yetkin üst sınıf öğrencilerin olduğu üst okullara geçerken heyecan ve kaygıyı bir arada yaşarlar. Bununla birlikte cinsiyet, sosyoekonomik durum ya da kültür ne olursa olsun, gençler en önemli kaygılarının kariyer, okul performansı ve üniversite eğitimi oluşunu ifade etmektedir. Bu kaygıları yaşayan ergenler akademik stres ile karşı karşıya kalmaktadır (Swanson, 2020). Düşük düzeydeki akademik performans, testler, sınavlar, zamana karşı yarış, aşırı ödevler, aile-öğretmen beklentileri ve aşırı rekabetçi ortamlar ergenlerde akademik stres kaynaklarıdır (Leung, Yeung ve Wong, 2010). Sayılan bu etmenler karşısında ergenler kendilerini değerlendiren konumunda görürler ve duygusal ve zihinsel baskı hissettikleri için stres yaşarlar (DeDeyn, 2008; Calaguas, 2011). Diğer yandan, ergenlerin akademik başarı

konusunda hissettikleri baskı daha fazla başarısızlık yaşamalarına neden olup, koşullarını daha zor hale getirmektedir (Kadapatti ve Vijayalaxmi, 2012).

Ergenlik döneminde yaşanan stres sadece sosyal ya da duygusal etmenlerle ilgili değildir. Bu dönemde önemli fiziksel değişimler de meydana gelmektedir. Fiziksel büyüme ve hormonların etkisiyle meydana gelen değişimler ergenlerde stresin yaşanmasında rol oynamaktadır (Susman vd., 1988). Ayrıca yetişkinlerde olduğu gibi ergenlerde de stres ile bedensel rahatsızlıklar arasında karşılıklı ilişki vardır. Kronik bir sağlık sorunu olmayan ya da yakın zamanda ciddi sağlık sorunu ile karşılaşmayan ergenlerin zorlu yaşam olaylarına maruz kaldıklarında psikolojik sorunların yanı sıra fiziksel sağlık sorunları da yaşayabildikleri görülmektedir (Baldwin, Harris, Chambliss, 1997). Tekrarlayan karın ağrıları, astım, baş ağrıları ve eklem ağrıları stresli yaşam olayları ile ilişkilendirilen rahatsızlıklara örnek verilebilir (Kenny, 2000).

Diğer yandan, ergenler kimliğin temel inşası ve bütünleştirilmesinin yer aldığı normal bir biyopsikososyal gelişim sürecindedir (Erickson, 1964). Kimlik krizini ele alan ergenler, bu krizi aşmak için stres etmenlerini tanımayı, başa çıkma kaynaklarını kullanmayı, sahip oldukları sosyal destekleri tanımayı ve sağlıklı bir biçimde uyum sağlamayı öğrenmeleri gerekmektedir (Compas, 1987; Carver, Scheier ve Weintraub, 1989; Lohman ve Jarvis, 2000).

Ergenlerde stres yaratan etmenler kadar stresle baş etme stratejilerinin de ele alınması oldukça önemlidir. Phelps ve Jarvis'e (1994) göre ergenlerin ve yetişkinlerin stresle baş etme stratejileri arasında farklılıklar vardır. Yetişkinler problem odaklı ve duygu odaklı başa çıkma stratejilerini daha yoğun kullanırken, ergenler daha çok duygu odaklı başa çıkma, aktif başa çıkma, kaçınma odaklı başa çıkma ve kabullenme odaklı başa çıkma stratejilerini kullanmaktadır. Ergenlerde duygu odaklı başa çıkma, duyguların serbest bırakılması (ör., ağlama) ve duyguları hafifletmek için sosyal desteğin kullanılmasıdır. Aktif başa çıkma, alternatifleri strateji haline getirme ve araçsal sosyal destekleri kullanma gibi davranışları içerir. Kaçınma odaklı başa çıkma, olayın meydana geldiğini veya bir etkisi olduğunu inkâr etmeyi, bireyin kendini fiziksel olarak durumdan uzaklaştırmasını ve alkol veya uyuşturucu kullanarak kaçmasını içermektedir. Kabullenici başa çıkma ise, bireyin kendisini psikolojik olarak durumdan uzaklaştırması, durumu veya olayı bilişsel olarak yeniden tanımlanması ve olduğu gibi kabul etmesidir (Phelps ve Jarvis, 1994). Ergenler sayılan baş etme stratejilerinin dışında birçok bilişsel ve davranışsal baş etme stratejisi kullanmaktadır (Patterson ve McCubbin, 1987).

Uygulanan belirli başa çıkma stratejileri stresli durumların yönetilmesinde az ya da çok kullanışlı olabilir. Stres etkenleri yaşamış ve daha az başarılı başa çıkma stratejileri geliştirmiş bazı ergenler için duygusal sorunlar (yeme bozuklukları, depresyon) ve davranış (suçluluk ve okuldan kaçma) sorunları ortaya çıkma ihtimali oldukça yüksektir (Lohman ve Jarvis, 2000).

Son olarak, ergenlerin çoğunluğu yukarıda belirtilen stres etmenlerine maruz kalmalarına rağmen sadece küçük bir kısmı gerçekten ciddi ruhsal problemler yaşar ve ciddi davranış sorunları sergilerler. Çünkü ergenlerin stres etmenlerine nasıl tepki verdiği ve bunlarla nasıl başa çıktığı konusunda bireysel farklılıklar önemli bir rol oynamaktadır (Marcus vd., 1985). Yeterli bilişsel yeteneklere, duygusal gelişime ve destekleyici ailelere sahip ergenler, sorunlarla başarılı bir şekilde başa çıkabilirken, birden çok stres kaynağı yaşamış, daha önce psikopatoloji geçmişi olan veya düşük ebeveyn desteğine sahip olan ergenler sorunlarla baş etmekte zorlanmaktadır (Swanson, 2020). Aşağıda verilen araştırma sonuçlarının incelenmesi ergenlerde strese ve baş etmeye etki eden bireysel farklılıklar için önemli bilgiler sunmaktadır.

2.3.2. Ergenlik döneminde algılanan stres ile ilgili yapılan araştırmalar

Ergenlerde algılanan stres ile ilgili alanyazın incelendiğinde, hem algılanan stres hem de stresle baş etme ile ilgili, başta kişisel sosyal etmenleri ele alan araştırmalar yoğunlukta olmak üzere, geniş bir araştırma alanyazını olduğu görülmektedir. Bu geniş alanyazın içerisinde öncelikle güncel olan ve stresle baş etmekten ziyade, doğrudan stres algısını ve etkileyen etmenleri ele alan araştırmalar aşağıda değerlendirilmiştir. Araştırmalar, okuyucu için kolaylık sağlayacağı düşüncesi ile aile, okul ve kişisel-sosyal etmenler bağlamında yapılan araştırmalar olarak gruplandırılmıştır.

2.3.2.1. Kişisel-sosyal etmenler bağlamında yapılan araştırmalar

Alanyazında ergenlerde algılanan stresin sosyal destek algısı ile ilişkisini ele alan araştırmaların olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların birinde Uyan (2014) ergenlerde algılanan stres ile algılanan sosyal destek (duygusal, bilgisel-maddi, beraberlik desteği) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda algılanan stres ile algılanan sosyal destek ve üç alt boyutu arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca kadın katılımcılarda ve büyük yaş grubundaki öğrencilerde algılanan stres düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırmaya oldukça benzer bir araştırmada İncesoy

(2014) primer baş ağrılı ergenlerde algılanan stres ve algılanan sosyal destek (duygusal, bilgisel-maddi, beraberlik desteği) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, algılanan stres ile sosyal destek toplam puanı arasında negatif ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca akademik başarısı düşük öğrencilerde algılanan stresin daha yüksek olduğu ve kız öğrencilerin algılanan stres düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yurtdışında yapılan ve güncel olmamasına rağmen hem mevcut araştırma hem de alan yazın için önemli sonuçların elde edildiği bir çalışmada Burke ve Weir (1978) kadın ve erkek ergenleri algılanan stres, ebeveynlerden ve akranlardan alınan sosyal destek, duygusal ve fiziksel iyi oluş açısından karşılaştırmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlarda, kız ergenlerin erkeklere göre stres düzeylerinin daha yüksek olduğu ve akranlarından daha fazla sosyal destek almalarına rağmen erkeklere göre daha zayıf duygusal ve fiziksel iyi oluş bildirdikleri görülmüştür.

Yukarıda verilen araştırmaların yanı sıra farklı araştırmacılar tarafından yapılan oldukça benzer araştırmalarda da yine sosyal desteğin ergenlerde algılanan stres üzerinde olumlu bir etisinin olduğu bildirilmiştir (Auerbach vd., 2011; Zhang vd., 2015).

Alan yazında algılanan stres ve baş etme becerilerini birlikte ele alan araştırmaların olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların birinde, Magaya, Asner-Self ve Schreiber (2005) ergenlerde algılanan stres, stres kaynakları ve baş etme becerilerini ele almıştır. Araştırma sonucunda, ergenlerin daha çok okul çalışmaları, sosyal ilişkiler, sosyal yaşam ve finansal zorluklar nedeniyle stres yaşadıkları ve yaşadıkları stresle baş etmek için problem odaklı baş etme stratejileri ile karşılaştırıldığında duygu odaklı baş etme stratejilerini daha sık kullandıkları görülmüştür. Ayrıca kadınların stres düzeyinin erkeklerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kapsamlı bir araştırma yapan Hampel ve Petermann (2006), erken ve orta ergenlikte yaş ve cinsiyetin algılanan stres, kişilerarası stresörlerle baş etme ve psikolojik uyum üzerindeki etkisini ve bu değişkenlerin birbirleri ile olan ilişkisini ele almıştır. Araştırma sonucunda, erken ergenlik döneminde bulunan katılımcıların orta ergenlikte bulunan katılımcılara göre uyumsuz baş etme stratejilerinde ve dışsallaştırma problemlerinde daha düşük puan aldıkları ve daha uyumlu baş etme stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, kadınların daha fazla sosyal destek algısına sahip olmasına rağmen erkeklerden daha fazla stres algıladıkları, uyumsuz baş etme stratejilerini daha çok kullandıkları ve duygusal rahatsızlıklarda erkeklerden daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Ayrıca problem

odaklı ve duygu odaklı baş etme, duygusal ve davranışsal problemlerle negatif ilişkiliyken; algılanan stres ve uyumsuz baş etmenin uyum problemleriyle pozitif ilişkili olduğu ve bu ilişkilerin kız ergenlerde erkek ergenlere göre daha güçlü olduğu görülmüştür.

Özel bir örneklem grubu ile çalışan Basut ve Erden (2005), suça yönelen ve suç girişimi olmayan ergenlerin algılanan stres düzeylerini ve stresle baş etme örüntülerini ele alan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda suça yönelen ergenlerin stres düzeylerinin daha yüksek olduğu ve etkili baş etme becerileri kullanma konusunda daha zayıf oldukları görülmüştür.

Özel bir örneklem grubu ile çalışılan diğer bir araştırmada B. Özcan (2022), internet oyunu oynama bozukluğu tanısı olan ergenlerde algılanan stres, psikolojik sağlamlık ve baş etme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; algılanan stres ile psikolojik sağlamlık ve problem odaklı baş etme arasında negatif, işlevsel olmayan baş etme arasında ise pozitif ilişki bulunmuştur. Ayrıca algılanan stres ile internet bağımlılığı şiddeti arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın kısmi aracı rol üstlendiği görülmüştür. Ergenlerde çevrim içi oyun bağımlılığını ve algılanan stres ilişkisini ele alan farklı bir araştırmada ise, çevrim içi oyun oynayan ve oyun oynamayan ergenlerin algılanan stres puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Yağcı ve Yalaki, 2021).

Çevrim içi oyun oynama bağımlılığına göre daha genel bir kavram olarak ifade edebileceğimiz internet bağımlılığının ele alındığı bir araştırmada internet bağımlılığı, algılanan stres ve sosyal destek arasındaki ilişkiyi bakılmıştır. Araştırma sonucunda, algılanan stres ile internet bağımlılığı arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca algılanan sosyal destek ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkide algılanan stresin tam aracı, algılanan stres ve internet bağımlılığı ilişkisinde ise eğlence amaçlı kullanım ile internet kullanım süresinin kısmi aracılık rolünün olduğu görülmüştür (Sancaktar, 2020).

Problem çözme becerilerine odaklanan M. Demir (2019), yaptığı araştırmada lise öğrencilerinde algılanan stres, problem çözme becerileri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, algılanan stres ile problem çözme becerileri ve yaşam doyumu arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca kadın ergenlerde algılanan stres düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bireylerin kendilerine yönelik farkındalıklarına odaklanan Moeini vd. (2008), yapmış oldukları araştırmada ergenlerde algılanan stres, öz yeterlik ve psikolojik iyi oluş

ilişisini ele almıştır. Araştırma sonucunda, algılanan stres ile öz yeterlik ve psikolojik iyi oluş arasında negatif ilişki olduğu görülmüştür.

Sanatın insanlar üzerindeki olumlu etkisinden yola çıkan Özen Karataştan (2022), sahne sanatıyla uğraşan ve uğraşmayan ergenlerin algılanan stres, benlik saygısı ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Yapılan analizler sonucunda her iki grupta da algılanan stres ile benlik saygı ve mutluluk arasında negatif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sahne sanatıyla uğraşan ergenlerde sahne sanatıyla uğramayan ergenlere göre algılanan stres düzeylerinin anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür.

Alan yazında algılanan stresin mizah ve mizah tarzları ile ilişkisini ele alan araştırmaların olduğu görülmektedir. Türkiye’de Yerlikaya (2009) yaptığı araştırmada mizah tarzları ile algılanan stres arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen sonuçlarda, sağlıklı mizah tarzlarından kendini geliştirici mizah, katılımcı mizah ve mizah yoluyla başa çıkma ile algılanan stres arasında negatif ilişki, kendini yıkıcı mizah ile algılanan stres arasında pozitif ilişki, saldırgan mizah ile algılanan stres arasında ise ilişki olmadığı görülmüştür. Ayrıca mizah tarzlarının stres verici yaşam olayları ve olumsuz duygu durum arasındaki ilişkide düzenleyici rolünün olmadığı görülmüştür.

Algılanan stresin yanı sıra stresle baş etmenin mizah değişkeni ile ilişkisini ele alan araştırmalar da mevcuttur. Bu araştırmaların birinde Führ (2002) erken ergenlik döneminde mizah ile stresle baş etme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, erken ergenlik döneminde mizah kullanarak stresle baş etmenin hem kızlarda hem de erkeklerde 12 yaşından sonra anlamlı bir artış gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca erkekler mizahla başa çıkmada daha agresif ve cinsellikle ilgili stratejiler kullanma eğilimindeyken, kızların mizahla neşelenmeyi tercih ettiği ve bu eğilim kadınlarda yaşla birlikte arttığı, ancak erkeklerde artmadığı görülmüştür.

Mizah ve stresle baş etme arasındaki ilişkiyi ele alan farklı bir araştırmada Erickson ve Feldstein (2007) saldırgan ve kendini yıkıcı mizahın sağlıklı başa çıkma tarzları ile negatif, sağlıksız başa çıkma tarzları arasında pozitif yönde; kendini geliştirici ve katılımcı mizahın ise sağlıklı ve etkili başa çıkma tarzları ile pozitif yönde ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Türkiye’de yapılan bir araştırmada da bu araştırmalarda olduğu gibi mizah tarzları ile stresle baş etme tarzları arasında ilişki olduğu görülmüştür (Yerlikaya, 2007).

Algılanan stres ile ilgili nicel araştırmaların yanı sıra nitel araştırmalar da yapıldığı görölmektedir. Bu araştırmaların birinde McDonough vd. (2013) rekabetçi bir sezon boyunca elit ergen yüzücülerin başa çıkma başa çıkma yaklaşımları ile stres kaynakları arasındaki uyumu inceleyen nitel bir araştırma yürütmüştür. Araştırma kapsamında sekiz yüzücü ile dört yüzmeye karşılaşmasından önce ve sonra görüşmeler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, stres kaynaklarını öngörmenin zor olduğu, stres kaynakları ve baş etme stratejilerinin sezon boyunca değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin, stresi kaçınılması gereken bir durum olarak algılayanlar, genellikle çözölmeye gereken bir durum olarak algılayanlar ve genellikle yüzmeyi eğlenceli ve minimum düzeyde stresli bir aktivite olarak algılayanlar olarak gruplandırıldığı görölmüştür.

Algılanan stresin kaynaklarını, etkileyen demografik değişkenleri ve farklı değişkenlerle ilişkisini ele alan araştırmaların yanı sıra alanyazında belirli yaklaşımlardan yola çıkarak hazırlanan programların ergenlerin stres düzeyleri üzerindeki etkisini ele alan yarı deneysel araştırmaların olduğu görölmektedir. Bu araştırmaların sonuçlarına incelendiğinde, hazırlanan programların ergenlerin stres düzeylerini azaltmada etkili oldukları görölmektedir (Oral, 2004; Granath vd., 2006; Kraag vd., 2006; Altunkol, 2017; Parray ve Kumar, 2017).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, algılanan stresin birçok kişisel sosyal değişkenle ele alındığı ve genellikle ele alınan bu değişkenlerle ilişkili olduğu görölmektedir. Araştırmalarda cinsiyetin algılanan stres üzerindeki etkisi ile ilgili sonuçlar dikkat çekmektedir. Ele alınan araştırmalarda göröldüğü üzere, algılanan stresin cinsiyet açısından farklılaşmakta ve kadınlarda algılanan stres düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görölmektedir.

2.3.2.2. Aile ile ilgili etmenler bağlamında yapılan araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, ergenlerin ebeveynleri ile olan ilişkisinin yaşadıkları stres üzerindeki etkisini ele alan araştırmalar olduğu görölmektedir.

Bu araştırmaların birinde Oliva, Jiménez ve Parra (2009) stresli yaşama olaylarının ergenler üzerindeki etkisinde kaliteli ebeveyn-ergen ilişkisinin rolünü ele almıştır. Orta ergenlik döneminde bir grup katılımcıya iki yıl arayla iki ölçüm yapılarak yaşadıkları sorunlar değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, kaliteli ebeveyn-ergen ilişkisinin stresli yaşam olaylarının içselleştirme ve dışsallaştırma gibi olumsuz sonuçlarına karşı ergenleri koruduğu görölmüştür. Ayrıca orta ergenlik döneminde ebeveynlerle kaliteli

ilişkilere sahip ergenlerin geç ergenlik döneminde stresli olayların bir sonucu olan dışsallaştırma sorununu daha az yaşarken, aile ilişkileri orta veya düşük kalitede olan ergenlerin dışsallaştırma problemlerini daha sık yaşadığı görülmüştür.

Ergenlerde algılanan stres ile ergen-ebeveyn ilişkisine odaklanan başka bir araştırmada Wagner, Cohen ve Brook (1996), ergenlerin ebeveynleri ile olan ilişkisinin stresli yaşam olayları karşısındaki tepkilerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, ebeveynleri ile arasında sıcak bir ilişki olduğunu bildiren ergenlerin, katı bir ilişki bildiren ergenlere göre stresli yaşam olayları karşısında daha az stres yaşadıkları görülmüştür.

2019 yılında ortaya çıkan ve uzun bir süre dünyada önemli bir sağlık krizi yaşanmasına neden olan COVID-19 salgını döneminde Wu vd. (2021) ergenler üzerinde yaptıkları araştırmada, COVID-19 salgını sırasında ergenlerde algılanan stres ile psikotik deneyimler ve aile ilişkileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada ergenlerin aile ilişkileri zayıf, orta ve yüksek olarak gruplandırılmıştır. Araştırma sonucunda, zayıf aile ilişkilerine sahip ergenlerin yüksek aile ilişkilerine sahip ergenlere göre stres düzeylerinin ve psikotik deneyimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca yüksek aile ilişkilerinin algılanan stresin psikotik deneyimler üzerindeki etkini azalttığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarının olumsuz yaşam olayları karşısında ailenin koruyucu rolünü gösterdiği görülmektedir.

Yukarıda verilen araştırmaların yansira Türkiye’de Uyan (2014) tarafından yapılan bir araştırmada, ebeveynleri ile çatışma yaşayan ergenlerin çatışma yaşamayan ergenlere göre algılanan stres düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada ayrıca ebeveyn kaybı olan ergenlerin ebeveyn kaybı olmayan ergenlere göre algılanan stres düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Aile içi çatışmalara odaklanan diğer bir araştırmada Liu ve Tein (2005) ergenlerde psikopatoloji, yaşam olayları ve intihar davranışlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, aile içi çatışmaların ve akademik stresin intihar riski taşıyan ergenlerin başlıca sorun alanları olduğu tespit edilmiştir.

Algılanan stres ile ilgili alan yazın incelendiğinde, algılanan stres üzerinde aileden alınan sosyal desteğin etkisini araştıran çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların birinde Zhang vd. (2015), ergenlerde algılanan stres, algılanan sosyal destek (aile, arkadaş ve diğer önemli kişiler) ve depresyon arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide cinsiyetin düzenleyici rolünü ele almıştır. Aracı ve düzenleyici analizlerin

yapıldığı araştırma sonucunda, algılanan stres ve depresyon arasındaki ilişkide aile ve diğer önemli kişilerin desteğinin aracı rolünün anlamlı olduğu ve bunun sadece erkek grubunda sağlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca algılanan stres ile depresyon arasındaki ilişkide sosyal desteğin düzenleyici etkinin ise sadece arkadaş desteğinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Farklı bir araştırmada Auerbach vd. (2011), ergenlerde algılanan sosyal destek (akran, sınıf arkadaşı, ebeveyn ve toplam), algılanan stres ve depresif belirtiler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, depresyon ile ebeveyn, sınıf arkadaşı ve toplam sosyal destek puanı arasındaki ilişkiye algılanan stresin aracılık ettiği, ancak depresyon ile akran desteği arasındaki ilişkide algılanan stresin aracılık rolünün olmadığı görülmüştür. Ayrıca algılanan stres ile depresyona arasındaki ilişkide sınıf arkadaşı desteğinin düzenleyici etkisi olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan, sonuçlar ebeveyn ve sınıf arkadaşı desteğinin, akran desteğine göre ergen depresyonunu daha çok etkilediğini göstermiştir.

Alanyazında genel stres algısını elen alan araştırmaların yanı sıra aile ve ebeveynle ilişkin dinamiklerin ergenlerin akademik stres algıları üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmaların birinde Deb, Strodl ve Sun (2015), ergenlerde aile baskısı, akademik stres ve ruh sağlığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların yaklaşık üçte ikisi (%63,5) ailelerinden gördükleri akademik baskı nedeniyle stres yaşadıklarını bildirmiştir. Özellikle daha düşük eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarına daha iyi akademik performans göstermeleri için baskı kurdukları görülmüştür. Araştırmada ebeveyn baskısının ergenlerde akademik stresi ve psikiyatrik problemleri arttırdığı tespit edilmiştir. Bu araştırmaya oldukça benzer bir araştırmada ise farklı bir sonuç elde edilmiş ve aile ve ebeveynle ilişkin etmenlerin çocukların algılanan eğitim stresiyle çok az ilişkisi olduğu veya hiç ilişkisi olmadığı bulunmuştur (Sun vd., 2013).

Yukarı da verilen araştırmaların yanı sıra ergenlerde aile bağlamında algılanan stresi ele alan nitel analizlerin yapıldığı araştırmaların olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların birinde Seiffge-Krenke vd. (2001), hâlihazırda psikolojik yardım alan ve yardım almayan iki grup ergenin aile ve okul ile ilgili stres algıları ve bu stres etmenleri ile baş etme davranışları araştırmıştır. Nitel analizlerin yapıldığı araştırma sonucunda, her iki öğrenci grubunun aile ve okul ile ilgili stres kaynaklarını yapısal olarak benzer algılamadıkları görülmüştür. Ayrıca gruplar arasında stres algısı, stres kaynağının değerlendirilmesi, stres kaynaklarının nedenleri ve bu stres kaynakları ile başa çıkmak için işe koşulan duygu,

düşünce ve eylemlerinin miktarı açısından farklılıklar olduğu bulunmuştur. Örneğin, psikolojik yardım alan ergenlerin aile ve okul ile ilgili stresi daha yüksek düzeyde yaşadıkları ve daha işlevsiz bir başa çıkma tarzı sergiledikleri tespit edilmiştir.

Nicel analizlerin yanı sıra, nitel analizler kullanan Lohman ve Jarvis (2000), yaptıkları araştırmada aile bağlamında ergenlerin stres kaynaklarını, başa çıkmalarını ve psikolojik sağlıklarını incelemiştir. Araştırmada stres algısı ve başa çıkma stratejilerini tespit etmek için kullanılan ölçme araçlarının yanı sıra ergenlerin kendi stres kaynaklarına ilişkin görüşleri ile ebeveynlerin çocukları hakkındaki raporları kullanılmıştır. Çalışma aynı zamanda araştırma değişkenleri ile ilişkili olarak aile ortamı dinamiklerini de incelemiştir. Araştırma sonucunda, ergenlerin kendi stres kaynaklarıyla ilgili görüşleri ile ebeveynlerin çocuklarının stres kaynaklarıyla ilgili değerlendirmeleri arasındaki uyumun ve stresle baş etmek için kullanılan uyumlu baş etme becerilerinin pozitif aile ortamıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca aile ortamı değişkenleri ve uyumlu başa çıkmanın psikolojik sağlık belirtileriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Nicel analizlerin yanı sıra nitel analizleri birlikte kullanan diğer bir araştırmada Shih, Abela ve Starrs (2009), duygusal rahatsızlıkları olan ebeveynlerin, çocuklarının stres yaşantıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Bir yıl arayla iki ayrı ölçümün ve nitel görüşmelerin yapıldığı araştırma sonucunda, duygusal rahatsızlıklar yaşayan ebeveynleri olan ergenlerin ciddi stres belirtileri gösterdiği tespit edilmiştir.

Son olarak, aile ile ilgili bazı demografik değişkenlerin ergenlerin algılanan stres düzeyleri üzerindeki etkisi üzerine önemli sonuçların elde edildiği bir araştırmada, ailenin ekonomik düzeyi, baba eğitim durumu ve doğum sırası gibi etmenlerin ergenlerde algılanan stresi etkilediği tespit edilmiştir (Özdemir ve Yalçın, 2017).

Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, koruyucu ve destekleyici aile ortamının ve pozitif aile ilişkilerinin ergenlerin stres algılarında ve uyumlarında önemli bir rol oynadığı görülmektedir.

2.3.2.3. Okul yaşantısı ile ilgili etmenler bağlamında yapılan araştırmalar

Okul yaşamının ergenlik dönemindeki bireyler için önemli bir stres kaynağı olabileceği ergenlik dönemiyle ilgili kuramsal alanyazında anlatılmaktadır. Nitekim yapılan araştırma sonuçlarında bu görülmektedir. Okul yaşamının ergen için stresli olabileceğinden yol çıkan Kouzma ve Kennedy (2004), lise öğrencilerinin stres kaynaklarını belirlemek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Yapılan araştırma sonucunda,

öğrencilerin stres kaynaklarının daha çok okul ile ilişkili etmenler olduğu tespit edilmiştir. Öğrenilecek konuların fazlalığı, sınavlar ve sınav sonuçları, okul ile ilgili yapılacak çok fazla görevin olması, gelecek kaygısı, kariyer seçimleri yapma ve daha iyisini yapma konusunda hem başkalarının hem de kendilerinin kurduğu baskı araştırma sonucunda tespit edilen başlıca stres kaynaklarıdır.

Kırsal bölgelerde yaşayan ergenlere odaklanan Sun vd. (2013), kırsal bölgelerde yaşayan ergenlerde algılanan eğitim stresi ile ilişkili etmenleri belirlemek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonucunda, okul konumu, düşük okul bağlılığı, düşük akademik notlar, ileri yaş, öğretmen ve akranlarla sık sık duygusal çatışmalar yaşanmasının algılanan eğitim stresini arttırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin algıladıkları eğitim kaynaklı stresin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Okul ortamının ergenlerin algılanan stres düzeyleri üzerindeki etkisini ele alan Torsheim ve World (2001), ergenlerde psikososyal okul çevresi, algılanan stres ve sağlık şikâyetleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sağlık şikâyetleri, algılanan stres, öğretmen ve sınıf arkadaşı desteği düzeyini ölçmek için yapılan ölçek uygulamalarının yanı sıra katılımcılara sınıftaki gürültü ve rahatsızlık ile ilgili görüşleri de sorulmuştur. Araştırma sonucunda sınıf arkadaşı desteğinin ergenlerde algılanan stres üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu ve paylaşım olanağı veren sınıf ortamının ergenlerde stres ve sağlık şikâyetleri üzerinde azaltıcı etkisi olduğu görülmüştür.

Ergenlik döneminde okul bağlamında yaşanan önemli sorunlardan sınav kaygısını ele alan Başpınar Erten (2020), lise son sınıf öğrencilerinde algılanan stres ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, algılanan stres ile sınav kaygısı arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu ve algılanan stresin kadınlarda ve fen lisesi öğrencilerinde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca yeni sınav sistemine ilişkin kaygı ile algılanan stres arasında da pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Okul bağlamında öğrencilerin yaşadığı diğer bir önemli konu olan okul tükenmişliğini ele alan Cengiz vd. (2023), ergenlerde akademik beklentilere ilişkin stresin okul tükenmişliğinin önemli bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir.

Ergenlerde algılanan stresi okul bağlamında ele alan araştırmalar incelendiğinde, en sık ele alınan değişkenlerden bir tanesinin akademik stres olduğu ve farklı değişkenlerle ele alındığı görülmektedir. Akademik stres ve akademik stresin öğrenciler üzerindeki etkisini inceleyen McMahon vd. (2003), ergenler için akademik konulardaki

sorunların önemli bir stres kaynağı olduğunu ve ergenlerde psikopatoloji gelişmesine neden olduğunu tespit etmiştir. Bu sonucu destekleyen bir araştırmada Ang ve Huan (2006), 12-18 yaş aralığındaki ergenlerde akademik stres, depresyon ve intihar düşüncesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, bu değişkenlerin ilişkili olduğu ve ergenlik döneminde yaşanan depresyonun akademik stres ve intihar düşüncesi arasındaki ilişkide kısmi aracı rolünün olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmaya oldukça bezer bir araştırmada da akademik stresin intihar riski taşıyan ergenlerin başlıca sorun alanlarından olduğu tespit edilmiştir (Liu ve Tein, 2005).

Akademik stres değişkenini ele alan farklı bir araştırmada Sharma ve Tanmeet (2012), ergenlerde algılanan sosyal destek ile akademik stres arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Elde edilen bulgular, algılanan sosyal desteğin yüksek olduğu ergenlerde akademik stresin tüm alt boyutlarında alınan puanların daha düşük olduğunu göstermiştir. Ayrıca tutarlı pozitif desteğin, bireyin stresi yönetilebilir bir düzeye indirme yeteneğini geliştirmeye katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

Akademik stres değişkenini ele alan diğer bir araştırmada Huan vd. (2006), öğrencilerin yaşadıkları akademik stres ile iyimserlik algıları arasındaki ilişkiyi ve cinsiyetin bu değişkenler üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışma sonucunda, iyimserlik ve akademik stres arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca, cinsiyetin öğrencilerin akademik stres düzeyleri üzerinde etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Alanyazında algılanan stresi okul bağlamında ele alan araştırmalarda akademik başarı değişkeninin sık sık ele alındığı görülmektedir. Türkiye’de yapılan ve akademik başarı değişkenini ele alan Yetim (2014), ortaöğretim öğrencilerinin stres düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin stres düzeylerini bazı demografik değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin stres düzeylerinin cinsiyet, yaş ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Yaş arttıkça akademik stresin arttığı, meslek liselerinde akademik stresin daha yüksek olduğu ve kız öğrencilerin akademik stres düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca akademik stres ile akademik başarı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Yurtdışında yapılan bir araştırmada Schraml vd. (2012), ergenlerde kronik stresin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada katılımcılara lisenin başında ve sonunda olmak üzere iki kez stres belirtileriyle ilgili bir ölçek uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, her iki ölçümde de şiddetli stres belirtileri algılayan ergenlerin, stres düzeyi düşük ergenlere göre lise eğitim hayatında akademik başarılarının genellikle düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yüksek talepler algılayan, benlik saygısı düşük olan, sağlık problemi yaşadığını ve uyku sürelerinin yetersiz olduğunu bildiren ergenlerde kronik stres riski olduğu görülmüştür. Türkiye’de Akademik başarı ile stres ilişkisini ele alan bir araştırmada, sınıf tekrarı yaşayan öğrencilerin sınıf tekrarı yaşamayan öğrencilere göre stres düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Okumuşoğlu, 2015).

Yukarı da verilen araştırmaların yanı sıra algılanan stresin akademik başarıyı olumsuz etkilediğini tespit eden farklı araştırmalar olduğu görülmektedir (Alva ve De Los Reyes, 1999; İncesoy, 2014; Ye, Posada ve Liu, 2019).

Okul bağlamında yapılan araştırmalar incelendiğinde, elde edilen sonuçlarda okul türü ile stres arasındaki ilişki için farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Başpınar Erten (2020), Fen Lisesi öğrencilerinde, Yetim (2014) Meslek Lisesi öğrencilerde, Genel Lise öğrencileri ile Anadolu Lisesini karşılaştıran Uyan (2014) ise Genel Lise öğrencilerinde stresin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu farklılığın ortaya çıkmasında ele alınan değişkenin genel algılanan stres olması ya da akademik stres gibi daha özel bir değişkenin ele alınmasının etkili olabileceği düşünülmektedir.

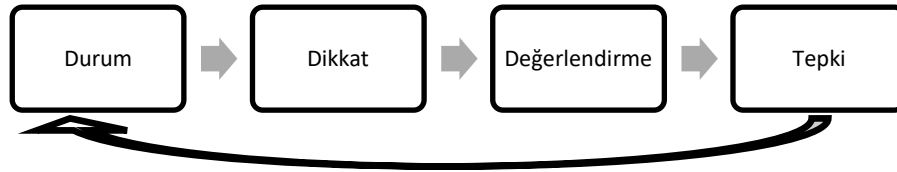
Okul bağlamına yapılan araştırmalar incelendiğinde, ergenler için okul ile ilişkili etmenlerin önemli bir stres kaynağı olabileceği görülmektedir. Ayrıca kişisel-sosyal etmenler bağlamında yapılan araştırmalarda olduğu gibi okul bağlamında yapılan araştırmalarda da kadınlarda stres düzeyinin erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

2.4. Duygu Düzenleme

Gross’a (1998) göre duygu düzenlemeye ilişkin açıklamalara geçmeden önce duygu kavramının ele alınması gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde, duygu kavramının nasıl tanımlanacağı ile ilgili görüş birliğinin olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte yapılan tanımların çoğunda duyguların amaçlarla, dikkat süreçleriyle, durumsal değerlendirmelerle, eylem eğilimleriyle, fizyolojik ve nörobiyolojik aktivite kalıplarıyla, yüz ifadeleri ve öznel deneyimlerle ifade edildiği görülmektedir. Duygu teorisyenlerinin duygunun işlevsel, kavramsal veya biyolojik bileşenleri üzerindeki vurgularında farklılıklar olsa da gelişimsel olarak incelendiğinde, duygular için işlevsel, kavramsal ve

biyolojik bileşenler arasındaki etkileşimin, bağlamsal öğelerin, duygu ile duygu düzenleme arasındaki etkileşimin önemli olduğu görülmektedir (Thompson, 2011).

Duygu alanındaki en büyük sorunun birçok farklı tanımın önerilmesi olduğunu ifade eden Kleinginna ve Kleinginna (1981), ortaya çıkan terminolojik karışıklığı gidermek amacıyla, duygu literatüründeki çeşitli kaynaklardan 92 duygu tanımını derleyip yeni bir tanım önermiştir. Bu tanıma göre; duygu, uyarılma, zevk/hoşnutsuzluk duyguları gibi duygusal deneyimlere yol açabilen, algısal etkiler, değerlendirmeler, etiketleme süreçleri gibi bilişsel süreçleri oluşturabilen, uyarıcılara yönelik fizyolojik uyumu etkinleştiren ve her zaman olmamakla birlikte genellikle ifade edici, amaca yönelik ve uyarlanabilir davranışlara yol açan nöral~hormonal sistemlerin aracılık ettiği öznel ve nesnel etmenler arasındaki karmaşık bir etkileşimler dizisidir. Diğer yandan, karışımları, varyasyonları, mutasyonları ve nüansları ile birlikte yüzlerce duygu ve bu duyguların bizim kelimelerle ifade edebileceğimizden çok daha fazla ince ayrıntısı vardır (Goleman, 2009). Duygu kavramını daha basit bir formülle elen alan Gross (2014) ise duyguları durum, dikkat, değerlendirme ve tepkiden oluşan bir sürecin ürünü olarak ifade etmiştir. Öncelikle dışsal veya içsel bir uyarın olur, algılanan bu uyarının ne anlama geldiğine dair birey bir değerlendirmede bulunur ve son olarak duygusal bir tepkide bulunur. Yapılan değerlendirmeler sonucunda oluşan duygusal tepikler de bireyin deneyim ve davranışlarımıza yön verir.



Şekil 2.1. *Duygu Modeli (Gross, 2014)*

Duygular genellikle insanlar için önemli yardımcılarıdır. Duygular bireyin dikkatini ortamın temel özelliklerine yönlendirebilir, duygusal girdileri kullanım için uygun hale getirebilir, karar verme süreçlerine yön verebilir, davranışsal tepkileri hazırlayabilir ve sosyal etkileşimleri kolaylaştırabilir. Diğer yandan, duygular belirli bir durum için yanlış türde, yoğunlukta veya sürede olduklarında ise yardımcı oldukları kadar zarar da verebilmektedir. Böyle durumlarda duygularımızı düzenlemeye çalışabiliriz (Gross, 2014).

Duygu düzenlemeye yönelik ilk açıklamalar psikanalitik gelenekle birlikte ortaya çıkmaya başlasa da duyguların belirli durumlarda düzenlenebileceği ve düzenlenmesi gerektiği şeklindeki temel görüşün yüzyıllar boyunca birçok kültürde kabul edildiği görülmektedir (Gross, 1998; 2014). Bu evrensel kabul ve duygular ilgili çalışmalarının uzun bir tarihi olmasına rağmen çağdaş yaklaşımların duygu düzenlemeye olan ilgisi oldukça yenidir ve bu ilgi 1990'lı yıllarda psikolojide işlevselci duygu teorilerinin yeniden öne çıkmasıyla aynı döneme denk gelmektedir (Thompson, 2011).

Duygu düzenleme ile ilgili tanımlar incelendiğinde, süreç vurgusunun öne çıktığı görülmektedir. Gross (1998) tarafından yapılan duygu düzenleme tanımında, bireyin hangi duygulara sahip olduğunu, duyguların zamanlamasını, nasıl yaşandığını ve nasıl ifade edildiğini etkileyen süreçler duygu düzenleme olarak ifade edilmiştir. Duygu düzenleme süreçleri bilinçli veya bilinçsiz, kontrollü veya otomatik olabilir ve etkisini duygu üretme sürecindeki bir veya birden fazla noktada gösterebilir. Duygular zamanla ortaya çıkan çok bileşenli süreçler olduğundan, duygu düzenleme duygu dinamiklerindeki değişiklikleri, davranışsal, deneyimsel ve fizyolojik alanlardaki yanıtların gecikmesini, büyüklüğünü, süresini ve dengelenmesini içerir (Gross, 1998). Duygu düzenleme konusunda sürece vurgu yapan diğer araştırmacı Thompson (1994) ise duygu düzenlemeyi kişinin amaçlarına ulaşmak için duygusal tepkilerini izlemesi, değerlendirmesi ve değiştirmesiyle ilgili içsel ve dışsal süreçler olarak ifade etmiştir. Bu tanımda yer alan birkaç önemli varsayım vardır. İlk varsayım, duygu düzenlemenin hem kişinin kendi duygu düzenleme çabalarından hem de diğer insanların düzenleyici etkilerinden etkilenmesidir ve ister kişinin kendi duygu düzenleme çabalarından olsun ister diğer insanların duyguları düzenleyici etkisinden kaynaklansın, duygu düzenleme gelişim için oldukça önemlidir. İkinci varsayım, duygu düzenlemenin olumlu olduğu kadar olumsuz duyguları da hedefleyebileceği ve duygusal uyarılmayı engellemenin veya köreltmenin yanı sıra sürdürmeyi ve geliştirmeyi de hedeflediğidir.

Diğer yandan, duygu yönetimi stratejilerinin yalnızca duygusal uyarılmayı sürdürmek veya artırmak için kullanıldığı doğru değildir. Bunun yanında duygu düzenlemenin sıklıkla korkulu veya endişeli durumlarda olumlu düşünceler yoluyla alternatif olumlu duygular üretmek gibi bir işlevi de vardır. Üçüncü bir varsayım, duygu düzenlemenin çok bileşenli bir süreç olmasıdır. Duyguları izlemek ve değerlendirmek onları değiştirmek için gerekli başlangıçlardır. Genellikle kişinin duygusal durumlarının izlenmesi ve değerlendirilmesi, açık ve stratejik olmaktan ziyade, üstü kapalı ve

bilinçsizdir ve kültürden etkilenmektedir. Son olarak duygu düzenleme süreci insanların kişilik ve deneyimlerinden etkilenmektedir (Thompson, 2011).

Yukarıda verilen kuramsal bilgilere paralel olarak Gratz ve Roemer (2004) duygu düzenleme sürecini aşağıda belirtildiği gibi kavramsallaştırmıştır;

- a) Duyguların fark edilmesi ve anlaşılması,
- b) Duyguların kabul edilmesi,
- c) Olumsuz duygular yaşarken dürtüsel davranışların kontrol edilmesi ve istenen amaçlar doğrultusunda davranılması,
- d) Bireysel hedefleri ve durumsal talepleri karşılamak ve duygusal tepkileri istendik yönde değiştirmek için duruma uygun duygu düzenleme stratejilerinin esnek bir biçimde kullanılması.

Bu becerilerin herhangi birinin veya tümünün göreceli olarak olmaması duygu düzenlemede güçlüğü işaret etmektedir (Gratz ve Roemer, 2004).

Duygu düzenleme güçlüğü, bireyin duygularını fark etmede, anlamada ve kabul etmede zorlanması, olumsuz duygular yaşarken dürtülerini kontrol edememesi, amaç odaklı davranışlar gerçekleştirememesi ve duruma uygun duygu düzenleme stratejileri kullanamaması olarak ifade edilmektedir (Gratz ve Roemer, 2004). Bu tanımın yanı sıra, duygu düzenleme güçlüğü bireyin deneyimleri ile başa çıkamaması, duygularını işlemede zorluk ve yetersizlik yaşaması olarak da tanımlanabilmektedir (Leahy, Tirsch ve Napolitano, 2011). İnsanlar herhangi bir duygusal yaşantıyı işlevsel bir biçimde kabul etmediklerinde ve gerektiğinde onu eş zamanlı olarak değiştiremediklerinde duygu düzenleme güçlüğü ortaya çıkmaktadır (Fruzzetti, Shenk ve Hoffman, 2005).

Duygu düzenleme, duygusal bir tepkinin başlama hızını, kalıcılığını ve iyileşme süresini değiştirmenin yanı sıra olumlu veya olumsuz duyguların aralığını ve değişkenliğini değiştirmek gibi duygusal bir tepkinin zamansal özelliklerini de etkileyebilir. İnsanlar üzüntü hissettikleri süreyi azaltma, korkulu bir dönemi daha çabuk bitirme veya daha iyi bir duygusal denge hali sağlama amacıyla duygu düzenlemeyi kullanabilir (Thompson, 2011). Duygusal tepkiler kısıtlı ya da olduğundan daha yoğun deneyimlendiğinde ise birey duygularını düzenleme de güçlük yaşamaktadır (Leahy, Tirsch ve Napolitano, 2011). Çünkü duygusal tepkiler kaygının azaltılması ya da geçici bir rahatlama sağlama gibi kısa vadede yararlı olup canlılığın ve sosyallığın azalması gibi uzun vadede zarar verdiklerinde ve istenilen biçimde düzenlenmediğinde uyumsuz olurlar (Werner ve Gross, 2010). Bu nedenle duygu düzenleme güçlüğü ruh sağlığı

için tehdit oluşturduğu ve depresyon, kaygı bozuklukları, davranış sorunları ve diğer içselleştirme/dışsallaştırma bozuklukları dahil çocuk ve yetişkin psikopatolojisinin pek çok biçimi ya da önemli bir kısmının duygu düzenleme sorunlarından kaynaklandığı belirtilmektedir (Thompson, 2011).

Duygu düzenleme becerilerinde yaşanan bir aksaklık bireyin olumsuz duyguları daha yoğun hissetmesine ve bu olumsuz duyguları düzenlemek için kullanılan stratejilerin yetersiz kalmasına neden olmaktadır (McNulty ve Hellmuth, 2008). Böylece bireyin yaşadığı duygular aşırı yoğunlaşabilir, birey duygularını devre dışı bırakabilir ya da bastırabilmektedir. Duygunun aşırı yoğunlaşması, birey tarafından istenmeyen, müdahaleci, bunaltıcı veya problemlili olarak deneyimlenen bir duygunun yoğunluğundaki artışı içerir. Panik, dehşet, travma, korku ya da kişinin bunaldığı ve bir duyguyu tolere etmekte zorlandığı bir aciliyet duygusu ile sonuçlanan duygu artışları bu kapsamda değerlendirilmektedir. Duyguların aşırı devre dışı bırakılması, normalde duygu yoğunluğu ile sonuçlanması beklenen deneyimler karşısında duyarsızlaşma, bölünme veya duygusal uyuşma gibi dissosiyatif deneyimleri içerir. Örneğin, yaşamı tehdit eden bir olayla yüzleşen birey, duygusal bir uyuşuklukla tepki verebilir ya da zamanın ve mekânın başka bir boyutundaymış gibi hissettiğini söyleyebilir. Duyguların aşırı devre dışı bırakılması duygusal işlemeyi engeller ve kaçınmacı başa çıkma tarzının bir parçasıdır. Bununla birlikte, bir duyguyu devre dışı bırakmanın veya geçici olarak bastırmanın başa çıkmada yardımcı olabileceği durumlar da olabilmektedir. Örneğin, bir felaket olayına ilk müdahale eden kişi yaşanan durumla başa çıkmak için kısa vadede korkusunu bastırarak daha uyumlu olabilir (Leahy, Tirsch ve Napolitano, 2011).

2.4.1. Ergenlik döneminde duygu düzenleme

Problem çözme becerileri okul öncesi ve ilkokul yaş dönemlerinde çocuğun etrafındaki yetişkinleri model almasıyla gelişim gösterirken, duyguların farkındalığı, duyguları yönetme ve duygu odaklı başa çıkma becerileri ergenliğin ilk yıllarında gelişmeye başlamaktadır (Compas vd., 2001). Bu gelişimin yanı sıra ergenlik dönemindeki biyolojik, bilişsel ve sosyal sistemlerdeki değişiklikler bireyin işlevselliği için duyguların başarılı bir şekilde yönetilmesi gereken sayısız durum sunar (McLaughlin vd., 2011). Bu durumlara artan akran ilişkileri ile birlikte etkili duygusal tepki yönetimi gerektiren romantik ilişki, cinsel davranışlara katılım ve madde kullanımına maruz kalma gibi sayısız zorluk örnek verilebilir. Bu çok sayıdaki zorluk, stres algısının yanı sıra

olumsuz duygulanım ve duygusal dengesizlik deneyiminde artışa neden olmaktadır (Larson vd., 2002). Ergenler bu gibi gelişimsel zorluklardan kaynaklanan olumsuz duyguları uyumlu bir şekilde yönetmek için stratejiler geliştiremediklerinde ruh sağlıkları olumsuz etkilenmektedir (Steinberg vd., 2006). Bu nedenle ergenlik dönemi, duygu düzenleme becerileri ve psikopatoloji arasındaki ilişkiyi ve ruh sağlığını incelemek için oldukça önemli bir gelişim dönemidir (Steinberg ve Avenevoli, 2000).

Ergenlerin ruh sağlıklarını korumak için, çocuklukta rehberlik sağlayan yetişkinlerin yardımı olmadan uyumlu yollarla duygularını düzenlemeyi öğrenmeleri önemli bir gelişim görevidir (Steinberg ve Avenevoli, 2000). Çünkü bu dönemde ergenler, yoğun duygu deneyimleri yaşamaktadır. Yaşanan fiziksel, psikolojik ve sosyal değişimler ile birlikte ergenler yeni duygu deneyimleri yaşamakta ve yeni ilişki örüntüleri ile kendinden yaşça büyük ve küçük bireylere göre daha yoğun duygusal tepkilere sahip olmaktadır. Diğer yandan, bu dönemde olgunlaşan hormonal, bilişsel ve nörolojik yapıların duygu düzenlemenin temelini oluşturduğu unutulmamalıdır (Silk, Steinberg ve Morris, 2003).

Duygusal olarak karmaşık ve hareketli geçen ergenlik döneminde ergenler farklı duygu düzenleme yöntemleri kullanabilmektedir. Bu dönemde zihinsel yeteneklerin artmasıyla birlikte başkasının bakış açısıyla bakma, yeniden değerlendirme gibi yöntemlerin yanı sıra dikkati dağıtmak için akademik çalışmalara yönelmek, spor yapmak, müzikle uğraşmak gibi bireyi duygusal anlamda rahatlatabilecek yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir (Gross ve Muñoz, 1995; Thompson ve Meyer, 2007). Bu yöntemlerin yansıra ergenlerin zararlı madde kullanımıyla yaşadıkları duygulardan kaçma gibi oldukça uyumsuz yöntemler kullandıkları da görülmektedir (Hall vd, 1993). Oysaki duygusal tepki ile sonuçlanan bir durum karşısında olumlu değerlendirme yapıldığında ve sorunlar ile etkili baş edildiğinde duygu düzenlemenin daha etkili olduğu, tam aksi durumda ise daha fazla kaçınma davranışının görüldüğü ve yaşanan durumun daha fazla tehdit edici olarak değerlendirildiği görülmektedir (Zalewski vd., 2011).

Diğer yandan, olumlu duygu düzenleme becerilerini kullanan ergenler sosyal olarak daha yetkindir, daha kaliteli ilişkilere sahiptir ve duygu düzenleme becerisi zayıf olan ergenlere göre daha yüksek düzeyde toplum yanlısı davranış sergilemektedir (Hubbard ve Coie, 1994; Eisenberg vd., 1995; Spinrad vd., 2006). Duygu düzenleme güçlüğü yaşayan ergenler ise duygularını fark etme, kabul etme, yönetme ve tepkide bulunma

konusunda zorlanmakta (Mathews, Kerns ve Ciesla, 2014), içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarını daha yoğun yaşamaktadır (Berking ve Wupperman, 2012).

2.4.2. Ergenlik döneminde duygu düzenleme ile ilgili yapılan çalışmalar

Ergenlerde duygu düzenleme ile ilgili alanyazın incelendiğinde, hem yurt dışında hem de Türkiye’de yapılan araştırmaların olduğu görülmektedir. Yapılan güncel araştırmalar incelendiğinde, duygu düzenleme ile birlikte kişisel-sosyal ve aile ile ilişkili değişkenleri ele alan araştırmalar biraz daha yoğun olsa da okul ile ilişkili değişkenleri ele alan araştırmaların biraz daha sınırlı olduğu görülmektedir. İncelenen bu araştırmalar aşağıda kişisel-sosyal, aile ve okul ile ilişkili araştırmalar olarak gruplandırılarak verilmiştir.

2.4.2.1. Kişisel-sosyal etmenler bağlamında yapılan araştırmalar

Kişisel-sosyal etmenler bağlamında yapılan araştırmalar incelendiğinde, duygu düzenleme ile depresyon ve kaygı değişkenlerini birlikte ele alan farklı çalışmalar olduğu görülmektedir. Yapılan bir çalışmada, psikolojik belirtiler (kaygı, depresyon, somatizasyon ve olumsuz benlik) ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğünün aracı rolü incelenmiştir. Araştırma sonucunda, duygu düzenleme güçlüğü ile psikolojik belirtiler arasında pozitif, bilişsel esneklik ile duygu düzenleme güçlüğü arasında ise negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca duygu düzenleme güçlüğünün psikolojik belirtiler ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkide aracı değişken rolü üstlendiği tespit edilmiştir (Yıldız, 2018). Farklı bir çalışmada McLaughlin vd. (2011), duygu düzenleme becerileri ile kaygı, depresyon, saldırganlık ve yeme bozukluğu gibi psikopatoloji belirtileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, duygularını anlayarak daha iyi tanımlayan ergenlerin duygu düzenleme becerilerini daha başarılı bir şekilde kullandıkları görülmüştür. Ayrıca duygu düzenleme becerileri zayıf olan ergenlerin psikopatolojik belirtiler göstermeye daha yatkın olduğu tespit edilmiştir. Bilişsel duygu düzenleme stratejilerini ele alan Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001), bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin olumsuz yaşam olayları deneyimi ile depresyon ve kaygı belirtileri arasındaki ilişkideki rolünü incelediği araştırma sonucunda; kendini suçlama, felaketleştirme ve ruminasyon gibi bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin olumsuz yaşam olayları deneyimi ile depresyon ve kaygı belirtileri arasındaki ilişkide aracılık rolünün olduğunu tespit etmiştir. Sonuçlar, bilişsel

duygu düzenleme stratejilerinin ergenlerde duygusal sorunları önleme ve bu sorunlara müdahale için değerli olduğunu göstermiştir. Kapsamlı bir çalışma yürüten Young, Sandman ve Craske, (2019), kaygı ve depresyonda duygu düzenleme sorunlarının etkisini öz bildirim, davranışsal, çevresel, psikofizyolojik ve nöral ölçümlerden elde edilen bulgulara dayalı olarak incelemişlerdir. Araştırma sonucunda ergen kaygı ve depresyonunda duygu düzenlemede yaşanan güçlüklerin önemli bir etkisi olduğu görülmüştür. Nolen Hoeksema (2012) ise yaptığı boylamsal çalışmada, işlevsiz duygu düzenleme stratejileri kullanan bireylerin depresyon belirtilerinin artma eğiliminde olduğunu ortaya koymuştur.

Yukarıda belirtilen çalışmalardan farklı olarak Mathews, Kerns ve Ciesla (2014), erken ergenlik döneminde duygu düzenleme gücü ile sosyal ve yaygın kaygı bozukluğu belirtileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda sosyal kaygı ve yaygın kaygı bozukluğunun ayrı ayrı ve birlikte duygu düzenleme gücü ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, yaygın kaygı kontrol edildiğinde sosyal kaygının duyguları anlamayı, kabullenmeyi, değerlendirmeyi ve tepkisel olarak karşılık vermeyi zorlaştırdığı tespit edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, duygu düzenleme becerilerini internet bağımlılığı bağlamında ele alan araştırmaların olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların birinde Akın (2014), lise öğrencileri ile duygu düzenleme, problemlili internet kullanımı, dürtüsellik ve aleksitimi arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda, duygu düzenleme gücünün internet bağımlılığı ile aleksitimi arasındaki ilişkide aracı rol üstlendiği tespit edilmiştir. İnternet bağımlılığı ile duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi inceleyen farklı bir araştırmada duygu düzenlemenin internet bağımlılığını %34 oranında açıkladığı ve internet bağımlılığı ile içsel işlevsel olmayan, dışsal işlevsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme arasında pozitif, internet bağımlılığı ile içsel işlevsel duygu düzenleme arasında ise negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir (Ercengiz ve Şar, 2017).

Mestre vd. (2017) yaptıkları çalışmada, ergenlerde psikolojik sağlamlık ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda duygu düzenleme becerileri psikolojik sağlamlığı yordadığı tespit edilmiştir. Psikolojik sağlamlığa yakın bir kavram olarak ele alınan kendini toparlama gücünü değişken olarak ele alan çalışmada Aydın Sünbül (2016), sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ergenlerde duygu düzenleme gücü ve öz-duyarlılığın bilinçli farkındalık ile kendini toparlama gücü

ilişkisindeki aracılık rollerini incelemek amacıyla bir model oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, bilinçli farkındalık ve öz-duyarlılığın duygu düzenleme güçlüğüne, duygu düzenleme güçlüğüne ise kendini toparlama gücünü negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı ve kendini toparlama gücü ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğü ve öz-duyarlılığın aracı rol üstlendikleri olduğu tespit edilmiştir.

Cinsiyetler arasındaki farka odaklanan Rivers vd. (2007), öfke ve üzüntü duygularının düzenlenmesi ile ilgili yaptıkları araştırmada, erkeklerin ve kadınların bu duyguları düzenlemek için kullandıkları stratejiler, kullanımları ve etkililikleri açısından hangi stratejilerin ne ölçüde farklılık gösterdiği ve duyguların etkili bir biçimde düzenlenmesi ile sosyal işlevsellik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, kadın ve erkeklerde öfke ve üzüntü duygularını düzenleme girişimleri hem kullanım hem de etkililik açısından önemli bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ayrıca her bir duygunun etkili bir biçimde düzenlenmesinin sosyal işleyişin farklı yönleriyle ilişkili olduğu ve etkili öfke düzenlemesi yapıcı çatışma çözme stili ile ilişkiliyken, etkili üzüntü düzenlemesi olumlu sosyal ilişkilerle ilişkili olduğu görülmüştür.

Yıldız (2016) ergenlerle yaptığı araştırmada, duygu düzenleme yöntemlerinin yalnızlık ile pozitiflik ilişkisindeki aracılık rolünü incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, içsel işlevsel olmayan, içsel işlevsel ve dışsal işlevsel duygu düzenlemenin yalnızlık ile pozitiflik arasındaki ilişkide aracılık rolü olduğu, ancak dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemenin aracılık etkisinin olmadığı görülmüştür.

Şan vd. (2018), dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanısı olan ergenlerin duygu tanıma ve düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi ve bulguların DEHB tanısı olmayan ergenler ile karşılaştırılmasını amaçlayan bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda, DEHB'li ergenlerin duygu tanıma ve düzenleme becerilerinin DEHB tanısı olmayan ergenlere göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

Kişisel sosyal etmenler bağlamında yapılan araştırmalar incelediğinde, duygu düzenlemenin depresyon, genel kaygı ve farklı kaygı türleri, psikolojik sağlamlık, yalnızlık, internet bağımlılığı ve farklı duygularla olan ilişkisinin ele alındığı görülmektedir. Bu araştırmalardan görüldüğü üzere, duygu düzenlemenin ruh sağlığı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

2.4.2.2. Aile ile ilgili etmenler bağlamında yapılan araştırmalar

Aileye ilişkin değişkenlerin ele alındığı bir araştırmada ebeveynin duygusal erişilebilirliği ve reaktif-proaktif saldırganlık ilişkisinde duygu düzenleme güçlüğü'nün aracılık rolü ele alınmıştır. Araştırma sonucunda; duygu düzenleme güçlüğü ile ebeveyn erişilebilirliği arasında negatif yönde anlamlı, proaktif-reaktif saldırganlık ile duygu düzenleme güçlüğü arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca duygu düzenleme güçlüğü'nün ebeveyn duygusal erişilebilirliği ve reaktif-proaktif saldırganlık arasında kısmi aracılık etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Özdoğan, 2017).

Duygu düzenleme ile ebeveyn duygusal erişilebilirliği arasındaki ilişkiyi ele alan farklı bir çalışmada ise Eroğlu (2019), ergenlerin ebeveyn duygusal erişilebilirliği ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide duygu düzenleme aracı rolünü incelemiştir. Araştırma sonucunda, ergenlerin psikolojik sağlamlıkları ile anne babaya duygusal erişilebilirliği arasındaki ilişkide duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Erduran Tekin (2017) yaptığı araştırmada, ergenlerin duygu düzenleme güçlükleri ve yaratıcılık düzeyleri üzerinde algıladıkları anne baba tutumlarının yordayıcı etkisini ele almıştır. Araştırma sonucunda, duygu düzenleme güçlüğü'nün herhangi bir alt boyutu kardeş sayısı ve baba çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken, cinsiyet değişkenine göre açıklık ve kabul etmeme alt boyutunda, yaş değişkenine göre dürtü alt boyutunda, anne çalışma durumu ve anne baba öğrenim düzeyi değişkenine göre ise dürtü alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ergenlerin algıladıkları anne-baba tutumları duygu düzenleme güçlüğü'nün kabul etmeme, farkındalık ve amaçlar alt boyutlarına göre anlamlı farklılık göstermezken, strateji, dürtü ve açıklık alt boyutlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Elde edilen bu farklılık anne babasını demokratik ve izin verici hoşgörülü olarak algılayan ergenlerin lehinedir. Yapılan regresyon analizi sonucunda, anne Baba Tutum Ölçeği alt boyutlarından alınan puanların Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği puanlarının %22,7'sini açıkladığı tespit edilmiştir.

Duygu düzenleme ve ebeveynlik tutumlarını bir arada ele alan farklı bir çalışmada Jabeen, Anis-ul-Haque ve Riaz (2013), ergenlerde ebeveynlik stillerinin duygu düzenleme üzerindeki yordayıcı rolünü incelemiştir. Araştırma sonucunda, anne ve babanın otoriter ebeveynlik tarzı duygu düzenleme üzerinde anlamlı bir pozitif etkiye

sahip sahipken, her iki ebeveyn için de izin verici ebeveynlik tarzının duygu düzenleme üzerinde anlamlı bir olumsuz etkisi olduğu görülmüştür.

Ailesi ile birlikte yaşayan, ebeveynleri boşanmış olan ve Darüşşafaka'da kalan üç ergen grubunu bağlanma, duygu düzenleme ve psikolojik sağlamlık açısından inceleyen Uğur (2020) yaptığı araştırma sonucunda, duygu düzenleme açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Mónaco, Schoeps, Montoya-Castilla (2019) yaptıkları çalışmada, ergenlerin iyi oluşları ile ebeveynle bağlanmaları arasındaki ilişkide duygusal yetkinliğin (duyguları etiketleme ve ifade etme, yönetme ve düzenleme, algılama ve anlama) aracı rolünü ele almıştır. Çalışma sonucunda, duygusal yetkinliğin iyi oluş ve ebeveynle bağlanma ilişkisindeki aracılık rolünün anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Katz ve Hunter (2007) ergenlerin depresif belirtileri ile annelerinin duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ve bunun ebeveyn-çocuk etkileşimine olan etkisini incelemiştir. Elde edilen sonuçlar, yüksek düzeyde depresif belirtilere sahip ergenlerin annelerinin, düşük düzeyde depresif belirtilere sahip ergenlerin annelerine göre kendi duygularını daha az kabullendiklerini ve ifade ettiklerini göstermiştir. Bir annenin kendi duygularını kabul etmesi, genç ergenlerde daha az depresif belirti, daha yüksek benlik saygısı ve daha az dışsallaştırma sorunu ile ilişkili çıkmıştır.

Sarıtaş (2012) ergenlerin duygu düzenlemede yaşadıkları zorlukları ve nedenlerini incelediği çalışmada ergenlerin algıladıkları çocuk yetiştirme davranışlarının duygu düzenlemelerini olumsuz etkileyebildiğini ve bunun psikolojik sorunlara neden olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca annenin çocuk yetiştirme davranışları ve duygu düzenleme güçlükleri kontrol edildiğinde ergenlerin kişilik özelliklerinin yaşadıkları duygu düzenleme güçlüğü ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Aile ile ilişkili etmenler bağlamında yapılan araştırmalar incelendiğinde, duygu düzenlemenin ebeveynin duygusal erişilebilirliği, ebeveyn tutumları, aile yapısı, ebeveynle bağlanma ve ebeveynin duygu düzenleme becerileri ile ilişkisinin ele alındığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarında görüldüğü üzere, ergenlerin duygu düzenleme becerileri aile ile ilişkili etmenlerden etkilenmektedir.

2.4.2.3. Okul yaşantısı ile ilgili etmenler bağlamında yapılan araştırmalar

Oram vd. (2017) ergenlerin kendilerine ve öğrenme ortamlarına ilişkin algılarında duygu düzenlemenin rolünü incelemiştir. Araştırmada yüksek ve düşük duygu düzenleme

düzeyine sahip ergenler okul başarısı algıları, okula karşı tutumları ve ebeveynlerinin akademik katılımına ilişkin algıları açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları duygu düzenleme bozukluğu yüksek olan öğrencilerin kendi akademik yeteneklerine ilişkin daha olumsuz algılar sergilediklerini, okula karşı daha olumsuz tutumlara sahip olduklarını ve anne ve babalarını öğrenmeleri konusunda daha kontrolcü olarak değerlendirdiklerini göstermiştir.

Demireğen (2019) ergenlerde duygu düzenleme becerileri ve akademik güdülenme arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmada öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda, katılımcıların duygu düzenleme becerilerinin hem sınıf düzeyi hem de cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ve 12. sınıf öğrencilerinin 10. sınıf öğrencilerine göre, erkek öğrencilerin de kız öğrencilere göre duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Usán Supervía ve Quílez Robres (2021) tarafından yapılan çalışmada, duygu düzenleme, öz-yeterlik ve akademik performans arasındaki ilişkilerin yanı sıra akademik performans ile duygu düzenleme arasındaki ilişkide öz-yeterliğin olası aracı rolü ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlarda, duygu düzenleme, öz-yeterlik ve akademik performansta arasında anlamlı ilişkilerin olduğu ve duygu düzenleme ile öğrenci akademik performansı arasında öz-yeterliğin aracı rolü olduğu tespit edilmiştir.

Okul reddi problemi olan ve kaygı bozukluğu teşhisi konan 21 ergen öğrenci ile yapılan bir çalışmada, okul reddi ile duygu düzenleme stratejisi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda okul reddi örneklemin klinik olmayan örneklemden daha az bilişsel yeniden değerlendirme kullandığı ve duygularını düzenlemek için daha fazla bastırmayı kullandığı tespit edilmiştir (Hughes vd., 2010).

Okul bağlamında yapılan araştırmalar incelendiğinde, duygu düzenlemenin okul başarı algısı, okula karşı tutum, akademik güdülenme, akademik performans ve okul reddi gibi değişkenlerle birlikte ele alındığı görülmektedir. Kişisel-sosyal ve aile ile ilişkili etmenler bağlamında yapılan araştırmalarda olduğu gibi duygu düzenleme okul yaşantısı için de oldukça önemlidir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, hem kişisel-sosyal hem aile hem de okul ile ilişkili etmenlerin duygu düzenleme becerileri ilişkili olduğu ve bu etmenlerin duygu düzenleme becerilerini hem etkileyen hem de duygu düzenleme becerilerinden etkilenen konumda olduğu görülmektedir.

2.5. Ergenlik Döneminde Öznel İyi Oluş, Algılanan Stres, Duygu Düzenleme ve Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişkileri İnceleyen Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, öznel iyi oluş, algılanan stres, duygu düzenleme ve bilişsel esneklik değişkenleri arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmaların özellikle ergen örnekleminde oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Aşağıda alanyazın taraması sonucunda ulaşılan, ergenlerle yapılan araştırmalar anlatılmıştır.

Alanyazında mevcut araştırma kapsamında ele alınan bağımlı değişken öznel iyi oluş ile algılanan stres arasında negatif ilişki olduğunu tespit eden araştırmalar olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların birinde Serrano ve Andreu (2016), yaşları 13 ile 18 arasında değişen 626 katılımcıdan oluşan bir ergen örnekleminde duygusal zekâ, algılanan stres, öznel iyi oluş, akademik katılım, akademik performans, yaş ve cinsiyet arasındaki ilişki ve algılanan stresin, öznel iyi oluşun ve akademik katılımın duygusal zekâ ve akademik performans arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda öznel iyi oluş ile algılanan stres arasında yüksek düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve algılanan stres, öznel iyi oluş ve akademik katılımın duygusal zekâ ile akademik performans arasındaki ilişkiye aracılık ettiği tespit edilmiştir.

Yurtdışında yapılan farklı bir çalışmada Villanueva, Prado-Gascó ve Montoya Castilla (2020), yaşları 12-16 arasında değişen 381 öğrenci ile çalışmıştır. Yaşam doyumu ve somatik şikayetlerin öznel iyi oluşun göstergeleri olarak ele alındığı çalışmada, algılanan stres ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve algılanan stresin yaşam doyumu üzerinde yordayıcı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye’de yapılan bir araştırmada Demir ve Kumcağız (2020), ergenlerde öznel iyi oluş, depresyon, kaygı ve stres arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Toplam 482 ergen ile yapılan çalışmadan elde edilen bulgularda öznel iyi oluş ile depresyon, kaygı ve stres arasında negatif yönde ilişki olduğu ve öznel iyi oluşun depresyon, kaygı ve stresi yordadığı tespit edilmiştir.

Yine Türkiye’de yapılan bir araştırmada Küçükköse (2015), öznel iyi oluş ile stres arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla farklı türde liselerde eğitime devam eden 446 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda, öznel iyi oluş ile stres arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu ve stresin öznel iyi oluşu yordadığı tespit edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, öznel iyi oluş ile duygu düzenleme arasında ilişki olduğunu gösteren araştırmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların birinde Pratisti ve Rini (2016), yaşları 15-18 arasında değişen 320 lise öğrencisiyle ergenlerde duygu

düzenleme ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda, duygu düzenleme ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve duygu düzenlemenin öznel iyi oluştaki değişimin %12,3'ünü açıkladığı tespit edilmiştir.

Türkiye’de yapılan bir çalışmada Atakay (2020), lise öğrencileri ve öğrencilerin ebeveynleri bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada katılımcıların öznel iyi oluş düzeyleri ile duygu düzenlemeleri arasındaki ilişkinin yanı sıra, ailelerinin duygu düzenleme güçlüğü ve dışa vurulan duygulanım düzeylerinin çocuklarının duygu düzenleme ve öznel iyi oluşları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, içsel işlevsel duygu düzenleme ile aile ilişkilerinden alınan doyum, yaşam doyumu ve olumlu duygular arasında pozitif, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ile yaşam doyumu, aile ilişkilerinden ve önemli diğerleri ile ilişkiden alınan doyum ve olumlu duygular arasında negatif, dışsal işlevsel duygu düzenleme ile olumlu duygular arasında pozitif; dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme ile yaşam doyumu ve olumlu duygular arasında ise negatif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ebeveynlerin duygu düzenleme güçlüğü ve dışa vurulan duygulanımlarının öğrencilerin duygu düzenleme ve öznel iyi oluşlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yine Türkiye’de yapılan bir çalışmada Yıldız (2014), lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ile anne ve babaya bağlanmaları arasındaki ilişkide baş etme yöntemlerinin ve duygu düzenleme yöntemlerinin aracılık etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, ergenlerin öznel iyi oluşları ile hem anneye ve hem de babaya bağlanmaları arasındaki ilişkide içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin ve baş etme değişkeninin problem çözme alt boyutunun aracılık etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Alayazında öznel iyi oluş ile bilişsel esneklik arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit eden araştırmalar olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarında birinde Satan (2014), ergenlerde dini inanç ve bilişsel esnekliğin öznel iyi oluşu yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla 17-18 yaşlarında geç ergenlik döneminde diyebileceğimiz bir grup öğrenci ile çalışmıştır. Çoklu regresyon analizi kullanılarak yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre, dini inanç ve bilişsel esnekliğin öznel iyi oluşun anlamlı yordayıcıları olduğu ve bu iki değişkenin birlikte öznel iyi oluşu yordama gücünün %60 olduğu tespit edilmiştir.

Farklı bir araştırmada Demirbilek (2021), lise öğrencilerinde öz-şefkat ve affediciliğin bilişsel esneklik ile öznel iyi oluş ilişkisindeki aracılık rolünü incelemiştir. Araştırma sonucunda, öznel iyi oluş ile bilişsel esneklik arasında pozitif yönde anlamlı

ilişki olduğu, bilişsel esneklik ile öznel iyi oluş ilişkisinde öz-şefkatin aracılık etkisinin anlamlı, affediciliğin aracılık etkisinin ise anlamlı olmadığı görülmüştür.

Bilişsel esneklik ile genel iyi oluş bileşenleri (mutluluk, iyimserlik, katılım, azim, bağlılık) arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide baş etme stratejilerinin (olumsuz başa çıkma ve aktif başa çıkma) aracılık etkisini ele alan Asıcı ve Sarı (2021), analizler sonucunda bilişsel esnekliğin bütün iyi oluş değişkenlerinin ve baş etme stratejilerinin anlamlı yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir. Bu bulguya göre, bilişsel esneklik iyi oluşun beş bileşenini (mutluluk, iyimserlik, katılım, azim, bağlılık) ve aktif başa çıkmayı olumlu yönde etkilerken, kaçınmacı başa çıkmayı olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca aktif başa çıkma ve olumsuz başa çıkmanın bilişsel esneklik ile iyi oluş değişkenleri arasındaki ilişkide aracı rol üstlendiği tespit edilmiştir.

Alanyazında algılanan stres ile bilişsel esneklik arasında negatif ilişki olduğunu tespit eden araştırmalar olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların birinde N. Özcan (2022), ergenlerde algılanan stres ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda bilişsel esneklik ile algılanan stres arasında negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca diğer katılımcılarla karşılaştırıldığında anne-baba eğitim düzeyi yüksek olan bireylerde bilişsel esneklik düzeyinin daha yüksek ve algılanan stres düzeyinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, hem bilişsel esneklik hem de algılanan stres üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Yurtdışında yapılan bir araştırmada, erken yaşta stresli yaşam olaylarına maruz kalan çocukların yaşamın ilerleyen dönemlerinde bilişsel ve sosyal anlamda sorunlar yaşayacağından yola çıkan Harms vd. (2018), çocukluk döneminde yüksek stres deneyimi (istismar vb.) yaşamış 31 ergenden oluşan bir deney grubu ile 22 kişilik bir kontrol grubunu karşılaştıran bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubundaki bireylerin kontrol grubu ile karşılaştırıldığında bilişsel esneklik düzeylerinin belirgin biçimde düşük olduğu, sorunlara uyum sağlama konusunda daha az yetenekli oldukları, sosyal sorunlar yaşadıkları ve öğrenme ve dikkat konularında zorlandıkları görülmüştür.

Diğer yandan, üniversite öğrencilerinde ve farklı yetişkin gruplarında yapılan araştırmalarda da algılanan stres ile bilişsel esneklik arasında negatif ilişki tespit edildiği görülmektedir. (Altunkol, 2011; Han vd., 2011; Demirtas ve Yildiz, 2019; Turan vd., 2019; Kruczek, Basińska ve Janicka, 2020).

Algılanan stres ile duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalar incelendiğinde, bu iki değişken arasında ilişki olduğu görülmektedir. Unur-Gürer (2021) tarafından ergenlerde travma yaşantıları, problemleri internet kullanımı, stres, duygu düzenleme güçlüğü, internette duygusal rahatlama ve online sosyal etkileşim tercihi arasındaki ilişkilerin ele alındığı araştırmada, stres ile duygu düzenleme güçlüğü arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yurtdışında yapılan bir araştırmada Jones vd. (2018), ergenlerde algılanan kronik aile stresinin fizyolojik stres belirtileri üzerindeki etkisinde duygu düzenlemenin rolünü incelemiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelerin yansısı duygu düzenleme stratejileri için ölçek uygulaması ve fizyolojik belirtiler için bir dizi ölçüm yapılmıştır. Araştırma sonucunda, duygu düzenleme stratejilerinin kronik aile stresi ile fizyolojik stres belirtileri arasındaki ilişkiyi etkilediği tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer sonuçlara göre, kronik aile stresi yüksek olan ergenlerden bilişsel yeniden yapılandırmayı daha sık kullanan ergenler daha az fizyolojik stres belirtisi gösterirken, bastırmayı daha sık kullanan ergenlerin daha fazla fizyolojik stres belirtisi gösterdiği görülmüştür.

Diğer yandan, stresle baş etme ile duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaları ele alan Wang ve Saudino (2011), duygu düzenleme ile stresle baş etme arasındaki ilişkide bireysel farklılıkların önemli rol oynadığını, ancak bu bireysel farklılıklara ilişkin çok az araştırma yapıldığını bildirmiştir.

Ergenler dışında farklı örneklem grupları ile yapılan araştırmalarda da duygu düzenlemede güçlük yaşayan bireylerin stresli yaşam olayları karşısında daha şiddetli stres belirtileri gösterdikleri tespit edilmiştir (Tull vd., 2007; Burns, Jackons ve Harding 2010).

Son olarak, alanyazında bilişsel esneklik ile duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların birinde Bozorgi Kazerooni ve Gholamipour (2023), çocukluk çağı travmaları olan ergenlerde çocukluk çağı travmaları, duygu düzenleme ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, bilişsel esneklik ile çocukluk çağı travmaları ve duygu düzenleme arasında negatif ilişki olduğu ve bilişsel esnekliğin çocukluk çağı travmaları ile duygu düzenleme arasındaki ilişkide düzenleyici bir role sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca elde edilen sonuçlar, bilişsel esnekliği yüksek olan ergenlerde çocukluk çağı travmaları ile

duygu düzenleme arasındaki ilişkinin, düşük esnekliğe sahip bireylere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Türkiye’de yapılan bir araştırmada Yıldız (2018), ergenlerde duygu düzenleme güçlüğü’nün bilişsel esneklik ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişkide aracılık rolünün olup olmadığını ele almıştır. Araştırma sonucunda, duygu düzenleme güçlüğü ile bilişsel esneklik arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu, duygu düzenleme güçlüğü’nün bilişsel esneklik ile depresyon, kaygı, olumsuz benlik ve somatizasyon arasındaki ilişkide tam aracı, bilişsel esneklik ve hostilite arasındaki ilişkide ise baskılayıcı değişken rolüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye’de yapılan diğer bir araştırmada Özbak (2021), ergenlerde bilişsel esneklik, depresif belirtiler ve duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, bilişsel esnekliğin işlevsel olmayan duygu düzenleme üzerinde negatif, işlevsel duygu düzenleme üzerinde ise pozitif etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bilişsel esneklik ve depresyon ilişkisinde içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin aracı rolü olduğu görülmüştür.

Alanyazında doğrudan duygu düzenleme değişkenini ele alan araştırmaların yanı sıra, bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalar olduğu görülmektedir. Öztürk (2019) tarafından ergenlerde bilişsel esneklik, duygusal özerklik ve bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiler ve bilişsel esneklik ile duygusal özerklik arasındaki ilişkide bilişsel duygu düzenleme stratejileri seçiminin aracı rolü incelenmiştir. Araştırma sonucunda, bilişsel esnekliğin duygusal özerklik ve uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile pozitif pozitif yönde anlamlı, uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile negatif yönde anlamlı ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca bilişsel esnekliğin duygusal özerkliği ve uyumlu/uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerini ayrı ayrı anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Elde edilen diğer bir sonuca göre, uyumlu ve uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejileri seçiminin, bilişsel esneklik ile duygusal özerklik arasındaki ilişkide kısmi aracı değişken rolünde olduğu tespit edilmiştir.

Bilişsel duygu düzenleme becerileri ve bilişsel esnekliğe odaklanan diğer bir araştırmada Bilgiç (2021), akran zorbalığına maruz kalan ergenlerde bilişsel esneklik ile bilişsel duygu düzenleme stratejilerini ele almıştır. Araştırma sonucunda, bilişsel esneklik ile bilişsel duygu düzenleme stratejileri alt boyutlarından kendini suçlama, ruminasyon, felaketleştirme ve diğerlerini suçlama arasında negatif ilişki, bilişsel esneklik ile kabul

etme arasında ise pozitif ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca akran zorbalığına maruz kalan ergenlerde bilişsel esneklik düzeyinin azaldığı ve uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejileri kullanma düzeyinin arttığı tespit edilmiştir.

Yurtdışında yapılan bir araştırmada Rajabi, Nazarpour ve Tabnak (2017), ergenlerde bilişsel duygu düzenleme becerileri ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda araştırmacı, değişkenler arasında anlamlı ilişki olduğunu ve bilişsel esnekliğin bilişsel duygu düzenleme becerilerinden kendini suçlama ve sürekli dikkati yordadığını tespit etmiştir.

Yurt dışında ergenler dışındaki farklı örneklem grupları ile yapılan çalışmalarda da bilişsel esneklik ile duygu düzenlemenin ilişkili değişkenler olduğu bildirilmiştir (Bardeen vd., 2013; Lin vd., 2013).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, ergen örnekleminde öznel iyi oluş, algılanan stres, bilişsel esneklik ve duygu düzenleme değişkenleri arasındaki ilişkileri ele alan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu kısıtlılığa rağmen yapılan alanyazın taraması sonucunda ulaşılan araştırmalar incelendiğinde, ele alınan değişkenler arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde, öznel iyi oluş ile duygu düzenleme becerileri ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkinin pozitif yönde anlamlı, öznel iyi oluş ile algılanan stres arasındaki ilişkinin negatif yönde anlamlı; algılanan stres ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkinin negatif yönde anlamlı; algılanan stres ile duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişkinin pozitif yönde anlamlı; duygu düzenleme güçlüğü ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkinin ise negatif yönde anlamlı olduğu görülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ergenlerin öznel iyi oluş, algılanan stres, duygu düzenleme güçlüğü ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan ilişkisel bir araştırmadır. İlişkisel araştırmalar, iki veya ikiden fazla değişken arasındaki ilişkinin, bu değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunmadan incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2008). Araştırma kapsamında Şekil 1.1, Şekil 1.2 ve Şekil 1.3'te verilen üç farklı model yapısal eşitlik modellemesi çerçevesinde ele alınmıştır.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Eskişehir Odunpazarı ve Tepebaşı merkez ilçelerine bağlı liselerde eğitim gören 9, 10, 11 ve 12. sınıfa devam eden 1053 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar belirlenirken her okul türünden öğrenci alınmasına ve hem sınav ile hem de sınavsız öğrenci alan okullardan katılımcının bulunmasına dikkat edilmiştir. Katılımcılar kolay örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve yaş düzeylerine göre dağılımları

Değişken	Kategori	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	561	53,3
	Erkek	492	46,7
Sınıf	9. Sınıf	276	26,2
	10. Sınıf	326	31,0
	11. Sınıf	281	26,7
	12. Sınıf	170	16,1
Okul türü	Fen Lisesi	185	17,6
	Anadolu Lisesi	199	18,9
	Meslek Lisesi	241	22,9
	İmam-Hatip Lisesi	176	16,7
	Sosyal Bilimler Lisesi	91	8,6
	Spor Lisesi	102	9,7
	Güzel Sanatlar Lisesi	59	5,6
Yaş	14	95	9,0
	15	240	22,8
	16	287	27,3
	17	277	26,3
	18	136	12,9
	19	18	1,7
	̄x: 16.16 Ss: 1.22 Ranj:5		
Genel Toplam		1053	100

Tablo 3.1.'de görüldüğü üzere, katılımcıların 561'i (%53,3) kadın, 492'si (%46,7) erkektir. Kadın ve erkek katılımcı dağılımının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Sınıf seviyesi dağılımı incelendiğinde, katılımcıların 276'sı (%26,2) 9. sınıf, 326'sı (%31) 10. sınıf, 281'i (%26,7) 11. sınıf, 170'i (%16,1) 12. sınıf öğrencisidir. Katılımcıların 9, 10 ve 11. sınıf öğrencisi sayısının birbirine yakın olmasına rağmen 12. sınıf öğrenci sayısının düşük olduğu görülmektedir. Bu dağılımda verilerin eğitim öğretim yılı sonuna yakın bir dönemde toplanması etkili olmuştur. Üniversite sınavına hazırlanan 12. sınıf öğrencilerinin bir kısmının okula devam etmemesinden dolayı nispeten daha az sayıda öğrenciye ulaşılmıştır. Okul türü dağılımı incelendiğinde, katılımcıların 185'inin (%17,6) Fen Lisesi, 199'unun (%18,9) Anadolu Lisesi, 241'inin (%22,9) meslek lisesi, 176'sının (%16,7) İmam-Hatip Lisesi, 91'inin (%8,6) Sosyal Bilimler Lisesi, 102'sinin (%9,7) Spor Lisesi, 59'unun (%5,6) Güzel Sanatlar Lisesi öğrencisi olduğu ve en fazla katılımcının Meslek Lisesi, en az katılımcının ise Güzel Sanatlar Lisesinden olduğu görülmektedir. Okul türlerinin ülke genelindeki dağılımı göz önünde bulundurulduğunda bu dağılımın normal olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir (http-1). Yaş dağılımı incelendiğinde, katılımcıların 95'i (%9) 14, 240'ı

(%22,8) 15, 287'si (%27,3) 16, 277'si (%26,3) 17, 136'sı (%12,9) 18, 18'i (%1,7) 19 yaşında olduğu ve en düşük katılımcı sayısının 19 yaş seviyesinde olduğu görülmektedir ($\bar{x}$: 16.16, Ss: 1.22, Ranj: 5). Ortaöğretim öğrencisi yaş dağılımı göz önünde bulundurulduğunda bu durum normal olarak değerlendirilebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için “Algılanan stres ölçeği”, “Öğrenci öznel iyi oluş ölçeği”, “Duygu düzenlemede güçlükler ölçeği”, “Bilişsel esneklik ölçeği” ve “Kişisel bilgi formu” araçlarından yararlanılmıştır. Bu bölümde veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından düzenlenen kişisel bilgi formu ile öğrencilerin sınıf, yaş, cinsiyet ve okul türü demografik bilgileri toplanmıştır.

3.3.2. Bilişsel esneklik ölçeği (BEÖ)

Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen BEÖ, Çelikkaleli (2014b) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 6'lı likert tipi (6= kesinlikle katılıyorum, 1= kesinlikle katılmıyorum) bir ölçme aracı olup, 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki 2, 3, 6 ve 10 numaralı maddeler ters kodlanmakta ve toplam puan her maddeye verilen yanıtlara karşılık gelen puanın toplanması ile elde dilmektedir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması bilişsel esnekliğin yüksek olmasını, düşük olması ise bilişsel esnekliğin düşük olmasını işaret etmektedir.

3.3.2.1. BEÖ'nün geçerliğine ilişkin elde edilen bulgular

BEÖ'nün Türkçeye uyarlama çalışmasını gerçekleştiren Çelikkaleli (2014b) tarafından ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla yapılan analizler sonucunda 2. maddenin madde toplam korelasyon katsayısı ile faktör yükünün düşük olması ve alt-üst grup farkını anlamlı ölçmemesi nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. 11 maddelik form ile yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin 5,3'lük bir özdeğere sahip ve bilişsel esneklik puanlarındaki varyansının %43 oranında açıklayan tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu, madde faktör yük değerlerinin .20 ile .74 arasında değerler aldığı ve maddeler

arasındaki korelasyon katsayıları değerlerinin .20 ile .43 ($p < .01$) arasında değiştiği tespit edilmiştir. Tek boyutlu yapı için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, oluşturulan modelin kabul edilebilir değerlere sahip olduğu ve ölçek maddelerine ilişkin regresyon değerlerinin .17 ile .63 arasında değiştiği görülmüştür. Problem Çözme Envanteri ile yapılan ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasında, Bilişsel Esneklik Ölçeği ile Problem Çözme Envanteri alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, bilişsel esneklik ile kişisel kontrol ($r = .23$) ve problem çözmeye güven ($r = .15$) alt boyutları arasında pozitif yönde, bilişsel esneklik ile yaklaşma-kaçınma alt boyutu ($r = -.12$) arasında negatif yönde ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir.

3.3.2.2. BEÖ'nün güvenirliğine ilişkin elde edilen bulgular

Çelikkaleli (2014b) tarafından BEÖ için yapılan güvenirlik analizleri sonucunda, toplam grup için ölçeğin iç tutarlık katsayısının .74, iki yarı güvenirliğinin .77, test tekrar test korelasyon katsayısının .98 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca maddelerin ortalamalarına göre belirlenen %27'lik alt ve üst gruplar arasındaki farkı test etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için *t*-testi sonucunda, iki grup puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Ölçeğin bu araştırma kapsamında hesaplanan iç tutarlılık katsayısının .75 olduğu bulgusu elde edilmiştir.

3.3.3. Öğrenci öznel iyi oluş ölçeği (ÖİÖÖ)

Renshaw, Long ve Cook (2014) tarafından geliştirilen ÖİÖÖ, Renshaw ve Arslan (2016) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Toplam 16 maddeden oluşan ölçeğin, akademik yeterlik (4, 8, 12 ve 16. maddeler), okula bağlılık (2, 6, 10 ve 14. maddeler), öğrenmeden zevk alma (1, 5, 9 ve 13. maddeler) ve eğitimsel amaç (3, 7, 11 ve 15. maddeler) olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Ölçek orijinal formda olduğu gibi dörtlü likert tipindedir. Ölçekte yer alan “hiçbir zaman” seçeneği 1 puana, “nadiren” seçeneği 2 puana, “bazen” seçeneği 3 puana, “her zaman” seçeneği ise 4 puana karşılık gelmektedir. Ölçekte yer alan bütün maddeler olumludur ve alınan puanın yüksek olması öznel iyi oluşun yüksek olduğuna işaret etmektedir.

3.3.3.1. ÖİÖÖ'nün geçerliğine ilişkin elde edilen bulgular

Ölçeğin uyarlama çalışması 9, 10, 11 ve 12. sınıfa devam den 548 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Geçerlik çalışmaları kapsamında Renshaw ve Arslan (2016)

tarafından yapılan birincil ve ikincil düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda kurulan modelin yeterli uyumu gösterdiği ve ölçeğin dört alt boyuttan oluştuğu doğrulanmıştır. Birincil düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin standart faktör yüklerinin öğrenmeden zevk alma faktörü için .54 ile .77, okula bağlılık faktörü için .64 ile .73, eğitimsel amaç faktörü için .59 ile .81 ve akademik yeterlik faktörü için .69 ile .79 aralığında değiştiği görülmüştür. İkincil düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise dört boyuta etki eden genel bir boyutun olduğu ve alt boyutların standart faktör yüklerinin .63 ile .94 aralığında değiştiği tespit edilmiştir. Açıklanan varyans oranları incelendiğinde ise birincil düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen değerler %29 ile %62 aralığında iken, ikincil düzey faktör için sonucunda elde edilen değerlerin %40 ile %88 aralığında olduğu bulunmuştur. Ölçeğin ölçüt geçerliği için Okul Tutum Değerlendirme Anketi ile korelasyon değerlerine bakılmıştır ve iki ölçek ve alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

3.3.3.2. ÖİÖÖ'nün güvenirliğine ilişkin elde edilen bulgular

Renshaw ve Arslan (2016) tarafından yapılan ölçeğin güvenirlik analizleri sonucunda, elde edilen güvenirlik katsayıları, ölçeğin toplam puanı için .92, akademik yeterlik için .83, öğrenmeden zevk alma için .80, eğitimsel amaç için .83, okula bağlılık için .79'dur. Elde edilen değerler ölçeğin güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Diğer yandan, ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonlarının da .46 ile .72 aralığında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeğin bu araştırma kapsamında hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ölçeğin tamamı için .87 bulunurken, alt boyutlardan akademik yeterlik için .76, öğrenmeden zevk alma için .66, okula bağlılık için .73, eğitimsel amaç için .78 olarak bulunmuştur.

3.3.4. Duygu düzenlemede güçlükler ölçeği (DDGÖ)

DDGÖ Gratz ve Roemer (2004) tarafından duygu düzenleme güçlüğünü değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş. Ölçekte toplam altı alt boyut ve 36 madde bulunmaktadır. Duygusal tepkilere ilişkin farkındalığın olmamasını belirten 'farkındalık' alt ölçeği altı maddeden, duygusal tepkilerin anlaşılmamasına işaret eden 'açıklık' alt ölçeği beş maddeden, duygusal tepkilerin kabul edilmemesini ifade eden 'kabul etmeme' alt ölçeği altı maddeden, etkili olarak algılanan duygu düzenleme stratejilerine kısıtlı erişimi belirten 'stratejiler' alt ölçeği sekiz maddeden, olumsuz duygular

deneyimlenirken dürtülerin kontrolünde güçlük yaşamayı belirten ‘dürtü’ alt ölçeği altı maddeden ve olumsuz duygular deneyimlenirken amaç odaklı davranışlarda bulunmada güçlük yaşamayı belirten ‘amaçlar’ alt ölçeği altı maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipindedir. Ölçekten alınan yüksek puan deneyimlenen duygu düzenleme güçlüğündeki artışı ifade etmektedir. Ölçekte yer alan 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 17, 20, 22, 24 ve 34. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçeğin ergen örnekleminde uyarlama çalışması Sarıtaş, Gençöz ve Özen (2015) tarafından yapılmıştır.

3.3.4.1. DDGÖ’nün geçerliğine ilişkin elde edilen bulgular

Sarıtaş, Gençöz ve Özen (2015) tarafından ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, test edilen modelin yeterli uyumu gösterdiği görülmüştür. Farkındalık alt boyutunda bulunan faktör yükü düşük ve aynı alt boyut altında bulunan diğer maddelerle düşük korelasyon gösteren 10. madde çıkarıldıktan sonra tekrarlanan faktör analizi sonucunda, kalan 35 maddenin faktör yüklerinin .18 ile .81 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Çocuk Depresyon Ölçeği, Pozitif ve Negatif Duygu Durum Ölçeği ve Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeğinin alt boyutları arasında yapılan ölçüt bağıntılı geçerliği analizleri sonucunda, depresyon ve negatif duygu puanları, kabul etmeme (sırasıyla $r = .38$ ve $r = .35$), amaçlar (sırasıyla $r = .38$ ve $r = .32$) ve açıklık (sırasıyla $r = .40$ ve $r = .37$) alt boyutları ile orta derecede, dürtü (sırasıyla $r = .50$ ve $r = .47$) ve stratejiler (sırasıyla $r = .58$ ve $r = .52$) alt boyutları ile yüksek derecede anlamlı ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Pozitif duygu puanlarının ise açıklık ($r = -.27$) ve farkındalık ($r = -.24$) alt boyutları ile orta, amaçlar ($r = -.18$), dürtü ($r = -.10$) ve stratejiler ($r = -.16$) alt boyutları ile düşük ilişki gösterdiği, kabul etmeme alt boyutu ile ilişkisi olmadığı tespit edilmiştir.

3.3.4.2. DDGÖ’nün güvenilirliğine ilişkin elde edilen bulgular

Sarıtaş, Gençöz ve Özen (2015) tarafından ölçeğin toplam puanının ve alt ölçeklerin her birinin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puanının yüksek iç tutarlılığa sahip olduğu tespit edilmiştir (.91). Alt boyutlardan kabul etmeme, stratejiler, amaçlar ve dürtü yüksek iç tutarlılığa (.80 ile .85 arasında) sahipken, farkındalık (.60) ve açıklık (.64) alt boyutları nispeten düşük iç tutarlılık göstermiştir. Ayrıca alt boyutlar arasında hesaplanan korelasyon katsayılarının .007 ile .65 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin bu araştırma kapsamında hesaplanan iç

tutarlılık katsayıları ölçeğin tamamı için .92 bulunurken, alt boyutlardan farkındalık için .69, açıklık için .75, kabul etmeme için .83, stratejiler için .84, dürtü için .83, amaçlar için .78 olarak bulunmuştur. Mevcut araştırmada kullanılmayan farkındalık alt boyutuna ilişkin ölçek maddeleri kullanılmadığında ise ölçeğin tamamı için hesaplanan iç tutarlık katsayısının .93 olduğu görülmüştür.

3.3.5. Algılanan stres ölçeği (ASÖ)

Cohen, Kamarck ve Mermelstein (1983) tarafından geliştirilen ASÖ, Türkçeye Eskin vd. (2013) tarafından uyarlanmıştır. Toplam 14 maddeden oluşan ölçeğin “yetersiz öz yeterlik algısı” ve “stres/rahatsızlık algısı” olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekteki yedi madde (4, 5, 6, 7, 9, 10 ve 13) ters puanlanmaktadır. Beşli likert (0= hiçbir zaman, 4= her zaman) tipindeki ölçekte kişinin hayatındaki son bir aylık süreci düşünerek seçeneklerden bir tanesini işaretlemesi beklenmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan kişinin stres algısının fazlalığına işaret etmektedir. Algılanan Stres ölçeğinin 14 maddelik uzun formunun yanı sıra 10 ve 4 maddelik kısa formları da bulunmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin 14 maddelik formu kullanılmıştır.

3.3.5.1. ASÖ’nün geçerliğine ilişkin elde edilen bulgular

Eskin vd. (2013) tarafından yapılan geçerlik analizlerinde, temel bileşenler yöntemi kullanılarak yapılan faktör analizi ölçeğin varyansın %55’sini açıklayan ve özdeğerleri 1’in üzerinde olan üç alt boyuttan oluştuğunu göstermiştir. Ancak yapılan Scree testi maddelerin anlamlı düzeyde iki boyut üzerinde toplanabileceğine işaret ettiği için faktör sayısı iki olarak sınırlandırılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve iki alt boyutun toplam varyansın %47’sini açıkladığı görülmüştür. Ayrıca faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin faktör yüklerinin .18 ile .76 arasında değerler aldığı tespit edilmiştir. ASÖ’nün ölçüt geçerliği için Beck Depresyon Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği, Hayat Olayları Listesi ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda Algılanan Stres Ölçeği puanlarının hayat olayları ($r = .45$) ve depresyonla ($r = .64$) pozitif yönde ve anlamlı, yaşam doyumu ($r = -.42$), öz-saygı ($r = -.43$), aileden algılanan sosyal destek ($r = -.31$) ve arkadaştan algılanan sosyal destek ($r = -.26$) ile negatif yönde ve anlamlı bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.

3.3.5.2. ASÖ'nün güvenilirliğine ilişkin elde edilen bulgular

Eskin vd. (2013) tarafından ASÖ için yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda, test tekrar test güvenilirlik katsayısının .87, iç tutarlık katsayısının .84 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin madde-toplam istatistikleri incelendiğinde ise 12. madde (Gecen ay, kendinizi ne sıklıkta yapmanız gereken şeyleri düşünürken buldunuz?) dışında düzeltilmiş madde-toplam bağıntı katsayılarının .41 ile .59 arasında değiştiği görülmüştür. Sadece 12. maddenin madde toplam bağıntı katsayısının $-.005$ olduğu dikkati çekmiştir. Dolayısıyla bu maddenin Türkçe ifade tarzı tekrar gözden geçirilerek (Gecen ay, kendinizi ne sıklıkta başarmak zorunda olduğunuz şeyleri düşünürken buldunuz?) yeniden veri toplanmış. Yapılan analizler sonucunda, söz konusu maddenin toplam puan ile bağıntı katsayısı $.18$ olarak hesaplanmış ve ölçeğin iç tutarlılığı $.86$ olmuştur. Bu araştırma kapsamında yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinde de 12. maddeye ilişkin değerlerin oldukça düşük çıktığı tespit edilmiş ve kullanılmamasına karar verilmiştir. Ölçeğin bu araştırma kapsamında hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ölçeğin tamamı için $.76$ bulunurken, alt boyutlardan yetersiz öz yeterlik algısı için $.71$, stres/rahatsızlık algısı için $.71$ olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Tez verilerinin toplanabilmesi için öncelikle 2022 Mart ayı içerisinde Anadolu Üniversitesi Etik Kurulundan onay alınmıştır. Etik Kurul onayı alındıktan sonra öğrencilerden verilerin toplanabilmesi için Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvuruda bulunulmuş ve 2022 Mayıs ayı içerisinde gerekli izin alınmıştır. İzinler alındıktan hemen sonra veri toplanacak okullara gidilerek veriler toplanmıştır. Verilerin toplanması için öncelikle okul idareleri ve öğretmenlerden izin alındıktan sonra sınıflara girilerek araştırmanın amacı ve gönüllü katılım hakkında bilgi verilmiştir. Yüzü yüze yapılan veri toplama işleminde öğrencilerin veri toplama formunu doldurmaları yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Eskişehir merkez ilçelerde farklı türde orta öğretim kurumunda eğitime devam eden 1187 öğrenciye ait veri toplama formları içerisinde bazı ölçme araçlarını doldurmadığı ya da eksik doldurduğu tespit edilen 82 öğrenciye ait formlar elendikten sonra geriye kalan 1105 öğrenciye ait veriler analiz programına aktarılmıştır. Gerçekleştirilen

elemenin ardından 1105 öğrenciden elde edilen veriler analiz programına girilmiştir. Veriler programa girildikten sonra uç değer analizleri yapılmıştır. Betimsel istatistikler ve ilgili grafikler incelendikten sonra Mahalanobis uzaklık değerleri ve z puanları hesaplanmış olup, normal dağılımdan aşırı sapma gösteren 52 öğrenciye ait veri, veri setinden çıkarılmış ve sonraki aşamalarda 1053 öğrenciye ait veri analizler için kullanılmıştır.

Araştırmanın değişkenleri olan algılanan stres, bilişsel esneklik, öznel iyi oluş ve duygu düzenleme gücü arasındaki ilişkileri test etmek amacıyla yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modeli, gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki korelasyonel ve nedensel ilişkilere yönelik hipotezlerle kurgulanan modellerin analizi için kullanılan geniş kapsamlı bir yöntemdir (Hoyle, 1995). Araştırma kapsamında oluşturulan modelin testinde öncelikle ölçme modeli, ardından da hipotetik modellerin doğrulanıp doğrulanmadığını görmek amacıyla yapısal model test edilmiştir. Yapısal model ve ölçme modelinin analizinde, χ^2 , χ^2/df , SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), NFI (Normed Fit Index), GFI (Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index) ve TLI (Tucker Lewis Index) değerleri dikkate alınmıştır. Son olarak ele alınan modellerde aracılık etkisini test etmek amacıyla %95 güven aralığı ile Bootstrap (5000 yeniden örnekleme) testinden faydalanılmıştır. Bunların yanı sıra gözlenen değişkenlere ilişkin korelasyon değerleri, çarpıklık ve basıklık katsayıları, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi .05'e göre değerlendirilmiştir. Verilerin analizi için IBM SPSS Statistics 26 ve AMOS 23 programlarından yararlanılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında oluşturulan hipotetik modelleri test etmek amacıyla yapılan analizlere yer verilmiştir. Yapılan analizlerde, örtük ve gözlenen değişkenlere ait betimsel istatistikler, bu değişkenlere ilişkin korelasyon analizi sonuçları, ölçme modeli ve yapısal modele ilişkin değerler ve aracı değişkenlerin aracılık etkileri yer almaktadır.

4.1. Yapısal Model ve Ölçme Modelinde Yer Alan Gözlenen ve Örtük Değişkenlere İlişkin Bilgiler

Ölçme modeli ve yapısal modellerde algılanan stres, öznel iyi oluş, bilişsel esneklik ve duygu düzenleme güçlüğü değişkenleri örtük değişkenler olarak ele alınmıştır. Tablo 4.1.'de, ölçme modeli ve yapısal modelde yer alan gözlenen ve örtük değişkenlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4.1.'de görüldüğü üzere, algılanan stres örtük değişkeni Algılanan Stres Ölçeğinin yetersiz öz yeterlik algısı ve stres/rahatsızlık algısı alt boyutları ile, öznel iyi oluş örtük değişkeni Öğrenci Öznel İyi Oluş Ölçeğinin okula bağlılık, öğrenmeden zevk alma, akademik yeterlik ve eğitimsel amaç alt boyutları ile, duygu düzenleme güçlüğü örtük değişkeni Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeğinin açıklık, farkındalık, stratejiler, amaçlar, kabul etmeme ve dürtü alt boyutları ile temsil edilmektedir. Bilişsel esneklik örtük değişkeni ise Bilişsel Esneklik Ölçeğinden araştırmacı tarafından dengeleme parselleme yöntemiyle oluşturulmuş üç parsel ile temsil edilmektedir. Ölçek parsellemede dengeleme yaklaşımı, ölçek maddelerinin yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda hesaplanan faktör yüklerine göre parsellere dağıtılmasıdır (Little vd., 2002).

Tablo 4.1. Ölçme modeli ve yapısal modellerde yer alan örtük ve gözlenen değişkenler

Örtük değişken	Gözlenen değişken	Kısaltma	Gözlenen değişkenlere ilişkin bilgi
Algılanan Stres (AS)	Yetersiz Öz Yeterlik Algısı	(YOA)	ASÖ 4,5,6,8,9,10 ve 13. maddeler ortalaması
	Stres/Rahatsızlık Algısı	(SRA)	ASÖ 1,2,3,7,11,12 ve 14. maddeler ortalaması
Öznel İyi Oluş (OIO)	Öğrenmeden Zevk Alma	(OZA)	ÖÖİÖÖ 1, 5, 9 ve 13. maddeler ortalaması
	Okula Bağlılık	(OB)	ÖÖİÖÖ 2, 6, 10 ve 14. maddeler ortalaması
	Eğitimsel Amaç	(EA)	ÖÖİÖÖ 3, 7, 11 ve 15. maddeler ortalaması
	Akademik Yeterlik	(AY)	ÖÖİÖÖ 4, 8, 12 ve 16. maddeler ortalaması
Bilişsel Esneklik (BE)	Parsel 1	(BEP1)	BEÖ 1, 2, 7 ve 9. maddeler ortalaması
	Parsel 2	(BEP2)	BEÖ 4, 5, 11 ve 12. maddeler ortalaması
	Parsel 3	(BEP3)	BEÖ 3, 6, 8 ve 10. maddeler ortalaması
Duygu Düzenleme Güçlüğü (DDG)	Farkındalık	(DFA)	DDGÖ 2,6,8,10,17 ve 34. maddeler ortalaması
	Açıklık	(DAC)	DDGÖ 1,4,5,7 ve 9. maddeler ortalaması
	Kabul Etmeme	(DKE)	DDGÖ 11,12,21,23,25 ve 29. maddeler ortalaması
	Stratejiler	(DST)	DDGÖ 15,16,22,28,30,31,35 ve 36. maddeler ortalaması
	Dürtü Amaçlar	(DDU) (DAM)	DDGÖ 3,14,19,24,27 ve 32. maddeler ortalaması DDGÖ 13,18,20,26 ve 33. maddeler ortalaması

4.2. Ölçme Modeli ve Yapısal Modelde Yer Alan Gözlenen Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Yapılan analizler sonucunda elde edilen, gözlenen değişkenlere ilişkin standart sapma, ortalama, basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 4.2.'de sunulmuştur. Normallik varsayımı için gözlenen değişkenlerin incelenen çarpıklık değerlerinin -.64 ile .53 arasında, basıklık değerlerinin ise -.81 ile .54 arasında olduğu tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklığın -1 ile +1 değerleri aralığında olması verilerin normal dağılımdan aşırı sapma göstermediğine dair bir kanıt olarak değerlendirilebilir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Tablo 4.2. Gözlenen değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler

Gözlenen değişken	$\bar{x}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Yetersiz Öz Yeterlik Algısı	1.93	.65	-.05	.17
Stres/Rahatsızlık Algısı	2.35	.80	-.22	-.22
Öğrenmeden Zevk Alma	2.60	.78	-.12	-.69
Okula Bağlılık	2.64	.77	-.20	-.81
Eğitimsel Amaç	2.88	.78	-.51	-.50
Akademik Yeterlik	2.90	.64	-.04	.17
Bilişsel Esneklik Parsel 1	4.51	1.02	-.64	.54
Bilişsel Esneklik Parsel 2	4.33	.93	-.45	.10
Bilişsel Esneklik Parsel 3	4.17	.99	-.16	-.33
Açıklık	2.80	.89	.12	-.37
Farkındalık	2.60	.77	.25	-.16
Dürtü	2.82	1.00	.18	-.66
Kabul Etmeme	2.40	1.01	.53	-.52
Amaçlar	3.38	.98	-.24	-.58
Stratejiler	2.76	.96	.06	-.81

4.3. Yapısal Modelde Yer Alan Örtük ve Gözlenen Değişkenler Arası İlişkiler

Araştırma kapsamında ele alınan algılanan stres, öznel iyi oluş, bilişsel esneklik ve duygu düzenleme güçlüğü örtük değişkenleri arasındaki ilişkileri gösteren Pearson Korelasyon Katsayıları Tablo 4.3.'te, gözlenen değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren Pearson Korelasyon Katsayıları Tablo 4.4.'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiler

Gözlenen Değiş.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1.YOA	-														
2.SRA	.36**	-													
3.OZA	-.21**	-.09**	-												
4.OB	-.30**	-.26**	.42**	-											
5.EA	-.18**	-.12**	.69**	.39**	-										
6.AY	-.27**	-.08**	.59**	.34**	.51**	-									
7.BEP1	-.26**	-.05	.12**	.15**	-.03	.18**	-								
8.BEP2	-.22**	-.08*	.19**	.22**	.13**	.26**	.47**	-							
9.BEP3	-.31**	.12**	.12**	.18**	.04	.22**	.41**	.39**	-						
10.DFA	.33**	.06**	-.21**	-.22**	-.20**	-.24**	-.24**	-.23**	-.28**	-					
11.DAC	.42**	.33**	-.10**	-.27**	-.07*	-.16**	-.27**	-.22**	-.37**	.42**	-				
12.DKE	.22**	.26**	-.02	-.14**	-.01	-.05	-.13**	-.15**	-.27**	.06	.29**	-			
13.DST	.37**	.43**	-.07*	-.23**	-.03	-.11**	-.18**	-.21**	-.34**	.12**	.46**	.62**	-		
14.DDU	.31**	.39**	-.09**	-.20**	-.06	-.15**	-.17**	-.23**	-.35**	.11**	.39**	.52**	.70**	-	
15.DAM	.33**	.42**	-.07*	-.16**	.01	-.07*	-.15**	-.12**	-.23**	-.01	.40**	.40**	.61**	.58**	-

* $p < .05$, ** $p < .01$, YOA: ASÖ yetersiz öz yeterlik algısı alt boyutu, SRA: ASÖ stres/rahatsızlık algısı alt boyutu, OZA: ÖİÖÖ öğrenmeden zevk alma alt boyutu, OB: ÖİÖÖ okula bağlılık alt boyutu, EA: ÖİÖÖ eğitimsel amaç alt boyutu, AY: ÖİÖÖ akademik yeterlik alt boyutu, BEP1: BEÖ 1. parsel, BEP2: BEÖ 2. parsel, BEP3: BEÖ 3. parsel, DFA: DDGÖ farkındalık alt boyutu, DAC: DDGÖ açıklık alt boyutu, DKE: DDGÖ kabul etmeme alt boyutu, DST: DDGÖ stratejiler alt boyutu, DDU: DDGÖ dürtü alt boyutu, DAM: DDGÖ amaçlar alt boyutu.

Tablo 4.4. Örtük değişkenler arasındaki ilişkiler

Değişkenler	1	2	3	4
1. Öznel iyi oluş	-			
2. Algılanan stres	-.30**	-		
3. Bilişsel esneklik	.23**	-.32**	-	
4. Duygu düz. güç.	-.21**	.56**	-.46**	-

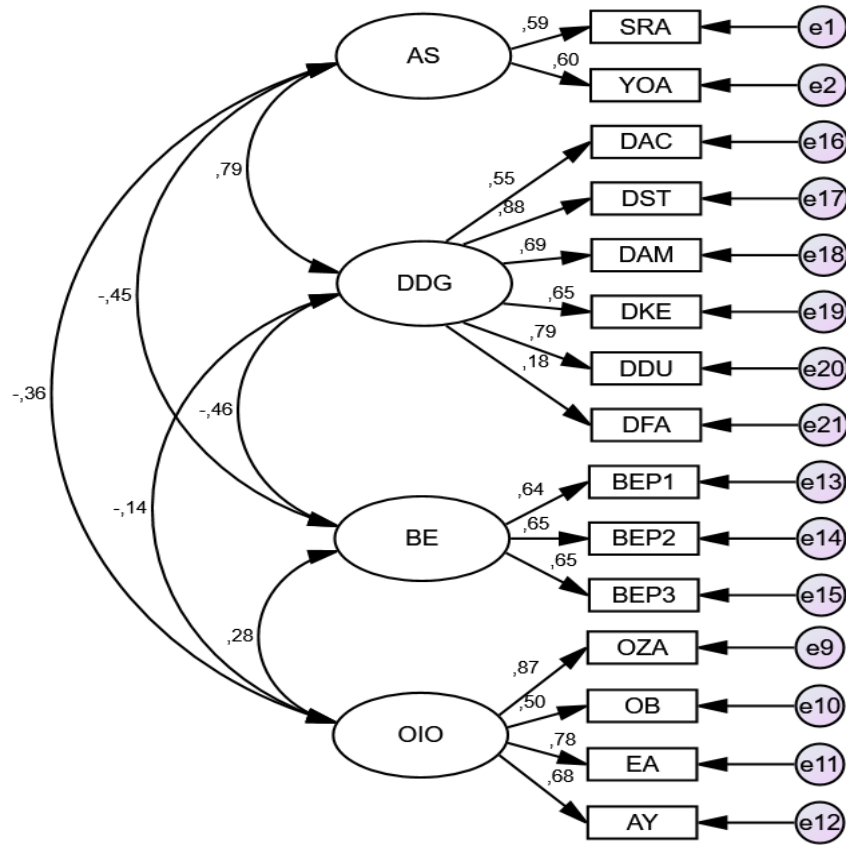
** $p < .01$

Tablo 4.4. incelendiğinde, öznel iyi oluş ile algılanan stres arasında anlamlı düzeyde ve negatif ($r = -30, p < .01$), öznel iyi oluş ile bilişsel esneklik arasında anlamlı düzeyde ve pozitif ($r = 23, p < .01$), öznel iyi oluş ile duygu düzenleme güçlüğü arasında anlamlı düzeyde ve negatif ($r = -21, p < .01$), algılanan stres ile bilişsel esneklik arasında anlamlı düzeyde ve negatif ($r = -32, p < .01$), algılanan stres ile duygu düzenleme güçlüğü arasında anlamlı düzeyde ve pozitif ($r = 56, p < .01$), bilişsel esneklik ile duygu düzenleme güçlüğü arasında anlamlı düzeyde ve negatif ($r = -46, p < .01$) yönde olduğu ilişki olduğu görülmektedir.

Değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olup olmadığını tespit etmek amacıyla VIF ve tolerans değerleri hesaplanmış ve VIF değerlerinin 1-2 aralığında, tolerans değerlerinin ise .10'dan büyük olduğu görülmüştür. Elde edilen bu değerler çoklu bağlantı problemi olmadığına işaret etmektedir (Hair vd., 2010). Ayrıca oto korelasyon için hesaplanan Durbin-Watson değerinin 1.8 olduğu ve bu değer istenilen aralıkta olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013).

4.4. Ölçüm Modelinin Test Edilmesi

Algılanan stres, öznel iyi oluş, bilişsel esneklik ve duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişkilerin incelendiği yapısal model test edilmeden önce ölçüm modeli test edilmiştir. Ölçüm modelinde dört gizil ve bu dört gizil değişkeni oluşturan 15 gözlenen değişken bulunmaktadır. Ölçüm modeline ait doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Şekil 4.1.'de verilmiştir.



Şekil 4.1. Ölçüm Modeli

Ölçüm modeli değerlendirilirken yol katsayıları ve uyum iyiliği indekslerinin incelenmesi gerektiği ileri sürülmektedir. Hangi uyum iyiliği değerlerinin kullanılması gerektiğine dair tartışmalar devam etse de güncel araştırmalar ve Monte Carlo simülasyon çalışmalarında, örneklem sayısının 250'den fazla olduğu ve Maximum likelihood (ML) hesaplama yönteminin kullanıldığı araştırmalarda χ^2 ve buna ait p değeri, χ^2/df , CFI, SRMR ve RMSEA değerlerinin kullanılması önerilmektedir (Gürbüz, 2021). Kline (2016), yine benzer şekilde χ^2 ve buna ait p değeri, χ^2/df , CFI, SRMR ve RMSEA değerlerinin verilmesinin yeterli olduğunu belirtmektedir. Jackson, Gillaspay ve Purc-Stephenson (2009) ise χ^2 ve buna ait p değeri, χ^2/df , karşılaştırmalı indekslerden bir tanesi (CFI, TLI, NFI, IFI vb.), SRMR ve RMSEA değerlerini vermenin yeterli olduğunu, bu değerlere GFI değerinin de dahil edilebileceğini belirtmişlerdir. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmada rapor edilecek uyum iyiliği değerleri ve eşik değerler Tablo 4.5.'te verilmiştir.

Tablo 4.5. *Uyum iyiliği değerleri ve eşik değerler*

İndeks	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	
χ^2/df	< 3	$3 < \chi^2/df < 5$	Kline (2016)
CFI	$.95 < CFI < 1$	$.90 < CFI < .95$	Hu ve Bentler (1998)
GFI	$.95 < GFI < 1$	$.90 < GFI < .95$	Hu ve Bentler (1998)
NFI	$.95 < NFI < 1$	$.90 < NFI < .95$	Hu ve Bentler (1999)
TLI	$.95 < TLI < 1$	$.90 < TLI < .95$	Hu ve Bentler (1999)
SRMR	$0 < SRMR < .05$	$.05 < SRMR < .08$	Hooper, Coughlan ve Mullen (2008)
RMSEA	$0 < RMSEA < .05$	$.05 < RMSEA < .08$	Hu ve Bentler (1998)
		$.08 < RMSEA < 1$	MacCallum, Browne, ve Sugawara (1996)

Ölçüm modelinin test edilmesinden sonra elde edilen uyum iyiliği değerleri ve kabul gören eşik değerlere ilişkin bilgi Tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.6. *Ölçüm modeli uyum iyiliği değerleri*

İndeks	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	Değer	Yorum
χ^2/df	< 3	$3 < \chi^2/df < 5$	11	Kötü Uyum
CFI	$.95 < CFI < 1$	$.90 < CFI < .95$	.85	Kötü Uyum
GFI	$.95 < GFI < 1$	$.90 < GFI < .95$	.89	Kötü Uyum
NFI	$.95 < NFI < 1$	$.90 < NFI < .95$	.84	Kötü Uyum
TLI	$.95 < TLI < 1$	$.90 < TLI < .95$	.81	Kötü Uyum
SRMR	$0 < SRMR < .05$	$.05 < SRMR < .08$	.09	Kötü Uyum
RMSEA	$0 < RMSEA < .05$	$.05 < RMSEA < .08$	.09	Kötü Uyum

Tablo 4.6.'da görüldüğü üzere, ölçüm modeli için elde edilen uyum iyiliği değerleri kötü uyuma işaret etmektedir. Gözlenen değişkenlerin standardize yol katsayıları (faktör yükleri) incelendiğinde, tamamının anlamlı ($p < .05$) olmasına rağmen gözlenen değişken olarak atanan duygu düzenleme güçlüğü ölçeğine ait farkındalık (DFA gözlenen değişkeni) alt boyutunun faktör yükünün oldukça düşük (.18) olduğu görülmektedir. Duygu düzenleme güçlüğü ölçeğine ilişkin yapılan uyarılama çalışmalarında da farkındalık alt boyutunun iyi çalışmadığı ve kullanılmayabileceği belirtilmiştir (Rugancı, Gençöz, 2010; Sarıtaş ve Gençöz, 2012; Sarıtaş-Atalar, Gençöz ve Özen, 2015). Duygu düzenleme ölçeği kullanılarak yapılan farklı çalışmalarda da farkındalık alt boyutuna ilişkin benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. (Alpay, 2015; Ünlü Kaynakçı, 2017; B. Demir, 2019; Ekin Duman, 2022). Bu araştırma kapsamında duygu düzenleme ölçeği için yapılan açımlayıcı faktör analizi ve paralel analiz sonuçlarında da farkındalık alt boyutu altındaki maddelere ilişkin değerlerin oldukça düşük olduğu ve ölçeğin beş faktöre işaret ettiği görülmüştür. Belirtilen nedenlerden dolayı farkındalık gözlenen değişkenin analizlerden çıkarılmasına ve sonraki analizlerde kullanılmamasına karar verilmiştir. Diğer yandan, kovaryanslara ilişkin önerilen düzeltmeler incelendiğinde,

DST (strateji) ile DKE (kabul etmeme) gözlenen değişkenlerinin hata terimleri kovaryanslarının eşleştirilmesinin modele katkı sağlayacağı görülmektedir. Duygusal tepkilerin kabul edilmemesi ve bastırılması ile ilgili olan DDGÖ kabul etmeme alt boyutu ile etkili olarak algılanan duygu düzenleme stratejilerine kısıtlı erişimi belirten stratejiler alt boyutunun hata terimleri kovaryanslarının birleştirilmesi, kuramsal olarak beklendik olarak değerlendirilebilir. Çünkü duygusal tepkilerin kabul edilememesi ve bastırılmasının etkili olmayan bir strateji olarak değerlendirildiğinde, kabul etmeme ve stratejiler gözlenen değişkenlerinin ilişkili olması beklenebilir. Nitekim Sarıtaş, Gençöz ve Özen (2015) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında da en yüksek korelasyonun kabul etmeme ile stratejiler alt boyutları arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle bu değişkenlerin hata varyanslarının (e17-e19) birleştirilmesine karar verilmiştir. Farkındalık gözlenen değişkeni çıkarılıp, DST ile DKE gözlenen değişkenlerinin hata varyansları birleştirildikten sonra yapılan analiz sonucunda elde edilen nihai ölçüm modeli uyum iyiliği değerleri Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Nihai ölçüm modelinden elde edilen uyum iyiliği değerleri

İndeks	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	Değer	Yorum
χ^2/df	< 3	$3 < \chi^2/df < 5$	7.4	Kötü Uyum
CFI	.95 < CFI < 1	.90 < CFI < .95	.91	Kabul edilebilir
GFI	.95 < GFI < 1	.90 < GFI < .95	.93	Kabul edilebilir
NFI	.95 < NFI < 1	.90 < NFI < .95	.90	Kabul edilebilir
TLI	.95 < TLI < 1	.90 < TLI < .95	.90	Kabul edilebilir
SRMR	0 < SRMR < .05	.05 < SRMR < .08	.07	Kabul edilebilir
RMSEA	0 < RMSEA < .05	.05 < RMSEA < .08	.07	Kabul edilebilir

Elde edilen değerler incelendiğinde, χ^2/df ($\chi^2 = 516.512$, $df = 70$) değeri dışında kalan diğer uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir eşikte olduğu görülmektedir. YEM çalışmalarında küçük örneklemelerde ($N = 200-300$), χ^2/df değerinin beşten büyük bir değer alması beklenmezken büyük örneklemelerde büyük değerler alabilmektedir. Çünkü χ^2/df değeri örneklem büyüklüğüne aşırı duyarlıdır ve örneklem büyüklüğü arttıkça bu değer de artış göstermektedir (Kline, 2016). Örneklem büyüklüğüne duyarlı olan χ^2/df değerinin büyük örneklemelerde ($700 < N$) beşin altında bir değer alması oldukça zor olduğu için beşin üstündeki değerler de kabul edilebilmektedir (Gürbüz, 2021). Bu araştırmada örneklem sayısı 1053 olduğu için χ^2/df değerinin beşten büyük olması beklenen bir durumdur. Bu nedenle ölçüm modelinin kabul edildiği söylenebilir.

Ölçüm modelinden elde edilen normallikle ilgili sonuçlar incelendiğinde, elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 değerleri aralığında olduğu ve bu

değerlere ait kritik değerlerin verilerin normal dağıldığına işaret ettiği görülmektedir. Ayrıca çok değişkenli normalliği incelemek amacıyla Mardia (1970) çok değişkenli basıklık değeri hesaplanmıştır. Ölçme modelinden elde edilen çok değişkenli basıklık değerinin 14.362 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değer anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla madde sayısı üzerinden hesaplanan $p(p+2)$ formülü kullanılmıştır. Bu formül kullanılarak elde edilen $14 \times (14+2) = 224$ değerinin 14.362 büyük olması çok değişkenli normalliğin bir kanıtı olarak değerlendirilmektedir (Raykov ve Marcoulides, 2008).

Nihai ölçüm modeli test edildiğinde örtük değişkenler arasındaki korelasyonlar da hesaplanmıştır. Bu korelasyon değerleri Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Ölçüm modelinden elde edilen örtük değişkenler arasındaki korelasyon değerleri

Değişkenler	1	2	3	4
1. Özel iyi oluş	-			
2. Algılanan stres	-.35***	-		
3. Bilişsel esneklik	.28***	-.44***	-	
4. Duygu düz. güç.	-.14***	.81***	-.46***	-

*** $p < .001$

Tablo 4.8. incelendiğinde, özel iyi oluş ile algılanan stres arasında anlamlı düzeyde ve negatif ($r = -.35, p < .001$), özel iyi oluş ile bilişsel esneklik arasında anlamlı düzeyde ve pozitif ($r = .28, p < .001$), özel iyi oluş ile duygu düzenleme güçlüğü arasında anlamlı düzeyde ve negatif ($r = -.14, p < .001$), algılanan stres ile bilişsel esneklik arasında anlamlı düzeyde ve negatif ($r = -.44, p < .001$), algılanan stres ile duygu düzenleme güçlüğü arasında anlamlı düzeyde ve pozitif ($r = .81, p < .001$), bilişsel esneklik ile duygu düzenleme güçlüğü arasında anlamlı düzeyde ve negatif ($r = -.46, p < .001$) yönde olduğu ilişki olduğu görülmektedir.

Son olarak, ölçüm modeli için çoklu doğrusallık varsayımını test etmek amacıyla ayırt edici geçerlik analizleri için önerilen HTMT (Heterotrait-Monotrait Ratio) yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4. 9.'da sunulmaktadır.

Tablo 4.9. Ölçme modeline ait HTMT ayırt edici geçerliliği bulguları

Değişkenler	1	2	3	4
1. Öznel iyi oluş	-			
2. Algılanan stres	-.45	-		
3. Bilişsel esneklik	.33	-.45	-	
4. Duygu düz. güç.	-.21	.82	-.49	-

Tablo 4.9.'da görüldüğü üzere, elde edilen değerlerin .85'in üzerinde olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen değerlerin .85'in üzerinde olmaması ayırt edici geçerliğin sağlandığını göstermektedir (Hair vd., 2010).

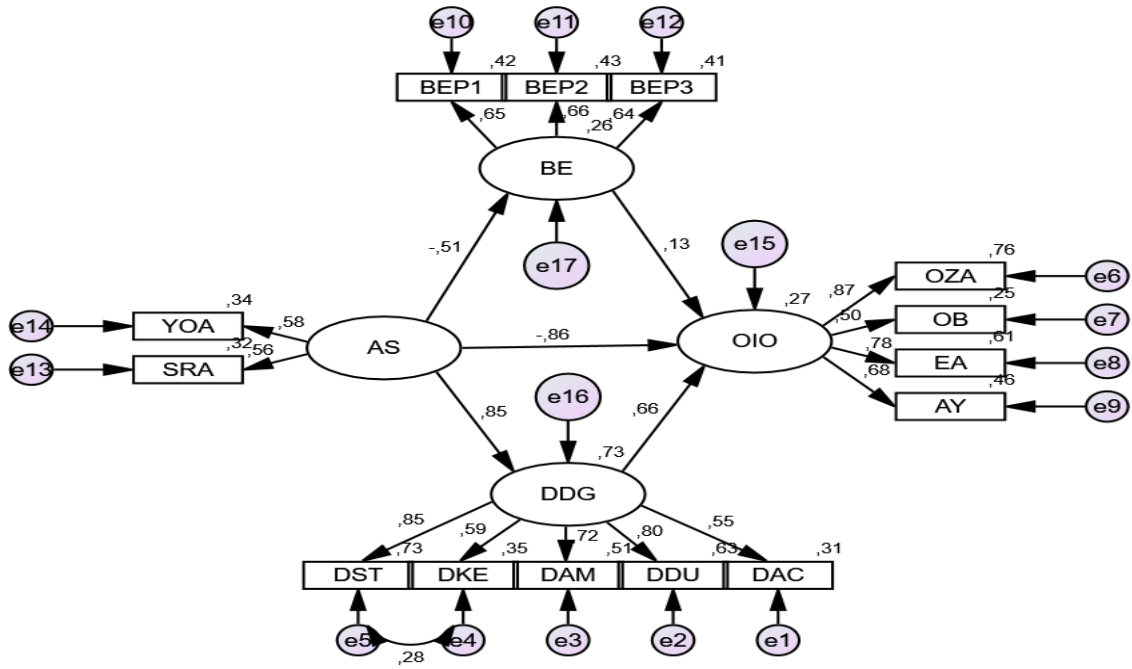
4.5. Yapısal Modelin Test Edilmesi

Ölçüm modeli test edildikten sonra öznel iyi oluş, algılanan stres, bilişsel esneklik ve duygu düzenleme güçlüğü gizil değişkenleri arasındaki ilişkileri test etmek amacıyla üç farklı model oluşturulmuştur. Bu modeller; algılanan stresin bağımsız, bilişsel esneklik ve duygu düzenleme güçlüğü'nün aracı değişken olarak ele alındığı model 1, duygu düzenleme güçlüğü'nün bağımsız değişken, bilişsel esneklik ve algılanan stresin aracı değişken olarak ele alındığı model 2 ve bilişsel esnekliğin bağımsız, algılanan stres ve duygu düzenleme güçlüğü'nün aracı değişken olarak ele alındığı model 3'tür. Üç modelde de öznel iyi oluş bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

Öncelikli olarak model 1 test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 4.10.'da verilmiştir. Tablo 4.10.'da yer alan uyum iyiliği değerleri incelendiğinde, örneklem sayısına duyarlı χ^2/df değeri dışında kalan diğer değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir. Uyum iyiliği değerleri incelendikten sonra model 1'e ilişkin yol analizi sonuçları incelenmiştir. Modele ait standardize yol diyagramı Şekil 4.2.'de görülmektedir.

Tablo 4.10. Model 1 için elde edilen uyum iyiliği değerleri

İndeks	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	Değer	Yorum
χ^2/df	< 3	$3 < \chi^2/df < 5$	7.3	Kötü Uyum
CFI	$.95 < CFI < 1$	$.90 < CFI < .95$	.91	Kabul edilebilir
NFI	$.95 < NFI < 1$	$.90 < NFI < .95$	.90	Kabul edilebilir
TLI	$.95 < TLI < 1$	$.90 < TLI < .95$	.90	Kabul edilebilir
GFI	$.95 < GFI < 1$	$.90 < GFI < .95$	.93	Kabul edilebilir
SRMR	$0 < SRMR < .05$	$.05 < SRMR < .08$	.07	Kabul edilebilir
RMSEA	$0 < RMSEA < .05$	$.05 < RMSEA < .08$	.07	Kabul edilebilir



Şekil 4.2. Model 1'e ait standardize yol diyagramı

Şekil 4.2.'de verilen yol diyagramı incelendiğinde, algılanan stres ($\beta = -.86, p < .001$), duygu düzenleme güçlüğü ($\beta = -.66, p < .001$) ve bilişsel esnekliğin ($\beta = .13, p < .05$) öznel iyi oluşu, algılanan stresin bilişsel esneklik ($\beta = -.51, p < .01$) ve duygu düzenleme güçlüğü ($\beta = .85, p < .001$) anlamlı düzeyde yordadıkları görülmektedir. Modelden elde edilen açıklanan varyans değerleri incelendiğinde, algılanan stresin bilişsel esneklikteki varyansın %26'sını, duygu düzenleme güçlüğündeki varyansın %73'nü, modelde yer alan değişkenlerin ise birlikte öznel iyi oluştaki varyansın %27'sini açıkladıkları görülmektedir.

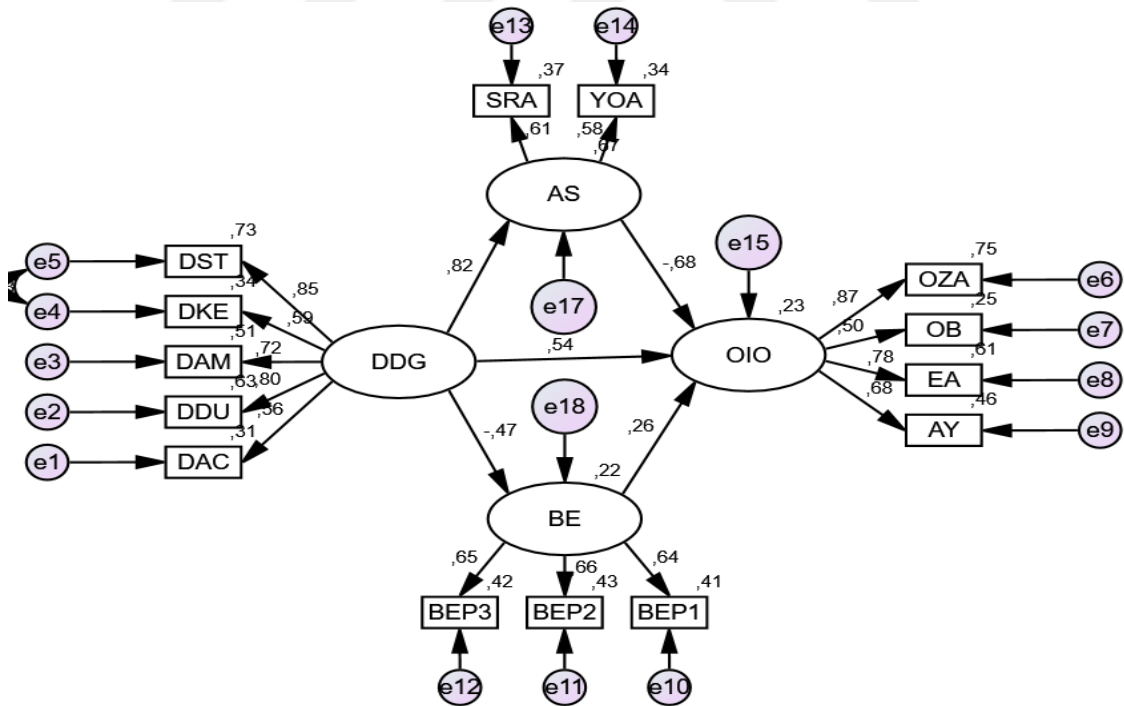
Modelden elde edilen toplam, doğrudan ve dolaylı etkiler incelendiğinde, algılanan stresin öznel iyi oluş üzerindeki toplam etki değerinin $-.37$, doğrudan etki değerinin $-.87$, aracı değişkenlerin varlığı durumunda ise oluşan dolaylı etki değerinin $.49$ olduğu görülmektedir. Elde edilen değerler dolaylı etkinin anlamlı olduğunu gösterse de toplam etki değerinin doğrudan etki değerinden büyük olması modelde aracılık etkisinin oluşmadığını göstermektedir. Ayrıca elde edilen yol katsayılarının ölçüm modelinden elde edilen değerlerden oldukça farklı olduğu görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, model 1'in kabul edilebilir bir model olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir.

Model 1 test edildikten sonra model 2 test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 4.11.'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Model 2 için elde edilen uyum iyiliği değerleri

İndeks	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	Değer	Yorum
χ^2/df	< 3	$3 < \chi^2/df < 5$	9.9	Kötü Uyum
CFI	$.95 < CFI < 1$	$.90 < CFI < .95$	.88	Kötü Uyum
NFI	$.95 < NFI < 1$	$.90 < NFI < .95$	.87	Kötü Uyum
TLI	$.95 < TLI < 1$	$.90 < TLI < .95$	.84	Kötü Uyum
GFI	$.95 < GFI < 1$	$.90 < GFI < .95$	.91	Kabul edilebilir
SRMR	$0 < SRMR < .05$	$.05 < SRMR < .08$	.09	Kabul edilebilir
RMSEA	$0 < RMSEA < .05$	$.05 < RMSEA < .08$	.09	Kötü Uyum

Tablo 4.11.'de yer alan uyum iyiliği değerleri incelendiğinde, örneklem sayısına duyarlı χ^2/df ile birlikte CFI, NFI, TLI ve RMSA değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olmadığı görülmektedir. Uyum iyiliği değerleri incelendikten sonra model 2'ye ilişkin yol analizi sonuçları incelenmiştir. Modele ilişkin standardize yol diyagramı Şekil 4.3.'te görülmektedir.



Şekil 4.3. Model 2'ye ait standardize yol diyagramı

Şekil 4.3.'te verilen yol diyagramı incelendiğinde, duygu düzenleme güclüğü ($\beta = .54$, $p < .001$), algılanan stres ($\beta = -.68$, $p < .001$) ve bilişsel esnekliğin ($\beta = .26$, $p < .001$)

öznel iyi oluşu, duygu düzenleme güçlüğü'nün bilişsel esneklik ($\beta = -.47, p < .001$) ve algılanan stresi ($\beta = .82, p < .001$) anlamlı düzeyde yordadıkları görülmektedir. Modelden elde edilen açıklanan varyans değerleri incelendiğinde, duygu düzenleme güçlüğü'nün algılanan streste ki varyansın %67'sini, bilişsel esneklikteki varyansın %22'sini açıklarken, modelde yer alan değişkenlerin ise birlikte öznel iyi oluştaki varyansın %23'ünü açıkladıkları görülmektedir.

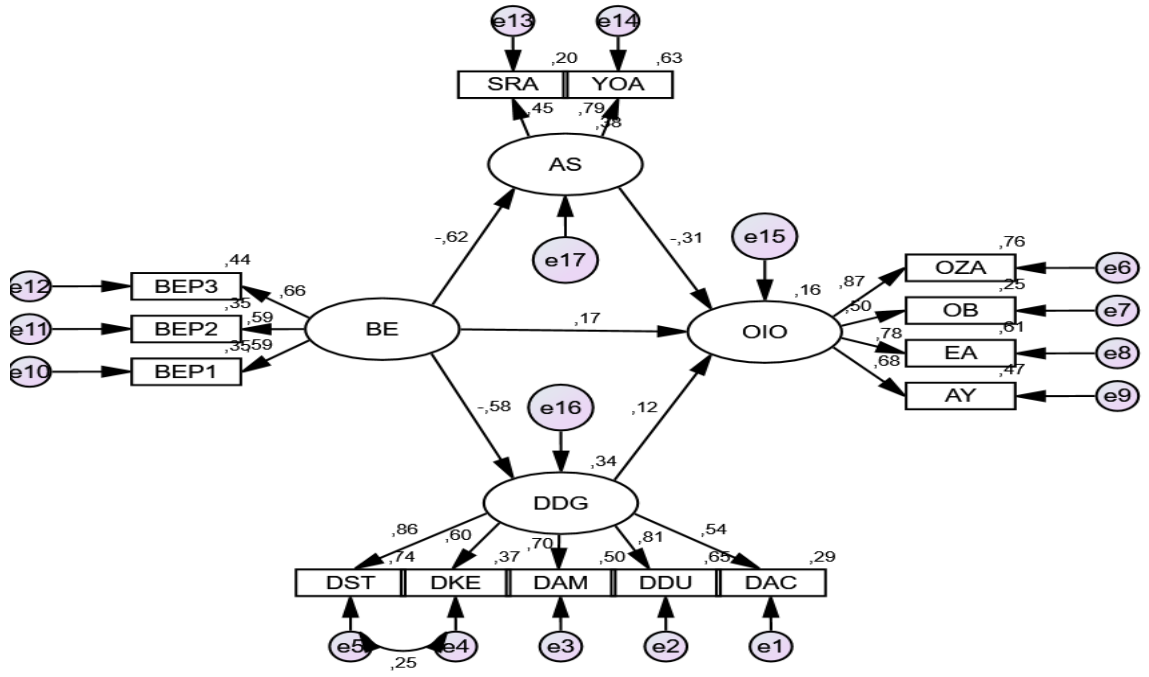
Modelden elde edilen toplam, doğrudan ve dolaylı etkiler incelendiğinde, duygu düzenleme güçlüğü'nün öznel iyi oluş üzerindeki toplam etki değerinin $-.14$, doğrudan etki değerinin $.54$, aracı değişkenlerin varlığı durumunda ise oluşan dolaylı etki değerinin $-.68$ olduğu görülmektedir. Elde edilen değerler dolaylı etkinin anlamlı olduğunu gösterse de toplam etki değerinin doğrudan etki değerinden büyük olması modelde aracılık etkisinin oluşmadığını göstermektedir. Modelden elde edilen uyum iyi değerleri de göz önünde bulundurulduğunda model 2'in kabul edilebilir bir model olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir.

Son olarak model 3 test edilmiştir. Elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 4.12.'de verilmiştir.

Tablo 4.12. Model 3 için elde edilen uyum iyiliği değerleri

İndeks	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	Değer	Yorum
χ^2/df	< 3	$3 < \chi^2/df < 5$	7.3	Kötü Uyum
CFI	$.95 < CFI < 1$	$.90 < CFI < .95$	.91	Kabul edilebilir
NFI	$.95 < NFI < 1$	$.90 < NFI < .95$	.90	Kabul edilebilir
TLI	$.95 < TLI < 1$	$.90 < TLI < .95$	.90	Kabul edilebilir
GFI	$.95 < GFI < 1$	$.90 < GFI < .95$	.93	Kabul edilebilir
SRMR	$0 < SRMR < .05$	$.05 < SRMR < .08$	.07	Kabul edilebilir
RMSEA	$0 < RMSEA < .05$	$.05 < RMSEA < .08$	.07	Kabul edilebilir

Tablo 4.12.'de yer alan uyum iyiliği değerleri incelendiğinde, örneklem sayısına duyarlı χ^2/df değeri dışında kalan diğer değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir. Uyum iyiliği değerleri incelendikten sonra model 3'e ilişkin yol analizi sonuçları incelenmiştir. Modele ait standardize yol diyagramı Şekil 4.4.'te görülmektedir.



Şekil 4.4. Model 3'e ait standardize yol diyagramı

Şekil 4.4.'te verilen yol diyagramı incelendiğinde, bilişsel esneklik ($\beta = .17, p < .001$), duygu düzenleme güçlüğü ($\beta = .12, p < .05$) ve algılanan stresin ($\beta = -.31, p < .001$) öznel iyi oluşu, bilişsel esnekliğin algılanan stresi ($\beta = -.62, p < .01$) ve duygu düzenleme güçlüğü ($\beta = -.58, p < .001$) anlamlı düzeyde yordadıkları görülmektedir. Modelden elde edilen açıklanan varyans değerleri incelendiğinde, bilişsel esnekliğin algılanan stresteki varyansın %38'ini, duygu düzenleme güçlüğündeki varyansın %34'nü, modelde yer alan değişkenlerin ise birlikte öznel iyi oluştaki varyansın %16'sını açıkladıkları görülmektedir. Modelden elde edilen toplam, doğrudan ve dolaylı etkiler incelendiğinde, bilişsel esnekliğin öznel iyi oluş üzerindeki toplam etki değerinin .29, doğrudan etkisinin .17, aracı değişkenlerin varlığı durumunda ise oluşan dolaylı etki değerinin .12 olduğu görülmektedir.

Son olarak model karşılaştırmaları için ele alınan üç modele ait χ^2 , df , AIC ve BIC değerleri incelenmiştir. Elde edilen değerler Tablo 4.13.'te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Alternatif modeller için uyum iyiliği değerleri

Model	χ^2	df	AIC	BIC
Model 1	521,541	71	589,541	758,160
Model 2	703,026	71	771,026	939,646
Model 3	518,648	71	586,648	755,267

Tablo 4.13. incelendiğinde, üç modele ait standart sapma değerlerinin farklı olmadığı, en küçük x^2 , AIC ve BIC değerlerinin model 3'e ait olduğu görülmektedir. Model karşılaştırmalarında modellerin standart sapma değerleri arasında fark olmadığı durumlarda en küçük x^2 , AIC ve BIC değerlerine sahip modelin daha iyi uyum iyiliği değerli üretmesi nedeniyle tercih edildiği görülmektedir. Bu nedenle model 3'ün daha tercih edilebilir bir model olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, model 1 için aracılık ilişkisinden söz edilememesi ve ölçüm modeli ile yapısal modeldeki ilişki değerleri arasındaki farkın yüksek olması, model 2 için benzer şekilde aracılık ilişkisinden söz edilememesi ve uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olmaması model 3'ün aracılık bağlamında daha iyi çalışan bir model olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca elde edilen istatistiksel değerlerin yanı sıra, algılanan stres ve duygu düzenleme güçlüğü ile karşılaştırıldığında bilişsel esnekliğin daha kararlı ve kişilik özellikleri ile karakterize bir yapı olması nedeniyle nedensel bir değişken olarak ele alınması kurumsal olarak daha kabul edilebilir olarak değerlendirilebilir. Bu değerlendirmeler ışığında model 3'te yer alan ilişkilerin aracılık bağlamında ele alınmasına karar verilmiştir.

4.6. Aracılık Etkisinin Test Edilmesi

Model 3'te yer alan bilişsel esneklik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide algılanan stres ve duygu düzenleme güçlüğü'nün aracılık etkilerini test etmek amacıyla Bootstrap testi (5000 yeniden örnekleme) kullanılmıştır. Bootstrap testi analizi sonucunda elde edilen dolaylı etki güven aralığı 0 (sıfır) kapsamadığında aracılık etkisinden söz edilmektedir (Hayes, 2018). Diğer yandan, Hayes (2018) *kısmı ve tam aracılık* kavramlarının kullanılmasının doğru olmadığını, kısmı aracılık kavramını kullanmanın araştırmanın henüz bitmediğini ve devam edilmesi gerektiğini, tam aracılık kavramının ise iki değişken arasındaki ilişkinin sadece verilen aracı değişken aracılığı ile gerçekleştiğini ve başka bir etmenin olmadığını, bunun ise çok iddialı bir cümle olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, aracılık analizleri sonucunda elde edilen bulgular verilirken sadece *aracılık* kavramı kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen dolaylı etki değerleri ve Bootstrap testi sonuçları Tablo 4.14.'te verilmiştir.

Tablo 4.14. *Aracı etkilere ilişkin Bootstrap testi sonuçları*

Yol	Aracı değişken	β	%95 GA		p
			Alt sınır	Üst sınır	
Bilişsel esneklik→ öznel iyi oluş	Algılanan Stres	.22 (.19*)	.103	.467	.000
Bilişsel esneklik→ öznel iyi oluş	Duygu düz. güç.	-.08 (-.07*)	-.226	-.013	.018

Tablo 4.14.'te görüldüğü üzere, bilişsel esnekliğin algılanan stres aracılığı ile öznel iyi oluş üzerindeki dolaylı etkisinin ($\beta = .22$, %95 GA [.103, .467]) ve bilişsel esnekliğin duygu düzenleme güçlüğü aracılığı ile öznel iyi oluş üzerindeki dolaylı etkisinin ($\beta = -.08$, %95 GA [-.226, -.013]) anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Çünkü, Bootstrap alt ve üst güven aralıkları 0 (sıfır) içermemektedir. Bu sonuca dayalı olarak, ergenlerin bilişsel esnekliklerinin algılanan stres ve duygu düzenleme aracılığı ile öznel iyi oluşlarını etkilediği söylenebilir. Bu sonuçların yanı sıra, duygu düzenleme güçlüğü ile karşılaştırıldığında algılanan stres değişkeni üzerinden oluşan dolaylı etkinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar araştırma değişkenleri ile ilgili alanyazındaki diğer araştırmalar ve kuramsal açıklamalar çerçevesinde tartışılmış ve ardından öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç

Bu araştırmanın amacı, ergenlerde öznel iyi oluş, bilişsel esneklik, algılanan stres ve duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu ilişkileri ele almak amacıyla oluşturulan üç model içerisinde bilişsel esnekliğin bağımsız, algılanan stres ve duygu düzenleme güçlüğüne aracılık eden, öznel iyi oluşun ise bağımlı değişken olarak ele alındığı model 3'ün hem elde edilen değerler hem de aracılık bağlamında en iyi çalışan model olduğu tespit edilmiştir. Bu modelin test edilmesi sonucunda elde edilen doğrudan ilişkilerde, bilişsel esnekliğin öznel iyi oluşu pozitif, algılanan stres ve duygu düzenleme güçlüğüne negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı, algılanan stres ve duygu düzenleme güçlüğüne ise öznel iyi oluşu negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

Dolaylı etkileri test etmek amacıyla Bootstrap testi (5000 yeniden örnekleme) kullanılarak yapılan aracılık analizleri sonucunda, bilişsel esneklik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide hem algılanan stres hem de duygu düzenleme güçlüğüne aracılık etkisinin anlamlı olduğu ve algılanan stres üzerinden oluşan dolaylı etkinin daha güçlü olduğu tespit edilmiştir.

5.2. Tartışma

Bu başlık altında araştırmadan elde edilen sonuçlar araştırma değişkenleri ile ilgili alanyazındaki diğer araştırmalar ve kuramsal açıklamalar çerçevesinde tartışılmıştır.

5.2.1. Ergenlerde bilişsel esnekliğin öznel iyi oluş, algılanan stres ve duygu düzenleme güçlüğü üzerindeki etkisine ilişkin bulguların tartışılması

Araştırmanın amaçlarından biri bilişsel esnekliğin öznel iyi oluşu yordayıp yordamadığının test edilmesidir. Yapılan analizler sonucunda, *bilişsel esnekliğin öznel iyi oluşu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı* tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile

ergenlerin bilişsel esneklikleri arttıkça öznel iyi oluşları da olumlu etkilenecek artmaktadır.

Bilişsel esneklik ile ilgili kuramsal açıklamalar incelendiğinde, bilişsel esnekliğin kişinin birden fazla görevi yerine getirebilme, yeni zorluklara uygun çözüm yolları bulabilme, farklı ve yeni durumlara uyum sağlama konusunda esnek olabilme ve yaşanan sorunların çözümü için alternatif yolların olduğunun farkında olma becerisi olarak tanımlandığı görülmektedir (Martin ve Rubin, 1995; Ionescu, 2011). Bu tanımlamaya göre, bilişsel esnekliği yüksek bireylerin zorlayıcı yaşam olaylarının üstesinden gelme ve uyum sağlama konusunda başarılı olacağını, yaşadığı sorunların üstesinden başarılı bir şekilde gelen ve uyum sağlayan bireylerin de yaşayacakları olumlu duygular sayesinde öznel iyi oluşlarının yükseleceğini söylemek mümkündür.

Diğer yandan, bilişsel esnekliği yüksek bireyler çevredeki yeni ve beklenmedik koşullarla yüzleşme ve uyum sağlama konusunda bilişsel stratejilerini uyarlama ve bilişsel şemalarını değiştirme konusunda başarılı, düşünceler arası geçişte esnek, olumlu düşünebilen ve otomatik düşünceler konusunda daha az tutucu kişilerdir (Cañas vd., 2003; Stevens, 2009; Dennis ve Vander Wal, 2010). Bu beceriler sayesinde bilişsel esnekliği yüksek bireylerin yaşamlarına yönelik yapacakları olumlu bilişsel değerlendirmelerle öznel iyi oluşun bilişsel boyutu olarak değerlendirilen yaşam doyumlarının yükseleceği ve bunun da bireyin öznel iyi oluşuna katkı sağlayacağı söylenebilir.

Kuramsal açıklamaların yanı sıra yapılan araştırmalarda da bilişsel esnekliğin öznel iyi oluşu olumlu etkilediği görülmektedir. Satan (2014), Demirbilek (2021) ve Sağar (2022) tarafından yapılan araştırmalarda, ergenlerde bilişsel esnekliğin öznel iyi oluşu olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Bu araştırmaların yanı sıra Asıcı ve Sarı (2021) tarafından ergenlerle yapılan araştırmada, bilişsel esnekliğin genel iyi oluş bileşenlerini (mutluluk, iyimserlik, katılım, azim, bağlılık) olumlu etkilediği görülmüştür.

Özetle alanyazın incelendiğinde, hem kuramsal açıklamaların hem de araştırma bulgularının mevcut araştırmadan elde edilen bu bulguyu desteklediği görülmektedir. Diğer bir ifade ile, bireyin yeni çevresel koşullara uyum sağlamasını, problem çözmesini ve düşünceler arası geçişte esnek olmasını sağlayan bilişsel esnekliği yüksek olduğunda, hissedeceği olumlu duygular ve hayatına dair yapacağı olumlu değerlendirmeler artacağı için ruh sağlığının olumlu etkileneceği söylenebilir.

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri bilişsel esnekliğin algılanan stresi yordayıp yordamadığının test edilmesidir. Yapılan analizler sonucunda, *bilişsel esnekliğin algılanan stresi negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı* tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile ergenlerin bilişsel esneklikleri arttıkça algılanan stresleri azalmaktadır. Elde edilen bu sonuç, bilişsel esnekliğin yüksek olmasının bireyin stresli yaşam olayları karşısında yaşanan problemleri çözebileceğine yönelik inancının yüksek olması, yaşadığı problemleri çözebilmesi ve yaşanan stresli olaylara daha kolay uyum sağlaması sonucunda stresi daha az deneyimlemesi ile açıklanabilir. Çünkü bireyin bilişsel esnekliği yüksek olduğunda bir düşünceden diğer bir düşünceye geçme becerisi, farklı problemlerde çok yönlü stratejileri kullanma kapasitesi ve değişen koşullara uyum sağlaması daha kolay olmaktadır (Gratz ve Roemer, 2004; Stevens, 2009). Diğer yandan, bireyin düşünceleri, inançları ve bilişleri yaşadığı stresli yaşam olayı ile ilgili değerlendirmelerini etkilemektedir (Hampel ve Petermann, 2006). Birey yaptığı bilişsel değerlendirmeler sonucunda yaşadığı olayı stres verici olarak yorumladığında “ben ne yapabilirim” sorusunu sorarak stresle baş etme seçeneklerini ve kaynaklarını değerlendirir (Folkman ve Lazarus, 1985). Bireyin baş etme seçenekleri ve kaynakları stres verici durumun çözümü için yetersiz olduğunda, bilişsel esnekliği yüksek ise devreye girer ve alternatif seçeneklerin işe koşulmasını sağlayarak uyumunu kolaylaştırır (Cañas vd., 2003). Sonuç olarak bilişsel esneklik sayesinde bireyin zorlu olay ya da durumlar karşısında stresi daha az deneyimleyeceği söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, doğrudan algılanan stres değişkenini ele alan araştırmaların yanı sıra, stresi farklı bağlamlarda ele alarak bilişsel esneklik ile ilişkisini inceleyen ergenlerle yapılmış araştırmalar olduğu ve elde edilen sonuçların mevcut araştırmadan ele edilen bulguyu desteklediği görülmektedir. Bu araştırmaların birinde N. Özcan (2022), ergenlerde algılanan stres ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda bilişsel esneklik ile algılanan stres arasında negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Kuyumcu ve Kirazcı (2020) tarafından yapılan araştırmada, ergenlerde bilişsel esneklik ile eğitimsel stres arasındaki ilişki ele alınmış ve bilişsel esnekliğin eğitimsel stresi olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Benzer bir araştırmada Alsaif vd. (2024), Covid-19 salgını döneminde bilişsel esnekliğin akademik stres üzerindeki etkisini ele almış ve yüksek düzeyde bilişsel esnekliğin akademik stres yaşama riskini önemli ölçüde azalttığını tespit etmiştir. Bu araştırmaların yansısı, alanyazında bilişsel esnekliğin travma sonrası stres belirtilerini ve stresle baş

etme becerilerini etkilediğini tespit eden araştırmalar da mevcuttur (Tutuş, 2019; Yetişir, 2023). Diğer yandan, üniversite öğrencileri ve yetişkinlerle yapılan araştırmalarda da bilişsel esneklik ile algılanan stres arasında negatif yönde ilişki olduğu ve bilişsel esnekliğin algılanan stresi olumsuz etkilediği görülmektedir (Altunkol, 2011; Han vd., 2011; Gabrys vd., 2018; Demirtaş, 2019; Demirtaş ve Yıldız, 2019; Turan vd., 2019; Kruczek, Basińska ve Janicka, 2020).

Özetle, araştırmadan elde edilen bulgunun hem kuramsal açıklamalar hem de yapılan araştırmalarla desteklendiği, yani stres verici yaşam olayları karşısında bireyin problem çözme ve uyum sağlama becerilerinin yüksek olması, kendi yeterliliğine güvenmesi, düşünceleri arası geçişte esnek olması ve bilişsel stratejilerini uyarlama konusunda yetkin olmasının stresi daha az deneyimlemesini sağladığı söylenebilir.

Araştırmada bilişsel esnekliğin duygu düzenleme güçlüğüne yordayıp yordamadığının test edilmesi amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, *bilişsel esnekliğin duygu düzenleme güçlüğüne negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı* tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile ergenlerin bilişsel esneklikleri arttıkça duygu düzenleme güçlüğü olumsuz etkilenecek azalmaktadır. Birey günlük yaşantısında karşılaştığı olay ve durumlar karşısında vereceği duygusal tepiklerden önce bilişsel süreçlerini işe koşmakta ve bu bilişsel süreçlerin sonucuna göre duygusal yanıtlar vermektedir (Ekman ve Davidson, 1994). Verilen duygusal yanıtlar bilişsel süreçlerden etkilendiği gibi duygusal tepkilerin düzenlenmesi ve yönetimi sürecinde de davranışsal ve fizyolojik süreçlerin yanı sıra bilişsel süreçler aktif olarak kullanılır (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2001). Bilişsel esnekliğin çevredeki yeni ve beklenmedik koşullarla yüzleşme ve uyum sağlama konusunda bilişsel stratejilerin uyarlanması, bilişsel şemaların değiştirilebilmesi, düşünceler arası geçişte esnek olabilme, olumlu düşünebilme ve otomatik düşünceler konusunda daha az tutucu olabilme (Cañas vd., 2003; Stevens, 2009; Dennis ve Vander Wal, 2010) gibi bilişsel süreçlerin birey için işlevsel bir biçimde kullanılabilmesi ile ilgili olduğu düşünüldüğünde duygu düzenlemeyi kolaylaştırdığı söylenebilir. Tam tersi düşünüldüğünde ise bilişsel esneklik ve bilişsel kontrol ile ilgili sorunların etkisiz duygu düzenleme becerilerinin kullanımının temelini oluşturmaktadır (Koster vd., 2011). Sonuç olarak, bilişsel esnekliğin duygu düzenleme yeteneğini arttırdığı ve bilişsel esnekliği yüksek bireylerin duygularıyla daha kolay başa çıkabildiği söylenebilir (Happaney, Zelazo ve Stuss, 2004).

Alanyazın incelendiğinde, ergenlerde doğrudan duygu düzenleme güçlüğü ile bilişsel esneklik ilişkisini ele alan araştırmalar sınırlı olsa da bu ilişkiyi destekleyebilecek araştırma bulguları olduğu görülmektedir. Örneğin Türkiye’de yapılan bir araştırmada bilişsel esnekliğin duygu düzenleme güçlüğüne negatif yönde etkilediği tespit edilmiştir (Yıldız, 2018). Yurt dışında yapılan bir araştırma ise bilişsel esnekliğin çocukluk çağı travmaları ile duygu düzenleme arasındaki ilişkide düzenleyici bir role sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca elde edilen sonuçlar, bilişsel esnekliği yüksek olan ergenlerde çocukluk çağı travmaları ile duygu düzenleme arasındaki ilişkinin, düşük esnekliğe sahip bireylere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir (Bozorgi Kazerooni ve Gholamipour, 2023). Bilişsel esneklik ile duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiyi ele alan bir araştırmada bilişsel esnekliğin işlevsel olamayan duygu düzenleme üzerinde negatif, işlevsel duygu düzenleme üzerinde ise pozitif etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Özbak, 2021). Alanyazında doğrudan duygu düzenleme değişkenini ele alan araştırmaların yanı sıra, bilişsel esneklik ile bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalar olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda bilişsel esnekliğin olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerini pozitif, olumsuz bilişsel duygu düzenleme becerilerini ise negatif yönde etkilediği tespit edilmişti (Rajabi, Nazarpour ve Tabnak, 2017; Öztürk, 2019; Bilgiç, 2021). Diğer yandan farklı örneklem grupları ile yapılan çalışmalarda da bilişsel esneklik ile duygu düzenlemenin ilişkili değişkinler olduğu bildirilmiştir (Bardeen vd., 2013; Lin vd., 2013).

Özetle, araştırmadan elde edilen bulgunun hem kuramsal açıklamalar hem de yapılan araştırmalarla desteklendiği, bireyin bilişsel esnekliği yüksek olduğunda duygusal tepkiler ve duygu düzenleme için öncül olan bilişsel süreçlerin daha işlevsel kullanılması sayesinde duygu düzenlemede daha az sorun yaşandığı söylenebilir.

5.2.2. Ergenlerde duygu düzenleme güçlüğü ve algılanan stresin öznel iyi oluş üzerindeki etkisine ilişkin bulguların tartışılması

Araştırma kapsamında duygu düzenleme güçlüğüne öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı etkisinin test edilmesi amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, *duygu düzenleme güçlüğüne öznel iyi oluşu negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı* tespit edilmiştir. Bu iki değişken arasındaki ilişkiye bakıldığında ise ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü arttığında öznel iyi oluşunun azaldığı görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çünkü birçok

psikiyatrik bozukluğun duygu ve duygu düzenleme ile ilgili problemlerle karakterize olduğu görülmektedir (Gross ve Jazaieri, 2014). Ayrıca duyguların düzenlenmesi, bireyin sağlıklı bir ruh sağlığına sahip olmasının önemli bileşenlerdendir (Howe, 2005).

Diğer yandan, çocuk ve yetişkinlerle karşılaştırıldığında, ergenlerin karmaşık ve olumsuz duyguları daha çok deneyimlediği, duygu durumlarının daha dalgalı olduğu ve yaşadıkları sorunlar karşısında daha yoğun duygusal tepkiler verdikleri görülmektedir (McLaughlin vd., 2011). Bu sebeplerden dolayı ergenlik döneminde olumlu ruh hali için duygu düzenleme becerilerinde yetkinliğin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Çünkü duygu düzenleme becerilerini etkin kullanan bireyler karşılaştıkları zorlu yaşam olayları karşısında ortaya çıkan duyguları düzenler ve olumlu psikolojik sonuçlara ulaşarak psikolojik işlevselliğini sürdürürler (Koole, 2009).

Nitekim yapılan araştırmalar incelendiğinde, ergenlerde duygu düzenleme becerilerinin öznel oluşları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Örneğin Pratisti ve Rini (2016) tarafından yapılan araştırma sonucunda, duygu düzenlemenin öznel iyi oluşun %12'sine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Okulda öznel iyi oluşu ele alan Sağar (2022) ise duygu düzenlemenin okulda öznel iyi oluşun %43'ünü açıkladığını bulmuştur. Bu araştırmaların yanı sıra, Atakay (2020) tarafından yapılan araştırmada, öznel iyi oluş ile işlevsel duygu düzenleme becerileri arasında pozitif, öznel iyi oluş ile işlevsel olmayan duygu düzenleme becerileri arasında negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Benzer biçimde Yıldız (2014) tarafından yapılan araştırmada, içsel işlevsel duygu düzenleme becerisinin öznel iyi oluşu pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Lisans öğrencileri ile bir araştırma yürüten Richardson (2017) ise duygu düzenleme becerilerinden bastırmayı sık kullanan bireylerin daha az olumlu duygulanım yaşadıklarını tespit etmiştir.

Özetle, kuramsal açıklamalar, yapılan farklı araştırmalar ve mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkıldığında, duygu düzenleme becerilerinde yaşanan güçlüğü ergenlerde öznel iyi oluşu olumsuz etkilediği görülmektedir. Şöyle ki, birey duygularını tanımada ve kabul etmede yetkin olmadığında, dürtüsel davrandığında ve olumsuz duygular yaşarken amaç odaklı davranışlar sergilemediğinde iyilik hali için gerekli olan olumlu duygulanıma sahip olamadığı için ruh sağlığının risk altında olacağı söylenebilir.

Araştırma kapsamında algılanan stresin öznel iyi oluşu yordayıp yordamadığının test edilmesi amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, *algılanan stresin öznel iyi oluşu negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı* tespit edilmiştir. Bu iki değişken

arasındaki ilişkinin yönü dikkate alındığında ise algılanan stres arttıkça öznel iyi oluşun azaldığı görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, benzer sonuçların elde edildiği araştırmalara rastlamak mümkündür. Türkiye’de ergenlerle yapılan bir araştırmada algılanan stresin öznel iyi oluşu olumsuz etkilediği tespit edilmiştir (Küçükköse, 2015). Yurtdışında yine ergenlerle yapılan bir araştırmada benzer sonuçlar elde edilmiş olup, algılanan stresin öznel iyi oluşu olumsuz etkilediği görülmüştür (Serrano ve Andreu, 2016). Farklı bir araştırmada ergenlerde yaşam doyumu ve bedensel şikâyetler öznel iyi oluşun göstergeleri olarak ele alınmış ve algılanan stresin bu değişkenler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, algılanan stresin yaşam doyumunu azaltıp bedensel şikâyetleri arttırdığı görülmüştür (Villanueva, Prado-Gascó ve Montoya Castilla, 2020). Lisans öğrencileri ile yapılan bir araştırmada, günlük stresin yoğun yaşandığı durumlarda bireyin olumsuz duyguları daha sık, olumlu duyguları ise az deneyimlediği, böylece öznel iyi oluşunun olumsuz etkilendiği tespit edilmiştir (Richardson, 2017).

Hem farklı araştırmalar hem de mevcut araştırmadan elde edilen sonuçların beklendiğini söylemek mümkündür. Çünkü doğası gereği öznel iyi oluşun stresten olumsuz etkilenmesi kaçınılmaz olarak değerlendirilebilir. Öznel iyi oluş, yaşanan olumlu ve olumsuz duygular ile bireyin yaşamıyla ilgili bilişsel değerlendirmeleri üzerinden tanımlayan Diener (2000), öznel iyi oluş için olumlu duyguların ve yaşam doyumunun fazla, olumsuz duyguların ise az olmasına vurgu yapmaktadır. Öznel iyi oluş ile ilgili bu değerlendirme ve stresin doğası düşünüldüğünde, strese eşlik eden olumsuz duyguların ve fizyolojik süreçlerin bireye yaşatacağı olumsuz duygulanım nedeniyle bireyin öznel iyi oluşunu olumsuz etkilemesi beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir. Diğer yandan, strese eşlik eden olumsuz bilişlerin bireyin hem duygularını hem de yaşamına yönelik bilişsel değerlendirmeleri olarak tanımlanan yaşam doyumunu etkilemesi ve öznel iyi oluşunu düşürmesi de yine oldukça muhtemeldir.

Özetle, mevcut araştırmadan elde edilen bulgunun yapılan araştırmalarla ve kuramsal açıklamalarla desteklendiği, yani bireyin stres düzeyi arttıkça strese eşlik eden duygusal, fiziksel ve bilişsel süreçlerin bireyin duygusal iyilik halini ve yaşamına yönelik bilişsel değerlendirmelerini etkileyerek öznel iyi oluşunun olumsuz etkilenmesine neden olduğu söylenebilir.

5.2.3. Ergenlerde algılanan stres ve duygu düzenleme güçlüğü'nün bilişsel esneklik ile öznel iyi oluş ilişkisindeki aracılık rolüne ilişkin bulguların tartışılması

Araştırmada değişkenler arasındaki dolaylı ilişkilerin test edilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda cevabı aranan araştırma sorularından biri algılanan stresin bilişsel esneklik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediğidir. Yapılan analizler sonucunda, *bilişsel esneklik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide algılanan stresin aracılık etkisinin anlamlı olduğu, bilişsel esneklik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin hem doğrudan hem de algılanan stres üzerinden dolaylı olarak gerçekleştiği* tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu, bilişsel esneklikteki artışın algılanan strese azalmaya neden olduğunu, algılanan streste azalmanın ise öznel iyi oluşta artış ile sonuçlandığını ortaya koymaktadır.

Bilişsel esneklik, bireyin kaygı ve stres yaratan zorlayıcı durumlar karşısında alternatif yollar keşfetmesini, yeni planlar yapmasını, problem çözmesini ve uyum sağlamasını kolaylaştıran bir özelliktir (Martin ve Rubin, 1995). Bireyin bilişsel esnekliği yüksek olduğunda bir düşünceden diğer bir düşünceye geçme becerisi, farklı problemlerde çok yönlü stratejileri kullanma kapasitesi ve değişen koşullara uyum sağlaması daha kolay olmaktadır (Gratz ve Roemer, 2004; Stevens, 2009). Stres verici yaşam olayları karşısında bireyin baş etme seçenekleri ve kaynakları yetersiz olduğunda bilişsel esnekliği yüksek ise devreye girer ve alternatif seçeneklerin işe koşulmasını sağlayarak uyumunu kolaylaştırır (Cañas vd., 2003). Özetle, bireyin bilişsel esnekliği yüksek olduğunda zorlu yaşam olayları karşısında yaşayacağı stresin daha az olacağı söylenebilir. Nitekim yapılabilecek araştırmalar incelendiğinde, bilişsel esnekliğin algılanan stresi olumsuz etkilediği görülmektedir (Altunkol, 2011; Gabrys vd., 2018; Demirtaş, 2019; Turan vd., 2019; Kuyumcu ve Kirazcı, 2020; Alsaif vd., 2024).

Diğer yandan, bilişsel esnekliğin yüksek olması ile birlikte düşüş gösteren stres sonucunda bireyin öznel iyi oluşunun olumlu etkileneceğini söylemek mümkündür. Öznel iyi oluş, yaşanan olumlu ve olumsuz duygular ile bireyin yaşamıyla ilgili bilişsel değerlendirmeleri üzerinden tanımlayan Diener (2000), öznel iyi oluş için olumlu duyguların ve yaşam doyumunun fazla, olumsuz duyguların ise az olmasına vurgu yapmaktadır. Öznel iyi oluş ile ilgili bu değerlendirme ve stresin doğası düşünüldüğünde, strese eşlik eden olumsuz duyguların ve fizyolojik süreçlerin bireye yaşatacağı olumsuz duygulanım nedeniyle bireyin öznel iyi oluşunu olumsuz etkilemesi beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir. Diğer yandan, strese eşlik eden olumsuz bilişlerin bireyin hem

duygularını hem de yaşamına yönelik bilişsel değerlendirmeleri olarak tanımlanan yaşam doyumunu etkilemesi ve öznel iyi oluşunu düşürmesi de yine oldukça muhtemeldir. Nitekim yapılan araştırmalar incelendiğinde, stresin öznel iyi oluşu olumsuz etkilediği görülmektedir (Küçükköse, 2015; Serrano ve Andreu, 2016; Richardson, 2017; Villanueva, Prado-Gascó ve Montoya Castilla, 2020).

Alanyazın incelendiğinde, bilişsel esneklik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide algılanan stresin aracılık rolünü ele alan benzer bir araştırmaya rastlanamamıştır. Ancak araştırmadan elde edilen bulguyu doğrudan olmasa da dolaylı olarak destekleyecek bir araştırma yürüten Asıcı ve Sarı (2021) lise öğrencilerinde bilişsel esneklik ile iyi oluş arasındaki ilişkide baş etme becerilerinin aracılık rolü ele almıştır. Araştırma sonucunda hem aktif hem de negatif baş etme becerilerinin bilişsel esneklik ile iyi oluş arasındaki ilişkide aracılık rollerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Baş etme becerilerinin bireyin stres düzeyini etkilediği düşünüldüğünde, elde edilen bulgunun mevcut araştırmadan elde edilen sonucu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Özetlemek gerekirse, hem kuramsal açıklamalar hem de yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda, bilişsel esneklik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide algılanan stresin aracı rolüne yönelik elde edilen sonucun desteklendiği görülmektedir. Görüldüğü üzere bireyin bilişsel esnekliğinin artması stres düzeyini düşürürken, stres düzeyinin düşmesi öznel iyi oluşunu olumlu etkilemektedir. Diğer bir ifade ile bireyin yaşadığı zorlayıcı durum karşısında kendi yeterliğine güvenme, problem çözme, farklı bakış açıları ile bakma, düşüncelerini yönetme ve yeni öğrenmelere açık olma gibi becerileri yüksek olduğunda stres düzeyi düşecek, stres düzeyi düştüğü için de strese eşlik eden olumsuz bilişler, fizyolojik süreçler ve olumsuz duyguları daha az deneyimleyeceği için öznel iyi oluşu yükselecektir.

Dolaylı ilişkilerin test edilmesi amacıyla cevabı aranan araştırma sorularından bir diğeri duygu düzenleme güçlüğü'nün bilişsel esneklik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediğidir. Yapılan analizler sonucunda *bilişsel esneklik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğü'nün aracılık etkisinin anlamlı olduğu, bilişsel esneklik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin hem doğrudan hem de duygu düzenleme güçlüğü üzerinden dolaylı olarak gerçekleştiği* tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu, bilişsel esneklikteki artışın duygu düzenleme güçlüğü'nde azalmaya neden olduğunu, duygu düzenleme güçlüğü'ndeki azalmanın ise öznel iyi oluşta artış ile sonuçlandığını ortaya koymaktadır.

Bilişsel esneklik, bireyin çevredeki yeni ve beklenmedik koşullarla yüzleşme ve uyum sağlama konusunda bilişsel stratejilerini uyarlayabilmesi, bilişsel şemalarını değiştirebilmesi, düşünceleri arası geçişte esnek olabilmesi, olumlu düşünebilmesi ve otomatik düşünceler konusunda daha az tutucu olabilmesi gibi bilişsel süreçlerin işlevsel bir biçimde kullanılabilmesi ile ilgilidir (Cañas vd., 2003; Stevens, 2009; Dennis ve Vander Wal, 2010). Günlük yaşamda karşılaşılan olay ve durumlar karşısında verilen duygusal tepkilerde, duyguların yönetiminde ve düzenlenmesinde bilişsel süreçlerin aktif rol üstlendiği düşünüldüğünde (Ekman ve Davidson, 1994; Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2001) bilişsel esnekliğin duygu düzenleme güçlüğüne etkilemesinin beklendiği olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü bilişsel süreçleri işlevsel kullanma yeteneği olarak tanımlanan bilişsel esnekliğin duygu düzenleme yeteneğini arttıracak ve bilişsel esnekliği yüksek bireylerin duygularıyla daha kolay başa çıkabileceği söylenebilir (Happaney, Zelazo ve Stuss, 2004). Nitekim ergenlerle yapılan araştırmalar incelendiğinde, bilişsel esnekliğin duygu düzenlemeyi etkilediği görülmektedir (Rajabi, Nazarpour ve Tabnak, 2017; Yıldız, 2018; Öztürk, 2019; Bilgiç, 2021; Özbak, 2021; Bozorgi Kazerooni ve Gholamipour, 2023).

Diğer yandan, bilişsel esnekliğin yüksek olması ile birlikte düşüş gösteren duygu düzenleme güçlüğü sonucunda bireyin öznel iyi oluşunun olumlu etkileneceğini söylemek mümkündür. Çünkü duyguların düzenlenmesi, bireyin sağlıklı bir ruh sağlığına sahip olmasının önemli bileşenlerdendir (Howe, 2005). Duygu düzenleme becerilerini etkin kullanan bireyler karşılaştıkları zorlu yaşam olayları karşısında ortaya çıkan duyguları düzenler ve olumlu psikolojik sonuçlara ulaşarak psikolojik işlevselliğini sürdürürler (Koole, 2009). Öznel iyi oluşun olumlu duyguların fazla olumsuz duyuların ise az deneyimlenmesi ile ilgili olduğu düşünüldüğünde duygularını düzenleme konusunda güçlük çekmeyen bireylerin öznel iyi oluşlarının yüksek olacağını söylemek mümkündür. Nitekim ergenlerle yapılan araştırmalar incelendiğinde, duygu düzenlemenin öznel iyi oluşu etkilediği görülmektedir (Yıldız, 2014; Pratisti ve Rini, 2016; Atakay, 2020; Sağar, 2022).

Alanyazın incelendiğinde, bilişsel esneklik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğüne aracılık rolünü ele alan benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak araştırmadan elde edilen bulguyu doğrudan olmasa da dolaylı olarak destekleyecek araştırmalar olduğu görülmektedir. Örneğin Yıldız (2018) tarafından yapılan araştırma sonucunda, duygu düzenleme güçlüğüne bilişsel esneklik

ile depresyon arasındaki ilişkide aracılık rolünün anlamlı olduğu, Özbak (2021) tarafından yapılan araştırma sonucunda içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin bilişsel esneklik ile depresyon arasındaki ilişkide aracılık rolünün anlamlı olduğu, Reis (2020) tarafından yapılan çalışmada ise duygu düzenleme güçlüğü'nün bilişsel esneklik ile depresyon belirtileri arasındaki ilişkide aracılık rolünün anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Depresyonun ruh sağlığı için risk etmeni olduğu düşünüldüğünde elde edilen bulguların mevcut araştırmadan elde edilen bulguyu desteklediği söylenebilir.

Özetlemek gerekirse, hem kuramsal açıklamalar hem de yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda, bilişsel esneklik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğü'nün aracı rolüne yönelik elde edilen sonucun desteklendiği görülmektedir. Görüldüğü üzere bireyin bilişsel esnekliğinin artması duygu düzenleme güçlüğü düzeyini düşürürken, duygu düzenleme güçlüğü düzeyinin düşmesi öznel iyi oluşunu olumlu etkilemektedir. Diğer bir ifade ile çevredeki yeni ve beklenmedik koşullarla yüzleşme ve uyum sağlama konusunda bilişsel stratejileri uyarlayabilme, bilişsel şemaları değiştirilebilme, düşünceleri arası geçişte esnek olabilme, olumlu düşünebilme ve otomatik düşünceler konusunda daha az tutucu olabilme gibi bilişsel süreçler işlevsel bir biçimde kullanıldığında, duygularının farkında olma, anlama, kabul etme ve duruma uygun duygu düzenleme stratejilerini kullanabilme yeterliği olumlu etkileneceği için bireyin öznel iyi oluşunun olumlu etkileneceği söylenebilir.

Dolaylı etkileri test etmek amacıyla yapılan analizlerde, *bilişsel esnekliğin algılanan stres aracılığı ile öznel iyi oluş üzerindeki dolaylı etkisinin duygu düzenleme güçlüğü aracılığıyla oluşan dolaylı etkiye göre daha yüksek olduğu* tespit edilmiştir. Elde edilen bulguyu açıklarken modelde yer alan değişkenler ile ilgili kuramsal açıklamalara bakmak faydalı olacaktır. Alanyazında bilişsel esneklik bireyin farklı ve yeni durumlara uyum sağlama konusunda esnek olabilmesi, problem çözebilmesi, çözüm için farklı seçenek ve alternatif yolların olduğunun farkında olması, beklenmedik durumlarla yüzleşme ve uyum sağlama konusunda bilişsel stratejilerini uyarlaması, bilişsel şemalarını değiştirme konusunda başarılı olması, düşünceler arası geçişte esnek olması ve olumlu düşünebilen ve otomatik düşünceler konusunda daha az tutucu olması gibi oldukça geniş bir yelpazede tanımlanırken (Martin ve Rubin, 1995; Cañas vd., 2003; Stevens, 2009; Dennis ve Wander Wal, 2010; Ionescu, 2011), öznel iyi oluş olumlu duyguların fazla, olumsuz duyguların az hissedilmesi ve yaşam doyumunun yüksek olması ile ilgili bilişsel değerlendirmeleri içermektedir (Diener, 2000). Diğer yandan

duygu düzenleme güçlüğü duyguların fark edilememesi, anlaşılabilmesi ve kabul edilememesi, olumsuz duygular yaşanırken amaç odaklı davranışların gerçekleştirilememesi ve dürtülerin kontrol edilememesi ve duruma uygun duygu düzenleme stratejilerinin kullanılamaması olarak tanımlanırken (Gratz ve Roemer, 2004), algılanan stres olumsuz birey-çevre ilişkileri, olumsuz bilişsel değerlendirmeler, fizyolojik semptomlar, korku, öfke, suçluluk ve utanç gibi duygusal tepkilerin yanı sıra, pozitif ilişkileri, pozitif bilişsel değerlendirmeleri ve neşe, mutluluk, gurur, sevgi ve rahatlama gibi pozitif duyguları da içermektedir (Lazarus ve Folkman, 1987).

Değişkenlerle ilgili bu değerlendirmeler göz önünde bulundurulduğunda, ele edilen sonucun beklendiği olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü bilişsel esneklik gibi bilişsel süreçleri işlevsel kullanmayı, uyum sağlama ve problem çözme becerilerinde yetkin olmayı içeren kapsamlı bir yapı ile öznel iyi oluş gibi duygular ve bilişsel değerlendirmelerle karakterize bir yapı arasındaki ilişkinin duyguların düzenlenmesi ya da düzenlenememesi ile açıklamaktan ziyade stres gibi duygusal, bilişsel ve fizyolojik bileşenleri olan bir yapıyla açıklamanın daha doğru olacağı söylenebilir. Özellikle ergenlik dönemi gibi birçok farklı gelişim alanında yaşanan değişimlerin bilişsel esneklik gibi koruyucu bir etmenin yetersiz olması durumunda ergen için önemli birer stres kaynağı olması ve bu stres kaynaklarının ergenin akademik başarısı, akademik yeterliği, öğrenmeden zevk alması ve okula bağlılığı ile yakından ilişkili olan okul ortamında öznel iyi oluş için birer tehdit niteliğinde olması algılanan stresin aracılık etkisinin daha yüksek çıkmasını beklendiği düşünülmektedir.

Diğer yandan alanyazında mevcut bulgu ile benzer bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. Bu yönüyle elde edilen bulgunun alanyazına özgün bir katkı sunacağı söylenebilir. Ayrıca elde edilen mevcut bulgunun, alanda çalışan uzmanlara da kılavuzluk edeceği düşünülmektedir. Şöyle ki, bilişsel esnekliği düşük olan ve ruh sağlığı olumsuz etkilenen ergenlerle çalışan uzmanlar zaman ve imkanları kısıtlı olması nedeniyle ergenin stres ve duygu düzenleme becerilerinden birine öncelik vermeleri gereken durumlarda ergenlerin stres kaynakları ve baş etme becerileri gibi konulara öncelik vermelerinin daha işlevsel olacağı düşünülmektedir. Çünkü ergenlik döneminde kimlik krizini ele alan ergenler, bu krizi aşmak için stres etmenlerini tanımayı, başa çıkma kaynaklarını kullanmayı, sahip oldukları sosyal destekleri tanımayı ve sağlıklı bir biçimde uyum

sağlamayı öğrenmeleri gerekmektedir (Compas, 1987; Carver, Scheier ve Weintraub, 1989; Lohman ve Jarvis, 2000).

Son olarak, araştırmadan elde edilen bulguların, verilerin toplandığı dönemde etkili olan Covid-19 salgınından bağımsız ele alınmasının eksik bir değerlendirme olacağı söylenebilir. Çünkü Covid-19 salgını döneminde bireylerin stres, depresyon ve kaygıyı daha yoğun deneyimledikleri tespit edilmiştir (Lakhan, Agrawal, Sharma, 2020). Bu dönemde ergenler için stres verici yaşantılara uzaktan eğitim, sınavların çevrimiçi yürütülmesi, bireyin kendisinin ve yakınlarının hastalığa yakalanma riski, salgının seyri, yüz yüze eğitimin durumu ile ilgili belirsizlik, hastalık nedeniyle izolasyona girme ve yakınıni kaybetme örnek verilebilir (Salari vd., 2020; Zhang vd., 2020; Zhou vd., 2020; Acuner vd., 2021; Çetinkaya ve Asıcı, 2021; Eroğlu ve Yakşı, 2021; Erol ve Erduran Tekin, 2021; Kaplan, Kürümlüoğlu ve Bütün, 2021; Kocaman ve Ersoy, 2021). Stresin yanı sıra Covid-19 salgını öncesi ve sonrasında bireylerin duygu düzenleme becerilerini karşılaştırıldığında, Covid-19 salgının neden olduğu yaşantıların bireyin duygu düzenleme becerileri üzerinde olumsuz etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Mariani vd., 2021). Benzer şekilde Covid-19 pandemisi öncesi ve pandemi sırasında öğrencilerin bilişsel esnekliklerini karşılaştıran bir araştırmada, 2019 yılında örgün eğitime devam eden öğrencilerin bilişsel esnekliklerinin 2020 yılında uzaktan eğitime devam eden öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Cambaz ve Ünal, 2021). Diğer yandan, Covid-19 salgınının ergenlerin ruh sağlığı üzerinde de olumsuz etkisi olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda, salgın döneminde hastalık korkusunun ve kötümserliği aktive eden olaylarla-durumlarla başa çıkma stratejilerinin etkisiz kullanımının ergen öznel iyi oluşunu olumsuz etkilediği, benzer şekilde Covid-19 korkusunun öznel iyi oluş bileşenlerinden yaşam doyumunu olumsuz etkilediği tespit edilmiştir (Eryılmaz ve Şiraz, 2020; Peker, Cengiz ve Yıldız, 2021; De Abreu vd., 2021). Sonuç olarak mevcut araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirilirken araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler üzerine genel bir değerlendirme yapılabileceği gibi, Covid-19 salgınının bireylerin stres düzeyini arttırması, bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve öznel iyi oluşlarını olumsuz etkilemesi nedeniyle araştırma modeli üzerinde etkili olabileceğinin göz ardı edilmemesi gerektiği düşünülmektedir.

5.3. Öneriler

Bu başlık altında araştırma bulguları çerçevesinde özellikle ergen popülasyonu ile çalışan araştırmacılara ve ruh sağlığı çalışanlarına yönelik öneriler sıralanmıştır.

5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

Araştırma bulguları çerçevesinde araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır.

- Araştırmanın katılımcıları 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir’de örgün ortaöğretim kurumlarına devam eden lise öğrencileri ile sınırlı olduğundan, farklı illerde öğrenimlerine devam eden farklı sosyal ve kültürel özelliklere sahip öğrencilerle araştırma tekrarlanabilir.
- Araştırma ortaöğretim kurumlarına devam eden lise öğrencisi ergenlerle yapılmıştır. Yapılacak araştırmalarda ergenliğin ilk yıllarında yer alan ortaokul öğrencileri ya da son ergenlik döneminde yer alan üniversitenin ilk senelerindeki öğrenciler araştırma grubu olarak seçilebilir. Ayrıca örgün eğitime devam etmeyen ergenler ile hipotetik modellerin test edilmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Araştırma sonucunda ergenlerde bilişsel esnekliğin öznel iyi oluşu olumlu etkilediği ve bu ilişkide algılanan stres ve duygu düzenleme güçlüğünün aracı rol üstlendiği tespit edilmiştir. Bu sonuç ergenlerde bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve stresle baş etme becerileri geliştirmenin öznel iyi oluşlarını olumlu etkileyeceğini göstermektedir. Bu kapsamda ergenlerde bilişsel esneklik, stresle baş etme ve duygu düzenlemeyi geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmalarda ruh sağlığı çalışanlarına kılavuzluk etmesi için yapılandırılmış grupla ve bireyle psikolojik danışma programları ya da psikoeğitim programları geliştirilerek etkililikleri sınanabilir.
- Yapılan araştırmada ölçme araçları ile ilgili yapılan analizlerde, ölçme araçlarının bazı madde ve boyutlarının iyi çalışmadığı görülmüştür. Dolayısıyla, özellikle yapısal eşitlik modeli ile çalışacak araştırmacıların yapacakları araştırmada bu araştırmada kullanılan ölçme araçlarının psikometrik özellikleri konusunda hassas olmaları işlevsel olacaktır.

- Alanyazında araştırmada ele alınan değişkenleri ölçmek için kullanılan ölçme araçlarından farklı ölçme araçları olduğu görülmektedir. Örneğin mevcut araştırmada bilişsel esnekliği ölçmek için kullanılan tek boyutlu ölçeğin dışında bu yapıyı ölçen çok boyutlu ölçme araçları da mevcuttur. Yapılacak araştırmalarda bu gibi alternatif ölçme araçları kullanılabilir. Farklı ölçme araçları kullanmak ele alınan yapıyı farklı bakış açıları üzerinden ölçmek ve daha iyi anlamak konusunda fayda sağlayacaktır.
- Yapılan araştırmada öznel iyi oluş, algılanan stres, bilişsel esneklik ve duygu düzenleme güçlüğü gibi kişisel değişkenler ele alınmıştır. Yapılacak araştırmalarda sosyal destek gibi sosyal etmenlerle ilişkili değişkenler de modele dahil edilebilir.
- Alanyazında ergen örnekleminde algılanan stres, bilişsel esneklik, duygu düzenleme güçlüğü ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkileri ele alan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle de öğrenci öznel iyi oluşunu ele alan araştırmaların sınırlılığı dikkat çekmektedir. Bu nedenle dört değişken arasındaki ilişkileri farklı boyutlarıyla görmeye yardımcı olabilecek farklı modelleri test etmeye yönelik çalışmalar düşünülebilir.
- Araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerin özellikle de algılanan stres ve bilişsel esnekliğin disiplinlerarası kavramlar olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırma kapsamında ele alınan hipotetik modelin biyoloji, tıp, sinir bilimleri ya da davranış bilimleri ile ortak yapılacak çalışmalarla test edilmesinin daha kapsamlı bulgulara ulaşılmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

5.3.2. Ruh sağlığı uzmanlarına, ebeveynlere ve öğretmenlere yönelik öneriler

Araştırma bulguları çerçevesinde ruh sağlığı çalışanlarına, ebeveynlere ve öğretmenlere yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır.

- Araştırma sonucunda algılanan stres ve duygu düzenleme güçlüğüne öznel iyi oluşu olumsuz, bilişsel esnekliğin ise olumlu etkilediği ve bilişsel esneklik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide algılanan stres ve duygu düzenleme güçlüğüne aracılık rollerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda, öznel iyi oluşları düşük öğrenciler uygun ölçme araçları ile belirlendikten sonra benzer biçimde bu öğrencilerin algılanan stres, duygu düzenleme güçlüğü ve bilişsel esneklik düzeyleri ölçülerek ihtiyacı olan öğrencilerle bilişsel esneklik, stresle baş etme ve

duygu düzenleme becerileri geliştirmeye yönelik bireysel çalışmaların ya da grup çalışmalarının planlanması uygun olacaktır. Ele alınan değişkenlerinin bilişsel boyutları düşünüldüğünde, yapılacak çalışmaların bilişsel ya da bilişsel davranışçı yaklaşım temelli yürütülmesinin fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

- Yapılan aracılık analizleri sonucunda, bilişsel esnekliğin algılanan stres aracılığıyla öznel iyi oluş üzerindeki dolaylı etkisinin duygu düzenleme güçlüğü aracılığıyla oluşan dolaylı etkiye göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ışığında, bilişsel esnekliği düşük olan ve ruh sağlığı olumsuz etkilenen ergenlerle çalışan uzmanlar, zaman ve imkanları kısıtlı olması nedeniyle ergenin stres ve duygu düzenleme becerilerinden birine öncelik vermeleri gereken durumlarda ergenlerin stres kaynakları ve baş etme becerileri gibi konulara öncelik vermelerinin daha işlevsel olacağı düşünülmektedir.
- Öğrencilerin ruh sağlığı için risk etmeni olduğu tespit edilen duygu düzenleme güçlüğünün, düşük düzeyde bilişsel esnekliğin ve stresin etkisini azaltmak için yapılacak önleyici çalışmalara öğretmenleri ve velileri de dahil etmenin faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Okul psikolojik danışmanları tarafından öznel iyi oluşu düşük olan, stresle baş etme, duygu düzenleme ve bilişsel esneklik konularında sorun yaşayan öğrencilere verilen psikolojik danışma hizmetlerine psikolojik danışmanın aile danışmanlığı konusundaki yeterliği göz önünde bulundurularak, fayda sağlayacağına kanaat getirilmesi durumunda aileler de dahil edilerek aile danışmanlığı formatında yürütülmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Araştırma sonucunda algılanan stresin, bilişsel esnekliğin ve duygu düzenleme güçlüğünün öznel iyi oluşu etkilediği tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin sınıf rehberlik planında yer alan stresle baş etme, problem çözme ve duygular konusunda farkındalık gibi etkinlikleri etkin bir biçimde yürütmesinin öğrencilerin ruh sağlığı için koruyucu olacağı düşünülmektedir.
- Ruh sağlığı çalışanları ve öğretmenlerin yapabileceği çalışmaların yanı sıra, ebeveynler tarafından, küçük yaşlardan itibaren çocukların bilişsel esnekliğini geliştirmeye yönelik öz güveni geliştirecek sorumluluklar verilmesinin, problem çözme becerilerinin ve sosyal becerilerin geliştirilmesinin, duygu düzenleme güçlüğünü önlemek amacıyla çocuklarla duyguları tanıma ve duyguları ifade etme konusunda düzenli etkinlikler yapılmasının ve çocuklara olumlu rol model

olunmasının sağlıklı bir ruh sağlığı için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu konuda ailelere yardımcı olmak için okullarda yapılacak anne-baba eğitimlerine çocuklarda bilişsel esneklik, stresle baş etme ve duygu düzenleme becerilerini geliştirme konularının eklenmesinin işlevsel olacağı düşünülmektedir.



KAYNAKÇA

- Acuner, D., Şekerci, N., Paçacı, Z.N., Paçacı, F.Ş. ve Ceyhan, A. (2021). Covid-19 pandemisinin üniversiteye giriş sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin psikolojik, sosyal ve eğitim durumlarına etkisinin incelenmesi. *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities*, 6 (15), 183-197. DOI: <https://doi.org/10.46872/pj.340>
- Akın, İ. (2014). *Relationship of problematic internet use with alexithymia, emotion regulation, and impulsivity*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alhas, U. (2021). *Ergenlerde bilişsel esneklik düzeyi ile algılanan anne baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Alpay, E.H. (2015). *Çocukluk çağı cinsel ve fiziksel istismarı ile yineleyen mağduriyet ve psikopatoloji ilişkisinde duygu düzenlemenin aracı rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alper, A. ve Deryakulu, D. (2008). Web ortamlı probleme dayalı öğrenmede bilişsel esneklik düzeyinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33 (148), 49-63.
- Alsaif, B., Hassan, S.U.N., Alzain, M.A., Almishaal, A. A. and Zahra, A. (2024). Cognitive Flexibility's Role in Reducing Academic Stress During the COVID-19 Pandemic. *Psychology Research and Behavior Management*, 27 (1), 457-466. DOI: 10.2147/PRBM.S451211
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altunkol, F. (2017). *Bilişsel esneklik eğitim programının lise öğrencilerinin bilişsel esneklik ile algılanan stres düzeylerine ve stresle başa çıkma tarzlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alva, S.A. and De Los Reyes, R. (1999). Psychosocial stress, internalized symptoms, and the academic achievement of Hispanic adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 14 (3), 343-358. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0743558499143004>

- Anderson, A.R., Christenson, S.L., Sinclair, M.F., and Lehr, C.A. (2004). Check and connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42 (2), 95–113. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.01.002>
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8 (2), 71-82. DOI: <https://doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724>
- Ang, P. and Huan, S. (2006). Relationship between academic stress and suicidal ideation: Testing for depression as a mediator using multiple regression. *Child Psychiatry and Human Development*, 37 (2), 133-143. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10578-006-0023-8>
- Asıcı, E. ve Sarı, H. (2021). The mediating role of coping strategies in the relationship between cognitive flexibility and well-being. *International Journal of Scholars in Education*, 4 (1), 38-56. DOI: <https://doi.org/10.52134/ueader.889204>
- Atakay, A. (2020). *Ergenlerin duygu düzenleme ve öznel iyi oluş düzeyleri ile ailelerinin duygu düzenleme ve dışavurulan duygulanım düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Auerbach, R.P., Bigda-Peyton, J.S., Eberhart, N., K., Webb, C.A. and Ho, M.H.R. (2011). Conceptualizing the prospective relationship between social support, stress, and depressive symptoms among adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39 (4), 475-487. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9479-x>
- Avcı, M. (2019). *Lise öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu düzeyleri öznel iyi oluş düzeyleri ile sanal zorbalık düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sebhattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın Sünbül, Z. (2016). *The relationship between mindfulness and resilience among adolescents: Mediating role of self compassion and difficulties in emotion regulation*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baldwin, D.R., Harris, S.M. and Chambliss, L.N. (1997). Stress and illness in adolescence: Issues of race and gender. *Adolescence*, 32 (128), 839-853.

- Bardeen, J.R., Stevens, E.N., Murdock, K.W. and Lovejoy, M.C. (2013). A preliminary investigation of sex differences in associations between emotion regulation difficulties and higher-order cognitive abilities. *Personal and Individual Differences*, 55 (1), 70- 75. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2013.02.003>
- Barry, M.M., Clarke, A.M. and Dowling, K. (2017). Promoting social and emotional well-being in schools. *Health Education*, 117 (5), 434–451. DOI: <https://doi.org/10.1108/HE-11-2016-0057>
- Basut, E. ve Erden, G. (2005). Suça yönelen ve yönelmeyen ergenlerin stres belirtileri ve stresle başa çıkma örüntüleri yönünden incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 12 (2), 48-55.
- Başpınar Erten, S. (2020). *Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Bedel, A. ve Ulubey, E. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejilerini açıklamada bilişsel esnekliğin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (55), 291-300. DOI: <https://doi.org/10.17755/esosder.91623>
- Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources, and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (2), 67-79. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1021864432505>
- Berking, M. and Wupperman, P. (2012). Emotion regulation and mental health: recent findings, current challenges, and future directions. *Current Opinion in Psychiatry*, 25 (2), 128-134. DOI: <https://doi.org/10.1097/ycp.0b013e3283503669>
- Bilgiç, R. (2015). *Ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilgiç, B.S. (2021). *Akran zorbalığına maruz kalan lise öğrencilerinin bilişsel esneklik ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Bilgin, M. (2009a). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (36), 142-157.

- Bilgin, M. (2009b). Developing a cognitive flexibility scale: Validity and reliability studies. *Social Behaviour and Personality*, 37 (3), 343-354. DOI: <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2009.37.3.343>
- Bird, J.M., and Markle, R.S. (2012). Subjective well-being in school environments: promoting positive youth development through evidence-based assessment and intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82 (1), 61-66. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1939-0025.2011.01127.x>
- Bozoğlan, B. (2014). Social support and life satisfaction as the predictor of conflict. *Kastamonu Education Journal*, 22 (1), 161-175.
- Bozorgi Kazerooni, A. and Gholamipour, N. (2023). Investigating the moderating role of cognitive flexibility in the relationship between maltreatment and emotion regulation in adolescence with childhood trauma. *Journal of Research and Health*, 13 (2), 133-142. DOI: <http://dx.doi.org/10.32598/JRH.13.2.2075.1>
- Bozkurt, N. (2019). *Ergenlerde psikolojik sağamlık ve bilişsel esneklik düzeylerinin sınav kaygısı ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Braham, B.J. (2002). *Stres yönetimi. Ateş altında sakin kalabilmek*. (Çev: V.G. Diker). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Brickman, P., Coates, D. and Janoff-Bulman, R. (1978). Lottery winners and accident victims: Is happiness relative? *Journal of Personality and Social Psychology*, 36 (8), 917-927. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.36.8.917>
- Burke, R.J. and Weir, T. (1978). Sex differences in adolescent life stress, social support, and well-being. *The Journal of Psychology*, 98 (2), 277-288. DOI: <https://doi.org/10.1080/00223980.1978.9915972>
- Burns, E.E, Jackson, J.L. and Harding, H.G. (2010). Child maltreatment, emotion regulation, and posttraumatic stress: the impact of emotional abuse. *Journal of Aggress Maltreat Trauma*, 19 (8), 801-819. DOI: <https://doi.org/10.1080/10926771.2010.522947>
- Büyükcebeci, A. (2017). *Ergenlerde sosyal dışlanma, yalnızlık ve okul öznel iyi oluş arasındaki ilişki: Empatik eğilimin aracı rolü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Calaguas, G.M. (2011). Forms and frequency of peer aggression and peer victimization among sixth-graders. *Journal of Arts, Science & Commerce*, 2 (2), 108-113.
- Cambaz, H.Z. and Ünal, G. (2021). Does student's cognitive flexibility decrease during pandemic? A new approach to measure cognitive flexibility. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 9 (1), 13-22. DOI: [http:// dx.doi.org/10.23947/2334-8496-2021-9-1-13-22](http://dx.doi.org/10.23947/2334-8496-2021-9-1-13-22)
- Cañas, J.J., Quesada, J.F., Antoli, A. and Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem- solving tasks. *Ergonomics*, 46 (5), 482-501. DOI: <https://doi.org/10.1080/0014013031000061640>
- Cañas, J.J., Fajardo, I. and Salmeron, L. (2006). Cognitive flexibility. *International Encyclopedia of Ergonomics and Human Factors*, 1 (3), 297-301. DOI: [http:// dx.doi.org/10.13140/2.1.4439.6326](http://dx.doi.org/10.13140/2.1.4439.6326)
- Canbey, H. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Carlsson, F., Lampi, E., Li, W. and Martinsson, P. (2014). Subjective well-being among preadolescents and their parents–Evidence of intergenerational transmission of well-being from urban China. *The Journal of Socio-Economics*, 48, 11–18. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socec.2013.10.003>
- Carver, C.S., Scheier, M.F. and Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), 267–283. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Cengiz, S., Yağan, F., Kara, F. ve Dört Yol, Z. (2023). Ergenlerde akademik beklentilere ilişkin stres, akademik motivasyon ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mavi Atlas*, 11 (1), 63-75. DOI: <https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.1227441>
- Certel, Z., Bahadır, Z., Saracaloğlu, S. ve Varol, R. (2015). Lise öğrencilerinin öz yeterlilikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 307-318.
- Ciairano, S., Bonino, S. and Miceli, R. (2006). Cognitive flexibility and social competence from childhood to early adolescence. *Cognitive Creier Comportament*, 10 (3), 343–366.

- Cohen, S., Kamarck, T. and Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24 (4), 385-396. DOI: <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Cohen, S., Janicki-Deverts, D. and Miller, G.E. (2007). Psychological stress and disease. *Jama*, 298 (14), 1685-1687. DOI: 10.1001/jama.298.14.1685
- Compas, B.E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101 (3), 393-403. DOI:<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.101.3.393>
- Compas, B.E. (2006). Psychobiological processes of stress and coping: implications for resilience in children and adolescents—comments on the papers of Romeo & McEwen and Fisher et al. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094 (1), 226-234. DOI: <https://doi.org/10.1196/annals.1376.024>
- Compas, B.E., Davis, G.E. and Forsythe, C.J. (1985). Characteristics of life events during adolescence. *American Journal of Community Psychology*, 13 (6), 677-691. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF00929795>
- Compas, B.E., Malcarne, V.L. and Fondacaro, K.M. (1988). Coping with stressful events in older children and young adolescents. *Journal of Consulting and Clinical psychology*, 56 (3), 405-411. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-006X.56.3.405>
- Compas, B.E., Connor-Smith, J.K., Saltzman, H., Thomsen, A.H. and Wadsworth, M.E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127 (1), 87-127. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.127.1.87>
- Cox, K.S. (1980). *The effects of second-language study on the cognitive flexibility of freshman university students*. Unpublished doctoral thesis. London: The Ohio State University, Department of Humanities Education.
- Crone, E.A., Richard Ridderinkhof, K., Worm, M., Somsen, R.J. and Van Der Molen, M.W. (2004). Switching between spatial stimulus–response mappings: a developmental study of cognitive flexibility. *Developmental Science*, 7 (4), 443-455. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00365.x>
- Crone, E.A. and Dahl, R.E. (2012). Understanding adolescence as a period of social–affective engagement and goal flexibility. *Nature Reviews Neuroscience*, 13 (9), 636-650. DOI: <http://dx.doi.org/10.1038/nrn3313>

- Cui, J., Li, L. and Dong, C. (2022). The associations between specific-type sedentary behaviors and cognitive flexibility in adolescents. *Frontiers in Human Neuroscience*, 16 (1), 1-8. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.910624>
- Çelik, E. (2022). *Ebeveyn duygusal erişilebilirliği ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelikkaleli, Ö. (2014a). The Relation between Cognitive Flexibility and Academic, Social and Emotional Self-Efficacy Beliefs among Adolescents. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 347-354. DOI: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3467>
- Çelikkaleli, Ö. (2014b). Bilişsel esneklik ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitim ve bilim*, 39 (176), 339-346. DOI: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3466>
- Çetinkaya, M. ve Asıcı, E. (2021). Covid-19 pandemisinin 12. sınıf öğrencilerinin üniversite sınavına hazırlık sürecine yansımaları. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1 (2), 62-94.
- Çevik, N. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını yordayan bazı değişkenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çınar, N.S. ve Günal, Y. (2021). Covid-19 döneminde lise son sınıf öğrencilerinin mutluluk korkularının farklı değişkenlere göre incelenmesi. Ö. Erduran Tekin (Ed.), *Sosyal bilimlerde covid-19 salgını içinde* (s. 17-28). Ankara: Astana yayınları.
- Çoşkun, M.K. (2019). *Boşanmış ve evli ailelerden gelen ergenlerin algıladıkları anne-baba reddi, psikolojik uyumları ve bilişsel esneklikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deak, G.O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. *Advances in Child Development and Behavior*, 31, 271- 327. DOI: [10.1016/S0065-2407\(03\)31007-9](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(03)31007-9)
- Deb, S., Strodl, E. and Sun, H. (2015). Academic stress, parental pressure, anxiety and mental health among Indian high school students. *International Journal of Psychology and Behavioral Science*, 5 (1), 26-34. DOI: <http://dx.doi.org/10.5923/j.ijpbs.20150501.04>
- DeDeyn, R. (2008). A comparison of academic stress among Australian and international students. *Journal of Undergraduate Research*, 11 (4), 1-4.

- Demir, B. (2019). *The relationship between difficulties in emotion regulation and health-risk behaviors: the mediator role of perceived social support*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, M. (2019). *Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri, algılanan stres ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, Y. ve Kumcağız, H. (2020). Ergenlerde yeme tutum bozuklukluğunun öznel iyi oluş, depresyon, anksiyete ve stres üzerine etkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 6 (1), 24-36. DOI: <https://doi.org/10.32570/ijofe.696583>
- Demirbilek, H. (2021). *Lise öğrencilerinde bilişsel esneklik, öznel iyi oluş, affetme ve öz-şefkat arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demireğen, Z. (2019). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirtaş, A.S. (2020). Cognitive flexibility and mental well-being in Turkish adolescents: The mediating role of academic, social and emotional self-efficacy. *Anales de psicología/annals of Psychology*, 36 (1), 111-121. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.36.1.336681>
- Demirtaş, A.S. and Yildiz, B. (2019). Hopelessness and perceived stress: The mediating role of cognitive flexibility and intolerance of uncertainty. *The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 32 (3), 259-267. DOI: <https://dx.doi.org/10.14744/DAJPNS.2019.00035>
- Deneve, K. and Cooper, H. (1998). The happy personality a meta analysis of personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124 (2), 197-229. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.124.2.197>
- Dennis, J.P. and Vander Wal, J.S. (2010). The cognitive flexibility inventory: instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34 (3), 241-253. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>

- Derin, S. ve Bilge, F. (2016). Ergenlerde internet bağımlılığı ve öznel iyi oluş düzeyi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6 (46), 35-51.
- De Abreu, P.M.E., Neumann, S., Wealer, C., Abreu, N., Macedo, E.C. and Kirsch, C. (2021). Subjective well-being of adolescents in luxembourg, Germany, and Brazil during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Adolescent Health*, 69 (2), 211-218. DOI: [10.1016/j.jadohealth.2021.04.028](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.04.028)
- Diamond, A. (1996). Evidence for the importance of dopamine for prefrontal cortex functions early in life. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 351 (1346), 1483-1494. DOI: <https://doi.org/10.1098/rstb.1996.0134>
- Dick, A.S. (2014). The development of cognitive flexibility beyond the preschool period: An investigation using a modified Flexible Item Selection Task. *Journal of experimental child psychology*, 125 (1), 13-34. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.01.021>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542-575. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., Suh, E.M. and Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24 (1), 25-41.
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E. and Smith, H.E. (1999). Subjective well-being. Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (7), 276-302. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Diener, E., Lucas, R.E. and Scollon, C.N. (2006). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. *American Psychologist*, 61 (4), 305-314. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.61.4.305>
- Diener, E. and Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African journal of psychology*, 39 (4), 391-406. DOI: <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>
- Diener, E. and Chan, M.Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3 (1), 1-43. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x>

- Diril, A. (2011). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyo-demografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan Laçın, B.G. ve Yalçın, İ. (2019). Üniversite öğrencilerinde öz-yeterlilik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 358-371. DOI: 10.16986/HUJE.2018037424
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M. and Karbon, M. (1995). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. *Child development*, 66 (5), 1360-1384. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1131652>
- Ekin Duman, A. (2022). *Ebeveyn duygusal erişilebilirliği ile iyi oluş arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğüünün aracı rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekman, P.E. and Davidson, R.J. (1994). *The nature of emotion: Fundamental questions*. Oxford: Oxford University Press.
- Emmons, R. A. (2003). Personal goals, life meaning, and virtue: Wellsprings of a positive life. C.L.M. In Keyes, and J. Haidt (Eds.), *Flourishing: positive psychology and the life well-lived* (pp. 105-128). Washington DC: American Psychological Association. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/10594-005>
- Emmons, R.A. and Diener, E. (1985). Factors predicting satisfaction judgments: A comparative examination. *Social Indicators Research*, 16 (2), 157-167. DOI: 10.1007/BF00574615
- Emmons, R.A. and McCullough, M.E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 84 (2), 377-389. DOI:10.1037/0022-3514.84.2.377
- Ercengiz, M. ve Şar, A.H. (2017). Ergenlerde internet bağımlılığının yordayıcı olarak duygu düzenlemedeki rolü. *Sakarya University Journal of Education*, 7 (1), 183-194. DOI: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.307236>

- Erduran Tekin, Ö. (2017). *Ergenlerin algıladıkları anne baba tutumlarının yaratıcılık düzeyleri ve duygu düzenleme süreçleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erickson, E.H. (1964). *Childhood and society* (2nd Ed.). New York: W.W. Norton.
- Erickson, S.J. and Feldstein, S.W. (2007). Adolescent humor and its relationship to coping, defense strategies, psychological distress and well-being. *Child Psychiatry and Human Development*, 37 (3) 255-271. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10578-006-0034-5>
- Eroğlu, B.B. (2019). Ergenlerde Ebeveyn Duygusal Erişilebilirliği ile Psikolojik Sağlamlık: Duygu Düzenlemenin Aracı Rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Eroğlu, M. ve Yakşi, N. (2021). Ebeveynleri Covid-19 geçiren çocuk ve ergenlerde psikolojik sağlamlık, depresyon, anksiyete ve travma sonrası stres bozukluğu belirtileri. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 47 (2), 279-286. DOI: <https://doi.org/10.32708/uutfd.917306>
- Erol, İ. ve Erduran Tekin, Ö. (2021). Covid-19 sürecinde eğitime devam eden öğrencilerin sınav kaygısı ve psikolojik sağlamlıklarının karma metodoloji ile incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18 (44), 7818-7854. DOI: <https://doi.org/10.26466/opus.936008>
- Eryılmaz, A. (2009). Ergenlik döneminde stres ve başa çıkma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 20-37.
- Eryılmaz, A. (2010a). Aile yapısı ergeni mutlu eder mi? *Aile ve Toplum*, 6 (22), 21-30.
- Eryılmaz, A. (2010b). Ergenlerde öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri*, 13 (2), 77-84.
- Eryılmaz, A. (2011a). Ergenlerin öznel iyi oluşlarıyla aile ortamları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 24 (24), 93-102.
- Eryılmaz, A. (2011b). Ergen öznel iyi oluşu ile olumlu gelecek beklentisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nöroloji Bilimleri Dergisi*, 24 (3), 209-215. DOI: 10.5350/DAJPN2011240306
- Eryılmaz, A. (2012). Ergenler öznel iyi oluşlarını anne ve babaları ile ilişki kurmak aracılığıyla nasıl yükseltmektedirler? *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 25 (3), 252-257. DOI: [10.5350/DAJPN2012250308](https://doi.org/10.5350/DAJPN2012250308)

- Eryılmaz, A. and Yorulmaz, A. (2006). The way of being happy for adolescents. Paper presented at *The Xth Conference of European Association For Research On Adolesence*. Antalya.
- Eryılmaz, A. ve Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 11 (3), 189-203.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (36), 139-151.
- Eryılmaz, A. ve Şiraz, M.F. (2020). Covid-19 bağlamında kötümserliği aktive eden olaylarla başa çıkma ve ergen öznel iyi oluşu ile ilişkisinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (37), 292-303.
- Eskin, M., Harlak, H., Demirkıran, F., ve Dereboy, Ç. (2013). Algılanan stres ölçeğinin türkçeye uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik analizi. *New/Yeni Symposium Journal*, 51 (3), 132-140.
- Esterhuyse, K.G., Nortjé, N., Pienaar, A. and Beukes, R.B. (2013). Sense of humour and adolescents' cognitive flexibility. *South African Family Practice*, 55 (1), 90-95. DOI: <https://doi.org/10.1080/20786204.2013.10874309>
- Folkman, S. and Lazarus, R.S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21 (3), 219-239. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/2136617>
- Folkman, S. and Lazarus R.S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48 (1), 150-170. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.1.150>
- Folkman, S., Lazarus, R.S., Gruen, R.J. and DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (3), 571-579. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.50.3.571>
- Fruzzetti, A.E., Shenk, C. and Hoffman, P.D. (2005). Family interaction and the development of borderline personality disorder: A transactional model. *Development and Psychopathology*, 17 (4), 1007-1030. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/S0954579405050479>

- Fu, F. and Chow, A. (2016). Traumatic exposure and psychological well-being: The moderating role of cognitive flexibility. *Journal of Loss and Trauma*, 22 (1), 24-35. DOI: <https://doi.org/10.1080/15325024.2016.1161428>
- Furr, R.M. and Funder, D.C. (1998). A multimodal analysis of personal negativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (6), 1580-1591. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.74.6.1580>
- Führ, M. (2002). Coping humor in early adolescence. *Humor-International Journal of Humor Research*, 57 (3) 283-304. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/humr.2002.016>
- Gabrys, R.L., Tabri, N., Anisman, H. and Matheson, K. (2018). Cognitive control and flexibility in the context of stress and depressive symptoms: The cognitive control and flexibility questionnaire. *Frontiers in psychology*, 9 (1), 1-19. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02219>
- Garcia D., Rosenberg, P., Erlandsson A. and Siddiqui, A. (2010). On lions and adolescents: Affective temperaments and the influence of negative stimuli on memory. *Journal of Happiness Studies*, 11 (4), 477-495. DOI: [10.1007/s10902-009-9153-6](https://doi.org/10.1007/s10902-009-9153-6)
- Garnefski, N., Kraaij, V. and Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30 (8), 1311-1327. DOI: [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)
- Gilman, R., Huebner, E.S. and Laughlin, J.E. (2000). A first study of the multidimensional students' life satisfaction scale with adolescents. *Social Indicators Research*, 52 (2), 135-160. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1007059227507>
- Goleman, D. (2009). *Emotional intelligence*. London: Bloomsbury Publishing.
- Granath, J., Ingvarsson, S., von Thiele, U. and Lundberg, U. (2006). Stress management: A randomized study of cognitive behavioural therapy and yoga. *Cognitive behaviour therapy*, 35 (1), 3-10. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/16506070500401292>
- Gratz, K.L. and Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and*

- Behavioral Assessment*, 26 (1), 41-54. DOI: <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2 (3), 271-299. DOI: <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J.J. (2014). Emotion regulation: conceptual foundations and empirical foundations. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-20). London: The Guilford publication Press.
- Gross, J.J. and Muñoz, R.F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical psychology: Science and Practice*, 2 (2), 151-164. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x>
- Gross, J.J. and John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (2), 348-362. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J.J. and Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation and psychopathology. *Clinical Psychological Science*, 2 (4), 387-401. DOI: <https://doi.org/10.1177/2167702614536164>
- Güler, B. (2015). *The measurement of cognitive flexibility in adolescents and its relation to depression symptoms*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güney, M.A. (2017). *Ergenlerde duygusal özerklik, sosyal destek ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürbüz, S. (2021). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. and Anderson, R.E. (2010). *Multivariate data analysis*. (7th Ed.). New York: Pearson prentice hall.
- Hall, S.M., Munoz, R.F., Reus V. I. and Sees, K.L. (1993). Nicotine, negative affect, and depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61 (5), 761-767. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-006X.61.5.761>
- Hampel, P. and Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 38 (4), 409-415. DOI: [10.1016/j.jadohealth.2005.02.014](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2005.02.014)

- Han, D.H., Park, H.W., Kee, B.S., Na, C., Na, D.H.E. and Zaichkowsky, L. (2011). Performance enhancement with low stress and anxiety modulated by cognitive flexibility. *Psychiatry Investigation*, 8 (3), 221-226. DOI: <https://doi.org/10.4306%2Fpi.2011.8.3.221>
- Happaney, K., Zelazo, P.D. and Stuss, D.T. (2004). Development of orbitofrontal function: Current themes and future directions. *Brain and Cognition*, 55 (1), 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2004.01.001>
- Harms, M.B., Shannon Bowen, K.E., Hanson, J.L. and Pollak, S.D. (2018). Instrumental learning and cognitive flexibility processes are impaired in children exposed to early life stress. *Developmental Science*, 21 (4), 1-13. DOI: [10.1111/desc.12596](https://doi.org/10.1111/desc.12596)
- Hayes, A.F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford Press.
- Hillier, A., Alexander, J.K. and Beversdorf, D.Q. (2006). The effect of auditory stressors on cognitive flexibility. *Neurocase*, 12 (4), 228-231. DOI: [10.1080/13554790600878887](https://doi.org/10.1080/13554790600878887)
- Hooper, D., Coughlan, J. and Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6 (1), 53-60. DOI: <https://doi.org/10.21427/D7CF7R>
- Howe, D. (2005). *Child abuse and neglect: attachment, development and intervention*. New York: Palgrave Macmillan. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-0-230-80239-1>
- Hoyle, R.H. (1995). *Structural equation modeling: concepts, issues and applications*. London: Sage Publication Inc.
- Hu, L.T. and Bentler, P.M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3 (4), 424-453. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1082-989X.3.4.424>
- Hu, L.T. and Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55. DOI: <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

- Huan, V.S., Yeo, L.S., Ang, R.P. and Chong, W.H. (2006). The influence of dispositional optimism and gender on adolescents' perception of academic stress. *Adolescence*, 41 (163), 533-545.
- Hubbard, J.A., and Coie, J.D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40 (1), 1-20.
- Huebner, E.S., and Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in quality of life*, 1, 139-150. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11482-006-9001-3>
- Hughes, E.K., Gullone, E., Dudley, A. and Tonge, B. (2010). A case-control study of emotion regulation and school refusal in children and adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 30 (5), 691-706. DOI: <https://doi.org/10.1177/0272431609341049>
- İncesoy, M. (2014). *Primer baş ağrılı ergenlerin algılanan stres ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ionescu, T. (2011), Exploring the nature of cognitive flexibility. *New Ideas in Psychology*, 30 (2), 190-200. DOI: [10.1016/j.newideapsych.2011.11.001](https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2011.11.001)
- Jabeen, F., Anis-ul-Haque, M. and Riaz, M.N. (2013). Parenting styles as predictors of emotion regulation among adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 28 (1), 85-105.
- Jackson, D.L., Gillaspay Jr, J.A. and Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: an overview and some recommendations. *Psychological Methods*, 14 (1), 6-23. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0014694>
- Jonassen, D.H. and Grabowski, B. (1993). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Jones, E.J., Lam, P.H., Hoffer, L.C., Chen, E. and Schreier, H.M. (2018). Chronic family stress and adolescent health: The moderating role of emotion regulation. *Psychosomatic Medicine*, 80 (8), 764-773. DOI: 10.1097/PSY.0000000000000624
- Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action, *Journal of Adolescent Health*, 12 (8), 597-605. DOI: [10.1016/1054-139x\(91\)90007-k](https://doi.org/10.1016/1054-139x(91)90007-k)

- Kabataş, M. (2020). *Ergenlerde bilişsel esneklik ve başarı amaç yönelimleri ilişkisinde problemleri internet kullanımının aracı rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kadapatti, M.G. and Vijayalaxmi, A.H.M. (2012). Stressors of academic stress-a study on pre-university students. *Indian Journal of Scientific Research*, 3 (1), 171-175.
- Karataş, E. (2016). *Yapılandırılmış grup sanat terapisi programının 15-18 yaş aralığındaki ergenlerin mutluluk düzeyleri, duyguları ifade etme eğilimleri, duygu düzenleme güçlükleri ve psikiyatrik belirtilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kartal, M. A. (2013). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Öznel İyi Oluş ve İletişim Beceri Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Katz, L.F. and Hunter, E.C. (2007). Maternal meta-emotion philosophy and adolescent depressive symptomatology. *Social Development*, 16 (2), 343-360. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-9507.2007.00388.x>
- Kaplan, V., Kürümlüoğlu, R. ve Bütün, B. (2021). Covid-19 pandemisine bağlı karantina sürecinin ergenlerin gelecek beklentileri ve anksiyete düzeylerine etkisi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4 (7), 12-23.
- Kenny, D.T. (2000). Psychological foundations of stress and coping: A developmental perspective. In D.T. Kenny, J.G. Carlson, F.J. McGuigan and J.L. Sheppard (Eds.), *Stress and health: Research and clinical applications* (pp. 73–104). Amsterdam: Gordon Breach/Harwood Academic Publishers.
- Kıran Esen, B., Özcan, H.D. and Sezgin, M. (2017). High school students' cognitive flexibility is predicted by self-efficacy and achievement. *European Journal Of Education Studies*, 3 (2), 143-151. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.244470>
- Kleinginna, P.R. and Kleinginna, A.M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5 (4), 345-379. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF00992553>
- Kline, R.B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. Newyork: Guilford publications.
- Kocaman, F. ve Ersoy, A.F. (2021). Pandemi sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin yaşadığı stres ve kaygı durumları: Nitel bir çalışma. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7 (1), 224-240.

- Koole, S.L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23 (1), 4-41. DOI: <https://doi.org/10.1080/02699930802619031>
- Koster, E. H., De Lissnyder, E., Derakshan, N. And De Raedt, R. (2011). Understanding depressive rumination from a cognitive science perspective: The impaired disengagement hypothesis. *Clinical psychology review*, 31 (1), 138-145. DOI: 10.1016/j.cpr.2010.08.005
- Kouzma N.M. ve Kennedy G.A. (2004). Self-reported sources of stress in senior high school students. *Psychological Reports*, 94 (1), 314-316. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.2466/PR0.94.1.314-316>
- Kraag, G., Zeegers, M.P., Kok, G., Hosman, C. and Abu-Saad, H.H. (2006). School programs targeting stress management in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 44 (6), 449-472. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jsp.2006.07.001>
- Krohne, H. W. (2002). Stress and coping theories. *International Encyclopedia of the Social Behavioral Sceinces*, 22, 15163-15170. DOI: <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/03817-1>
- Kruczek, A., Basińska, M.A. and Janicka, M. (2020). Cognitive flexibility and flexibility in coping in nurses—the moderating role of age, seniority and the sense of stress. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 33 (4), 507-521. DOI: <http://dx.doi.org/10.13075/ijomeh.1896.01567>
- Kutlu Samet, H. (2018). *Ergenlerde bağlanma, şiddete maruz kalma yaşantıları ile saldırganlık arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin doğrudan ve dolaylı rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuyumcu, B. and Kirazcı, F. (2020). The link between cognitive flexibility and educational stress among high school students: Mediation through perception of teacher acceptance. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 10 (58), 515-530.
- Kuzgun, Y. (2011). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın.
- Küçükköse, İ. (2015). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sürekli öfke, öfke ifade tarzları ve stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Mevlâna Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Lakhan, R., Agrawal, A. and Sharma, M. (2020). Prevalence of depression, anxiety, and stress during COVID-19 pandemic. *Journal of Neurosciences in Rural Practice*, 11 (4), 519-525. DOI: <https://doi.org/10.1055/s-0040-1716442>
- Larson, R., Moneta, G., Richards, M.H. and Wilson, S. (2002). Continuity, stability, and change in daily emotional experience across adolescence. *Child Development*, 73 (4), 1151-1165. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00464>
- Larson, R., Wilson, S. and Rickman, A. (2009). Globalization, societal change, and adolescence across the world. In R. Lerner and L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 590–622). New York: Wiley. DOI: <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002018>
- Lazarus, R.S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Reviews in Psychology*, 44 (1), 1-21. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.000245>
- Lazarus, R.S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74 (1), 9-46. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x>
- Lazarus, R.S. and Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R.S. and Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1 (3), 141-169. DOI: <https://doi.org/10.1002/per.2410010304>
- Leahy, L.R., Tirsch, D. and Napolitano, A.L. (2011). *Emotion regulation in psychotherapy: a practitioner's guide*. New York: Guilford Press.
- Lehrer, P.M., Wollfolk, R.L. and Sime, W.E. (2007). *Principles and Practice of Stress Management*. (Third Edition). New York: The Guilford Press A Division of Guilford Publications.
- Lepistö, S., Joronen, K., Åstedt-Kurki, P., Luukkaala, T. and Paavilainen, E. (2012). Subjective well-being in Finnish adolescents experiencing family violence. *Journal of Family Nursing*, 18 (2), 200–233. DOI: <https://doi.org/10.1177/1074840711435171>
- Leung, G.S., Yeung, K.C. and Wong, D.F. (2010). Academic stressors and anxiety in children: The role of paternal support. *Journal of Child and Family Studies*, 19 (1), 90-100. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-009-9288-4>

- Lewis, A., Huebner, E.S., Malone, P. and Valois, R.F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40 (3), 249–262. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9517-6>
- Lin, W., Tsai, P., Lin, H. and Chen, H. (2013). How does emotion influence different creative performances? The mediating role of cognitive flexibility. *Cognition and Emotion*, 28 (5), 834- 844. DOI: <https://doi.org/10.1080/02699931.2013.854195>
- Liu, X., and Tein, J.Y. (2005). Life events, psychopathology, and suicidal behavior in Chinese adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 86 (2-3), 195-203. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2005.01.016>
- Lohman, B.J. and Jarvis, P.A. (2000). Adolescent stressors, coping strategies, and psychological health studied in the family context. *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (1), 15-43. DOI: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1005117020812>
- Long, R.F., Huebner, E.S., Wedell, D.H. and Hills, K.J. (2012). Measuring schoolrelated subjective well-being in adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82 (1), 50-60. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1939-0025.2011.01130.x>
- Little, T.D., Cunningham, W.A., Shahar, G. and Widaman, K.F. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural Equation Modeling*, 9 (2), 151-173. DOI: https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_1
- Lucas, R.E., Diener, E. and Suh, E.M. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (3), 616–628. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.71.3.616>
- Lucas, R.E., Clark, A.E., Georgellis, Y. and Deiner, E. (2003). Reexamining adaptation and set point model of happiness: Reactions to changes in marital status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (3), 527-539. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.84.3.527>
- Lykken, D. and Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7 (3), 186-189. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1996.tb00355.x>
- MacCallum, R.C., Browne, M.W. and Sugawara, H.M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1 (2), 130-149. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1082-989X.1.2.130>

- Macklem, G.L. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. New York: Springer Science+Business Media. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-73851-2>
- Magaya, L., Asner-Self, K.K. and Schreiber, J.B. (2005). Stress and coping strategies among Zimbabwean adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 75 (4), 661-671. DOI: <https://doi.org/10.1348/000709905X25508>
- Marcus, J., Maccoby, E.E., Jacklin, C.N. and Doering, C.H. (1985). Individual differences in mood in early childhood: their relation to gender and neonatal sex steroids. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, 18 (4), 327-340. DOI: <https://doi.org/10.1002/dev.420180405>
- Mardia, K.V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519-530. DOI: <https://doi.org/10.1093/biomet/57.3.519>
- Mariani, R., Renzi, A., Di Monte, C., Petrovska, E. and Di Trani, M. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on primary emotional systems and emotional regulation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (11), 5742. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18115742>
- Martin, M.M. and Rubin, R.B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological reports*, 76 (2), 623-626. DOI: <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>
- Martin, M.M. and Anderson, C.M. (1998). The cognitive flexibility scale: three validity studies. *Communication Reports*, 11 (1), 1-9. DOI: <https://doi.org/10.1080/08934219809367680>
- Mathews, B.L., Kerns, K.A. and Ciesla, J.A. (2014). Specificity of emotion regulation difficulties related to anxiety in early adolescence. *Journal of Adolescence*, 37 (7), 1089-1097. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.08.002>
- Matthews, J.S. (2018). When am I ever going to use this in the real world? cognitive flexibility and urban adolescents' negotiation of the value of mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 110 (5), 726-746. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000242>

- McDonough, M.H., Hadd, V., Crocker, P.R., Holt, N.L., Tamminen, K.A. and Schonert-Reichl, K. (2013). Stress and coping among adolescents across a competitive swim season. *The Sport Psychologist*, 27 (2), 143-155.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1123/tsp.27.2.143>
- McLaughlin, K.A., Hatzenbuehler, M.L., Mennin, D.S. and Nolen Hoeksema, S. (2011). Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: A prospective study. *Behaviour Research and Therapy*, 49 (9), 544-554.
DOI: [10.1016/j.brat.2011.06.003](http://dx.doi.org/10.1016/j.brat.2011.06.003)
- McMahon, S.D., Grant, K.E., Compas, B.E., Gipson, P.Y., Thurm, A.E., Stuhlmacher, A.F. and Halpert, J.A. (2003). Stressors and child and adolescent psychopathology: Moving from markers to mechanisms of risk. *Psychological Bulletin*, 129 (3), 447–466. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.129.3.447>
- McNulty, J.K. and Hellmuth, J.C. (2008). Emotion regulation and intimate partner violence in newlyweds. *Journal of Family Psychology*, 22 (5), 794-797.
DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0013516>
- Mestre, J.M., Núñez-Lozano, J.M., Gómez-Molinero, R., Zayas, A. and Guil, R. (2017). Emotion regulation ability and resilience in a sample of adolescents from a suburban area. *Frontiers in Psychology*, 8 (1), 1-13. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01980>
- Moeini, B., Shafii, F., Hidarnia, A., Babaii, G.R., Birashk, B. and Allahverdipour, H. (2008). Perceived stress, self-efficacy and its relations to psychological well-being status in Iranian male high school students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36 (2), 257-266. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.2224/sbp.2008.36.2.257>
- Mónaco, E., Schoeps, K. and Montoya-Castilla, I. (2019). Attachment styles and well-being in adolescents: How does emotional development affect this relationship? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16 (14), 2554. DOI: <https://doi.org/10.3390%2Fijerph16142554>
- Montemayor, R. (1983). Parents and adolescents in conflict: All families some of the time and some families most of the time. *The Journal of Early Adolescence*, 3 (1-2), 83-103. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/027243168331007>
- Morgan, M.L., Vera, E.M., Gonzales, R.R., Conner, W., Vacek, K.B. and Coyle, L.D. (2011). Subjective well-being in urban adolescents: Interpersonal, individual, and

- community influences. *Youth & Society*, 43 (2), 609–634. DOI:[10.1177/0044118X09353517](https://doi.org/10.1177/0044118X09353517)
- Myers, D. and Diener, E. (1995). Who is happy. *American Psychological Society*, 6 (1), 10-19. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298>.
- Navarro, D., Montserrat, C., Malo, S., González, M., Casas, F. and Crous, G. (2017). Subjective well-being: What do adolescents say? *Child and Family Social Work*, 22 (1), 175-184. DOI: <https://doi.org/10.1111/cfs.12215>
- Nigar, F. (2014). *Ortaokul öğrencileri ile yatılı bölge ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş ve temel psikolojik ihtiyaçlar düzeyinin karşılaştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Nolen Hoeksema, S. (2012). Emotion regulation and psychopathology: The role of gender. *Annual Review of Clinical Psychology*, 8 (1), 161-187. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032511-143109>
- OECD, (2017). *PISA 2015 Results Students'Well-Being (volume 3)*. Paris: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/19963777>
- Okumuşoğlu, O. (2015). *Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin benlik saygıları ve öznel iyi oluşlarının; akademik tükenmişliği, kontrol odağı, eğitim stresleri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Mevlâna Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oliva, A., Jiménez, J.M. and Parra, A. (2009). Protective effect of supportive family relationships and the influence of stressful life events on adolescent adjustment. *Anxiety, Stress, & Coping*, 22 (2), 137-152. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10615800802082296>
- Oral, E.A. (2004). *Ergenlik döneminde stresle başa çıkma: Stresle başa çıkma programının geliştirilmesi ve etkinliğinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oram, R., Ryan, J., Rogers, M., and Heath, N. (2017). Emotion regulation and academic perceptions in adolescence. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 22 (2), 162-173. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/13632752.2017.1290896>
- Ormel, J., Lindenberg, S., Steverink, N. and Verbrugge, L.M. (1999). Subjective well-being and social production functions. *Social Indicators Research*, 46 (1), 61-90. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1006907811502>

- Önen, A.S. and Koçak, C. (2015). The effect of cognitive flexibility on higher school students' study strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2346-2350. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.680>
- Özbak, E. (2021). *Bilişsel esneklik ile depresif belirtiler arasındaki ilişkide duygu düzenleme becerilerinin aracı rolünün incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Özcan, D.A. ve Kıran Esen, B. (2016). Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile öz yeterliklerinin incelenmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7 (24), 1-10.
- Özcan, B. (2022). *İnternet oyunu oynama bozukluğu olan ergenlerde başa çıkma stratejileri, psikolojik dayanıklılık ve algılanan stres arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Tıp Fakültesi.
- Özcan, N. (2022). *Algılanan stres ile bilişsel esnekliğin yürütücü işlevler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, E. ve Yalçın, H. (2021). Anne-baba tutumlarının ergenlerdeki depresyon, anksiyete ve stres düzeylerine etkisi. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (7), 229-248.
- Özdoğan, A.Ç (2017). *Ergenlerde reaktif-proaktif saldırganlık ile ebeveyn duygusal erişilebilirliği: Duygu düzenleme güçlüğüünün aracı Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özen, G. (2023). *Okul tükenmişliğini yordamada okula bağlanma bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçiliğin rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özen Karataştan, S. (2022). *Sahne sanatlarıyla uğraşan ve uğraşmayan ergenlerin algılanan stres, benlik saygısı ve mutluluk düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Özkan, E.S. (2019). *Lise öğrencilerinin tükenmişliğini yordamada yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esnekliğin rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Öztürk, S. (2019). *Ergenlerde bilişsel esneklik ve duygusal özerklik: bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Parray, W.M. and Kumar, S. (2017). Impact of assertiveness training on the level of assertiveness, self-esteem, stress, psychological well-being and academic achievement of adolescents. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 8 (12), 1476-1480.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591 (1), 25-39. DOI: <https://doi.org/10.1177/0002716203260078>
- Patterson, J.M. and Mccubbin, H.I. (1987). Adolescent coping style and behaviors: conceptualization and measurement. *Journal of Adolescence*, 10 (2), 163-186. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(87\)80086-6](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(87)80086-6)
- Payne, J.W., Bettman, J.R. And Johnson, E.J. (1993) *The adaptive decision maker*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/CBO9781139173933>
- Peker, A., Cengiz, S. ve Yıldız, M.N. (2021). Yaşam doyumu ve öznel zindeliğin COVID-19 korkusu ile problemli internet kullanımı arasındaki aracılık ilişkisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 24 (2), 199-206. DOI: 10.5505/kpd.2020.92259
- Phelps, S.B., and Jarvis, P.A. (1994). Coping in adolescence: Empirical evidence for a theoretically based approach to assessing coping. *Journal of Youth Adolescence*, 23 (3), 359–371. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF01536724>
- Pratisti, W.D. and Rini, O.K. (2016). The Relation of Emotion Regulation and Subjective Well-Being in Adolescent Students. *International Conference on Health and Well-Being*’ de sunulan bildiri. <https://publikasiilmiah.ums.ac.id/bitstream/handle/11617/7386/12%20%20Wiwie%20Dinar%20Pratisti.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Erişim tarihi: 01.01.2022).
- Puerta Morales, L. (2015). Relationship between cognitive processes and academic performance in high school students. *Avances de la Disciplina*, 9 (2), 85-100. DOI: <http://dx.doi.org/10.21500/19002386.1816>

- Qouta, S., El-Sarraj, E. and Punamäki, R.L. (2001). Mental flexibility as resiliency factor among children exposed to political violence. *International Journal of Psychology*, 36 (1), 1-7. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00207590042000010>
- Rahimi, M., Meratian, N. and Mahmoodabadi, H.Z. (2018). The role of family communication dimensions in adolescents' depression with the mediation of cognitive flexibility. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 20 (5), 289-297. DOI: <https://doi.org/10.22038/jfmh.2018.11401>
- Raja, S.N., McGee, R. and Stanton, W.R. (1992). Perceived attachments to parents and peers and psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21 (4), 471-485. DOI: [10.1007/BF01537898](https://doi.org/10.1007/BF01537898)
- Rajabi, S., Nazarpour, M. and Tabnak, F. (2017). Predict cognitive emotion regulation strategies using the flexibility of mind, retention and continuous performance in adolescents. *Neuropsychology*, 3 (9), 9-24.
- Rask, K., Astedt-Kurk, P., Paavilainen, E. and Laippala, P. (2003). Adolescent subjective well-being and family dynamics. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 17 (2), 129-138. DOI: <https://doi.org/10.1046/j.0283-9318.2002.00118.x>
- Raykov, T. and Marcoulides, G.A. (2012). *A first course in structural equation modeling* (2nd edition). New Jersey: Psychology Press.
- Reis, N. (2020). *Ödüle/cezaya duyarlılık, bilişsel esneklik ve depresyon arasındaki ilişki: Duygu düzenleme güçlüklerinin aracı rolü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- Renshaw, T.L., Long, A.C. J. and Cook, C.R. (2014). Assessing adolescents' positive psychological functioning at school: development and validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30 (4), 534-552. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spq0000088>
- Renshaw, T.L. and Arslan, G. (2016). Psychometric properties of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire with Turkish adolescents: A generalizability study. *Canadian Journal of School Psychology*, 31 (2), 139-151. DOI: <https://doi.org/10.1177/0829573516634644>
- Reschly, A.L., Huebner, E.S., Appleton, J.J. and Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 419–431. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.20306>

- Richardson, C.M. (2017). Emotion regulation in the context of daily stress: Impact on daily affect. *Personality and Individual Differences*, 112, 150-156. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.058>
- Rivers, S.E., Brackett, M.A., Katulak, N.A. and Salovey, P. (2007). Regulating anger and sadness: An exploration of discrete emotions in emotion regulation. *Journal of Happiness Studies*, 8 (1), 393-427. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-006-9017-2>
- Rizzolo, D., Zipp, G.P., Stiskal, D. and Simpkins, S. (2009). Stress management strategies for students: The immediate effects of yoga, humor, and reading on stress. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 6 (8), 79-88. DOI: <http://dx.doi.org/10.19030/tlc.v6i8.1117>
- Rodriguez Rivas, M.E., Varela, J.J., González, C. and Chuecas, M.J. (2022). The role of family support and conflict in cyberbullying and subjective well-being among Chilean adolescents during the Covid-19 period. *Heliyon*, 8 (4), 1-8. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09243>
- Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M. and Mishely-Yarlap, A. (2014). Subjective well-being in adolescence: The role of self-control, social support, age, gender, and familial crisis. *Journal of Happiness Studies*, 17 (1), 81–104. DOI: [10.1007/s10902-014-9585-5](https://doi.org/10.1007/s10902-014-9585-5)
- Rugancı, R.N. and Gençöz, T. (2010). Psychometric properties of a Turkish version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 66 (4), 442-455. DOI: <https://doi.org/10.1002/jclp.20665>
- Ryan, R.M., Huta, V. and Deci, E.L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9 (1), 139-170. DOI: [10.1007/s10902-006-9023-4](https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4)
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C.D. and Keyes, C.L.M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719-727. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Sacharin, V. (2009). *The influence of emotions on cognitive flexibility*. Unpublished doctoral thesis. Michigan: The University of Michigan, Department of Psychology

- Saföz-Güven, İ.G. (2008). *Fen ve genel lise öğrencilerinin cinsiyet ve sosyometrik statülerine göre öznel iyi oluş düzeyleri, genel sağlık örüntüleri ve psikolojik belirtileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sağar, M.E. (2022). Ergenlerde okulda öznel iyi oluşun yordayıcıları: Duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik. *Ege Eğitim Dergisi*, 23 (2), 133-149. DOI: <https://doi.org/10.12984/egeefd.1060883>
- Salari, N., Hosseiniyan Far, A., Jalali, R., Vaisi Raygani, A., Rasoulpoor, S., Mohammadi, M., Rasoulpoor, S. and Khaledi Paveh, B. (2020). Prevalence of stress, anxiety, depression among the general population during the Covid-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Globalization and Health*, 16 (1), 1-11. DOI: [10.1186/s12992-020-00589-w](https://doi.org/10.1186/s12992-020-00589-w)
- Sancaktar, M. (2020). *Ergenlerde algılanan sosyal destek ve stres düzeyinin internet bağımlılığı ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İbn Haldun Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Santrock, J.W. (2009). *Life-span development*. New York: McGrawHill International Edition.
- Sarıtaş, D. (2012). *Psychological well-being of adolescents: maternal rearing behaviors, basic personality traits and emotion regulation processes*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarıtaş, D. and Gençöz, T. (2012). Discrepancies between Turkish Mothers' and Adolescents' Reports of Adolescents' Emotion Regulation Difficulties. *Journal of Clinical Psychology*, 68 (6), 661-671. DOI: <https://doi.org/10.1002/jclp.21849>
- Sarıtaş Atalar, D., Gençöz, T. and Özen, A. (2015). Confirmatory factor analyses of the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS) in a Turkish adolescent sample. *European Journal of Psychological Assessment*, 31 (1), 12-19. DOI: <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000199>
- Satan, A.A. (2014). Dini inanç ve bilişsel esneklik düzeylerinin öznel iyi oluş düzeyine olan etkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (7), 56-74.
- Schraml, K., Perski, A., Grossi, G. and Makower, I. (2012). Chronic stress and its consequences on subsequent academic achievement among adolescents. *Journal of*

- Educational and Developmental Psychology*, 2 (1), 69-79. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v2n1p69>
- Seiffge-Krenke, I., Weidemann, S., Fentner, S., Aegenheister, N. and Poeb lau, M. (2001). Coping with school-related stress and family stress in healthy and clinically referred adolescents. *European Psychologist*, 6 (2), 123–132.
DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1027/1016-9040.6.2.123>
- Selye, H. (1973). The evolution of the stress concept: The originator of the concept traces its development from the discovery in 1936 of the alarm reaction to modern therapeutic applications of syntoxic and catatonic hormones. *American Scientist*, 61 (6), 692-699.
- Selye, H. (1976). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Serrano, C. and Andreu, Y. (2016). Perceived emotional intelligence, subjective well-being, perceived stress, engagement and academic achievement of adolescents. *Revista de psicodidáctica*, 21 (2), 357-374. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.14887
- Sharma, M. and Tanmeet (2012). The role of perceived social support in adolescents with academic stress. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology January*, 38 (1), 149-155.
- Sheldon, K.M. and Elliot, A.J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: the self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (3), 482-497. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.76.3.482>
- Shih, J.H., Abela, J.R. and Starrs, C. (2009). Cognitive and interpersonal predictors of stress generation in children of affectively ill parents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37 (2), 195-208. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9267-z>
- Silk, S.J., Steinberg L. and Morris S.A., (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74 (6), 1869-1880. DOI: <https://doi.org/10.1046/j.1467-8624.2003.00643.x>
- Spann, M.N., Mayes, L.C., Kalmar, J.H., Guiney, J., Womer, F.Y., Pittman, B., Carolyn, M.M., Sinha, R. and Blumberg, H.P. (2012). Childhood abuse and neglect and cognitive flexibility in adolescents. *A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 18 (2), 182-189.
DOI: <https://doi.org/10.1080/09297049.2011.595400>

- Spear, L.P. (2000). The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. *Neuroscience And Biobehavioral Reviews*, 24 (4), 417-463. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0149-7634\(00\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0149-7634(00)00014-2)
- Spinrad, T.L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R.A., Valiente, C., Shepard, S.A., Reiser, M., Lasoya, S.H. and Guthrie, I.K. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: A longitudinal study. *Emotion*, 6 (3), 498-510. DOI: <https://doi.org/10.1037/1528-3542.6.3.498>
- Stansbury, K. and Gunnar, M.R. (1994). Adrenocortical activity and emotion regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2–3), 108–134. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01280.x>
- Steinberg, L. (2008). Social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28 (1), 78–106. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.dr.2007.08.002>
- Steinberg, L. (2013). *Adolescence*. (10th ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Steinberg, L. and Avenevoli, S. (2000). The role of context in the development of psychopathology: a conceptual framework and some speculative propositions. *Child Development*, 71 (1), 66-74. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00119>
- Steinberg, L. and Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52 (1), 83-110. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83>
- Steinberg, L., Dahl, R., Keating, D., Kupfer, D. J., Masten, A. and Pine, D. (2006). The study of developmental psychopathology in adolescence: integrating affective neuroscience with the study of context. In D. Cicchetti, and D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology* (pp. 710-741). New York: Wiley. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/9780470939390.ch18>
- Steinmayr, R., Wirthwein, L., Modler, L. and Barry, M.M. (2019). Development of subjective well-being in adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16 (19), 3690-3713. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph16193690>
- Stevens, A.D. (2009). *Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children*. Unpublished doctoral thesis. Seattle: Seattle Pacific University, School of Psychology, Family, & Community.

- Sun, J., Dunne, M.P., Hou, X. and Xu, A. (2013). Educational Stress among Chinese Adolescents: Individual, Family, School and Peer Influences. *Educational Review*, 65 (3), 284-302. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2012.659657>
- Suldo, S.M. and Huebner, E.S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behaviour in adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19 (2), 193-106. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1521/scpq.19.2.93.33313>
- Suldo, S.M., Friedrich, A.A., White, T., Farmer, J., Minch, D. and Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents subjective well-being: A mixed methods investigation. *School Psychology Review*, 38 (1), 67-85. DOI: <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087850>
- Susman, E.J., Nottelmann, E.D., Dorn, L.D., Inoff-Germain, G. and Chrousos, G.P. (1988). Physiological and behavioral aspects of stress in adolescence. *Mechanisms of Physical and Emotional Stress* 245, 341-352. DOI: [10.1007/978-1-4899-2064-5_27](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2064-5_27)
- Swanson, G.N. (2000). Adolescence. In G. Fink (Ed.) *Encyclopedia of stress* (pp. 32-42). San Diego, Academic Press.
- Şan, E., Köse, S., Özbaran, B., Bildik, T. ve Aydın, C. (2018). DEHB'li ergenlerde toplumsal biliş ve duygu düzenleme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19 (1), 71-79. DOI: <http://dx.doi.org/10.5455/apd.264538>
- Şenyiğit, A. (2018). *Lise öğrencilerinin bilişsel esnekliklerine göre problemleri internet kullanımlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson education.
- Taş, S. (2017). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik öğrenilmiş çaresizliklerinin yordanması: Problem çözme becerisi ve bilişsel esneklik*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tatlıcı, M.E. (2020). *Lise öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumlarına göre bilişsel esnekliklerinin ve karar verme stillerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Thoits, P. (1995). Stress, coping and social support processes: What are we? What next? *Journal of Health & Social Behavior*, 35, 53-79. DOI: <https://doi.org/10.2307/2626957>
- Thompson, R.A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of The Society For Research In Child Development*, 59 (2), 25-52. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1166137>
- Thompson, R.A. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review*, 3 (1), 53-61. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1754073910380969>
- Thompson, R.A. and Meyer, S. (2007). The socialization of emotion regulation in the family. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 249-268). New York: Guilford Press.
- Tian, L., Liu, B., Huang, S. and Huebner, E.S. (2013). Perceived social support and school well-being among Chinese early and middle adolescents: The Mediation role of self-esteem. *Social Indications Research*, 113 (3), 991-1008. DOI: [10.1007/s11205-012-0123-8](https://doi.org/10.1007/s11205-012-0123-8)
- Torsheim, T. and Wold, B. (2001). School-related stress, support, and subjective health complaints among early adolescents: a multilevel approach. *Journal of Adolescence*, 24 (6), 701-713. DOI: <https://doi.org/10.1006/jado.2001.0440>
- Tull, M. T., Barrett, H. M., McMillan, E. S. and Roemer, L. (2007). A preliminary investigation of the relationship between emotion regulation difficulties and posttraumatic stress symptoms. *Behavior Therapy*, 38 (3), 303-313. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.beth.2006.10.001>
- Tull, M., Bardeen, J., Dilillo, D., Messman-Moore, T. and Gratz, K. (2015). A prospective investigation of emotion dysregulation as a moderator of the relation between posttraumatic stress symptoms and substance use severity. *Journal Of Anxiety Disorders*, 60, 29-52. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2014.11.003>
- Turan, N., Durgun, H., Kaya, H., Ertaş, G. ve Kuvan, D. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin stres durumları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Academic Research in Nursing* 5 (1), 59-66. DOI: 10.5222/jaren.2019.43265

- Tutuş, A. (2019). *11- 14 yaş arasında olan ergenlerin stresle başa çıkma tarzları ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uğur, E. (2020). *Farklı sosyal çevrede yaşayan ergen gruplarının bağlanma, psikolojik sağlamlık ve duygu düzenlemesi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Unur-Gürer, L. (2021). *Ergenlerde travmatik yaşantılar ve problemlili internet kullanımı arasındaki ilişkide stres ve duygu düzenlemenin rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan: Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Usán Supervía, P., and Quílez Robres, A. (2021). Emotional regulation and academic performance in the academic context: The mediating role of self-efficacy in secondary education students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (11), 5715-5725. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18115715>
- Uyan, A. (2014). *Ergenlerde algılanan stres ile sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünlü Kaynakçı, F.Z. (2017). *A model for psychological distress among university students: mindfulness, decentering, reframing, and indirect effect of emotion regulation difficulties*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- VandenBos, G.R. (2015). *APA dictionary of psychology*. (2nd Ed.). Washington DC: American Psychological Association. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/14646-000>
- VanderWeele, T.J., Hawkey, L.C. and Cacioppo, J.T. (2012). On the reciprocal association between loneliness and subjective well-being. *American Journal of Epidemiology*, 176 (9), 777-784.
- Valois, R.F., Zullig, K.J., Huebner, E.S. and Drane, J.W. (2001). Relationship between life satisfaction and violent behaviours among adolescents. *American Journal of Health Behaviour*, 25 (4), 353–266. DOI: <https://doi.org/10.5993/AJHB.25.4.1>
- Vecchio, G.M., Gerbino, M., Pastorelli, C., Del Bove, G. and Caprara, G.V. (2007). Multifaceted self-efficacy beliefs as predictors of life satisfaction in late adolescence. *Personality and Individual Differences*, 43 (7), 1807–1818.

- DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.05.018>
- Villanueva, L., Prado-Gascó, V. and Montoya Castilla, I. (2020). Longitudinal analysis of subjective well-being in preadolescents: The role of emotional intelligence, self-esteem and perceived stress. *Journal of health psychology*, 27 (2), 278-291.
DOI: <https://doi.org/10.1177/1359105320951605>
- Visser, M. and Routledge, L. (2007). Substance abuse and psychological wellbeing of South African adolescents. *South African Journal of Psychology*, 37 (3), 595–615.
DOI: <https://doi.org/10.1177/008124630703700313>
- Wagner, B.M., Cohen, P. and Brook, J.S. (1996). Parent/adolescent relationships: Moderators of the effects of stressful life events. *Journal of Adolescent Research*, 11 (3), 347-374. DOI: <https://doi.org/10.1177/0743554896113005>
- Wang, M. and Saudino, K.J. (2011). Emotion regulation and stress. *Journal Of Adult Development*, 18 (2), 95-103. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10804-010-9114-7>
- Wang, R.N. and Chang, Y.C. (2022). Effect of intrinsic motivation on junior high school students' creativity: mediating role of cognitive flexibility. *International Journal of Educational Methodology*, 8 (2), 297-312. DOI: <https://doi.org/10.12973/ijem.8.2.297>
- Werner, K. and Gross, J.J. (2010). Emotion regulation and psychopathology. In A. M. Kring and D.M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology* (pp. 13-27). Newyork: Guilford Press.
- Wu, Z., Zou, Z., Wang, F., Xiang, Z., Zhu, M., Long, Y., Tao, H., Palaniyappan, L. and Liu, Z. (2021). Family functioning as a moderator in the relation between perceived stress and psychotic-like experiences among adolescents during COVID-19. *Comprehensive Psychiatry*, 111, 152-274. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2021.152274>
- Yağcı, A. ve Yalaki, Z. (2021). Ergenlerde çevrimiçi oyun bağımlılığının algılanan stres düzeyi ve algılanan sosyal destek ile arasındaki ilişki. *Çocuk Dergisi*, 21 (2), 166-174. DOI: <https://doi.org/10.26650/jchild.2021.2.892293>
- Ye, L., Posada, A. and Liu, Y. (2019). A review on the relationship between Chinese adolescents' stress and academic achievement. *New Directions For Child and Adolescent Development*, 2019 (163), 81-95. DOI: <https://doi.org/10.1002/cad.20265>

- Yerlikaya, E.E. (2009). *Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yerlikaya, N. (2007). *Lise öğrencilerinin mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yetim, N. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinde yansıtıcı düşünme becerisi, akademik stres düzeyi ve yabancı dil dersi akademik başarı ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat: Gaziosmapaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yetişir, İ. (2023). *Reddedilme duyarlılığı ile travma sonrası stres bozukluğu arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracılık rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi, Lisansüstü Programlar Enstitüsü.
- Yıldırım, U. (2022). *Ergenlerin bilişsel esneklikleri ile akran zorbalığı ve mağduriyeti arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, F. (2018). *Ergenlerde bilişsel esneklik ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğünün aracı rolünün incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, M.A. (2014). *Ergenlerde anne-babaya bağlanma ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide duygu düzenleme ve baş etme yöntemlerinin çoklu aracılık rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, M.A. (2016). Ergenlerde yalnızlık ile pozitiflik arasındaki ilişkide duygu düzenleme yöntemlerinin çoklu aracılığı. *Eğitim ve Bilim*, 41 (186), 217-231.
DOI: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6193>
- Young, K.S., Sandman, C.F., and Craske, M.G. (2019). Positive and negative emotion regulation in adolescence: links to anxiety and depression. *Brain Sciences*, 9 (4), 76-96. DOI: <https://doi.org/10.3390/brainsci9040076>
- Zalewski, M., Lengua, L.J., Wilson, A.C., Trancik, A. and Bazinet, A. (2011). Associations of coping and appraisal styles with emotion regulation during preadolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110 (2), 141– 158.
DOI: <https://doi.org/10.1016%2Fj.jecp.2011.03.001>

- Zhang, B., Yan, X., Zhao, F. and Yuan, F. (2015). The relationship between perceived stress and adolescent depression: The roles of social support and gender. *Social Indicators Research*, 123 (2), 501-518. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11205-014-0739-y>
- Zhang, C., Ye, M., Fu, Y., Yang, M., Luo, F., Yuan, J. and Tao, Q. (2020). The Psychological Impact of the COVID-19 Pandemic on Teenagers in China. *Journal of Adolescent Health*, 67 (6), 747-755. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.08.026>
- Zhou, S.J., Zhang, L.G., Wang, L.L., Guo, Z.C., Wang, J.Q., Chen, J.C. and Chen, J.X. (2020). Prevalence and socio-demographic correlates of psychological health problems in Chinese adolescents during the outbreak of Covid-19. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 29 (6), 749-758. DOI: [10.1007/s00787-020-01541-4](https://doi.org/10.1007/s00787-020-01541-4)
- http-1:** https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=508 (Erişim tarihi: 24.12.2023)

EKLER

EK-1. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU			
Değerli katılımcı, Sizden bilimsel bir çalışmaya katkıda bulunmanız için aşağıda verilen anketleri doldurmanız istenmektedir. Bilgiler çok sayıda kişiden elde edileceği ve genel olarak değerlendirileceği için adınız ve soyadınız istenmemektedir. Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel veri olarak kullanılacaktır. Lütfen her anketten önceki kısa açıklamayı dikkatlice okuyunuz ve hiçbir soruyu cevapsız bırakmamaya özen gösteriniz. Verdiğiniz yanıtlar gizli tutulacak ve elde edilen sonuçlar sadece akademik çalışma amacı ile kullanılacaktır. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Soruları içtenlikle yanıtlamanız araştırmanın sonuçları açısından önemlidir. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim. <i>Bu araştırmaya kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum ()</i> Emrah ULUTAŞ A. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü PDR Doktora Programı			
1. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()			
2. Yaşınız: (Lütfen yazınız)			
3. Sınıfınız: 9. sınıf () 10. Sınıf () 11. Sınıf () 12. Sınıf ()			
4. Okulunuzun adı: (Lütfen yazınız)			

EK-2. Bilişsel Esneklik Ölçeği Örnek Maddeler

BEÖ Aşağıdaki cümlelerin size ne sıklıkla uyduğunu yanlarında belirtilen 6 dereceli ölçek üzerinden değerlendiriniz. Lütfen yalnızca bir tek rakamı yuvarlak içine alarak işaretleyiniz.	Kesinlikle <u>Katılıyorum</u>	Katılıyorum	Kısmen <u>Katılıyorum</u>	Kısmen <u>Katılmıyorum</u>	Katılmıyorum	Kesinlikle <u>Katılmıyorum</u>
1.Bir fikri/düşünceyi birçok farklı biçimde ifade edebilirim.	6	5	4	3	2	1
.						
.						
.						
.						
.						
7.Sorunlara yaratıcı çözümler bulabilirim.	6	5	4	3	2	1
.						
.						
.						
.						
12.	6	5	4	3	2	1

EK-3. Öğrenci Öznel İyi Oluş Ölçeği Örnek Maddeler

ÖÖİÖÖ				
Aşağıda düşünce, duygu ve davranışlarınıza ilişkin cümleler verilmiştir. Her bir cümleyi dikkatlice okuyunuz ve size en uygun cevabı işaretleyiniz.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Her zaman
1.Yeni şeyler öğrenirken heyecanlanırım.	1	2	3	4
.				
.				
.				
.				
.				
.				
8. Okulda iyi işler yaparım.	1	2	3	4
.				
.				
.				
.				
.				
.				
.				
16.	1	2	3	4

EK-4. Duygu Düzenlemede Güçlükler  l eği  rnek Maddeler

DDGÖ Aŗađıdaki cümlelerin size ne sıklıkla uyduğunu yanlarında belirtilen 5 dereceli ölçek üzerinden değerlendiriniz. Lütfen yalnızca bir tek rakamı yuvarlak içine alarak iŗaretleyiniz.	Nereveyse hiçbir zaman	Bazen	Yaklaŗık yarı yarıya	çoğu zaman	Nereveyse her zaman
1. Ne hissettiğim konusunda netimdir.	1	2	3	4	5
.					
.					
.					
.					
.					
.					
.					
20. Kendimi kötü hissettiğimde, halen iŗlerimi s�rd�rebilirim.	1	2	3	4	5
36.	1	2	3	4	5

EK-5. Algılanan Stres Ölçeği Örnek Maddeler

ASÖ Aşağıda geçtiğimiz ay içerisindeki kişisel deneyimleriniz hakkında bir dizi soru yöneltilmektedir. Her soruyu dikkatlice okuyarak size en uygun seçeneğin altındaki kutuya bir çarpı işareti koyarak cevaplayınız. Soruların doğru veya yanlış cevabı yoktur. Önemli olan sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtan yanıtları vermenizdir.					
	Hiçbir zaman	Neredeyse hiçbir	Bazen	Oldukça sık	Çok sık
1. Gecen ay, beklenmedik bir şeylerin olması nedeniyle ne sıklıkta rahatsızlık duydunuz?	()	()	()	()	()
.					
.					
.					
.					
6. Gecen ay, kişisel sorunlarınızı ele alma yeteneğinize ne sıklıkta güven duydunuz?	()	()	()	()	()
.					
.					
.					
.					
.					
.					
.					
14.	()	()	()	()	()

EK-6. Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 11.03.2022	Protokol No: 287122	Tarih: 25.03.2022
--------------------------------	---------------------	-------------------



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Ergenlerde Öznel İyi Oluş, Bilişsel Esneklik, Algılanan Stres ve Duygu Düzenleme: Alternatif Modellerin Test Edilmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Baki DUY
TEZ YAZARI:	Emrah ULUTAŞ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Prof. Dr. Saime ÖNCE (Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (Başkan Yardımcısı -İkt. ve İdari Bil. Fak.)	Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ (Edebiyat Fak.)
Prof. Dr. Yıldız UZUNER (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. İbrahim Cemil ULUKAN (Açıköğretim Fak.)
Prof. Dr. Hapdan DEVECİ (Eğitim Fak.)	KATILMADI Prof. Dr. Erkan YÜKSEL (İletişim Bil. Fak.)

EK-7. Araştırma İzni



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-88074293-605.01-49631820
Konu : Emrah ULUTAŞ'ın Araştırma İzni

14.05.2022

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesi.
b) 29.04.2022 tarihli ve 310028 sayılı yazınız.
c) Valilik Makamının 13.05.2022 tarihli ve 49574732 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı öğrencisi Emrah ULUTAŞ'ın, Prof. Dr. Baki DUY danışmanlığında hazırladığı "Ergenlerde Öznel İyi Oluş, Bilişsel Esneklik, Algılanan Stres ve Duygu Düzenleme: Alternatif Modellerin Test Edilmesi" başlıklı doktora tez çalışmasına ilişkin ilgi (b) yazınız ve ekleri ile istenilen araştırma izni talebi incelenmiş, uygun görülmüş ve valilik makamından alınan ilgi (c) olur ekte gönderilmiş olup, Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesinin 25 inci maddesi gereği çalışmada ekteki imzalı ve mühürlü ölçme araçlarının kullanılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Pervin TÖRE
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-İlgi (c) Valilik Oluru (1 Sayfa)

EK-8. Araştırma Gönüllü Katılım Formu

Bu araştırma, “*Ergenlerde Algılanan Stres ve Öznel İyi Oluş arasındaki ilişkide Bilişsel Esneklik ve Duygu Düzenleme Güçlüğü’nün Aracı Rolü*” başlıklı bir tez çalışması olup ergenlerin öznel iyi oluş, bilişsel esneklik, algılanan stres düzeyleri ve duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacını taşımaktadır. Çalışma, Emrah ULUTAŞ tarafından Prof. Dr. Baki DUY’un danışmanlığında yürütülmekte ve sonuçları ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanının gelişimine katkı sunacağı düşünülmektedir. Veri toplama süreci aşağıda belirtilen hususlar dikkate alınarak yürütülecektir.

- Bu araştırmaya katılım konusunda gönüllülük esastır.
- Veri toplama sürecinde sizden, uygulama formunda yer alan ölçme araçları kullanılarak veriler toplanacaktır.
- Kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek ya da isminizi yazmak zorunda değilsiniz.
- Toplanan veriler, farklı bir araştırmada ya da araştırmanın amaçları dışında kullanılmayacak ve sadece bilimsel hedefler doğrultusunda değerlendirilecektir.
- Elde edilen veriler korunarak çalışma sonuçlandıktan sonra imha edilecek veya arşivlenecektir. Ayrıca talep etmeniz halinde sizden toplanan veriler sizinle paylaşılacaktır.
- Uygulama formunda yer alan soruları cevaplarken herhangi bir rahatsızlık hissetmeniz durumunda devam etmemeyi talep edebilirsiniz. Böyle bir durumda sizden toplanan veriler araştırmada kullanılmayarak imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak için ayırdığınız süre için teşekkür ederim. Araştırma ile ilgili sorularınızı Anadolu Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora programı öğrencisi Emrah ULUTAŞ’a yöneltebilirsiniz.

Bu araştırmaya kendi isteğimle ve talep etmem durumunda araştırmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin, bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılmasını kabul ediyorum.

Evet ()

Hayır ()

Katılımcı ad ve soyadı:

İmza:

Tarih:

Ek-9. Veli İzin Formu

Sevgili Anne/Baba,

Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık doktora programı öğrencisi Emrah ULUTAŞ tarafından, Prof. Dr. Baki DUY'un danışmanlığında gerçekleştirilmektedir. Araştırmanın amacı ergenlerin öznel iyi oluş, bilişsel esneklik, algılanan stres ve duygu düzenleme güçlüğü düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Gönüllü katılımcılardan veri toplanan bu araştırmada, siz onay verdikten sonra çocuğunuzdan da onay alınacaktır. Veri toplamak amacıyla kullanılan ölçme araçları doldurulurken çocuğunuzun kimliğini belli edecek bilgiler istenmemekte ve çocuğunuzun talep etmesi halinde araştırmadan çekilme hakkı bulunmaktadır. Çocuğunuzun ruh sağlığına zarar verecek herhangi bir içeriğin bulunmadığı bu araştırmadan elde edilen veriler toplam grup üzerinden değerlendirilecek ve sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Çocuğunuzun veri toplama formunu tek başına doldurması ve ölçeklerde bulunan ifadelere içten ve doğru bir şekilde yanıtlaması beklenmektedir.

Araştırma ile ilgili sorularınızı Anadolu Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora programı öğrencisi Emrah ULUTAŞ'a yöneltebilirsiniz.

Bu araştırmaya çocuğumun gönüllü olarak katılmasını onaylıyorum.

Evet ()

Hayır ()

Katılımcı velisi ad ve soyadı:

İmza:

Tarih:

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Emrah ULUTAŞ
Yabancı Dil : İngilizce
Doğum Yeri ve Yılı :
E- Posta :

Eğitim Geçmişi:

- 2015-2018: Yüksek Lisans, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
- 2013-2013: Aile Danışmanlığı Sertifika Programı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi
- 2007-2012: Lisans, Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Mesleki Geçmişi:

- 2016- : Psikolojik Danışman, Bilecik Osmaneli İlkokulu
- 2012-2016: Psikolojik Danışman, Bilecik Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Akademik yayınlar:

- Akca, F., Ulutas, E. and Yabancı, C. (2018). Investigation of teachers' self-efficacy beliefs, locus of control and intercultural sensitivities from the perspective of individual differences. *Journal of Education and Learning*, 7 (3), 219-232. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v7n3p219>
- Yabancı, C., Akça, F. and Ulutaş, E. (2018). Çevrimiçi mahremiyet kaygısı ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Connectist: Istanbul University Journal of Communication Sciences*, (54), 191-218. DOI: <http://dx.doi.org/10.26650/CONNECTIST406310>
- Ulutaş, E. (2018). *Üniversite öğrencilerinde romantik ilişki doyumu ile kişilik özellikleri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Mesleki Dernek Üyelikleri

- Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği, Ankara