

Ergenlikte Duygu Düzenleme ve Psikolojik Uyum: Duygu Düzenleme Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması

Emine Tuna Ulaşan Özgüle

Nebi Sümer

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı Duygu Düzenleme Ölçeğini (Gross ve John, 2003) Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin ergenlerin psikososyal gelişim göstergeleriyle ilişkisini incelemektir. Bu doğrultuda, ölçeğin psikometrik özellikleri 13-17 yaş lise öğrencileri üzerinde araştırılmıştır. İki farklı lisenin öğrencileri ($n = 422$) ölçeği altı ay arayla iki kez yanıtlamıştır. Öğrencilerin anne ($n = 185$), baba ($n = 173$) ve sınıf öğretmenleri ($n = 351$) ise öğrencilerin psikososyal gelişimlerini, olumlu sosyal davranış, dışsallaştırma ve içselleştirme sorunları açısından ilk ölçüm döneminde değerlendirmiştir. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, cinsiyet değişkeni göz önüne alınarak, kız ve erkek öğrenci örneklemi için ayrı ayrı karşılaştırmalı olarak yapılmıştır. Sonuçlar, ölçeğin Türkçe uyarlanmasının iki boyutlu yapısını (yeniden değerlendirme ve duygu ifadesinin bastırılması) desteklemiştir. Ölçeğin yapısında cinsiyet farkı gözlenmemiştir. Ergenlerde duygu düzenlemesi ve psikososyal gelişim arasındaki ilişki, yordayıcı analizler uygulanarak incelendiğinde, yeniden değerlendirme boyutunun ebeveynlerin içselleştirme sorunları değerlendirmelerini hem kız hem de erkek öğrencilerde olumsuz yordadığı görülmüştür. İfadenin bastırılması boyutu ise, kızların olumlu sosyal davranışlarına yönelik olan baba değerlendirmelerini olumlu yordamıştır. Diğer yandan, bastırma boyutu babaların erkek çocuklarının dışsallaştırma sorunlarına ilişkin değerlendirmelerini de olumlu yordamıştır. Sonuçlar, duygu düzenlemede kültürel özellikler ve ebeveynlerin duygu sosyalleşmesi üzerindeki etkisi dikkate alınarak tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Duygu düzenleme, yeniden değerlendirme, duygu ifadesinin bastırılması, cinsiyet, ergenlik, dışsallaştırma ve içselleştirme sorunları, sosyal davranış

Abstract

Present study aims to examine psychometric qualities of Gross and John's (2003) Emotion Regulation Questionnaire (ERQ), which assesses two personal emotion regulation strategies, reappraisal and expressive suppression, using 13 to 17 years old Turkish adolescents. Students from two different high schools ($n = 422$) rated how frequently they use each strategy twice with an interval of six months. During the first phase, mothers ($n = 185$), fathers ($n = 185$), and class teachers ($n = 351$) rated students' prosocial behavior, externalization and internalization problems. Exploratory factor analysis showed that the 10-item scale had a clear two-factor structure with acceptable reliabilities for each factor across genders. To examine the consistency between genders, a multi-group confirmatory factor analysis was implemented on boys and girls separately. Correlations between the two dimensions of the ERQ and problem behaviors supported the predictive validity of the measure. On the one hand, reappraisal was associated with internalization problems across samples. On the other hand, suppression correlated positively with father-rated prosocial behavior for girls and externalization problems for boys. The results were discussed considering cultural effects on adolescents' self-regulation and the roles of parents on development of emotion socialization.

Key words: Emotion regulation, reappraisal, expressive suppression, adolescence, gender, externalization problems, internalization problems, prosocial behavior.

Duygusal tepkilerimizi amaçlarımıza uygun hale getirebilmek için çoğu zaman duygu düzenlemesi yapmamız gerekir (Gross ve Thompson, 2007; Thompson, 1994). Duygu düzenlemesi, kişinin hangi duyguları ne zaman ve nasıl hissedeceği ve ne şekilde ifade edeceği gibi duygusal süreçleri içerir (Gross, 1999). Duygu düzenleme sürecinde kişiler arası ortamdaki “diğerleri” gibi dışsal etkenler kişinin duygularını düzenlemesinde rol oynayabileceği gibi, kişinin kendisi de içsel süreçleri kullanarak duygularını düzenleyebilir (Thompson ve Meyer, 2007). Bu içsel süreçler çok boyutlu olup, duygunun ortaya çıkmasını önlemeye ve duygu ortaya çıktıktan sonra baş etmeye yönelik olanlar olarak başlıca iki kısma ayrılabilir (bkz. Werner ve Gross, 2010). İlk kısımda bilişsel yeniden değerlendirme (*cognitive reappraisal*) boyutu öne çıkarken, ikinci kısımda duygu ifadesinin bastırılması (*expressive suppression*) önemli bir duygu düzenleme yöntemi olarak görülmektedir.

Mevcut çalışmalar, bu iki duygu düzenleme yönteminin yoğun olarak kullanıldığını ve psikolojik sağlık göstergeleri ile bağıntısı olduğunu göstermektedir (bkz. John ve Gross, 2004). Bu çalışmanın birincil ve temel amacı, Gross ve John (2003) tarafından geliştirilen ve bu iki kritik boyutu ölçen Duygu Düzenleme Ölçeğini (DDÖ) Türkçeye uyarlamak ve psikometrik değerlendirmesini yapmaktır. Çalışmanın ikincil amacı ise, duygu düzenlemesinin bu iki temel boyutunun ergenlik döneminde Türkiye’de psikolojik uyumla (içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları, olumlu sosyal davranış) ilişkisini incelemektir.

Aşağıda, yeniden değerlendirme ve ifadenin bastırılmasının duygu düzenleme yöntemleri olarak psikososyal hayattaki yeri, duygu düzenlemesinin çocukluktan itibaren gelişimi, duygu düzenleme başarısızlığının ergenlikteki sonuçları ve sözü geçen duygu düzenleme yöntemlerinin bu kapsamda ilgili sonuç değişkenleri ile ilişkileri irdelenmektedir. Son olarak kültürün ve cinsiyetin duygu düzenlemesi üzerindeki etkisi tartışılmaktadır.

Duygu Düzenlemesi

Duygu düzenlemesindeki içsel süreçler, öncel odaklı (*antecedent-focused*) ve tepki odaklı (*response-focused*) olmak üzere kabaca ikiye ayrılabilir. Öncel odaklı duygu düzenlemesi duygu ortaya çıkmadan önce veya henüz çıkmak üzere iken kişinin başvurduğu süreçleri kapsar ve durum seçimi, durumu baş etmeye uygun hale getirmek, dikkat konuşturması gibi yöntemleri içerir (Gross ve Thompson, 2007). Öncel odaklı duygu düzenleme yöntemlerinden biri olan bilişsel değişim ise duygu oluşumunun olaylara olduğu kadar kişinin değerlendirmesine de bağlı olması açısından duygulara doğrudan müdahale potansiyeli taşımaktadır (Gross, 1999). Bir bilişsel değişim yöntemi olan yeniden

değerlendirme, duygusal tepki yaratacak herhangi bir durumu yeniden kurgulayarak ona yeni bir anlam yüklemek olarak tanımlanır (Gross ve John, 2003). Örneğin, annesi tarafından azarlanan kişi, annesinin eleştirisi ile üzülebilecekken, annesinin kendisi hakkında gerçekten endişelendiğini düşünerek kendisini iyi hissedebilir. Bu açıdan, yeniden değerlendirme durumu değiştirmeye gerek kalmadan esnek duygusal tepkiye olanak sağladığı için güçlü bir duygu düzenleme yöntemidir (Joorman, Yoon ve Siemer, 2010). Webb, Miles ve Sheran (2012) tarafından yapılan nicel meta-analizi, duygu düzenleme sürecinde yeniden değerlendirmenin en etkin yöntem olduğu konusunda bulgular sunmaktadır.

Mevcut çalışmalar yeniden değerlendirmenin psikolojik sağlık ile olumlu ilişkisi olduğunu göstermektedir. Gross ve John (2003; John ve Gross, 2004) yeniden değerlendirmenin sakinleşme ve yakın ilişkilerde samimiyet, özgünlük, olumlu ve olumsuz duyguların ifadesi ile olumlu, olumsuz duygulanım ve ruminatif düşünce ile olumsuz ilişkisi olduğunu göstermektedir. Bunlara ek olarak, yeniden değerlendirmenin duygu düzenlemesi başarısını arttıran duyguları tanıma, duygularda belirginlik ve duygudurumda iyileşme ile de olumlu yönde ilişkisi olduğu bulunmuştur. Haga, Kraft ve Corby (2009) Batı kültürlerinde bilişsel yeniden değerlendirme kullanımının yaşam doyumu ve olumlu duygu ile olumlu, karamsar ruh hali ve olumsuz duygu düzeyi ile olumsuz yönde ilişkisi olduğunu göstermiştir.

Tepki odaklı duygu düzenlemesi ise duygunun ortaya çıktıktan sonra düzenlemesine odaklanan süreçleri ve fizyolojik, deneyimsel ve davranışsal tepkilerin uyumlanmasını içerir (Gross, 1998; Gross ve Thompson, 2007; Werner ve Gross, 2010). Bunların başında duygu ifadelerinin bastırılması gelir. Bu yöntem, duygusal yasantıları silme ve duygu ifadelerini engelleme çabalarını kapsar. Salters-Pedneault, Steenkamp ve Litz (2010) bastırma yönteminin arada sırada esnek bir şekilde kullanılmasının psikolojik uyuma hizmet ettiğini, ancak katı bir biçimde sürekli kullanılmasının duygu düzenlemesinde başarısızlığa yol açabildiğini bildirmektedir. Yazarlar, bastırmanın gerçekte olumsuz duyguların daha yoğun hissedilmesine neden olabileceğine işaret etmektedir. Diğer yandan bastırmanın sürekli kullanımı sonucu genel olarak uygulanması olumlu duyguların deneyimlenmesini de azaltabilir (Gross, 1999).

Bastırma kullanımının Batı kültürlerinde olumsuz psikolojik durumla bağıntısı olduğu görülmüştür (örn., Haga ve ark., 2009). John ve Gross (2004) bastırmanın kullanım sıklığı ve olumlu duyguların hem hissedilmesi hem de ifade edilmesi arasında ters ilişki olduğunu belirtmektedir. Yazarlar yaptıkları yazın taramasında, bastırmanın olumsuz duygular için kullanıldığında bu duyguların ifade edilmesini önleyebileceğini ancak his-

sedilmesini önlemediğini, bu durumun da kişinin i duygu-dış duygu ifade farkını arttırarak daha fazla olumsuz duygu hissedilmesine yol açabildiğini belirtmektedir. Bastırma aynı zamanda hafıza, sosyal yakınlık ve yaşam doyumunu ile de olumsuz ilişki göstermektedir (Gross ve John, 2003). Batı yazınındaki bulgular yeniden değerlendirme ve bastırma yöntemleri kullanımının birbirinden bağımsız olduğuna işaret etmiştir ( rn., John ve Gross, 2007).

Gelişimsel Bakımdan Duygu Düzenlemesi

Aile içi ortam, ebeveyn-ocuk bağlanması ve ebeveynlerin ocuk yetiştirme davranışları gibi faktörlerin, çocuğun hem hali hazırdaki hem gelecekteki sosyal ve psikolojik durumunu belirleyen duygu düzenlemesi gelişimi üzerinde önemli etkileri vardır (bkz. Morris, Silk, Steinberg, Myers ve Robinson, 2007). Ebeveynler, çocuklarının duygu düzenlemesi için gerekli olan duygusal yetkinliğini, onların duygu sosyalleşmesini yönlendirerek ve ortak duygu düzenlemesi yöntemlerini kullanarak topluma uyum sağlayacak şekilde biçimlendirirler (orapı, 2012; Thompson, 1994). Arkadaş ilişkilerinin zaman içinde artması da duygu düzenlemesi yetkinliğinin gelişiminde önemli işlev görür. Değişik olaylarla karşılaşan ve duyguları hakkında arkadaşları ile konuşan ocuk, duygu düzenleme konusunda ebeveynlerinden farklı yaklaşımlarla karşılaşır (Thompson ve Meyer, 2007).

Bt n bu faktörlerin etkisi ile duygu düzenlemesi zaman içerisinde dışsal süreçlerden içsel süreçlere doğru evrilir (Calkins ve Hill, 2007). Orta ocukluk döneminde ocuk artık duygularıyla kendisi baş edebilecek yetenekleri içselleştirip bunları kullanabilecek yetkinlik belirtleri göstermeye başlar (Thompson ve Meyer, 2007). Morris, Silk, Morris, Steinberg, Aucoin ve Keyes (2011) orta çocuklukla birlikte çocukların duygu düzenlemesini daha kolay ve ebeveynlerinden bağımsız olarak kullanabildiklerini göstermiştir. Erken ergenlikte birey artık daha  zg n duygu düzenleme yöntemleri kullanmaya başlarken (Thompson ve Goodman, 2010) ergenlik dönemi boyunca duygu düzenleme kapasitesi de artar (bkz. Zeman, Cassano, Perry-Parrish ve Stegall, 2006).

Duygu düzenlemesi ile sosyal yetkinlik, psikolojik uyum ve hatta bilişsel işleyiş arasında var olan yakınlık ilişki duygu düzenleme becerisinin kişisel gelişimin en önemli unsurlarından birisi olduğunu göstermektedir. Duygu düzenlemesindeki işlev bozuklukları çocuklukta ve yetişkinlikte depresyon, kaygı, davranış bozukluklarını içeren dışsallaştırma ve içselleştirme sorunları ile ilişkilendirilmektedir (Thompson ve Goodman, 2010; Zeman ve ark., 2006). Eisenberg, Spinrad ve Eggum (2010) içsel süreçlere bağlı duygu düzenlemesinin kuramsal olarak içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları ile ilişkili olduğunu ve çok sayıda çalışmanın bunu görgül

olarak desteklediğini belirtmektedir. Frick ve Morris (2004) tarafından yapılan yazın taraması çocuğun duygu düzenleme işlevsizliğine bağlı oluşan ve çevresine olumsuz duygularla yaklaşmasına neden olan olumsuz tepkiselliğin zaman içinde çeşitli sorunlara yol açtığını göstermektedir. Örneğin, k uk çocuklardan oluşan bir örneklem ile yapılan bir çalışma, d şuk duygu düzenleme, yüksek kızgınlık ve dürtüsellik düzeylerinin dışsallaştırma sorunları ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Çalışma, aynı zamanda yüksek üzüntü, d şuk dürtüsellik ve olumsuz duygulanım durumunda dikkati başka yere yöneltme ve odaklanma gibi dikkat düzenlemesindeki sorunların içselleştirme sorunları ile ilişkili olduğunu belirlemiştir (Eisenberg, Cumberland, Spinrad, Fabes, Shepard, Reiser ve ark., 2001).

Var olan çalışmalar duygu düzenlemesindeki benzer sorunların yaş ilerledikçe aynı örüntüde devam edebildiğini göstermektedir (bkz. Zeman ve ark., 2006). Örneğin, Duy ve Yıldız (2014) Türk ergenler üzerinde yaptıkları çalışmada duygu düzenleme uygulamalarının içsel ve dışsal iki temel boyutunun olduğunu ve bunların da kendi ilerinde işlevsel olan ve olmayan olmak üzere genel iki kategoriye ayrılabilirliğini göstermiştir. Sonuçlar, işlevsel içsel duygu düzenleme yöntemleri kategorisinin yaşam doyumunu ve olumlu sosyal davranış ile olumlu yönde, işlevsel olmayan içsel uygulama kategorisinin ise dikkat eksikliği, davranış sorunları ve akran sorunları ile olumlu yönde ilişkisi olduğunu göstermekte ve bu çocuklarda psikosomatik belirtilerinin varlığına işaret etmektedir.

Ergenlik dönemi, duyguların daha yoğun yaşandığı bir geçiş dönemidir. Bu dönemde risk alma eğilimiyle birlikte duygu düzenleme ihtiyacının arttığı ve buna paralel olarak farklı duygu düzenleme yöntemlerinin de kullanılabilirliği görülmektedir (Zeman ve ark., 2006). alışmalar, bu dönemde beyin yapısının benlik kontrolünü arttıracak şekilde gelişmeye devam ettiğini ancak gelişimin henüz tamamlanmamış olduğunu göstermektedir ( rn., Galvan, Hare, Parra, Voss, Glover ve Casey, 2006). McRae, Gross, Weber, Robertson, Sokol-Hessner, Ray ve arkadaşlarının (2012) ergen beyni üzerinde yaptıkları çalışma, ergenlikte beyin yapılarının yeniden değerlendirmeyi daha etkin uygulayabilecek yönde gelişmekte olmasına rağmen ergenlerin bu evrede yönlendirmeye halen gereksinim duyduklarını belirlemiştir. Çalışma sonuçlarından ergenlerin yeniden değerlendirmeyi erişkin bireyler kadar yetkin olmasa da etkili bir şekilde kullanabildiklerini anlaşılmaktadır. Ek olarak ergenlik döneminde yüksek düzeyde olumsuz duygunun ve d şuk düzeyde bilişsel yeniden değerlendirme depresyon yakınlığı ve kaygı bozukluğu ile ilişkili olduğunu bulunmuştur (Carthy, Horesh, Apter, Edge ve Gross, 2010; Turpyn, Chaplin, Cook ve Martelli, 2015). Geçmiş alış-

malar bastırmanın ise yaşın ilerlemesi ile birlikte daha seyrek kullanılabildiğini göstermektedir (Gross ve John, 2003; Haga ve ark., 2009).

Özetle, Batı kültürlerinde yapılan bu çalışmalar ergenlik döneminde yeniden değerlendirmenin tutarlı olarak olumlu sonuç değişkenleri ile bastırmanın ise olumsuz sonuç değişkenleri ile bağıntılı olduğuna işaret etmektedir. Ancak bu örüntü, kültürel özelliklere ve cinsiyet rollerine göre farklılıklar gösterebilir.

Duygu Düzenlemesi ve Kültür

Kültür, hem duyguları ve hem de duygu düzenleme süreçlerini birçok yönden biçimlendirir. Mesquita ve Albert (2007) duygu düzenlemesinin evrensel bir ihtiyaç olduğunu ancak öznel uygulamaların kültüre uygun olarak şekillendiğini belirtmektedir. Kültürel özellikler, temel olarak hangi duygunun daha yoğun hissedileceğini, hissedilen duyguya atfedilen anlamları ve diğerleri tarafından duyguya verilmesi gereken karşılıkları belirler. Çorapçı (2012), yaptığı yazın taramasında Doğulu ve Batılı ebeveynlerin duygu ve duygu düzenleme konusunda farklı sosyalleşme yöntemleri izlediğini belirtmektedir. Buna göre, Doğu kültürlerinde temel amaç çocuğa toplumda uymak zorunda olduğu davranış biçimlerini göstermek olmasına karşın Batılı kültürlerde ebeveynler çocuğun özerkliğini ön plana çıkaran duygu ifadesini ve bağımsız duygu düzenleme becerilerini geliştirecek sosyalleştirme yöntemleri uygular. Sang, Deng ve Luan (2014) yaptıkları uzun dönemli çalışmada Çinli ergenlerin hem olumlu hem de olumsuz duygularını daha az hissedecek şekilde duygu düzenlemesi yaptıklarını, buna karşılık daha yüksek memnuniyet hissettiklerini bulmuştur. Yazarlar bu uygulamaların grup ahengini sürdürmek amaçlı olduğunu belirtmiştir.

Duygu düzenlemesinde kullanılan kişisel yöntemler de kültüre göre farklılık gösterebilmektedir. Matsumoto, Too, Nakagawa ve arkadaşlarının (2008) 23 ülkede yürüttükleri çalışma özerkliğin önemli olduğu Batı kültürlerinden farklı olarak sosyal düzenin muhafaza edilmesinin önemli olduğu Doğu ülkelerinde yeniden değerlendirmenin ve bastırmanın birbirleriyle daha yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ve bastırmanın daha sık kullanıldığını göstermiştir. Yazarlar, toplulukçu kültürlerde yeniden değerlendirme ve bastırma yöntemleri arasında ilişki olmasının, duygu seçiminin ve ifadesinin kültüre uygun olmasına zemin hazırladığını belirtmektedir. Buna göre, yeniden değerlendirme sonucu hissedilen duygu kültüre uygun ise ifade edilmekte, uygun olmadığı takdirde bastırma kullanılmakta ve duygunun ifade edilmesi önlenmektedir.

Son yıllarda yapılan kültürel çalışmalar iki temel duygu düzenleme boyutu arasındaki ilişkiye olduğu kadar bu boyutların yordayıcı gücüne de odaklanmıştır.

tır. Hsieh ve Dopkins-Stright'in (2012) Tayvanlı lise öğrencileri ile yaptıkları çalışma yeniden değerlendirme öz-kavram aracılığı ile içselleştirme sorunlarını yordadığını göstermektedir. Hu, Zhang, Wang, Mistry, Ran ve Wang'ın (2014) farklı kültürleri ve farklı gelişim dönemlerinden katılımcıları içeren meta-analizi çalışması, yeniden değerlendirmenin çalışma kapsamındaki tüm kültürlerde psikolojik uyum ile olumlu yönde ilişkisi olduğunu ancak bastırmanın kültürün uyumlayıcı etkisini yansıttığını göstermiştir. Buna göre Doğu kültürlerinde bastırma ve akıl sağlığı göstergeleri arasında ya anlamlı bir ilişki bulunmamakta ya da bulunan olumsuz ilişki Batı kültürlerinde gözlenen ilişkiden çok daha zayıf olmaktadır. Ancak, bu meta-analizi çalışmasında yeniden değerlendirme ve bastırma arasındaki ilişki sonuçları belirtilmemiştir.

Son yıllarda yapılan bir çalışma ise kültürün yeniden değerlendirme üzerinde de uyumlayıcı etkisini olduğunu göstermiştir. Kwon, Yoon, Joorman ve Kwon (2013), DDÖ'nün Güney Kore ve ABD kültürleri arasındaki çapraz geçerliliğini sınamış ve ölçek yapı geçerliğinin her iki kültürde de aynı olmasına karşın kültürün duygu düzenleme ve depresyon belirtileri arasındaki ilişkide uyumlayıcı görev yaptığını belirlemiştir. Yeniden değerlendirme her iki kültürde de daha düşük düzeyde depresyonla ilişkili olduğu halde Koreli katılımcılar arasında bu ilişki anlamlı olarak daha güçlüdür. Önceki çalışmalar ile tutarlı olarak yeniden değerlendirme ve bastırma Kore'de birbiriyle ilişkili iken, ABD'de bu değişkenler arasında bağıntı bulunmamıştır.

Kültürlerarası tutarlı bu örüntülere karşın bazı çalışmaların bulguları sözü geçen örüntüleri desteklemektedir. Örneğin, Hsieh ve Dopkins-Stright'in (2012) Tayvanlı lise öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışma, yeniden değerlendirme ve bastırma arasında anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki bulmuş ve bastırmanın Batılı çalışmalarla tutarlı şekilde içselleştirme problemleri ile olumlu yönde ilişkisi olduğunu göstermiştir.

Kağıtçıbaşı'na (2007) göre, çoğu kültürde ilişki-sellik ve özerklik birbirini dışlayan faktörler değildir ve bazı kültürler bahsedilen bu iki aşırı uçta yer almayabilir. Bunu destekler şekilde Suh, Diener, Oishi ve Triandis'in (1998) ülkeleri toplulukçu ve bireyci olarak gruplandırarak yaptıkları çalışma, Türkiye'nin de içinde bulunduğu bazı ülkelerin her iki özelliğe de sahip olduğunu ve bu kültürlerde yalnızca toplulukçu olarak tanımlanan kültürlerin aksine sosyal normlara uymanın hayat doyumu ile ilişkisinin olmadığını göstermiştir. Buna uygun olarak Çorapçı (2012) Türk annelerinin çocuklarını yetiştirirken hem Batılılara hem de Doğululara benzer şekilde farklı duygu sosyalleştirme ve duygu düzenleme yöntemleri kullandıklarını belirtmiştir. Yazar, ailelerin çocuk yetiştirme yöntemlerinde kültürlerarası farklılıklar olduğunu

ancak Türk ailelerinin çocuklarının duygu sosyalleşmesini nasıl yönlendirdiği ve bunların sonuçları konusundaki çalışmaların yetersiz olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle günümüzde genç kuşakların farklı duygu düzenleme yöntemlerini hangi sıklıkla ve ne şekilde kullandıkları, gözlenen farklılıkların kuşaklar arası bir fark mı yoksa gelişim dönemine özgü bir özellik mi olduğu gibi sorulara cevap bulmak gerekmektedir. Buna ek olarak kültüre özgü olabilecek hangi örüntülerin Türkiye’de gözlemlendiği de önem kazanmaktadır. Mevcut çalışma, bu tür sorulara cevap aramak bakımından önem taşımaktadır.

Duygu Düzenlemesi ve Cinsiyet

Gözlemlenen örüntüler üzerinde etkisi olabilecek bir değişken de cinsiyet olup bu değişkenin kültürün uyumlayıcı etkisini azaltabildiği görülmektedir. Çorapçı (2012), gözden geçirdiği çalışmaları değerlendirmiş ve ailelerin kız ve erkek çocukların duygularına yaklaşımlarının farklı olabileceğini sonucuna varmıştır. Söz konusu çalışmalar, ailelerin kızların üzüntü, erkeklerin ise kızgınlık duygularına daha çok önem verdiğini, dolayısı ile kızların ve erkeklerin söz konusu duygularını daha şiddetli biçimde dışarı yansıtma eğilimlerinin olabileceğini göstermektedir. Yazara göre, bu yaklaşım uzun dönemde kızların içselleştirme, erkeklerin ise dışsallaştırma sorunlarına daha yatkın olmalarına yol açabilir. Tüm bunlar göz önüne alınıp duygu sosyalleşmesi ve duygu düzenleme yöntemleri arasındaki ilişki düşünüldüğünde, cinsiyete göre duygu düzenleme farklılıklarının da gözlemlenmesi beklenebilir.

İlgili yazında, cinsiyet, duygu ifadesi ve duygu düzenleme yöntemleri sosyalleşmeleri arasındaki ilişkiye işaret eden birçok çalışma vardır. Fuchs ve Thelen’in (1988) çalışması 4-12 yaş erkek çocuklarında özellikle üzüntü ifadesinin ebeveynler tarafından anlayışla karşılanma beklentisinin düşük olduğunu, kızlar için ise böyle bir beklentinin olmadığını göstermektedir. Ergenlik dönemindeki erkek çocukları için de benzer beklentilerin geçerli olduğu ve ebeveynlerin bu örüntüyü göstermeyen ya da beklentiye uygun davranmayan erkek çocuklarını sosyal bakımdan daha sorunlu olarak değerlendirdikleri bulunmuştur (Perry-Parrish ve Zeman, 2011). Sarıtaş-Altın, Gençöz ve Özen’de (2015) duygusal farkındalığın Türk erkek ergen örneğinde kız ergenlere göre daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Kwon ve arkadaşları (2013) Kore ve Amerikan kültürünü karşılaştırdıkları çalışmalarında erkeklerin genel olarak duygularını, özellikle de kızgınlık duygularını kadınlara göre daha çok bastırdıklarını göstermiştir. Ancak Hsieh ve Dopkins-Stright (2012) DDÖ’nün Tayvan kültürü uyarlamasında ölçeğin cinsiyetler arası yapı benzerliği gösterdiğini ve her iki cinsiyet için de sonuç değişkenlerini benzer şekilde yordadığını bulmuştur.

Mevcut Çalışma

Bu çalışmanın birinci amacı, Gross ve John (2003) tarafından geliştirilen DDÖ’yü Türk kültürüne uyarlamak ve psikometrik özelliklerini ergenler üzerinde incelemektir. İkinci amacı ise, değerlendirme ve bastırma boyutlarının Türkiye’de içselleştirme, dışsallaştırma sorunlarını ve olumlu sosyal davranışları ne ölçüde yordadığını incelemektir. Sonuç değişkenleri hem ebeveynlerden hem öğretmenlerden alınan değerlendirmelerle ölçülmüştür. Bu yolla aynı zamanda ölçeğin yordayıcı geçerliğinin sınanması amaçlanmıştır. Geçmiş çalışmalarla tutarlı olarak (örn., Carthy ve ark., 2010; Eisenberg ve ark., 2010; Haga ve ark., 2009; Hsieh ve Dopkins-Stright, 2012), Türkiye’de de yeniden değerlendirmenin olumlu sosyal davranış ile olumlu, içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları ile olumsuz yönde ilişkisi olması; bastırmanın olumlu sosyal davranış ile olumsuz, içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları ile ise olumlu yönde bağıntılı olması beklenmektedir. Ölçeğin, aynı zamanda test-tekrar test güvenilirliği de ölçülmüştür. Olası cinsiyet farklılıkları dikkate alındığında, kızlara oranla erkek çocuklarının hem bastırma kullanımının hem de dışsallaştırma sorunlarının daha yüksek olması beklenmektedir. Buna ek olarak, yaş ile birlikte bastırma sıklığının azalması beklenebilir (Gross ve John, 2003; Haga ve ark., 2009). Son olarak, kültürel özellikler dikkate alındığında Türkiye’de yeniden değerlendirme ve bastırmanın anlamlı düzeyde ilişkili olması ve bastırma oranla yeniden değerlendirmenin ele alınan sonuç değişkenleri ile daha güçlü düzeyde ilişkili olması beklenmektedir.

Yöntem

Örneklem

Çalışmaya 13 – 17 yaş aralığında ($Ort. = 14.55$, $S = .59$) iki farklı lisede (Düz ve Anadolu Lisesi) eğitim gören 422 öğrenci katılmıştır. Düz devlet lisesinde eğitim gören ergenlerin ($n = 207$, % 50.8) 122’si 9. sınıfa, 85’i 10. sınıfa devam etmekteyken Anadolu Lisesi’nde eğitim gören ergenlerin ($n = 215$, % 49.2) 111’i İngilizce hazırlık sınıfına, 104’ü ise 9. sınıfa devam etmektedir. Çalışmaya katılanların % 46’sı kız ($n = 194$), % 54’ü erkektir ($n = 228$). Test-tekrar test güvenilirlik için altı ay sonra 370 öğrenciye (% 87.5) yeniden ulaşılmış ve ölçek uygulanmıştır.

Öğrencilerin ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden öğrencilerin psikolojik uyumuna ilişkin ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Anne, baba ve sınıftan sorumlu öğretmenlere verilen ölçeklerin geri dönüş oranı sırasıyla % 43.6, 40.8 ve 82.8’dir. Böylece çalışmaya 185 anne, 173 baba ve 351 öğrenci için değerlendirme yapan öğretmenler de katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ). Gross ve John (2003) tarafından geliştirilen Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ), 7 aralıklı (1 = hiç doğru değil, 7 = tamamen doğru) Likert tipi ölçek ile değerlendirilen 10 maddeden oluşmakta ve kişisel duygu düzenleme yöntemleri olarak kişinin yeniden değerlendirme ve duygu ifadesini bastırmayı kullanma derecesini ölçmeyi amaçlamaktadır. Yeniden değerlendirme boyutu altı madde içermektedir. Bir madde genel olarak kişinin duygularını yeniden değerlendirmesine (“Duygularımı içinde bulunduğum durum hakkındaki düşüncelerimi değiştirerek kontrol ederim”), birer madde ise genel olumlu ve olumsuz duygularının değerlendirilmesine (örn., “Hissettiğim olumsuz duyguları azaltmak istediğimde, içinde bulunduğum durum hakkındaki düşüncelerimi değiştiririm.”) odaklanmaktadır. Ayrıca birer madde belirli olumlu (örn., “Hissettiğim olumlu duyguları (sevinç ve eğlence/coşku gibi) arttırmak istediğimde, düşündüğüm şeyleri değiştiririm.”) ve olumsuz (örn., “Hissettiğim olumsuz duyguları (üzüntü ve kızgınlık gibi) azaltmak istediğimde, içinde bulunduğum durum hakkındaki düşüncelerimi değiştiririm.”) duyguların etkisini değiştirmek amacı ile durumun yeniden anlamlandırılmasını değerlendirmektedir. Bastırma boyutu 4 maddeden oluşmaktadır. İki madde genel duygu bastırmaya odaklanırken (örn., “Duygularımı onları belli etmeyerek kontrol ederim.”) birer madde genel olumlu ve olumsuz duyguların bastırılma derecesini (örn., “Olumlu duygular hissettiğimde, onları belli etmeye özen gösteririm.”) ölçmektedir.

Gross ve John (2003) ölçeği çeşitli etnik azınlıklar (Avrupa, Latin, Asya ve Afrika kökenli Amerikalı katılımcılar) içeren dört farklı üniversite öğrencisi örnekleminde sınımlıdır. İç tutarlılık katsayısı tüm örneklemler arasında yeniden değerlendirme boyutu için .75 ve .82 aralığında ve bastırma boyutu için .68 ve .76 aralığında bulunmuştur. Aynı zamanda çalışma etnik azınlıkların bastırmayı daha çok kullandıklarını göstermiştir. Ölçeğin diğer duygu düzenleme ölçekleri ile uyum ve ayırıcı geçerliği ortalama düşük-orta düzeydedir. Örneğin, yeniden değerlendirme kullanımı stresle yeniden yorumlama kullanarak baş etme, olumsuz ruh halini tamir ve yönetebilme ile olumlu, bastırma ise duyguları olumsuz olarak yorumlama ile olumlu ve duygu berraklığı ile olumsuz ilişki göstermiştir.

Ölçek standart çeviri-tekrar çeviri yöntemi ile yazarlar tarafından Türkçeye çevrilmiş ve 7 aralıklı (1 = hiç katılmıyorum ve 7 = tamamen katılıyorum) Likert tipi değerlendirme ile kullanılmıştır.

Güçlükler ve Güçlülükler Ölçeği. Goodman'ın (1997) Güçler ve Güçlülükler Ölçeği 4-16 yaş aralığındaki çocukların sorunlarını ve olumlu sosyal davranışlarını değerlendiren 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, hem

ebeveyn ve/ya öğretmenler tarafından hem de 11 yaşından büyük çocuklar tarafından değerlendirilebilmektedir. Maddeler üç aralıklı (1 = doğru değil, 3 = kesinlikle doğru) Likert tipi derecelendirme üzerinden değerlendirilir. Her biri beşer maddeden oluşan davranış sorunları (örn., “Sıkça öfke nöbetleri olur ya da aşırı sinirlidir.”), hiperaktivite ve aşırı hareketlilik (örn., “Huzursuz, aşırı hareketli, uzun süre kıpırdamadan duramaz.”), duygusal sorunlar (örn., “Birçok kaygısı vardır. Sıkça endişeli görünür.”), akran sorunları (örn., “Daha çok tek başınadır, yalnız oynama eğilimindedir.”) ve olumlu sosyal davranışlar (örn., “Diğer insanların duygularını önemser.”) ölçeğin beş alt boyutunu oluşturur.

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Güvenir, Özbek, Baykara, Arkar, Şentürk ve İncekaş (2008) tarafından yapılmıştır. Sümer, Sayıl, Kazak-Berument, Doğruyol, Günaydın, Harma ve arkadaşlarının (2009) yapmış oldukları faktör analizi sonuçları, ölçekte olumlu sosyal davranış, dışsallaştırma ve içselleştirmeyi temsil eden üç temel boyutun olduğunu göstermiştir. Her bir boyut 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçek mevcut çalışmada anne, baba ve öğretmenler tarafından değerlendirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı sırasıyla olumlu sosyal davranış, dışsallaştırma ve içselleştirme problemleri için anne değerlendirmelerinde .70, .71 ve .69, baba değerlendirmelerinde ise .78, .72, ve .74'tür. İç tutarlılık güvenilirlik katsayısı öğretmen örneklemini için ise yine sırasıyla .87, .80 ve .79 olarak bulunmuştur.

Demografik Ölçümler. Anketin ilk bölümünde öğrencilere cinsiyet, okul, sınıf, yaş, kardeş sayısı, ebeveynlerin eğitim durumu, okulda seçtiği alan ve okuldaki başarı durumu ile ilgili sorular sorulmuştur. Anne ve babalara ise çocuk ile olan yasal bağı (örn., öz-üvey), kardeş sayısı, eğitim düzeyi, ailenin yasal statüsü, mesleği ve eve giren aylık gelir ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

İşlem

Öğrencilerden uygulama öncesi veli onayı alınmış ve öğrenciler ölçekleri ders saati sırasında sınıflarda doldurmuştur. Her sınıfta gözlemciler hazır bulunmuş, çocuklara ölçeklerin nasıl doldurulacağını anlatmış ve değerlendirme sırasında sorulan soruları cevaplandırmıştır. Ana-baba için hazırlanan ölçekler zarflar içerisinde öğrencilere verilmiş ve değerlendirilmiş ölçekler kapalı zarflar içerisinde geri alınmıştır. Öğretmen ölçekleri de her sınıf için sınıf öğretmenine verilmiş ve öğretmenler her çocuk için ölçeği ayrı ayrı değerlendirmiştir. Altı ay sonra sözü geçen okullara tekrar gidilmiş ve DDÖ'nün de içinde bulunduğu soru bataryası sınıflarda öğrenciler tarafından bir kez daha değerlendirilmiştir. Birinci ve ikinci dönem ölçekleri, katılımcı gizliliğini koruyabilmek için birbirleri ile öğrenci numaraları kullanılarak eşleştirilmiştir.

Tablo 1. Duygu Düzenleme  leğinin Cinsiyete Göre Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör Yükleri			
	Kız		Erkek	
	Yeniden Değerlendirme	Bastırma	Yeniden Değerlendirme	Bastırma
1. Duygularımı içinde bulunduğum durum hakkındaki d�şuncelerimi değiştirerek kontrol ederim.	.72		.71	
2. Hissettiğim olumsuz duyguları azaltmak istediğimde, içinde bulunduğum durum hakkındaki d�şuncelerimi değiştiririm.	.70	.30	.75	
3. Hissettiğim olumlu duyguları arttırmak istediğimde, içinde bulunduğum durum hakkındaki d�şuncelerimi değiştiririm.	.75		.73	
4. Hissettiğim olumlu duyguları (sevinç veya eğlence/ coşku gibi) arttırmak istediğimde, düşündüğüm Şeyleri değiştiririm.	.70		.62	
5. Hissettiğim olumsuz duyguları (�z�nt� veya kızgınlık gibi) azaltmak istediğimde, düşündüğüm Şeyleri değiştiririm.	.71		.73	
6. Stres yaratan bir durumla karşılaştığımda, sakin kalmama yardımcı olacak Şekilde düşünmeye çalışırım.	.60	.25	.50	
7. Duygularımı onları belli etmeyerek kontrol ederim.		.75	.42	.55
8. Olumsuz duygular hissettiğimde, onları belli etmemek için elimden geleni yaparım.		.66		.78
9. Duygularımı kendime (içimde) saklarım.		.74		.79
10. Olumlu duygular hissettiğimde, onları belli etmemeye �zen gösteririm.		.62		.60
Açıklanan Varyans	%33.3	%17.8	% 32.9	% 16.7

Not. Sadece .30'un üzerindeki madde yükleri gösterilmiştir.

Bulgular

DD 'n n Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

DD 'n n 10 maddesi üzerinde Varimax yöntemiyle döndürmeli faktör analizi yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değer (.80) verinin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Faktör sayısı kararı, özdeğerler, açıklanan varyans oranı, güvenirlik değerleri ve özdeğerlerin grafik dağılımı incelenerek verilmiştir. Faktör sayısı sınırlanmadan yapılan ilk faktör analizi sonuçları, varyansın % 60'ını açıklayan ve özdeğerleri 1'in üzerinde olan 3 faktöre işaret etmiştir. Bu faktörlerin ilki varyansın % 33' n ,

ikincisi varyansın % 17'sini, üçüncüsü ise varyansın % 10'unu açıklamıştır. Cattell's scree testi sonuçları ve son faktöre sadece iki maddenin yüklendiği dikkate alınarak faktör sayısı iki faktöre sınırlanarak yenilenmiştir. İki faktörlü çözüm toplam varyansın % 50'sini açıklamıştır. Beklendiği gibi ilk faktöre yeniden değerlendirmeyi temsil eden 6 madde, ikinci faktöre de bastırmaı temsil eden 4 madde .30'un üzerinde değerle yüklenmiştir. Bulunan iki faktörün iç tutarlılık katsayısı Cronbach's Alpha yeniden değerlendirme için .78, bastırma için .65'tir. Tüm veri kullanıldığında iki boyut arasındaki .27 düzeyinde anlamlı ($p < .01$) korelasyon bulunmuştur.

Tablo 2. Duygu Düzenleme Ölçeğinin Okula göre Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör Yükleri			
	Anadolu Lisesi		Düz Lise	
	Yeniden Değerlendirme	Bastırma	Yeniden Değerlendirme	Bastırma
1. Duygularımı içinde bulunduğum durum hakkındaki düşüncelerimi değiştirerek kontrol ederim.	.76		.66	
2. Hissettiğim olumsuz duyguları azaltmak istediğimde, içinde bulunduğum durum hakkındaki düşüncelerimi değiştiririm.	.75		.65	.37
3. Hissettiğim olumlu duyguları arttırmak istediğimde, içinde bulunduğum durum hakkındaki düşüncelerimi değiştiririm.	.77		.71	
4. Hissettiğim olumlu duyguları (sevinç veya eğlence/ coşku gibi) arttırmak istediğimde, düşündüğüm şeyleri değiştiririm.	.73		.57	
5. Hissettiğim olumsuz duyguları (üzüntü veya kızgınlık gibi) azaltmak istediğimde, düşündüğüm şeyleri değiştiririm.	.77		.69	
6. Stres yaratan bir durumla karşılaştığımda, sakin kalmama yardımcı olacak şekilde düşünmeye çalışırım.	.62		.49	.33
7. Duygularımı onları belli etmeyerek kontrol ederim.	.34	.62		.73
8. Olumsuz duygular hissettiğimde, onları belli etmemek için elimden geleni yaparım.		.66		.75
9. Duygularımı kendime (içimde) saklarım.		.79		.73
10. Olumlu duygular hissettiğimde, onları belli etmemeye özen gösteririm.		.65		.55
Açıklanan Varyans	%34.73	%18.21	% 32.33	% 15.35

Not. Sadece .30'un üzerindeki madde yükleri gösterilmiştir.

Ölçek yapısındaki olası cinsiyet farklılığını anlamak amacıyla, açıklayıcı faktör analizi kız ve erkek öğrenci örneklemeleri üzerinde ayrı ayrı tekrarlanmıştır. Tablo 1'de görüldüğü gibi, yapılan faktör analizleri iki örneklem için de iki boyutlu çözümlü desteklemiş ve iki faktör toplam varyansın kızlarda % 51.13'ünü, erkeklerde % 49.63'ünü açıklamıştır. Aynı şekilde kız ve erkek öğrenci örneklemelerinde maddeler ilgili boyutlara .30 üzerinde yüklenmiştir. İç tutarlılık katsayısı kız öğrenciler için yeniden değerlendirme ve bastırma için sırasıyla

.79 ve .67, erkek öğrenciler için sırasıyla .78 ve .64'tür. İki boyut arasındaki korelasyon kız öğrencilerde ($r = .22$, $p < .05$), erkek öğrencilerden ($r = .32$, $p < .01$) daha düşük olmasına karşın iki korelasyon arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($z = -1.098$, $p = .27$).

Okul türünün etkisine bakmak amacıyla iki okul için ayrı ayrı faktör analizi yapılmıştır. Tablo 2'de görüldüğü gibi ikili faktör yapısı hem Anadolu Lisesi öğrencileri (açıklanan toplam varyans % 52.94) hem de düz lise öğrencileri için (açıklanan toplam varyans %

Tablo 3. Temel Değişkenlerde Cinsiyet Farkı

	Kız (n =194)		Erkek (n = 228)		F	Eta ²
	Ort.	S	Ort.	S		
Yeniden Değerlendirme	3.86	.98	3.94	.91	.65	
Bastırma	3.67	1.01	3.97	.95	9.54**	.022
Dışsallaştırma Sorunları						
Anne	1.33	.31	1.52	.36	14.18**	.072
Baba	1.33	.33	1.48	.36	8.10**	.045
Őđretmen	1.28	.31	1.51	.36	42.63**	.109
İçselleştirme Sorunları						
Anne	1.39	.38	1.37	.31	.15	.001
Baba	1.36	.37	1.33	.33	.41	.002
Őđretmen	1.40	.39	1.41	.35	.19	.001
Olumlu Sosyal Davranış						
Anne	2.68	.26	2.62	.32	2.36	.013
Baba	2.66	.30	2.55	.38	4.62*	.026
Őđretmen	2.58	.39	2.32	.46	34.15**	.089

Not. * $p < .05$. ** $p < .01$

47.68) desteklenmiştir. İç tutarlılık güvenirlik katsayısı Anadolu Lisesi  rnekleminde yeniden değerlendirme ve bastırma için sırasıyla .82 ve .62, düz lise öğrencileri için sırasıyla .74 ve .65'tir. Ancak, Anadolu Lisesi  ğrencileri için iki boyut arasındaki korelasyon anlamsız iken düz lise öğrencileri için görece yüksektir ($r = .39, p < .01$).

Altı ay sonraki ikinci uygulamada ise iç tutarlılık güvenirlik katsayısı yeniden değerlendirme için .83, bastırma için .74 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise görece düşük düzeyde, yeniden değerlendirme için .36 ($p < .01$) ve bastırma için .38 ($p < .01$) olarak bulunmuştur. Kız ve erkek  ğrenci örneklemleri ayrı ayrı incelendiğinde iç tutarlılık güvenirlik katsayısı yeniden değerlendirme ve bastırma için sırasıyla kız  ğrenci örnekleminde .81 ve .74, erkek  ğrenci örnekleminde ise sırasıyla .84 ve .73 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise yeniden de-

đerlendirme ve bastırma için kız örnekleminde sırasıyla .37 ve .36, erkek örnekleminde sırasıyla .34 ve .38'dir. Farklı okul  ğrenci örneklemleri incelendiğinde iç tutarlılık güvenirlik katsayısı yeniden değerlendirme ve bastırma için sırasıyla Anadolu Lisesi  ğrenci örnekleminde .83 ve .75, düz lise  ğrencilerinde ise sırasıyla .85 ve .74'tir. Test-tekrar test güvenirlik katsayısı yeniden değerlendirme ve bastırma boyutları için Anadolu Lisesi  rnekleminde sırasıyla .40 ve .45, düz lise örnekleminde ise sırasıyla .31 ve .27'dir.

Cinsiyet, yaş ve okul türü değişkenleri açısından boyutlar arası fark olup olmadığını anlamak için tek-yönlü ANOVA analizleri yapılmıştır. Cinsiyet karşılaştırmaları sonuçlarına göre Tablo 3'te görüleceği gibi, kızlar ve erkekler arasında yeniden değerlendirme alt ölçeğinde fark bulunmazken bastırma boyutunu erkeklerin ($Ort. = 3.97, S = .95$) kızlara göre ($Ort. = 3.67, S = 1.01$) daha

Tablo 4. Çalışmanın Değişkenlerinin Yaşa Göre Farklılıkları

Öğretmen Bildirimleri	14 Yaş (<i>n</i> = 134)		15 Yaş (<i>n</i> = 171)		16 Yaş (<i>n</i> = 14)		<i>F</i>	<i>Eta</i> ²
	<i>Ort.</i>	<i>S</i>	<i>Ort.</i>	<i>S</i>	<i>Ort.</i>	<i>S</i>		
Dışsallaştırma sorunları	1.37 _a	.34	1.42 _{ab}	.34	1.63 _b	.58	3.86**	.024
İçselleştirme Sorunları	1.32 _a	.32	1.46 _b	.37	1.48 _{ab}	.46	6.02**	.037
Olumlu Sosyal Davranış	2.45 _a	.42	2.44 _a	.44	2.11 _b	.67	3.92**	.024

Not 1. Sütun içindeki ortalamalardaki benzer olmayan altsimge harfleri anlamlı farklılıklara işaret etmektedir.

Not 2. **p* < .05. ***p* < .01

fazla kullandığı görülmüştür, $F(1, 420) = 9.54, p < .01$. Beklendiği gibi, dışsallaştırma sorunlarında cinsiyetin etkisi belirgindir. Anneler ($F(1, 183) = 14.18, p < .01$), babalar ($F(1, 171) = 8.18, p < .01$) ve öğretmenler ($F(2, 316) = 42.63, p < .01$) dışsallaştırma sorunlarını erkek çocukları için (sırasıyla, $Ort. = 1.52, S = .36$; $Ort. = 1.48, S = .36$; $Ort. = 1.51, SS = .36$) kızlara göre (sırasıyla, $Ort. = 1.33, S = .31$; $Ort. = 1.33, S = .33$; $Ort. = 1.28, SS = .31$) daha yüksek olarak rapor etmişlerdir. Cinsiyetin olumlu sosyal davranış üzerinde de etkisi saptanmış ve babalar ($F(1, 171) = 4.62, p < .05$) ve öğretmenler ($F(1, 349) = 34.15, p < .01$) kızların olumlu sosyal davranışlarının (sırasıyla $Ort. = 2.66, S = .30$; $Ort. = 2.58, S = .39$) erkeklerle göre (sırasıyla, $Ort. = 2.55, S = .38$; $Ort. = 2.32, S = .46$) daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 4'te görüleceği gibi yaş karşılaştırmaları açısından yalnızca öğretmen değerlendirmelerinde fark görülmüştür. Sonuçlar, dışsallaştırma sorunları için $F(2, 316) = 3.86, p < .05$, içselleştirme sorunları için $F(2, 316) = 6.02, p < .01$ ve olumlu sosyal davranış için $F(2, 316) = 3.92, p < .05$ 'tir. Tukey çoklu karşılaştırmaları dışsallaştırma sorunları için 14 ($Ort. = 1.37, S = .34$) ve 16 yaş ($Ort. = 1.63, S = .58$) grupları arasında, içselleştirme sorunları için 14 ($Ort. = 1.32, S = .32$) ve 15 yaş ($Ort. = 1.46, S = .37$) grupları arasındaki farklara işaret etmektedir. Olumlu sosyal davranış değerlendirmelerinin ise 14 ($Ort. = 2.45, S = .42$) ve 15 ($Ort. = 2.44, S = .44$) yaş grupları için 16 yaş gurubundan ($Ort. = 2.11, S = .67$) farklı olduğu görülmüştür.

Tablo 5'te görüleceği gibi okul türü bakımından yapılan analizler, yeniden düzenlemenin her iki okul öğ-

rencileri tarafından aynı sıklıkla kullanıldığını gösterirken, bastırmanın okul etkisi farkı gösterdiği ($F(1, 420) = 9.33, p < .01$) ve düz devlet lisesi öğrencileri ($Ort. = 3.98, S = .104$) tarafından Anadolu Lisesi öğrencilerine ($Ort. = 3.67, S = .91$) göre daha sık kullanıldığı belirlenmiştir. Okul farkı anne ($F(1, 183) = 31.95, p < .01$) ve babaların ($F(1, 171) = 19.85, p < .01$) dışsallaştırma sorunları değerlendirmelerinde de belirgin olup, düz lise öğrencileri için (sırasıyla, $Ort. = 1.57, S = .38$; $Ort. = 1.53, S = .40$) Anadolu Lisesi öğrencilerine (sırasıyla, $Ort. = 1.30, S = .27$; $Ort. = 1.30, S = .27$) göre daha yüksek olarak rapor edilmiştir. Öğretmen raporları da iki okul arasında içselleştirme sorunlarında ($F(1, 349) = 6.12, p < .05$) ve olumlu sosyal davranış sıklığında ($F(1, 349) = 5.31, p < .05$) farklılıklara işaret etmiştir. Buna göre öğretmenler düz devlet lisesi öğrencilerinin ($Ort. = 1.45, S = .31$) Anadolu Lisesi öğrencilerine ($Ort. = 1.35, S = .42$) göre daha yüksek içselleştirme sorunları yaşadığını ve düz devlet lisesi öğrencilerinin ($Ort. = 2.38, S = .51$) Anadolu Lisesi öğrencilerine ($Ort. = 2.49, S = .36$) göre daha düşük düzeyde olumlu sosyal davranış gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Doğrulamalı Faktör Analizi Uygulaması

DDÖ'nün yapı geçerliğini daha ayrıntılı incelemek amacıyla LISREL 8.51 programı kullanılarak doğrulamalı faktör analizi yapılmıştır. Cinsiyetler arası faktör yapısında fark olup olmadığını sınamak için kız ve erkek öğrenci örneklemeleri için çoklu-grup doğrulamalı faktör analizi yapılmıştır. İlk olarak tüm parametrelerin gruplar arasında aynı olduğu kabul edilerek kız ve erkek öğren-

Tablo 5. Temel Değişkenlerde Okul Farkı

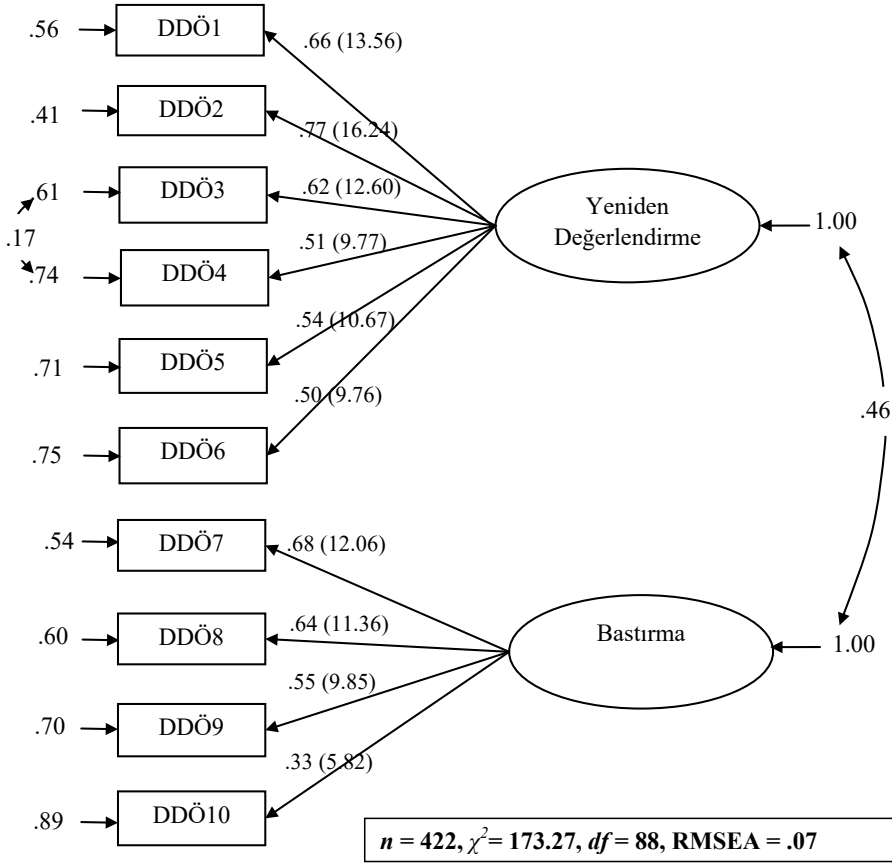
	Anadolu Lisesi (n = 215)		Düz Devlet Lisesi (n = 208)		F	Eta ²
	Ort.	S	Ort.	S		
Yeniden Değerlendirme	3.85	.94	4.00	.95	1.41	.003
Bastırma	3.67	.91	3.98	1.04	9.33**	.022
Dışsallaştırma Sorunları						
Anne	1.30	.27	1.57	.38	31.95**	.149
Baba	1.30	.27	1.53	.40	19.85**	.104
Öğretmen	1.37	.30	1.44	.40	3.10	.009
İçselleştirme Sorunları						
Anne	1.34	.32	1.44	.37	4.23	.023
Baba	1.30	.32	1.40	.38	3.59	.021
Öğretmen	1.35	.42	1.45	.31	6.12*	.017
Olumlu Sosyal Davranış						
Anne	.269	.29	2.61	.30	2.78	.015
Baba	2.64	.33	2.58	.35	1.42	.008
Öğretmen	2.49	.36	2.38	.51	5.31*	.015

Not. * $p < .05$. ** $p < .01$

ci grupları arasında parametreler sabitlenmiş ve  lim modeli ( lim eşdeğerliği) analizi uygulanmıştır. İkinci aşamada bu model temel kabul edilerek önce maddelerin faktör yükleri kız ve erkek örneklemeleri için serbest bırakılmış, bunu sırası ile faktör varyanslarının ve daha sonra faktörlerin birbirleri ile ilişkilerinin serbest bırakılarak yapıldığı analizler takip etmiştir (bkz., Millsap ve Olivera-Aguilar, 2015). Aynı yöntem okul değişkeni için de izlenmiştir.

İlk yapılan  lim modeli analizinde, model uyum indeksleri iki faktörlü yapının kabul edilebilir olduğunu göstermiştir [$\chi^2(89, n = 422) = 196.17, p < .000, GFI = .91, AIC = 238.17, NNFI = .88, CFI = .88, RMSEA = .08$]. Ancak 3. madde (“Hissettiğim olumlu duyguları arttırmak istediğimde, içinde bulunduğum durum hakkında-

ki d şt ncelerimi değiştiririm.”) ve 4. maddenin (“Hissettiğim olumlu duyguları (sevinç veya eğlence/coşku gibi) arttırmak istediğimde, d şt nd ğim Şeyleri değiştiririm.”) hatalarının ilişkili olabileceği g r lm ştir. Birinci maddenin genel, diğerinin ise belirli olumlu duyguların etkisini arttırmak için yeniden değerlendirmeye vurgu yapmakta olduğu, içeriklerinin birbiriyle uyumlu olduğu anlaşılmış ve bu maddeler arasındaki hatalar ilişkilendirilmiştir. Bu uygulama ile model veriye daha uygun hale gelmiştir [$\chi^2(88, n = 422) = 173.27, p < .000, GFI = .92, AIC = 217.27, NNFI = .90, CFI = .90, RMSEA = .07$]. Her iki modelin de ki-kare ve df oranları 3’  altındadır (bkz. Tabachnick ve Fidell, 2001). Maddelerin faktörler yükleri, yeniden değerlendirme için .50 ve .77 arasında, bastırma için ise .33 ve .68 arasındadır (bkz. Şekil 1).



Not. Hatalar açıklanamayan varyansı gösterir. t değerleri parantez içinde verilmiştir ve 1.96'nın üzerindeki değerler $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Şekil 1. Ölçüm Modeli Doğrulayıcı Faktör Analizi

Daha sonra cinsiyetler arası yapısal farklılık olup olmadığını anlamak için her iki faktör içindeki maddelerin faktör yükleri cinsiyetler arası serbest bırakılmıştır. Bu uygulama modelin veriye uygunluğunu artırmış [$\chi^2 (80, n = 422) = 154.87, p < .000, GFI = .93, AIC = 214.87, NNFI = .91, CFI = .90, RMSEA = .07$] ve ki-kare değerinde anlamlı bir farklılığa neden olmuştur ($\Delta\chi^2 = 18.4, p = .02$). İkinci adımda örneklem arası faktör varyansları serbest bırakılmış [$\chi^2 (78, n = 422) = 150.55, p < .000, GFI = .94, AIC = 214.55, NNFI = .91, CFI = .92, RMSEA = .07$] ve ki-kare değerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($\Delta\chi^2 = 4.32, p = .12$). Üçüncü adımda ise faktörlerin birbiri ile ilişkileri örneklem arası serbest bırakılmış [$\chi^2 (77, n = 422) = 150.49, p < .000, GFI = .94, AIC = 216.49, NNFI = .90, CFI = .92, RMSEA = .07$], ve yine ki-kare değerinde anlamlı de-

ğişim olmamıştır ($\Delta\chi^2 = .06, p = .81$). Tüm modellerin ki-kare ve df oranları 3'ün altındadır. Sonuç olarak, ölçeğin her iki cinsiyet için de benzer yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Diğer bir deyişle ölçeğin cinsiyetler arası eşdeğerliği desteklenmiştir.

Okul değişkeni için de aynı uygulama yapılmış ve ölçüm modelinin kabul edilebilir olduğu bulunmuştur [$\chi^2 (89, n = 422) = 231.70, p < .000, GFI = .91, AIC = 220, NNFI = .85, CFI = .85, RMSEA = .087$]. Yukarıda anlatılan adımların izlendiği okulların karşılaştırması uygulamalarında iki okul örneklemini arasında faktör yükleri ve faktörlerin birbirleri ile olan ilişkilerinde anlamlı farklılıklar gözlenmesine karşın, sonuçlar ölçek yapısının her iki okul örneklemini için de benzer olduğu göstermiştir [$\chi^2 (78, n = 422) = 199.51, p < .000, GFI = .92, AIC = 220, NNFI = .85, CFI = .87, RMSEA = .086$].

Tablo 6. Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları, Güvenirlik, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1. Yeniden Değerlendirme	(.78)	.32**	-.11	.06	-.04	-.24*	-.24*	-.01	-.00	.08	.07
2. Bastırma	.22**	(.64)	.07	.29**	.09	-.07	-.08	-.03	-.00	.04	-.09
Dışsallaştırma Sorunları											
3. Anne	.01	-.09	(.71)	.66**	.14	.50**	.17	.22*	-.32**	-.23*	-.08
4. Baba	-.06	-.13	.69**	(.80)	.19	.46**	.41**	.23*	-.34**	-.33**	-.06
5. Öğretmen	-.05	.03	.12	.07	(.72)	.08	.03	.42**	-.01	.02	-.65**
İçselleştirme Sorunları											
6. Anne	-.22*	-.05	.61**	.43**	.00	(.69)	.57**	.28*	-.39**	-.56**	-.21
7. Baba	-.09	-.03	.50**	.60**	-.08	.63**	(.79)	.25*	-.20	-.41**	-.00
8. Öğretmen	.05	.12	.18	.20	.35**	.23*	.21	(.74)	.02	-.25*	-.39**
Olumlu Sosyal Davranışlar											
9. Anne	.15	-.06	-.40**	-.34**	.09	-.53**	-.41**	-.19	(.70)	.48**	.09
10. Baba	.23*	.28**	-.27*	-.34**	.11	-.39**	-.38**	-.12	.51**	(.87)	.11
11. Öğretmen	.04	.02	-.08	-.19	-.60**	-.09	-.11	-.13	-.05	.11	(.78)
Ort. (kız)	3.86	3.67	1.33	1.33	1.28	1.39	1.36	1.40	2.68	2.66	2.58
S (kız)	.98	1.01	.31	.33	.31	.38	.37	.39	.26	.30	.39
Ort. (erkek)	3.93	3.97	1.52	1.47	1.51	1.37	1.33	1.41	2.62	2.55	2.31
S (erkek)	.91	.95	.36	.36	.36	.31	.32	.35	.32	.38	.46

Not 1. Üst diyagonal erkek öğrenci, alt diyagonal kız öğrenci örnekleme korelasyonlarını göstermektedir. Parantez içinde ölçeklerin iç tutarlılık geçerlikleri (Cronbach's Alpha) verilmiştir.

Not 2. * $p < .05$. ** $p < .01$

Duygu Düzenleme Ölçeğinin Yordayıcı Geçerlik Analizleri

DDÖ'nün yordayıcı geçerliliğini incelemek amacıyla yeniden değerlendirme ve bastırma boyutları ile ergenin psikososyal durumunu değerlendiren anne, baba ve öğretmen bildirimleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Cinsiyet etkisi dikkate alınarak kız ve erkek öğrenciler için ayrı analizler yapılmıştır. Aynı şekilde okulun olası etkisi göz önüne alınarak iki okul için de ayrı analizler yapılmıştır. Son olarak, cinsiyet etkisini dikkate alarak her bir bağımlı değişken için regresyon analizleri uygulanmıştır.

Korelasyon analizi sonuçları, kız ve erkek öğrenci örneklemleri için genel olarak değişkenler arasında bek-

lenen yönde ilişkileri işaret etmiştir. Yeniden değerlendirme ve bastırma boyutları arasında kız ve erkek öğrenci örneklemlerinde (sırasıyla, $r = .22$, $p < .01$ ve $r = .32$, $p < .01$, bkz. Tablo 6) olumlu ilişki bulunmuştur. Yeniden değerlendirme ve bastırma ile sonuç değişkenlerinin ilişkisi incelendiğinde, bu boyutların ancak bazı anne ve baba değerlendirmeleri ile ilişkisi olduğu görülmüştür. Yeniden değerlendirme sıklığının annelerin ergenin içsel sorun değerlendirmeleri ile olumsuz yönde ilişkisi olduğu görülmüştür (kız öğrenciler için $r = -.22$, $p < .05$; erkek öğrenciler için $r = -.24$, $p < .05$). Babaların değerlendirmeleri ise yeniden değerlendirmenin erkek öğrenciler için içselleştirme sorunları ile olumsuz ($r = -.24$, $p < .05$), kız öğrenciler için ise olumlu sosyal davranışlar ile

olumlu ($r = .23, p < .05$) ilişkisi olduğunu göstermiştir. DDÖ'nün bastırma boyutunun kız öğrencilerin baba tarafından değerlendirilen olumlu sosyal davranışlarıyla ($r = .28, p < .01$), erkek öğrencilerin ise yine baba tarafından değerlendirilen dışsallaştırma sorunlarıyla ($r = .29, p < .01$) ilişkisinin olumlu yönde olduğu görülmüştür.

Sonuç değişkenlerine bakıldığında, ergenlerin sorunlarını değerlendiren değişkenlerin birbiriyle olumlu, olumlu sosyal davranış değişkenleri ile ise olumsuz ilişkisi olduğu görülmektedir. Anne ve baba değerlendirmeleri arasındaki korelasyonların katsayıları ebeveynler ve öğretmen değerlendirmeleri arasındakilere göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Tablo 6'da görüldüğü gibi, ebeveyn değerlendirmeleri arasındaki korelasyon katsayıları, sorun değişkenleri için .57 ve .69 aralığında, olumlu sosyal davranış değişkeni için ise .48 ve .51 aralığındadır. Öğretmen ve annelerin kız öğrencilerin içsel sorun değerlendirmeleri arasında olumlu ilişki ($r = .23, p < .05$) bulunmuştur. Öğretmenlerin içsel sorun değerlendirmeleri ise erkek öğrenciler için hem anne hem de babanın dışsal (sırasıyla, $r = .22, p < .05$ ve $r = .23, p < .05$) ve içsel sorun (sırasıyla, $r = .28, p < .05$ ve $r = .25, p < .05$) değerlendirmeleri ile olumlu ilişki göstermiştir.

Okullar için yapılan korelasyon analizlerinde ise bazı farklılıklar gözlenmiştir. Anadolu Lisesi için beklediği gibi, yeniden değerlendirmenin anne ve baba içselleştirme sorunları ile olumsuz (sırasıyla, $r = -.30, p < .01$ ve $r = -.28, p < .01$), öğretmenlerin olumlu sosyal davranış değerlendirmeleri ile olumlu ($r = .17, p < .01$) bağıntısı bulunmuştur. Anne, baba ve öğretmen değerlendirmeleri de kendi aralarında beklenen yönde, anne ve baba arasında daha yüksek derecede olmak üzere, bağıntılıdır. Düz lise öğrenci örnekleminde ise yalnızca babaların olumlu sosyal davranış değerlendirmesi ile hem yeniden değerlendirme hem de bastırma arasında olumlu bağıntı (sırasıyla, $r = .25, p < .05$ ve $r = .26, p < .01$) olduğu görülmüştür. Ayrıca, düz lise öğrencileri için ebeveynlerin dışsallaştırma sorunları değerlendirmelerinin öğretmenlerin sorun değerlendirmeleri ile olumlu, olumlu sosyal davranış değerlendirmeleri ile ise olumsuz yönde bağıntısı olduğu görülmüştür.

Cinsiyet ve DDÖ boyutlarının sonuç değişkenleri üzerindeki olası ortak etkisini incelemek amacıyla her sonuç değişkeni için ayrı regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar, kız öğrencilerin yeniden değerlendirme kullanımının annelerin içsel sorun değerlendirmelerini olumsuz yönde yordadığını ($\beta = -.22, B = -.10, t = -2.110, p < .05$), bastırma kullanımının ise babaların olumlu sosyal davranış değerlendirmelerini olumlu yönde yordadığını ($\beta = .23, B = .07, t = 2.209, p < .05$) göstermiştir. Erkek öğrenciler için ise yeniden değerlendirme kullanımının annelerin ve babaların değerlendirdiği içselleştirme sorunlarını olumsuz olarak (sırasıyla $\beta = -.24, B = -.08, t$

$= -2.228, p < .05$ ve $\beta = -.23, B = -.09, t = -2.073, p < .05$), duygu ifadelerini bastırmanın ise babaların bildirdiği dışsallaştırma sorunlarını olumlu yönde yordadığını bulunmuştur ($\beta = .29, B = .11, t = 2.635, p = .01$). Bu bulgular, yeniden değerlendirmenin kızlar ve erkeklerde tutarlı olarak içselleştirme sorunlarını olumsuz olarak yordadığını ancak duygu ifadesini bastırma kullanım sıklığının kız ve erkek öğrenciler için farklı sonuçlara yol açtığını göstermiştir.

Tartışma

Bu çalışma Gross ve John (2003) tarafından geliştirilen Duygu Düzenleme Ölçeği'nin (DDÖ) Türkçe uyarlamasının psikometrik özelliklerini incelemektedir. Genel olarak hem açıklayıcı hem de karşılaştırmalı doğrulayıcı faktör analizlerinin sonuçları, DDÖ'nün Türkçe uygulamasının iki boyutlu faktör yapısının geçerlik ve güvenilirliğini destekler niteliktedir. Duygu düzenleme kullanımında genellikle cinsiyet farklılıkları gözlemlenmediğinden, analizler kız ve erkek öğrenci örneklemeleri için ayrı ayrı yapılmıştır. Gross ve John'un bulguları ile uyumlu olarak yeniden değerlendirmeye altı, duygu ifadesinin bastırılması boyutuna ise dört ölçek maddeyi yüklenmiş ve iki faktörlü yapının Türk örnekleminde de hem kız hem de erkek ergenler için geçerli olduğu görülmüştür. Faktör yapısının doğrulanması için yapılan ölçüm modeli analizleri, hem kız hem de erkek öğrenci örneklemeleri için 3. ve 4. maddelerin birbiriyle ilişkili olabileceğini göstermiştir. Maddelerden ilki genel olumlu, ikincisi ise belirli olumlu duyguların etkisini arttırmaya odaklanan yeniden değerlendirme uygulamalarıdır. Bu nedenle devam eden analizler bu maddelerin ilişkilendirildiği ölçüm modelini temel almıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizleri sonuçları, erkek ve kız öğrencilerde faktör yapısının benzeştiğini göstermiştir. Aynı şekilde, gruplar arasında faktör yükleri ve yapısı bakımından anlamlı farklılıklar yoktur. İki okul öğrenci örnekleminin karşılaştırıldığı analizler, farklı okullar arasında da DDÖ'nün faktör yükleri ve yapısı açısından anlamlı farklılıklar olmadığını göstermiştir. Özetle, bulgular DDÖ'nün iki faktörlü yapısının Türkiye'de de güçlü bir şekilde tekrarlandığını belirlemiştir.

Mevcut çalışma yeniden değerlendirme kullanımının olumlu psikososyal sonuçlarla ilişkili olduğunu belirlemiştir. Bu, hem yeniden değerlendirmenin genellikle olumlu psikososyal boyutlarla ilişkili olduğunu gösteren Gross ve John'un (2003) hem de Türk ergenlerinde duygu düzenlemesinin işlevsel içsel boyutunun olumlu psikososyal sonuçlar ile bağıntılı olduğuna işaret eden Duy ve Yıldız'ın (2014) çalışmaları ile tutarlıdır. Bulgular, yeniden değerlendirmenin sık kullanımının tutarlı olarak düşük içselleştirme problemleri ile ilişkili olduğunu belirlemiştir.

Aynı zamanda kız-erkek örneklemleri arasında yeniden değerlendirmenin kullanım sıklığı açısından da bir farklılık bulunamamıştır. Yüksek düzeye yeniden değerlendirme kullanımı hem kız ve hem de erkek ergenlerde düşük içselleştirme problemlerini yordamaktadır. Tayvanlı ergenler üzerinde yapılan benzer bir çalışmada da, yeniden değerlendirmenin kız ve erkek ergenler tarafından benzer sıklıkla kullanıldığı ve içselleştirme problemlerini olumsuz yordadığı görülmüstür (Hsieh ve Stright, 2012).

Ölçeğin diğer bir boyutu olan duygu ifadesini bastırma sıklığının ise psikososyal sorunlar ile ilintili olduğu ngrlmstr. Bulgular, bastırma boyutunun sonuç değişkenleri ile daha karmaşık bir ilişkisi olduğuna işaret etmektedir. Buna göre bastırmanın, yalnızca baba değerlendirmelerinin bazıları ile anlamlı ilişkisi vardır. Ancak bu ilişkinin kız öğrenciler için olumlu sosyal davranışlar ile, erkek öğrenciler için ise dışsallaştırma sorunları ile olumlu yönde ilişkisi olduğu gözlenmiştir. Yapılan regresyon analizleri de bu sonuçları desteklemiştir. Kızlarda bastırma kullanım sıklığı, babaların kız çocuklarının olumlu sosyal davranış değerlendirme sıklığını olumlu yordamıştır. Erkek çocuklarının bastırma kullanım sıklığı ise babaların erkek çocuklardaki dışsallaştırma sorunları değerlendirme düzeyini olumlu şekilde yordamıştır. Diğer bir değişle, babalar erkek çocuklarının duygu ifadesi bastırma sıklığını olumsuz sonuçlarla ilişkilendirirken, kızlarda bu stratejinin uygulamasını olumlu sonuçlarla bağdaştırmışlardır.

Söz konusu bulgunun kültürel cinsiyet rollerinin ve beklentilerinin duygu düzenlemeye yansımaları ve uyumlayıcı etkilerinin belirlenmesi bakımından önemli doğurguları olabilir. Burada dikkati çeken nokta, önceki çalışmalarda üzüntünün aşırısı kontrolünün dışsallaştırma sorunları ile ilgili olabileceğinin belirtilmesi (rn., Zeman ve ark., 2006) ve genel olarak erkek çocuklarının üzüntüyü belli etmemesinin beklendiğinin vurgulanmasıdır (rn., orapı, 2012). Mevcut çalışmada bastırma kullanım sıklığının erkek ergenlerde dışsallaştırma sorunlarıyla ilişkili bulunması ve kızlarda aynı etkinin görülmemiş olması, cinsiyet rolleriyle tutarlı olarak kızlar tarafından üzüntü duygularının fazla bastırılmayabileceği ve kişisel paylaşımına izin verilebileceği olasılığına işaret etmektedir. Bu durum erkek çocuklarının üzüntü duygularını sosyal kabullere uygun şekilde yansıtıp yansıtmadığını aklı getirmektedir. Bu daha çok araştırılması gereken noktalardan biri olarak önümüze çıkmaktadır.

Yapılan detaylı madde analizleri bu bulgulara farklı bazı açıklamalar da getirebilir. Analizlere göre, bastırmaya yüklenen onuncu madde (“Olumlu duygular hissettiğimde, onları belli etmemeye zen gösteririm.”), bu boyuta yüklenen diğer maddelere göre daha düşük faktör yükü almaktadır. Bu sonuç, tüm ergenleri içeren örneklemin yanı sıra, hem kız ve erkek ğrenci örneklemleri için

hem de farklı okul örneklemleri için görülmüstür. Benzer şekilde Hsieh ve Dopkins-Stright (2012) yaptıkları çalışmada Tayvanlı ergen kız çocukları için bu maddenin faktör yükünün çok düşük olduğunu bulmuştur. Yazarlar, özellikle kız çocuklarının ahenkli sosyal ilişkiye odaklanmasının olumlu duygu ifadesini gerekli kıldığını ve olumlu duyguları bastırmanın toplulukçu kültür değerleri ile çatıştığını belirtmişlerdir. Mevcut çalışmada belirtilmeyen ek analizler, kızlara oranla erkek öğrencilerin olumlu duygularını daha fazla bastırıyor olabileceğine işaret etmektedir. Bu bulgulara bakarak toplulukçu kültürlerde genel olarak olumsuz duyguların bastırılmasının beklendiği, ancak erkek öğrencilerin olumlu duygularını da bastırma eğiliminde oldukları sonucuna varılabilir. Bu ıkarım babaların kız ergenlerin bastırma kullanım sıklığı ile olumlu sosyal davranış düzeyi arasında olumlu bağıntı görmesini de açıklayabilir. İleride yapılacak çalışmalar kültürün ve cinsiyetin olumlu ve olumsuz duygu ifadeleri üzerindeki etkisine odaklanmalıdır.

Mevcut çalışmanın analiz sonuçları tarafından desteklenen diğer bir öngörüsü de duygu ifadesi bastırma stratejinin erkek ergenler tarafından kız öğrencilere göre daha sık kullanılmasıdır. Bu konudaki geçmiş çalışma bulguları ise tutarsızdır. Örneğin, Hsieh ve Stright (2012), Tayvanlı erkek ve kız ergenler arasında bastırma sıklığı bakımından bir fark bulamamıştır. Buna karşın, Kwon ve arkadaşları (2013) hem Batı hem de Doğu kültürlerinde erkeklerin duygu ifadesini engelleyen bastırmayı kadınlardan daha sık kullandıklarını bulmuştur. Haga ve arkadaşları (2009) bu farkın nedenini Batı kültüründe kadınlara daha yüksek benlik farkındalığına sahip olması ile açıklamaktadır. Toplulukçu kültürlerdeki bazı çalışmalar da erkek ergenlerin duygu farkındalığının düşük olduğunu göstermiştir (rn., Sarıtaş-Atalar ve ark., 2015). Gelecekte yapılacak araştırmalar, bastırma ve cinsiyet arasındaki ilişki üzerinde aracı değişkenlerin nasıl rol oynadıklarına odaklanabilir.

Çalışmanın DD’nn duygu ifadesini bastırma ve yeniden değerlendirme boyutlarının kullanım sıklığında arasında bağıntı beklenmediğine yönelik öngörüsü sonuçlar tarafından kısmi olarak desteklenmiştir. Tüm rneklemler ele alındığında görülen görece yüksek ilişki Kwon ve arkadaşlarının (2013) ve Matsumoto ve arkadaşlarının (2008) alışma bulguları ile tutarlıdır. Okul rneklemleri arasında ise farklılıklar görülmüstür. Düz lise ğrencilerinde sonuçlar, iki boyut arasına ilişkiye işaret etmiştir. Ancak Anadolu Lisesi ğrencilerinde boyutlar arası ilişki bulunamamıştır. Bu sonuç, Gross ve John’un (2003) sonuçlarını destekler niteliktedir. İki rneklemler arasında bu farklı sonuçlarla bağıntılı olabilecek, ailelerin demografik özellikleri veya çocukların gelişim farklılıkları gibi olası uyumlayıcı değişkenler araştırılması gereken diğer faktörlerdir.

Son olarak, mevcut çalışmada, beklendiği gibi ve geçmiş çalışmalarla tutarlı olarak erkek öğrencilerin daha yüksek dışsallaştırma sorunu yaşadıkları, kız öğrencilerin ise daha yüksek olumlu sosyal davranış sergiledikleri görülmüştür. Anne, baba ve öğretmen bildirimleri ile yapılan analizler, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde dışsallaştırma sorunları yaşadıklarını bulgulamıştır. Aynı şekilde babalar ve öğretmenler kız öğrencilerin daha sıklıkla olumlu sosyal davranış gösterdiklerini bildirmişlerdir. Bu bulgular Çorapçı'nın (2012) yazın taraması sonuçları ile uyumludur. Çorapçı, ilgili yazındaki kültürlerde erkek çocuklarının kızgınlık duygularına daha önem verildiğini, bu nedenle erkek çocuklarının kızgınlık duygularını daha şiddetli yansıtırken, kız çocuklarının duygularla baş etmekte daha başarılı oldukları sonucuna varmıştır. İleride yapılacak olan çalışmalar bu farklılığın ne zaman ve nasıl belirlendiğine (örn. ebeveyn ve/veya arkadaş tutumları, vb.) odaklanabilir. Ek olarak ileride yapılacak olan çalışmalar çocukların duygu sosyalleşmesi pratikleri ile içselleştirilen duygu düzenleme yöntemleri arasındaki ilişkiyi derinlemesine araştırarak ebeveynlerin duygu sosyalleştirme tutumları araştırmalarına (örn. Çorapçı, 2012) katkı sağlayabilir.

DDÖ'nün Türkçeye uyarlanması çalışmasında bir takım sınırlılıklar da bulunmaktadır. Çalışma örnekleminin ergenlerden oluşması, ergenlik döneminin değişkenliği göz önüne alındığında test-tekrar test geçerliğinin düşük çıkmasına neden olmuş olabilir. Ancak farklı okul örneklemelerinin test-tekrar test sonuçlarının farklı olması dikkate alınmalıdır. Örneğin, McRae ve arkadaşlarının (2012) çocuk, ergen ve erken yetişkinlerle yaptıkları çalışma ergenlerin yeniden değerlendirme uygulamasında yetersizlik gösterdiğini ve ancak destek sağlandığında ergenlerin yeniden değerlendirmeyi daha etkin kullanabildiğini göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında, çevresel etkenlerin duygu düzenlemesi kullanımında ve sürekliliğinde ne derece etkin olduğunun araştırılması gerekir. Ek olarak ilerideki çalışmalar, ölçeğin duygusal düzenlemede yaşa bağlı değişimleri ne oranda yansıttığını, farklı yaş grupları ve boylamsal desenler kullanılarak incelenmelidir.

Diğer bir sınırlılık ise anne ve baba örnekleminin ergen örneklemine göre daha kısıtlı olmasıdır. Değerlendirmeye katılan ve katılmayan ebeveynler arasında çocuk yetiştirme tutumları ve demografik değişkenler bakımından farklılıklar olabilir. İleride yapılacak olan çalışmalar bu farklılıkları ortaya çıkarmaya odaklanmalıdır. Son olarak, bazı değişkenlerde okullar arası farklılıklar gözlenmiştir. Bu fark kısmen düz liseye ve Anadolu Lisesine giden çocukların farklı bireysel ve demografik özellikleri ile ilişkili olabilir. İleride yapılacak olan çalışmalar, çocukların okullara dağılımının duygu

düzenlemesi farklılığından mı yoksa bu farkın içinde buldukları ortamdan mı kaynaklandığını araştırmalıdır.

Bu çalışmanın amacı, DDÖ'yü Türkçeye uyarlamak Türkiye'de ilgili alanda çalışan araştırmacı ve uygulamacılara değerli bir ölçüm aracı sunmaktır. Duygu düzenlemenin optimal gelişim ve psikolojik uyum bakımından önemi dikkate alınarak ölçeğin ileride yapılacak olan çalışmalara katkıda bulunması umulmaktadır.

Kaynaklar

- Calkins, S. D. ve Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. J. J. Gross (Der.), *Handbook of Emotion Regulation* (ss. 229-248). New York: The Guilford Press.
- Carthy, T., Horesh, N., Apter, A., Edge, M. D. ve Gross, J. J. (2010). Emotional reactivity and cognitive regulation in anxious children. *Behaviour Research and Therapy*, 48, 384-393.
- Çorapçı, F. (2012). Ailede duygu sosyalleştirme süreci ve çocuğun sosyoduyusal gelişimi. M. Sayıl ve B. Yağmurlu (Der.), *Ana Babalık; Kuram ve Araştırma* (ss. 271-294). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Duy, B. ve Yıldız, M. A. (2014). Ergenler için Duygu Düzenleme  lçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5, 23-35.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Loo-ya, S. H. ve Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72, 1112-1134.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. ve Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495-525.
- Frick, P. J. ve Morris, A. S. (2004). Temperamental and developmental pathways to conduct problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 54-68.
- Fuchs, D. ve Thelen, M. H. (1988). Children's expected interpersonal consequences of communicating their affective state and reports likelihood of expression. *Child Development*, 59, 1314-1322.
- Galvan, A., Hare, T. A., Parra, C. E., Penn, J., Voss, H., Glover, G. ve Casey, J. (2006). Earlier development of the accumbens relative to orbitofrontal cortex might underlie risk-taking behavior in adolescents. *The Journal of Neuroscience*, 26, 6885-6892.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, Future. *Cognition and Emotion*, 13, 551-573.
- Gross, J. J. ve John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Gross, J. J. ve Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. J. J. Gross (Der.), *Handbook of Emotion Regulation* (ss. 3-24). New York: The Guilford Press.
- G venir, T.,  zbek, A., Baykara, B., Arkar, H., Şentürk, B. ve İncekaş, S. (2008). G çler ve g çl kler anketinin (GGA) Türkçe uyarlamasının psikometrik  zellikleri. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 15, 65-74.
- Haga, S. M., Kraft, P. ve Corby, E. K. (2009). Emotion regulation: Antecedents and well-being outcomes of cognitive reappraisal and expressive suppression in cross-cultural samples. *Journal of Happiness Studies*, 10, 271-291.
- Hsieh, M. ve Dopkins-Stright, A. (2012). Adolescents' emotion regulation strategies, self-concept, and internalizing problems. *Journal of Early Adolescence*, 32, 876-901.
- Hu, T., Zhang, D., Wang, J., Mistry, R. Ran, G. ve Wang, X. (2014). Relation between emotion regulation and mental health: A meta-analysis review. *Psychological Reports: Measures & Statistics*, 114, 341-362.
- John, O. P. ve Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72, 1301-1334.
- John, O. P. ve Gross, J. J. (2007). Individual differences in emotion regulation. J. J. Gross (Der.), *Handbook of Emotion Regulation* (ss. 351-372). New York: The Guilford Press.
- Joormann, J., Yoon, K. L. ve Siemer, M. (2010). Cognition and Emotion Regulation. A. M. Kring ve D. M. Sloan (Der.), *Emotion Regulation and Psychopathology: A Transdiagnostic Approach to Etiology and Treatment* (ss. 174-203). New York, USA: The Guilford Press.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). *Family, self, and human development across cultures: Theory and applications* (G zden geirilmiş 2. baskı). Lawrence Erlbaum.
- Kwon, H., Yoon, K. L., Joorman, J. ve Kwon, J-H (2013). Cultural and gender differences in emotion regulation: Relation to depression. *Cognition and Emotion*, 27, 769-782.
- Matsumoto, D., Yoo, S. H., Nakagawa, S. ve diğerleri (2008). Culture, emotion regulation, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 925-937.
- McRae, K., Gross, J. J., Weber, J., Robertson, E. R., Sokol-Hessner, P., Ray, R. D., Gabrielli, J. D. E. ve Ochsner, K. N. (2012). The development of emotion regulation: An fMRI study of cognitive reappraisal in children, adolescents, and young adults. *Scan*, 7, 11-22.

- Mesquita, B. ve Albert, D. (2007). The cultural regulation of emotions. J. J. Gross (Der.), *Handbook of Emotion Regulation* (ss. 486-503). New York: The Guilford Press.
- Millsap, R. E. ve Olivera-Agilar, M. (2015). Investigating measurement invariance using confirmatory factor analysis. R. H. Hoyle (Der.), *Handbook of Structural Equation Modeling* (ss. 380-392). New York: Guilford Press.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Morris, M. D. S., Aucoin, K. J., ve Keyes, A. W. (2011). The influence of mother-child emotion regulation strategies on children's expression of anger and sadness. *Developmental Psychology*, 47, 213-225.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L. D., Myers, S. S. ve Robinson, L. R. (2007). The role of family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16, 361-388.
- Perry-Parrish, C. ve Zeman, J. (2011). Relations among sadness regulation, peer acceptance, and social functioning in early adolescence: The role of gender. *Social Development*, 20, 135-153.
- Salters-Pedneault, K., Steenkamp, M. ve Litz, B. T. (2010). Suppression. A. M. Kring ve D. M. Sloan (Der.), *Emotion Regulation and Psychopathology: A Transdiagnostic Approach to Etiology and Treatment* (ss. 137-156). New York, USA: The Guilford Press.
- Sang, B., Deng, X. ve Luan, Z. (2014). Which emotional regulation strategy makes Chinese adolescents happier? A longitudinal study. *International Journal of Psychology*, 49, 513-518.
- Sarıtaş-Atalar, D., Gençöz, T. ve Özen A. (2015). Confirmatory factor analysis of the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS) in a Turkish adolescent sample. *European Journal of Psychological Assessment*, 31, 12-19.
- Suh, E., Diener, E., Oishi, S. ve Triandis, H. C. (1998). The shifting basis of life satisfaction judgments across cultures: Emotions versus norms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 482-493.
- Sümer, N., Sayıl, M., Kazak-Berument, S., Doğruyol, B., Günaydın, G., Harma, M., Öztürk, A., Salman, S. ve Selçuk, E. (2009). Çocuğun gelişiminde bağlanma, ilgi-bakım ve aile dinamiklerinin etkisi. Fon no: TUBITAK-105K102.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (Gözden geçirilmiş/genişletilmiş 4. baskı). New York: Allyn and Bacon.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. N. Fox (Der.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations, Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3, seri no. 240), 25-52.
- Thompson, R. A. ve Goodman, M. (2010). Development of emotion regulation: More than meets the eye. A. M. Kring ve D. M. Sloan (Der.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (ss. 38-58). New York, USA: The Guilford Press.
- Thompson, R. A. ve Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. J. J. Gross (Der.), *Handbook of emotion regulation* (ss. 249-268). New York: The Guilford Press.
- Turpyn, C. C., Chaplin, T. M., Cook, E. C. ve Martelli, A. M. (2015). A person-centered approach to adolescent emotion regulation: Associations with psychopathy and parenting. *Journal of Experimental Psychology*, 136, 1-16.
- Webb, T. L., Miles, E. ve Sheeran, P. (2012). Dealing with feeling: A meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological Bulletin*, 138, 775-808.
- Werner, K. ve Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. A. M. Kring ve D. M. Sloan (Der.), *Emotion Regulation and Psychopathology: A Transdiagnostic Approach to Etiology and Treatment* (ss. 13-37). New York, USA: The Guilford Press.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C. ve Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27, 155-168.