ERGENLERDE DUYGUSAL İSTİSMAR İLE İÇE VE DIŞA YÖNELİM PROBLEMLERİ ARASINDA SOSYAL-DUYGUSAL ÖĞRENMENİN ARACILIK İLİŞKİSİ

Burcu TÜRKAN AYDIN

Doktora Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2026

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK EĞİTİMİ BİLİM DALI

ERGENLERDE DUYGUSAL İSTİSMAR İLE İÇE VE DIŞA YÖNELİM PROBLEMLERİ ARASINDA SOSYAL-DUYGUSAL ÖĞRENMENİN ARACILIK İLİŞKİSİ

(Mediating Relationship of Social-Emotional Learning between Emotional Abuse and Internalizing and Externalizing Problems in Adolescents)

DOKTORA TEZİ

Burcu TÜRKAN AYDIN

Danışman: Prof. Dr.Adem PEKER

Erzurum

Ocak, 2026

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Burcu TÜRKAN AYDIN tarafından hazırlanan "Ergenlerde Duygusal İstismar ile İçe ve Dışa Yönelim Problemleri Arasında Sosyal-Duygusal Öğrenmenin Aracılık İlişkisi" başlıklı çalışması 19 / 01 / 2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Prof.Dr. Eyüp ÇELİK *Sakarya Üniversitesi*	Aslı ıslak imzalıdır
Danışman:	Prof.Dr.Adem PEKER *Atatürk Üniversitesi*	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç.Dr. Aynur KARABACAK ÇELİK *Atatürk Üniversitesi*	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç.Dr. Serkan CENGİZ *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi*	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Dr.Öğr.Üyesi Muhammed ÇİFTÇİ *Atatürk Üniversitesi*	Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

…. / …. / 202..

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Refik DİLBER

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum "Ergenlerde Duygusal İstismar ile İçe ve Dışa Yönelim Problemleri Arasında Sosyal-Duygusal Öğrenmenin Aracılık İlişkisi" başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

19 / 01 / 2025

Aslı ıslak imzalıdır

Burcu TÜRKAN AYDIN

☐Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve ……. sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve ……. sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu doktora tezinin ortaya çıkmasında her aşamada değerli katkı ve yönlendirmeleriyle bana rehberlik eden saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Adem PEKER'e en derin şükranlarımı sunarım. Başından itibaren gösterdiği özveri, detaylara verdiği önem ve bilimsel etiğe bağlılığı, bu çalışmada ilham kaynağım olmuştur. Bilgi birikimi, tecrübesi ve akademiye olan bağlılığı, tezimin sağlam bir bilimsel zeminde ilerlemesine büyük katkı sağlamıştır.

Tez çalışması Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi SDK-2024-14306 nolu bilimsel araştırma projesinden üretilmiştir. Tez çalışmasına desteği için Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne teşekkürü bir borç bilirim.

Bu çalışmayı eşim Abdullah ve oğlum İbrahim Erdem'e ithaf ediyorum; onların varlığı, neşesi ve sevgisi, doktora yolculuğumun en zorlu anlarında bana güç vermiş, her adımda motivasyon kaynağım ve en değerli rehberim olmuştur.

Burcu TÜRKAN AYDIN

ÖZ

DOKTORA TEZİ

ERGENLERDE DUYGUSAL İSTİSMAR İLE İÇE VE DIŞA YÖNELİM PROBLEMLERİ ARASINDA SOSYAL-DUYGUSAL ÖĞRENMENİN ARACILIK İLİŞKİSİ

Burcu TÜRKAN AYDIN

Ocak 2026, 134 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın amacı ergenlerde 1.zamandaki duygusal istismar ile 2.zamandaki içe ve dışa yönelim problemleri arasında 2.zamandaki sosyal-duygusal öğrenmenin aracılık ilişkisini incelemektir. Araştırmanın diğer amacı ise ergenlerin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri ve okul türüne göre içe ve dışa yönelim problemleri arasındaki farklılaşmayı ortaya çıkarmaktır.

Yöntem: Bu çalışma nicel yöntem araştırmalarından ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen boylamsal araştırmalardan biri olan ve farklı zamanlarda aynı örneklemden veri toplanan panel araştırması kullanılmıştır. Çalışmaya katılacak liseleri belirlemek için uygun örnekleme yöntemi ve örneklem büyüklüğünü ve gücünü belirlemek için G*Power 3.1 programı kullanılmıştır. Bu bağlamda, 763 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın verilerini elde etmek için "Ergenlerde Duygusal İstismar ölçeği", "Ergenlerde İçselleştirici ve Dışsallaştırıcı Davranış ölçekleri" ve "Ergenlerde Sosyal-Duygusal Öğrenme ölçeği" ve ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan, demografik bilgileri hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan 'Kişisel Bilgi Formu' uygulanmıştır. Analiz için SPSS-25 programı ve bağımsız örneklemler için t testi, varyans, Pearson korelasyon analizleri kullanılmıştır. 1.zamandaki duygusal istismar ile 2.zamandaki içe ve dışa yönelim problemler arasındaki ilişkide 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenmenin aracılık ilişkisini belirlemek için AMOS-24 programı kullanılmıştır. Aracılık bulgusunun 5000 kişiyi içeren örneklemlerdeki sonucunu incelemek için bootstrap analizi yapılmıştır. Bootstrap analizi için SPSS-25 programında yer alan Macro Process programı kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırmada ergenlerde duygusal istismar ile içe ve dışa yönelim problemleri arasında sosyal-duygusal öğrenmenin aracılık ilişkisinin olduğu doğrulanmıştır. Ayrıca sosyal-duygusal öğrenme yoluyla ergenlerde duygusal istismarın içe ve dışa yönelim problemleri üzerinde boylamsal ilişkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın diğer bulgusu ise içe ve dışa yönelim problemlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türüne göre farklılaştığıdır.

Sonuçlar: Bir model üzerinden ve teorik dayanak gösterilerek sosyal duygusal öğrenme becerilerinin içe ve dışa yönelim problemlerini azaltmada ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Ek olarak, nispeten göreceli bir süreç içerisinde duygusal istismarın içe ve dışa yönelim problemleri üzerindeki boylamsal ilişkileri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: duygusal istismar, içe ve dışa yönelim problemleri, sosyal duygusal öğrenme, ergen

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

MEDIATING RELATIONSHIP OF SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING BETWEEN EMOTIONAL ABUSE AND INTERNALIZING AND EXTERNALIZING PROBLEMS IN ADOLESCENTS

Burcu TÜRKAN AYDIN

January 2026, 134 Pages

Purpose: The aim of this research is to examine the mediating relationship between social-emotional learning in the second stage of adolescence and internalized and externalizing problems in the second stage. Another aim of the study is to examine the differentiation in internalizing and externalizing problems among adolescents according to their gender, grade level, and school type.

Method: This study utilized a panel research method, a type of longitudinal research within the relational survey model of quantitative research, where data was collected from the same sample at different times. Convenient sampling method was used to select the high schools participating in the study, and the G*Power 3.1 program was used to determine the sample size and power. In this context, 763 students were included in the study. To obtain the research data, the "Emotional Abuse Scale in Adolescents," the "Internalizing and Externalizing Behavior Scales in Adolescents," and the "Social-Emotional Learning Scale in Adolescents" were administered, along with a 'Personal Information Form' prepared by the researcher to gather demographic information. For the analysis, SPSS-25 software and independent samples t-test, variance analysis, and Pearson correlation analysis were used. The AMOS-24 program was used to determine the mediating relationship of social-emotional learning in the second stage of life in the relationship between emotional abuse in the first stage and internalized and externalized problems in the second stage. Bootstrap analysis was conducted to examine the mediation finding in samples containing 5000 individuals. The Macro Process program within SPSS-25 was used for the bootstrap analysis.

Findings: The study confirmed a mediating relationship between emotional abuse and internalizing and externalizing problems in adolescents through social-emotional learning. Furthermore, it revealed a longitudinal relationship between emotional abuse and internalizing and externalizing problems in adolescents via social-emotional learning. Another finding of the study was that internalizing and externalizing problems differed according to gender, grade level, and school type.

Conclusions: A model, supported by theoretical principles, has shown a correlation between social-emotional learning skills and reducing internalized and externalized behavioral problems. Additionally, longitudinal relationships between emotional abuse and internalized and externalized behavioral problems have been identified over a relatively short period.

Keywords: Emotional abuse, internalizing and externalizing problems, social emotional learning, adolescent

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI ii
TEŞEKKÜR iii
ÖZ iv
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR DİZİNİ x
ŞEKİLLER DİZİNİ xi
BİRİNCİ BÖLÜM 1
Giriş 1
Problem Durumu 1
Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Okul Türüne Göre İçe ve Dışa Yönelim Problemleri 4
Ergenlerde Duygusal İstismar ile İçe ve Dışa Yönelim Problemleri Arasındaki İlişki 7
Sosyal Duygusal Öğrenmenin Aracılık Rolü 10
Araştırmanın Amacı 15
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi 18
Araştırmanın Sınırlılıkları 19
Varsayımlar 20
Terim ve Tanımlar 20
İKİNCİ BÖLÜM 21
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar 21
Ergenlik Dönemi ve Ergen Davranış Problemleri 21
İçselleştirme Davranış Problemleri 21
Dışsallaştırma Davranış Problemleri 22
Ergen Davranış Problemlerinin Nedenleri 23
İstismarın Tanımı ve Türleri 25
Fiziksel İstismar 25
Cinsel İstismar 25
Duygusal (Psikolojik) İstismar 26

İstismarın Sıklık ve Yaygınlığı 28
Duygusal İstismarın Etkileri 29
Duygusal İstismara İlişkin Risk Faktörleri 29
Sosyal Duygusal Öğrenme 30
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri 32
Öz Farkındalık Becerileri 33
Sosyal Farkındalık Becerileri 33
Öz Yönetim Becerileri 34
İlişki Kurma Becerileri 34
Sorumlu Karar Verme Becerileri 35
Sosyal- Bilişsel Kuram 36
İçe ve Dışa Yönelim Problemleriyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar 38
İçe ve Dışa Yönelim Problemleriyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Yayın ve Araştırmalar 40
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 43
Yöntem 43
Araştırma Yöntemi 43
Araştırmanın Modeli 43
Çalışma Grubu 44
Veri Toplama Araçları 46
Kişisel Bilgi Formu 46
Duygusal istismar ölçeği 46
Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği 46
Ergenlerde Dışsallaştırıcı Davranış Ölçeği 47
Ergenlerde İçselleştirici Davranış Ölçeği 47
Süreç 47
Verilerin Analizi 48
Verilerin Normallik Dağılımının İncelenmesi 49
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 51
Bulgular 51
Ergenlerin İçe Yönelim Problemlerinin Cinsiyetleri Açısından Farklılaşması 51
Ergenlerin Dışa Yönelim Problemlerinin Cinsiyetleri Açısından Farklılaşması 51
Ergenlerin İçe Yönelim Problemlerinin Sınıf Düzeyleri Açısından Farklılaşması 52
Ergenlerin Dışa Yönelim Problemlerinin Sınıf Düzeyleri Açısından Farklılaşması 53
Ergenlerin İçe Yönelim Problemlerinin Okul Türleri Açısından Farklılaşması 54

Ergenlerin Dışa Yönelim Problemlerinin Okul Türleri Açısından Farklılaşması 55
Korelasyon Analizi 56
Aracılık Analizi 57
Ölçüm Modeli 57
Yapısal Eşitlik Modeli 57
1.Zamandaki Duygusal İstismar ile 2.Zamandaki İçe Yönelim Problem Arasındaki İlişkide 2.Zamandaki Sosyal Duygusal Öğrenmenin Aracılık İlişkisine Yönelik Bootstrapping Analizi (Model 4) 60
1.Zamandaki Duygusal İstismar ile 2.Zamandaki Dışa Yönelim Problem Arasındaki İlişkide 2.Zamandaki Sosyal Duygusal Öğrenmenin Aracılık İlişkisine Yönelik Bootstrapping Analizi (Model 4) 62
BEŞİNCİ BÖLÜM 64
Tartışma ve Sonuç 64
Ergenlerin İçe Yönelim Problemlerinin Cinsiyet Açısından Farklılaşması 64
Ergenlerin Dışa Yönelim Problemlerinin Cinsiyetleri Açısından Farklılaşması 65
Ergenlerin İçe Yönelim Problemlerinin Sınıf Düzeyleri Açısından Farklılaşması 67
Ergenlerin Dışa Yönelim Problemlerinin Sınıf Düzeyleri Açısından Farklılaşması 68
Ergenlerin İçe Yönelim Problemlerinin Okul Türleri Açısından Farklılaşması 68
Ergenlerin Dışa Yönelim Problemlerinin Okul Türleri Açısından Farklılaşması 69
1.Zamandaki Duygusal Istismar 2. Zamandaki İçe ve Dışa Yönelim Problemlerini Pozitif Düzeyde Yordamaktadır. 70
2. Zamandaki Sosyal-Duygusal Öğrenme, 1. Zamandaki Duygusal Istismar ile 2. Zamandaki Içe Yönelim Problemleri Arasındaki Ilişkiye Aracılık Eder. 71
2. Zamandaki Sosyal-Duygusal Öğrenme, 1. Zamandaki Duygusal Istismar ile 2. Zamandaki Dışa Yönelim Problemleri Arasındaki Ilişkiye Aracılık Eder. 73
Öneriler 76
Araştırmacılara Öneriler 76
KAYNAKÇA 78
EKLER 104
EK-1. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu 104
EK-2. MEB Uygulama İzinleri 107
EK-3. Ölçek Kullanım İzinleri 116
EK-4. Duygusal İstismar Ölçeği 118
EK-5. Ergenlerde Dışsallaştırıcı Davranış Ölçeği 119
EK-6. Ergenlerde İçselleştirici Davranış Ölçeği 120

EK-7. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği 121
ÖZ GEÇMİŞ 122

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. *Katılımcılara İlişkin Bilgiler* *45*
Tablo 2. *Veri Toplama Süreci* *48*
Tablo 3. *Tek Değişkenli Normallik Analizleri* *49*
Tablo 4. *Ergenlerin İçe Yönelim Problemlerinin Cinsiyetleri Açısından Farklılaşmasına İlişkin Bulgular* *51*
Tablo 5. *Ergenlerin Dışa Yönelim Problemlerinin Cinsiyetleri Açısından Farklılaşmasına İlişkin Bulgular* *52*
Tablo 6. *Ergenlerin İçe Yönelim Problemlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Betimsel Bulguları* *52*
Tablo 7. *Ergenlerin İçe Yönelim Problemlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşmasına Yönelik Tek Yönlü Varyans ve Tukey Testi Analizi* *53*
Tablo 8. *Ergenlerin Dışa Yönelim Problemlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Betimsel Bulguları* *53*
Tablo 9. *Ergenlerin Dışa Yönelim Problemlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşmasına Yönelik Tek Yönlü Varyans Testi* *54*
Tablo 10. *Ergenlerin İçe Yönelim Problemlerinin Okul Türlerine Göre Betimsel Bulguları* . *54*
Tablo 11. *Ergenlerin İçe Yönelim Problemlerinin Okul Türlerine Göre Farklılaşmasına Yönelik Tek Yönlü Varyans ve Tukey Testi Analizi* *55*
Tablo 12. *Ergenlerin Dışa Yönelim Problemlerinin Okul Türlerine Göre Betimsel Bulguları* *56*
Tablo 13. *Ergenlerin Dışa Yönelim Problemlerinin Okul Türlerine Göre Farklılaşmasına Yönelik Tek Yönlü Varyans Testi* *56*
Tablo 14. *Tanımlayıcı İstatistikler ve Değişkenler Arasındaki Korelasyon* *57*
Tablo 15. *Doğrudan ve Dolaylı Etkilere İlişkin Uyum Değerleri* *60*
Tablo 16. *2.Zamandaki İçe Yönelim Problemlere İlişkin Dolaylı Etkiler* *61*
Tablo 17. *2.Zamandaki Dışa Yönelim Problemlere İlişkin Dolaylı Etkiler* *62*

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. *Sosyal-Bilişsel Kuram Doğrultusunda İçe ve Dışa Yönelim Problemlerini Açıklamaya Yönelik Önerilen Hipotetik Model* *17*

Şekil 2. *Sosyal-Bilişsel Kuram Doğrultusunda İçe ve Dışa Yönelim Problemlerini Açıklamaya Yönelik Önerilen Hipotetik Model* *17*

Şekil 3. *İçe Yönelim Problemlerine İlişkin Araştırma Modeli* *43*

Şekil 4. *Dışa Yönelim Problemlerine İlişkin Araştırma Modeli* *44*

Şekil 5. *Saçılma Grafiği* *50*

Şekil 6. *1.Zamandaki Duygusal İstismar ile 2.Zamandaki İçe Yönelim Problemler Arasındaki Standardize Edilmiş Yapısal Eşitlik Modeli* *58*

Şekil 7. *1.Zamandaki Duygusal İstismar ile 2.Zamandaki Dışa Yönelim Problemler Arasındaki Standardize Edilmiş Yapısal Eşitlik Modeli* *58*

Şekil 8. *1.Zamandaki Duygusal İstismar ile 2.Zamandaki İçe Yönelim Problemler arasında 2.Zamandaki Sosyal Duygusal Öğrenmenin Aracılık İlişkisine Yönelik Standardize Yol Diyagramı* *59*

Şekil 9. *1.Zamandaki Duygusal İstismar ile 2. Zamandaki Dışa Yönelim Problemler arasında 2.Zamandaki Sosyal Duygusal Öğrenmenin Aracılık İlişkisine Yönelik Standardize Yol Diyagramı* *59*

Şekil 10. *1.Zamandaki Duygusal İstismar, 2.Zamandaki İçe Yönelim Problemler ve 2.Zamandaki Sosyal Duygusal Öğrenme Arasındaki Doğrudan ve Dolaylı İlişkiler* *61*

Şekil 11. *1.Zamandaki Duygusal İstismar, 2.Zamandaki Dışa Yönelim Problemler ve 2.Zamandaki Sosyal Duygusal Öğrenme Arasındaki Doğrudan ve Dolaylı İlişkiler* *63*

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Problem Durumu

Ergenlik, duygusal ve sosyal değişimlerin yoğun yaşandığı, ruh sağlığını yakından etkileyen bir gelişim dönemidir. Bu süreçte birey kendini tanımaya, ilişkilerini yeniden yapılandırmaya ve bağımsız bir kimlik oluşturmaya çalışırken uyum güçlükleri yaşayabilir. Duygusal zorlanmalar, çevresel beklentiler ve kabul edilme ihtiyacı ergenin ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyebilir.

Arnett'e (2021) göre, bireyin çocukluk rollerinden sıyrılarak yetişkinliğe adım attığı ve biyolojik, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimin hızlandığı bu dönem, önemli bir gelişim evresidir. Bu dönemin temel gelişim görevlerinden biri, bireyin psikolojik, biyolojik ve sosyolojik değişimlere uyum sağlamasıdır (Korkut, 2021). Ancak bu uyum süreci, ergenin ruhsal iyi oluşunu zorlayarak çeşitli duygusal, sosyal ve akademik sorunların ortaya çıkmasını sağlayabilir (Carducci, 2020; Ruiz & Yabut, 2024). Ayrıca ergenler, kimlik geliştirme sürecinde toplumsal normlara aykırı, yaşa uygun olmayan ve kültürel olarak kabul görmeyen riskli davranışları denemeye daha açık hâle gelmekte ve bu davranışların olumsuz sonuçlarıyla karşılaşabilmektedir (Şanver & Özvarış, 2023).Ergenin uyum sürecini zorlaştıran önemli risk faktörlerinden birisi de problem davranışlardır (Öngören, 2017). Ergenlik döneminde, bireyin iyi oluşunu, sağlığını ve sosyal hayatını olumsuz etkileyen, gelişim görevlerini tamamlamasını ve sosyal rollerini yerine getirmesini engelleyen davranışlar problem davranışlar olarak tanımlanır (Gençtanırım-Kuru, 2010).

Ergenlik döneminde problem davranışların genel kategorilerden çok kaygı, depresyon, sosyal geri çekilme ve görünürde tıbbi bir nedeni olmayan somatik şikayetler gibi içsel sorunları veya kavga etme, insanlara saldırma, insanları tehdit etme, öfke patlamaları, yalan söyleme, çalma ve okuldan kaçma gibi spesifik dışsal sorunları ele alındığı gözlenmektedir (Fonseca vd., 2024; Gazelle & Ladd, 2024; Villafuerte-Díaz vd., 2024). Achenbach vd. (2016) ise ergenlerde davranış problemlerini içe dönük problemler ve dışa dönük problemler olmak üzere iki temel boyutta sınıflandırmaktadır. "İçselleştirme" ve "dışsallaştırma" terimleri, davranışsal, duygusal ve sosyal sorunların gruplandırılmasını tanımlamak için yaygın şekilde kullanılmaktadır. Bu terimler ilk olarak 1966 yılında klinik olarak yönlendirilen çocuk ve ergenlerin problem gruplarını tanımlamak için kullanılmaya başlanmıştır (Achenbach, 1966).

İçselleştirme davranış problemleri, genellikle bireyin içinde yaşadığı huzursuzluk, gerginlik ve rahatsızlık belirtileri olarak tanımlanmakta olup (Forms vd., 2011) kaygı ve depresyon gibi kendine yönelik davranışları kapsamaktadır (Chen vd., 2003). Kaygı, bireylerin yaşamlarının farklı evrelerinde veya ileride karşılaşabilecekleri güçlükleri düşündüklerinde ortaya çıkan ve genellikle belirsizlik, güvensizlik ile içsel çatışma içeren psikolojik bir tepki olarak tanımlanmaktadır (Budak vd., 2020). Depresyon ise bireyin duygu durumunda kalıcı bir düşüş ile ilgisizlik, mutsuzluk ve umutsuzluk gibi duyguların öne çıktığı yaygın bir ruhsal bozukluk olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013).

Dışsallaştırma davranış sorunları ise bireyin çevresine yönelttiği ve genel okul ve yaşam işlevlerinde bozulmaya yol açan aşırı ve yıkıcı davranışların bir gruplamasıdır (Forms vd., 2011). Hiperaktivite, dikkat ve davranım problemlerini içermektedir. Dikkatsizlik, bireyin görev sırasında herhangi bir zorlukla karşılaşmadığı hâllerde bile göreve odaklanamama, dikkati sürdürmede güçlük ve dağınıklık gibi davranışlar sergilemesi durumunu ifade eder. Hiperaktivite özellikle uygun olmayan zaman ve ortamlarda aşırı hareketlilik, vurma veya gereksiz konuşma gibi davranışlarla kendini gösteren yoğun motor aktivite olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013). Davranım problemleri ise bireyin sosyal normları, yasal düzenlemeleri, kuralları veya başkalarının temel haklarını ihlal eden ve diğerlerine zarar verme potansiyeli taşıyan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Dishion & Racer,2013).

Achenbach vd. (2016) yaptığı sınıflandırmayı destekler şekilde Hastings (2015) de işlev bozukluklarının sınıflandırılmasında içe yönelim ve dışa yönelim problem ifadesinin en çok uzlaşılan temel kategorilerden birini oluşturduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde DSM-5'in girişine göre, tanıların bilimsel geçerliliği açısından bozuklukları geniş gruplar halinde sınıflandırmak, tek tek tanılardan daha faydalı bulunmuştur (APA, 2013). Bu bağlamda, DSM-5'in içselleştirme ve dışsallaştırma şeklindeki sınıflamaları benimsemesi, bu gruplandırmaların değerini kabul ettiğini göstermektedir. Achenbach vd. (2016), çocuk ve ergenlerin psikolojik sorunlarını değerlendirirken, tek tek tanılar yerine daha geniş problem boyutlarının kullanılmasının, her çocuğun kendine özgü sorunlarını daha iyi yansıttığını ve bu sayede onları belirli bir tanı kategorisine sıkıştırmadan değerlendirme imkânı sunduğunu vurgulamaktadır.

Davranış problemlerinin ergenlik dönemindeki yaygınlığını ortaya koyan araştırmalar, bu sorunların gelişim ve ruh sağlığı açısından risk oluşturduğunu göstermektedir. Duygusal ve davranışsal problemlerin ergenlerde görülme oranları incelendiğinde bu sorunların yaygınlığı dikkat çekmektedir. Çelikkalp ve Yalçın-Irmak (2022) yürüttüğü çalışmada yaklaşık her dört öğrenciden birinin duygusal ve davranışsal sorunlar yönünden risk altında olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde, Türk Psikologlar Derneği'nin (2021) saha çalışmasına göre,

ergenlerin yaklaşık %20'sinde duygusal problemler, %15'inde ise davranışsal sorunlar gözlemlenmiştir. Bu oranlar, uluslar arası literatürle de paralellik göstermektedir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2024), dünya genelinde her yedi ergenden birinin (yaklaşık %15) ruh sağlığı problemi yaşadığını ve bunların çoğunluğunun depresyon, anksiyete ve davranış bozuklukları olduğunu belirtmektedir. Çocuk ve ergen ruh sağlığı sorunlarının yanı sıra ilaç kullanımının da son yıllarda giderek arttığı görülmektedir (Dikeç vd., 2020).

Ergenlik döneminde görülen içe ve dışa yönelim problemleri, tek bir nedenden kaynaklanmamakta; bireysel, ailesel ve çevresel birçok etkenin bir araya gelmesiyle ortaya çıkmaktadır. Hamel vd. (2024) belirttiği üzere, bu tür davranışlar sıklıkla duygusal istismar ile ilişkilidir. Psikososyal gelişim açısından önemli olan sosyal çevrenin ilgisiz, ihmalkâr ya da istismar eden bir profilde olması ergende farklı davranış problemleri ile ilişkilendirilebilir (Çelikkalp & Yalçın-Irmak, 2022). Mastrotheodoros vd. (2020), parçalanmış ya da işlevsel olmayan aile yapılarında büyüyen ergenlerin hem içe hem de dışa yönelim davranışlarının daha yüksek olduğunu incelemiştir. Yürütülen bir başka çalışmada, suç geçmişi olmayan ancak risk altındaki ergenlerde de içe ve dışa yönelim sorunlarının yüksek olduğu görülmüştür (Imbach vd., 2013). Okul ortamı da ihmal edilmemesi gereken bir faktördür. Örneğin Zhao vd. (2023) yürüttüğü çalışmada, okulda zorbalığa uğrayan öğrencilerde depresyon, anksiyete ve davranışsal bozuklukların yaygın olarak görüldüğünü tespit etmiştir. Fortuin vd. (2015) ergenlerin dışa yönelim davranışları gösteren arkadaşlarıyla zaman içinde benzer davranışlar sergilediklerini, sosyal ağlar üzerinden davranışların model alındığını ifade etmektedir. Bu bağlamda, sosyal öğrenme süreçleri ergenlerin davranışsal eğilimlerinde belirleyici olabilmektedir. Bu sonuçlar, aile ortamı ve sosyal bağlamın ergen davranışları üzerindeki etkisini vurgulamaktadır; özellikle sağlıklı bir aile ortamı ve güçlü sosyal ilişkiler, ergenlerde davranış problemlerinin daha az görülmesini sağlayabilir.

İçe ve dışa yönelim problemleriyle ilişkili bireysel, ailesel ve çevresel etkenlerden biri de duygusal istismardır. Günümüzde duygusal istismar en önemli psikososyal sorunlardan biri olarak kabul edilmektedir. UNICEF Türkiye'nin (2022) yayımladığı rapora göre, Türkiye'de her iki çocuk veya ergenden birinin duygusal istismara maruz kaldığına dair bulgular bulunmaktadır. Duygusal istismar, çocuğa veya ergene uygulanan ısrarcı ve psikolojik açıdan yıkıcı davranışlar olarak tanımlanmaktadır (DSM-V, 2013). Duygusal istismar, ergenin gelişim sürecini olumsuz etkileyen, duygusal ve davranışsal sorunlarını tetikleyen davranışları kapsamaktadır (Arslan & Balkıs, 2016). Araştırmalar, bu tür istismarın yoğun olduğu ortamlarda yetişen ergenlerin, diğer bireylere kıyasla daha fazla içselleştirme ve dışsallaştırma

problemleri yaşadığını göstermektedir. Bu durum, ergenlerin psikolojik iyi oluşu ve ruh sağlığı ile yakından ilişkilidir (Öztürk-Serter, 2018).

Araştırmalar, duygusal istismar ile problem davranışlar arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Kwok vd., 2025; Wang vd., 2025). Duygusal olarak istismara uğrayan kişilerin, istismara uğramamış kişilere göre daha fazla sorunlu davranış sergiledikleri ortaya çıkmıştır (Norman vd, 2012). Aile içi istismar algısının artmasıyla ergenlerde alkol tüketimi, sigara kullanımı, antisosyal davranışlar, intihar eğilimleri ve yeme alışkanlıklarında bozulmalar yaşandığı; ayrıca istismarın ergenlerin sağlık durumları ve riskli davranışları üzerinde de önemli etkileri olduğu bildirilmiştir (Swedo vd., 2024).

Sonuç olarak, duygusal istismara maruz kalan ergenlerde içe ve dışa yönelim problemlerinin görülmesi olasıdır. Bu problemler, ergenlik döneminin gelişimsel özellikleriyle birleştiğinde daha fazla uyum sorununa yol açabilir. Bu nedenle, içe ve dışa yönelim problemleriyle ilişkili faktörlerin belirlenmesi, ergenlere yönelik koruyucu ve geliştirici ruh sağlığı açısından büyük önem taşımaktadır.

Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Okul Türüne Göre İçe ve Dışa Yönelim Problemleri

İçe ve dışa yönelim problemlerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi, bu sorunların hangi gruplarda daha yaygın görüldüğünü anlamaya yardımcı olmaktadır. Bu bölümde söz konusu problemler cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü açısından ele alınmaktadır.

Araştırma sonuçları, içe/dışa yönelim problemlerinin cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi gibi bazı demografik değişkenlere göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Ergenlerin problem davranışlarını cinsiyete göre karşılaştıran araştırmalardan elde edilen bulgular tutarlı değildir. Araştırmaların önemli bir bölümü, ergenlerde görülen problem davranışların cinsiyete göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Kültürel farklılıklar olsa da genel eğilim kadınların içselleştirme, erkeklerin dışşallaştırma problemleri yaşadığı yönündedir. Rosenfield vd. (2000), erkeklerin antisosyal davranışlar geliştirmeye, kızların ise depresyona daha yatkın olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, Broberg vd. (2001) çalışmasında da desteklenmiş; kız ergenlerin, erkek akranlarına kıyasla daha yüksek düzeyde içselleştirme sorunları yaşadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Mesman vd. (2003) da içselleştirme problemlerinin kızlarda daha yaygın olduğunu ortaya koymuştur.

Rescorla vd. (2007) tarafından yürütülen araştırmalarda, erkeklerin kadınlara kıyasla daha fazla dışsallaştırma ve daha az içselleştirme eğiliminde olduğu görülmüştür. Aynı çalışmada, ergenlik dönemindeki kızların kaygı ve depresyon yaşama olasılıklarının erkeklere

göre yaklaşık iki kat daha fazla olduğu ve bu iki sorunun eşzamanlı olarak da daha yaygın görüldüğü belirtilmiştir. Bu bulgular, Zahn-Waxler vd. (2008) çalışmasıyla da desteklenmiştir.

Maschi vd. (2008) kötü muameleye maruz kalmış çocuklar arasında cinsiyetin, içe ve dışa yönelim davranışlarının gelişiminde belirleyici bir rol oynayabildiği ifade etmiştir. Engle ve McElwain (2011), cinsiyetin sadece davranışsal sorunların değil, aynı zamanda duygusal süreçler üzerinde de etkili olduğunu vurgulamış; bu durumun çocuk ve ergenlerin içselleştirme eğilimlerinde rol oynadığını belirtmiştir.

İçe ve dışa yönelim problem davranışlarının alt boyutlarının cinsiyete göre incelendiği araştırmalar da mevcuttur. Dünya Sağlık Örgütü'nün (2025) verilerine göre, anksiyete bozukluklarının kadınlarda görülme sıklığı erkeklere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir (World Health Organization, 2025). Collishaw (2015) ile Thapar vd. (2022), kızların ergenlik döneminde erkeklere kıyasla daha sık depresif semptomlar bildirdiğini belirtmiştir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun cinsiyete göre dağılımına bakıldığında ise erkek çocuklarda bu bozukluğun kızlara kıyasla daha sık teşhis edildiği dikkat çekmektedir (Ramtekkar vd., 2010).

Araştırmaların diğer kısmı ise ergenlerin problem davranışlarının ergenin cinsiyetine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Tercanlı-Metin vd. (2017) problem davranışların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Çelikkalp ve Yalçın-Irmak'ın (2022) ergenlerle gerçekleştirdikleri çalışmada da ergenlerin problem davranışlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Peker (2022) de aynı şekilde davranış problemlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, problem davranışların her iki cinsiyette de görülebileceğini ve cinsiyete göre davranış problemlerinin farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

Ergenlerin problem davranışlarını sınıf düzeyine göre karşılaştıran araştırmalardan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ise çoğunlukla sınıf düzeyinin artması ile birlikte problem davranışların görülme sıklığında bir artış olduğu görülmektedir (Siyez, 2006). Şimşek ve Çöplü (2018) sınıf düzeyi değişkenine göre problem davranışlarında anlamlı bir farklılık olduğunu ve üst sınıf düzeylerinde bu davranışların daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Sever (2015) çalışmasında 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin problem davranış gösterme düzeylerinin 9. ve 10. sınıf öğrencilerinden yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Eneçcan vd. (2011) ise üst sınıflarda öğrenim gören lise öğrencilerinin daha fazla problem davranış gösterme potansiyeli olduğunu ifade etmiştir.

Literatürde yaygın olarak beklenenin aksine, sınıf düzeyi arttıkça davranış problemlerinin artmadığı da görülmektedir. Çelik-Örücü vd. (2015) sınıf düzeyi arttıkça

davranış problemlerinin artmadığı; aksine, 10. sınıfta belirli problem davranışlarda geçici bir yükselme yaşandığını ifade etmiştir. Çelikkaleli (2015) de ergenlerin sınıf düzeylerine göre depresyon ve anksiyete düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını bildirmiştir.

Ergenlerin problem davranışlarını okul türüne göre karşılaştıran araştırmalardan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ise çalışmaların tutarlılık göstermediği söylenebilir. Araştırmaların bir kısmı okul türü ile saldırganlık düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir (Çolakoğlu & Solak, 2014). Benzer şekilde, Şahin (2007) farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini incelediği çalışmasında saldırganlığın okul türüne göre farklılaşmadığını; Filiz (2009) de farklı ortaöğretim türlerinde öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin okul türüne göre farklılaşmadığını rapor etmiştir. Bunun yanı sıra, ergenlerde depresyon ve anksiyete düzeylerinin de okul türüne bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (Çelikkaleli, 2015; Yolalan, 2013).

Literatürde okul türünün davranış problemleri üzerinde önemli bir değişken olarak ifade edildiği çalışmalar da görülmektedir. Babicka-Wirkus vd. (2023) ergenlerin içe ve dışa yönelim problemlerinin okulun yapısına ve algılanan akademik baskı düzeyine göre farklılaştığını göstermiştir. Benzer şekilde, yüksek akademik başarı beklentisi olan okullarda öğrencilerin içe kapanma ve kaygı düzeylerinin, ortalama okullarda okuyan akranlarına göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Luthar & Ansary, 2009). Sekaran (2024) ise okul türü, yaş ve cinsiyetin içe yönelim problemlerini anlamlı biçimde yordadığını belirtmiştir.

İçe ve dışa yönelim problemleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türüne göre farklılaşabilir. Cinsiyet ve sınıf düzeyi yalnızca biyolojik bir değişken değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişim açısından önemli bir demografik değişken olarak da ifade edilebilir. Toplumun kız ve erkek ergenlerden beklentilerinin farklı olması ve cinsiyet rolleri, ergenin tepkilerini dışa vurum biçimini etkileyebilir.

Sınıf düzeyi ise öğrencilerin içinde bulundukları gelişimsel dönemi yansıtır. Her bir sınıf düzeyinde ergenin gelişimi değişiklik gösterebilir. 9. sınıfta okula oryante olmak, 12. sınıfta sınav stresi yaşamak gibi gelişimsel döneme özgü problemler ergenlerin davranışsal ve duygusal sorunlarını değerlendirirken dikkate alınmalıdır.

Okul türünün ise hem içe hem de dışa yönelim problemleri üzerinde etkili olduğunu, ancak etkinin okulun sosyo-ekonomik koşulları, iklimi, akademik baskısına bağlı olarak değiştiğini söylenebilir. Bu nedenle, okul türü; okulun sunduğu çevresel, sosyal ve akademik koşullar çerçevesinde değerlendirilmelidir. Bu çalışma da cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenine göre içe ve dışa yönelim problemleri konusunda alan yazını genişletecektir.

Ergenlerde Duygusal İstismar ile İçe ve Dışa Yönelim Problemleri Arasındaki İlişki

Duygusal istismar, bireyin psikolojik bütünlüğünü zedeleyici, süreklilik arz eden ve gelişimini olumsuz etkileyen sözlü ya da davranışsal saldırılar, tehditler, aşağılama, küçümseme, duygusal yoksun bırakma ya da kontrol etme gibi tutum ve davranışlardır (Dubowitz, 2013; Glaser, 2002). Çocuk ve ergenin bilişsel gelişimini yavaşlatan, kimlik gelişimini bozan, davranış sorunlarına neden olan, olumsuz yorumlar veya sert komutlar içermektedir (Topbaş, 2004). Çocuk ve ergenin sürekli olarak küçümsenmesi, tehdit edilmesi, ihmal edilmesi ya da psikolojik olarak değersiz hissettirilmesi şeklinde tanımlanan, görünürde fiziksel bir zarar oluşturmayan ancak gelişimsel olarak ciddi riskler taşıyan bir istismar türüdür (Kosson vd., 2022).

Duygusal istismar, belirgin fiziksel belirtiler göstermediği için genellikle en hafif istismar türü olarak değerlendirilse de uzun vadede bireyde ciddi psikolojik travmaların yanı sıra sosyal ve biyolojik zararlar oluşturabilen, küresel ölçekte önemli sorundur (Egeland, 2009; Ford vd., 2021; Xiong vd., 2024). Madigan vd. (2019), istismara maruz kalan bireylerin ruh sağlığı sorunları yaşama açısından önemli ölçüde risk altında olduğunu ortaya koymuştur. Duygusal istismar kişinin özgüvenine yönelik bir saldırı olduğundan, istismar sona erdiğinde dahi ergen bu acıyı hissetmeye devam eder. Sonuç olarak kişi, kendini sadakatsiz, bağımlı, sevgiye layık olmayan biri olarak algılayabilir ve hatta cezanın ya da suçun haklı olduğunu düşünebilir; bu tür bir istismar ise mağdurun benlik saygısı, güven duygusu, öz değer algısı ve duygusal düzenleme becerileri üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir (Azizoğlu, 2009; Spinazzola vd., 2014).

İstismar, çocuk ve ergenlerde yaygın olmasının yanı sıra, çoğu alt türünün kendine zarar verme davranışı ile ilişkilendirilmesi nedeniyle ergenlerin kendine zarar vermesinin önemli belirleyicilerinden biri olarak kabul edilmektedir (WHO, 2022). İstismar geçmişi olan bireyler, travma sonrası stres bozukluğu, psikotik semptomlar, kişilik bozuklukları ve ergenlerde yaygın olarak görülen hem içe yönelim hem de dışa yönelim sorunları açısından risk altındadır (Achenbach vd., 2016; Jaffee, 2017).

Duygusal istismarın sonuçlarını problem davranış kavramı çerçevesinde ele almaktansa içe veya dışa yönelimli problem türleri üzerinden incelenmesi daha bütüncül bir yaklaşım sunabilir. Bu sınıflama, ergenlik dönemindeki problem davranışları yapılandırılmış ve ölçülebilir şekilde ele almayı sağlar ve duygusal istismarın hangi tepkilerle ilişkili olduğunu anlamayı kolaylaştırır. Duygusal istismara maruz kalan bireyler, olumsuz duygularla baş etmede yetersiz kaldıkları için bu duyguları içselleştirme eğilimindedir; bu durum depresyon,

kaygı bozuklukları ve sosyal izolasyon gibi ruhsal sorunların ortaya çıkma riskini artırmaktadır (Moylan vd., 2011; Salokangas vd., 2020).

Duygusal istismar yalnızca içe dönük sorunlarla değil, dışa yönelim problemleri ile de ilişkilidir. Araştırmalar, istismarın davranış sorunları, dürtüsellik, öfke ve saldırganlık gibi dışa yönelim problemleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Cui & Liu, 2020; De la Pena-Arteaga vd., 2021; Maniglio, 2015). Zhou ve Zhen (2021), duygusal istismarın dışa yönelim davranışlar üzerindeki etkisinin, öfke düzeyi ve duygusal düzenleme stratejileri yoluyla gerçekleştiğini ifade etmiştir. Ergen birey, yaşadığı istismarı ifade edemediğinde, bu duygusal yükü davranışsal yollarla dışa vurarak kendine ya da çevresine zarar verebilir. Hashim vd. (2024) duygusal istismarın hem içselleştirilmiş hem de dışsallaştırılmış sorunlarla güçlü bir ilişki ortaya koyduğunu belirtmektedir. Falgares (2024), güvensiz bağlanma stillerinin bu ilişkiyi pekiştirdiğini; Yang vd. (2023) ise içselleştirme problemlerinin, kendine zarar verme gibi davranışsal sonuçlarla ilişkilendiğini belirtmektedir.

Son yıllarda yapılan deneysel araştırmalarda da duygusal istismarın ergenlerde hem içe yönelim hem de dışa yönelim problemleriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Weissman vd. (2019), duygusal istismar geçmişi olan ergenlerde uygulanan duygusal düzenleme odaklı müdahalenin içe yönelim semptomlarını önemli ölçüde azalttığını belirtmiştir. Duprey vd. (2021) sosyal stresin duygusal istismar deneyimi olan ergenlerde içe yönelim semptomlarını dolaylı olarak artırdığını bulmuştur. Ayrıca, Schulz vd. (2022), duygusal istismar öyküsü olan gençlerin sosyal dışlanmaya karşı belirgin şekilde yüksek beyin aktivitesi ortaya koyduğu saptanmıştır; bu durum dışa dönük davranışlarla ilişkilendirilebilmektedir.

Literatürde yapılan kesitsel çalışmalar da duygusal istismarın, depresyon, kaygı, sosyal geri çekilme gibi içe yönelim problemleriyle; saldırganlık, kuralları çiğneme, madde kullanımı gibi dışa yönelim problemleriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Arslan ve Balkıs (2016) duygusal istismarın ergenlerde problem davranışlarla pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca, Becer (2004) 12-14 yaş grubundaki ergenlerde algılanan duygusal istismar ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu döneme ilişkin boylamsal çalışmalarda da ergenlerde içe ve dışa yönelimli davranışların hem sosyal çevre hem de biyolojik etkenlerin etkileşimiyle geliştiğini göstermektedir. Fortuin vd. (2015), ergenlerin arkadaşlarının içselleştirme ve dışsallaştırma eğilimlerini zamanla model aldıklarını belirtmiştir. Buna karşın Ruttle vd. (2010) bu davranışların fizyolojik temellerini ortaya koymuştur.

Nitel çalışmalar da duygusal istismarın özellikle içe ve dışa yönelim problemleriyle olan ilişkisine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Uçar vd. (2020) okul psikolojik danışmanları ile yürüttüğü nitel araştırmada, duygusal istismarın çocuklarda içe kapanma, kendini ifade etmede zorluk ve güven sorunları gibi içe yönelim problemlerine yol açtığını ve istismar öyküsü olan ergenlerde dışa yönelim davranışlarının daha sık görüldüğünü ortaya koymuştur. Karagöz'ün (2024) çalışmasında ise istismar ve ihmal öyküsü olan ergenlerin duygu düzenleme stratejilerinin bozulduğu, bu durumun da hem içe yönelim hem de dışa yönelim problemlerine zemin hazırladığı tespit edilmiştir. Cengiz (2024) tarafından yapılan derleme çalışması da duygusal istismarın çocuk ve ergenlerde hem içsel dünyaya yönelme hem de davranışsal sorunlar geliştirme riskini artırdığını teorik çerçevede desteklemektedir.

Yapılan kesitsel ve boylamsal araştırmaların yanı sıra, sistematik derlemeler, meta-analizler, deneysel çalışmalar ile nitel araştırmaların ortak bulguları, duygusal istismarın ergenlerde hem içe yönelim hem de dışa yönelim problemleriyle anlamlı şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Heleniak vd., 2016; Arslan & Balkıs, 2016). Bu çalışmalar, duygusal istismarın etkilerinin yalnızca psikolojik değil, aynı zamanda fizyolojik semptomlarla da kendini gösterebildiğini ve bu ilişkinin çevresel faktörlerden önemli ölçüde etkilendiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, ergen davranışlarını anlamlandırırken yalnızca bireysel faktörleri değil, çevresel etkileşimleri de dikkate almak gerekmektedir. Yapılan araştırmalar, aile yapısı, okul ortamı ve akran ilişkileri gibi çevresel koşulların, duygusal istismarın etkilerini artırabileceğini veya azaltabileceğini göstermektedir. Bu noktada, ergen davranışlarını ve çevresel etkileşimleri bütüncül olarak açıklayabilecek teorik bir çerçeveye ihtiyaç duyulmaktadır.

Sosyal Duygusal Öğrenme'ye göre ergenlik döneminde maruz kalınan duygusal istismar, gelişimsel süreçleri olumsuz yönde etkileyerek sosyal ve duygusal becerilerde kalıcı zayıflıklara yol açabilmektedir. Boylamsal bir perspektiften ele alındığında duygusal istismara maruz kalan ergenlerin öz-farkındalık, öz-yönetim ve ilişki becerilerinde anlamlı düzeyde gerilemeler yaşayabileceği ve bu beceri kayıplarının ise daha sonraki dönemlerde içe ve dışa yönelim problemlerini artırabilir. Sonuç olarak, boylamsal araştırmalar, ergenlerin duygusal istismar yaşantılarının, zaman içerisinde sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini zayıflattığı; bu zayıflamanın ise hem içe yönelim hem de dışa yönelim problemlerinin artmasına yol açabilir.

Albert Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı kişinin davranışlarının, çevresel faktörlerinin ve kişisel özelliklerinin ilişkili olduğunu ifade etmektedir (Bandura, 1986). Bu modele göre çevre, kişi ve davranış birbiriyle ilişkilidir. Çevre, bireyin içinde bulunduğu sosyal

ve fiziksel koşulları kapsar; bu bağlamda aile yapısı, okul ortamı, akran ilişkileri ve içinde yaşanılan toplum çevrenin birer parçasıdır. Duygusal istismarın genellikle bakım verenler, öğretmenler ya da akranlar tarafından gerçekleştirildiği düşünüldüğünde, duygusal istismar çevresel faktörler kapsamında değerlendirilebilir.

Davranış ise, ergenin çevresel uyarıcılara verdiği tepkilerin bütünü olarak değerlendirilebilir. Ergenlik döneminde, duygusal istismar deneyimi (çevre) yaşayan ergenler ya iç dünyalarına yönelerek içe yönelimli davranışlar ya da dış çevreye yönelterek dışa yönelimli davranışlar gösterebilir. Bandura'nın karşılıklı belirleyicilik teorisi, ergenlerde duygusal istismar ile içe ve dışa yönelim problemleri arasındaki ilişkiyi etkileşimsel bir biçimde açıklamaktadır. Bireyin davranışlarının ve çevresel koşulların sürekli bir etkileşim içinde olduğunu savunur. Bu teori doğrultusunda ergenlik döneminde yaşanan duygusal istismar (çevresel faktör) ile içe ve dışa yönelim problemleri (davranış) ilişkilidir.

Sonuç olarak duygusal istismar ergenin hem içe hem de dışa yönelim davranış problemlerine zemin hazırlayan önemli bir risk faktörüdür. Kesitsel çalışmalar, ergenlik döneminde duygusal istismara maruz kalmanın ruh sağlığında ciddi zedelenmelere yol açtığını ortaya koysa da bu ilişkilerin zaman içindeki etkilerine dair sınırlı bilgi mevcuttur. Bu noktada boylamsal çalışmalar, ergenlerin gelişim süreçlerinde duygusal istismara maruz kaldıkları zaman dilimlerinin, içe ve dışa yönelim problemlerinin ortaya çıkışı üzerindeki etkilerini inceleme olanağı sağlar. Boylamsal yaklaşım, tek bir zaman noktasındaki gözlemlere dayanmak yerine, ergenlerin belirli bir süre boyunca yaşadıkları deneyimleri ve davranış değişimlerini izler. Altı aylık aralıklarla yapılan ölçümler, duygusal istismarın içe yönelim ve dışa yönelim problemleri üzerindeki zamansal ilişkilerini ortaya koyabilir. Bu bağlamda, ergenlerde içe ve dışa yönelim problemleri arasındaki mekanizmaların zamansal süreçlerle birlikte incelenmesi, hem araştırmanın bilimsel değerini artıracak hem de uygulamada etkili stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Sosyal Duygusal Öğrenmenin Aracılık Rolü

Sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ), bireylerin duygusal zekâlarını ve kişilerarası becerilerini geliştirerek, duygularını anlama ve yönetme, başkalarının duygularını tanıma, sağlıklı iletişim kurma ve sorumlu kararlar alma gibi önemli becerileri kazanmalarını amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır (CASEL, 2022). Bu kavram, ilk kez 1994 yılında, bir araştırma ve uygulama kuruluşu olan CASEL tarafından tanımlanmıştır ve SDÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların alt yapısını oluşturmuştur.

Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği (CASEL), sosyal-duygusal öğrenme için beş temel yetkinlik alanı belirlemiştir. Bunlar; kişinin kendi düşünce, duygu ve değerlerini tanıması (öz farkındalık), bu duygu ve davranışları kontrol edip yönetmesi (öz yönetim), başkalarının duygularını anlaması ve sosyal kurallara uyma (sosyal farkındalık), sağlıklı iletişim ve çatışma çözme (ilişki becerileri) ile etik ve sosyal sonuçları dikkate alarak doğru kararlar alma (sorumlu karar verme) becerileridir (CASEL, 2015).

Sosyal duygusal öğrenme, yapılandırılmış bir eğitim programı olarak uygulanmaktadır (CASEL, 2020). Son yirmi yılda, sosyal duygusal öğrenme programları dünya genelinde farklı okul türlerinde ve eğitim kademelerinde yaygın biçimde uygulanmakta olup, öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerini desteklemeye yönelik önemli bir müdahale aracı haline gelmiştir (Shi & Cheung, 2024). Bu programlar, özellikle okul temelli müdahaleler yoluyla öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeyi ve ruhsal sağlıklarını korumayı hedefler (Durlak vd., 2011). Taylor vd. (2017), sosyal duygusal öğrenme programlarının ders planlarına dahil edilerek ya da bağımsız bir müfredat altında uygulandığını ve bu programların ergenler üzerinde hem duygusal hem sosyal açıdan etkili olduğunu ifade etmektedir.

Sosyal ve duygusal becerilerin ergenlerin ruh sağlığı ile ilişkili olabilmektedir (Durlak vd., 2011; OECD, 2015; Weare & Nind, 2011). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ev, okul, arkadaşlık, romantik ilişkiler ve kariyer gibi yaşamın tüm alanlarında sağlıklı işleyişin temelini oluşturur (CASEL, 2021; Suratno vd., 2019). Ergenler, bu konularda yetkinlik kazandıklarında farkındalık, yönetim ve karar verme gibi konularda da gelişim gösterebilir. Bu becerilerin geliştirilememesi yaşamın farklı alanlarında uzun vadeli sorunlara yol açabilecek bir risk faktörüdür (Zins vd., 2004). Sosyal-duygusal becerilerdeki eksikliklerin ergenleri çatışmalara maruz bırakabileceği dikkate alındığında, bu yeterliliğin geliştirilmesi hem kısa hem de uzun vadede ergenlerin sağlıklı gelişimi açısından önemlidir (Durlak vd., 2011; Shi & Cheung, 2024). SDÖ becerileri yüksek olan ergenlerin problemli davranışlarda bulunma olasılıkları daha düşüktür (Payton vd., 2008). Cipriano vd. (2023) meta-analiz çalışmalarında sosyal ve duygusal öğrenmenin problem davranışlar için önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir.

Sosyal-duygusal öğrenme ile içe ve dışa yönelim problemler arasında ilişki mevcuttur. Alandaki çalışmalar incelendiğinde sosyal-duygusal öğrenme programlarının, çocuk ve ergenlerin problem davranışlarını azaltmada etkili olabilmektedir (Durlak vd., 2011; Jones vd., 2015; Taylor vd., 2017). Problem davranışların ayrı ayrı ele alınmasının aksine, bu çalışmada problem davranışlar içe ve dışa yönelim olarak daha bütüncül bir çerçevede incelenmiştir. Antunes vd. (2023) deneysel çalışmalarında içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarını azaltmaya yardımcı olmak için sosyal-duygusal programlar kullanmanın faydalarını

vurgulamıştır. Taylor vd. (2017) meta-analiz çalışmasında, SDÖ programlarına katılan ergenlerde hem içe yönelim hem de dışa yönelim davranışlarında anlamlı azalmalar olduğunu belirtilmiştir. Hayes vd. (2025) de çocuk ve ergen grubu üzerinde yaptıkları sistematik derleme ve meta-analiz çalışmasında, SDÖ programlarının kaygı ile depresyon belirtilerinde anlamlı düzeyde azalma sağladığını ortaya koymuştur.

Alanyazın çalışmaları duygusal istismar ile içe ve dışa yönelim problemleri arasında da anlamlı ilişkilerin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Carello ve Butler (2015) deneysel çalışmalarında olumsuz deneyim yaşamış öğrencilere yönelik SDÖ programlarının olumsuz etkileri azaltabileceğini ifade etmiştir. Gorniak (2021) çocuklukta yaşanan olumsuz deneyimlerin sosyal-duygusal beceriler aracılığıyla davranışa yansıdığını belirtmiştir. Pan vd. (2023) da sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahip öğrencilerin, duygusal olarak destekleyici bir okul ortamında daha az dışsallaştırma problem davranış gösterdiğini ortaya koymuştur. Ağırkan ve Ergene (2022) de yürüttükleri meta-analiz çalışmasında, sosyal-duygusal öğrenme müdahalelerinin öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini güçlendirdiğini ve hem dışa yönelim hem de içe yönelim problem davranışlarda belirgin bir azalmaya yol açtığını ortaya koymuştur.

İstismarın yapısı, çocuk ve ergenlerin sosyal-duygusal becerileriyle olumsuz yönde ilişkilidir (Cheng & Langevin, 2023; Pfaltz vd., 2022; Yu vd., 2023). Weissberg vd. (2015) ile Bashir'e (2013) göre evde ya da okulda kötü muameleye maruz kalmak, bu becerilerin işlevselliğini zayıflatabilmektedir. Gruhn ve Compas'ın (2020) meta-analiz bulguları, ergenlik döneminde yaşanan duygusal ihmal ve istismarın sosyal duygusal becerilerle anlamlı bir ilişki içerisinde olduğunu ortaya koyarken, Weller ve Fisher (2013) ise istismar ile sosyal duygusal yeterliliğin önemli bir boyutu olan karar verme süreçleri arasında negatif bir ilişkiye dikkat çekmiştir.

Sosyal-duygusal öğrenme alanındaki araştırmalar genellikle SDÖ programlarının uygulanabilirliği, etkinliği ve geliştirilmesi üzerine yoğunlaşmaktadır (Taylor vd., 2017). Ancak, SDÖ yetkinliklerinin çocuk ve ergen ruh sağlığı üzerindeki etkilerine odaklanan araştırmalar görece daha sınırlıdır. Aynı şekilde sosyal duygusal öğrenme programları üzerine boylamsal çalışmalar mevcut olmasına rağmen sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilgili boylamsal çalışmalar oldukça sınırlıdır. Oysa bu tür çalışmalar zamansal ilişkilerin ortaya konulmasına katkı sağlayarak, sosyal-duygusal öğrenmenin uzun vadeli etkilerinin daha sağlam temellere dayandırılmasına olanak tanır.

Tüm bu bulgular, sosyal-duygusal öğrenmenin ergen psikolojisi üzerindeki koruyucu etkilerini yalnızca kesitsel değil zamana bağlı olarak da değerlendirme gerekliliğini ortaya

koymaktadır. Sosyal-duygusal becerileri gelişmiş ergenlerin, zaman içinde karşılaştıkları olumsuz yaşam deneyimlerini daha etkili bir şekilde yönetebilecekleri ve içe veya dışa yönelim problem davranışlarında azalmalar gözlemlenebileceği öngörülmektedir. Sosyal-duygusal becerilerin gelişimi, hem aile ve okul ortamındaki destekleyici etkileşimlerden hem de ergenin kişisel uyum süreçlerinden etkilenebilir. Dolayısıyla, bu becerilerin korunması veya güçlendirilmesi, ergenin psikolojik iyi oluşunu sürdürülebilir bir şekilde destekler ve olumsuz yaşam deneyimlerinin etkilerini zaman içinde azaltır.

SDÖ açısından bakıldığında ergenlerin yaşadığı duygusal istismar, sosyal-duygusal becerilerde bozulmaya yol açabilir, bu bozulma ise ilerleyen süreçte içe yönelim ve dışa yönelim problemleriyle ilişkili olabilir. Bu süreç, SDÖ'nün öngördüğü gelişimsel modelle uyumludur; sosyal-duygusal becerilerin zaman içinde çevresel deneyimler aracılığıyla güçlenebileceği gibi, olumsuz yaşantılar sonucu zayıflayabileceğini de vurgulamaktadır. Boylamsal açıdan bakıldığında ise SDÖ'nün yalnızca eşzamanlı bir çerçeve sunmadığı aynı zamanda duygusal istismar ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin zaman içindeki etkisini anlamada güçlü bir kuramsal temel sağladığı ifade edilebilir. SDÖ çerçevesinde değerlendirildiğinde, ergenlerde duygusal istismarın içe ve dışa yönelim problemleri üzerindeki etkisinin doğrudan değil, büyük ölçüde sosyal-duygusal öğrenme becerileri üzerinden dolaylı olarak gerçekleşebileceği ve bu aracılık ilişkisinin ise zaman içinde ortaya çıkabileceği söylenebilir.

Albert Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı (1977) sosyal ve duygusal öğrenme açısından önemli bir çerçeve sunar. Kişisel faktörler, çevresel etmenler ve davranışların birbiri ile ilişkili olduğunu belirtir. Bu ilke çerçevesinde, duygusal istismar çevresel faktör olarak ele alındığında, ergenin gelişimini ve ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyebilir.

Bu çevresel faktör karşısında, ergenin sahip olduğu sosyal-duygusal öğrenme becerileri, Bandura'nın modelinde (1977) kişisel faktörler olarak değerlendirilebilir. Öz farkındalık, sosyal farkındalık, öz yönetim, ilişki kurma ve sorumlu karar verme gibi beceriler, ergenin olumsuz çevresel koşullara verdiği tepkileri etkileyebilir. Sosyal-duygusal becerileri yüksek olan ergenler, duygusal istismarın etkilerini daha sağlıklı yollarla yönetebilirken; bu becerileri zayıf olan bireyler daha fazla problem davranış gösterebilirler.

Ergen, yaşadığı duygusal istismarın yol açtığı duygu ve düşünceleri tanıdıkça daha bilinçli tepkiler verebilir. Öz farkındalığı yüksek olan ergen kendisiyle ve yaşadıklarıyla ilgili sağlıklı çıkarımlarda bulunabilir ve duygu-düşüncelerini uygun bir şekilde ifade edebilir. Bu durum da problem davranışlarını azaltabilir. Ortiz Jiménez vd. (2025) de olumsuz deneyim yaşayan çocuklarda, farkındalık düzeylerinin koruyucu etkisi olduğunu belirtmiştir.

Duygusal istismara maruz kalan bir ergen, çevresindeki diğer bireylerin duygularını, ihtiyaçlarını, tutumlarını ve bakış açılarını doğru değerlendirebildiğinde kendisine yönelik olumsuz davranışları kişiselleştirmeyebilir veya başkalarından sosyal destek alabilir. Kellij vd. (2022) göre diğerlerinin davranışlarını destek olarak algılayan ergenler daha az problem yaşayabilir.

İstismarın yol açtığı duygu ve düşüncelerle başa çıkmak için öz yönetim becerisi gereklidir. Bu beceri sayesinde ergen duygularını kontrol edebilir ve sakin kalabilir. Öz yönetim becerisi yüksek olan ergen duygu ve düşüncelerini düzenleyebilir ve çözüm yolları arayabilir. Öz düzenleme stratejilerinin güçlü olmasının davranış problemlerini azalttığı ifade edilebilir (Hatkevich vd., 2021).

İyi ilişkiler kurabilen ergenler, sosyal destek sistemlerinden faydalanarak istismarın etkilerini hafifletebilirler. Ayrıca istismar karşısında yardım isteme davranışı da bu beceriyle ilişkilidir. Murphey ve Sacks (2019), duygusal istismarın etkilerini azaltabilecek koruyucu faktörlerin varlığını ifade etmiştir. Bu faktörlerden biri çocuğun ve ergenin hayatındaki bir veya daha fazla yetişkinle destekleyici ve olumlu bir ilişki içinde olmasıdır (Soleimanpour vd, 2017).

İstismarın ardından ergen, düşünmeden hareket edebilir ve uzun vadede zarar görecek seçimler yapabilir. Kendine zarar verme, suça yönelme ya da madde kullanımı gibi riskli davranışlar karşısında, sağlıklı kararlar alabilen ergenler daha korunaklıdır. Kavurma vd. (2023), karar verme yeteneği ile kendine zarar verme davranışları arasında doğrudan bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Ergeninin yaşadığı duygusal istismar sonucu ortaya çıkan içe ve dışa yönelim davranışları, bu teorinin davranış boyutunu oluşturur. Duygusal istismara uğrayan ergen, içe yönelim davranışları ya da dışa yönelim davranışları sergileyebilir. Ancak bu davranışların şekillenmesinde sadece çevresel etmenler değil, aynı zamanda ergenin kişisel özellikleri de belirleyici rol oynar. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri bu etkileşimde aracılık ederek olumsuz çevresel etkilerin problem davranışlara dönüşmesini engelleyebilir.

Sonuç olarak, duygusal istismara maruz kalan ergenlerde içe ve dışa yönelim problemlerinin görülmesi olasıdır. Bu problemler, ergenlik döneminin gelişimsel özellikleriyle birleştiğinde daha fazla uyum sorununa yol açabilir. Sosyal-duygusal öğrenme, ergenlerin öz farkındalık, sosyal farkındalık, öz yönetim, ilişki kurma ve sorumlu karar verme becerilerini güçlendirerek bu olumsuz etkilerin azaltılmasında aracılık eder. Kesitsel çalışmalar; SDÖ becerileri, duygusal istismar ve içe ve dışa yönelim problemleri arasında ilişki olduğunu belirtmesine rağmen süreçte sosyal duygusal öğrenmenin ruh sağlığıyla ilişkilerine yönelik araştırılmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle, sosyal-duygusal öğrenmenin süreç

içerisinde içe ve dışa yönelim problemleri ile duygusal istismar arasındaki ilişkide aracılık rolünün anlaşılması, ergenlere yönelik koruyucu ve geliştirici ruh sağlığı etkinliğini artırmak açısından büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Ergenlerde ruh sağlığı sorunları giderek artmaktadır. Ergenler yaşadıkları ruhsal sorunları azaltmak için psikiyatri servisine gidebilir, ilaç kullanabilir ve psikolojik destek alabilir. Ergenlerin yaşadıkları ruh sağlığı problemleri akademik başarılarını, arkadaşlık ilişkilerini, aile ilişkilerini olumsuz etkileyebilir. Bu durum ergenlerin hem kendileriyle hem de çevreleriyle iletişimine zarar verebilir. Akademik, mesleki ve sosyal ilişkilerinde önemli karar verme aşamasında olan ergenlerin yaşadığı ruhsal problemler sağlıklı kararlar almasına engel olabilir. Dolayısıyla ergenlerin yaşadığı ruh sağlığı problemlerini ortaya çıkaracak çalışmalarının belirlenmesi onların ruh sağlığının iyileşmesine katkı sağlayabilir.

Ergenlerin ruh sağlığı sorunlarının önlenmesi ve azaltılmasında son yıllarda ön plana çıkan yaklaşımlardan biri sosyal-duygusal öğrenme süreçleridir. Bu araştırmada sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ), geleneksel SDÖ program yaklaşımlarının ötesinde, bireylerin yaşamları boyunca geliştirmeleri gereken temel bir yetkinlik alanı olarak ele alınmaktadır. Böylelikle, sosyal-duygusal öğrenme ergenin ruh sağlığını destekleyen, uyum yeteneğini artıran ve yaşam boyu süren bir gelişim alanı olarak konumlandırılabilir.

Ayrıca bu çalışmada, problem davranışlar anksiyete, depresyon ve hiperaktivite gibi spesifik belirtiler yerine, "içe ve dışa yönelim problemler" çerçevesinde ele alınmış; böylece ergenlerin psikolojik belirtileri daha bütüncül bir yaklaşımla incelenmiştir. Çalışmada ayrıca cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü gibi demografik değişkenler de göz önünde bulundurularak, bu faktörlerin içe ve dışa yönelim problemleri ile ilişkileri değerlendirilmiştir.

Ergenlerin maruz kaldığı duygusal istismar ile problem davranış geliştirmelerinin ilişkili olduğunu ve bu süreçte sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin etkili olduğunu düşünmek olasıdır. Bu nedenle, bu araştırmada duygusal istismar, içe ve dışa yönelim problemleri ile sosyal-duygusal öğrenme birlikte ele alınmıştır. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı ergenlerde duygusal istismar ile içe ve dışa yönelim problemleri arasında sosyal-duygusal öğrenmenin aracılık ilişkisinin incelenmesidir. Bu araştırmanın boylamsal olarak ve altı aylık bir zaman aralığında yürütülmesi, ergenlerde 1.zamandaki duygusal istismar, 2.zamandaki içe ve dışa yönelim problemleri ile 2.zamandaki sosyal-duygusal öğrenme arasındaki ilişkilerin zamansal örüntüsünün izlenmesine olanak sağlamaktadır. Bu tasarım sayesinde değişkenler arasındaki ilişkilerin farklı zaman noktalarında nasıl değiştiği ve

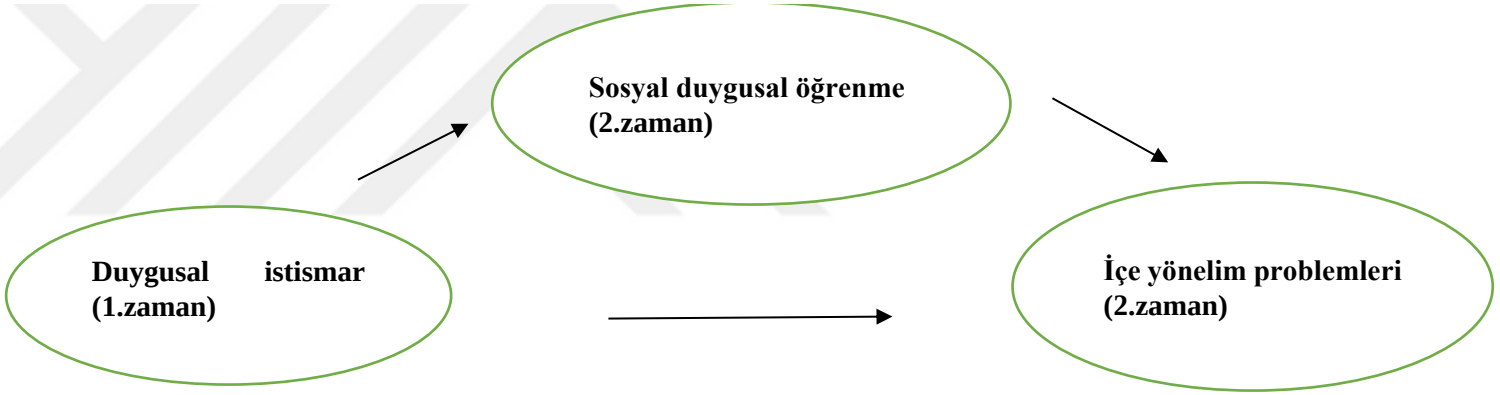
birbirleriyle nasıl birlikte seyrettiği daha net biçimde ortaya konabilmektedir. Böylece eş zamanlı ölçümlerin ötesine geçilerek, ergenlik dönemindeki psikososyal süreçlerin gelişimsel bağlamda daha bütüncül şekilde anlaşılmasına katkı sağlanmaktadır.

Ergenlerin ruh sağlığına yönelik uzun süreli çalışmalar, değişkenlerdeki zaman içi değişimleri izleme olanağı sağladığından, tek zaman noktasına dayalı araştırmalara kıyasla daha sağlıklı ve güvenilir bilgiler sunabilir. Böylece, ergenlik döneminde sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin, duygusal istismar ve içe ve dışa yönelim problemler arasındaki ilişkiler incelenebilir ve gelişimsel süreçlere dair derinlemesine çıkarımlar yapılabilir. Belirlenen amaçlar kapsamında araştırmanın hipotezleri ise şu şekilde oluşturulmuştur:

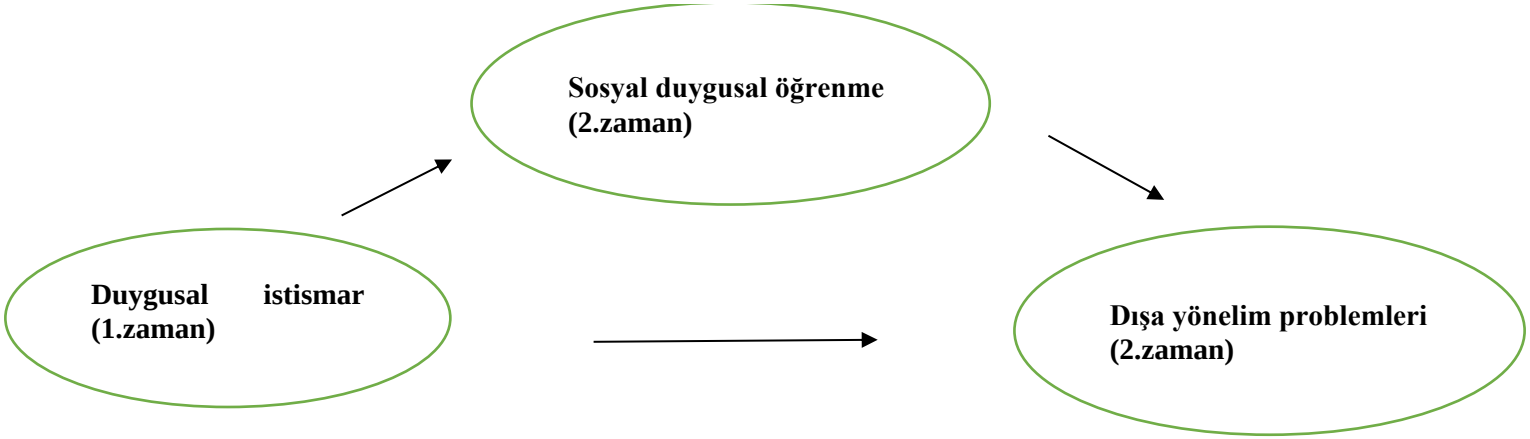
1. Ergenlerin cinsiyetleri ile 1. ve 2. zamandaki içe ve dışa yönelim problemlerini arasında anlamlı bir farklılık vardır.
2. Ergenlerin sınıf düzeyleri ile 1. ve 2. zamandaki içe ve dışa yönelim problemlerini arasında anlamlı bir farklılık vardır.
3. Ergenlerin okul türleri ile 1. ve 2. zamandaki içe ve dışa yönelim problemlerini arasında anlamlı bir farklılık vardır.
4. 1.zamandaki duygusal istismar 2. zamandaki içe ve dışa yönelim problemlerini pozitif düzeyde yordamaktadır.
5. 2. zamandaki sosyal-duygusal öğrenme, 1. zamandaki duygusal istismar ile 2. zamandaki içe yönelim problemleri arasındaki ilişkiye aracılık eder.
6. 2. zamandaki sosyal-duygusal öğrenme, 1. zamandaki duygusal istismar ile 2. zamandaki dışa yönelim problemleri arasındaki ilişkiye aracılık eder.

Mevcut çalışmada, Sosyal Bilişsel Teorinin ilkeleri doğrultusunda oluşturulan modeller aşağıda gösterilmektedir:

Şekil 1. *Sosyal-Bilişsel Kuram Doğrultusunda İçe ve Dışa Yönelim Problemlerini Açıklamaya Yönelik Önerilen Hipotetik Model*



Şekil 2. *Sosyal-Bilişsel Kuram Doğrultusunda İçe ve Dışa Yönelim Problemlerini Açıklamaya Yönelik Önerilen Hipotetik Model*



Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Ergenlerde görülen problem davranışlar tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de ergen ruh sağlığı için ciddi bir tehdit oluşturmaktadır. Literatürde, ergenlerde içe ve dışa yönelim problem davranışlar üzerine odaklanan oldukça sınırlı sayıda çalışma mevcuttur. Bu çalışmayla ergenlerde içe ve dışa yönelim problemleri üzerine yapılmış olan çalışmalara katkı sağlanacak olup, sosyal-duygusal öğrenme tabanlı uygulamalar için zemin oluşturacaktır. Dolayısıyla ergenlerde görülen problem davranışlar için yeni bir bakış açısı sunulabilecek ve sosyal duygusal öğrenmenin teorik temeline katkıda bulunabilecektir.

Uluslararası literatür incelendiğinde, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin çalışmaların sayı bakımından sınırlı olduğu, özellikle bu kavramın boylamsal tasarımlarla ve aracı değişken olarak ele alındığı araştırmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Bu açıdan çalışmanın önemi; sosyal-duygusal öğrenmenin yerel bağlamda mevcut boşluğu doldurması ve bu alandaki kuramsal çalışmalara katkı sunmasıdır.

Sosyal-duygusal öğrenme alanında gerçekleştirilen araştırmaların büyük bir çoğunluğu, genellikle çeşitli SDÖ programlarının uygulanabilirliği, etkinliği ve geliştirilmesi üzerine yoğunlaşmaktadır (Taha vd., 2024; Zhao, 2025). Ancak, SDÖ yetkinliklerinin çocuk ve ergen ruh sağlığı üzerindeki etkilerine odaklanan araştırmalar görece daha sınırlı sayıdadır. Dolayısıyla, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ruh sağlığına katkılarını daha ayrıntılı ve kapsamlı şekilde inceleyen çalışmaların artırılması önemlidir.

Ergenler üzerine yapılan araştırmaların çoğunlukla problem davranışları ayrı ayrı ele almasının aksine, bu çalışmada problem davranışlar içe ve dışa yönelim olarak daha bütüncül bir çerçevede incelenmiştir; bu yaklaşım, ergenlik dönemi ruh sağlığı sorunlarının daha kapsamlı anlaşılması açısından önem taşımaktadır.

Literatür incelendiğinde ergenlerde içe ve dışa yönelim problemleri ve sosyal-duygusal öğrenme son dönemlerde hem ulusal hem uluslararası araştırmalarda yoğun ilgi görmektedir (Colomeischi vd., 2022; Aydoğan, 2024). İçe ve dışa yönelim problemlerinin psikolojik sağlamlık, sosyal çevre, psikolojik belirti ve uyum, çocukluk çağı örselenme yaşantıları, duygu düzenleme, kişilerarası tarz gibi kavramlarla ilişkisine ait çokça araştırmanın yapıldığı görülmüştür (Bakhtiar vd., 2023; Miu, 2022). Bu kapsamda içe ve dışa yönelim problem davranışlarına ilişkin mevcut araştırmaların daha çok kavramların birbiriyle olan ilişkisine ait olduğu ve yöntem olarak ilişkisel tarama kullanıldığı görülmüştür (Arslan & Balkıs, 2016; Fortuin vd., 2015), Ancak SDÖ becerilerinin, ergenlikte duygusal istismar yaşantılarının içe ve dışa yönelim problemleri üzerindeki aracılık etkisi yeterince çalışılmamıştır. Bu araştırma ise

ergenlerin içe ve dışa yönelim problemlerini etkileyen duygusal istismarı ve sosyal duygusal öğrenmenin aracılık ilişkisini incelemiştir.

Uluslararası literatür incelendiğinde, problem davranışlara ilişkin çalışmaların çoğunlukla yetişkin ve çocuk örneklemleriyle gerçekleştirildiği, ergenlik dönemine odaklanan araştırmaların ise görece sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın lise öğrencileriyle yürütülmesi literatüre özgün bir katkı sağlamaktadır.

Alanyazında, sosyal duygusal öğrenme becerileri ile duygusal istismar ve davranışsal problemler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların çoğunun kesitsel desenle yürütüldüğü görülmektedir (Kim & Cicchetti, 2010; Denham vd., 2012). Oysa SDÖ becerileri ile duygusal istismar deneyimlerinin, içe ve dışa yönelimli davranış problemleri ile ilişkisi zaman içinde şekillenebilen dinamik süreçlerdir. Kesitsel çalışmalar, verilerin yalnızca tek bir zaman diliminde toplanması nedeniyle değişkenler arasındaki ilişkileri anlık olarak değerlendirebilmekte, ancak bu ilişkilerin zaman içindeki değişimini ve gelişimini yansıtmakta yetersiz kalmaktadır. Bu durum, özellikle gelişimsel süreçlerin izlenmesi gereken çocukluk ve ergenlik dönemlerinde zamansal ilişkilerinin kurulmasını zorlaştırmaktadır. Bu noktada, ergenlerle yürütülen 6 aylık bir boylamsal çalışma, gelişimsel süreçteki değişimlerin izlenmesi açısından önemlidir. Ergenlik dönemi hızlı değişim ve dönüşümlerin yaşandığı kritik bir gelişim evresidir. Bu nedenle, altı aylık bir izleme süreci, hem beceri gelişimindeki ilerlemeleri hem de bu gelişimin psikososyal uyum üzerindeki etkilerini değerlendirmek için yeterli bir zaman aralığı sunar.

Bu nedenle söz konusu ilişkilerin boylamsal desenle ele alınması bilimsel açıdan büyük önem taşımaktadır. Bu noktada, çalışmamızın boylamsal bir desenle yürütülmesi; literatürdeki bu yöntemsel boşluğu doldurması ve gelişimsel değişkenler arasındaki ilişkilere daha derinlikli bir bakış sağlaması açısından önemli bir katkı sunmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Mevcut araştırma ölçme, tasarım ve örneklem sınırlamalarına sahiptir. Araştırmaya ilişkin ilk sınırlama çalışma evreninin yalnızca Nevşehir merkezde ortaöğretim eğitimi gören öğrencilerden oluşmasıdır. Bu nedenle, bu çalışmanın sonuçlarının, dış geçerlilik etkisini artırabilmek için farklı illeri içeren temsili bir örneklemle yeniden çalışılması yararlı olabilir.

2. İl Milli Eğitim Müdürlüğü "kız imam hatip lisesi" ve "sağlık meslek lisesi" için veri toplama izni verdiği için örneklemde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sayısının daha fazla olması, cinsiyetler arası karşılaştırmaların genellenebilirliğini sınırlayabilir. Bu durum, sonuçların tüm ergen nüfusuna tam olarak yansıtılmasını zorlaştırmaktadır.

3. Diğer taraftan araştırma bulgularının elde edilme sürecinin 2024-2025 eğitim-öğretim yılı ile sınırlı olması bir diğer sınırlılık olarak kabul edilebilir.

4. Mevcut çalışma ile ilgili bir diğer sınırlılık bu araştırma için ele alınan değişkenlerle sınırlıdır. Mevcut çalışmada, birden fazla değişken çok maddeli ölçekler aracılığıyla ölçülmüştür. Katılımcılardan aynı anda veri alınması kendi algılarını bildirmelerini istemek, yanıtlama farklılığı ve hazırlayıcı etkiler gibi faktörler nedeniyle bu değişkenleri ölçen maddeler arasında yanlış korelasyonlara yol açmış olabilir.

5. Son olarak araştırmada kullanılan değişkenler zaman içinde sadece iki noktada ve 6 aylık bir zaman diliminde ölçülmüştür. Daha uzun aralıklarla daha fazla ölçümler, duygusal istismar ve içe ve dışa yönelim problemleri hakkında daha fazla bilgi sağlayabilir.

Varsayımlar

1. Araştırmaya dahil olan örneklem grubunun, katılımı gönüllülük esası dikkate alınarak gerçekleştirilmiş olup, katılımcıların yanıtları içtenlikle verdikleri varsayılmaktadır.

2. Örneklem sayısı evreni yeterince temsil etmektedir.

Terim ve Tanımlar

Duygusal istismar: Duygusal istismar, bilimsel ve toplumsal ölçütlere göre çocuğun duygusal bütünlüğüne zarar veren her türlü söz, eylem ve davranış olarak tanımlanmaktadır (Kanak, 2015).

İçe yönelim problemleri: Genellikle bireyin içinde yaşadığı huzursuzluk, gerginlik ve rahatsızlık belirtileri olarak tanımlanmaktadır (Forms vd., 2011)

Dışa yönelim problemleri: Gözlemlenebilen ve çevre tarafından olumsuz olarak kabul edilen davranışlar olarak ifade edilmektedir (Campbell vd., 2000).

Sosyal duygusal öğrenme: Bireylerin yaşam boyu sürecek kişisel ve sosyal beceriler kazanmalarını amaçlayan bütüncül bir yaklaşımı temsil etmektedir (CASEL, 2020).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Ergenlik Dönemi ve Ergen Davranış Problemleri

Ergenlik dönemi ile davranış problemleri genellikle birbiriyle yakından ilişkilidir. Biyolojik ve kültürel farklılıklara rağmen, ergenlik dönemi genellikle 13–18 yaşları arasında görülür ve bu dönemde yaşanan duygusal değişiklikler, bireyselleşme isteği ile arkadaş çevresine olan ilginin artması gibi gelişimsel özellikler, ergenlerin davranışlarını etkileyerek zaman zaman sorunlu davranışların ortaya çıkarabilir.

Ergenlik dönemi; hormonel değişikliklerin ve beyin gelişiminin hızlandığı bir dönem olarak tanımlanır ve bu dönemde, cinsel gelişim, fiziksel değişiklikler, duygusal dalgalanmalar ve kimlik arayışı gibi faktörler, ergenin kişisel gelişimini önemli ölçüde etkiler (Steinberg, 2014). Bu dönemde cinsiyet hormonlarının artışıyla birlikte önemli biyolojik değişiklikler gözlemlenir ve beyin gelişimi de hızlanır; özellikle prefrontal korteksin olgunlaşması, ergenlerin karar verme, plan yapma ve sosyal ilişkilerdeki becerilerini etkiler (Casey vd., 2008). Ergenlik, psikolojik gelişim açısından kritik bir evredir; bu dönemde bireyler kimliklerini toplumsal bağlam içinde tanımlama ve bütüncül bir kimlik oluşturma çabalarına yoğunlaşır (Branje, 2022). Ergenlik dönemi olumlu gelişmelerin yanında önemli sorunlara da zemin hazırlayabilir; ergenlikte bir yandan gelişimsel görevler tamamlanırken diğer yandan hızlı değişimlere uyum sağlayamamak ruh sağlığı için risk oluşturabilir (Gündüz-Ünsal & Gencer, 2018).

Ergenlik dönemindeki gelişimsel görevler, ergenin çevresiyle çatışma yaşamasına veya uyum sorunları geliştirmesine yol açabilir. Hızlı biyolojik değişimlere ve duygusal iniş çıkışlara uyum sağlayamayan ergenlerde anksiyete, depresyon, dikkat eksikliği, hiperaktivite, davranış problemleri gibi psikolojik riskler ortaya çıkabilir. Bu bağlamda ergenlik, hem fırsatlar hem de potansiyel zorluklar barındıran çok boyutlu bir süreç olarak değerlendirilebilir.

İçselleştirme Davranış Problemleri

İçselleştirme davranış problemleri, bireyin olumsuz duygularını içe dönük biçimde ifade etmesiyle ortaya çıkar. Ergenlik döneminde kimlik gelişimi ve duygusal uyum süreçlerinin yoğunluğu, bu tür problem davranışlarının görülme olasılığını artırabilir. Birey, çevresel ve

duygusal zorluklarla başa çıkmakta güçlük çektiğinde, olumsuz duygularını içe dönük biçimde ifade edebilir.

İçselleştirme davranış problemleri ergenin psikolojik durumunu ifade eder ve depresif bozukluklar ile anksiyete bozukluklarını içerir (Liu vd., 2011). Ergenlik dönemi depresyon, kendini değersizlik hissi, umutsuzluk ve sosyal ilişkilerden uzaklaşma gibi içselleştirme belirtileriyle karakterizedir. Bu süreç çoğunlukla bireyde içe kapanma, duygusal ifadenin azalması ve yalnızlık hissiyle kendini gösterir (Kim vd., 2025). Ergenin kimlik arayışı, toplumsal baskılar ve ailevi stresler depresyonu derinleştirebilir (Hammen & Shih, 2004). Depresyonun bu dönemdeki etkileri, ergenin okul başarısını, aile ilişkilerini ve akran grubu ile olan iletişimi olumsuz etkileyebilir. Ergenlik dönemi, kaygı bozukluklarının da sıkça görüldüğü bir süreçtir ve bu dönemde anksiyete ergenin genel yaşam kalitesini düşürür ve sosyal ilişkilerini zayıflatabilir (Rapee & Spence, 2004).

İçselleştirme problemi yaşayan ergenler, sosyal ortamlardan kaçınır ve yalnızlık hissi yaşayabilir (Stickley vd., 2016). Oysa ergenlik dönemi, bireyin sosyal kimliğini oluşturmaya başladığı ve sosyal etkileşimlerin merkezi haline geldiği bir gelişimsel geçiş dönemidir; bu nedenle yalnızlık ergenin kimlik oluşum sürecine ciddi biçimde zarar verebilir ve uyum problemlerine yol açabilir (Blakemore & Mills, 2014). İçselleştirme problemleri, ergenin kendilik algısını da olumsuz yönde etkileyebilir ve ergen kendine dair olumsuz düşünceler geliştirebilir (Sowislo & Orth 2013).

İçselleştirme davranış problemleri, ergenlik döneminin dinamik yapısı içinde bireyin uyumunu etkileyen temel sorunlardan biridir. Bu problemlerin tanınması, ergenin hem bireysel hem de sosyal ilişkilerdeki işlevselliğini güçlendirebilir. Ergenlerin içsel zorluklarla başa çıkabilmeleri, yalnızca mevcut gelişim süreçlerini desteklemekle kalmaz, aynı zamanda yetişkinlik dönemindeki psikolojik iyi oluş ve yaşam kalitesi için de belirleyicidir.

Dışsallaştırma Davranış Problemleri

Dışsallaştırma davranış problemleri, gözlemlenebilen ve çevre tarafından olumsuz olarak kabul edilen davranışları içermektedir (Campbell vd., 2000). Ergenlik döneminde dışsallaştırma çevresel etkenler ve bilişsel kontrol mekanizmalarının gelişimiyle şekillenir (Regan vd., 2020). Duyguları kontrol etmede zorlanma, başkalarına karşı saldırgan davranışlar sergileme, toplumsal normlara uymada eksiklik, okuldan uzaklaştırılma veya yasadışı eylemler gibi belirtilerle kendini gösterebilir (Brook vd., 2012; Zhao vd., 2022). Dışsallaştırıcı davranış problemleri hiperaktivite, dikkat ve davranım olarak sınıflandırılabilir.

Dikkat problemleri; ayrıntıları sıkça gözden kaçırma ve dikkatsizlik kaynaklı hatalar yapma, dikkati uzun süre bir etkinlik üzerinde sürdürememe, etkin biçimde dinleyememe, verilen yönergeleri izleyip uygulamada güçlük yaşama, görevleri başlatma ve tamamlama güçlüğü, iş ve etkinlikleri organize edememe, zaman yönetiminde yetersizlik, uzun zihinsel çaba gerektiren görevlerden kaçınma, eşyaları sıkça kaybetme, dışsal uyaranlar ya da içsel düşünceler nedeniyle dikkatin kolayca dağılması ve günlük sorumlulukları unutma gibi belirtilerle karakterizedir (DSM-5).

Hiperaktivite ve dürtüsellik belirtileri; çoğu zaman yerinde duramama, kıpırdanma ve huzursuz hareketler sergileme, oturması beklenen durumlarda yerinde kalmakta zorlanma ve ayağa kalkma isteği duyma, uygunsuz ortamlarda koşma ya da aşırı hareketlilik gösterme, sessiz kalınması gereken etkinliklerde sakinliğini koruyamama, sürekli hareket halinde olma ve dinlenmekte güçlük yaşama, aşırı konuşma, sırasını bekleyememe, sabırsızlık gösterme ve başkalarının sözünü tamamlamadan araya girme gibi özelliklerle tanımlanmaktadır (DSM-5).

Davranım problemleri ise başkalarının temel haklarının ve yaşa uygun temel sosyal normların ya da kuralların ihlal edildiği, tekrarlayıcı ve kalıcı bir davranış örüntüsüyle karakterize edilen bir psikiyatrik tanıdır. Çocuk ve ergen ruh sağlığında en sık karşılaşılan klinik durumlar arasında yer almakta olup, toplum açısından yüksek maliyetli sosyal, duygusal ve davranışsal sorunlarla birlikte görülmektedir (Gritti vd., 2014; Pisano vd., 2017).

Ergenlikte agresyon, dışa vurulan davranışların belirgin bir göstergesi olup, gençler ailelerine, öğretmenlerine veya akranlarına karşı öfke patlamaları yaşayabilir ve bu durum sosyal ilişkilerini bozabilir (Dodge vd., 2003). Alkol, uyuşturucu kullanımı, aşırı hız yapma ve cinsel davranışlar gibi riskli eylemler de ergenlikte sıkça görülen dışşallaştırılmış problem davranışlardır (Steinberg, 2010).

İçselleştirme ve dışsallaştırma davranış problemleri, ergenin duygusal ve sosyal gelişimi üzerinde etkili olan kritik faktörlerdir. Bu dönemde yaşanan hem içsel hem de dışsal problemlerle başa çıkabilme becerisinin kazandırılması ergenin sağlıklı gelişimine katkı sağlayabilir ve ergenin gelecekteki yaşam kalitesini belirleyebilir.

Ergen Davranış Problemlerinin Nedenleri

Ergenlerin kimlik oluşturma süreçleri, bağımsızlık arayışları ve sosyal kabul görme istekleri zaman zaman davranışsal sorunlara zemin hazırlayabilmektedir. Ergen davranış problemlerinin nedenleri biyolojik, psikolojik, ailesel ve çevresel faktörlerin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır.

Biyolojik açıdan değerlendirildiğinde; ergenlik döneminde beynin karar verme, planlama ve dürtüleri kontrol etme gibi işlevlerini yöneten bölümleri tam olarak gelişmediğinden ve buna karşılık, duyguların yoğun olarak işlendiği bölgeler daha erken geliştiği için, ergenler duygusal tepkilerini kontrol edemeyebilir (Blakemore & Mills, 2014; Casey vd., 2008). Araştırmalar, ergenlerin ödül ve heyecan arayışına ilişkin beyin merkezlerinin de yetişkinlere kıyasla daha aktif olduğunu ve bunun da ergenleri riskli davranışlara yöneltebileceğini göstermektedir (Galván, 2010).

Ergenlik dönemi sosyal çevreyle uyum kurma gereksinimi nedeniyle psikolojik bağımsızlık arayışı ve sosyal kabul görme isteğinin arttığı bir süreci temsil eder. Bu dönemde gençler, kendi kararlarını verme ve kimliklerini oluşturma ihtiyacı ile akranları arasında kabul görme isteğini dengede tutmaya çalışabilirler (Loeb, 2015). Bu iki motivasyon bir araya geldiğinde, ergenlerde problem davranışlar ortaya çıkabilir. Özellikle akran ilişkilerinde kabul görme arzusu, reddedilme veya dışlanma kaygısıyla risk alma, kuralları çiğneme ve saldırgan davranışlar artabilir. Benzer şekilde, psikolojik bağımsızlık arayışı içinde olan ergen otorite figürleriyle çatışabilir ve aile ya da okul normlarına direnç gösterebilir (Laird vd., 2001).

Ergenlerin kimlik gelişimi sürecinde yaşadıkları rol karmaşası da davranış problemlerine zemin hazırlamaktadır. Kimlik dağınıklığı yaşayan gençler, riskli gruplara katılım veya suça eğilim gösterebilir (Kroger, 2017). Düşük özsaygıya sahip ergenler de hem içe hem de dışa yönelim sorunlar yaşayabilir (Orth vd., 2012). Duygusal düzenleme becerilerinin zayıf olması ise öfke kontrol problemleri ve kendine zarar verme davranışlarını artırmaktadır (Compas vd., 2017).

Aile faktörleri de ergen davranış problemlerinde belirleyicidir. Aile içinde sağlıklı iletişim ortamı, ergenin stresle baş etme becerisini artırırken, aile içi çatışmalar ve duygusal ihmal, madde kullanımı ve suça yönelme gibi davranışların görülme olasılığını artırmaktadır (Cui & Lui, 2020; Ackard vd., 2006).

Çevresel faktörler de ergen davranış problemlerinde etkili olmaktadır. Ergenler için akran grubu aidiyeti büyük önem taşımakta olup akran baskısı sigara, alkol ve madde kullanımı gibi riskli davranışları teşvik edebilmektedir (Brown vd., 2008). Ayrıca akademik başarısızlık yaşayan öğrencilerde de davranışsal sorunlar daha sık gözlemlenmektedir (Henry vd.,2011). Artan dijital medya kullanımı, özellikle şiddet içerikli oyunlara maruz kalmak da ergenlerin agresif davranışlarını güçlendirebilir (Anderson vd., 2010).

Sonuç olarak, ergen davranış problemleri biyolojik, psikolojik, ailesel ve çevresel faktörlerin çok katmanlı etkileşiminin bir sonucudur. Bu çok yönlü etkileşim, ergenlerin duygusal durumlarını, sosyal ilişkilerini ve akademik başarılarını zayıflatabilir. İçselleştirme

problemleri yaşayan ergenlerde kaygı, depresyon, özgüven eksikliği ve somatik yakınmalar görülebilirken; dışsallaştırma eğilimleri öfke kontrol güçlükleri, saldırgan davranışlar, riskli davranışlara yönelim ve okul kurallarını ihlal etme gibi sorunlara yol açabilmektedir. Bu tür problemler, ergenlerin hem kendileriyle olan ilişkilerini hem de aile, akran ve öğretmenleriyle kurdukları etkileşimleri olumsuz etkileyerek psikososyal uyum güçlükleri ortaya çıkarabilir.

İstismarın Tanımı ve Türleri

İstismar "tekrar eden, kasıtlı bir şekilde gerçekleştirilen ve çocuğun fiziksel, zihinsel, psikolojik ve sosyal gelişimini ile sağlığını olumsuz yönde etkileyen davranışlar" şeklinde tanımlanmaktadır (Aral, 2001). Dünya Sağlık Örgütü tarafından yapılan tanımda, çocuk istismarı;çocuğun fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimini olumsuz şekilde etkileyen, toplumun veya bir yetişkinin kasıtlı ya da farkında olmadan yaptığı her türlü duygusal, cinsel ve fiziksel kötü muameleyi içermektedir (Alisinanoğlu & Bağcı, 2023).

Fiziksel İstismar

Fiziksel istismar, çocuğa kasten zarar verme amacı taşıyan ve tokat atma, vurma, sarsma, yakma ya da kesici-delici aletlerle müdahale gibi eylemleri içeren; hem geçici hem de kalıcı yaralanmaların yanı sıra kısa ve uzun vadeli sağlık sorunlarına yol açabilen tüm davranışları ifade eder (Mathews vd., 2020).

Çocukluk döneminde maruz kalınan istismar, bireyde değersizlik ve suçluluk duygularının gelişmesine yol açarak depresyon riskini artırabilmektedir (Peleikis vd., 2005). Norman vd. (2012) fiziksel istismarın depresif bozukluklar, anksiyete, yeme bozuklukları, davranışsal sorunlar, intihar eğilimleri ve madde kullanımını güçlü bir biçimde etkilediğini ortaya koymuştur. Ergenlerin sağlıklı gelişimini destekleyebilmek için fiziksel istismara neden olan risk faktörlerinin belirlenmesi ve bu durumu önlemeye yönelik koruyucu müdahalelerin geliştirilmesi gerekmektedir.

Cinsel İstismar

Cinsel istismar, çocuğun yaşına, gelişim düzeyine ve onayına bakılmaksızın cinsel amaçla sömürülmesi olarak tanımlanır ve genellikle bir yetişkin ya da daha büyük bir birey tarafından gerçekleştirilen; cinsel temas, çocuk pornografisine maruz bırakma ya da zorla cinsel etkinliklere katılım gibi davranışları kapsayarak çocuğun fiziksel, psikolojik ve duygusal sağlığında derin ve kalıcı etkiler bırakabilen bir istismar türüdür (Pereda vd., 2009).

Cinsel istismar çocuğun gelişimini, ilişkilerini ve benlik saygısını bozabilecek akut bir travmadır (Genç & Kulaoğlu, 2025). Bu çocukların sonrasında hayatı normalleştirmeleri de

toplum tarafından kabul görmeleri de zorlaşır (Pooja, 2022). Çocukluk çağı cinsel istismarı, depresyon, intihar, alkol ve madde bağımlılığı ile sosyal sapma davranışları açısından önemli bir risk faktörü olup, aynı zamanda anksiyete, borderline kişilik bozukluğu ve posttravmatik stres bozukluğu gibi çeşitli ruh sağlığı sorunlarına da yol açabilir (Aktepe, 2009; Putnam, 2003). Ergenlerin güvenli ve sağlıklı bir gelişim süreci geçirebilmesi için cinsel istismara yol açan risk faktörlerinin belirlenmesi ve bu durumu önlemeye yönelik etkili koruyucu müdahalelerin geliştirilmesi gerekmektedir.

Duygusal (Psikolojik) İstismar

Duygusal istismar, bilimsel ve toplumsal ölçütlere göre çocuğun duygusal bütünlüğüne zarar veren her türlü söz, eylem ve davranış olarak tanımlanabilir (Kanak, 2015). Genellikle çocuğun güvendiği aile üyeleri veya yakın çevresindeki kişiler tarafından uygulanan bu istismar; reddetme, korkutma, aşağılama, ahlaken bozma, güvensizlik yaratma ve sevgisiz bırakma gibi çeşitli duygu durumlarıyla ortaya çıkmaktadır (Öztürk, 2007). Bu bağlamda, çocuğa sürekli hakaret etmek, odasına kilitlemek, eleştirilerle öz güvenini zedelemek ve rencide etmek duygusal istismara örnek davranışlar arasında yer almaktadır (Topçu, 2009). Hayashi'ye (2022) göre duygusal istismar, çocuğun duygusal gelişimini, öz-değerini ve sosyal işlevselliğini zedeleyen, diğer istismar türleriyle sıklıkla örtüşmesine rağmen tanılanması ve ölçülmesi güç olduğu için araştırma alanlarında çoğu zaman göz ardı edilen; ancak bireyin yaşam boyu ruhsal sağlığı üzerinde belirgin ve olumsuz etkiler yaratan istismar türüdür.

Duygusal istismar çeşitli biçimlerde görülebilmekle birlikte, bazı türlerinin daha yaygın olarak ortaya çıktığı bildirilmektedir. Sözel istismar, çocuğa psikolojik zarar vermeyi amaçlayan ve kelimeler aracılığıyla gerçekleşen bir iletişim biçimidir. Bu süreçte ebeveynler, bakım verenler ya da öğretmenler tarafından kullanılan reddedici, aşağılayıcı, küçümseyici ve tehdit edici ifadeler çocuğun benlik algısını zedelemekte; bedenden çok kişiliği hedef alan bu sözler, gözle görülmeyen ancak derin etkiler bırakan ruhsal sonuçlara yol açmaktadır (Topçu, 2009).

Aşırı kontrol, ebeveynlerin çocuğu gereğinden fazla denetlemesi, bağımsız davranmasına alan tanımaması ve sürekli kontrol altında tutması, çocuğun özerklik geliştirmesini engelleyerek başkalarına bağımlı bir benlik yapısı oluşturmasına ve özgüven düzeyinin düşmesine yol açabilmektedir (Tıraşçı & Gören, 2007). Yetersiz kontrol ise çocuğun çevresindeki yetişkinlerin çocuğun davranışlarını ve ilişkilerini tutarlı biçimde izleyip yönlendirmemesi, kimi zaman aşırı müdahaleci kimi zaman ise tamamen ilgisiz kalması sonucu çocuğun kendisini önemsenmeyen, dikkate alınmayan ve çevresinin tepkileri karşısında

belirsizlik yaşayan bir ortamda hissetmesine yol açan bir tutum olarak tanımlanmaktadır (Yavaş & Çelik, 2022).

Reddetme, ebeveyn-çocuk bağının sağlıklı biçimde kurulamadığı, çocuğa istenmediğinin hissettirildiği; bu süreçte çocuğun hor görüldüğü, suçlandığı, lakap takıldığı ve alaya maruz bırakıldığı, ayrıca ebeveynler tarafından konuşmamak, terk etmek ya da bırakmakla tehdit edildiği bir duygusal istismar biçimidir (Bayraktar, 2015). Korkutma, ebeveynin tehdit etme, azarlama, suçlama, aşağılama ve sindirici tutumlar yoluyla çocuğun sürekli kaygı ve korku içinde yaşamasına neden olduğu bir duygusal istismar biçimi olarak tanımlanmaktadır (Doruk, 2011). Aşırı beklenti, çocuğun kapasite ve gelişim düzeyinin üzerinde başarı göstermesinin beklenmesi, potansiyelinin ötesinde performans sergilemeye zorlanması ve ailesinin beklentilerini karşılayamayacağı duygusunu yaşamasına yol açan baskılayıcı bir tutum olarak tanımlanmaktadır (Yavaş & Çelik).

Duygusal istismar davranışlarının fail konumundaki kişiler çoğunlukla çocuğun temel bakımından sorumlu bireyler, yakın aile üyeleri ya da öğretmenlerdir (Kara vd., 2004). Bu bağlamda, duygusal istismarın ortaya çıkışında ebeveyn, çocuk ve çevre boyutlarında yer alan çok yönlü risk faktörlerinin etkili olduğu görülmektedir. Ebeveynlere ilişkin düzeyde; istismarcı bireylerin kendi çocukluklarında olumsuz yaşantılara maruz kalmış olmaları, ebeveynlik becerilerindeki yetersizlikler, istenmeyen gebelikler ve doğum sonrası depresyon gibi psikososyal etkenler duygusal istismarın ortaya çıkmasında belirleyici olabilmektedir. Çocuğa özgü risk faktörleri arasında ise ebeveyn beklentileriyle örtüşmeyen fiziksel ya da kişilik özellikleri, kronik hastalıklar ve gelişimsel güçlükler yer almaktadır (Polat, 2007). Çevresel bağlamda ise düşük sosyoekonomik koşullar, sınırlı eğitim olanakları, aile içi şiddet, alkol ve madde kullanımı ile kayıp, boşanma gibi stres yaratan yaşam olayları öne çıkmaktadır (Thornberry vd., 2014).

Duygusal istismar; sosyal ilişkilerde bozulmalar, özgüven kaybı, sosyal kaygı gibi pek çok probleme yol açabilir (MEBD, 2001; Sneddon, 2003). Duygusal istismara maruz kaldıklarında çocukların kişilik gelişimleri ve akademik başarıları olumsuz etkilenebilir; ve bu çocuklar dikkat eksikliği ve öğrenme güçlüğü gibi zorluklar yaşayabilir (Karanis, 2016). Ayrıca, duygusal istismara geçmişi olan bireylerde intihara teşebbüs etme oranının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Kütük & Bilaç, 2017). Humphreys vd. (2020), çocukluk çağı duygusal istismarının depresyon başta olmak üzere anksiyete, düşük özsaygı ve kişilik bozuklukları için güçlü ve özgül bir risk faktörü olduğunu belirtmiştir.

Xiao vd. (2023), duygusal istismarın iletişim sorunlarına yol açtığını ve bunun da sosyal ilişkilerde bozulma, işlevsiz başa çıkma biçimleri ve artan duygu düzenleme sorunlarına neden

olarak ergenlik ve yetişkinlikte psikopatoloji riskini artırdığını ortaya koymaktadır. Yine duygusal istismar ile okul başarısında düşüş, akran ilişkilerinde sorunlar ve sosyal-duygusal öğrenme yetkinliklerinde azalma arasında bağlantılar raporlanmıştır (Teke, 2025). Bu nedenle, duygusal istismarın fark edilmesi, risk altındaki çocuklara yönelik koruyucu ve önleyici çalışmaların yapılması ve aile, okul ile toplum düzeyindeki desteklerin güçlendirilmesi, ruh sağlığı sorunlarının önlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

İstismarın Sıklık ve Yaygınlığı

Çocuk istismarı dünya çapında yaygın bir sorun olarak dikkat çekmektedir. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) 2019 raporuna göre, her yıl milyonlarca çocuk istismar nedeniyle mağdur olmaktadır. Bu vakaların çoğunluğu ise evde ve aile içinde yaşanmaktadır (UNICEF, 2019). Dünya Sağlık Örgütü (WHO) 2020 raporunda, yaklaşık 300 milyon çocuğun şiddet içeren bir ortamda büyüdüğü belirtilmektedir (WHO, 2020).

İhmal ve istismar vakalarının görülme sıklığı; sosyo-ekonomik koşullar, kültürel normlar ve yasaların uygulanma düzeyiyle yakından ilişkili olup, gelişmiş ülkelerde güçlü raporlama ve müdahale sistemleri oranların daha düşük görünmesini sağlarken, gelişmekte olan ve düşük gelirli ülkelerde yetersiz sosyal hizmetler, eğitim eksiklikleri, ekonomik güçlükler ve kültürel engeller bu vakaları daha yaygın biçimde ortaya çıkarabilir (Dube vd., 2003).

Avrupa Birliği'nde yapılan bir çalışmada ise her 10 çocuktan 1'inin ihmal ve istismara uğradığı belirtilmiştir (WHO, 2020). Wanamaker vd. (2022) yaptığı metaanaliz çalışmasında, ABD, Kanada ve Avustralya'dan yaklaşık 300 bin kişinin katılımıyla yapılan 62 araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir. Bu çalışmaya göre, erkeklerin %46.4'ü ve kadınların %59.9'u hayatlarında en az bir kez istismar veya ihmal yaşadığını bildirmiştir (Wanamaker vd.,2022).

Ülkemizde de son yıllarda sivil toplum kuruluşları ve devlet kurumları tarafından çocuk istismarı ve ihmali üzerine yapılan araştırmalar artmıştır. 2018 yılında Çocuk İzleme Merkezi (ÇİM) tarafından hazırlanan raporda, 2011-2016 yılları arasında başvuran 21.068 çocuğun %85'inin kız, %15'inin ise erkek çocuklardan oluştuğu tespit edilmiştir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre, 2019 yılında güvenlik birimlerine başvuran toplam çocuk sayısı 511.247 olarak kaydedilmiştir. Bu vakaların büyük bir kısmı, yaralama, cinsel suçlar ve aile düzenine karşı işlenen suçları içermektedir (TÜİK, 2020).

Sonuç olarak, ihmal ve istismar vakalarının dünya genelinde yaygın olduğu, ancak raporlanan verilerin gerçek durumu tam olarak yansıtmadığı söylenebilir. Birçok vakada, korku, utanç ve tehdit gibi nedenlerle çocuklar bu durumları rapor etmemektedir, bu da gerçek vaka sayısının çok daha yüksek olabileceğini göstermektedir.

Duygusal İstismarın Etkileri

Hayatın her döneminde karşılaşılan olumsuz yaşantılar, bireyin gelişim sürecini ciddi şekilde sekteye uğratabilir. İstismara maruz kalan bireylerde sıklıkla travma sonrası stres bozukluğu, depresyon, kaygı bozuklukları, düşük özgüven ve uyum problemleri gibi çeşitli psikolojik rahatsızlıklar görülmektedir (Briere & Elliott, 2003).

İstismar, bireylerde depresyon, anksiyete, panik atak ve diğer psikolojik rahatsızlıkların ortaya çıkmasına yol açabilen temel risk faktörleri arasında yer almakta olup, yapılan sistematik incelemeler ve meta-analizler, çocukluk döneminde yaşanan travmalar ile yetişkinlikte ruh sağlığı sorunları arasındaki güçlü ilişkiyi desteklemektedir (Norman vd., 2012; Paolucci vd., 2001).

Ailede yaşanan sevgi ve şefkat eksikliği, toplumsal yaşamda da bireyin sağlıklı ilişkiler kurmasını güçleştirir. Aile içinde yaşanan iletişim kopuklukları bireylerin sosyal ilişkilerini olumsuz etkileyerek başkalarına güven duymalarını güçleştirir, ilişkilerinde çatışma olasılığını artırır ve sosyal izolasyona uğrama riskini yükseltir (Brumariu & Kerns, 2010; Cicchetti & Toth, 2005). Sosyal izolasyon, bazen duygusal acıyı azaltma veya travmayla başa çıkma yöntemi olarak ortaya çıkarken, uzun vadede yalnızlık hissini artırarak yeterli toplumsal destekten yoksun kalınması sonucu ciddi psikolojik sorunlar oluşturabilir (Briere & Jordan, 2004).

İhmal ve istismar, bireylerin sağlıklı sosyal ve duygusal ilişkiler kurmasını ciddi şekilde engeller, çocuklukta yeterli sevgi ve ilgi görmeyen bireylerin, yetişkinlikte sağlıklı sosyal ilişkiler kurmasını ve başkalarına güven ile sevgi göstermesini güçleştirir (Taylor, 2019). Sonuç olarak istismar, çocukların fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimleri üzerinde uzun vadeli olumsuz etkiler yaratabilir. Bu tür olumsuz deneyimler psikolojik sorunlara yol açabilir. Ayrıca, sosyal ilişkilerde bozulmalar ve ileriki yaşamda riskli davranışlar geliştirme olasılığını da artırabilir. İhmal ve istismar yalnızca bireysel düzeyde etkili olmayıp, toplum sağlığı, eğitim sistemi ve sosyal hizmetler üzerinde de önemli yükler yaratabilir.

Duygusal İstismara İlişkin Risk Faktörleri

İhmal ve istismara neden olan risk faktörleri genel olarak bireysel, ailevi ve toplumsal unsurlardan oluşur. Çocuğun içinde bulunduğu aile yapısı, kültürel değerler, toplumsal dinamikler ve ülkenin koşulları istismara maruz kalma olasılığını artıran faktörlerdendir (Özkan,2022).

Bireysel risk faktörleri arasında erken doğum, doğumsal anomaliler ve düşük doğum kilosu; olumsuz mizaç özellikleri; fiziksel, bilişsel veya duygusal engellilik; kronik veya ciddi

hastalıklar; geçmişte yaşanmış çocukluk travmaları; antisosyal arkadaş grubu etkisi ve çocukluk döneminde öfke nöbetleri, agresyon gibi davranışsal sorunlar yer almaktadır (Coll & Magnuson, 2000; Garbarino & Ganzel, 2000).

Ailenin sosyoekonomik düzeyi ve çevresel stres etkenleri, çocuğun istismara maruz kalma riskini belirler. Ekonomik güçlükler ailelerin yaşam koşullarını zorlaştırarak özellikle düşük gelirli ailelerde çocukların temel ihtiyaçlarının karşılanamamasını ve istismar olasılığını artırabilir (Gilbert vd., 2009). Ayrıca yoksulluk, toplumsal eşitsizlik, yetersiz barınma ve sağlık hizmetleri, besin kıtlığı ile ebeveynlerin sosyal izolasyonu çocukların sağlıklı gelişimini engelleyerek istismar riskini daha da yükseltmektedir (Türker, 2017).

Toplumsal normlar ve kültürel faktörler de istismarın yayılmasında etkili olabilir. Bazı toplumlarda, çocuklara yönelik disiplin uygulamaları, fiziksel cezalandırma ile özdeşleştirilebilir. Bu tür toplumsal normlar, çocuğa yönelik şiddetin hoşgörü ile karşılanmasına ve istismarın gizlenmesine neden olabilir (Lansford vd., 2002). Ayrıca aile içindeki sürekli şiddet ortamı, çocukları savunmasız hale getirip mağduriyet riskini artırmakta ve bu şiddet döngüsü nesiller arasında aktarılabilmektedir (Madigan vd., 2018).

WHO (2020), çocuk istismarına yol açabilecek risk faktörlerini; şiddete yönelik toplumsal hoşgörü, cinsiyet temelli ve genel toplumsal eşitsizlikler, yetersiz barınma koşulları, ailelere ve kurumlara destek sağlayacak ya da özel ihtiyaçlara cevap verecek hizmetlerin eksikliği, yüksek işsizlik oranları, yoksulluk, uyuşturucu ticareti, çocuklara yönelik kötü muameleyi artırabilecek yetersiz politika ve programlar ile alkole kolay erişim şeklinde belirtmektedir.

Sonuç olarak, istismar çok boyutlu bir sorun olup, çocukların gelişimini etkileyen çeşitli risk faktörlerinden kaynaklanmaktadır. Bu riskler bireysel özellikler, aile yapısı ve çevresel koşullardan oluşmaktadır. Çocuğun kişisel özellikleri, aile dinamikleri ve içinde bulunduğu toplumsal ortam bir araya geldiğinde istismar olasılığı artabilmektedir.

Sosyal Duygusal Öğrenme

Son yıllarda eğitim dünyasında yalnızca akademik başarıya odaklanmanın yeterli olmadığı, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinin de desteklenmesi gerektiği fikri kabul görmektedir. Sosyal duygusal öğrenme bireylerin yaşam boyu sürecek kişisel ve sosyal beceriler kazanmalarını amaçlayan bütüncül bir yaklaşımı temsil etmektedir (CASEL, 2020). Yapılan araştırmalar, sosyal duygusal öğrenme uygulamalarının yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını artırmakla kalmadığını, aynı zamanda onların psikolojik dayanıklılıklarını da güçlendirdiğini ortaya koymuştur (Durlak vd., 2011). Zins vd. (2007) de

SDÖ'yü, bireylerin kişisel ve sosyal gelişimini güçlendirerek hem akademik başarıya hem de yaşam başarısına katkıda bulunan bir yapı olarak tanımlamaktadır.

Sosyal duygusal öğrenme süreçleri, belirli temel alanlar etrafında yapılandırılmaktadır. CASEL (2020) tarafından geliştirilen çerçeveye göre, SDÖ beş ana yetkinlik alanına odaklanır: öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık, ilişki yönetimi ve sorumlu karar verme. Öz-farkındalık, bireyin kendi duygularını, düşüncelerini ve değerlerini doğru bir şekilde algılaması ve bunların davranışlar üzerindeki etkilerini kavrayabilmesidir (Morin, 2011). Öz-yönetim, kişinin duygularını ve davranışlarını hedeflerine ulaşmak için etkili bir şekilde düzenleyebilme becerisini ifade eder (Duckworth & Gross, 2014). Sosyal farkındalık, farklı sosyal gruplara ve bireylere empatik yaklaşabilme yeteneğidir (Decety & Jackson, 2004). İlişki yönetimi, sağlıklı iletişim kurma, çatışmaları çözme ve destekleyici sosyal bağlar oluşturabilme becerisini kapsar (Jennings & Greenberg, 2009). Sorumlu karar verme ise, etik ve toplumsal değerlere uygun şekilde seçimler yapabilme yetisini içerir (Zins vd., 2007). Bu beş yetkinlik alanı birbiriyle bütünleşik bir şekilde çalışarak, bireyin kişisel gelişimini ve toplumsal uyumunu destekler.

Sosyal duygusal öğrenme uygulamaları, farklı eğitim programları ve modeller aracılığıyla hem sınıf içi hem de dışı ortamlarda uygulanmaktadır; etkili uygulamalar için sistematik ve bütüncül bir yaklaşımın gerekli olduğu vurgulanmakta ve bu kapsamda, öğrenci gelişiminin her aşamasına uyarlanabilecek esnek program ve model seçenekleri sunulmaktadır (CASEL, 2020). Bu program ve modeller, okulda sosyal duygusal öğrenme süreçlerini desteklemek için öğretmenler ve okul yönetiminin aktif katılımını zorunlu kılar; ayrıca ailelerin sürece dahil edilmesi, öğrencilerin kazandıkları becerileri günlük yaşamlarına uyarlamalarını kolaylaştırır (Zins vd., 2007).

Sosyal duygusal öğrenme uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkileri, akademik başarıdan sosyal ilişkiler ve psikolojik dayanıklılığa kadar geniş bir yelpazeye yayılmaktadır. Durlak vd. (2011) sosyal duygusal öğrenme programlarının öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiği, olumsuz davranışlarını azalttığı ve akademik başarılarını artırdığına dair güçlü bulgular sunmaktadır.

Sosyal duygusal öğrenmenin en önemli etkilerinden biri, öğrencilerin akademik başarılarını artırmasıdır; öz-yönetim ve öz-farkındalık becerilerini geliştirerek derslere odaklanmalarını kolaylaştırır ve böylece öğrencilerin daha verimli çalışarak akademik hedeflerine ulaşmalarına katkı sağlar (Cipriano vd., 2023).

Sosyal duygusal öğrenmenin bir diğer önemli etkisi, öğrencilerin sosyal beceri kapasitelerinin gelişmesidir. Sosyal duygusal öğrenme, öğrencilerin sosyal becerilerini ve

farkındalıklarını geliştirerek daha sağlıklı ilişkiler kurmalarını sağlarken, empati yeteneklerinin güçlenmesi de arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkilemektedir (Decety & Jackson, 2004).

SDÖ'nün psikolojik sağlık üzerinde de güçlü etkileri vardır. Öğrenciler, duygusal düzenleme becerilerini kazandıkça, stresli durumlarla başa çıkma yetenekleri artar. Duckworth ve Gross (2014) göre, öz-yönetim becerileri öğrencilerin zorluklarla başa çıkmasını ve psikolojik esneklik geliştirmesini sağlarken, sosyal duygusal beceriler olumsuz duygularla başa çıkma yetilerini güçlendirerek genel ruh sağlığını destekler.

Sosyal duygusal öğrenme, öğrencilerin davranışlarını da olumlu yönde değiştirir ve agresyon, zorbalık ve diğer olumsuz davranışları azaltır. Frey vd. (2000) sosyal duygusal öğrenme programı uygulanan öğrencilerin şiddet içeren davranışlarında azalma olduğunu belirtmiştir.

Sosyal duygusal öğrenme programlarının toplumsal etkileri de oldukça büyüktür. Durlak vd. (2011) belirttiği üzere, sosyal duygusal öğrenme yalnızca bireysel düzeyde değil, uzun vadede toplumun genel refahı üzerinde de olumlu etkiler yaratmaktadır. Öğrenciler, sosyal sorumluluk, empati ve başkalarına karşı duyarlı olma becerilerini geliştirdikçe, toplumsal uyum ve barışa katkıda bulunurlar. Zins vd. (2007) de sosyal duygusal öğrenmenin toplumsal değerlerin güçlenmesine, insan hakları bilincinin artmasına ve adalet anlayışının gelişmesine katkı sağladığını belirtmektedir.

Sosyal duygusal öğrenme, bireylerin duygu düzenleme, empati kurma, sorumlu karar verme ve olumlu ilişkiler geliştirme gibi temel becerilerini desteklemektedir. Bu becerilerin güçlenmesi öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını, sosyal uyumlarını ve yaşam doyumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Sosyal duygusal becerilerin erken yaşlardan itibaren sistematik desteklenmesi, riskli davranışları azaltarak daha sağlıklı sosyal ilişkilerin kurulmasına katkı sağlayabilir.

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

CASEL, sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) üzerine yapılan kuramsal ve araştırma temelli çalışmaları inceleyerek, farklı programların kişisel ve sosyal beceriler üzerindeki olumlu etkilerini değerlendirip, çocukların geliştirmesi gereken beş temel SDÖ yeterlik alanını tanımlamıştır: öz-farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme ve ilişki kurma becerileri.

Öz Farkındalık Becerileri

Öz-farkındalık, bireyin kendi güçlü ve zayıf yönlerini, duygularını ve bu duyguların davranışları üzerindeki etkilerini anlama düzeyini ifade eder (Zins & Elias, 2006). Bu beceri, bireyin kendi ihtiyaç ve değerlerini tanımasının yanı sıra maneviyat duygusunu geliştirmesini ve içsel gücünün farkına varmasını da içerir (Asra, 2022). Öz-farkındalık becerilerinin erken yaşta geliştirilmesi, çocukların okul başarısını artırırken, hem eğitim hayatlarında hem de ileriki yaşamlarında daha başarılı olmalarına katkı sağlar (Bahçuvanoğlu, 2019).

LeBuffe vd. (2009) öz farkındalık becerilerini, yaşamlarındaki olayları doğru şekilde ifade edebilme, başkalarına bir konuyu öğretme, anlamadığı noktaları netleştirmek için sorular sorma ve açıklığa kavuşturma, güçlü yönlerinin farkında olma, başkalarından geribildirim talep edebilme, duygularını ifade edebilme ve sorulduğunda fikirlerini paylaşabilme şeklinde tanımlamaktadır.

CASEL (2020) ise öz-farkındalığı, bireyin kendi duygularını, düşüncelerini ve değerlerini anlaması ve bunların davranışları üzerindeki etkilerini fark etme yeteneği olarak tanımlar. Bu beceri, kişinin güçlü ve zayıf yönlerini güven ve anlayışla tanımasını içerir. Öz-farkındalık, bireyin kendini daha iyi tanımasını sağlayan birçok unsuru kapsar; bunlar arasında kişisel ve toplumsal kimlikleri uyumlu bir şekilde bütünleştirmek, kendi kişisel, kültürel ve dilsel zenginliklerinin farkında olmak, duygularını tanıyıp anlamlandırmak, dürüstlük ve etik değerlere dayalı bir tutum sergilemek, duygular, düşünceler ve değerler arasındaki bağlantıyı kavramak, önyargı ve taraflı bakış açılarını eleştirel biçimde sorgulamak, kendine olan güveni ve yeterlilik algısını güçlendirmek, gelişime açık bir zihniyet benimsemek ve ilgi alanlarını keşfederek amaç doğrultusunda hareket etmek yer almaktadır.

Sosyal Farkındalık Becerileri

Sosyal farkındalık becerileri, farklı ortamlardaki davranışların tarihsel ve toplumsal bağlamını anlayabilme, başkalarına değer verip saygı gösterme, onları takdir etme ve aile, okul ile toplum kaynaklarının farkında olma yeteneklerini kapsar (TÜSİAD, 2019).

Goleman'a (2006) göre sosyal zekanın bir boyutu olan sosyal farkındalık, başkalarıyla etkileşim sırasında onların iç dünyasını anlama ve durumu daha iyi değerlendirme yeteneği olarak tanımlanır. Eğitim bağlamında ise sosyal farkındalık, öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla olan etkileşimlerinde sosyal durumları fark etme, kendi davranışlarını gözlemleme ve öğrenme ortamını bu farkındalık doğrultusunda yeniden şekillendirme becerisi olarak değerlendirilmektedir (Mariano, 2012). Eğitim ortamında sosyal farkındalık, öğrencinin sınıf arkadaşlarıyla etkileşimlerinde sosyal koşulların farkına varmasını ve bu farkındalık

doğrultusunda kendi davranışlarını gözlemleyip sosyal öğrenme ortamını yeniden şekillendirmesini ifade eder (Akcaalan, 2016). Dolayısıyla sosyal farkındalık, öğrencilerin hem sosyal çevrelerini daha doğru okuyabilmelerine hem de bu çevreye uyum sağlayarak daha destekleyici ve iş birliğine dayalı bir öğrenme ortamı oluşturmalarına temel bir zemin sunmaktadır.

Öz Yönetim Becerileri

Öz yönetim becerisi, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını etkili ve yapıcı bir şekilde kontrol etme ve ifade etme yeteneğini kapsar (Denham & Brown, 2010). Bu alan, bireyin kısa ve uzun vadeli hedefler belirleme, dikkatli ve detaylı planlama yapabilme, görevlere odaklanma ve alınan geri bildirimlere göre davranışlarını uyarlayabilme becerilerini de içerir (Zins vd., 2007).

Boyatzis (2009), öz-yönetim becerisinin dört temel yetkinlikten oluştuğunu; bunların yıkıcı duygu ve dürtüleri kontrol etmeyi sağlayan duygusal öz denetim, yaşamın değişimlerine uyum sağlama yeteneği olan adapte olma, koşulları iyileştirmeye yönelik başarı odaklılık ve olaylara olumlu perspektiften bakabilme olarak tanımlandığını belirtmiştir. Goleman (2006), duygusal düzenlemenin bireylerin sosyal ilişkilerde daha olumlu bir tutum sergilemelerini sağladığını ifade etmektedir. Bu beceri, bireylerin olumsuz durumlarla başa çıkmalarına yardımcı olur ve duygusal zekanın temel taşlarından biridir. Ayrıca stresle başa çıkma becerisi de bireylerin hem akademik hem de sosyal yaşamlarında daha sağlam bir zemin oluşturmalarını sağlar. Öz yönetim, bireylerin hedef belirleyip bu hedeflere ulaşmak için gerekli adımları atmalarını sağlar. Hedef belirleme süreci, bireylerin içsel motivasyonlarını artırırken, başarıyı somut hale getirmelerine yardımcı olur (Durlak vd., 2011). Ayrıca, karar verme süreci de bu becerinin önemli bir parçasıdır ve bireylerin sorumlu seçimler yapmalarını sağlar.

Öz yönetim becerisi, bireylerin duygularını düzenlemelerinden hedeflerini planlamalarına, sorumlu kararlar almalarından stresle başa çıkmalarına kadar geniş bir yelpazede işlev gören, sosyal ve duygusal gelişimin temel bir bileşenidir. Bu becerinin güçlenmesi, bireylerin hem akademik performanslarını hem de sosyal uyumlarını artırmakta; yaşam koşulları karşısında daha esnek, kararlı ve etkili tutum sergilemelerine olanak sağlamaktadır.

İlişki Kurma Becerileri

İlişki kurma boyutu, bireyin anlamlı ilişkiler geliştirme, bu ilişkileri sürdürme ve etkili iletişim kurma yeteneklerini kapsar (Kress & Elias, 2006). İletişim kurma becerileri, hem

davranış değişikliği kazanmada hem de sosyal ilişkilerde başarı sağlamada önemli bir rol oynamaktadır (Bahçuvanoğlu, 2019; Çetinkaya & Alparslan, 2011).

LeBuffe vd. (2009) göre, olumlu ilişki kurma becerileri; birini övmek veya tebrik etmek, başkaları için iyi davranışlarda bulunmak, takdir göstermek, akranların ve yetişkinlerin olumlu ilgisini kazanmak, başkalarına nazikçe yaklaşmak, öneri ve taleplerde bulunmak, yardım etmeyi teklif etmek ve başkalarının duygularına duyarlı şekilde karşılık vermek gibi davranışlarla ortaya çıkar.

Çatışma çözme becerisi, bireylerin ilişkilerdeki anlaşmazlıkları yapıcı bir şekilde çözmelerini sağlar. Zins ve Elias (2007), çatışma çözme becerilerinin, bireylerin toplumsal ilişkilerini güçlendirdiğini ve daha uyumlu bir ortam oluşturduğunu ifade etmektedir. İşbirliği, grup içinde ortak hedeflere ulaşmak için birlikte çalışma becerisidir. CASEL (2020), işbirliği becerilerinin, öğrenciler arasında daha verimli ve etkili bir grup dinamiği oluşturduğunu ifade etmektedir.

İlişki kurma, bireyin çevresiyle etkili iletişim kurmasını ve çıkan sorunları yapıcı bir şekilde çözmesini sağlayan temel bir sosyal-duygusal beceridir. Bu becerilerin güçlenmesi, hem akran hem de yetişkinlerle daha uyumlu, destekleyici ve işbirliğine dayalı ilişkiler kurulmasına yardımcı olabilir. Ayrıca bireylerin sosyal yaşamda daha başarılı olmasını sağlarken, daha güvenli bir toplum yapısının oluşmasına da katkı sunabilir.

Sorumlu Karar Verme Becerileri

Sorumlu karar verme, bireyin geleceğe yönelik planlar yapabilme, etik ve ahlaki değerlere uygun kararlar alma, başkalarının yararını gözetme ve topluma katkıda bulunma becerisini ifade eder (CASEL, 2013). Bireyin kararlarının ahlaki uygunluğu, sorumlu karar verme becerileri ile bağlantılıdır (Devaney vd., 2005). Göl-Güven (2021) sorumlu karar verme becerisini, bireyin merak duyması ve açık fikirli olması, riskli davranışlar yerine uygun olanları seçmesi, kritik düşünme becerilerinin okul içinde ve dışında faydalı olduğunu fark etmesi, kişisel, aile ve topluluğun esenliğini artırmadaki rolünü derinlemesine düşünmesi ve bilgi, veri ile gerçekleri analiz ederek gerçekçi kararlar almayı öğrenmesi şeklinde tanımlar.

Karar verme sürecinde, bireylerin aldıkları kararların kısa ve uzun vadeli sonuçlarını dikkate almaları gerekmektedir. Durlak vd. (2011), bu becerinin bireylerin bilinçli ve sorumlu seçimler yapmalarına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Etik kararlar almak, bireylerin toplumsal ve kişisel değerleri doğrultusunda sorumlu seçimler yapmalarını sağlar. Goleman (2006), etik kararların, bireylerin toplumsal sorumluluk taşıyan bireyler olarak gelişmelerini sağladığını vurgulamaktadır.

Sorumlu karar verme becerisi, bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları durumları değerlendirirken olası sonuçları düşünmelerini ve hem kendileri hem de çevreleri için en uygun seçimi yapmalarını sağlayan temel bir sosyal-duygusal yeterliktir. Bu becerinin güçlenmesi, bireylerin riskli davranışlardan uzak durmasına, daha bilinçli adımlar atmasına ve uzun vadeli hedeflerine uygun hareket etmesine katkı sağlayabilir. Aynı zamanda sorumlu karar verme, kişilerarası ilişkilerde daha sağlıklı seçimler yapılmasına, çatışmaların azalmasına ve sosyal uyumun artmasına yardımcı olabilir.

Sosyal- Bilişsel Kuram

Sosyal öğrenme; bireyin düşünce ve davranışlarının, kişisel özellikler, çevresel koşullar ve davranışsal etkenlerin karşılıklı etkileşimiyle sosyal ortamda şekillendiğini ifade eder. Bu anlayışın temelleri, gözlem ve model almayı eğitimin merkezine yerleştiren Platon ve Aristo'ya, öğrenmeyi toplumsal bir süreç olarak gören Dewey'e ve öğretmen rehberliğini vurgulayan Vygotsky'ye dayanır. Kuramın ilk sistematik açıklamasını Rotter yapmış, en kapsamlı teorik çerçeveyi ise Bandura geliştirmiştir (Gürel, 2014; Bayrakçı, 2007).

Bandura, "Sosyal Bilişsel Kuram" diğer bir deyişle "Sosyal Öğrenme Teorisi" ile davranışçılık ve bilişsel psikoloji arasında önemli bir köprü kurmuştur. Davranışçılık yaklaşımının temel varsayımlarını tamamen reddetmeyen ancak bu yaklaşımı yetersiz bularak geliştirmeye çalışan Bandura, insan davranışlarının büyük ölçüde diğer insanlarla etkileşim yoluyla öğrenildiğini savunmuştur. Daha bütünsel bir araştırma perspektifi benimseyerek Sosyal Öğrenme Teorisi'ni ortaya koyan Bandura, bu yönüyle "sosyal davranışçı" olarak anılmaya başlanmıştır (Cüceloğlu, 2016).

Sosyal-bilişsel kuram, Albert Bandura'nın çalışmalarıyla gelişmiş ve günümüzde eğitim ile psikoloji alanında geniş kabul görmüş bir yaklaşımdır. Bu kuram, bireylerin başkalarının davranışlarını gözlemleyip taklit ederek dolaylı biçimde öğrenebileceğini vurgular. Araştırmalar ayrıca, yeni davranışların kazanılmasında bilişsel süreçlerin de önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur (Bandura, 1977).

Sosyal öğrenme kuramı; birey, çevre ve davranış arasındaki karşılıklı belirleyicilik, dil ve mimikler yoluyla sembolleştirme kapasitesi, model alma, taklit ve tanımlamaya dayalı dolaylı öğrenme, davranış sonuçlarını önceden öngörebilme bilişsel sezgisi, amaç belirleyip kendi davranışını yönlendirme gibi kendini düzenleme becerileri ve bireyin kendi yeteneklerine duyduğu güveni ifade eden öz-yeterlik gibi temel ilkelere dayanır (Bandura & Kupers, 1964).

Sosyal bilişsel davranış süreci; kişisel özellikler, çevresel etkenler ve biyolojik faktörler arasında karşılıklı bir etkileşim bulunduğunu vurgulayarak öğrenmeyi toplumsal bir süreç

olarak ele almış ve bu dinamik etkileşimi "karşılıklı belirleyicilik" kavramıyla açıklamıştır (Dökmen, 2009).

Kişisel faktörler; bireyin bilişsel, duygusal, davranışsal süreçleri, yargıları ve benlik düzenleme becerilerini kapsarken, davranış örüntüleri cinsiyetle bağlantılı etkinlikler gibi gözlemlenebilir davranışları ifade eder. Çevresel faktörler ise günlük yaşamda karşılaşılan geniş sosyal etkiler alanını içerir. Bu üç faktör sürekli etkileşim halindedir ve durumlara göre biri diğerlerine göre daha baskın olabilir (Dökmen, 2009). Bu karşılıklı belirleyicilik, insanların yaşamlarını yönlendirme, yeni düşünceler üretme, deneyimlerini değerlendirme ve geleceğe yönelik beklentiler geliştirme potansiyelini destekler (Yazgan-İnanç & Yerlikaya, 2016).

Modele göre davranış, bilişsel ve kişisel faktörler ile çevresel unsurlar, birbirini çift yönlü olarak etkileyen etkileşimli belirleyiciler şeklinde çalışır (Wood & Bandura, 1989). Ancak bu karşılıklı etkileşim, tüm faktörlerin her durumda aynı güçte ya da aynı anda etkili olduğu anlamına gelmez. Wood ve Bandura (1989), bu iki yönlü etki nedeniyle insanların yalnızca çevrenin bir ürünü değil, aynı zamanda çevreyi şekillendiren birer aktör olduğunu vurgulamıştır. Sosyal bilişsel teori, davranışsal, bilişsel ve çevresel faktörlerin örgütsel süreçlerdeki rolünü açıklayarak, sosyal yapısal etkenlerin örgütsel performansla nasıl ilişkilendiğini ortaya koyan bir kavramsal çerçeve sunmaktadır.

Birey–davranış etkileşimi, kişinin düşünceleri, duyguları ve biyolojik özellikleri ile ortaya koyduğu davranışlar arasındaki karşılıklı ilişkiyi ifade eder. Örneğin, bireyin beklentileri, inançları, kişisel kabulleri, hedefleri ve arzuları davranışlarına yön verirken; sergilenen davranışlar da zamanla bu düşünce ve duyguları şekillendirir. Benzer şekilde, çevre ile kişisel özellikler arasında da çift yönlü bir etkileşim vardır. Bireyin beklentileri, inançları ve bilişsel becerileri; sosyal etkiler ve çevresel koşullar tarafından geliştirilip biçimlendirilir. Sosyal etkiler, modelleme, öğretim veya sosyal ikna gibi yollarla bilgi aktarabilir ve duygusal tepkileri harekete geçirebilir. Ayrıca insanlar, yaş, cinsiyet, ırk ya da fiziksel çekicilik gibi özelliklerinin bir sonucu olarak sosyal çevrelerinden farklı tepkiler alırlar. Davranış ile çevre arasındaki etkileşim de karşılıklıdır; Bandura'ya göre insanlar, içinde bulundukları çevrenin hem ürünü hem de şekillendiricisidir. Bireyler, daha önce edindikleri deneyim ve yeterliklere göre etkileşime girecekleri kişileri ve katılacakları ortamları seçer, böylece davranışları çevreyi etkiler ve çevre de davranışları biçimlendirir. Örneğin, saldırgan bir kişinin düşmanca bir ortam yaratması bu sürecin tipik bir göstergesidir (Bigge & Shermis, 1999).

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı kapsamında vurgulanan temel kavramlardan biri öz-yeterliktir. Bandura'ya (1997) göre öz-yeterlik, bireyin belirli bir davranışı sergileyebilme ya da bir görevi başarıyla yerine getirebilme konusunda kendisine duyduğu inancı ifade

etmektedir. Öz düzenleme ise yine sosyal öğrenme kuramının temel bileşenlerinden biri olup bireyin kendi davranışlarını izleme, yönlendirme ve denetleme becerisini ifade etmektedir. Bireyin uyku düzeni, çalışma alışkanlıkları ve beslenme gibi günlük yaşamına ilişkin davranışlarını bilinçli biçimde düzenleyerek bu süreçlerin sorumluluğunu üstlenmesi olarak belirtilebilir (Ceyhan, 2020)

Sosyal bilişsel kuram, bireyin davranışlarının yalnızca düşünceler, duygular veya kişisel özelliklerle açıklanamayacağını; aynı zamanda bireyin içinde bulunduğu çevrenin, sosyal etkileşimlerin ve gözlemleyerek öğrenmenin de davranışlar üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu ifade etmektedir. Buna göre birey sadece çevresinden pasif bir şekilde etkilenen değil aynı zamanda gözlem yapan, değerlendiren ve deneyimleri yorumlayan aktif bir öğrenici konumundadır.

İçe ve Dışa Yönelim Problemleriyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar

İçe ve dışa yönelim davranış problemleri ile ilgili yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalar, bu iki davranış problemine ilişkin etiyolojik, gelişimsel ve çevresel belirleyicileri kapsamlı biçimde incelemiş ve farklı değişkenlere yönelik olarak önemli bilgiler sunmuştur.

Alanyazında içe ve dışa yönelim problemlerinin okul ve akademik uyumla ilişkisini araştıran çalışmalar mevcuttur. Olivier vd. (2020) tarafından ilkokul ve ortaokul öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmalar, dışsallaştırma davranışlarının öğrencilerin okul katılımını doğrudan olumsuz etkileyerek devamsızlık ve okuldan kopma riskini artırdığını göstermiştir. İçselleştirme davranışları ise özellikle daha ileri yaşlarda kaygı ve depresif belirtilerle ilişkili olarak duygusal katılımı düşürmektedir. Benzer biçimde, Kulakow vd. (2024) ve Hendron ve Kearney (2016) içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarının akademik başarı üzerindeki etkisinin sınırlı ve bağlamla ilişkili olduğunu; olumlu okul ikliminin devamsızlık, kaygı ve muhalif davranışları azalttığını rapor etmiştir. Öğretmen ve öğrenci ilişkileri üzerine çalışan Baker vd. (2008) ve Splett vd. (2019), sıcak ve güvene dayalı öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrencilerin okul uyumunu desteklediğini; bunun da dışsallaştırma problemi olan öğrencilerde akademik başarıyı arttığını belirtmiştir.

Aile/ebeveyn faktörleri ile içe ve dışa yönelim problemleri üzerine çalışan Connell & Goodman (2002), ebeveyn psikopatolojisinin içselleştirme davranışları ile daha güçlü ilişkisi olduğunu belirtmiştir. Duhig vd. (2000), ebeveynler arası uyumun ve tutarlılığın davranış problemlerinin değerlendirilmesinde önemli olduğunu ortaya koymuştur. Moylan vd. (2010) çalışmalarında çocukluk dönemi travmaları ve aile içi şiddetin hem içselleştirme hem de

dışsallaştırma davranışlarını anlamlı şekilde artırdığını; yönetici işlevin ise bu ilişkilerde kısmi aracılık rolü oynadığını göstermiştir.

İçe ve dışa yönelim problemleri ile genetik faktörlerin çalışıldığı araştırmalar da mevcuttur. Hatoum vd. (2018) ikiz çalışmalarıyla içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarının başlangıç düzeylerinde genetik etkilerin güçlü olduğunu; çevresel etkilerin ise özellikle paylaşılamayan çevresel faktörlerle ebeveyn değerlendirmelerinde daha belirgin olduğunu göstermiştir. Lee & Stone (2011) ve White ve Renk (2012) ise içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının birbirini güçlendirdiğini, olumsuz benlik kavramı ve ekolojik faktörlerin bu süreçte rol oynadığını belirtmiştir. Lewis vd. (2016) ise çocuk cinsel istismarı ile davranış problemleri arasındaki güçlü bağlantıyı ve cinsiyetin rolünü vurgulamıştır.

Araştırmalar, çocukların davranış problemlerinin yalnızca bireysel ve genetik faktörlerle açıklanamayacağını; aile, okul, akran ve topluluk bağlamları gibi çevresel koşulların da etkili olduğunu ortaya koymaktadır (White & Renk, 2012; Kulakow vd., 2024). Çocuğun içinde bulunduğu ekolojik sistemin özellikleri, davranış problemlerinin türünü ve şiddetini etkileyebilmekte, risk faktörlerinin etki büyüklüğünde farklılıklar yaratmaktadır. Son olarak, Achenbach vd. (2016) ile Eirich vd. (2022) tarafından yapılan büyük ölçekli sistematik incelemeler ve meta-analizler, metodolojik farklılıkların ve demografik değişkenlerin içselleştirme ve dışsallaştırma ilişkilerini etkileyebileceğini ortaya koymuş, veri toplama kaynakları ve ölçüm yöntemlerinin bu alandaki çalışmalarda kritik önem taşıdığını vurgulamıştır.

Genel olarak, yurt dışında yürütülen araştırmalar, içselleştirme ve dışsallaştırma davranış sorunlarının gelişiminde çok boyutlu ve etkileşimli süreçlerin rol oynadığını göstermektedir. Ortak olarak vurgulanan noktalar arasında ebeveyn ve öğretmen faktörlerinin önemi, erken çocukluk dönemi riskleri, genetik katkılar, bilişsel işleme eksiklikleri ve ekolojik bağlam etkileri bulunmaktadır. Farklılıklar ise yaş gruplarına, cinsiyete, davranış problemlerinin türüne ve şiddetine bağlı olarak değişen etki büyüklüklerinde, risk faktörlerinin rolünde ve bazı çevresel etkilerinde görülmektedir. Bu bulgular, içselleştirme ve dışsallaştırma davranış sorunlarını anlamada kapsamlı ve çok katmanlı bir yaklaşımın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Mevcut araştırmalarda bazı değişkenler hâlâ yeterince incelenmemiştir. Öz-yeterlik ve sosyal destek gibi koruyucu psikolojik faktörlerin içselleştirme ve dışsallaştırma davranışları üzerindeki etkisi sınırlı düzeyde ele alınmıştır. Ayrıca, farklı kültürler ve düşük sosyoekonomik düzeydeki topluluklarda bu davranışların gelişimi ve risk faktörleri yeterince araştırılmamıştır. Davranış sorunlarının ergenlik ve yetişkinlik dönemine etkilerini inceleyen uzun süreli

çalışmaların da sayısı sınırlıdır. Bunun yanı sıra, içe ve dışa yönelim davranış problemlerini bütüncül bir çerçevede ele alan araştırmaların eksikliği de dikkat çekmektedir.

İçe ve Dışa Yönelim Problemleriyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında içe ve dışa yönelim problemleri ile ilgili Türkiye'de yapılan önceki bazı çalışmalara yer verilmiştir. Türkiye'deki araştırmalar aile faktörlerinin davranışsal problemler üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Güzel ve Arkar (2018), içe ve dışa yönelim sorunları ile çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkide aile işlevselliğinin aracı rolünü vurgulamış; aile içi süreçlerin davranışsal uyumsuzlukları önlemede kritik olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Işıkoğlu ve Kesebir (2020), güvenli bağlanma ve uygun ödül–ceza kullanımının davranış problemleriyle negatif ilişkili olduğunu belirterek, erken çocukluk döneminde sağlıklı bağlanmanın problem davranışların gelişimini azaltabileceğini ifade etmiştir.

Ebeveynlerin psikolojik özelliklerinin de davranış sorunları üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Hesapçıoğlu vd. (2017), okul öncesi dönemde annelerin psikiyatrik belirtilerinin çocuklardaki içe ve dışa yönelim problemleriyle anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermiştir. Çöp vd. (2016) ise kronik hastalığı olan çocukların davranışsal sorunlarında annelerin baş etme stratejilerinin önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Anne-ergen ilişki niteliği de önemli bir faktördür. Ergül-Topçu ve Güre (2021), anne davranışları ile ebeveyn-ergen ilişki kalitesinin ekonomik güçlükler ve eşler arası çatışmaların davranış problemleri üzerindeki etkisinde aracı rol oynadığını saptamıştır.

Bireysel becerilerin davranışsal uyumu şekillendirdiği yönünde güçlü bulgular bulunmaktadır. Başay vd. (2021), empati düzeylerinin hem içe hem de dışa yönelim davranışlarıyla çok yönlü ilişkiler gösterdiğini belirtmiştir. Ünal (2020) ise dışa yönelim problemlerinin duygu düzenleme becerileri ile anlamlı biçimde ilişkili olduğunu; cinsiyet ve kardeş varlığı gibi demografik değişkenlerin bu ilişkileri farklılaştırdığını ifade etmiştir. Özdenetim becerisinin de kritik bir değişken olduğu görülmektedir. Metin vd. (2017), ergenlerin karşılaştığı olumsuz yaşam olaylarının içe ve dışa yönelim davranışlarını hem doğrudan hem de özdenetim aracılığıyla artırdığını belirlemiştir. Bu bulgu, özdenetimin koruyucu bir mekanizma olarak işlev gördüğünü göstermektedir.

Ergenlerin yaşam koşullarını belirleyen çevresel faktörlerin de davranış problemleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Peker (2022), odanın kendine ait olmaması, kardeş sayısı ve aileden ayrı yaşama gibi değişkenlerin içe yönelim davranış sorunlarını artırdığını göstermiştir. Şimşek vd. (2008), kurum bakımındaki çocuklarda dışa yönelim problemlerinin daha yüksek

olduğunu ve sosyal, dikkat ve düşünce sorunlarının toplum örneklemine göre anlamlı biçimde arttığını rapor etmiştir. Ekonomik güçlükler ve aile içi çatışmaların da etkisi bulunmaktadır. Çakmak ve Güre (2020), ekonomik zorluklar ve eşler arası çatışmanın hem içe hem de dışa yönelim problemlerini artırdığını; psikolojik saldırganlığın bu ilişkide dolaylı bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Dijital çevrenin davranışsal sorunlar üzerindeki rolüne de dikkat çekilmiştir. Başdaş (2018), problemli internet kullanımının ergenlerin sosyal çevresinde çeşitli güçlükler yaratarak hem içe hem de dışa yönelim davranışlarını tetiklediğini ifade etmiştir. Bu bulgu, teknolojik etkileşimlerin sosyal-duygusal gelişim üzerindeki etkisini göstermesi açısından önemlidir.

Olumsuz yaşam deneyimlerinin ergen davranışlarını biçimlendirdiği pek çok çalışmada ortaya konmuştur. Metin vd. (2017), yaşanan olumsuz yaşam olaylarının içe ve dışa yönelim problemlerini artırdığını gösterirken, Başar (2024), boşanmış ebeveyni olan ergenlerde duygusal ve davranışsal sorunların boşanmanın niteliğine, ortak velayet durumuna ve cinsiyete göre farklılaştığını belirtmiştir. Cinsiyet farklılıkları üzerine yapılan araştırmalar ise erkeklerde dışa yönelim, kızlarda ise içe yönelim problemlerinin daha yaygın olduğuna işaret etmektedir (Aras vd., 2007; Balat & Akman, 2006).

Genel olarak yurt içi çalışmalar, içe ve dışa yönelim problemlerinin çoklu belirleyiciler tarafından şekillendiğini göstermektedir. Ortak bulgular arasında aile ve anne-ergen ilişkilerinin kritik önemi, olumsuz yaşam olaylarının ve sosyo-demografik faktörlerin etkisi ve cinsiyet farklılıklarının rolü öne çıkmaktadır. Ayrıca, psikolojik, çevresel ve bireysel değişkenlerin etkileşim halinde çalıştığı; empati ve duygu düzenleme becerileri, özdenetim ve sosyal uyum gibi bireysel faktörlerin ise bu sorunların ortaya çıkmasında aracı rol oynadığı vurgulanmaktadır.

Türkiye'de içe ve dışa yönelim problemlerine ilişkin araştırmalar önemli bulgular sunmakla birlikte bazı konuların daha az çalışıldığı ve mevcut çalışmaların çeşitli sınırlılıklar taşıdığı görülmektedir. Davranış problemlerini içe ve dışa yönelim boyutlarında sistematik olarak ele alan araştırmaların azlığının yanı sıra, koruyucu psikolojik faktörler ile okul iklimi, öğretmen desteği, akran ilişkileri ve okul bağlılığı gibi okul temelli koruyucu etmenler de davranışsal problemler bağlamında oldukça sınırlı incelenmiştir. Sosyal duygusal öğrenmenin bileşenleri, dijital davranışlar ve kültürel-bölgesel farklılıkların etkisi de Türkiye literatüründe yeterince ele alınmamaktadır. Mevcut araştırmalar metodolojik açıdan da sınırlıdır: örneklemler çoğunlukla tek şehirle, kolay ulaşılabilir gruplarla ve okul temelli katılımcılarla sınırlıdır; risk gruplarına yeterince yer verilmemektedir. Araştırmaların çoğunluğu kesitsel

tasarıma dayanmakta, bu da nedensel çıkarımları kısıtlamakta ve zaman içindeki değişimleri görünmez kılmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma yöntemi, aracılık modeli, çalışma grubu, ölçme araçları, veri toplama süreci ve veri analizlerine yer verilmiştir.

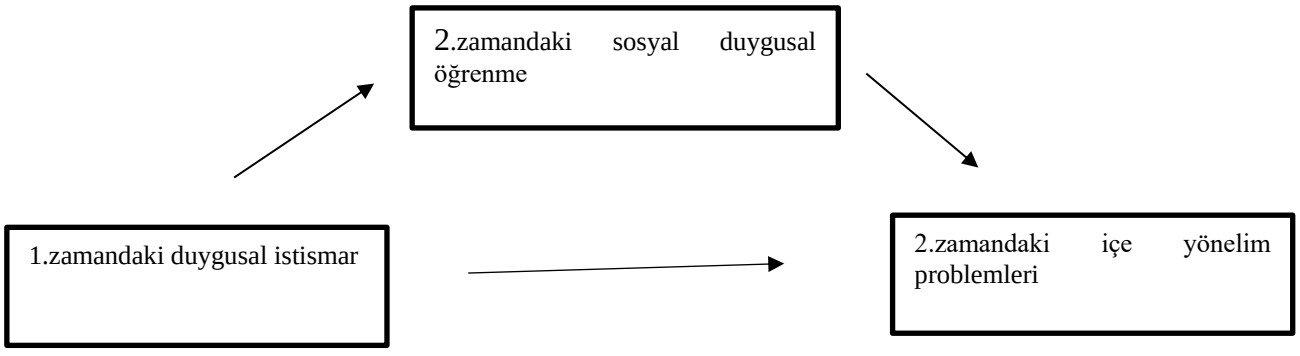
Araştırma Yöntemi

Bu çalışma nicel yöntem araştırmalarından ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen boylamsal bir araştırmadır. Boylamsal model ise aynı özelliklere sahip kişilerin zaman içinde birden fazla özelliğini incelemek veya bu kişilerin zamana bağlı değişimlerini araştırmak amacıyla yapılmaktadır (Karasar, 2009; Lynn, 2009). Bu araştırmada boylamsal araştırmalardan biri olan ve farklı zamanlarda aynı örneklemden veri toplanan panel araştırması kullanılmıştır (Fraenkel & Wallen, 2009). Çalışma kapsamında belirlenen örneklem grubuna iki farklı zamanda aynı ölçme araçları uygulanarak değişkenlere ilişkin süreç içindeki değişimleri izlenmiştir.

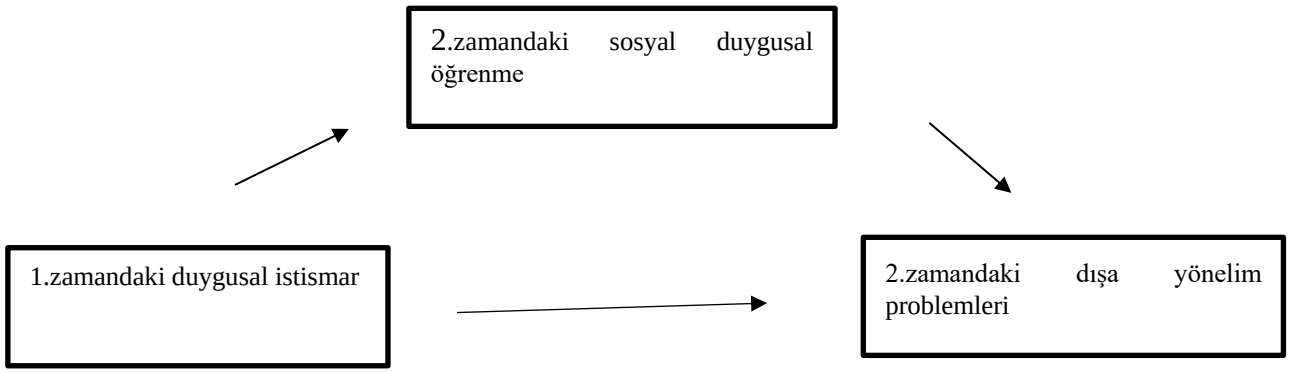
Araştırmanın Modeli

Araştırmada 1.zaman duygusal istismar bağımsız değişken, 2. zaman içe ve dışa yönelim problemleri bağımlı değişken ve 2.zaman sosyal duygusal öğrenme aracı değişken olarak belirlenmiştir. Çalışmanın modelleri Şekil 3 ve Şekil 4'te gösterilmiştir.

Şekil 3. *İçe Yönelim Problemlerine İlişkin Araştırma Modeli*



Şekil 4. *Dışa Yönelim Problemlerine İlişkin Araştırma Modeli*



Çalışma Grubu

Bu çalışmada, ergenlerde 1.zamandaki duygusal istismar ile 2.zamandaki içe ve dışa yönelim problemleri arasındaki ilişkilerin 2.zamandaki sosyal-duygusal öğrenme süreci üzerinden incelenmesi amacıyla hangi liselerin çalışmaya katılacağını belirlemek için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, zaman, maliyet ve işgücü sınırlılıkları nedeniyle, örneklemin kolayca ulaşılabilecek ve uygulanabilecek birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, 2014). Nevşehir ilindeki ortaöğretim kurumlarından 6 okul türü seçilmiştir. Bu okullar, çeşitliliği sağlamak amacıyla fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, anadolu lisesi, imam hatip lisesi, meslek lisesi ve güzel sanatlar lisesi lisesi olarak belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğünü ve gücünü belirlemek için G*Power 3.1 programı kullanılmıştır. Sonuç olarak güven düzeyi %95, hata payı %1 modeller için minimum 635 örneklem sayısına ulaşılmıştır. Bu sayı mevcut çalışmadaki örneklem boyutu için yeterli olarak değerlendirilebilir (Faul vd., 2007). Olası veri kayıpları düşünülerek 895 öğrenciye ölçekler uygulanmıştır.

Katılımcılar okul idaresinin uygulama izni verdiği 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Çalışmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerden 2024-Kasım ayında 895 öğrenciye, 2025-Mayıs ayında ise 763 öğrenciye ölçekler uygulanmıştır. İkinci zamanda veri toplandığı gün okula gelmeme, nakil, hastalık gibi nedenlerden dolayı 121 öğrenciye ulaşım sağlanamamıştır. 774 öğrenciye ölçekler uygulanmıştır. 11 öğrencinin ölçekleri de normallik dağılımını karşılmadığı için veri setinden çıkarılmıştır. Sonuçta 763 veri seti ile analiz işlemleri yürütülmüştür.

Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. *Katılımcılara İlişkin Bilgiler*

	n	%
Cinsiyet		
Kadın	535	70.1
Tablo1 ***(Devamı)***		
Erkek	228	29.9
Okul türü		
Güzel sanatlar lisesi	125	16.4
Fen lisesi	108	14.2
Sosyal bilimler lisesi	172	22.5
Anadolu lisesi	165	21.6
Kız İmam hatip lisesi	92	12.1
Mesleki ve teknik lise	101	13.2
Sınıf düzeyi		
9.sınıf	231	30.3
10.sınıf	186	24.4
11.sınıf	217	28.4
12.sınıf	129	16.9
13	13	1.7
14	173	22.7
15	222	29.1
16	222	29.1
17	116	15.2
18	17	2.2
Toplam	**763**	**100**

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımlarında kızların %70.1 (n=535), erkeklerin %29.9 (n=228) olduğu; okul türüne göre dağılımlarında güzel sanatlar lisesinin 16.4% (n=125), fen lisesinin 14.2 (n=108), sosyal bilimler lisesinin 22.5% (n=172), Anadolu lisesinin 21.6% (n=165), kız imam hatip lisesinin 12.1 % (n=92), mesleki teknik Anadolu lisesinin 13.2 % (n=101) olduğu; sınıf düzeyine göre dağılımlarında 9. sınıf öğrencilerinin 30.3 (n=231), 10.sınıf öğrencilerinin 24.4% (n=186), 11.sınıf öğrencilerinin %28.4 (n=217), 12.sınıf öğrencilerinin 16.9 (n=129) olduğu;yaşa göre dağılımlarında 13 yaş grubununb1.7 % (n=13), 14 yaş grubunun 22.7 (n=173), 15 yaş grubunun 29.1 (n=222), 16 yaş grubunun 29.1 % (n=222), 17 yaş grubunun 15.2% (n=116) ve 18 yaş grubunun 2.2% (n=17) olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerini elde etmek için "Ergenlerde Duygusal İstismar ölçeği", "Ergenlerde İçselleştirici ve Dışsallaştırıcı Davranış ölçekleri" ve "Ergenlerde Sosyal-Duygusal Öğrenme ölçeği" ve ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan, demografik bilgileri hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan 'Kişisel Bilgi Formu' uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin yaş, cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi gibi demografik değişkenleri ve psikiyatrik bir tanısının olup olmadığı ile psikiyatrik bir ilaç kullanıp kullanmadığı hakkında bilgi toplamaya yardımcı olacak bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Duygusal istismar ölçeği

12 ile 19 yaş arası ergenlere yönelik Yavaş-Celik ve Elmaoğlu'nun (2022) geliştirdiği ölçeğin 30 maddesi ve 6 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçek 5'li likert tipte olup, alt boyutlar: Sözel istismar, aşırı kontrol, korkutmak, yetersiz kontrol, duygusal reddetme ve aşırı beklenti boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek puanı yükseldikçe, duygusal istismar düzeyinin de arttığı görülmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha değerleri alt boyutlarda sırasıyla; 0.87, 0. 83, 0.79, 0.77, 0.74, 0.71 ve ölçeğin genel güvenirlik katsayısı ise 0.93 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada ölçeğin genel Cronbach Alpha katsayı 0.92 olarak saptanmıştır. Ölçek toplam puan üzerinden değerlendirilmektedir. Puanının yükselmesi duygusal istismarın artığını göstermektedir. Ölçek örnek maddeleri; "Çevremdekilerle çatışma içindeyim." "Çevremdekiler çalışma alanımı seçmeme izin vermediler veya hala izin vermezler." "Çocukluğumdan beri çevremdekiler beni uygunsuz şeyler yapmaya yöneltti." "Çevremdekiler ne yaptığımı veya ne yapıyor olduğumu umursamıyor." "Çevremdekiler bana soğuk davranıyor." ve "Ailemin beklentilerini tamamıyla karşılayamayacağım hissediyorum." olarak verilebilir.

Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği

Ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenmeyi ölçmek için Totan'ın (2018) geliştirdiği ölçek kullanılmıştır. Ölçekte 23 madde ve 5 alt boyut bulunur. Ölçek toplamında ve alt boyutlarında alınan yüksek puanlar sosyal ve duygusal öğrenmenin yüksek olduğunu göstermektedir. İç tutarlık sonuçları Cronbach Alfa için 0.70 ile 0.83 aralığında, toplamda 0.92 düzeyindedir. Bu araştırmada ölçeğin genel Cronbach Alpha katsayı 0.88 olarak belirlenmiştir. Ölçek alt boyutları öz-farkındalık, sosyal farkındalık, öz-yönetim, ilişki kurma becerileri ve sorumlu karar verme şeklindedir. Ölçek örnek maddeleri şu şekildedir: "Duygusal değişimlerimi fark

ederek o an duygularımın bana ne hissettirdiğini anlarım.", "Farklılıklarımızın bizleri değerli kıldığına inanırım.", "Öfkemle sevicimi kontrol altında tutarım."

Ergenlerde Dışsallaştırıcı Davranış Ölçeği

Arslan'ın (2019) geliştirdiği ölçek 12 madde; davranım, hiperaktivite ve dikkat olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan, daha fazla dışsallaştırıcı davranış belirtisi anlamına gelir. Ölçeğin Cronbach Alpha genel değeri 0.90 iken alt boyutların sırasıyla 0.84, 0.86, ve 0.82'dir. Bu araştırmada ölçeğin genel Cronbach Alpha katsayı 0.82 olarak belirlenmiştir. Ölçek örnek maddeleri; "Sık sık başkalarını kızdırır ya da sinirlendiririm.", "Ben aşırı aktif bir insanım; hareket etmeden duramıyorum." ve " Dikkatim kolayca dağılır, konsantre olmakta güçlük çekerim." olarak verilebilir.

Ergenlerde İçselleştirici Davranış Ölçeği

Arslan'ın (2021) geliştirdiği ölçek 10 madde; anksiyete ve depresyon olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha genel değeri 0.89 iken; alt boyutların sırasıyla 0.83 ve 0.85'dir. Bu araştırmada ölçeğin genel Cronbach Alpha katsayı 0.89 olarak belirlenmiştir. Ölçek puanları madde yanıtlarının toplanmasıyla oluşturulmaktadır ve yüksek puanlar, yüksek düzeyde içselleştirme davranış sorunları olarak yorumlanmaktadır. Ölçek örnek maddeleri; "Kendimi rahatsız ve gergin hissediyorum." ve "Depresif ve karamsar hissediyorum." olarak verilebilir.

Süreç

Araştırma 2024/2025 eğitim-öğretim yılında Nevşehir'deki liselerde yürütülmüştür. Öncelikle okullarda uygulamaların yapılabilmesi için Atatürk Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan (Tarih: 31.01.2024, Toplantı Sayısı:1, Karar No:51) ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan (MEB.TT.2024.003922) izin alınmıştır. Ölçeklerin uygulanması için belirlenen liselerin okul yönetiminde görevli idarecileri ve derslerden sorumlu öğretmenlerle görüşülüp uygulama hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Ölçekleri uygulanmadan önce veli bilgilendirme formu ve öğrencilere bilgilendirilmiş onam formu verilmiştir. Gönüllü öğrencilere ölçekler uygulanmıştır. Çalışmada iki farklı zamanda uygulama yapılacağı için okul yönetimi ile görüşülerek ölçeklerin uygulanacağı zaman belirlenmiştir.

İlk uygulama 2024 yılı kasım ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı sınıflara girerek kişisel bilgi formunu ve duygusal istismar ölçeğini öğrencilere yüz yüze uygulamıştır. Bu işlem 15 gün sürmüştür. 2.uygulamada 2025 yılı mayıs ayı içerisinde yapılmıştır. 2. uygulamada araştırmacı sosyal duygusal öğrenme ile içe ve dışa yönelim ölçeklerini öğrencilere

yüz yüze uygulamıştır. Bu işlemde 17 gün de tamamlanmıştır. Her iki aşamada verileri toplarken çalışmaya katılan öğrencilere ölçme araçlarına okul numaralarını yazmaları istenmiştir. Bu sayede iki farklı zamanda toplanan veri setleri aynı kişilerin yanıtlarını bir araya getirecek şekilde eşleştirilmiştir. Eşleştirme sonrasında maddelerin eksiksiz yanıtlanması, her iki aşamada da uygulamaya katılım sağlanması kriterleri dikkate alınmıştır. Tüm veriler SPSS programına aktarılmıştır.

Veri toplama süreci Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Veri Toplama Süreci*

	Tarihler	**Uygulanan Grup**	**Uygulanan Ölçekler**
1. Zaman	Kasım 2024	9. sınıf	Kişisel Bilgi Formu
		10.sınıf	Duygusal İstismar Ölçeği
		11.sınıf	Ergenlerde Dışsallaştırıcı Davranış Ölçeği
		12.sınıf	Ergenlerde İçselleştirici Davranış Ölçeği
2. Zaman	Mayıs 2025	9. sınıf	Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği
		10.sınıf	Ergenlerde Dışsallaştırıcı Davranış Ölçeği
		11.sınıf	Ergenlerde İçselleştirici Davranış Ölçeği
		12.sınıf	

Verilerin Analizi

Çalışmada cinsiyet ile içe ve dışa yönelim problemleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için bağımsız örneklemler için t testi analizi yapılmıştır. Sınıf düzeyi ve okul türü ile içe ve dışa yönelim problemleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için varyans analizi yapılmıştır. 1.zamandaki duygusal istismar ile 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenme ve 2.zamandaki içe ve dışa yönelim problemler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizinde etki büyüklüğü değerlerini Cohen vd. (2007) kriterlerine göre değerlendirilmiştir. Bu kriterler = $r <$ 0.09 çok zayıf, $0.10 \leq r < 0.29$ zayıf, $0.30 \leq r < 0.49$ orta, $0.50 \leq r < 0.79$ güçlü ve $r \geq 0.80$ çok güçlü şeklindedir. Korelasyon analizi sonuçları %95 güven aralığına göre değerlendirilmiştir. Analiz için SPSS-25 programı kullanılmıştır.

1.zamandaki duygusal istismar ile 2.zamandaki içe ve dışa yönelim problemler arasındaki ilişkide 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenmenin aracılık ilişkisini belirlemek için AMOS-24 programı kullanılmıştır. Bu bağlamda ilk aşama ölçme modelinin test edilmiştir. Araştırma sürecine dahil edilen tüm değişkenlerle kurulan ölçme modeli doğrulandıktan sonra ikinci aşamada yapısal eşitlik modeli kurulmuştur. Kurulan modelin uyum iyiliğini

değerlendirmek amacıyla ki-kare ($\chi 2$) ve serbestlik derecesinin oranı ile GFI, CFI, IFI, NFI, ve RMSEA değerleri ölçüt alınmıştır. Uyum iyiliğini betimleyen kesme noktaları olarak; $\chi 2/sd \leq 5$; GFI, CFI, IFI ve NFI $\geq .90$; RMSEA $\leq .80$ kabul edilmiştir (Kline, 2015).

Aracılık bulgusunun 5000 kişiyi içeren örneklemlerdeki sonucunu incelemek için bootstrap analizi yapılmıştır. Bootstrap analizi için SPSS-25 programında yer alan Macro Process programı kullanılmıştır. Bunun için öncelikle 1.zamandaki duygusal istismar ile 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenmenin 2.zamandaki içe ve dışa yönelim problemler üzerindeki yordayıcı düzeyini ortaya çıkarmak için regresyon analizi kullanılmıştır. İkinci aşamada, 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenmenin 1.zamandaki duygusal istismar ile 2.zamandaki içe ve dışa yönelim problemler arasındaki aracılık ilişkisi test edilmiştir. Son aşamada dolaylı etkiler belirlenmiştir. Dolaylı etkilerin anlamlılığını belirlemek için bootstrap güven aralığı kullanılmıştır (Hayes, 2018). Aracılık analizinde etki büyüklükleri Hayes (2018) kriterlerine göre hesaplanmıştır. $K^2 = .01$'e yakın bir değer düşük etki, $K^2 = .09$'a yakın bir değer orta etki ve $K^2 = .25$'e yakın bir değer yüksek etkiyi göstermektedir. Aracılık modelindeki dolaylı etkiler %95 güven aralığına göre belirlenmiştir.

Verilerin Normallik Dağılımının İncelenmesi

1.zamandaki duygusal istismar ile 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenme, içe ve dışa yönelim problemlere ilişkin verilerin normallik varsayımı için tek değişkenli ve çok değişkenli normallik analizleri yapılmıştır. Tek değişkenler için verilerin normallik analizleri Tablo 3'de sunulmuştur.

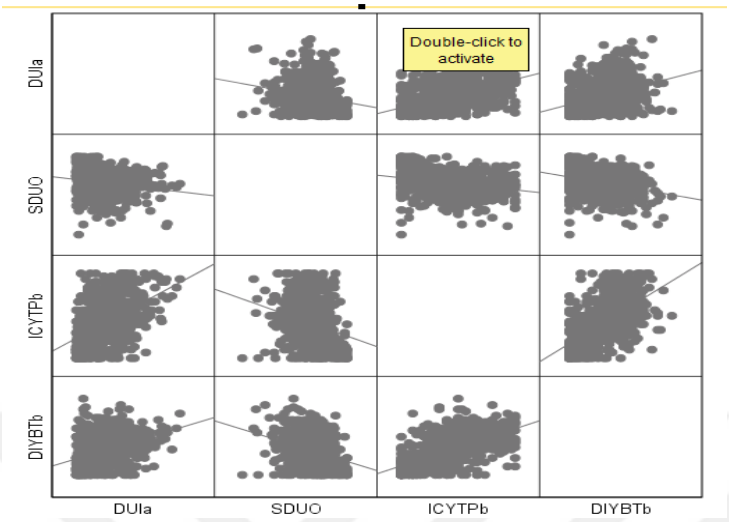
Tablo 3. *Tek Değişkenli Normallik Analizleri*

	Çarpıklık		Basıklık	
Değişkenler	İstatistik	S.h	İstatistik	S.h
Duygusal İstismar (1.Zaman)	.991	.089	.888	.177
Sosyal Duygusal Öğrenme (2.Zaman)	-.523	.089	.926	.177
İçe Yönelim Problemleri (2.Zaman)	.368	.089	-.515	.177
Dışa Yönelim Problemleri (2.Zaman)	.307	.089	-.510	.177
N=763				

Tablo 3'teki sonuçlar 1.zamandaki duygusal istismar ile 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenme, 2. zamandaki içe ve dışa yönelim problemlerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olduğunu göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu sonuçlar tek değişkenli normallik varsayımın karşılandığını ortaya koymaktadır.

1.zamandaki duygusal istismar ile 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenme, 2.zamandaki içe ve dışa yönelim problemlerin çok değişkenli normallik analizleri için saçılma grafiğine bakılmıştır. Sonuçlar Şekil 5'de gösterilmiştir.

Şekil 5. *Saçılma Grafiği*



Not. DUIa= 1.zamandaki duygusal istismar, SDUO= 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenme; İÇYPb= 2.zamandaki içe yönelim problemleri; DIYB= 2.zamandaki dışa yönelim problemleri

Şekil 5'de değişkenlerin birbiri ile ilişkilerine yönelik bilgiler gözlenmektedir. Buna göre 1.zamandaki duygusal istismar ile 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenme arasında negatif bir ilişkinin olduğu, 2.zamandaki içe ve dışa yönelim problemleri ile de pozitif bir ilişkinin olduğu gözlenmektedir. Bu bilgiler değişkenler arasında ilişkinin doğrusal olduğuna ve çok değişkenli normallik varsayımın karşılandığına dair önemli bilgiler ortaya koymuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde ilk olarak ergenlerin içe ve dışa yönelim problemlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre farklılaşmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Daha sonrada 1.zamandaki duygusal istismar ile 2.zamandaki içe ve dışa yönelim problemler arasındaki 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenmenin aracılık bulgusuna ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

Ergenlerin İçe Yönelim Problemlerinin Cinsiyetleri Açısından Farklılaşması

Ergenlerin 1. ve 2. zamandaki içe yönelim problemleri ile cinsiyetleri arasındaki farklılaşmayı analiz etmek için bağımsız örneklemler için t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. *Ergenlerin İçe Yönelim Problemlerinin Cinsiyetleri Açısından Farklılaşmasına İlişkin Bulgular*

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.s	t	p
1.Zamandaki İÇYP	Kız	535	21.39	7.20	3.24	.001*
	Erkek	228	18.15	6.46		
2.Zamandaki İÇYP	Kız	535	23.21	7.54	3.33	.001*
	Erkek	228	19.89	6.73		

Not.*p<.05; İÇYP= İçe yönelik problemler

Sonuçlar 1. ve 2. zamandaki içe yönelim problemleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermiştir ($t_{(763)=}$ 3.24, p<.05; $t_{(763)=}$ 3.33, p<.05). Buna göre, kız öğrencilerin (1.zaman=$\bar{X}$=21.39; 2.zaman= $\bar{X}$=23.21) içe yönelim problemleri, erkek öğrencilere (1.zaman=$\bar{X}$=18.15; 2.zaman=$\bar{X}$=19.89) kıyasla anlamlı bir düzeyde daha yüksektir.

Ergenlerin Dışa Yönelim Problemlerinin Cinsiyetleri Açısından Farklılaşması

Ergenlerin 1. ve 2. zamandaki dışa yönelim problemleri ile cinsiyetleri arasındaki farklılaşmayı analiz etmek için bağımsız örneklemler için t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. *Ergenlerin Dışa Yönelim Problemlerinin Cinsiyetleri Açısından Farklılaşmasına İlişkin Bulgular*

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.s	t	p
1.Zamandaki DYP	Kız	535	21.23	6.17	2.39	.017*
	Erkek	228	20.06	6.18		
2.Zamandaki DYP	Kız	535	23.83	7.24	2.36	.019*
	Erkek	228	22.48	7.26		

*Not.**p<.05; DYP= Dışa yönelik problemler

Sonuçlar 1. ve 2. zamandaki dışa yönelim problemleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermiştir ($t_{(763)=}$ 2.39, p<.05; $t_{(763)=}$ 2.36, p<.05). Buna göre, kız öğrencilerin (1.zaman=$\bar{X}$=21.23; 2.zaman= $\bar{X}$=23.83) dışa yönelim problemleri, erkek öğrencilere (1.zaman=$\bar{X}$=20.06; 2.zaman=$\bar{X}$=22.48) kıyasla anlamlı bir düzeyde daha yüksektir.

Ergenlerin İçe Yönelim Problemlerinin Sınıf Düzeyleri Açısından Farklılaşması

Ergenlerin 1. ve 2. zamandaki içe yönelim problemleri ile sınıf düzeyleri arasındaki farklılaşmayı belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. İlk aşamada değişkenlere ilişkin betimsel bilgiler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. *Ergenlerin İçe Yönelim Problemlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Betimsel Bulguları*

Değişkenler	Sınıf	N	$\bar{X}$	S.s.
1.Zamandaki İÇYP	9.sınıf	231	19.48	7.32
	10.sınıf	186	19.89	6.56
	11.sınıf	217	20.93	7.01
	12.sınıf	129	22.02	7.56
	Toplam	763	20.42	7.14
2.Zamandaki İÇYP	9.sınıf	231	22.09	7.87
	10.sınıf	186	21.33	7.01
	11.sınıf	217	22.55	6.95
	12.sınıf	129	23.18	8.09
	Toplam	763	22.22	7.46

Tablo 6, ergenlerin sınıf düzeyine göre 1. ve 2. zamandaki içe yönelim problemlerinin puanları arasında farklılık olduğunu göstermektedir. İkinci aşamada bu farklılığın hangi sınıflar düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans ve Tukey testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. *Ergenlerin İçe Yönelim Problemlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşmasına Yönelik Tek Yönlü Varyans ve Tukey Testi Analizi*

Değişkenler	Test	Varyansın Kaynağı	S.s.	Kareler Toplamı	F	p
1.Zamandaki İÇYP	Gruplar arası	640.048	3	213.34	4.23	.006*
	Gruplar içi	38272.809	759	50.42		
	Toplam	38912.857	762			
2.Zamandaki İÇYP	Gruplar arası	292.485	3	97.49	1.75	.15
	Gruplar içi	42172.741	759	55.56		
	Toplam	42465.227	762			

Tukey Testi

Değişken	(I) Sınıf	(J) Sınıf	S.h	Ortalamalar arası Fark	
1.Zamandaki İÇYP	12	9	.78	2.5	.007*
		10	.81	2.1	.003*

*Not.**p<.05

Sonuçlar 1. zamandaki içe yönelim problemlerin sınıf düzeyine göre farklılaştığını ($F= 4.23_{(3\text{-}759)}$, $p<.05$); 2. zamandaki içe yönelim problemleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını göstermiştir ($F= 1.76_{(3\text{-}759)}$, $p>.05$). 1.zamandaki içe yönelim problemlerdeki farklılaşmanın hangi sınıf düzeyinden kaynaklandığını belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Analiz sonucu 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin içe yönelim problemlerinin 9. ve 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Ergenlerin Dışa Yönelim Problemlerinin Sınıf Düzeyleri Açısından Farklılaşması

Ergenlerin 1. ve 2. zamandaki dışa yönelim problemleri ile sınıf düzeyleri arasındaki farklılaşmayı belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. İlk aşamada değişkenlere ilişkin betimsel bilgiler Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. *Ergenlerin Dışa Yönelim Problemlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Betimsel Bulguları*

Değişkenler	Sınıf	N	$\bar{X}$	S.s
1.Zamandaki DYP	9.sınıf	231	20.62	6.07
	10.sınıf	186	21.17	6.50
	11.sınıf	217	20.84	6.04
	12.sınıf	129	20.99	6.25
	Toplam	763	20.88	6.19
2.Zamandaki DYP	9.sınıf	231	23.15	7.31
	10.sınıf	186	23.34	7.51
	11.sınıf	217	23.64	7.02
	12.sınıf	129	23.68	7.32

Toplam	763	23.42	7.27

Tablo 8 ergenlerin sınıf düzeyine göre 1. ve 2. zamandaki dışa yönelim problemlerinin puanları arasında farklılık olduğunu göstermektedir. İkinci aşamada bu farklılığın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. *Ergenlerin Dışa Yönelim Problemlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşmasına Yönelik Tek Yönlü Varyans Testi*

Değişkenler	Test	Varyansın Kaynağı	S.s	Kareler Toplamı	F	p
1.Zamandaki DYP	Gruplar arası	32.97	3	10.99	.28	.83
	Gruplar içi	29242.10	759	38.52		
	Toplam	29275.08	762			
2.Zamandaki DYP	Gruplar arası	38.04	3	12.68	.23	.87
	Gruplar içi	40252.95	759	53.03		
	Toplam	40290.99	762			

Sonuçlar 1. ve 2. zamandaki dışa yönelim problemlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını ortaya çıkarmıştır ($F= .28_{(3-759),}$ $p>.05$; $F= .23_{(3-759),}$ $p>.05$).

Ergenlerin İçe Yönelim Problemlerinin Okul Türleri Açısından Farklılaşması

Ergenlerin 1. ve 2. zamandaki içe yönelim problemleri ile okul türleri arasındaki farklılaşmayı belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. İlk aşamada değişkenlere ilişkin betimsel bilgiler Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. *Ergenlerin İçe Yönelim Problemlerinin Okul Türlerine Göre Betimsel Bulguları*

Değişkenler	Okul Türleri	N	$\bar{X}$	S.s
1.Zamandaki İÇYP	Güzel Sanatlar Lisesi	125	21.92	7.81
	Fen Lisesi	108	18.63	6.89
	Anadolu Lisesi	165	20.92	7.04
	MTAL	101	21.49	7.65
	İHL	92	20.27	6.94
	Sosyal Bilimler Lisesi	172	19.44	6.35
	Toplam	763	20.42	7.14
2.Zamandaki İÇYP	Güzel Sanatlar Lisesi	125	23.56	7.82
	Fen Lisesi	108	20.92	7.03
	Anadolu Lisesi	165	21.83	7.29
	MTAL	101	23.30	7.93
	İHL	92	22.25	7.39
	Sosyal Bilimler Lisesi	172	21.79	7.25

Toplam	763	22.22	7.46

Tablo 10 ergenlerin okul türlerine göre 1. ve 2. zamandaki içe yönelim problemlerinin puanları arasında farklılık olduğunu göstermektedir. İkinci aşamada bu farklılığın hangi okul türleri arasında olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans ve Tukey testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. *Ergenlerin İçe Yönelim Problemlerinin Okul Türlerine Göre Farklılaşmasına Yönelik Tek Yönlü Varyans ve Tukey Testi Analizi*

Değişkenler	Testler	Varyansın Kaynağı	S.s.	Kareler Toplamı	F	p
1.Zamandaki İÇYP	Gruplar arası	949.63	5	189.92	3.78	.002*
	Gruplar içi	37963.22	757	50.15		
	Toplam	38912.85	762			
2.Zamandaki İÇYP	Gruplar arası	583.28	5	116.65	2.10	.06*
	Gruplar içi	41881.94	757	55.32		
	Toplam	42465.22	762			
Tukey Testi						
Değişken	(I) Okul Türü	(J) Okul Türü	S.h	Ortalamalar arası Fark		
1.Zamandaki İÇYP	Güzel Sanatlar Lisesi	Fen Lisesi	.93	3.3		.006*
		Sosyal Bilimler Lisesi	.83	2.5		.04*
	MTAL	Fen Lisesi	.98	2.9		.04*

Not.*p<.05

Bulgular 1. zamandaki içe yönelim problemlerin okul türüne göre farklılaştığını ($F= 3.78_{(3-759),}$ $p<.05$); 2. zamandaki içe yönelim problemleri ile okul türü arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını göstermiştir ($F= 2.10_{(3-759)}$, $p>.05$). 1.zamandaki içe yönelim problemlerdeki farklılaşmanın hangi okul türünden kaynaklandığını belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Sonuçlar Güzel Sanatlar Lisesi'ndeki öğrencilerin içe yönelim problemlerinin Fen ve Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermiştir. MTAL'da öğrenim gören öğrencilerin içe yönelim problemleri Fen Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksektir.

Ergenlerin Dışa Yönelim Problemlerinin Okul Türleri Açısından Farklılaşması

Ergenlerin 1. ve 2. zamandaki dışa yönelim problemleri ile okul türleri arasındaki farklılaşmayı belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. İlk aşamada değişkenlere ilişkin betimsel bilgiler Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. *Ergenlerin Dışa Yönelim Problemlerinin Okul Türlerine Göre Betimsel Bulguları*

Değişkenler	Okul Türleri	N	$\bar{X}$	S.s
1.Zamandaki DYP	Güzel Sanatlar Lisesi	125	22.02	5.88
	Fen Lisesi	108	19.74	6.10
	Anadolu Lisesi	165	20.97	5.86
	MTAL	101	21.60	6.21
	İHL	92	20.10	6.33
	Sosyal Bilimler Lisesi	172	20.68	6.58
	Toplam	763	20.88	6.19
2.Zamandaki DYP	Güzel Sanatlar Lisesi	125	24.30	6.84
	Fen Lisesi	108	23.06	7.09
	Anadolu Lisesi	165	23.33	7.31
	MTAL	101	23.65	6.73
	İHL	92	22.14	7.42
	Sosyal Bilimler Lisesi	172	23.66	7.83
	Güzel Sanatlar Lisesi	763	23.42	7.27

Tablo 12 ergenlerin okul türlerine göre 1. ve 2. zamandaki dışa yönelim problemlerinin puanları arasında farklılık olduğunu göstermektedir. İkinci aşamada bu farklılığın hangi okul türleri arasında olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13. *Ergenlerin Dışa Yönelim Problemlerinin Okul Türlerine Göre Farklılaşmasına Yönelik Tek Yönlü Varyans Testi*

Değişkenler	Testler	Varyansın Kaynağı	S.s.	Kareler Toplamı	F	p
1.Zamandaki	Gruplar arası	419.39	5	83.87	2.20	.052
DYP	Gruplar içi	28855.69	757	38.11		
	Toplam	29275.08	762			
2.Zamandaki	Gruplar arası	278.86	5	55.77	1.05	.38
DYP	Gruplar içi	40012.13	757	52.85		
	Toplam	40290.99	762			

Sonuçlar 1. ve 2. zamandaki dışa yönelim problemlerin okul türüne göre farklılaşmadığını ortaya çıkarmıştır ($F= 2.20_{(3\text{-}759),}$ $p>.05$; $F= 1.05_{(3\text{-}759),}$ $p>.05$).

Korelasyon Analizi

Ergenlerde 2.zamandaki içe ve dışa yönelim problemler ile 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenme ve 1.zamandaki duygusal istismar arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Ayrıca değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler frekans analiz ile yapılmıştır. Analiz sonuçlarını Tablo 14'de gösterilmiştir.

Tablo 14. *Tanımlayıcı İstatistikler ve Değişkenler Arasındaki Korelasyon*

Değişkenler	1	2	3	4
1.İçe Yönelim Problemler (Z2)	1	.60*	-.26*	.49*
2.Dışa Yönelim Problemler (Z2)		1	-.31*	.37*
3.Sosyal Duygusal Öğrenme (Z2)			1	-.20*
4.1.Zamandaki Duygusal İstismar (Z1)				1
Tablo 14 ***(Devamı)***				
X̄	22.22	23.43	84.26	23.71
S.s.	7.46	7.27	13.67	16.91
Çarpıklık	.368	.307	-.523	.991
Basıklık	-.515	-.510	.926	.888

Not. N = 763, **p<0 .05;* Z1= 1.zamanda yapılan ölçüm; Z2= 2.zamanda yapılan ölçüm

Korelasyon analizi sonuçları 1.zamandaki duygusal istismar ile 2.zamandaki içe ve dışa yönelim problemler arasında orta düzeyde, pozitif, anlamlı ilişkiler bulunmuştur. (r= .49, p<0.05; r= .37, p<0.05). 1.zamandaki duygusal istismar ile 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenme arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı ilişkiler belirlenmiştir (r= -.20, p<0.05). 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenme ile 2.zamandaki içe yönelim problemler arasında düşük düzeyde, negatif (r= -.26, p<0.05); 2.zamandaki dışa yönelim problemler arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır (r= -.31, p<0.05).

Aracılık Analizi

1.zamandaki duygusal istismar ile 2.zamandaki içe ve dışa yönelim problem arasındaki ilişkide 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenmenin aracılık ilişkisi incelemek için ölçüm modeli, yapısal eşitlik modeli ve Hayes'in aracılık analizine ilişkin modeli kullanılmıştır. Bu aşamalara ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Ölçüm Modeli

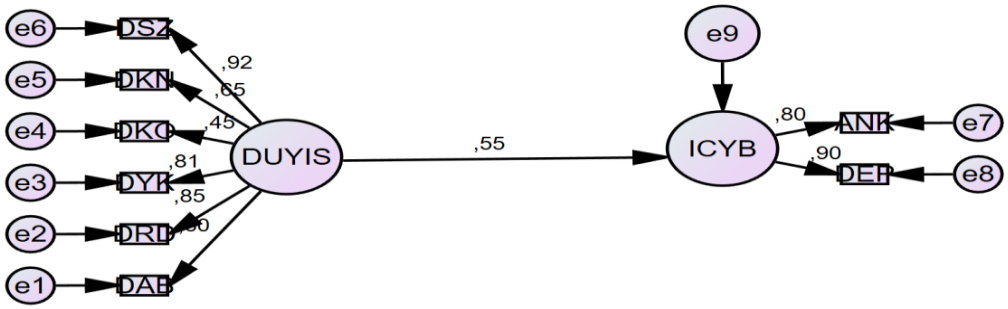
Ölçüm modeli dört gizli değişken (1.zamandaki duygusal istismar, 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenme, 2.zamandaki içe ve dışa yönelim problemler) ve 16 gözlemlenen değişken kullanılarak oluşturulmuştur. Ölçüm modelinde standardize edilmiş değerler .45 ile .92 arasında değişmektedir (p< .05). Bununla birlikte ölçüm modeline ilişkin uyum iyiliği indeksleri modeli doğrulamıştır [χ2/sd= 4.90; GFI= .92; CFI= .93; IFI= .93; NFI= .91; RMSEA=.075].

Yapısal Eşitlik Modeli

1.zamandaki duygusal istismar ile 2.zamandaki içe ve dışa yönelim problemler arasında 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenmenin aracılık rolünün olup olmadığını belirlemek için öncelikle 1.zamandaki duygusal istismarın 2.zamandaki içe ve dışa yönelim problemleri

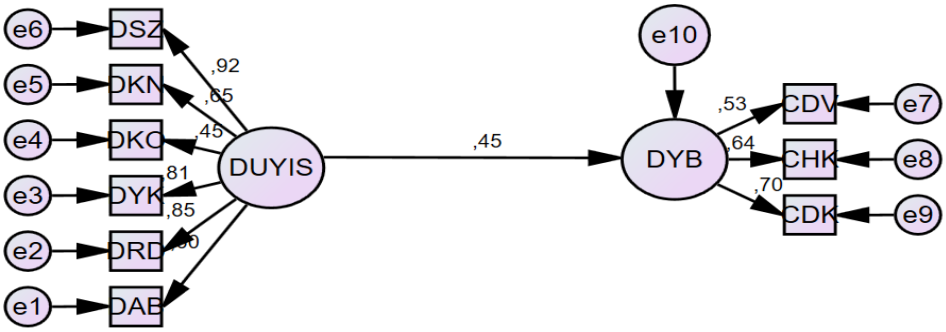
yordama düzeyi incelenmiştir. Model 1'de 1.zamandaki duygusal istismarın 2.zamandaki içe yönelim problemleri (β = .55, p< .05) ve 2.zamandaki dışa yönelim problemleri (β = .45, p< .05) pozitif ve anlamlı bir düzeyde yordadığını göstermiştir (Şekil 6; Şekil 7). Model uyum indeksleri sonuçların kabul edilebilir düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır (Tablo 15).

Şekil 6. *1.Zamandaki Duygusal İstismar ile 2.Zamandaki İçe Yönelim Problemler Arasındaki Standardize Edilmiş Yapısal Eşitlik Modeli*



Not. DUI= 1.zamandaki duygusal istismar, ICYP= 2.zamandaki içe yönelim problemler

Şekil 7. *1.Zamandaki Duygusal İstismar ile 2.Zamandaki Dışa Yönelim Problemler Arasındaki Standardize Edilmiş Yapısal Eşitlik Modeli*

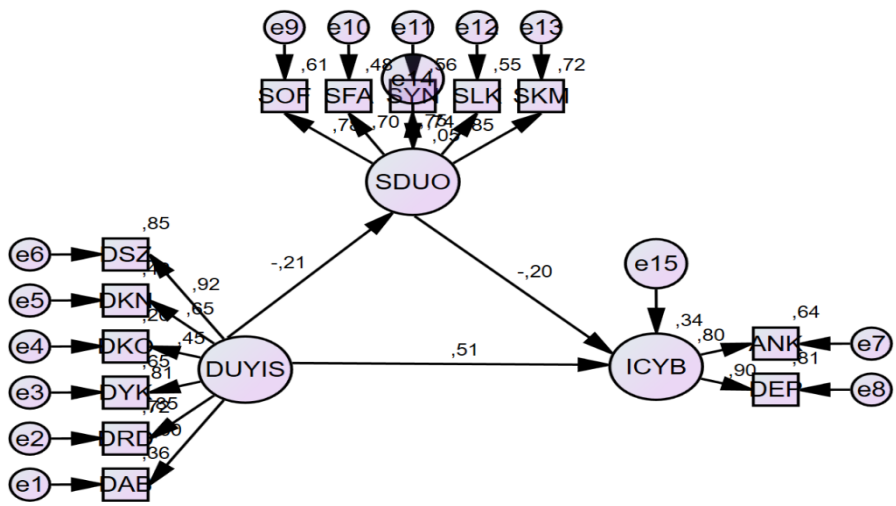


Not. DUI= 1.zamandaki duygusal istismar, DYP= 2.zamandaki dışa yönelim problemler

İkinci aşamada 1.zamandaki duygusal istismar ile 2.zamandaki içe ve dışa yönelim problemler arasında 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenmenin aracılık ilişkisi incelenmiştir. Sonuçlar 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenmenin modele eklendiğinde 1.zamandaki duygusal istismar ile 2.zamandaki içe (β = .51, p< .05) ve dışa yönelim problemler (β = .39, p< .05) arasındaki ilk aşamadaki ilişkilerin azaldığını ortaya koymuştur. Bu bulgu 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenmenin 1.zamandaki duygusal istismar ile 2.zamadaki içe ve dışa yönelim problemler arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermiştir (Şekil 8; Şekil 9). Model uyum indeksleri sonuçların kabul edilebilir düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır (Tablo 15).

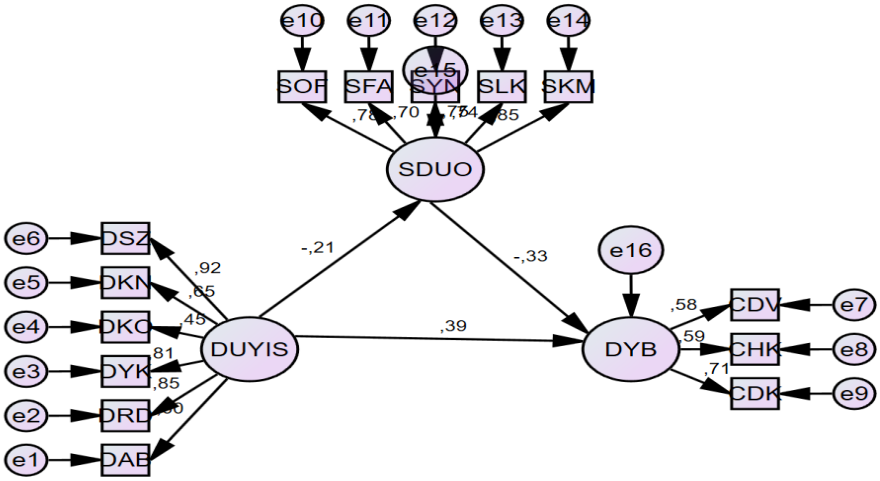
Dolaylı etkinin anlamlılığı için Bootstrap yöntemi kullanılmıştır. 1.zamandaki duygusal istismarın 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenme vasıtasıyla 2.zamandaki içe yönelim problemler üzerindeki dolaylı etki değeri β = .04; 2.zamandaki dışa yönelim problemler üzerindeki dolaylı etki değeri β = .07 olarak belirlenmiştir. Bootstrap güven aralığı değerleri dolaylı etkilerin anlamlı olduğunu göstermektedir (β=.04, 95% GA [.031, .118; β=.07, 95% GA [.301, .478]). 1.zamandaki duygusal istismar ve 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenme 2.zamandaki içe yönelim problemlerin %34'ünü, dışa yönelim problemlerin %32'sini açıklamaktadır.

Şekil 8. *1.Zamandaki Duygusal İstismar ile 2.Zamandaki İçe Yönelim Problemler arasında 2.Zamandaki Sosyal Duygusal Öğrenmenin Aracılık İlişkisine Yönelik Standardize Yol Diyagramı*



Not. DUYIS= 1.zamandaki duygusal istismar, SDUO= 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenme, ICYB= 2.zamandaki içe yönelim problem

Şekil 9. *1.Zamandaki Duygusal İstismar ile 2. Zamandaki Dışa Yönelim Problemler arasında 2.Zamandaki Sosyal Duygusal Öğrenmenin Aracılık İlişkisine Yönelik Standardize Yol Diyagramı*



Not. DUYIS= 1.zamandaki duygusal istismar, SDUO= 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenme, DYB= 2.zamandaki dışa yönelim problem

Tablo 15. *Doğrudan ve Dolaylı Etkilere İlişkin Uyum Değerleri*

2.Zamandaki İçe Yönelim Problemler	**χ2/sd**	**GFI**	**CFI**	**IFI**	**NFI**	**RMSEA**
Model I	4.90	.97	.97	.97	.97	.073
Model II	4.95	.93	.95	.95	.94	.074
2.Zamandaki Dışa Yönelim Problemler						
Model I	4.09	.97	.97	.97	.96	.064
Model II	4.92	.93	.93	.93	.92	.076

1.Zamandaki Duygusal İstismar ile 2.Zamandaki İçe Yönelim Problem Arasındaki İlişkide 2.Zamandaki Sosyal Duygusal Öğrenmenin Aracılık İlişkisine Yönelik Bootstrapping Analizi (Model 4)

1.zamandaki duygusal istismar ile 2.zamandaki içe yönelim problem arasındaki ilişkide 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenmenin aracılık ilişkisine yönelik eldeki verilerin daha büyük örneklemlerdeki sonucunu incelemek için boostrapnalizi yapılmıştır. Bu işlem için 1.aşamada çalışmadaki değişkenlerin birbirini yordama düzeyini incelenmiştir. Bulgular 1.zamandaki duygusal istismarın 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenmeyi (B = -.16, SH = .03) negatif; 2. zamandaki içe yönelim problemleri ise (B = .20, SH = .01) pozitif yönlü ve anlamlı olarak yordadığını göstermektedir. 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenmeyi 2. zamandaki içe yönelim problemleri negatif yönlü ve anlamlı olarak yordamaktadır (B = -.09, SH = .02). 1.zamandaki

duygusal istismar ve 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenme 2.zamandaki içe yönelim problemlere ilişkin varyansın %27'sini açıklamaktadır.

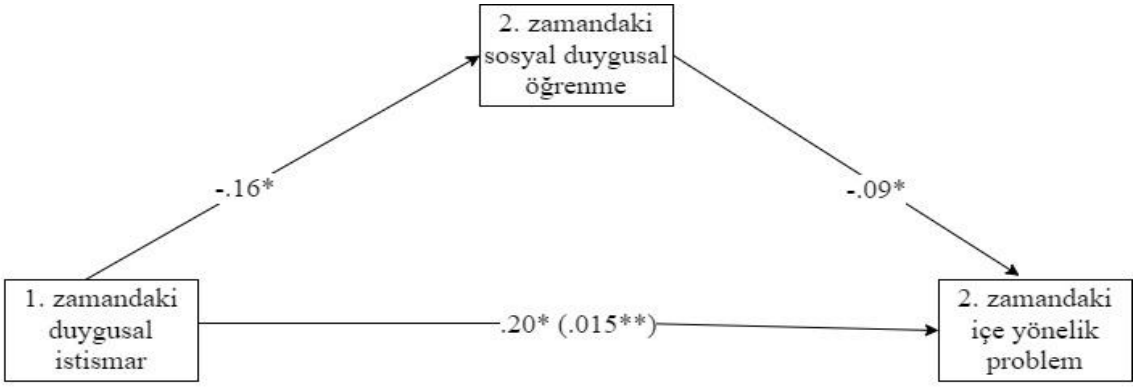
2.aşamada sosyal duygusal öğrenme modele eklenmiştir. 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenme modele eklendiğinde (model-4), 1.zamandaki duygusal istismarın 2.zamandaki içe yönelim problemler üzerindeki doğrudan ilişkisinde önemli bir azalmanın olduğunu ortaya koymuştur (β=.014, 95% CI=.0070, .0246). Toplam dolaylı etki sonuçları 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenmenin, 1.zamandaki duygusal istismar ile 2.zamandaki içe yönelim problemler arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermektedir (β = .21.70, % CI = .1897, .2444;Tablo 16, Şekil 10). Aracılık analizi için dolaylı etkinin tam standartlaştırılmış etki büyüklüğü K^2 = .034'tür. Bu sonuç, modeldeki aracılık etkisinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 16. *2.Zamandaki İçe Yönelim Problemlere İlişkin Dolaylı Etkiler*

Variable	B	SH	LLCI	ULCI	K^2
Toplam Etki	21.70	.01	.1897	.2444	
Doğrudan Etki (DUI → ICYP)	.20	.01	.1748	.2296	.034
Dolaylı Etki (DUI → SDO → ICYP)	.015	.004	.0070	.0246	

Not. DUI= 1.zamandaki duygusal istismar, SDO= 2.zamadaki sosyal duygusal öğrenme, ICYP= 2.zamandaki içe yönelim problem

Şekil 10. *1.Zamandaki Duygusal İstismar, 2.Zamandaki İçe Yönelim Problemler ve 2.Zamandaki Sosyal Duygusal Öğrenme Arasındaki Doğrudan ve Dolaylı İlişkiler*



Not. p < .05; * doğrudan etki; **dolaylı etki

1.Zamandaki Duygusal İstismar ile 2.Zamandaki Dışa Yönelim Problem Arasındaki İlişkide 2.Zamandaki Sosyal Duygusal Öğrenmenin Aracılık İlişkisine Yönelik Bootstrapping Analizi (Model 4)

1.zamandaki duygusal istismar ile 2.zamandaki dışa yönelim problem arasındaki ilişkide 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenmenin aracılık ilişkisine yönelik eldeki verilerin daha büyük örneklemlerdeki sonucunu incelemek için boostrapnalizi yapılmıştır. 1.aşamada değişkenlerin yordama düzeyleri incelenmiştir. Bulgular 1.zamandaki duygusal istismarın 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenmeyi (B = -.16, SH = .03) negatif; 2. zamandaki dışa yönelim problemleri ise (B = .14, SH = .01) pozitif yönlü ve anlamlı olarak yordadığını göstermektedir. 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenme 2. zamandaki dışa yönelim problemleri negatif yönlü ve anlamlı olarak yordamaktadır (B = -.13, SH = .02). 1.zamandaki duygusal istismar ve 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenme 2.zamandaki dışa yönelim problemlere ilişkin varyansın %19,8'ini açıklamaktadır.

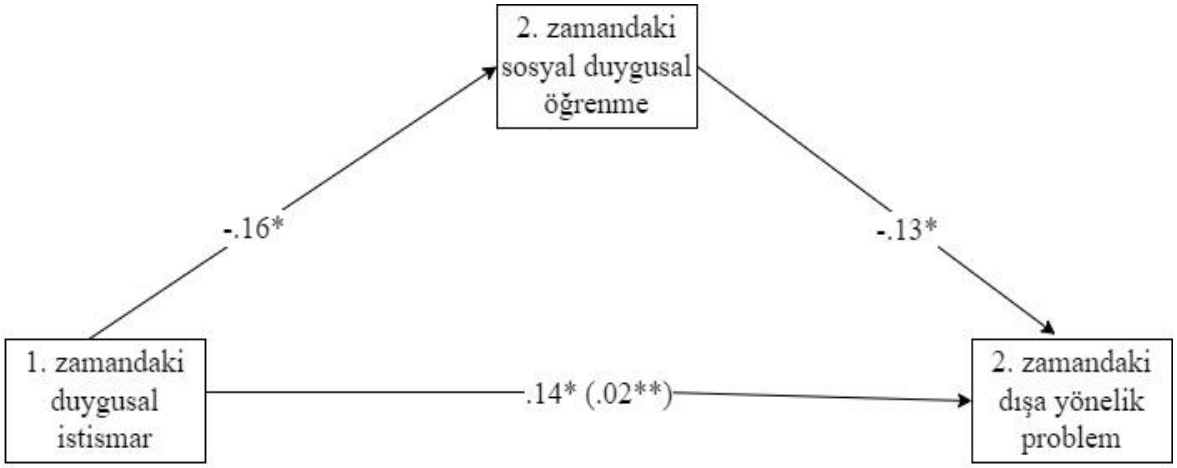
2.aşamada sosyal duygusal öğrenme modele eklenmiştir. 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenme modele eklendiğinde (model-4), 1.zamandaki duygusal istismarın 2.zamandaki dışa yönelim problemler üzerindeki doğrudan ilişkisinde önemli bir azalmanın olduğunu ortaya koymuştur (β=.02, 95% CI=.0110, .0329). Toplam, dolaylı etki sonuçları 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenmenin 1.zamandaki duygusal istismar ile 2.zamandaki dışa yönelim problemler arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermektedir (β = .16,08 % CI = .1324, .1892; Tablo 17, Şekil 11). Aracılık analizi için dolaylı etkinin tam standartlaştırılmış etki büyüklüğü K^2 = .048'dir. Bu sonuç modeldeki aracılık etkisinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 17. *2.Zamandaki Dışa Yönelim Problemlere İlişkin Dolaylı Etkiler*

Variable	B	SH	LLCI	ULCI	K^2
Toplam Etki	16.08	.01	.1324	.1892	
Doğrudan Etki (DUI → DYP)	.14	.01	.1121	.1681	.048
Dolaylı Etki (DUI → SDO → DYP)	.021	.006	.0110	.0329	

Not. DUI= 1.zamandaki duygusal istismar, SDO= 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenme, DYP= 2.zamandaki dışa yönelim problem

Şekil 11. *1.Zamandaki Duygusal İstismar, 2.Zamandaki Dışa Yönelim Problemler ve 2.Zamandaki Sosyal Duygusal Öğrenme Arasındaki Doğrudan ve Dolaylı İlişkiler*



Not. p < .05; * doğrudan etki; **dolaylı etki

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, sosyal bilişsel kuramın ilkeleri doğrultusunda tasarlanan model ve boylamsal çalışmanın sonuçlarına ilişkin bulgular, litetatür doğrultusunda tartışılmıştır.

Ergenlerin İçe Yönelim Problemlerinin Cinsiyet Açısından Farklılaşması

Bulgular 1. ve 2. zamandaki içe yönelim problemler ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermiştir. Sonuçlara göre kız öğrencilerin içe yönelim problemleri, erkek öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Bu sonuç alanyazındaki birçok araştırma ile benzerlik taşımakta ve içe yönelim problemlerde cinsiyete bağlı belirgin farklılıklar olduğunu göstermektedir. Genel olarak kız ergenlerin içe yönelim problemleri erkeklere kıyasla daha yüksek düzeydedir. Hem büyük örneklem çalışmalarında hem de meta-analitik incelemelerde de bu durum raporlanmıştır (Chaplin, 2013; Gutman & Codiroli -McMaster, 2020; Keyes & Platt, 2023). Özellikle ergenlik döneminde kızların içe yönelim belirtilerinin yükseldiği ifade edilmiştir (Aras, 2023; Hagquist, 2009).

Rescorla vd. (2007) 31 toplumda yaptıkları karşılaştırmalarda birçok ülkede kız ergenlerin erkeklere kıyasla daha yüksek içselleştirme puanları aldığını bildirmiştir. Türkiye'de de lise düzeyinde yapılan çalışmalarda depresyon ve anksiyete sorunlarının kızlarda daha yaygın olduğunu ortaya çıkarılmıştır (Eskin vd., 2008; Özkul & Partlak-Günüşen, 2020). Alanyazında anksiyetesi olan kızların daha fazla sorun bildirdiğini ve daha fazla içselleştirme belirtisi gösterip tanı alma olasılıklarının daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir (Costello & Angold, 2000; Crick & Zahn-Waxler, 2003; Yoon vd., 2022)

Genel olarak, kanıtlar kız ergenlerin içselleştirme sorunlar açısından daha yüksek risk taşıdığını ortaya koysa da öte yandan bazı çalışmalar ergenlerde içselleştirme davranış sorunlarında önemli cinsiyet farklılıkları bulamamıştır. Drosopoulou vd. (2022) kız ve erkekler arasında içselleştirme davranış sorunlarında ergenlerin kendi bildirimlerine göre farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Buna ek olarak Bohlin ve Janols (2004), Langley vd. (2014) ve Whiteside (2009) da ergenler arasında içselleştirme davranış sorunlarının yaygınlığında önemli cinsiyet farklılıkları bildirmemiştir.

Sosyal-Duygusal Öğrenme açısından değerlendirildiğinde kız öğrencilerin içe yönelim problemlerinin daha fazla olması, kızların duygusal deneyimleri daha yoğun biçimde yaşamaları ile açıklanabilir. SDÖ bireylerin duygularını tanıma, ifade etme, düzenleme ve sosyal ilişkilerde etkili biçimde kullanma becerilerini geliştirmelerinin psikolojik uyum açısından koruyucu bir işlev gördüğünü vurgulamaktadır. Ancak kız ergenlerin toplumsal cinsiyet rolleri doğrultusunda olumsuz duyguları daha çok içe yönelimli biçimde yaşama ve bastırma eğiliminde olmaları, SDÖ becerilerinin koruyucu etkilerinin içe yönelim problemleri karşısında sınırlayabilmektedir. Bu bağlamda, kızlarda gözlenen daha yüksek içe yönelim düzeyleri duygu düzenleme ve öz yönetim becerilerinin yeterince işlevsel kullanılmamasıyla ilişkili olabilir. Ayrıca bulgunun iki zaman noktasında da korunması, SDÖ becerilerindeki cinsiyete özgü farklılıkların gelişimsel olarak süreklilik gösterdiğini ifade edebilir.

Kızlar aile ve akran ilişkilerinde yaşanan çatışmalara veya istismar gibi stresli deneyimlere daha fazla maruz kalmaktadır, bu çevresel faktörler ise içe yönelim eğilimlerini artırabilir. Aynı zamanda, ergenlik dönemindeki fiziksel değişimler ve vücut imajıyla ilgili toplumsal beklentiler, kızların kendi duygusal ve bilişsel süreçlerini etkileyerek öz-yeterlik algılarını düşürebilir. Bu süreçte kızların başa çıkma stratejileri, hem çevreden öğrenilen sosyal modellerin hem de bilişsel tepkilerin bir yansıması sonucu oluşabilir. Dolayısıyla, çevre, biliş ve davranışlar arasındaki etkileşim, kızların içe yönelim problemlerine daha yatkın olmalarını açıklayan temel mekanizmalardan biri olarak ortaya çıkabilir.

Ergenlerin Dışa Yönelim Problemlerinin Cinsiyetleri Açısından Farklılaşması

Bulgular 1. ve 2. zamandaki dışa yönelim problemleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermiştir. Buna göre, kız öğrencilerin dışa yönelim problemleri, erkek öğrencilere kıyasla anlamlı bir düzeyde daha yüksektir.

Alan yazında da ergenlerin saldırgan davranış seviyelerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği bulunmuştur (Aslanyürek & Demircioğlu, 2024). Bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde Babicka-Wirkus vd. (2023) erkek ve kız çocukları arasında içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu ve kızların dışsallaştırma problemlerinin daha fazla olduğunu belirtmiştir.

Literatür taramasında dışa yönelim problemlerinin genellikle erkeklerde daha yaygın olduğuna dair ifadelere rastlanmıştır. Çoğu güncel çalışma genel eğilim olarak erkek ergenlerde agresyon, dikkat-hiperaktivite ve kurallara karşı gelme gibi dışa yönelim belirtilerinin daha sık görüldüğünü bildirmektedir (Levante vd., 2023; Haahr-Pedersen vd., 2021; Eirich vd., 2022).

Şimşek ve Cenkseven-Önder (2011), Dahlmann (2013) ve Lundervold vd. (2013) de erkek ergenlerde dışsallaştırma belirtilerinin kızlara göre daha yaygın olduğunu ifade etmiştir.

Bu davranışların kızlarda daha sık görülmesinin nedenleri, gelişimsel ve sosyal etkenlerle açıklanmaktadır. Araştırmalar, kızların erkeklere göre daha fazla agresyon göstermesinin çeşitli nedenleri olduğunu belirtmektedir (Archer, 2004). Bunlardan biri kızların cinsel ve sosyal itibarlarını zedeleyen söylentilere karşı daha duyarlı olmalarıdır (Artz, 2005). Kızlar hakkında yayılan dedikodular çoğunlukla ahlaki davranışlar, romantik ilişkiler gibi sosyal itibarı doğrudan etkileyen konularla ilgilidir ve bu tür söylentiler kızların akran grubu içindeki kabulünü tehdit edebilmektedir. Bu tehdide karşı kızlar agresyon yollarını kullanarak kendilerini korumaya çalışabilmektedir. Ayrıca dışsallaştırma sorunlarının; zayıf akran ilişkileri ve düşük sosyal davranışlarla güçlü şekilde ilişkili olduğu görülmektedir (Card vd., 2008). Dışsallaştırma sorunları; saldırganlık, kurallara karşı gelme ve dürtüsel davranışlar gibi özelliklerle kendini göstermekte ve ergenlerin akran ilişkilerinde güçlükler yaşamasına yol açmaktadır. Bu bireylerin empati, iş birliği gibi olumlu davranışları daha sınırlı olmakta; bu durum da sosyal uyumun zayıflamasıyla sonuçlanabilmektedir. Bu nedenle dışsallaştırma sorunlarının, zayıf akran ilişkileri ve sosyal davranış ile güçlü biçimde ilişkili olduğu söylenebilir.

SDÖ açısından bakıldığında, kızlar ilişki becerileri gibi alanlarda görece güçlü olmalarına karşın kişilerarası stres, akademik baskı ve beklentiler karşısında duygu düzenleme ve stresle başa çıkma becerilerini zaman içinde azalabilir. Özellikle duygusal sorunlarını doğrudan ifade etmekte güçlük yaşamaları, zaman içinde biriken duygusal yükün davranışsal tepkiler şeklinde dışa vurulmasına yol açabilir.

Farklı ölçümlerde kızların dışa yönelim puanlarının yüksekliğinin korunması, bu sürecin geçici bir durumdan ziyade gelişimsel olarak süreklilik gösteren bir örüntüye dönüştüğünü düşündürmektedir. Bu bağlamda, dışa yönelim davranışları kızlar açısından yalnızca davranışsal bir sorun alanı değil, aynı zamanda yetersiz duygu düzenleme süreçlerinin gelişimsel bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Ergenlik dönemindeki duygusal dalgalanmalar, kızlarda dikkat toplama ve dürtü kontrolünü zorlaştırarak davranışsal tepkileri daha kolay ortaya çıkartabilir. Aynı zamanda sosyal çevrenin yüksek beklentileri, bu beklentileri karşılama baskısı, dikkat ve davranış sorunlarını daha görünür hâle getirebilir. Ailede tutarsız sınırlar, eleştirel tutumlar veya aşırı koruyuculuk da kızların özdenetim becerilerini zayıflatarak davranış problemlerini artırabilir.

Ergenlerin İçe Yönelim Problemlerinin Sınıf Düzeyleri Açısından Farklılaşması

Bulgulara göre ergenlerin sınıf düzeyine göre 1. ve 2. zamandaki içe yönelim problemlerinde anlamlı bir farklılık olduğunu görülmektedir. Sonuçlar 1. zamandaki içe yönelim problemlerin sınıf düzeyine göre farklılaştığını; 2. zamandaki içe yönelim problemleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını göstermiştir. 1.zamandaki içe yönelim problemlerdeki farklılaşmanın ise 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerde içe yönelim problemlerinin 9. ve 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sınıf düzeyi değişkenine göre, içe yönelim problem davranış puanları arasında istatistiksel olarak herhangi bir farklılaşmanın görülmediği çalışmalar da olmasına rağmen (Gündüz & Sağlam, 2020) literatürde, bu problemlerin sınıf düzeyi ile birlikte değişim gösterdiği yaygın bir bulgudur (Babicka-Wirkus vd., 2023; Yolalan, 2013). Özakar Akça vd. (2018) ve Öztop vd. (2011) sınıf düzeyi değişkeninin içe yönelim problemlerinin alt değişkenlerinden biri olan depresyonla ilişkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Keyes vd. (2025) çalışması ise lise öğrencilerinin dört yıl boyunca içselleştirme sorunlarındaki yapısal değişimini incelemiştir. Bulgular, lise yılları ilerledikçe anksiyete, depresyon gibi içe yönelim belirtilerinin birbirinden ayrışmış yapılar olmaktan çıktığını göstermiştir. Başka bir deyişle, içselleştirme semptomları zamanla daha bütünleşik hâle gelmiştir. Bu bulgu, yaş arttıkça semptomların yoğunlaşabileceğini ve birbirine yakınlaşabileceğini göstermektedir.

12. sınıf öğrencilerinin yaşadığı gelecek kaygısı ve yoğun akademik beklentiler yalnızca çevresel faktörler olarak değil, aynı zamanda bireyin duygu durumunu etkileyen süreç olarak açıklanabilir. Türkiye'de yapılan çalışmalar da 12. sınıf öğrencilerinin daha yüksek anksiyete ve depresyon düzeylerine sahip olduğunu ortaya koyarak bu çevresel baskının duygusal sonuçlarını desteklemektedir (Ergene & Yıldırım, 2004; Soylu, 2002). Sınav sürecinin başında öğrenciler belirsizlik, hazırlık eksikliği, gelecek kaygısı ve aile beklentileri gibi yoğun çevresel stresörlerle karşılaşmakta; bu stresörler öğrencilerin duygu durumlarını doğrudan etkileyebilmektedir.

2. dönemde sınıf düzeyleri arasındaki farkın ortadan kalkmış olması, birey–çevre etkileşiminin dengelendiğini gösterebilir. Bu süreçte öğrenciler sınav sürecine uyum sağlamakta, çalışma rutinleri oturmakta, öz-yeterlik algıları güçlenmekte ve okul ile aile ortamından gelen baskı daha yönetilebilir hâle gelmektedir. Çevresel taleplerin netleşmesi öğrencilerin içe yönelim problem davranışlarının azalmasını sağlayabilir. Dolayısıyla 1. dönemde yükselen kaygının 2. dönemde azalması, birey, davranış ve çevre arasındaki karşılıklı

etkileşimin zaman içinde yeniden yapılandığını ve öğrencilerin sınav sürecine adaptasyon gösterdikçe duygusal yüklerinin hafiflediğini ortaya koymaktadır.

Ergenlerin Dışa Yönelim Problemlerinin Sınıf Düzeyleri Açısından Farklılaşması

Bulgular ergenlerin sınıf düzeyine göre 1. ve 2. zamandaki dışa yönelim problemlerinin puanları arasında farklılık olduğunu göstermektedir. Fakat 1. ve 2. zamandaki dışa yönelim problemlerin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı da araştırmanın bulgularındandır. Bu durum, sınıf düzeyinin dışa yönelim problemleri belirgin biçimde ayıran bir faktör olmadığını göstermektedir.

Literatür incelendiğinde sınıf düzeyinin problem davranış gösterme düzeyini etkilediği (Chi & Cui 2020; İkiz & Sağlam, 2017; Meier vd., 2015); sınıf düzeyi arttıkça bu davranışları gösterme düzeyinin de yükseldiği görülmektedir (Şimşek & Çöplü, 2018; Uludağlı & Sayıl, 2009). Sever (2015) çalışmasında 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin riskli davranışlar gösterme düzeylerinin diğer sınıflardan yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Eneççan vd. (2011) üst sınıflarda öğrenim gören lise öğrencilerinin daha fazla risk altında olduğunu belirlemiştir. Ancak bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde sınıf düzeyi artıkça bireylerin problem davranışlarında azalmanın görülmediği veya sınıf düzeyinin problem davranışları farklılaştırıcı bir faktör olmadığını belirten çalışmalara da rastlanmıştır (Gardner & Steinberg 2005; Ünişen & Demirbağ, 2016).

Bu araştırma bulgusuna göre bireyin kişisel özellikleri, davranışları ve çevresel faktörlerinin sürekli etkileşim içinde olduğunu söylenebilir. Dolayısıyla dışa yönelim problemler, sadece sınıf gibi demografik faktörlerle değil bireyin kişilik özellikleri ve çevresel koşullarıyla da ilişkili olabilir. Ergenler aynı sınıfta olsa bile maruz kaldıkları akran etkisi, okul iklimi, öğretmen tutumları ve aile desteği açısından farklılık gösterebilir. Bu etkileşim, dışa yönelim problemler açısından heterojen bir dağılım yaratabilir.

Sonuç olarak, ergenlerde dışa yönelim problemlerin sınıf düzeyine göre belirgin biçimde farklılaşmaması bu davranışlarının çok faktörlü olduğunu gösterebilir. Bireysel özelliklerin, davranışların ve çevresel koşulların sürekli etkileşim içinde olması sınıf düzeyine dayalı tek boyutlu değerlendirmelerin yetersizliğini gösterebilir.

Ergenlerin İçe Yönelim Problemlerinin Okul Türleri Açısından Farklılaşması

Bulgulara göre ergenlerin okul türlerine göre 1. ve 2. zamandaki içe yönelim problemlerinin puanları arasında farklılık olduğu görülmektedir. Sonuçlar 1. zamandaki içe yönelim problemlerin okul türüne göre farklılaştığını; 2. zamandaki içe yönelim problemleri ile okul türü arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını göstermiştir.1.zamandaki içe yönelim

problemlerdeki farklılaşmanın Güzel Sanatlar Lisesi'ndeki öğrencilerin içe yönelim problemlerinin Fen ve Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermiştir. MTAL'da öğrenim gören öğrencilerin içe yönelim problemleri Fen Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksektir.

Literatürde okul türü değişkenin bizim çalışmamamızdan farklı olarak daha çok özel/devlet lisesi ya da mesleki/genel liseler olarak ele alındığı dikkat çekmektedir (Hu vd., 2015; Balbala, 2025). Bu literatür doğrultusunda ergenlerin içe yönelim problemlerinin okul türüne göre farklılaşmadığını belirten sınırlı sayıda çalışma (Benk, 2006; Yelkenci,2013) olmasına rağmen; Çelikkaleli (2015), okul türlerine göre depresyon puanlarının "Anadolu lisesi" öğrencilerinde "meslek lisesi" öğrencilerine oranla daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Balbaba (2025) ise Spor Lisesi öğrencilerinin depresyon puanlarının Anadolu Lisesi öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Özer vd. (2022) de öğrencilerin depresyon ve anksiyete düzeylerinin okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar okul türü farklılıklarının içe yönelim problemlerini farklılaştırdığını göstermektedir.

Bulgular, Güzel Sanatlar Lisesi ve Mesleki Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin 1. zamanda Fen ve Anadolu Liseleri öğrencilerine kıyasla daha yüksek içe yönelim problemleri yaşadığını göstermektedir. Sanat ve teknik alanlarda başarı ölçütlerinin subjektif olması, öğrencilerin kendi performanslarını akranlarıyla kıyaslaması, kaygı durumlarını güçlendirebilir. GSL öğrencilerinin sanatsal yeteneklerini sergileme ve öğretmenlerinden geri bildirim alma zorunluluğu, MTAL öğrencilerinin ise teknik ve uygulamalı derslerdeki performans baskısı depresif duyguların artmasına yol açabilir.

2. zamanda ise okul türleri arasındaki farkın ortadan kalkması, öğrencilerin okul ortamına uyum sağlaması, başa çıkma stratejilerini geliştirmesi ve sosyal destek mekanizmalarından yararlanmasıyla açıklanabileceği gibi Fen ve Anadolu Liseleri öğrencilerinin de dönem sonu sınavları ve performans değerlendirmeleri nedeniyle benzer düzeyde kaygı ve depresyon yaşayarak içe yönelim problemleri açısından homojenlik oluşmasına katkı sağlayacağı şeklinde açıklanabilir.

Ergenlerin Dışa Yönelim Problemlerinin Okul Türleri Açısından Farklılaşması

Bulgular ergenlerin okul türlerine göre 1. ve 2. zamandaki dışa yönelim problem puanları arasında farklılık olduğunu göstermekte aynı zamanda 1. ve 2. zamandaki dışa yönelim problemlerin okul türüne göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, okul türünün dışa yönelim problemleri belirgin biçimde ayıran bir faktör olmadığını göstermektedir.

Alan yazında ergenin gittiği okul türünün davranışsal sorunlarının yordayıcısı olarak ifade eden çalışmalar mevuttur (Campano & Munakata, 2004; Eyyupoğlu, 2017; Sekaran, 2024). Bishop vd. (2020), ergenlerin dışsallaştırma davranışlarının okul çeşitliliğiyle anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermiştir. Araştırma bulgularına göre, okul türleri ile saldırganlık, suç işleme ve hiperaktivite arasındaki etkileşim anlamlıdır. Akman (2019) da Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin diğer okul türlerinde eğitim gören öğrencilere kıyasla daha asi davranışlar sergilediğini belirtmektedir. Aynacı (2020) ise Anadolu Lisesi öğrencilerinin Mesleki ve Teknik Lisesi öğrencilerine kıyasla daha sık problemli davranış sergilediğini ifade etmiştir.

Bu araştırma bulgularına benzer şekilde araştırmaların bir kısmı ise okul türü ile dışa yönelim problemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir (Şahin, 2007; Çolakoğlu & Solak, 2014). Filiz (2009) farklı ortaöğretim türlerinde öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin okul türüne göre farklılaşmadığını rapor etmiştir.

Ergenlerin dışa yönelim problemlerinin okul türüne göre farklılaşmaması, okul türünün tek başına bu davranışları belirlemede yeterli olmadığını göstermektedir. Ergenin bireysel özellikleri de davranışın ortaya çıkmasında güçlü bir rol oynar. Aynı şekilde, aile ortamı, akran ilişkileri ve sosyoekonomik durum gibi çevresel faktörler de davranış üzerinde etkili olabilir. Okul türü ise sadece çevresel bir faktör olarak bu etkileşimde yer alır; ancak bireysel ve ailevi etkiler güçlü olduğunda, okul türündeki farklılıklar davranışları belirgin biçimde değiştiremeyebilir. Bu nedenle, Anadolu Lisesi, Meslekî-Teknik Lise ya da Fen lisesi vb. fark etmeksizin, öğrencilerde dışa yönelim problemler benzer düzeylerde gözlemlenebilir.

1.Zamandaki Duygusal Istismar 2. Zamandaki İçe ve Dışa Yönelim Problemlerini Pozitif Düzeyde Yordamaktadır.

Bu araştırma kapsamında 1.zamandaki duygusal istismar ile 2.zamandaki içe ve dışa yönelim problemler arasında orta düzeyde, pozitif, anlamlı ilişkiler bulunmuştur ve 1.zamandaki duygusal istismarın 2.zamandaki içe yönelim problemleri ve 2.zamandaki dışa yönelim problemleri pozitif ve anlamlı bir düzeyde yordadığı görülmüştür.

Bu bulgu duygusal istismarın içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları için önemli bir risk faktörü olabileceğini düşündürmektedir ve bu bulgu önceki çalışmalarla tutarlıdır (Christ vd., 2019; Humphreys vd., 2020; Li vd., 2020; McCabe vd, 2018; Smith vd., 2018). Buser ve Buser (2013), ergenlik döneminde duygusal istismara maruz kalmanın içe yönelim problemlerinden kaygı ve depresyona yol açtığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra, King ve Janson (2011) ile McEachern vd. (2008) duygusal istismarın ergenlerde agresif davranışları ve davranış sorunlarını artırdığını ifade etmektedir. Zhou ve Zhen (2022) de duygusal istismarın

hem depresyon hem de sorunlu davranışlar üzerinde doğrudan etkileri olduğunu ve ergenler arasında sorunları dışsallaştırma ve içselleştirme üzerinde farklı etkileri olduğunu belirtmiştir.

Sosyal-Duygusal Öğrenme açısından değerlendirildiğinde, erken dönemde maruz kalınan olumsuz deneyimlerin bireyin duygu düzenleme, öz-farkındalık ve ilişki becerileri üzerinde zamansal olarak birikimli ve bozucu etkiler oluşturduğu düşünülebilir. SDÖ'ye göre bireylerin duygularını tanıma, yönetme ve sosyal bağlamlarda etkili biçimde kullanma becerileri, gelişimsel süreçte çevresel etkileşimler yoluyla şekillenmektedir. Bu bağlamda duygusal istismar, çocuğun temel güven, değerlik algısı ve duygusal düzenleme kapasitesini zayıflatarak, zaman içinde hem içe yönelim hem de dışa yönelim problem davranışlarına sebep olabilir. Bulguların zamansal yönde ortaya konması, duygusal istismarın etkilerinin yalnızca eşzamanlı değil süreklilik gösterdiğini ifade edebilir. 1. zamandaki duygusal istismarın etkili SDÖ becerileriyle düzenlenememesi durumunda, 2. zamanda içe yönelim ve dışa yönelim sorunlarına dönüşebilir.

Duygusal istismar bir çevresel risk olarak bireyin bilişsel şemalarını, duygu düzenleme kapasitelerini ve davranış biçimlerini aynı anda etkileyebilir; bu öğeler karşılıklı etkileşimle zamanla içe veya dışa yönelimli problemlere dönüşebilir. Sürekli duygusal istismara maruz kalan ergenlerin kendilerini değersiz görmeleri ve kimsenin onları umursamadığını veya sevmediğini düşünmeleri daha fazla depresyon belirtilerinin görülmesine yardımcı olabilir (Hamilton vd., 2013). Aynı zamanda bu durum ergenlerin öz saygılarını da düşürerek toplumla iletişimlerini zayıflatabilir ve sosyal normlara uyumlarını azaltarak daha sorunlu davranışlara yol açabilir (Donnellan vd., 2005; Trzesniewski vd., 2006).

Bandura'nın Sosyal Bilişsel Teorisi'ne göre ergenler, gözlemledikleri model davranışları öğrenirler; bu bağlamda, ergenler eleştirel, küçümseyici veya agresif davranışlara maruz kaldığında bu davranışları modelleyebilir. Çevresel, kişisel ve davranışsal faktörlerin sürekli ve dinamik bir şekilde etkileşim içinde olması ergenlerde içe ve dışa yönelim problemlerinin bir bütün hâlinde tetiklendiğini açıklayabilir.

2. Zamandaki Sosyal-Duygusal Öğrenme, 1. Zamandaki Duygusal Istismar ile 2. Zamandaki Içe Yönelim Problemleri Arasındaki Ilişkiye Aracılık Eder.

Aracılık araştırmasının sonuçlarına göre, 1.zamandaki duygusal istismarın 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenmeyi negatif; 2. zamandaki içe yönelim problemlerini ise pozitif yönlü ve anlamlı olarak yordadığını göstermektedir. 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenme modele eklendiğinde 1.zamandaki duygusal istismar ile 2.zamandaki içe yönelim problemler arasındaki ilişkilerin azaldığını ortaya konmuştur. Bu bulgu 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenmenin

1.zamandaki duygusal istismar ile 2.zamandaki içe yönelim problemler arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermiştir.

Bu araştırmanın bulgularına benzer biçimde, alanyazın duygusal istismarın ergenlerde içe yönelim psikopatolojisiyle olan ilişkisini açıklarken büyük ölçüde sosyal duygusal öğrenme becerileriyle örtüşen mekanizmalara işaret etmektedir. Heleniak vd. (2016) boylamsal çalışmalarında duygusal istismar ile ergenlik dönemindeki içe yönelim sorunları arasındaki güçlü ilişkinin büyük ölçüde duygu düzenleme güçlükleri aracılığıyla ortaya çıktığını göstermiştir. Bu beceri SDÖ'nün temel bileşenlerinden biri olan duyguları yönetme alanıyla doğrudan örtüşmektedir. Benzer şekilde Hamel vd. (2024), istismar ile içe yönelim davranış problemleri arasındaki ilişkide duyguları ifade edememenin aracılık rolüne dikkat çekmiştir. Bu bulgu, SDÖ kapsamında yer alan duygusal ifade ve iletişim becerilerinin koruyucu işlevine işaret etmektedir.

Lee ve Feng (2021) ise duygusal istismarın ergenlerde içe yönelim problemlere yol açtığını, bu etkinin bir kısmının benlik saygısı aracılığıyla gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Benlik saygısı SDÖ'nün öz farkındalık boyutuyla yakından ilişkili olup bireyin kendini değerli ve yeterli görmesini destekleyen önemli bir psikososyal koruyucudur. Arslan ve Balkıs (2016) da ergenlerde algılanan duygusal istismar ile problem davranışlar arasındaki ilişkide öz-yeterlik ve psikolojik sağlamlığın kısmi aracılık rolü olduğunu raporlamış; bu değişkenlerin SDÖ'nün sorumlu karar verme ve öz yönetim boyutlarıyla önemli ölçüde örtüştüğünü göstermiştir. Tüm bu çalışmalar birlikte ele alındığında, duygusal istismarın ergenlerde içe yönelim sorunlarına yol açmasında SDÖ bileşenleriyle yakından ilişkili olduğu görülmektedir.

Bu süreci, sosyal duygusal öğrenme teorisi çerçevesinde açıklamak mümkündür. Bu araştırmanın aracılık analizleri, sosyal duygusal öğrenme teorisinin tanımladığı gelişimsel süreçlerle örtüşmektedir. SDÖ'ye göre ergenlerin duygularını tanıma, düzenleme, empati kurma, sosyal ilişkileri yönetme ve sorumlu karar verme gibi becerileri içe yönelim davranış problemlerine karşı koruyucu bir işlev görür (Karacan- Özdemir & Bacanlı, 2020). Bu perspektiften bakıldığında, 1. zamandaki duygusal istismarın 2. zamanda sosyal duygusal öğrenme becerilerini negatif yönde yordaması, istismar deneyiminin ergenlerin öz farkındalık, duygu düzenleme, duygusal ifade, öz-yeterlik ve sosyal ilişki yönetimi gibi temel SDÖ bileşenlerini zayıflatabileceğini göstermektedir. Nitekim duygusal istismar, bireyin kendine yönelik olumsuz inançlar geliştirmesine, duygularını tanıma ve düzenleme kapasitesinin yıpranmasına yol açarak SDÖ becerilerinin gelişimini sekteye uğratır.

Modelde ikinci zamandaki sosyal-duygusal öğrenme değişkeninin eklenmesiyle birlikte, birinci zamandaki duygusal istismarın ikinci zamandaki içe yönelim problemleri

üzerindeki etkisinin azalması, bu ilişkinin kısmen SDÖ becerileri üzerinden işlediğini göstermektedir. Bu bulgu, duygusal istismara maruz kalan ergenlerin, zaman içinde geliştirdikleri öz-farkındalık, duygu düzenleme vb. becerileri sayesinde olumsuz yaşantılarını daha işlevsel biçimde yönetebildiklerine işaret etmektedir. Başka bir ifadeyle, güçlenen SDÖ becerileri, istismarın benlik algısı üzerindeki yıpratıcı etkilerini azaltarak kaygı ve depresyon gibi içselleştirme belirtilerinin yoğunluğunu azaltmakta ve böylece duygusal istismar ile içe yönelim problemleri arasındaki ilişkiyi zayıflatmaktadır. Bu beceriler, ergenin stresli durumlarla daha etkili başa çıkmasını sağlayarak içe yönelim problemlerinin ortaya çıkma olasılığını belirgin biçimde düşürebilir.

Elde edilen bu bulgular, ilişkilerin sadece eşzamanlı değil gelişimsel bir süreçte ortaya çıktığını göstermektedir. Birinci zamandaki duygusal istismarın ikinci zamandaki sosyal-duygusal öğrenmeyi olumsuz yönde yordaması, maruz kalınan olumsuz yaşantıların ergenlerin sosyal-duygusal becerilerinin gelişimini zayıflatabileceğine işaret edebilir. Buna paralel olarak, aynı dönemde içe yönelim problemlerinin artması, duygusal istismarın etkilerinin zaman içinde kalıcı riskler oluşturabilir. Ancak ikinci zamandaki sosyal-duygusal öğrenme modele dahil edildiğinde duygusal istismarın içe yönelim problemleri üzerindeki etkisinin azalması gelişen SDÖ becerilerinin zaman içinde istismarın olumsuz etkilerini kısmen dönüştüren bir mekanizma olarak işlev gördüğünü ortaya koyabilir. Bu yönüyle bulgular, duygusal istismarın içe yönelim problemlerine etkisinin süreçte doğrudan değil, bireyin zaman içinde kazandığı sosyal-duygusal yeterlikler üzerinden şekillendiği şeklinde değerlendirilebilir.

Sonuç olarak, aracılık bulguları sosyal duygusal öğrenme teorisinin temel varsayımlarını desteklemektedir. Bu çerçevede SDÖ, duygusal istismar ve içe yönelim problemleri arasındaki mekanizmayı açıklayan temel bir aracı olarak konumlanabilir.

2. Zamandaki Sosyal-Duygusal Öğrenme, 1. Zamandaki Duygusal Istismar ile 2. Zamandaki Dışa Yönelim Problemleri Arasındaki Ilişkiye Aracılık Eder.

Aracılık araştırmasının sonuçlarına göre, 1.zamandaki duygusal istismarın 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenmeyi negatif; 2. zamandaki dışa yönelim problemleri ise pozitif yönlü ve anlamlı olarak yordadığını göstermektedir. 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenme modele eklendiğinde 1.zamandaki duygusal istismar ile 2.zamandaki dışa yönelim problemler arasındaki ilişkilerin azaldığını görülmüştür. Bu bulgu 2.zamandaki sosyal duygusal öğrenmenin 1.zamandaki duygusal istismar ile 2.zamadaki dışa yönelim problemler arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde duygusal istismarın sosyal ve duygusal öğrenme güçlükleri ile önemli ölçüde bağlantılı olduğunu doğrulayan araştırmalar mevcuttur

(Gruhn & Compas, 2020; Miu vd., 2022). DiMarzio vd. (2025), duygusal istismar yaşayan ergenlerde sosyal desteğin dışa yönelim davranış problemleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, sosyal destek mekanizmasının SDÖ'nün temel bileşenlerinden biri olan sağlıklı ilişki kurma ve sosyal farkındalık becerileri ile yakından bağlantılı olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Kaçar-Başaran ve Kızıltepe (2025), duygusal istismar ile dışsallaştırma davranışları arasındaki pozitif ilişkinin duygu düzenleme güçlükleri aracılığıyla ortaya çıktığını belirtmiştir; bu süreç SDÖ'nün merkezinde yer alan duyguları tanıma, düzenleme ve uygun ifade etme becerilerinin önemini açık biçimde desteklemektedir. McLaughlin vd. (2020) ise duygusal istismarın dışa yönelim problemlerini sosyal–duygusal işleme süreçlerindeki bozulmalar yoluyla artırdığını göstermiştir. Bu bulgular toplu olarak değerlendirildiğinde, söz konusu değişkenlerin SDÖ becerileriyle büyük ölçüde örtüştüğü ve istismarın davranışsal sonuçlarının, ergenlerin sosyal-duygusal yeterliklerindeki zayıflıklar üzerinden şekillendiği anlaşılmaktadır.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde bu sürecin statik değil, zaman içinde dinamik olarak geliştiği gözlemlenebilir. Birinci zamandaki duygusal istismarın ikinci zamandaki sosyal-duygusal öğrenmeyi olumsuz yönde yordaması yaşanan olumsuz deneyimlerin ergenlerin sosyal duygusal becerilerinin gelişimini zayıflatabileceğine işaret edebilir. Öte yandan, duygusal istismarın ikinci zamandaki dışa yönelim problemleriyle olan pozitif ilişkisi, istismarın dışa yönelim problemlerini zaman içinde artırabileceğini göstermektedir. Ancak ikinci zamandaki sosyal-duygusal öğrenmenin modele dahil edilmesiyle, duygusal istismar ile dışa yönelim problemleri arasındaki ilişkinin azalması, ergenlerin sosyal-duygusal becerilerinin gelişmesinin bu olumsuz etkiyi kısmen dönüştürdüğünü ortaya koyabilir.

Ergenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri yüksek olduğunda, duygularını tanıma, ifade etme ve düzenleme kapasiteleri güçlenir. Bu beceriler, duygusal istismarın yol açtığı öfke, hayal kırıklığı veya stres gibi olumsuz duyguları yönetmeyi kolaylaştırabilir ve davranışsal tepkilerin daha kontrollü olmasına olanak sağlayabilir. Dolayısıyla bu ergenlerde dışa yönelimli problemler daha düşük düzeyde ortaya çıkabilir. Buna karşılık, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin zayıf olması stresli veya tehdit edici durumlarda öfke ve saldırganlık gibi dışa yönelimli davranışların daha kolay tetiklenmesine yol açabilir.

SDÖ teorisine göre ergenlerin sosyal farkındalık, duygu düzenleme, öz-yönetim ve kişilerarası ilişki kurma gibi temel becerileri davranışsal tepkilerini doğrudan şekillendirir (Karacan- Özdemir & Bacanlı, 2020). Araştırmanın sonuçları da bu kuramsal çerçeveyle uyumludur. 1. zamandaki duygusal istismarın 2. zamandaki SDÖ becerilerini olumsuz yönde etkilemesi, istismarın ergenlerin duygularını tanıma, yönetme ve sosyal ilişkileri sağlıklı

biçimde sürdürme kapasitesini zayıflattığını göstermektedir. SDÖ becerilerindeki bu düşüş, ergenlerin öfke, dürtüsellik ve saldırganlık gibi dışa yönelim davranışlarını düzenlemelerini zorlaştırabilir ve 2. zamandaki dışa yönelim problemlerinin artmasına yol açabilir. Modele SDÖ'nün eklenmesiyle duygusal istismar ile dışa yönelim problemleri arasındaki ilişkinin zayıflaması ise, SDÖ'nün bu süreçte aracılık işlevinin olduğunu göstermektedir. Bu durum, SDÖ becerilerinin güçlenmesinin istismar kaynaklı davranışsal sorunların ortaya çıkmasını azaltabileceğini ve SDÖ'nün dışa yönelim problemlerine karşı aracı bir işlev gördüğünü ortaya koyabilir.

Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda içe ve dışa yönelim problemleri ile ilgili farkındalık ve müdahale çalışmaları için bazı öneriler sunulmuştur.

Araştırmacılara Öneriler

1. Bu araştırmada ölçümler 6 aylık bir dönemle sınırlıdır. Bu nedenle gelecekte yapılacak çalışmalarda, duygusal istismar, sosyal-duygusal öğrenme ve içe/dışa yönelim problemlerinin gelişimsel seyrini daha kapsamlı biçimde izleyebilmek için en az 12–24 ay süren veya farklı gelişim dönemlerini kapsayan boylamsal tasarımlar kullanılabilir.
2. Çalışmada sosyal-duygusal öğrenmenin aracı rolünün anlamlı bulunması, bu becerilerin duygusal istismar ile problem davranışlar arasındaki süreçte önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle ileri araştırmalar, öz düzenleme, duygu düzenleme, akran ilişkileri ve ebeveynlik stilleri gibi değişkenleri içeren aracılık modellerini test edebilir. Bu değişkenlerin modele dahil edilmesi önemlidir çünkü öz düzenleme ve duygu düzenleme SDÖ'nün temel bileşenlerini, akran ilişkileri ve ebeveynlik stilleri ise SDÖ becerilerinin gelişimini doğrudan şekillendiren sosyal bağlamları oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu değişkenlerin ilişkisel olarak ele alınması, duygusal istismar ile davranış problemleri arasındaki ilişkilerin niteliğinin ortaya konulmasına ve sosyal-duygusal öğrenmenin bu ilişkideki rolünün daha bütüncül bir biçimde anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.
3. Mevcut bulgular ergen örneklemi üzerinden elde edilmiştir. İlerleyen araştırmalarda, düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik gruplar, kırsal-kentsel bölgeler veya risk altındaki genç popülasyonlar gibi çeşitlendirilmiş örneklemlerde çalışılabilir.
4. Ergenlerin içe yönelim ve dışa yönelim problem davranışlarına ilişkin yaşantılarının daha kapsamlı biçimde anlaşılabilmesi amacıyla nitel görüşmeler yapılabilir. Nitel görüşme yöntemi, nicel verilerle ortaya konulamayan öznel deneyimlerin, duygusal tepkilerin ve bağlamsal etmenlerin belirlenmesini sağlayarak, ergenlerde içe ve dışa yönelim problemlerin ortaya çıkışına ve sürdürülmesine ilişkin daha derinlemesine ve açıklayıcı bilgiler sunabilir.
5. Bu çalışmada bağımlı değişken olarak ergenlerin içe ve dışa yönelim problem davranışları ele alınmıştır. Ancak ergenlerde problem davranışlar çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu nedenle gelecekteki araştırmalarda, içe ve dışa yönelim problemlerinin alt

boyutlarıyla sınırlı kalınmaksızın, akademik alanda okul devamsızlığı, akademik başarısızlık; sosyal alanda akran zorbalığı, sosyal geri çekilme, riskli arkadaş ilişkileri; duygusal alanda ise düşük benlik saygısı, duygu düzenleme güçlükleri ve yalnızlık gibi davranış ve uyum problemlerinin de bağımlı değişken olarak ele alınarak daha kapsamlı değerlendirmeler yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Achenbach, T. M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: A factor-analytic study. *Psychological Monographs, 80,* 1–37. https://doi.org/10.1037/h0093906

Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Rescorla, L. A., Turner, L. V., & Althoff, R. R. (2016). İçselleştirme/dışsallaştırma sorunları: Klinik ve araştırma uygulamaları için gözden geçirme ve öneriler. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 55*(8), 647-656. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.05.012

Ackard, D. M., Neumark-Sztainer, D., Story, M., & Perry, C. (2006). Parent–child connectedness and behavioral and emotional health among adolescents. *American Journal of Preventive Medicine, 30*(1), 59-66. https://doi.org/10.1016/j.amepre.2005.09.013

Ağırkan, M., & Ergene, T. (2022). What do social and emotional learning interventions (SEL) tell us? A meta-analysis. *Revista de Psicodidáctica, 27*(2), 97–108. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.02.002

Akbaş, T. (2002). Çocuklara yönelik cinsel tacizler ve koruyucu eğitim. *Çukurova Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 19*(2), 1–8.

Akcaalan, M. (2016). *Yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No.423543). [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Akman, S. (2019). *İstanbul ili Pendik ilçesinde eğitim görmekte olan lise öğrencilerinin ergen asiliği, duygusal istismar ve psikolojik dayanıklıkları arasındaki ilişki* (Tez No. 535928). [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aktepe, E. (2009). Çocukluk çağı cinsel istismarı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 1*(2), 95–119.

Alisinanoğlu, F. & Bağcı, S. (2023). Erken çocukluk dönemindeki çocukların ebeveynlerinin çocuk ihmal ve istismarına ilişkin farkındalık düzeyleri. *Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 2*(1), 63-78. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2672748

Altunsu, B. (2004). *Çocuklara bakım veren hemşirelerin çocuk istismar ve ihmalini tanıyabilmeleri* (Tez no. 156240). [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi,İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., … & Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 136*(2), 151–173. https://doi.org/10.1037/a0018251

Antunes, R., Alexandre, J., Guedes, M., Filipe, M. G., & Veríssimo, M. (2023). Assessing the benefits of the "Intergalactic World" social emotional learning program for 8–12-year-old children in Portugal: Perspectives from teachers and caregivers. *Frontiers in Psychology, 14,* Article 1233335. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1233335

Aral, N., & Gürsoy, F. (2001). Çocuk hakları çerçevesinde çocuk ihmal ve istismarı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 36–39. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/151/aral_gursoy.htm

Aras, B. N. (2023). *İçselleştirici sorunların prevalansı ve cinsiyet ilişkisinin incelenmesi: Türkiye örnekleminde bir çalışma* [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. https://hdl.handle.net/11511/104765

Aras, Ş., Ünlü, G., & Taş, F. V. (2007). Çocuk ve ergen psikiyatrisi polikliniğine başvuran hastalarda belirtiler, tanılar ve tanıya yönelik incelemeler. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 10*(1), 28–37.

Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology, 8*, 291–322. https://doi.org/10.1037/1089-2680.8.4.291

Arnett, J. J. (2021). *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach* (6th ed.). Pearson.

Arslan, G. (2019). Development and validation of the Youth Externalizing Behavior Screener: A brief and effective measure of behavioral problems. *International Journal of School & Educational Psychology, 7*(sup1), 64–74. https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1466747

Arslan, G. (2020). Measuring emotional problems in Turkish adolescents: Development and initial validation of the Youth Internalizing Behavior Screener. *International Journal of School & Educational Psychology, 9*(2), 198–207. https://doi.org/10.1080/21683603.2019.1700860

Arslan, G., & Balkıs, M. (2016). Ergenlerde duygusal istismar, problem davranışlar, özyeterlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education, 6*(1), 8-22.

Arslan, İ. B., Lucassen, N., van Lier, P. A. C., de Haan, A. D., & Prinzie, P. (2021). Early childhood internalizing problems, externalizing problems and their co-occurrence and (mal)adaptive functioning in emerging adulthood: A 16-year follow-up study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 56*(2), 193–206. https://doi.org/10.1007/s00127-020-01959-w

Artz, S. (2005). The development of aggressive behaviors among girls: Measurement issues, social functions, and differential trajectories. In D. J. Pepler, K. C. Madsen, C. Webster, & K. S. Levene (Eds.), *The development and treatment of girlhood aggression* (pp. 105–136). Lawrence Erlbaum Associates.

Aslanyürek, D. & Demircioğlu, H. (2024). Investigation of aggressive behaviors of adolescents. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 57*(3), 1053–1098. https://doi.org/10.30964/auebfd.1438451

Asma, T. (2002). Çocuk ihmali ve istismarının hukukumuzdaki yeri. *Çoluk Çocuk Dergisi, 15*, 34.

Asra, B. (2022). *Okuma çemberlerinin lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.

Aydoğan, K. (2024). *Lise öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile ilişkisel saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. https://acikerisim.erbakan.edu.tr/items/26c35bae-07e6-4a83-96fe-b661dac48148

Aynacı, C. (2020). *Lise öğrencilerinde anne-baba-ergen ilişkilerinin benlik saygısı ve davranış problemlerine etkisinin okul sosyal hizmeti bağlamında incelenmesi (Sakarya örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Azizoğlu, M. (2009). *Lise ergenlerinde duygusal istismarın başarıya etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Babicka-Wirkus, A., Kozłowski, P., Wirkus, Ł., & Stasiak, K. (2023). Internalizing and externalizing disorder levels among adolescents: Data from Poland. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(3), 2752. https://doi.org/10.3390/ijerph20032752

Bahçuvanoğlu, F. F. (2019). *Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine yönelik yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi: Karma yöntem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher–student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly, 23*(1), 3–15. https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.3

Bakhtiar, B., Syakarofath, N. A., Karmiyati, D., & Widyasari, D. C. (2023). Peran adverse childhood experience terhadap internalizing problem dan externalizing problem pada remaja. *Gadjah Mada Journal of Psychology (GamaJoP), 9*(2), 277–292. https://doi.org/10.22146/gamajop.77578

Balat, H., & Akman, B. (2006). Lise öğrencilerinin psikolojik durumlarının sosyodemografik özelliklerine göre incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 13*(1), 3–12.

Balbaba, M. (2025). *Ergenlerde siber zorbalık, duygu düzenleme ve depresyon arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A., & Kupers, C. J. (1964). Transmission of patterns of self-reinforcement through modeling. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 69*, 1–9. https://doi.org/10.1037/h0041187

Barnett, O. W., Miller-Perrin, C. L., & Perrin, R. D. (2011). *Family violence: Across the lifespan*. Sage Publications.

Bashir, M. U. (2013). An assessment of activities of kalare in political violence in Gombe State, Nigeria. *International Journal of Innovative Research and Development, 2*(5), 181–200.

Başar, T. (2024). Boşanmış ebeveyni olan ergenlerin duygusal ve davranışsal problemlerinin sistematik olarak incelenmesi. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(2), 698–713.

Başay, Ö., Başay, B. K., Erbay, C., Coşkun, O., & Sağıroğlu, B. (2021). Çocuk ve ergen psikiyatri polikliniğine başvuran olguların beden kitle indeksi, beslenme tutum ve davranışları: Duygusal ve davranışsal sorunlarla ilişkisi. *Pamukkale Medical Journal, 14*(2), 402–415.

Başdaş, A. (2018). *Problemli internet kullanımı ve ergenlerin sosyal çevreleri üzerine etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (14), 198–210.

Bayraktar, S. (2015). *İnsanlığın kanayan yarası çocuk istismarı ve ihmali*. Nobel Tıp Kitabevleri.

Becer, E. (2004). *Duygusal istismarın 12–14 yaş grubu ergenlerin benlik saygısına etkisi* (Tez no.148742) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Benk, A. (2006). *Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin psikolojik belirtilerle ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Bigge, M. L. & Shermis, S. S. (1999). *Learning theories for teachers*. Longman Inc.

Bishop, S. A., Okagbue, H. I., & Odukoya, J. A. (2020). Statistical analysis of childhood and early adolescent externalizing behaviors in a middle low income country. *Heliyon, 6*(2), e03377. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03377

Blakemore, S. J., & Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual Review of Psychology, 65*, 187–207. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115202

Bohlin, G., & Janols, L. O. (2004). Behavioural problems and psychiatric symptoms in 5–13 year-old Swedish children: A comparison of parent ratings on the FTF (Five to Fifteen) with the ratings on CBCL (Child Behavior Checklist). *European Child & Adolescent Psychiatry, 13*, 14–22. https://doi.org/10.1007/s00787-004-3003-1

Boyatzis, R. E. (2009). Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence. *Journal of Management Development, 28*(9), 749–770. https://doi.org/10.1108/02621710910987647

Branje, S. (2022). Adolescent identity development in context. *Current Opinion in Psychology, 44*, 33–38. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.11.006

Briere, J., & Elliott, D. M. (2003). Prevalence and psychological sequelae of self-reported childhood physical and sexual abuse in a general population sample of men and women. *Child Abuse & Neglect, 27*(10), 1205-1222.

Briere, J., & Jordan, C. E. (2004). Violence against women: Outcome complexity and implications for assessment and treatment. *Journal of Interpersonal Violence, 19*(11), 1252–1276. https://doi.org/10.1177/0886260504269682

Broberg, A. G., Ekeroth, K., Gustafsson, P. A., Hansson, K., Hägglöf, B., & Ivarsson, T. (2001). Self-reported competencies and emotional/behavioural problems among Swedish adolescents: A normative study of the YSR (Youth Self-Report). *European Child & Adolescent Psychiatry, 10*(3), 186–193. https://doi.org/10.1007/s007870170025

Brook, J. S., Zhang, C., Balka, E. B., & Brook, D. W. (2012). Pathways to children's externalizing behavior: A three generation study. *Journal of Genetic Psychology, 173*(2), 175–197.

Brown, B. B., Bakken, J. P., Ameringer, S. W., & Mahon, S. D. (2008). A comprehensive conceptualization of the peer influence process in adolescence. In M. J. Prinstein & K. A. Dodge (Eds.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (pp. 17–44). Guilford Press.

Brumariu, L. E. & Kerns, K. A. (2010). Parent–child attachment and internalizing symptoms in childhood and adolescence: A review of empirical findings and future directions. *Development and Psychopathology, 22*(1), 177–203. https://doi.org/10.1017/S0954579409990344

Budak, H., Sanioğlu, A., Keretli, Ö., Durak, A., & Öz, B. (2020). Spor yaralanmasının kaygı üzerindeki etkileri. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 4*(1), 38–47. https://dergipark.org.tr/en/pub/besbid/issue/55256/668227

Buser, T. J., & Buser, J. K. (2013). Helping students with emotional abuse: A critical area of competence for school counselors. *Journal of School Counseling, 11*(9). https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1012312.pdf

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (18. baskı*). Pegem Akademi Yayıncılık.

Campano, J. P., & Munakata, T. (2004). Anger and aggression among Filipino students. *Adolescence, 39*(156).

Campbell, S. B., Shaw, D. S., & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology, 12*(3), 467–488.

Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development, 79*(5), 1185–1229. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x

Carducci, B. J. (2020). Erik H. Erikson. In *The Wiley encyclopedia of personality and individual differences: Models and theories* (ss. 45–49). Wiley.

Carello, J., & Butler, L. D. (2015). Practicing what we teach: Trauma-informed educational practice. *Journal of Teaching in Social Work, 35*(3), 262–278. https://doi.org/10.1080/08841233.2015.1030059

Casey, B. J., Jones, R. M., & Hare, T. A. (2008). The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1124*(1), 111-126. https://doi.org/10.1196/annals.1440.010

Casey, B. J., Jones, R. M., & Somerville, L. H. (2008). Braking and accelerating of the adolescent brain. *Journal of Research on Adolescence, 18*(1), 59-68.

Cecil, K. M., Starr, L., Broad, R. A., & Shapiro, R. (2025). Neglect and behavior problems in early childhood: A test of indirect effects through emotion knowledge. *Child Psychiatry & Human Development.* Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s10578-025-01851-1

Cengiz, E. G. (2024). Çocuğun duygusal istismarı. In M. N. Sönmez & A. M. Yıldız (Eds.), *Her yönüyle çocuk istismarı ve ihmali* (ss. 13–15). Türkiye Klinikleri. https://www.turkiyeklinikleri.com/article/en-cocugun-duygusal-istismari-107014.html

Ceyhan, Ş. (2020). Sosyal Öğrenme Kuramı ile Flüt Derslerinin Niteliği Artırılabilir Mi? *Sahne ve Müzik,* (11), 210-235.

Chaplin, T. M., & Aldao, O. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 139*(4), 735–765. https://doi.org/10.1037/a0030737

Chen, X., Liu, M., Rubin, K. H., Li, D., Li, Z., Cen, G., & Li, B. (2003). Çinli çocuklarda dışsallaştırıcı ve içselleştirici davranışlara ilişkin ebeveyn raporları: Sosyal, duygusal ve okul uyumuyla ilişkisi. *Journal of Psychology in Chinese Societies, 3*(2), 233–259.

Cheng, P., & Langevin, R. (2023). Çocuk istismarı alt tiplerinin, yeni yetişkinlerde duygusal yeterlilik üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Psikolojik Travma: Teori, Araştırma, Uygulama ve Politika, 15*(Ek 1), S102–S111. https://doi.org/10.1037/tra0001322

Chi, X., & Cui, X. (2020). Externalizing problem behaviors among adolescents in a southern city of China: Gender differences in prevalence and correlates. *Children and Youth Services Review, 119*, 105632. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105632

Christ, C., De Waal, M. M., Dekker, J. J., van Kuijk, I., van Schaik, D. J., Kikkert, M. J., … & Messman-Moore, T. L. (2019). Linking childhood emotional abuse and depressive symptoms: The role of emotion dysregulation and interpersonal problems. *Plos One, 14*(2), e0211882.

Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2005). Child maltreatment. *Annual Review of Clinical Psychology, 1*, 409–438. https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144029

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development, 94*(5), 1181–1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge-Falmer.

Coll, C. G., & Magnuson, K. (2000). Cultural differences as sources of developmental vulnerabilities and resources. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 94–114). Cambridge University Press.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2013). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary school edition*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf (Erişim adresinden edinilmiştir)

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2015). *2015 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Middle and high school edition*. http://secondaryguide.casel.org/ (Erişim adresinden edinilmiştir)

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *Evidence-based social and emotional learning programs: CASEL criteria updates and rationale*. https://casel.org/11_casel-program-criteria-rationale/ (Erişim adresinden edinilmiştir)

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2021). *Core SEL competencies*. https://casel.org/Core-Competencies/ (Erişim adresinden edinilmiştir)

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *Preparing youth for the workforce of tomorrow: Cultivating the social and emotional skills employers demand.* https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Gateway-Preparing-Workforce-of-Tomorrow.pdf (Erişim adresinden edinilmiştir)

Collishaw, S. (2015). Annual research review: Secular trends in child and adolescent mental health. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56*(3), 370–393.

Colomeischi, A. A., Ursu, A., Bogdan, I., Ionescu-Corbu, A., Bondor, R., & Conte, E. (2022). Social and emotional learning and internalizing problems among adolescents: The mediating role of resilience. *Children, 9*(9), 1326. https://doi.org/10.3390/children9091326

Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., ... & Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological Bulletin, 143*(9), 939-991. https://doi.org/10.1037/bul0000110

Connell, A. M., & Goodman, S. H. (2002). The association between psychopathology in fathers versus mothers and children's internalizing and externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 128*(5), 746.

Costello, E. J., & Angold, A. (2015). Developmental epidemiology. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology: Volume one: Theory and method* (ss. 41–75). Wiley.

Crick, N. R., & Zahn-Waxler, C. (2003). The development of psychopathology in females and males: Current progress and future challenges. *Development and Psychopathology, 15*(3), 719–742.

Cui, N., & Liu, J. (2020). Physical abuse, emotional abuse, and neglect and childhood behavior problems: A meta-analysis of studies in Mainland China. *Trauma, Violence, & Abuse, 21*(1), 206–224. https://doi.org/10.1177/1524838018757750

Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları* (28. baskı). Remzi Kitabevi.

Çakmak, Z., & Güre, A. (2020). Ekonomik güçlük, eşler arasındaki çatışma ve ergenlerin problem davranışları: Bir izleme çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, *35*(85), 1-16.

Çelik Örücü, M., Bugay, A., Tuna, M. E., Çok, F., & Aşkar, P. (2015). Davranış problemleri ölçeğinin lise öğrencilerinde psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry, 16*(5), 370-379.

Çelikkaleli, Ö. (2015). Ergenlerin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan ebeveyn tutumlarına göre psikolojik belirtilerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*, 148–162.

Çelikkalp, Ü., & Yalçın-Irmak, A. (2022). Ergenlerde psikososyal sorunlar ile ilişkili risk faktörleri. *Sakarya Tıp Dergisi, 12*(2), 245–254. https://doi.org/10.31832/smj.1016192

Çetinkaya, Ö., & Alparslan, A. M. (2011). Duygusal zekânın iletişim becerileri üzerine etkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 16*(1), 163–177.

Çolakoğlu, F. F., & Solak, N. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet ve okul türüne göre saldırganlık düzeyleri ile empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi (Çorum ili örneği). *The Journal of Academic Social Science Studies, 26*, 57–66. https://doi.org/10.9761/JASSS2392

Çöp, E., Dinç, G. Ş., & Kültür, S. E. Ç. (2016). Kronik hastalığı olan çocukların annelerinde baş etme becerilerinin psikiyatrik belirtiler ile ilişkisi: Bir ön çalışma. *Turkish Journal of Pediatric Disease, 10*(3), 170-176.

De la Peña-Arteaga, V., Nogueira, S. O., Lynskey, M., & Hines, L. A. (2021). The relationship between childhood physical and sexual abuse and adolescent cannabis use: A systematic review. *Frontiers in Psychiatry, 12*, Article 631245. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.631245

De Panfilis, D. (2006). *Child neglect: A guide for prevention, assessment, and intervention*. Springer Publishing.

De Paul, J., & Guibert, M. (2008). *Empathy and child neglect: A theoretical model. Child Abuse & Neglect, 32*(11), 1063–1071. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.03.003

Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71–100. https://doi.org/10.1177/1534582304267187

Denham, S. A., & Brown, C. (2010). Plays nice with others: Social-emotional learning and academic success. *Early Education & Development, 21*(5), 652–680. https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450

Devaney, E., Utne O'Brien, M., Tavegia, M., & Resnik, H. (2005). Promoting children's ethical development through social and emotional learning. *New Directions for Youth Development,* (108), 107–116. https://doi.org/10.1002/yd.145

Dikeç, G., Arabacı, L. B., & Uzunoğlu, G. (2020). Bir bölge psikiyatri hastanesi çocuk ve ergen kliniğinde istenen konsültasyonların değerlendirilmesi. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 11*(3), 418–422.

DiMarzio, K., Hare, M., Sisitsky, M., Cadet, G., Satoba, S., & Parent, J. (2025). How school and community supports influence psychosocial outcomes of children experiencing emotional maltreatment. *Child Abuse & Neglect, 160*, 107174. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2024.107174

Dinleyici, M., & Dağlı, F. (2016). Duygusal ihmal, istismar ve çocuk hekiminin rolü [Emotional abuse, neglect and the role of pediatrician]. *Osmangazi Tıp Dergisi, 38*(2), 18–27.

Dishion, T. J., & Racer, K. H. (2013). Development of adult antisocial behavior. In T. P. Beauchaine & S. P. Hinshaw (Eds.), *Child and adolescent psychopathology* (pp. 453–489). Wiley.

Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam, D. (2008). Aggression and antisocial behavior in youth. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Child and adolescent development: An advanced course* (pp. 437–472). Wiley.

Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science, 16*(4), 328–335. https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01535.x

Doruk, S. K. (2011). *0–14 yaş çocuğu olan annelerin çocuklarına yönelik fiziksel ve duygusal istismar/ihmal durumu* (Yayın No. 331354) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Dökmen, Z. Y. (2009). *Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar*. Remzi Kitabevi.

Drosopoulou, G., Vlasopoulou, F., Panagouli, E., Stavridou, A., Papageorgiou, A., Psaltopoulou, T., … & Tsitsika, A. K. (2022). Cross-national comparisons of internalizing problems in a cohort of 8,952 adolescents from five European countries: The EU NET ADB survey. *Children, 10*(1), 8. https://doi.org/10.3390/children10010008

Dube, S. R., Anda, R. F., Felitti, V. J., Chapman, D. P., Williamson, D. F., & Giles, W. H. (2001). Childhood abuse, household dysfunction, and the risk of attempted suicide throughout the life span: Findings from the adverse childhood experiences study. *JAMA, 286*(24), 3089–3096. https://doi.org/10.1001/jama.286.24.3089

Dubowitz, H. (2013). Neglect in children. *Pediatric Annals, 42*(4), e72–e76. https://doi.org/10.3928/00904481-20130326-11

Duckworth, A. L., & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science, 23*(5), 319–325. https://doi.org/10.1177/0963721414541462

Duhig, A. M., Renk, K., Epstein, M. K., & Phares, V. (2000). Interparental agreement on internalizing, externalizing, and total behavior problems: A meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice, 7*(4), 435–453. https://doi.org/10.1093/clipsy.7.4.435

Duprey, E. B., Oshri, A., Liu, S., Kogan, S. M., & Caughy, M. O. B. (2021). Physiological stress response reactivity mediates the link between emotional abuse and youth internalizing problems. *Child Psychiatry & Human Development, 52*(3), 450–463. https://doi.org/10.1007/s10578-020-01033-1

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Egeland, B. (2009). Taking stock: Childhood emotional maltreatment and developmental psychopathology. *Child Abuse & Neglect, 33*(1), 22–26. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.12.004

Eirich, R., McArthur, B. A., Anhorn, C., McGuinness, C., Christakis, D. A., & Madigan, S. (2022). Association of screen time with internalizing and externalizing behavior problems in children 12 years or younger: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Psychiatry, 79*(5), 393–405. https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2022.0155

Eirich, R., McArthur, B. A., Anhorn, C., McGuinness, C., Christakis, D. A., & Madigan, S. (2022). Association of screen time with internalizing and externalizing behavior problems in children 12 years or younger: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Psychiatry, 79*(5), 393–405. https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2022.0155

Eneçcan, F. N., Şahin, E. M., Erdal, M., Aktürk, Z., & Kara, M. (2011). Edirne şehir merkezindeki lise öğrencilerinde riskli sağlık davranışlarının değerlendirilmesi. *TAF Preventive Medicine Bulletin, 10*(6), 687–700.

Engle, J. M., & McElwain, N. L. (2011). Parental reactions to toddlers' negative emotions and child negative emotionality as correlates of problem behavior at the age of three. *Social Development, 20*(2), 251–271. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2010.00583.x

Ergene, T., & Yıldırım, İ. (2004). Üniversite adaylarının depresyon düzeyleri. *3P Dergisi, 12*(2), 91–100.

Ergül-Topçu, A., & Güre, A. (2021). Olumsuz yaşam olayları, anne-ergen ilişkisi ve ergen uyumu arasındaki ilişkiler: Bir izleme çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi, 36*(87), 106–130.

Eskin, M., Ertekin, K., Harlak, H., & Dereboy, Ç. (2008). Lise öğrencisi ergenlerde depresyonun yaygınlığı ve ilişkili olduğu etmenler. *Türk Psikiyatri Dergisi, 19*(4), 382–389.

Eyyupoğlu, E. (2017). *Lise öğrencilerinin internet ve bilgisayar oyun bağımlılığı ile asilik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Falgares, G., Costanzo, G., Manna, G., & Lamis, D. A. (2024). Childhood emotional maltreatment and internalizing problems in a non-clinical sample of adolescents: A moderated-mediation model of insecure anxious attachment style and gender. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome, 27*(2), Article 745. https://doi.org/10.4081/ripppo.2024.745

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). *G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods, 39*(2), 175–191. https://doi.org/10.3758/BF03193146

Filiz, A. (2009). *Farklı lise türlerindeki öğrencilerin empatik eğilimleri ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Fonseca, I. B. da, Santos, G., & Santos, M. A. (2024). School engagement, school climate and youth externalizing behaviors: Direct and indirect effects of parenting practices. *Current Psychology.* Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04567-4

Ford, J. D., Spinazzola, J., & Van der Kolk, B. A. (2021). Developmental trauma disorder: A legacy of attachment trauma in victimized children. *Journal of Traumatic Stress, 34*(3), 1–10. https://doi.org/10.1002/jts.22697

Forms, M., Abad, J., & Kirchner, T. (2011). İçselleştirme ve dışsallaştırma sorunları. In R. J. R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 1464–1489). Springer.

Fortuin, J., van Geel, M., & Vedder, P. (2015). Peer influences on internalizing and externalizing problems among adolescents: A longitudinal social network analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 44*(4), 887–897. https://doi.org/10.1007/s10964-014-0168-x

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *Eğitimde araştırma tasarlama ve değerlendirme*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second Step: A violence prevention curriculum. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*(2), 102–112. https://doi.org/10.1177/106342660000800206

Galván, A. (2010). Adolescent development of the reward system. *Frontiers in Human Neuroscience, 4*, Article 6. https://doi.org/10.3389/neuro.09.006.2010

Garbarino, J., & Ganzel, B. (2000). The human ecology of early risk. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 76–93). Cambridge University Press.

Gardner, M., & Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: An experimental study. *Developmental Psychology, 41*(4), 625–635. https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.625

Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2024). Child and adolescent social withdrawal predict adult psychosocial maladjustment: A meta-analytic review. *Frontiers in Developmental Psychology, 15*, Article 1408166. https://doi.org/10.3389/fdpys.2024.1408166

Genç, Y., & Kulaoğlu, S. (2025). Çocuk cinsel istismarını önlemede farkındalık ve eğitimin yeri. *Sosyal Sağlık Dergisi, 5*(1), 50–65.

Gençtanırım-Kuru, D. (2010). *Ergenlik döneminde riskli davranışların yordanması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Gilbert, R., Widom, C. S., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E., & Janson, S. (2009). Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *The Lancet, 373*(9657), 68–81. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(08)61706-7

Glaser, D. (2002). Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): A conceptual framework. *Child Abuse & Neglect, 26*(6–7), 697–714. https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00342-3

Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of social relationships*. Bantam.

Gorniak, A. N. (2021). *Olumsuz çocukluk deneyimleri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve ergenlerde davranışsal güçlükler arasındaki ilişkinin anlaşılması* [Doktora tezi, University of Houston–Clear Lake]. University of Houston–Clear Lake Digital Repository.

Göl-Güven, M. (2019). Lions Quest yaşam becerileri programının Türkiye'deki uygulama örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*(50), 254–282.

Gritti, A., Bravaccio, C., Signoriello, S., Salerno, F., Pisano, S., Catone, G., et al. (2014). Epidemiological study on behavioural and emotional problems in developmental age: Prevalence in a sample of Italian children, based on parent and teacher reports. *Italian Journal of Pediatrics, 40*(1), 1–7.

Gruhn, M. A., & Compas, B. E. (2020). Çocukluk ve ergenlikte kötü muamelenin başa çıkma ve duygu düzenleme üzerindeki etkileri: Meta-analitik bir inceleme. *Child Abuse & Neglect, 103*, 104446. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104446

Gutman, L. M., & Codiroli McMaster, N. (2020). Gendered pathways of internalizing problems from early childhood to adolescence and associated adolescent outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology, 48*(5), 703–718. https://doi.org/10.1007/s10802-020-00623-w

Gündüz, B., & Sağlam, N. (2020). Ergenlerde sosyal görünüş kaygısı, ebeveyn ve akrana bağlanmanın depresyonu yordamadaki katkısı. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 243-267. https://doi.org/10.26468/trakyasobed.625074

Gürel, R. (2014). Sosyal pekiştireçlerin ve model davranışlarının, çocukların ahlaki yargılarının şekillenmesindeki etkisi (Bandura örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi, 12*(28), 101–119.

Güzel, H. Ş., & Arkar, H. (2018). İçe/dışa yönelim sorunları ile mizaç, aile işlevleri ve yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry, 19*(3), 290–299. https://doi.org/10.5455/apd.276606

Haahr-Pedersen, I., Hyland, P., Hansen, M., Perera, C., Spitz, P., Bramsen, R. H., & Vallières, F. (2021). Patterns of childhood adversity and their associations with internalizing and externalizing problems among at-risk boys and girls. *Child Abuse & Neglect, 121*, Article 105272. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105272.

Hagquist, C. (2009). Psychosomatic health problems among adolescents in Sweden — are the time trends gender related? *European Journal of Public Health, 19*(3), 331–336. https://doi.org/10.1093/eurpub/ckp031

Hamel, C., Rodrigue, C., Clermont, C., Hébert, M., Paquette, L., & Dion, J. (2024). Alexithymia as a mediator of the associations between child maltreatment and internalizing and externalizing behaviors in adolescence. *Scientific Reports, 14*, Article 6359. https://doi.org/10.1038/s41598-024-56909-2

Hamilton, J. L., Shapero, B. G., Stange, J. P., Hamlat, E. J., Abramson, L. Y., & Alloy, L. B. (2013). Emotional maltreatment, peer victimization, and depressive versus anxiety symptoms during adolescence: Hopelessness as a mediator. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 42*(3), 332–347. https://doi.org/10.1080/15374416.2013.777916

Hammen, C., & Shih, J. (2004). Intergenerational transmission of depression: Test of an interpersonal stress model in a community sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 72*(3), 511–522. https://doi.org/10.1037/0022-006X.72.3.511

Hankin, B. L., Mermelstein, R., & Roesch, L. (2007). Sex differences in adolescent depression: Stress exposure and reactivity models. *Child Development, 78*(1), 279–295. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00997.x

Hashim, M. J., Alimoradi, Z., Pakpour, A. H., Pfaltz, M. C., Ansari, S., Asif, R., & Iqbal, N. (2024). Association of childhood emotional maltreatment with adolescents' psychopathology: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse, 25*(4), 2986–3004. https://doi.org/10.1177/15248380241233538

Hastings, P. D., Shirtcliff, E. A., Klimes-Dougan, B., Allison, A. L., Derose, L., Kendziora, K. T., Usher, B. A., & Zahn-Waxler, C. (2011). Allostasis and the development of

internalizing and externalizing problems: Changing relations with physiological systems across adolescence. *Development and Psychopathology, 23*(4), 1149–1165. https://doi.org/10.1017/S0954579411000538

Hatkevich, C., Sumlin, E., & Sharp, C. (2021). Examining associations between child abuse and neglect experiences with emotion regulation difficulties indicative of adolescent suicidal ideation risk. *Frontiers in Psychiatry, 12*, 630697. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.630697

Hatoum, A. S., Rhee, S. H., Corley, R. P., Hewitt, J. K., & Friedman, N. P. (2018). *Etiology of stability and growth of internalizing and externalizing behavior problems across childhood and adolescence. Behavior Genetics, 48*(4), 298–314. https://doi.org/10.1007/s10519-018-9900-8

Hayashi, M. (2022). Child psychological/emotional abuse and neglect: A definitional conceptual framework. *Journal of Child & Adolescent Trauma, 15*(4), 999–1010. https://doi.org/10.1007/s40653-022-00448-3

Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2nd ed.). Guilford Press.

Hayes, D., Deniz, E., Nisbet, K., Thompson, A., March, A., Mason, C., Santos, J., Mansfield, R., Ashworth, E., Moltrecht, B., Liverpool, S., Merrick, H., Boehnke, J., Humphrey, N., Stallard, P., Patalay, P., & Deighton, J. (2025). Universal, school-based interventions to improve emotional outcomes in children and young people: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry, 4*, Article 1526840. https://doi.org/10.3389/frcha.2025.1526840

Heleniak, C., Jenness, J. L., Vander Stoep, A., McCauley, E., & McLaughlin, K. A. (2016). Childhood maltreatment exposure and disruptions in emotion regulation: A transdiagnostic pathway to adolescent internalizing and externalizing psychopathology. *Cognitive Therapy and Research, 40*(3), 394–415. https://doi.org/10.1007/s10608-015-9735-z

Hendron, M., & Kearney, C. A. (2016). School climate and student absenteeism and internalizing and externalizing behavioral problems. *Children & Schools, 38*(2), 109–116. https://doi.org/10.1093/cs/cdw009

Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2011). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(12), 1568–1579. https://doi.org/10.1007/s10964-011-9665-3

Hergpertz-Dahlmann, B., Bühren, K., & Remschmidt, H. (2013). Growing up is hard: Mental disorders in adolescence. *Dtsch Arztebl International, 110*(25), 432–439. https://doi.org/10.3238/arztebl.2013.0432

Hergüner, S. (2011). *Çocuk hakları açısından çocuk ihmali ve istismarı el kitabı.* Çocuk Vakfı Yayınları.

Hesapçıoğlu, S. T., Ceylan, M. F., Erdoğan, B., Kandemir, G., & Çöp, E. (2017). Okul öncesi çocuklarda duygusal ve davranışsal sorunlar annedeki hangi psikiyatrik belirtiler ile ilişkilidir? *Düşünen Adam: The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences, 30*, 6–14. https://doi.org/10.5350/DAJPN2017300101

Hu, W., Fang, X., Chen, H., Deng, L., & Lin, X. (2015). The relationship between three domain competences and internalizing and externalizing problems in Chinese high school students. *Child Indicators Research, 8*(4), 943–959. https://doi.org/10.1007/s12187-014-9290-2

Humphreys, K. L., LeMoult, J., Wear, J. G., Piersiak, H. A., Lee, A., & Gotlib, I. H. (2020). Child maltreatment and depression: A meta-analysis of studies using the Childhood Trauma Questionnaire. *Child Abuse & Neglect, 102*, 104361. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104361

Humphreys, K. L., LeMoult, J., Wear, J. G., Piersiak, H. A., Lee, A., & Gotlib, I. H. (2020). Child maltreatment and depression: A meta-analysis of studies using the Childhood Trauma Questionnaire. *Child Abuse & Neglect, 102*, 104361. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104361

Imbach, D., Aebi, M., Metzke, C. W., Bessler, C., & Steinhausen, H. C. (2013). Internalizing and externalizing problems, depression, and self-esteem in non-detained male juvenile offenders. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 7*(1), Article 7. https://doi.org/10.1186/1753-2000-7-7

Işıkoğlu, B., & Kesebir, S. (2020, 27 Haziran) *Orta çocuklukta güvenli bağlanma ve ödül-ceza kullanımı ile davranış problemleri arasındaki ilişki* [Sempozyum bildirisi]. Psikoloji Araştırmaları Sempozyumu, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul. uuyayinlari.com

Iwaniec, D., Larkin, E., & Higgins, S. (2006). Araştırma incelemesi: Duygusal istismar vakalarında risk ve dayanıklılık. *Child and Family Social Work, 11*(1), 73–82. https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00398.x

İkiz, F. E., & Sağlam, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 16*(3), 1235–1246. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330253

Jaffee, S. R. (2017). Child maltreatment and risk for psychopathology in childhood and adulthood. *Annual Review of Clinical Psychology, 13*, 525–551. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032816-045005

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health, 105*(11), 2283–2290. https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630

Kaçar-Başaran, S., & Kızıltepe, R. (2025). Associations of childhood maltreatment and emotion dysregulation with internalizing and externalizing symptoms: A transdiagnostic model. *Journal of Family Violence*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s10896-025-00919-9

Kanak, M. (2015). *Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal ihmal ve istismara yönelik bilgi ve farkındalıklarına destek eğitim programının etkisi* (Tez No. 388257) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kara Doruk, S. (2012). *0-14 yaş çocuğu olan annelerin çocuklarına yönelik fiziksel ve duygusal istismar/ihmal durumu* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Kara, B., Biçer, Ü., & Gökalp, A. S. (2004). Çocuk istismarı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi. 47* (2), 140–151.

Karacan-Özdemir, N., & Bacanlı, F. (2020). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve kariyer gelişimi: Öğretmen ve psikolojik danışman rolleri. *Millî Eğitim Dergisi*, *49*(226), 323–344.

Karagöz, Y. (2024). *İstismar ve ihmale maruz kalan ergenlerin duygu düzenleme stratejileri ve sosyal dışlanma algılarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. https://hdl.handle.net/20.500.12395/53166

Karanis, A. (2016). *Üniversite öğrencilerinde algılanan duygusal istismar düzeyleri ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.

Kavurma, C., Bilaç, Ö., Önder, A., Doğan, Y., Uzunoğlu, G., Adanır, A., & Kandemir, H. (2023). Kendine zarar verme davranışı olan ergenlerde aile işlevlerinin, ebeveyn ve arkadaşlara bağlanmanın, karar verme stillerinin ve problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Clinics and Laboratory, 14*(2), 312–320.

Kellij, S., Lodder, G. M. A., van den Bedem, N., Güroğlu, B., & Veenstra, R. (2022). *The social cognitions of victims of bullying: A systematic review.* Adolescent Research Review, 7, 287–334. https://doi.org/10.1007/s40894-022-00183-8

Keyes, K. M., & Platt, J. M. (2023). Annual research review: Sex, gender, and internalizing conditions among adolescents in the 21st century – trends, causes, consequences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 65*(4), 384–407. https://doi.org/10.1111/jcpp.13864

Keyes, K. M., Finsaas, M. C., Gimbrone, C. A., Kelsall, N. C., Jacobowitz, A. L., Leventhal, A. M., & Rundle, A. G. (2025). Longitudinal internalizing psychopathology structure in a diverse community sample of Los Angeles adolescents from 9th to 12th grade. *SSM – Mental Health, 7,* 100418. https://doi.org/10.1016/j.ssmmh.2025.100418

Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(6), 706–716. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02202.x

Kim, S., Jang, Y. S., & Park, E.-C. (2025). Associations between social isolation, withdrawal, and depressive symptoms in young adults: A cross-sectional study. *BMC Psychiatry, 25,* 327. https://doi.org/10.1186/s12888-025-06792-6

King, M. A., & Janson, G. R. (2011). Beware emotional maltreatment. *Principal, 91,* 18–21. https://www.naesp.org/sites/default/files/King_Janson_SO11.pdf

Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.

Koçak, F. (2023). *Görme engelli çocukların ihmal ve istismar düzeyleri* (Tez No. 242600) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Korkut, A. (2021). *Pozitif gençlik gelişimi el kitabı: Küresel bağlamlardan güncel araştırma, politika ve uygulamalar*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Kosson, D. S., Schraft, C. V., Brieman, C. L., McBride, C. K., & Knight, R. A. (2022). Parental rejecting behaviors: Validating a behaviorally based youth-report measure of parental emotional abuse. *Assessment, 28*(3), 899–917. https://doi.org/10.1177/1073191120918943

Kress, J. S., & Elias, M. J. (2006). Implementing school-based social and emotional learning programs: Navigating developmental crossroads. In I. Sigel & A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 592–618). Wiley.

Kroger, J. (2017). *Identity development: Adolescence through adulthood* (2nd ed.). Sage Publications.

Kulakow, N., Mahlau, L., & Kocaj, I. (2024). The longitudinal relationship between internalizing and externalizing behavioral problems with academic achievement in elementary school. *Learning and Instruction*, 91, 101909. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101909

Kütük, M. Ö., & Bilaç, Ö. (2017). Çocuklarda ve adölesanlarda duygusal istismar ve ihmal. *Türkiye Klinikleri, 3*(3), 181–187.

Kwok, S. Y. C. L., Fang, S., & Kwan, C. K. (2025). COVID-19 salgını sırasında Çin'deki ilkokul öğrencileri arasında ebeveyn duygusal istismarının psikolojik sıkıntı üzerindeki etkisi: Okulda dayanıklılık, büyüme zihniyeti ve olumlu ilişkilerin rolleri. *Current Psychology, 44*, 6881–6892. https://doi.org/10.1007/s12144-025-07587-4

Laird, R. D., Jordan, K. Y., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2001). Peer rejection in childhood, involvement with antisocial peers in early adolescence, and the development of externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology, 13*(2), 337–354. https://doi.org/10.1017/S0954579401002085

Langley, A. K., Falk, A., Peris, T., Wiley, J. F., Kendall, P. C., Ginsburg, G., Birmaher, B., March, J., Albano, A. M., & Piacentini, J. (2014). The child anxiety impact scale: Examining parent- and child-reported impairment in child anxiety disorders. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 43*(4), 579–591. https://doi.org/10.1080/15374416.2013.817311

Lansford, J. E., & Dodge, K. A. (2008). Cultural norms for adult corporal punishment of children and societal rates of endorsement and use of violence. *Parenting: Science and Practice, 8*(3), 257–270. https://doi.org/10.1080/15295190802204843

Lapointe, V., & Marcotte, D. (2000). Gender-typed characteristics and coping strategies of depressed adolescents. *European Review of Applied Psychology / Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 50*(4), 451–460.

LeBuffe, P. A., Shapiro, V. B., & Naglieri, J. A. (2009). *Devereux Student Strengths Assessment: K–8th grade*. Kaplan Press.

Lee, C. K., & Feng, J. Y. (2021). From childhood victimization to internalizing and externalizing behavior problems through self-esteem in adolescence. *Research in Nursing & Health, 44*(6), 931–944. https://doi.org/10.1002/nur.22188

Lee, E. J., & Stone, S. I. (2011). Co-occurring internalizing and externalizing behavioral problems: The mediating effect of negative self-concept. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(12), 1597–1610. https://doi.org/10.1007/s10964-011-9700-4

Levante, A., Martis, C., Bianco, F., Castelli, I., Petrocchi, S., & Lecciso, F. (2023). Internalizing and externalizing symptoms in children during the COVID-19 pandemic: A systematic mixed-studies review. *Frontiers in Psychology, 14*, Article 1182309. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1182309.

Lewis, T., McElroy, E., Harlaar, N., & Runyan, D. (2016). Does the impact of child sexual abuse differ from maltreated but non-sexually abused children? A prospective examination of the impact of child sexual abuse on internalizing and externalizing behavior problems. *Child Abuse & Neglect, 51*, 31–40. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.11.016

Li, E. T., Carracher, E., & Bird, T. (2020). Linking childhood emotional abuse and adult depressive symptoms: The role of mentalizing incapacity. *Child Abuse & Neglect, 99*, 104253. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104253

Liu, J., Chen, X., & Lewis, G. (2011). Childhood internalizing behaviour: Analysis and implications. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 18*(10), 884–894. https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2011.01743.x

Loeb, E. L. (2015). The autonomy–connection challenge in adolescent–peer relationships. *Child Development Perspectives, 9*(2), 101–105. https://doi.org/10.1111/cdep.12111

Lundervold, A. J., Breivik, K., Posserud, M.-B., Stormark, K. M., & Hysing, M. (2013). Symptoms of depression as reported by Norwegian adolescents on the Short Mood and Feelings Questionnaire. *Frontiers in Psychology, 4*, 613. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00613

Luthar, S. S., & Ansary, N. S. (2009). Distress and academic achievement among adolescents of affluence: A study of externalizing and internalizing problem behaviors and school performance. *Development and Psychopathology, 21*(1), 319–341. https://doi.org/10.1017/S0954579409000182

Lynn, J. A. (2009). *Battle: A history of combat and culture*. Hachette UK.

Madigan, S., Cyr, C., Eirich, R., Fearon, R. M. P., Ly, A., Rash, C., … Alink, L. R. A. (2019). Testing the cycle of maltreatment hypothesis: Meta-analytic evidence of the intergenerational transmission of child maltreatment. *Development and Psychopathology, 31*(1), 23–51. https://doi.org/10.1017/S0954579418001700

Maniglio, R. (2015). Significance, nature, and direction of the association between child sexual abuse and conduct disorder: A systematic review. *Trauma, Violence, & Abuse, 16*(3), 241–257. https://doi.org/10.1177/1524838014526068

Mariano, D. G. (2012). *The effectiveness of creating a sense of community in online learning with social awareness information* [Doctoral dissertation, Duquesne University]. LearnTechLib. https://www.learntechlib.org/p/117464/

Maschi, T., Morgen, K., Bradley, C. B., & Hatcher, S. S. (2008). Exploring gender differences on internalizing and externalizing behavior among maltreated youth: Implications for social work action. *Child & Adolescent Social Work Journal, 25*(6), 531–547. https://doi.org/10.1007/s10560-008-0139-8

Mastrotheodoros, S., van der Graaff, J., Deković, M., Meeus, W., & Branje, S. (2020). Family functioning and adolescent internalizing and externalizing problems: Disentangling between-family differences and within-family effects. *Journal of Youth and Adolescence, 49*(4), 804–817. https://doi.org/10.1007/s10964-019-01094-z

Mathews, B., Pacella, R., Dunne, M. P., Simunovic, M., & Marston, C. (2020). *Improving measurement of child abuse and neglect: A systematic review and analysis of national prevalence studies. PLoS ONE, 15*(1), e0227884. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0227884

McCabe, B. E., Lai, B. S., Gonzalez-Guarda, R. M., & Peragallo Montano, N. (2018). Childhood abuse and adulthood IPV, depression, and high-risk drinking in Latinas. *Issues in Mental Health Nursing, 39*(12), 1004–1009. https://doi.org/10.1080/01612840.2018.1505984

McEachern, A. G., Aluede, O., & Kenny, M. C. (2008). Emotional abuse in the classroom: Implications and interventions for counselors. *Journal of Counseling & Development, 86*(1), 3–10. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00619.x

McLaughlin, K. A., Colich, N. L., Rodman, A. M., & Weissman, D. G. (2020). Mechanisms linking childhood trauma exposure and psychopathology: A transdiagnostic model of risk and resilience. *BMC Medicine, 18*(1), 96. https://doi.org/10.1186/s12916-020-01561-6

MEBD. (2001). *Sayı 151* [Temmuz, Ağustos, Eylül].

Meier, M. H., Hill, M. L., Small, P. J., & Luthar, S. S. (2015). Associations of adolescent cannabis use with academic performance and mental health: A longitudinal study of upper middle class youth. *Drug and Alcohol Dependence, 156*, 207–212. https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2015.09.010

Mesman, J., Bongers, I. L., & Koot, H. M. (2003). Preschool developmental pathways to preadolescent internalizing and externalizing problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42*(5), 679–689. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00763

Metin, M., Yılmaz, S., & Kaya, A. (2017). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ergenlerde olumsuz yaşam olayları, özdenetim becerisi ve problem davranışlar. *Türk Psikoloji Dergisi, 32*(78), 55–70.

Miu, A. C., Szentágotai-Tătar, A., Balázsi, R., Nechita, D., Bunea, I., & Pollak, S. D. (2022). Emotion regulation as mediator between childhood adversity and psychopathology: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 93*, 102141. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2022.102141

Miu, A. C., Szentágotai-Tătar, A., Balázsi, R., Nechita, D., Bunea, I., & Pollak, S. D. (2022). Emotion regulation as mediator between childhood adversity and psychopathology: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 93*, 102141. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2022.102141

Morin, A. (2011). Self-awareness Part 1: Definition, measures, effects, functions, and antecedents. *Social and Personality Psychology Compass, 5*(10), 807–823. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00387.x

Moylan, C. A., Herrenkohl, T. I., Sousa, C., Tajima, E. A., Herrenkohl, R. C., & Russo, M. J. (2010). Child abuse and exposure to domestic violence: Longitudinal effects on adolescent internalizing and externalizing behaviors. *Journal of Family Violence, 25*(1), 53–63. https://doi.org/10.1007/s10896-009-9269-9

Murphey, D., & Sacks, V. (2019). Supporting students with adverse childhood experiences: How educators and schools can help. *American Educator, 43*(2), 8–11.

Norman, R. E., Byambaa, M., De, R., Butchart, A., Scott, J., & Vos, T. (2012). The long-term health consequences of child physical abuse, emotional abuse, and neglect: A systematic review and meta-analysis. *PLoS Medicine, 9*(11), e1001349. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1001349

OECD. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264226159-en

Olivier, E., Morin, A. J. S., Langlois, J., Tardif-Grenier, K., & Archambault, I. (2020). Internalizing and externalizing behavior problems and student engagement in elementary and secondary school students. *Journal of Youth and Adolescence, 49*(11), 2327–2346. https://doi.org/10.1007/s10964-020-01295-x

Olson, M., Dunning, T., Zhang, Y., & Shenk, C. E. (2024). Child behavior problems and maltreatment exposure. *Pediatrics, 153*(6), e2023064625. https://doi.org/10.1542/peds.2023-064625

Orth, U., Robins, R. W., & Widaman, K. F. (2012). Life-span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology, 102*(6), 1271–1288. https://doi.org/10.1037/a0025558

Ortiz Jiménez, E. M., Gómez-Benito, J., Llach, S. L., Lamarca, M., & Ochoa, S. (2025). Interparental violence: child emotional awareness, protective factors, and symptom

profiles in a comparative analysis. *Frontiers in Psychiatry, 16*, Article 1418332. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2025.1418332

Öngören, B. (2017). Ergenlerde riskli davranışların sosyal açıdan irdelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 9*(62), 333–347. https://doi.org/10.9761/JASSS7294

Özakar Akça, S., Selen, F., Demir, E., & Demir, T. (2018). Cinsiyet ve yaş farklılıklarının ergenlerin depresyon, anksiyete bozukluğu, kendine zarar verme, psikoz, travma sonrası stres bozukluğu, alkol-uyuşturucu bağımlılığı ve dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu ile ilişkili sorunlara etkisi. *Dicle Tıp Dergisi, 45*(3), 255–264. https://doi.org/10.5798/dicletip.457235

Özer, Ş., Topal, N., & Odacı, H. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde ortaokul ve lise öğrencilerinin depresyon ve anksiyete düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 20*(2), 630–654. https://doi.org/10.37217/tebd.1003134

Özkan, G. (2022). Ekolojik sistem yaklaşımı açısından çocuk ihmal ve istismarında bireysel, ailesel ve çevresel risk faktörlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi, 4*(8), 217–240. https://doi.org/10.47994/usbad.1036593

Özkul, B., & Partlak-Günüşen, N. (2020). Lise öğrencilerinde depresif belirti yaygınlığının ve etkileyen etkenlerin incelenmesi: Epidemiyolojik bir araştırma. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 21*(2), 203–210. https://doi.org/10.5455/apd.54064

Öztop, D. B., Öztürk, A., Ünalan, D., Mazıcıoğlu, M., Balcı, E., & Gün, İ. (2011). Lise öğrencilerinde depresyon ve davranış sorunlarının yaygınlığı. *Anatolian Journal of Psychiatry, 12*(3), 204–211.

Öztürk Serter, G. (2018). Üniversite öğrenimi gören öğrencilerin algıladıkları duygusal istismar ile affetme ve öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 13*(19), 1465–1484. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14171

Öztürk, S. (2007). *Çocuklarda duygusal istismar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.

Pan, Y., Liang, S., Shek, D. T. L., Zhou, D., & Lin, X. (2023). Perceived school climate and adolescent behaviors among Chinese adolescents: Mediating effect of social-emotional learning competencies. *Psychology in the Schools, 60*(9), 3435–3451. https://doi.org/10.1002/pits.22932

Paolucci, E. O., Genuis, M. L., & Violato, C. (2001). A meta-analysis of the published research on the effects of child sexual abuse. *The Journal of Psychology, 135*(1), 17–36. https://doi.org/10.1080/00223980109603677

Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). *Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. Journal of School Health, 70*(5), 179–185. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x

Pehlivan, G. T. (2016). *Hemşirelik öğrencilerinin çocuk istismarı ve ihmali konusundaki farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ve bu konuda verilen planlı eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Peker, D. (2022). *Farklı okul türüne geçiş yapan lise öğrencilerinde içe yönelim davranış sorunları ve uyum süreçleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Peleikis, D., Mykletun, A., & Dahl, A. (2005). Long-term social status and intimate relationship in women with childhood sexual abuse who got outpatient psychotherapy for anxiety

disorder and depression. *Nordic Journal of Psychiatry, 59*(1), 31–38. https://doi.org/10.1080/08039480510018805

Pereda, N., Guilera, G., Forns, M., & Gómez-Benito, J. (2009). The prevalence of child sexual abuse in community and student samples: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 29*(4), 328–338. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.02.007

Pfaltz, M. C., Halligan, S. L., Haim-Nachum, S., Sopp, M. R., Åhs, F., Bachem, R., Bartoli, E., Belete, H., Belete, T., Berzengi, A., Dukes, D., Essadek, A., Iqbal, N., Jobson, L., Langevin, R., Levy-Gigi, E., Lüönd, A. M., Martin-Soelch, C., Michael, T., … Seedat, S. (2022). Social functioning in individuals affected by childhood maltreatment: Establishing a research agenda to inform interventions. *Psychotherapy and Psychosomatics, 91*(4), 238–251. https://doi.org/10.1159/000523667

Pisano, S., Muratori, P., Gorga, C., Levantini, V., Iuliano, R., Catone, G., et al. (2017). Conduct disorders and psychopathy in children and adolescents: Aetiology, clinical presentation and treatment strategies of callous-unemotional traits. *Italian Journal of Pediatrics, 43*(1).

Polat, O. (2007). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı.* Seçkin.

Polat, O. (2007a). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı 1*. Seçkin Yayıncılık.

Polat, O. (2015). *Şiddet*. Seçkin Yayınevi.

Pooja, K., Dular, S. K., & Vashist, S. (2022). Awareness of good and bad touch among children. *International Journal of Health Sciences, 6*(S2), 9250–9255.

Ramtekkar, U. P., Reiersen, A. M., Todorov, A. A., & Todd, R. D. (2010). Sex and age differences in attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms and diagnoses: Implications for DSM-V and ICD-11. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 49*(3), 217–228. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2009.11.011

Rapee, R. M., & Spence, S. H. (2004). The etiology of social phobia: Empirical evidence and an initial model. *Clinical Psychology Review, 24*(7), 737–767. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.06.004

Regan, T. R., Tubman, J. G., & Schwartz, S. J. (2020). Relations among externalizing behaviors, alcohol expectancies and alcohol use problems in a multi-ethnic sample of middle and high school students. *Substance Abuse: Research and Treatment, 14*, 1178221820928427. https://doi.org/10.1177/1178221820928427

Rescorla, L., Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Dumenci, L., Almqvist, F., Bilenberg, N., … Verhulst, F. (2007). Behavioral and emotional problems reported by parents of children ages 6 to 16 in 31 societies. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 15*(3), 130–142. https://doi.org/10.1177/10634266070150030101

Rescorla, L., Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Dumenci, L., Almqvist, F., & Bilenberg, N. (2007). Epidemiological comparisons of problems and positive qualities reported by adolescents in 24 countries. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 75*(2), 351–358. https://doi.org/10.1037/0022-006X.75.2.351

Roelofs, J., Rood, L., Meesters, C., te Dorsthorst, V., Bögels, S., Alloy, L. B., & Nolen-Hoeksema, S. (2009). The influence of rumination and distraction on depressed and anxious mood: a prospective examination of the response styles theory in children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry, 18*(10), 635–642. https://doi.org/10.1007/s00787-009-0026-7

Rosenfield, S., Vertefuille, J., & McAlpine, D. D. (2000). Gender stratification and mental health: An exploration of dimensions of the self. *Social Psychology Quarterly, 63*(3), 208–223. https://doi.org/10.2307/2695869

Ruiz, W. D. G., & Yabut, H. J. (2024). Autonomy and identity: The role of two developmental tasks on adolescent's wellbeing. *Frontiers in Psychology*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1309690

Ruttle, P. L., Shirtcliff, E. A., Serbin, L. A., Ben-Dat Fisher, D., Stack, D. M., & Schwartzman, A. E. (2010). Disentangling psychobiological mechanisms underlying internalizing and externalizing behaviors in youth: Longitudinal and concurrent associations with cortisol. *Hormones and Behavior, 59*(1), 123–132. https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2010.10.015

Salokangas, R. K. R., Schultze-Lutter, F., Schmidt, S. J., Pesonen, H., Luutonen, S., Patterson, P., … & Hietala, J. (2020). Childhood physical abuse and emotional neglect are specifically associated with adult mental disorders. *Journal of Mental Health, 29*(4), 376–384. https://doi.org/10.1080/09638237.2018.1521940

Schulz, C. C., von Klitzing, K., Deserno, L., Sheridan, M. A., Crowley, M. J., Schoett, M. J. S., Hoffmann, F., Villringer, A., Vrtička, P., & White, L. O. (2022). Emotional maltreatment and neglect impact neural activation upon exclusion in early and mid-adolescence: An event-related fMRI study. *Development and Psychopathology, 34*(2), 573–585. https://doi.org/10.1017/S0954579421001681

Sekaran, V. C., Prabhu, V., Ashok, L., D'Souza, B., Shetty, S. D., & Nair, R. (2024). Predictors of adolescent internalizing and externalizing mental health symptoms: A school-based study in Southern India. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 21*(4), 393. https://doi.org/10.3390/ijerph21040393

Sertbaş, N. Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinde davranış problemleri ve yordayan değişkenler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Sever, G. (2015). *Lise öğrencilerinin madde kullanma eğilimlerinin algılanan sosyal destek ve riskli davranışlarla ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Shi, J., & Cheung, A. C. K. (2024). Effective components of social emotional learning programs: A meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 53*(4), 755–771. https://doi.org/10.1007/s10964-024-01942-7

Sidal, G. D. (2018). *The effects of early adverse experiences on relational and emotional difficulties as predictors of well-being of university students* (Tez No. 503731) [Doktora tezi, Doğuş Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Siyez, D. M. (2006). *15-17 yaş arası ergenlerde görülen problem davranışların koruyucu ve risk faktörleri açısından incelenmesi* (Tez No. 206023) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Smith, N. B., Monteith, L. L., Rozek, D. C., & Meuret, A. E. (2018). Childhood abuse, the interpersonal–psychological theory of suicide, and the mediating role of depression. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 48*(5), 559–569. https://doi.org/10.1111/sltb.12380

Sneddon, H. (2003). The effects of maltreatment on children's health and well-being. *Child Care in Practice, 9*(3), 236–249. https://doi.org/10.1080/1357527032000167795

Soleimanpour, S., Geierstanger, S., & Brindis, C. (2017). Adverse childhood experiences and resilience: Addressing the unique needs of adolescents. *Academic Pediatrics, 17*(7), 108–114. https://doi.org/10.1016/j.acap.2017.01.008

Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin, 139*(1), 213–240. https://doi.org/10.1037/a0028931

Soylu, Ö. (2002). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin ailelerinden sosyal destek algılayıp-algılamama durumlarına göre psikolojik belirtiler yönünden incelenmesi* (Tez No. 125281) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Spinazzola, J., Hodgdon, H., Liang, L., Ford, J. D., Blaustein, M., & van der Kolk, B. A. (2014). Unseen wounds: The contribution of psychological maltreatment to child and adolescent mental health and risk outcomes. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice & Policy*, *6*(S1), S18–S28. https://doi.org/10.1037/a0037766

Splett, J. W., Garzona, M., Gibson, N., Wojtalewicz, D., Raborn, A., & Reinke, W. (2019). *Teacher recognition, concern, and referral of children's internalizing and externalizing behavior problems.* School Mental Health, 11, 228–239. https://doi.org/10.1007/s12310-018-09303-z

Steinberg, L. (2010). A dual systems model of adolescent risk taking: Motivational systems in adolescence: Possible implications for age differences in substance abuse and other risk taking behaviors. *Developmental Psychology, 52*(3), 494–500. https://doi.org/10.1002/dev.20445

Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.

Stickley, A., Koyanagi, A., & Shiba, K. (2016). Loneliness and health among adolescents: Findings from a national survey. *BMC Psychiatry, 16*, 1–10. https://doi.org/10.1186/s12888-016-0829-2

Suratno, S., Komaria, N., Yushardi, D., Dafik, D., & Wicaksono, I. (2019). The effect of using Synectics model on creative thinking and metacognition skills of junior high school students. *International Journal of Instruction, 12*(3), 133–150.

Swedo, E. A., Pampati, S., Anderson, K. N., et al. (2024). Adverse childhood experiences, health conditions, and risk behaviors among high school students — Youth Risk Behavior Survey, United States, 2023. *MMWR Supplements, 73*(Suppl-4), 39–49. https://doi.org/10.15585/mmwr.su7304a5

Şahin, E. S. (2007). *Psikolojik ihtiyaçları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri* (Tez No. 229041) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Şanver, T. M., & Özvarış, Ş. B. (2023). Adölesan dönemde riskli sağlık davranışları: Ebeveyn, okul ve akranların rolü. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, *32*(4), 321–327. https://doi.org/10.17942/sted.1184826

Şimşek, E., Erol, N., Öztop, S., & Özcan, M. (2008). Kurum bakımındaki çocuk ve ergenlerde davranış ve duygusal sorunların epidemiyolojisi. *Türk Psikiyatri Dergisi, 19*(3), 230–240.

Şimşek, H., & Çöplü, F. (2018). Lise öğrencilerinin riskli davranışlar gösterme düzeyleri ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *4*(1), 18-30.

Şimşek, S., & Cenkseven-Önder, F. (2011). Ergenlerde davranış problemlerinin, anne-babadan ve öğretmenden algılanan duygusal istismar açısından incelenmesi. *İlköğretim Online, 10*(3), 1124–1137. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90639

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed., Vol. 6, pp. 497–516). Pearson.

Taha, N. M., Abdul Karim, N., & Vinayagan, N. L. (2024). Impact of social-emotional learning (SEL) programmes on emotional intelligence and academic achievements of students. *International Journal of Research and Innovation in Social Science, 8*(12), 2522–2528. https://doi.org/10.47772/IJRISS.2024.8120212

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Taylor, S. E. (2019). *Health psychology* (10th ed.). McGraw-Hill Education.

Teke, E. (2025). The effects of childhood emotional abuse on mental health in adulthood: A systematic literature review. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *8*(1), 393–417. https://doi.org/10.33400/kuje.1613982

Tekin, E. (2024). *Çocukluk çağı travmalarının yetişkinlikteki depresyon belirtileri ile ilişkisinde affetmenin aracı rolü* (Tez No. 873846) [Yüksek lisans tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tercanlı Metin, G., Harma, M., Gökçay, G., & Bahçivan-Saydam, R. (2017). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ergenlerde olumsuz yaşam olayları, özdenetim becerisi ve problem davranışlar. *Türk Psikoloji Dergisi, 32*(79), 1–14.

Tezdiğ, C. C. (2017). *Öğretmen adaylarının çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi-Lefkoşa].

Thapar, A., Eyre, O., Patel, V., & Brent, D. (2022). Depression in young people. *The Lancet, 400*(10352), 617–631. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(22)01012-1

Thornberry, T. P., Matsuda, M., Greenman, S. J., Augustyn, M. B., Henry, K. L., Smith, C. A., & Ireland, T. O. (2014). Adolescent risk factors for child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, *38*(4), 706-722.

Tıraşçı, Y. ve Gören, S. (2007). Çocuk istismarı ve ihmali. *Dicle Tıp Dergisi, 34*(1), 70- 74.

Topbaş, M. (2004). İnsanlığın büyük ayıbı: Çocuk istismarı. *TSK Koruyucu Hekimler Bülteni, 3*(4), 76–80.

Topçu, S. (2009). *Silinmeyen izler: Çocuk, genç ve engellilerin ihmali*. Phoenix Yayınevi.

Totan, T. (2018). Ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 48*(48), 41–58. https://doi.org/10.15285/maruaebd.393209

Tower, C. C. (2021). *Understanding child abuse and neglect*. Pearson.

Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R., & Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology, 42*(2), 381–390. https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.381

Türk Psikologlar Derneği. (2021). *Türkiye'de çocuk ve ergen ruh sağlığına ilişkin durum raporu*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Türker, G. (2017). *Aile hekimleri, hemşire ve ebelerin çocuk istismarı ve ihmali konusunda farkındalık düzeyleri: Burdur örneği* (Yüksek lisans tezi).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2020). *İstatistiklerle çocuk, 2020*. https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/istatistiklerle_cocuk_2020.pdf

TÜSİAD. (2019). *Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri: Yeni sanayi devriminin eşiğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı*. TÜSİAD.

Uçar, S., Yıldız, Y., Dursun-Bilgin, M., & Baştemur, Ş. (2020). Okul psikolojik danışmanlarının çocuk istismarıyla çalışma yeterliliklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(2), 404–414. https://doi.org/10.16986/HUJE.2018044070

Uludağlı, N. P., & Sayıl, M. (2009). Orta ve ileri ergenlik döneminde risk alma davranışı: Ebeveyn ve akranların rolü. *Türk Psikoloji Yazıları, 12*(23), 14–24.

Ulukol, B., & Koçtürk, N. (2021). *Çocuk ihmali ve istismarı: Temel bilgiler* (2. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

UNICEF Türkiye. (2022). *UNICEF Türkiye yıllık raporu 2022*. https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/unicef-t%C3%BCrkiye-y%C4%B1ll%C4%B1k-rapor-2022

United Nations Children's Fund (UNICEF). (2020). *For every child, reimagine: UNICEF annual report 2019*. https://www.unicef.org/media/74016/file/unicef-annual-report-2019.pdf

Ünal, S. (2020). *Dışa yönelim davranış problemi olan okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Ünişen, A., & Demirbağ, B. (2016). Ortaokul öğrencilerinde vandalizmin aile ilişkileri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi (Adıyaman ili örneği). *Education Sciences (NWSAES), 11*(2), 49–60.

Ünsal, S. G., & Gencer, Ö. (2018). Ergenle klinik görüşme ilkeleri, değerlendirme ve tanılama. *Turkiye Klinikleri Child Psychiatry-Special Topics, 4*(2), 145–152.

Villafuerte-Díaz, A., Abate, M., Moreno, C., & Ramos, P. (2024). Antisocial behaviors at school: Analysis of normative and at-risk adolescents. *Children and Youth Services Review, 166*, 107918. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107918

Wanamaker, K. A., Brown, S. L., & Czerwinsky, A. M. (2022). Abuse, neglect and witnessing violence during childhood within justice-involved samples: A meta-analysis of the prevalence and nature of gender differences and similarities. *Journal of Criminal Justice, 82*, 101990. https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2022.101990

Wang, Y., Wu, D., Wang, J., et al. (2025). Çocukluk çağı duygusal istismarının kendi kendine sınava hazırlanan öğrencilerde prodromal psikotik semptomlar üzerindeki aracı etki analizi. *Scientific Reports, 15*, 19932. https://doi.org/10.1038/s41598-025-05062-5

Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International, 26*(Suppl. 1), i29–i69. https://doi.org/10.1093/heapro/dar075

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.

Weissman, D. G., Bitran, D., Miller, A. B., Schaefer, J. D., Sheridan, M. A., & McLaughlin, K. A. (2019). Difficulties with emotion regulation as a transdiagnostic mechanism linking child maltreatment with the emergence of psychopathology. *Development and Psychopathology, 31*(3), 899–915. https://doi.org/10.1017/S0954579419000348

Weller, J. A., & Fisher, P. A. (2013). Kötü muameleye maruz kalan çocuklarda karar verme eksiklikleri. *Child Abuse & Neglect, 18*(3), 184–194. https://doi.org/10.1177/1077559512467846

White, R., & Renk, K. (2012). Externalizing behavior problems during adolescence: An ecological perspective. *Journal of Child and Family Studies, 21*(1), 158–171.

Whiteside, S. P. (2009). Adapting the Sheehan disability scale to assess child and parent impairment related to childhood anxiety disorders. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 38*(5), 721–730. https://doi.org/10.1080/15374410903103551

Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review, 14*(3), 361–384.

World Health Organization. (2006). *Preventing child maltreatment: A guide to taking action and generating evidence*. World Health Organization.

World Health Organization. (2020, 8 Haziran). *Child maltreatment*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment

World Health Organization. (2022). *Child maltreatment*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment

World Health Organization. (2024, Ekim 10). *Mental health of adolescents*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health

World Health Organization. (2025, September 1). *Adolescent mental health*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health

Wu, Q., Chi, P., Lin, X., & Du, H. (2018). Child maltreatment and adult depressive symptoms: Roles of self-compassion and gratitude. *Child Abuse & Neglect, 80*, 62–69.

Xiao, Z., Baldwin, M. M., Wong, S. C., Obsuth, I., Meinck, F., & Murray, A. L. (2023). Childhood psychological maltreatment and its impact on mental health outcomes in adulthood: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, *24*(3), 1895–1908. https://doi.org/10.1177/15248380221122816

Xiong, P., Chen, Y., Shi, Y., Liu, M., Yang, W., & Liang, B. (2024). Global burden of disease attributable to intimate partner violence: Findings from the Global Burden of Disease Study 2019. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s00127-024-02637-x

Yang, L., Jia, F.-F., Lu, X.-Y., & Jia, C.-X. (2023). Internalizing and externalizing problems mediate the relationship between maltreatment and self-harm among UK adolescents. *Journal of Affective Disorders, 333*, 240–248. https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.04.046

Yavaş Celik, M., & Elmaoğlu, E. (2022). Emotional abuse questionnaire: A validity and reliability study. *Social Work in Health Care, 61*(9–10), 483–498. https://doi.org/10.1080/00981389.2022.2154885

Yazgan-İnanç, B., & Yerlikaya, E. E. (2016). *Kişilik kuramları* (16. baskı). Pegem Akademi.

Yelkenci, İ. (2013). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin depresyon ile anksiyete düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, İ. (2019). *Ebeveynlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik bilgi, tutum ve farkındalık düzeyleri* (Uzmanlık tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Aile Hekimliği Anabilim Dalı.

Yolalan, H. (2013). *Ergenlerde depresyon ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yoon, Y., Eisenstadt, M., Lereya, S. T., & Deighton, J. (2022). Gender difference in the change of adolescents' mental health and subjective wellbeing trajectories. *European Child & Adolescent Psychiatry, 32*, 1569–1578. https://doi.org/10.1007/s00787-022-01961-4

Yu, X., He, T., Tan, Y., Chi, P., & Lin, X. (2023). Çocukluk çağı kötü muamelesinin kuşaklar arası etkileri: Ebeveynlerin çocukluk dönemindeki duygusal ihmali, duygusal ifade ve çocukların sorunlu davranışları arasındaki ilişkiler. *Child Abuse & Neglect, 140*, 106147. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106147

Zahn-Waxler, C., Shirtcliff, E., & Marceau, K. (2008). Çocukluk ve ergenlik bozuklukları: Cinsiyet ve psikopatoloji. *Annual Review of Clinical Psychology, 4*(1), 275–303. https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091358

Zhao, N., Yang, S., Zhang, Q., Wang, J., Xie, W., Tan, Y., & Zhou, T. (2023). School bullying results in poor psychological conditions: Evidence from a survey of 95,545 subjects. *arXiv preprint arXiv:2306.06552*. https://arxiv.org/abs/2306.06552

Zhao, Y. (2025). The effect of social–emotional learning programs on elementary and middle school students' academic achievement: A meta-analytic review. *Behavioral Sciences, 15*(11), 1527. https://doi.org/10.3390/bs15111527

Zhau, F., Wu, H., Li, Y., Zhang, H., & Hou, J. (2022). The association between coparenting behavior and internalizing/externalizing problems of children and adolescents: A meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(16), 10346. https://doi.org/10.3390/ijerph191610346

Zhou, X., & Zhen, R. (2022). How do physical and emotional abuse affect depression and problematic behaviors in adolescents? The roles of emotional regulation and anger. *Child Abuse & Neglect, 129*, 105641. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105641

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. Bear & K. Minke (Eds.), *Children's needs III*. National Association of School Psychologists.

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*(2–3), 233–255. https://doi.org/10.1080/10474410701413152

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3–22). 4412. https://doi.org/10.1080/10474410701413145

EKLER

EK-1. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Prof.Dr. Adem PEKER'in yürüttüğü doktora öğrencisi Burcu TÜRKAN AYDIN'ın "Ergenlerde Duygusal İstismar ile İçe ve Dışa Yönelim Problemleri Arasında Sosyal-Duygusal Öğrenmenin Aracılık İlişkisi- Mediating Relationship of Social-Emotional Learning Between Emotional Abuse and Internalizing and Externalizing Problems in Adolescents-" isimli çalışması ile ilgili Etik kurul uygunluk-onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 31.01.2024

Teslim Tarihi: 31.01.2024

Değerlendirenin Adı Soyadı: **Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına**

Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Etik Kurul Başkanı

İmza : [redacted]

Bu Tez/ Çalışma uygundur: ☒ **Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.**
Bu Tez/Çalışma uygun değildir: ☐ Gerekçe/Açıklama

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERİSTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti **:Etik Kurul**
Toplantının Tarihi **: 31.01.2024**
Toplantının Sayısı **:01**

Karar-51: Danışmanlığını Prof.Dr. Adem PEKER'in yürüttüğü doktora öğrencisi Burcu TÜRKAN AYDIN'ın "Ergenlerde Duygusal İstismar ile İçe ve Dışa Yönelim Problemleri Arasında Sosyal-Duygusal Öğrenmenin Aracılık İlişkisi- Mediating Relationship of Social-Emotional Learning Between Emotional Abuse and Internalizing and Externalizing Problems in Adolescents-" isimli çalışması ile ilgili husus görüşüldü.

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenin "Ergenlerde Duygusal İstismar ile İçe ve Dışa Yönelim Problemleri Arasında Sosyal-Duygusal Öğrenmenin Aracılık İlişkisi- Mediating Relationship of Social-Emotional Learning Between Emotional Abuse and Internalizing and Externalizing Problems in Adolescents-" isimli çalışması ile gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

(İMZA)
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Birim Etik Kurul Başkanı

(İMZA)
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

(İMZA)
Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

(İMZA)
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Üyesi

(İMZA)
Prof. Dr. Mustafa CİHAN
Raportör

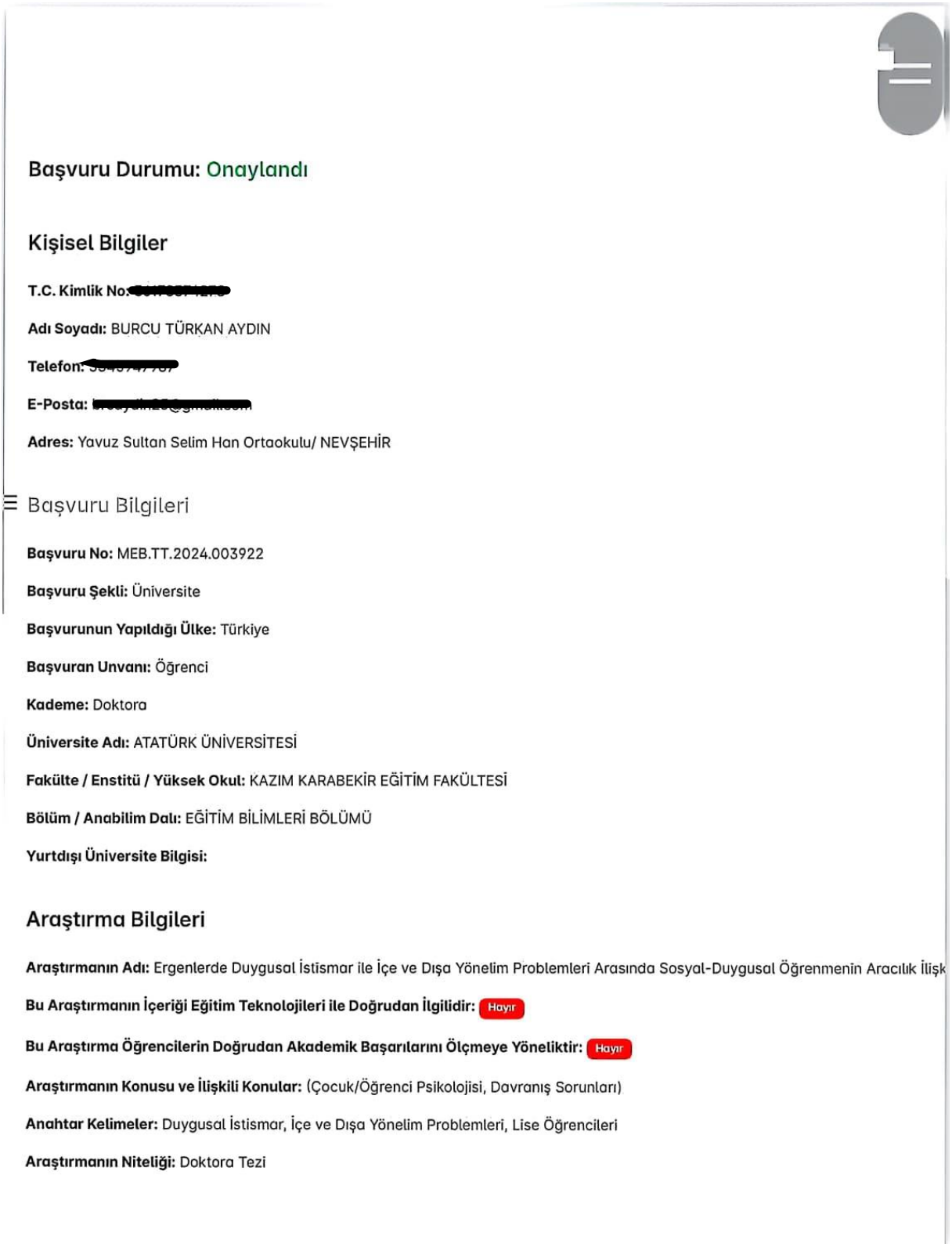
T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	**Toplantı Sayısı: 01** **Karar No: 51**	**Toplantı Tarihi: 31.01.2024**
	Aşağıda bilgileri verilen çalışmaları ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu çalışmayla alakalı yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	**Proje Yürütücüsü:** Burcu TÜRKAN AYDIN **Çalışma Konusu:** Ergenlerde Duygusal İstismar ile İçe ve Dışa Yönelim Problemleri Arasında Sosyal-Duygusal Öğrenmenin Aracılık İlişkisi- Mediating Relationship of Social-Emotional Learning Between Emotional Abuse and Internalizing and Externalizing Problems in Adolescents-	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		**İMZA**
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK	Etik Kurul Başkanı	
Prof.Dr İhsan Sabri BALKAYA	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Mustafa CİHAN	Etik Kurul Raportörü	

3 / 3

EK-2. MEB Uygulama İzinleri



Başvuru Durumu: Onaylandı

Kişisel Bilgiler

T.C. Kimlik No: [redacted]

Adı Soyadı: BURCU TÜRKAN AYDIN

Telefon: [redacted]

E-Posta: [redacted]

Adres: Yavuz Sultan Selim Han Ortaokulu/ NEVŞEHİR

Başvuru Bilgileri

Başvuru No: MEB.TT.2024.003922

Başvuru Şekli: Üniversite

Başvurunun Yapıldığı Ülke: Türkiye

Başvuran Unvanı: Öğrenci

Kademe: Doktora

Üniversite Adı: ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

Fakülte / Enstitü / Yüksek Okul: KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ

Bölüm / Anabilim Dalı: EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ

Yurtdışı Üniversite Bilgisi:

Araştırma Bilgileri

Araştırmanın Adı: Ergenlerde Duygusal İstismar ile İçe ve Dışa Yönelim Problemleri Arasında Sosyal-Duygusal Öğrenmenin Aracılık İlişk

Bu Araştırmanın İçeriği Eğitim Teknolojileri ile Doğrudan İlgilidir: Hayır

Bu Araştırma Öğrencilerin Doğrudan Akademik Başarılarını Ölçmeye Yöneliktir: Hayır

Araştırmanın Konusu ve İlişkili Konular: (Çocuk/Öğrenci Psikolojisi, Davranış Sorunları)

Anahtar Kelimeler: Duygusal İstismar, İçe ve Dışa Yönelim Problemleri, Lise Öğrencileri

Araştırmanın Niteliği: Doktora Tezi

15 Temmuz Şehitleri Anadolu Lisesi Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2024.003922

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 964408

T.C. Kimlik No: [redacted]

Adı Soyadı: BURCU TÜRKAN AYDIN

Araştırmanın Adı: Ergenlerde Duygusal İstismar ile İçe ve Dışa Yönelim Problemleri Arasında Sosyal-Duygusal Öğrenmenin Aracılık İlişkisi

Araştırmanın Niteliği: Doktora Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: 15 Temmuz Şehitleri Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: NEVŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: ergenlerde duygusal istismar ölçeği, ergenlerde dışsallaştırıcı davranış ölçeği, ergenlerde içselletirici davranış ölçeği, ergenlerde sosyal duygusal öğrenme ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 05.11.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 05.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni NEVŞEHİR İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

2 / 9

Nevşehir Fevzi Dirikoç Fen Lisesi Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2024.003922

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 326641

T.C. Kimlik No: [redacted]

Adı Soyadı: BURCU TÜRKAN AYDIN

Araştırmanın Adı: Ergenlerde Duygusal İstismar ile İçe ve Dışa Yönelim Problemleri Arasında Sosyal-Duygusal Öğrenmenin Aracılık İlişkisi

Araştırmanın Niteliği: Doktora Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Nevşehir Fevzi Dirikoç Fen Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Fen Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: NEVŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: ergenlerde duygusal istismar ölçeği, ergenlerde dışsallaştırıcı davranış ölçeği, ergenlerde içselletirici davranış ölçeği, ergenlerde sosyal duygusal öğrenme ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 05.11.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 05.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni NEVŞEHİR İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

3 / 9

Şehit Demet Sezen Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2024.003922

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 758206

T.C. Kimlik No: [redacted]

Adı Soyadı: BURCU TÜRKAN AYDIN

Araştırmanın Adı: Ergenlerde Duygusal İstismar ile İçe ve Dışa Yönelim Problemleri Arasında Sosyal-Duygusal Öğrenmenin Aracılık İlişkisi

Araştırmanın Niteliği: Doktora Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Şehit Demet Sezen Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu İmam Hatip Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: NEVŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: ergenlerde duygusal istismar ölçeği, ergenlerde dışsallaştırıcı davranış ölçeği, ergenlerde içselletirici davranış ölçeği, ergenlerde sosyal duygusal öğrenme ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 05.11.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 05.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni NEVŞEHİR İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Nevşehir Spor Lisesi Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2024.003922

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 775038

T.C. Kimlik No: [redacted]

Adı Soyadı: BURCU TÜRKAN AYDIN

Araştırmanın Adı: Ergenlerde Duygusal İstismar ile İçe ve Dışa Yönelim Problemleri Arasında Sosyal-Duygusal Öğrenmenin Aracılık İlişkisi

Araştırmanın Niteliği: Doktora Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Nevşehir Spor Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Spor Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: NEVŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: ergenlerde duygusal istismar ölçeği, ergenlerde dışsallaştırıcı davranış ölçeği, ergenlerde içselletirici davranış ölçeği, ergenlerde sosyal duygusal öğrenme ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 05.11.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 05.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni NEVŞEHİR İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Nevşehir Cemil Meriç Sosyal Bilimler Lisesi Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2024.003922

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 758237

T.C. Kimlik No: [redacted]

Adı Soyadı: BURCU TÜRKAN AYDIN

Araştırmanın Adı: Ergenlerde Duygusal İstismar ile İçe ve Dışa Yönelim Problemleri Arasında Sosyal-Duygusal Öğrenmenin Aracılık İlişkisi

Araştırmanın Niteliği: Doktora Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Nevşehir Cemil Meriç Sosyal Bilimler Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Sosyal Bilimler Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: NEVŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: ergenlerde duygusal istismar ölçeği, ergenlerde dışsallaştırıcı davranış ölçeği, ergenlerde içselletirici davranış ölçeği, ergenlerde sosyal duygusal öğrenme ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 05.11.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 05.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni NEVŞEHİR İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

6 / 9

Şehit Demet Sezen Güzel Sanatlar Lisesi Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2024.003922

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 762124

T.C. Kimlik No: [redacted]

Adı Soyadı: BURCU TÜRKAN AYDIN

Araştırmanın Adı: Ergenlerde Duygusal İstismar ile İçe ve Dışa Yönelim Problemleri Arasında Sosyal-Duygusal Öğrenmenin Aracılık İlişkisi

Araştırmanın Niteliği: Doktora Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Şehit Demet Sezen Güzel Sanatlar Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Güzel Sanatlar Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: NEVŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: ergenlerde duygusal istismar ölçeği, ergenlerde dışsallaştırıcı davranış ölçeği, ergenlerde içselletirici davranış ölçeği, ergenlerde sosyal duygusal öğrenme ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 05.11.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 05.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni NEVŞEHİR İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Nevşehir İbn-i Sina Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2024.003922

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 962524

T.C. Kimlik No: [redacted]

Adı Soyadı: BURCU TÜRKAN AYDIN

Araştırmanın Adı: Ergenlerde Duygusal İstismar ile İçe ve Dışa Yönelim Problemleri Arasında Sosyal-Duygusal Öğrenmenin Aracılık İlişkisi

Araştırmanın Niteliği: Doktora Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Nevşehir İbn-i Sina Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Meslek Programı

Uygulama Yapılacak İl: NEVŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: ergenlerde duygusal istismar ölçeği, ergenlerde dışsallaştırıcı davranış ölçeği, ergenlerde içselletirici davranış ölçeği, ergenlerde sosyal duygusal öğrenme ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 05.11.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 05.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni NEVŞEHİR İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

8 / 9

Nevşehir Lisesi Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2024.003922

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 751027

T.C. Kimlik No: [redacted]

Adı Soyadı: BURCU TÜRKAN AYDIN

Araştırmanın Adı: Ergenlerde Duygusal İstismar ile İçe ve Dışa Yönelim Problemleri Arasında Sosyal-Duygusal Öğrenmenin Aracılık İlişkisi

Araştırmanın Niteliği: Doktora Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Nevşehir Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: NEVŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: ergenlerde duygusal istismar ölçeği, ergenlerde dışsallaştırıcı davranış ölçeği, ergenlerde içselletirici davranış ölçeği, ergenlerde sosyal duygusal öğrenme ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 05.11.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 05.11.2025

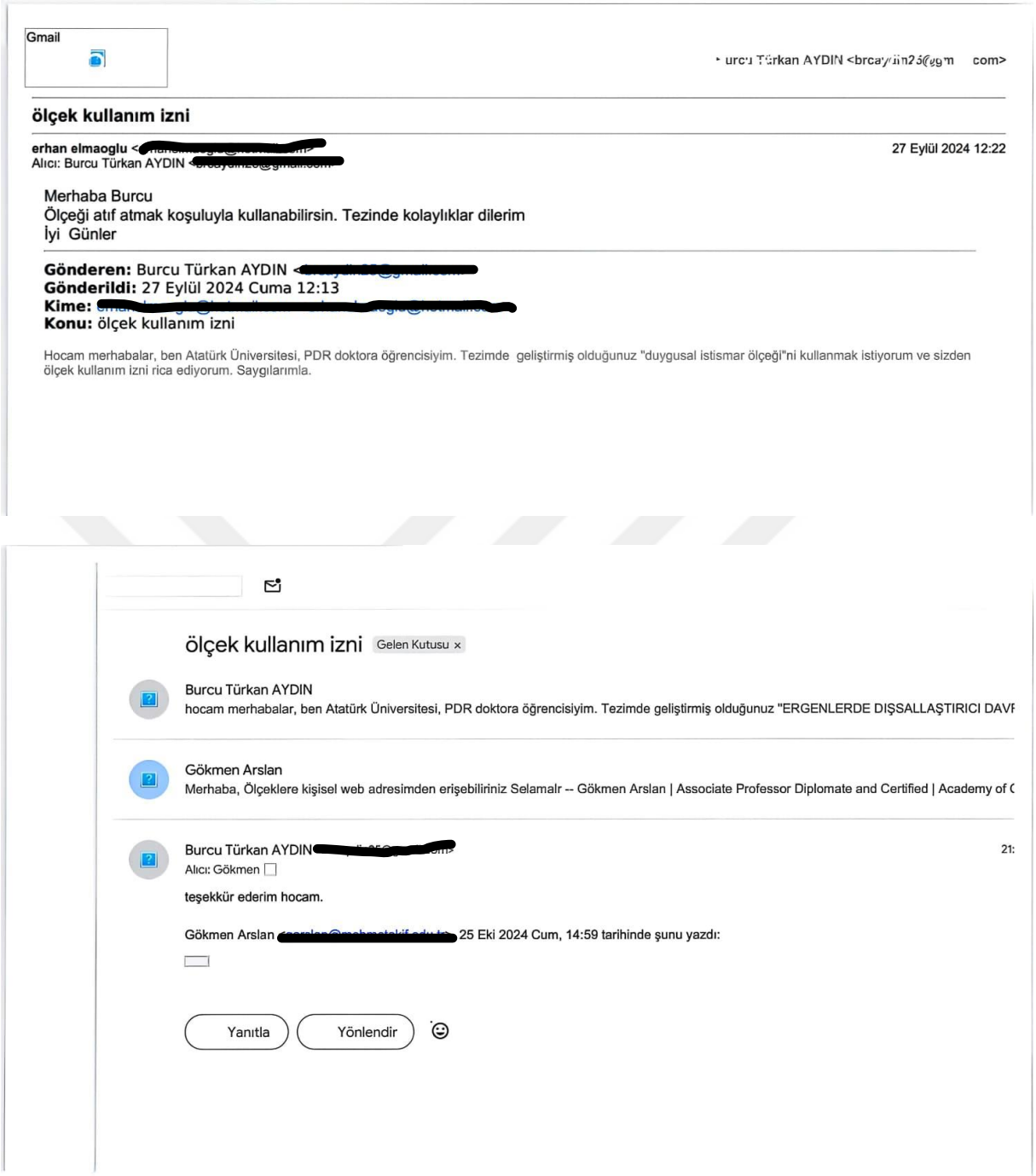
Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni NEVŞEHİR İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK-3. Ölçek Kullanım İzinleri



Gmail

Burcu Türkan AYDIN <brcaydin25@gm com>

ölçek kullanım izni

erhan elmaoglu <[redacted]> 27 Eylül 2024 12:22
Alıcı: Burcu Türkan AYDIN <[redacted]>

Merhaba Burcu
Ölçeği atıf atmak koşuluyla kullanabilirsin. Tezinde kolaylıklar dilerim
İyi Günler

Gönderen: Burcu Türkan AYDIN <[redacted]>
Gönderildi: 27 Eylül 2024 Cuma 12:13
Kime: [redacted]
Konu: ölçek kullanım izni

Hocam merhabalar, ben Atatürk Üniversitesi, PDR doktora öğrencisiyim. Tezimde geliştirmiş olduğunuz "duygusal istismar ölçeği"ni kullanmak istiyorum ve sizden ölçek kullanım izni rica ediyorum. Saygılarımla.

ölçek kullanım izni Gelen Kutusu ×

Burcu Türkan AYDIN
hocam merhabalar, ben Atatürk Üniversitesi, PDR doktora öğrencisiyim. Tezimde geliştirmiş olduğunuz "ERGENLERDE DIŞSALLAŞTIRICI DAVI

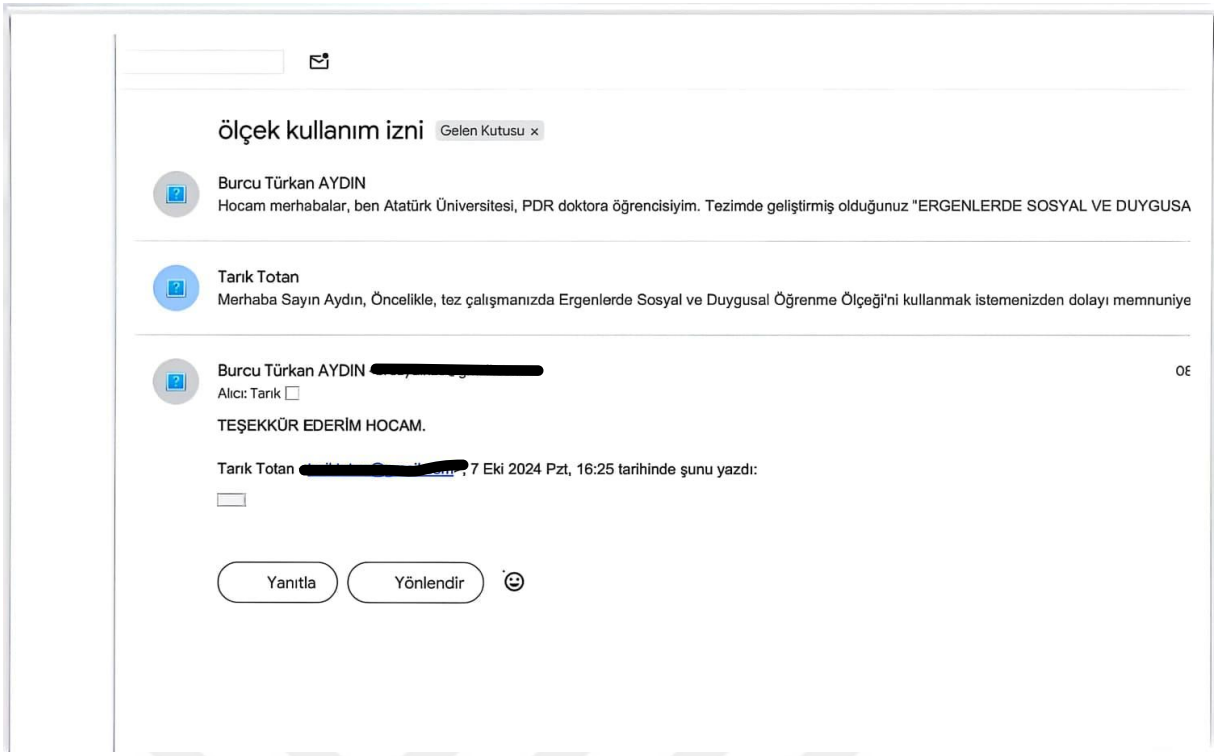
Gökmen Arslan
Merhaba, Ölçeklere kişisel web adresimden erişebiliriniz Selamalr -- Gökmen Arslan | Associate Professor Diplomate and Certified | Academy of C

Burcu Türkan AYDIN [redacted] 21:
Alıcı: Gökmen

teşekkür ederim hocam.

Gökmen Arslan [redacted] 25 Eki 2024 Cum, 14:59 tarihinde şunu yazdı:

Yanıtla Yönlendir


ölçek kullanım izni
Gelen Kutusu ×
Burcu Türkan AYDIN
Hocam merhabalar, ben Atatürk Üniversitesi, PDR doktora öğrencisiyim. Tezimde geliştirmiş olduğunuz "ERGENLERDE SOSYAL VE DUYGUSA
Tarık Totan
Merhaba Sayın Aydın, Öncelikle, tez çalışmanızda Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği'ni kullanmak istemenizden dolayı memnuniye
Burcu Türkan AYDIN
Alıcı: Tarık
TEŞEKKÜR EDERİM HOCAM.
7 Eki 2024 Pzt, 16:25 tarihinde şunu yazdı:
Yanıtla
Yönlendir

EK-4. Duygusal İstismar Ölçeği

Duygusal İstismar Ölçeği	**0=Hiçbir**	**1=Nadiren**	**2=Ara sıra**	**3Genellikle**	**4=Her**
1. Çevremdekilerle çatışma içindeyim.					
4. Ebeveynlerim ya da ailemden biri arkadaşlarımla ilişki kurmamı yasaklardı ya da hala arkadaşlarımla ilişki kurmamı yasaklıyorlar.					
7. Bir hata yaptığımda suçlanıyorum.					
12. Çevremdekiler bana hoş olmayan adlarla (lakap) seslenirlerdi. Ya da hala öyle kötü adlarla sesleniyorlar.					
15. Çevremdekiler günlük işlerimde kararı benim vermeme izin vermezlerdi veya hala kararlarımı benim vermeme izin vermiyorlar.					
17. Çevremdekiler yaptığım işleri ve sözlerimi gülünç buldular alay ettiler ya da hala gülünç bulup alay ediyorlar.					
18. Çevremdeki kişiler bazen ne yaptığım konusunda takıntılı oluyorlar, diğer zamanlarda ise beni hiç dikkate almıyorlar; onların belirsiz davranışları benim kafamı karıştırıyor**.**					
22. Çevremdekiler bana soğuk davranıyor.					
25. Çevremdekiler çalışma alanımı seçmeme izin vermediler veya hala izin vermezler.					

EK-5. Ergenlerde Dışsallaştırıcı Davranış Ölçeği

Ergenlerde Dışsallaştırıcı Davranış Ölçeği 1 = neredeyse hiçbir zaman, 2 = bazı zamanlar, 3 = sık sık 4 = neredeyse her zaman				
Başkalarının mallarına zarar veriyorum.	1	2	3	4
Kurallara ya da yasaklara uymam, çoğu zaman onları ihlal ederim.	1	2	3	4
Sık sık ellerim ve ayaklarımla oynarım. Oturduğum yerde kıpırdanıp duruyorum.	1	2	3	4
Dikkatim kolayca dağılır, konsantre olmakta güçlük çekerim	1	2	3	4
Yaptığım işe odaklanmakta zorluk çekiyorum.	1	2	3	4

EK-6. Ergenlerde İçselleştirici Davranış Ölçeği

Ergenlerde İçselleştirici Davranış Ölçeği 1 = neredeyse hiçbir zaman, 2 = bazı zamanlar, 3 = sık sık, 4= neredeyse her zaman				
Kendimi rahatsız ve gergin hissediyorum.	1	2	3	4
Odaklanmakta zorluk çekiyorum.	1	2	3	4
Karar vermekte zorlanıyorum.	1	2	3	4
İşe yaramaz bir insan olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4
Etrafımda insanlar olsa bile kendimi yalnız hissediyorum.	1	2	3	4
Hiçbir şeyle uğraşmak istemiyorum,	1	2	3	4

EK-7. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği

Değerli öğrenci, Aşağıda sizinle ilgili sorular yer almaktadır. Sorularda size göre doğru olan yanıt neyse onun karşısına X işaretini koymanız beklenmektedir. Tüm öğrencilerin verdikleri yanıtlar toplanarak değerlendirilecektir. Lütfen adınızı yazmayın. Katkılarınız için teşekkür ederiz.	Hiç doğru değil	Doğru değil	Kısmen doğru	Doğru	Tamamen doğru
1.Duygusal değişimlerimi fark ederek o an duygularımın bana ne hissettirdiğini anlarım	)	)	)	)	)
5. Bir sorunu çözdüğümü düşündüğümde verdiğim kararlarımın sonucunu değerlendiririm	)	)	)	)	)
8. Zor bir durumla karşılaştığımda üstesinden gelmeye çalışırım	)	)	)	)	)
11. Çevremde yardıma ihtiyacı olan birisi olduğunda onu fark ederim	)	)	)	)	)
14. Bir sorunla karşılaştığımda o sorunu anlayarak değerlendirmeye çalışırım	)	)	)	)	)
15. İşini çok iyi yapan biri hemen dikkatimi çeker	)	)	)	)	)
18. Başkalarının görüşleri benim için önemlidir	)	)	)	)	)
21. Bir sorunu çözerken benim ve başkalarının haklarını dikkate alırım	)	)	)	)	)

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı: Burcu TÜRKAN AYDIN

Eğitim Bilgileri

Yüksek Lisans: Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı, 201 9Mezunu (Ergenlerde zorbalıkla başa çıkma stratejileri ile bilişsel çarpıtmalar arasındaki ilişkinin incelenmesi)

Lisans : Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı, 2013 Mezunu

Mesleki Deneyim

2013/2016: Erzurum Vali Vefik İlkokulu, Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen

2016/2018: Kars Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü, Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen

2018/halen : Nevşehir, Yavuz Sultan Selim Han Ortaokulu, Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen

Yayınlar ve Bildiriler

1. Türkan-Aydın, B., & Ay, İ. (2023). Investigating the relationship between bullying coping strategies and cognitive distortions in adolescent. *International Education Studies, 16*(6), 10–20. https://doi.org/10.5539/ies.v16n6p10

2. Türkan-Aydın, B., Peker, A., Keleş, O., & Cengiz, S. (2023). *Ergenlerde akran zorbalığı, empatik eğilim ve hoşgörü arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(2), 225–242. https://doi.org/10.31463/aicusbed.1344065

3. Türkan-Aydın, B., & Ataş, M. (2025). Ortaokul öğrenci velilerinin dijital ebeveynlik düzeyleri ile öğrencilerin aile uyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 2025*(Aile Özel Sayısı-2), 537–557. https://doi.org/10.21560/spcd.v2025i88554.1647722

4. Kars, M. P., Peker, A., & Türkan-Aydın, B. (2025). Okul tükenmişliği ile sosyal medya ve dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(3), 3661–3681. https://doi.org/10.51460/baebd.1512115