

ÖZ DÜZENLEME PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ERGENLERDE ÖZ DÜZENLEME VE PSİKOLOJİK YARDIM GEREKSİNİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ¹

INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF SELF-REGULATION PSYCHO-EDUCATION PROGRAM ON ADOLESCENTS' SELF-REGULATION AND PSYCHOLOGICAL HELP NEED

İhsan AKEREN², İsmail AY³

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, Zimmerman'ın geliştirmiş olduğu Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeline dayanarak geliştirilen psikoeğitim programının ergenlerin öz düzenleme becerilerine ve psikolojik yardım ihtiyaçlarına etkisinin incelenmesidir. Araştırma hem nicel hem de nitel desenlerin kullanıldığı karma araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Nicel boyutta gerçek deneysel desenlerden Dört Gruplu Solomon Deseni kullanılmıştır. Solomon desenine ek olarak son test ölçümünden 10 hafta sonra izleme testiyle katılımcılardan tekrar nicel veri toplanmıştır. Nitel boyutta ise doküman analizi ve fenomenoloji (olgu bilim) desenleri kullanılmıştır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Erzurum ve Bayburt il merkezlerinde bulunan dört farklı ortaokulda öğrenim gören 5. 6. 7. ve 8. sınıflardan toplam 47 öğrenci araştırmanın katılımcı grubunu oluşturmaktadır. 12 oturumdan oluşan deneysel uygulamadan sonra katılımcılardaki değişikliği belirleyebilmek amacıyla fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel bulgular öz düzenleme psikoeğitim programının ergenlerin öz düzenleme becerilerini artırdığını, psikolojik yardım ihtiyaçlarını ise azalttığını ve bu iyileşmenin 10 hafta sonra da devam ettiğini ortaya koymuştur. Ayrıca katılımcılardan ve ebeveynlerinden toplanan nitel verilerin nicel verilerle elde edilen bulguları desteklediği görülmüştür. Geliştirilen ve uygulanan öz düzenleme psikoeğitim programının ergenlerin öz düzenleme becerilerini artırmada, psikolojik yardım ihtiyaçlarını azaltmada etkili olduğu, elde edilen nitel verilerin de bu durumu desteklediği söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Ergenler, ortaokul öğrencileri, öz düzenleme, psikolojik yardım ihtiyacı.

ABSTRACT: The aim of this research is to examine the effects of the psychoeducation program developed based on the Self-Regulated Learning Model developed by Zimmerman on the self-regulation skills and psychological help needs of adolescents. The research was carried out with mixed research method in which both quantitative and qualitative designs were used. In the quantitative dimension of the research, the Four Group Solomon Design, one of the real experimental designs, was used. In the qualitative dimension, document analysis and phenomenology patterns were used. A total of 47 students from the 5th, 6th, 7th and 8th grades studying at four different secondary schools in Erzurum and Bayburt provinces in the 2021-2022 academic year constitute the participant group of the research. Experimental application consists of 12 sessions. After the experimental application, phenomenology design was used to determine the change in the participants. The quantitative findings obtained from the study revealed that the self-regulation psychoeducation program increased the self-regulation skills of adolescents and decreased their psychological help needs. In addition, it was seen that the qualitative data collected from the participants and their parents supported the findings obtained with the quantitative data. The developed and implemented self-regulation psychoeducation program was effective in increasing adolescents' self-regulation skills and reducing their psychological help needs, and the qualitative data obtained supported this situation.

Keywords: Adolescents, secondary school students, self-regulation, psychological help need.

Bu makaleye atf vermek için:

Akeren, İ., & Ay, İ. (2024). Öz düzenleme psikoeğitim programının ergenlerde öz düzenleme ve psikolojik yardım gereksinimine etkisinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(3), 2101-2120.

Cite this article as:

Akeren, İ., & Ay, İ. (2024). Investigation of the effects of self-regulation psycho-education program on adolescents' self-regulation and psychological help need. *Trakya Journal of Education*, 14(3), 2101-2120.

¹ Bu çalışma birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Bayburt/Türkiye, e-mail: aydostdevince@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5615-4189

³ Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Erzurum/Türkiye, e-mail: ismailay@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8364-7149

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Although self-regulation skill is a concept whose foundations date back to researchers such as James, Piaget and Vygotsky, today it is mostly discussed and researched from the perspective of Bandura's Social Cognitive Theory. It can be said that all individuals of all ages in the society have self-regulation skills at various levels, but considering Zimmerman's emphasis on the necessity of having this skill from an early age for human survival, the importance of gaining this skill at an earlier age emerges. The difference of the current study from the previous studies is that it is experimental research that will enable adolescents to reveal and use their subjective potentials such as planning, awareness, self-control, self-efficacy, observation, and evaluation, as opposed to the academic achievement/skill basis of self-regulation skill. In other words, self-regulation is to be considered as a subjective resource in a broader sense, not only focusing on academic achievement, and a psychoeducation program will be developed to improve self-regulation in adolescents. When we look at the need for psychological help, it is seen that this need increases due to the failure/inadequacy of the individual in solving his/her problems. While trying to become a member of the society, the individual faces many problems and produces many solutions. When some of the solutions are successful, the individual becomes more sociable and hardworking, while unsuccessful solutions cause him/her to withdraw into himself/herself and increase his/her need for psychological help. In this study, it is aimed to reduce the need for psychological help by supporting individual factors such as problem solving, coping with stress, self-esteem, and well-being -which also predict the need for psychological help- by providing self-regulation skills. The present study aims to examine the effect of the psychoeducation program developed based on the self-regulated learning model developed by Zimmerman on adolescents' self-regulation skill levels and the need for psychological help.

Method

In this study, mixed research method was used as the method and nested design was used as the design. The reason for choosing the mixed method is that it is thought that only quantitative data set will not be sufficient to evaluate the process in the experimentally designed research. For this reason, the use of qualitative data in addition to quantitative data provided a more detailed examination and understanding of the process. Using the nested design, the researcher collected qualitative data to better understand the dominant quantitative data. In other words, in the nested design, although the main data is quantitative data, qualitative data are collected before, during and after the experimental process and embedded in quantitative data. In this study, the quantitative data collected before and after the experimental process will be compiled and interpreted by combining them with the qualitative data collected after the experimental process. In the quantitative dimension of the study, the four-group Solomon design, one of the true experimental designs, was used as the experimental design. In the qualitative dimension, document analysis and phenomenological designs were used.

Findings

Considering the quantitative and qualitative data collected from the participants, the self-regulation skills of the adolescents who participated in the program increased and their need for psychological help decreased compared to those who did not participate. According to the follow-up test collected from the participants, it was concluded that the effect of the program continued. According to the qualitative data obtained from the parents, the program increased the social skills, self-confidence, and goal setting of the participants, especially their interest in their courses and course success. It was also concluded that qualitative data explained and supported quantitative data. It was concluded that the pre-test measurement of the D1 and K1 groups did not have an increasing effect on the post-test measurement in terms of self-regulation and a decreasing effect in terms of the need for psychological help. On the other hand, it is seen that the post-test self-regulation scores of the K1 group decreased compared to the pre-test scores, while the need for psychological help scores increased. The first reason for this may be that the participants asked more questions about the research in the post-test compared to the pre-test, there was more interaction, and although it was explained in the pre-test, they learned that the researcher had Guidance and Psychological Counseling training and thus developed expectations. The second reason may be that the participants felt more comfortable in the post-test compared to the pre-test and accordingly gave more realistic answers.

Discussion and Conclusion

In order to contribute to further research, the validity and reliability of the program applied to middle school students can be investigated by applying it to high school students. Considering that self-regulation reduces the need for psychological help, the experimental relationship of the skill with current positive concepts (perseverance, resilience, psychological resilience, happiness, etc.) can be investigated. In addition, since the implementation of the program in only two provincial centers constitutes a limitation, it is recommended to be repeated in different provinces and schools with different socio-demographic characteristics to increase external validity. Recommendations for practitioners are to use the program within the scope of preventive and developmental practices, considering that the program increases self-regulation skills and reduces the need for psychological help. The fact that the program was developed and implemented by the researcher is considered to be a limitation of the study. Therefore, it is recommended that it be implemented by a different practitioner for more valid results. Finally, based on the finding that the K1 group's self-regulation averages decreased compared to the pre-test and their need for psychological help increased compared to the pre-test, it is recommended that extracurricular activities that may positively or negatively affect the results of the program of the experimental and control groups should be taken into consideration in future applications.

GİRİŞ

Birey toplumsal bir varlıktır ve bu nedenle içinde bulunduğu toplumun bir üyesi olmak amacı taşımaktadır. Yaşamış olduğu toplumun bir ferdi olabilmesi ve bunu sürdürebilmesi ise onun uyum becerisinin düzeyine ve sürekliliğine bağlıdır. Aslında her canlının yaşamış olduğu zamana, mekâna ve içinde bulunduğu şartlara uyum sağlama becerisi bulunmaktadır. Zira insan, toplum halinde bir kültürün içerisinde yaşayan, düşünme ve konuşma yeteneğine sahip, ayrıca ulaştığı sonuçlara göre değişen ve biçimlenen bir canlıdır (Sezer, 2017). Eğitim, bireyin topluma uyum sağlamasında önemli bir araçtır ve bunu kendi yeteneklerinin farkına varması, kendi öğrenme sürecini kontrol etmesi ve bu sürece aktif katılımını gerçekleştirmesi, öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmesi aracılığıyla yapar. Bunların gerçekleştirilebilmesi öğrencilerin bazı becerilere sahip olmalarıyla yakından ilgilidir. Bu becerilerden biri de öz düzenlemedir.

Öz düzenleme becerisi, temelleri her ne kadar James, Piaget ve Vygotsky gibi araştırmacılara kadar uzanan bir kavram olsa da günümüzde daha çok Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı perspektifiyle ele alınmakta ve araştırılmaktadır. Bandura (1986), öz düzenlemeyi bireylerin duygu, düşünce ve davranışları üzerinde kontrol kurabildikleri, bunları düzenleyebildikleri aynı zamanda başkalarından öğrenebildikleri bir içsel sistem olarak tanımlamaktadır (Akt., Pajares, 1996). Bandura'ya göre insanların davranışlarını sadece dışsal ödül-ceza kontrol etmez, aynı zamanda insanlar kendi davranışlarını kendileri de düzenleyebilirler. Birey davranışını düzenlerken çevresindeki insanları ve kendi deneyimlerini gözler ve gözlemlerine dayanarak standartlar belirler, ardından bir dizi davranışta bulunur. Daha sonra davranışlarını belirlemiş olduğu standartlara uygunluğu ölçüsünde sürdürür ya da yeniden düzenler (Senemoğlu, 2012).

Toplum içindeki her yaştan tüm bireylerin öz düzenleme becerisine çeşitli düzeylerde sahip olduğu söylenebilir, ancak Zimmerman'ın (2000) insanın hayatta kalması için bu beceriye küçük yaşlardan itibaren sahip olmasının gerekliliğini vurgulamasına bakıldığında daha erken yaşlarda kazandırılmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu konuda Bodrova ve Leong (2018), erken yaşta oyun temelli faaliyetlerle öğretilen öz düzenleme öğretiminin çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel öz düzenleme becerilerini artırdığını belirtmektedirler. Becerinin erken yaşta kazandırılmasının önemine dair bir diğer araştırma (Montroy vd., 2016) göstermektedir ki çocuklar hem hızlı bir öz düzenleme geliştirmektedir hem de erken yaşta kazanılan öz düzenleme ilerleyen dönemlerde kalıcılığını sürdürmektedir.

Öz düzenleme becerisi gerek uyumun sağlanmasında gerekse sağlanan uyumun sürekliliğinde önemli bir faktördür. Yapılan kesitsel ve boylamsal bir araştırma bunu ortaya koymaktadır. Bireyler kendilerini düzenleyebildikleri ölçüde sosyal açıdan daha yetkin ve yeterli olurken uzun vadede depresyondan uzaklaşmaktadır. Aksine düzenleme becerisinden uzaklaştıkça depresyona girme riskinin arttığı belirtilmektedir (Lengua, 2003). Görüldüğü üzere öz düzenleme, bireylerin gerek topluma uyum sağlayarak yer edinmelerinde (Maksum vd., 2021) gerekse yaşam görevlerinin üstesinden gelebilmelerinde (McClelland vd., 2018) onlara öznel bir kaynak teşkil etmektedir. Zayıf öz düzenlemenin neden olduğu sonuçların toplamına bakıldığında akademik başarısı düşük (McClelland & Cameron, 2011; Montroy vd., 2016), öz güvensiz (Sabonchi, 2019), psikolojik sağlamlıktan uzak (Nota vd., 2004), karşılaştığı sorunların

üstesinden gelemeyen (Shoaakazemi vd., 2013) madde bağımlılığına yatkın (Lejuez vd., 2005), şiddet eğilimli ve dürtüsel (Denham vd., 2012), tüm bu nedenlerle sosyal çevresi tarafından dışlanmış (Patrick, 1997), uyumsuz bir profil ortaya çıkmaktadır. Buradan hareketle söz konusu profile sahip bireylerin psikolojik yardıma ihtiyaç duydukları düşüncesi açığa çıkmaktadır. Psikolojik yardım ihtiyacı bireylerde pek çok nedenle hissedilebilir. Bunlardan biri de bireyin karşılaştığı sorunların üstesinden gelmesinde veya kendinden beklenen görevleri yerine getirmesinde başarısız olmasıdır. Problem çözmede başarısızlık deneyimi arttıkça benlik saygısı azalmaktadır (Traş vd., 2011). Benlik saygısı yeterlik hissiyle birlikte bireylerin ait olma, sevme-sevilme, öz saygı ve diğer insanlar tarafından saygı görme gibi psikolojik ihtiyaçlarını içermektedir. Karşılandığında bireyin kendini yeterli hissetmesini, üretken ve uyumlu olmasını sağlarken karşılanmadığında yetersiz, güçsüz, öz güvensiz ve yardıma muhtaç hissetmesine neden olmaktadır (Schultz, 1983, Akt., Tuncel, 2018).

Mevcut araştırmanın daha önce yapılan çalışmalardan farkı, öz düzenleme becerisinin akademik başarı/beceri temelinden farklı olarak, ergenlerin kendileriyle ilgili planlama, farkındalık, özdenetim, öz yeterlik, gözlem, değerlendirme gibi öznel potansiyellerinin açığa çıkarılmasını ve kullanılmasını sağlayacak deneysel bir araştırma olmasıdır. Diğer ifade ile öz düzenlemenin sadece akademik başarıya odaklanan yönüyle değil, daha geniş anlamda bir öznel kaynak olarak ele alınması ve bununla ilgili olarak ergenlerde öz düzenlemeyi geliştirici nitelikte bir psikoeğitim programının geliştirilecek olmasıdır.

Öte yandan psikolojik yardım ihtiyacına bakıldığında, bu ihtiyacın bireyin sorunlarını çözmedeki başarısızlığı nedeniyle arttığı görülmektedir (Heppner vd., 2004). Birey toplumun üyesi olmaya çalışırken pek çok sorunla yüz yüze gelmekte ve birçok çözüm yolu üretmektedir. Bazı çözüm yolları başarılı olduğunda birey daha girişken ve çalışkan olurken başarısız olunan çözüm yolları onun içine kapanmasına ve psikolojik yardıma gereksiniminin artmasına neden olmaktadır. Yurt dışında ve Türkiye’de öz düzenleme geliştirmeye dönük uygulamalar yapıldığı görülmekle birlikte (Bilgici, 2021; Canol, 2021; Cleary vd., 2008; Kochanska vd., 2001; Yıldızlı, 2015) becerinin psikolojik yardım ihtiyacına etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmaması mevcut araştırmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Çünkü bu çalışmada öz düzenleme becerisinin kazandırılmasıyla problem çözme, stresle başa çıkma, öz saygı, iyi oluş gibi bireysel faktörlerin desteklenerek psikolojik yardıma olan ihtiyacın azaltılması amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşılması halinde mevcut araştırmanın alandaki araştırmacılara ve uygulayıcılara yardımcı olacağı değerlendirilmektedir.

Amaç ve Hipotezler

Bu araştırmanın amacı, Zimmerman’ın geliştirmiş olduğu öz düzenlemeli öğrenme modeline dayanarak geliştirilen psikoeğitim programının ergenlerin öz düzenleme beceri düzeylerine ve psikolojik yardım ihtiyacına etkisinin incelenmesidir. Bu amaçla araştırma hem nicel hem de nitel desenlerin kullanıldığı karma araştırma yöntemiyle yürütülmüştür.

Araştırmanın sonunda programa katılan deney grubu öğrencilerinin katılmayanlara göre; öz düzenleme becerilerinin artması, psikolojik yardım ihtiyaçlarının azalması, bu değişikliklerin nitel analizlerle anlaşılması ve/veya doğrulanması amaçlanmaktadır. Araştırmanın hipotezleri şu şekilde kurulabilir.

1. Öz düzenlemeli öğrenmeye dayalı geliştirilen psikoeğitim programı ergenlerin öz düzenleme becerilerini artırmaktadır.
2. Öz düzenlemeli öğrenmeye dayalı geliştirilen psikoeğitim programı ergenlerin psikolojik yardım ihtiyaçlarını azaltmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada yöntem olarak karma araştırma yöntemi, desen olarak ise iç içe desen kullanılmıştır. Karma yöntemin seçilmesinin sebebi, deneysel olarak tasarlanan çalışmada sadece nicel veri setinin süreci değerlendirmede yeterli olmayacağı düşünülmesidir. Bu nedenle nicel verinin yanında nitel verilerin de kullanılması sürecin daha ayrıntılı incelenmesini ve anlaşılmasını sağlamıştır. İç içe deseni kullanarak araştırmacı baskın olan nicel verinin daha iyi anlaşılması için nitel veri toplamıştır. Yani iç içe desende temel veri nicel veri olmakla birlikte, nitel veriler deneysel süreç öncesinde, sırasında ve sonrasında toplanarak nicel verilere gömülmektedir (Creswell & Plano Clark, 2018, s. 228). Bu çalışmada deneysel işlem öncesinde ve sonrasında toplanan nicel veri, deneysel işlem sonrasında toplanacak nitel veriyle bir

araya getirilerek derlenip yorumlanmıştır. Nicel boyutunda deneysel desen olarak gerçek deneysel desenlerden Dört Gruplu Solomon Deseni kullanılmıştır (Heppner vd., 2008/2013). İlgili desen aşağıda sunulmuştur.

	Grup	Ön test	Deneysel işlem	Son test
Rastlantısal atama	RD ₁	O ₁	Öz düzenleme psikoeğitim programı	O ₂
	RK ₁	O ₃		O ₄
	RD ₂		Öz düzenleme psikoeğitim programı	O ₅
	RK ₂			O ₆

RD: Randomize deney grubu, RK: Randomize kontrol grubu, O₁₂₃₄₅₆: Ölçümler

Şekil 1. Araştırmada kullanılan dört gruplu Solomon deseni

Bu desenle iki deney ve iki kontrol grubu oluşturularak katılımcılar gruplara seçkisiz şekilde atanmışlardır. Bir deney ve bir kontrol grubuna (D1 ve K1) ön test uygulanırken diğer deney ve kontrol grubuna (D2 ve K2) uygulanmamıştır. Böylece ön testin deney ve kontrol gruplarındaki davranışı etkileme sorununun önlenmesi amaçlanmaktadır. Bu desende ön testin son test üzerindeki yükseltici veya düşürücü etkisini belirlemek için ön test ölçümü yapılan D1 ve K1 gruplarının son test puanları, ön test ölçümü yapılmayan D2 ve K2 gruplarının son test puanlarıyla karşılaştırılmıştır. Bu işlemle deneysel uygulamanın iç ve dış geçerliği yüksek tutulmaya çalışılmıştır. Ayrıca deneysel işlemin kalıcılığını belirlemek amacıyla izleme testi ölçümü yapılmıştır.

Nitel boyutta kullanılan desen ise doküman analizi ve fenomenoloji (olgu bilim) desenleridir. Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere elde edilen bütün verileri sistematik şekilde analiz etmek amacıyla kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Corbin & Strauss, 2014). İlk olarak doküman analizi kullanılarak öz düzenleme becerisi ile ilgili kuramsal açıklamalar, yapılan araştırmalar ve öz düzenleme becerisi geliştirmeye dönük mevcut programlar incelenmiştir. Böylece geliştirilmesi planlanan programın içeriği ve aşamaları belirlenmiştir. Doküman analizinden yararlanılarak program geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Deneysel uygulamadan sonra katılımcılardaki değişikliği belirleyebilmek amacıyla fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, günlük deneyimlerden olayın ayrıntılı bir açıklamasının çıkarılmasıdır. Böylece yaşanan olay ya da olgunun ne olduğunun anlaşılması gerçekleşmiş olur (McLeod, 2001, Akt., Heppner vd., 2008/2013). Bu doğrultuda deneysel işlemin katılımcılar ve ebeveynleri tarafından nasıl algılandığını belirlemek amacıyla katılımcı öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla veri toplanmış, bunlar içerik analizine tabii tutulmuştur.

Evren-Örneklem

Bu araştırmanın evreni Bayburt ve Erzurum illerindeki tüm ortaokul öğrencileri, çalışma grubu ise il merkezlerindeki dört ortaokuldur. Katılımcıları da bu dört ortaokulun 5. 6. 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrenim gören öğrenciler ve ebeveynleridir. Bayburt ilindeki deney grubu, evrenin sosyo-demografik özelliklerini temsil edebilecek bir ortaokuldaki öz düzenleme becerileri düşük, psikolojik yardım ihtiyaçları yüksek 11 öğrenciden, kontrol grubu ise deney grubuyla benzerlik gösteren farklı bir ortaokuldaki 12 öğrenciden oluşmaktadır. Erzurum ilindeki deney ve kontrol grupları da hem Bayburt ilindeki gruplarla hem de birbirleriyle benzerlik gösteren iki farklı ortaokulda öğrenim gören 12'şer öğrenciden oluşmaktadır. Dahil etme kriteri olarak öğrencilerin çalışmaya katılmada gönüllü olmaları ve ebeveynlerinin imzalı onayının yanında herhangi bir mental ve gelişimsel bozukluğa sahip olmamaları belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın iki tür veri kaynağı bulunmaktadır. Bunlar nicel ve nitel verilerdir. Nicel veriler aşağıda geçerlik ve güvenilirlik bilgileri açıklanmış olan ölçeklerdir.

Öz Düzenleme Ölçeği

Carey vd. (2004) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Ay (2014) tarafından yapılmıştır. 341 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan uyarlama çalışmalarında 30 maddeden oluşan beş faktörlü yapı (planlama, bilgi toplama, uygulama, alternatiflere odaklanma ve değerlendirme) elde edilmiştir. 5’li Likert tipindeki ölçekten alınacak en düşük puan 30, en yüksek puan 150’dir. Puanlar yükseldikçe öz düzenleme becerisinin arttığı söylenebilir. Ölçeğin geçerlik analizine yönelik yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre uyum indekslerinin tamamının iyi düzeyde olduğu; güvenilirliğine yönelik yapılan analizlerde ise iç tutarlık katsayısının .89, iki yarı güvenilirlik katsayısının .87, test-tekrar test güvenilirlik katsayısının .78 hesaplandığı bildirilmiş, sonuç olarak ilgili ölçeğin Türk kültürü için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu rapor edilmiştir.

Ölçeğin ergenlere yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için 1156 ortaokul öğrencisine ulaşılmış, verilerin analizine bakıldığında beş boyutlu yapısının ergen gruplar için de doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2/sd=2.14$; $p=.00$, RMSEA= .067, RMR=.012, GFI=.90, CFI=.94). İç tutarlık katsayısı ise .87 olarak hesaplanmıştır.

Psikolojik Yardım İhtiyacı Ölçeği

Ölçek üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla Ay ve Alver (2013) tarafından geliştirilmiştir. 35 madde ve “güvenlik, sevgi, saygı ve kendini gerçekleştirme” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. 5’li Likert tipindeki ölçekten alınabilecek en düşük puan 35, en yüksek puan ise 175’tir. Puanların artması öğrencilerin psikolojik yardıma daha fazla gereksinim duyduklarını göstermektedir. Ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizi 345 lisans öğrencisinden elde edilen verilerle, Doğrulayıcı Faktör Analizi ise 315 farklı lisans öğrencisinden elde edilen verilerle yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 4 alt boyut ve 35 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Elde edilen yapının uyumu Doğrulayıcı Faktör Analiziyle test edilmiştir. Sonuçlar, yapının uyum indekslerinin tamamının iyi düzeyde olduğunu göstermiştir.

Ölçeğin ergenlere yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için 365 ortaokul ve lise öğrencisine ulaşılmış, verilerin analizine bakıldığında dört boyutlu yapısının ergen gruplar için de doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2/sd=2.77$; $p=.00$, RMSEA= .077, RMR=.072, GFI=.90, CFI=.90). İç tutarlık katsayısı ise .88 olarak hesaplanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Araştırmanın nitel verisi yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilmiştir. İlgili formlar alan uzmanlarının görüşlerine dayanarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş, uygulamaya dâhil olan her öğrenciyle ve ebeveynleriyle psikoeğitim uygulamasından sonra görüşülerek doldurulmuş ve kullanılmıştır. Öğrenci Formunda öğrencilerin öz düzenleme becerisini öğrenmeleriyle ve kullanmalarıyla ilgili sorular yer almaktadır. Oturumlar sonlandırıldıktan sonra öğrencilerin öz düzenleme eğitimini nasıl algıladıkları, ilgili eğitimin kendi yaşantılarına ne gibi etkide bulunduğu, gelecekte karşılaştıkları görevlerde bu beceriyi kullanıp kullanmayacakları vb. gibi konuları içeren sorulara yer verilmiştir. Ebeveyn Formunda ise programın çocukları üzerinde gözlemledikleri herhangi bir değişiklik sağlayıp sağlamadığına, sağladı ise bu değişikliğin ne yönde olduğuna dair sorular bulunmaktadır. Görüşmelerden elde edilen bu nitel verilerin nicel verilerin çok yönlü anlaşılmasında kullanılması önem arz etmektedir.

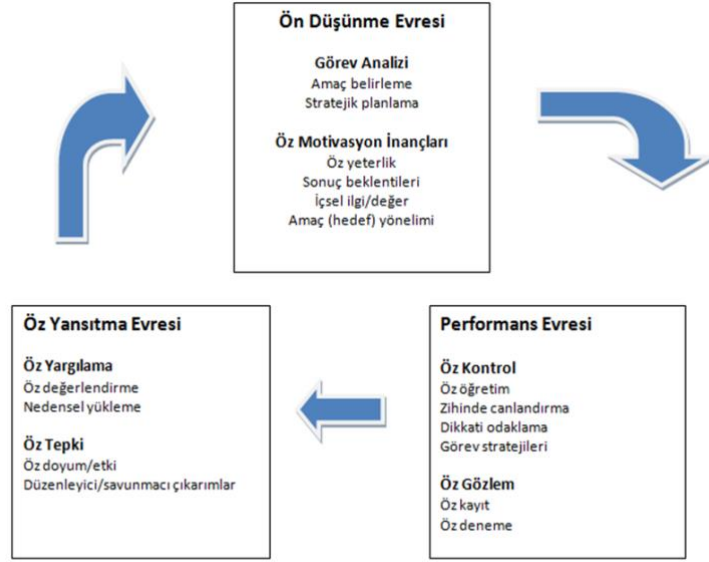
Psikoeğitim Programının Geliştirilmesi

Ergenlerin öz düzenleme becerilerinin artırılması amaçlanmaktadır. Bunun sağlanabilmesi için öz düzenleme programının geliştirilmesi ve uygulanması gerekmektedir. İlgili programı geliştirmek için öncelikle literatür taraması yapılmış, öz düzenlemeye dayalı geliştirilen öğrenme modelleri belirlenmiş ve bunların hangi perspektifle öz düzenlemeyi ele aldıkları, öz düzenleme becerisinin geliştirilmesinde hangi süreçlere, kavramlara ağırlık verdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Zira her model öz düzenlemenin farklı yönüne vurgu yapmaktadır.

Program geliştirme sürecine doküman analiziyile devam edilmiştir. Bu amaçla son 10 yılda öz düzenlemeyi geliştirmeye yönelik deneysel araştırmaların yanı sıra becerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmalar da taranmıştır. Eş zamanlı olarak öz düzenlemeyle ilgili alan uzmanlarının görüşlerine başvurularak programa dâhil edilecek diğer beceriler belirlenmeye çalışılmıştır.

Tüm model, uygulama ve araştırmalar derlenip uzmanlardan görüş alındıktan sonra araştırmacı tarafından Zimmerman’ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli temelinde bir program geliştirilmeye

başlanmıştır. Öz düzenlemeli öğrenmeyle ilgili geliştirilen tüm modellerin becerinin anlaşılmasına ve geliştirilmesine eşsiz katkıları bulunmaktadır. Öte yandan modellerin içerdikleri kavramlar açısından birbiriyle benzerlik gösterdiği de söylenebilir. Tüm modellerin amaç belirleme, motivasyon, planlama, üst biliş gibi becerilerin hepsinin Zimmerman'ın modelinde yer alması, yani Zimmerman'ın modelinin diğer modellerin tümünü kapsaması tercih sebebi olmuştur. Diğer tercih sebepleri ise Zimmerman'ın modelinin beceriyi üç evreye ayırarak her bir evreyi açık şekilde tanımlaması, modelin döngüsel olması, ders başarısı gibi sınırlı bir alandan ziyade günlük yaşamın hemen her alanına uyarlanabilmesi, öz düzenlemeyi programla benzer şekilde bir süreç olarak ele alması etkili olmuştur. İlgili model Şekil 2'de sunulmuştur.



Zimmerman ve Campillo 2003, s.239.

Şekil 2. Zimmerman'ın öz düzenlemeli öğrenme modeli

Program geliştirme sürecine doküman analiziyle devam edilmiştir. Bu amaçla son 10 yılda öz düzenlemeyi geliştirmeye yönelik deneysel araştırmaların yanı sıra becerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmalar da taranmıştır. Eş zamanlı olarak öz düzenlemeyle ilgili alan uzmanlarının görüşlerine başvurularak programa dâhil edilecek diğer beceriler belirlenmeye çalışılmıştır.

Geliştirilen program, öz düzenleme üzerine deneysel araştırmalar yapmış üç uzmanın görüşüne sunulmuş ve geribildirimlerden sonra pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama sonrası programa son halı verilmiş ve deneysel uygulamaya geçilmiştir. Programın oturum içerikleri özet şeklinde aşağıda sunulmaktadır.

1. Oturum: Grup ortamına ısınma, tanışma etkinlikleri, programın amacını ve grup kurallarını öğrenme.
2. Oturum: Farklı konularda amaçlara sahip olma, amaç belirleyebilme ve amaç belirleme kriterlerinin farkında olma.
3. Oturum: Eylemleri ile amaçları arasındaki ilişkiyi kavrama, eylemlerini amaca yönelik başlatma-sürdürme-sonlandırma, eylemlerinin amaca hizmet edip etmediğini fark etme.
4. Oturum: Herhangi bir dersin ya da yapılan bir işin günlük hayata katkısını fark edebilme, okulda öğrenilen bilgileri günlük hayatına aktarabilme (bilginin transferi), öğrenilen bilgilerin önemini kavrayabilme ve farklı durumlarda kaynakları kullanabilme.
5. Oturum: Katılımcıların bir görevi yapabileceklerine dair kendilerine yönelik olumlu düşüncelere sahip olmaları, kapasitelerinin farkına varmaları, görev için gerekli çabanın sergilenmesi, göreve yaklaşım tarzının çabayı biçimlendirdiğinin farkına varılması.
6. Oturum: Bir görevle ya da sorunla karşılaşıldığında öncelikle görevin analizini yapabilme, eyleme geçmeden önce gerekli bilgileri toplayabilme ve buna bağlı olarak eylem öncesi çözümü zihninde planlayabilme.
7. Oturum: Davranışlar üzerinde kontrolün sağlanması, davranışların belirleyici olduğunun bilinmesi, davranışları değiştirme, davranış sürekliliği ve çeşitliliğinin sağlanması.

8. Oturum: Karşılaşılan sorun ya da görevin farklı çözümlerinin bulunması, alternatiflerin denenmesi, bazı çözümlerin bireysel olduğunun bilinmesi.
9. Oturum: Duyguların farkında olunması ve kontrol edilmesi, duyguların davranışlar üzerindeki etkilerinin bilinmesi, duyguların amaç doğrultusunda değiştirilebilmesi ve diğer insanların duygularını fark edebilme.
10. Oturum: Yardım alma becerisinin geliştirilmesi (bazı görevlerde yardım almanın gerekliliğini ve önemini fark edebilme), yardım kaynaklarının farkında olma, doğru yardım kaynaklarına başvurma, ihtiyaç duyulduğunda kolaylıkla yardım isteyebilme.
11. Oturum: Öz değerlendirme ve sorumluluğu üstlenme becerisinin kazandırılması, ulaşılan sonucun hedefle karşılaştırılması, hedef ile sonuç arasındaki farkın nedenlerinin belirlenmesi, sonuç üzerinde bireysel faktörlerin ortaya konması.
12. Oturum: Psikoeğitim sürecine ilişkin değerlendirme yapabilme, eğitim süresince kazandığı becerileri fark edebilme ve bu becerileri karşılaştığı sorun ve görevlerde kullanabilme.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Etik kurul onayı ve İl Millî Eğitim Müdürlüklerinden izni alınan araştırmanın dört katılımcı grubundan toplanan nicel ve nitel verileri Erzurum ve Bayburt illerinde Şubat-Haziran 2022 tarihlerinde elde edilmiştir. Nicel veriler SPSS 22 Paket Programı ile analiz edilmiştir. Analizde hem ön test ölçümünün son test ölçümü üzerindeki etkisini belirlemek hem de deneysel işlemin etkililiğini ortaya koymak amacıyla Bağımsız ve Bağımlı Örneklem T Testi kullanılmıştır. Ayrıca ön test puanları kontrol altında tutulduğunda katılımcıların son test puanlarını karşılaştırmak amacıyla ANCOVA (Analysis of Covariance) kullanılmıştır. Nitel veriler için araştırmacı tarafından öz düzenleme becerisinin bileşenleriyle ilgili tema analizi yapılmıştır. Tema analizinde öğrencilerle ve ebeveynleriyle yapılan görüşmelerin dökümü yapılarak veriler içeriklerine/benzerliklerine göre kodlanmış ve temalar halinde gruplandırılmıştır. Verilen cevaplar sayısallaştırılmadan anlaşılmalı ve yorumlanmalı çalışılmıştır. Devamında betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizde öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar doğrudan alıntılar da sunularak belirlenen temalara ait görüşler verilerle ilişkilendirilerek betimlenmiş, özetle öğrencilerin cevapları betimsel şekilde sunulmuştur. Son olarak içerik analizi yapılarak betimsel analizler öğrencilerin açıklamalarına dayanarak oluşturulan temalarla karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun 20.08.2021 tarih ve 08/10 sayılı onayıyla alınmıştır.

BULGULAR

Nicel Bulgular

İki farklı şehirde oluşturulan deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçümlerine ait betimsel istatistikler ve puan ortalamalarının karşılaştırılması Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Grupların ön test ve son test betimsel istatistikleri ve ortalamalarının karşılaştırılması

a) D1 ve K1 ön test karşılaştırma								
Grup	Değişkenler	N	Ortalama	Ortanca	S.s.	Çarp.	Bas.	p
D ₁	Öz düz.	11	76.55	75	4.25	.73	.09	.00
K ₁	Öz düz.	12	99.75	100	6.28	.02	.04	
D ₁	Pyi	11	109.73	110	5.34	-.75	.01	.00
K ₁	Pyi	12	82.33	82	14.51	-.31	-.42	

b) D1 ve K1 son test karşılaştırma

Grup	Değişkenler	N	Ortalama	Ortanca	S.s.	Çarp.	Bas.	p
D ₁	Öz düz.	11	119.18	115	5.78	-.71	-.97	.00
K ₁	Öz düz.	12	95.17	95	5.22	.06	-1.24	
D ₁	Pyi	11	70.18	78	10.99	-.57	-.90	.00
K ₁	Pyi	12	105.25	104	8,53	.81	.30	
c) D1 ve D2 son test karşılaştırma								
Grup	Değişkenler	N	Ortalama	Ortanca	S.s.	Çarp.	Bas.	p
D ₁	Öz düz.	11	119.18	115	5.78	-.71	-.97	.51
D ₂	Öz düz.	12	116.42	117	12.47	-.82	1.33	
D ₁	Pyi	11	70.18	78	10.99	-.57	-.90	.81
D ₂	Pyi	12	69.08	72	10.35	-.19	-1.59	
d) K1 ve K2 son test karşılaştırma								
Grup	Değişkenler	N	Ortalama	Ortanca	S.s.	Çarp.	Bas.	p
K ₁	Öz düz.	12	95.17	95	5.22	.06	-1.24	.31
K ₂	Öz düz.	12	97.91	99	7.59	-1.00	.74	
K ₁	Pyi	12	105.25	104	14.51	.81	.30	.00
K ₂	Pyi	12	84.67	82	14.20	.81	.30	
e) K1 ön test - son test karşılaştırma								
Ölçüm	Değişkenler	N	Ortalama	Ortanca	S.s.	Çarp.	Bas.	p
Ön test	Öz düz.	12	99.75	100	6.28	.02	.04	.02
Son test	Öz düz.	12	95.17	95	5.22	.06	-1.24	
Ön test	Pyi	12	82.33	82	14.51	-.31	-.42	.00
Son test	Pyi	12	105.25	104	14.51	.81	.30	

Tablo 1'e bakıldığında tüm deney ve kontrol gruplarının öz düzenleme ve psikolojik yardım ihtiyacı ön test ve son test puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında yer aldığı, yani normal dağılımdan aşırı biçimde sapmadığı (George ve Mallery, 2019, s. 114) görülmüş bu nedenle veriler parametrik analize dâhil edilmiştir.

Tablo 1 a)'ya bakıldığında araştırmada amaçlandığı gibi D1 grubunun öz düzenleme ön test puanlarının K1 grubundan anlamlı düzeyde düşük, psikolojik yardım ihtiyacı puanlarının ise K1 grubundan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 1 b)'ye bakıldığında D1 öz düzenleme son test puanlarının K1 grubundan anlamlı düzeyde yüksek, psikolojik yardım ihtiyacı puanlarının ise K1 grubundan anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca farkın daha iyi anlaşılabilmesi için bu iki grubun ön test puanları kontrol altında tutularak Kovaryans Analizi yapılmıştır. İlgili analiz bulguları ilerleyen bölümde paylaşılmıştır.

D1 grubunda yapılan ön test uygulamasının son test puanları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla D1 ve D2 gruplarının son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Tablo 1 c)'ye bakıldığında D1 ve D2 gruplarının öz düzenleme ve psikolojik yardım ihtiyacı son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bulguya dayanarak mevcut araştırmada D1 grubunda yapılan ön test ölçümünün son test ölçümü üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı söylenebilir.

K1 grubunda yapılan ön test uygulamasının son test puanları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla K1 ve K2 gruplarının son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Tablo 1 d)'ye bakıldığında K1 ve K2 grupları öz düzenleme son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öte yandan K1 psikolojik yardım ihtiyacı puanlarının K2 grubundan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Dört Gruplu Solomon Desenin ön test ölçümünün son test ölçümüne etkisini belirlemede kullanıldığı bilinmektedir (Heppner vd., 2008/2013, s. 175). Bu etkinin belirlenmeye çalışıldığı mevcut araştırmada ise söz konusu etki gözlemlenmemiştir.

Program katılmayan K1 grubunun ön test öz düzenleme ve psikolojik yardım ihtiyacı puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Tablo 1 e)'ye bakıldığında K1 grubu öz düzenleme ön test puanlarının son test puanlarından anlamlı düzeyde düşük, psikolojik yardım ihtiyacı ön test puanlarının ise son test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Yaklaşık 7 hafta arayla yapılan ölçümler karşılaştırıldığında öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin düştüğü, psikolojik yardım ihtiyaçlarının ise yükseldiği söylenebilir. Bu bulgu sonraki bölümde tartışılacaktır.

DeneySEL İşlemin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Programın deney grubunun öz düzenleme puanları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü ANCOVA bulguları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

D1 ve K1 ön test - son test öz düzenleme ortalamalarının karşılaştırılması

a) Varyansların homojenliği ve regresyon eğilimlerinin eşitliği analizi					
Kaynak	Kareler top.	S.s.	Kare ort.	F	p
Düzeltilmiş model	3463.493	3	1154.498	45.725	.000
Intercept	270.989	1	270.989	10.733	.004
Grup	5.538	1	5.538	.219	.645
Ön-test öz düz.	145.704	1	145.704	5.771	.027
Grup*Ön-test öz düz.	5.854	1	5.854	.232	.636
Hata	479.724	19	25.249		
Toplam	265561.000	23			
Düzeltilmiş toplam	3943.217	22			

b) Düzeltilmiş öz düzenleme son test puan ortalamaları				
	Grup	N	Ort	Düzeltilmiş ort.
Son-test	D ₁	11	119.18	125.11
	K ₁	12	95.17	89.73

c) Öz düzenleme puanına ilişkin kovaryans analizi bulguları						
Kaynak	Kareler top.	S.d.	Kare ort.	F	P	η ²
Düzeltilmiş model	3457.639	2	1728.820	71.207	.000	.877
Intercept	322.789	1	322.789	13.295	.002	.399
Ön-test öz düz.	147.725	1	147.725	6.084	.023	.233
Grup	1192.900	1	119.900	49.133	.000	.711
Hata	485.578	20	24.279			
Toplam	265561.000	23				
Düzeltilmiş top.	3943.217	22				

Tablo 2 a)'ya bakıldığında ANCOVA'nın ön şartı olan varyansların homojenliğinin ve regresyon eğilimlerinin eşitliğinin sağlandığı görülmektedir ($F(1,22)=.232$, $p=.636$). Tablo 2 b)'de yer alan öz düzenleme son test düzeltilmiş puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 2 c)'de paylaşılmıştır. Tablo 2 c)'de ön test puanları kontrol altında tutulduğunda programın uygulamaya katılan ergenlerin katılmayanlara göre öz düzenleme puanlarını anlamlı şekilde yükselttiği görülmektedir ($F(1,22)=6.084$, $p=.023$, $\eta^2=.233$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni Testi bu farkın deney grubu lehine yüksek olduğunu göstermiştir.

Programın deney grubunun psikolojik yardım ihtiyacı puanları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü ANCOVA bulguları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

D1 ve K1 ön test - son test psikolojik yardım ihtiyacı ortalamalarının karşılaştırılması

a) Varyansların homojenliği ve regresyon eğilimlerinin eşitliği analizi					
Kaynak	Kareler top.	S.s.	Kare ort.	F	p

Düzeltilmiş model	7648.585	3	2549.528	34.182	.000
Intercept	8.433	1	8.433	.113	.740
Grup	479.663	1	479.663	6.431	.020
Ön-test pyi	563.455	1	563.455	7.554	.013
Grup*Ön-test pyi	232.556	1	232.556	3.118	.094
Hata	1417.154	19	74.587		
Toplam	189119.000	23			
Düzeltilmiş top.	9065.739	22			

b) Düzeltilmiş psikolojik yardım ihtiyacı son test puan ortalamaları

	Grup	N	Ort.	Düzeltilmiş ort.
Son-test	D ₁	11	70.18	64.88
	K ₁	12	105.25	110.11

c) Psikolojik yardım ihtiyacı puanına ilişkin kovaryans analizi bulguları

Kaynak	Kareler	S.d.	Kare ort.	F	P	η ²
Düzeltilmiş model	7416.029	2	3708.014	44.954	.000	.818
Intercept	756.624	1	756.624	9.173	.007	.314
Ön-test pyi	358.176	1	358.176	4.342	.050	.178
Grup	4422.777	1	4422.777	53.619	.000	.728
Hata	1649.710	20	82.486			
Toplam	189119.000	23				
Düzeltilmiş top.	9065.739	22				

Tablo 3 a)'ya bakıldığında ANCOVA'nın ön şartı olan varyansların homojenliğinin ve regresyon eğilimlerinin eşitliğinin sağlandığı görülmektedir (F(1,22)=3.118, p=.094). Tablo 3 b)'de yer alan psikolojik yardım ihtiyacı son test düzeltilmiş puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 3 c)'de paylaşılmıştır. Tablo 3 c)'de ön test puanları kontrol altında tutulduğunda programın uygulamaya katılan ergenlerin katılmayanlara göre psikolojik yardım ihtiyacı puanlarını anlamlı şekilde azalttığı görülmektedir (F(1,22)=4.342, p=.050, η²=.178). Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni Testi bu farkın deney grubu lehine düşük olduğunu göstermiştir.

Son test ölçümünden yaklaşık 10 hafta sonra deney gruplarına izleme testi uygulanmış ve puanlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

D1 ve D2 son test - izleme testi puanlarının karşılaştırılması

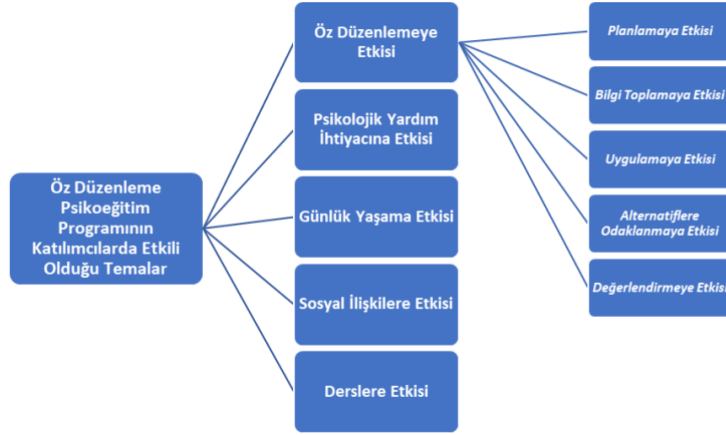
Grup	Değişkenler	N	Ortalama	Ortanca	S.s.	Çarp	Bas.	p
D ₁ s.t.	Öz düz.	10	120.10	115	5.17	.61	-.83	.70
D ₁ i.t.	Öz düz.	10	116.60	117	8.36	-.79	-.35	
D ₁ s.t.	Pyi	10	70.00	71	9.51	-.41	-.82	.43
D ₁ i.t.	Pyi	10	70.50	71	7.92	-.52	-.30	
D ₂ s.t.	Öz düz.	12	116.42	117	12.47	-.82	1.33	.42
D ₂ i.t.	Öz düz.	12	117.50	117	9.65	-.28	-.40	
D ₂ s.t.	Pyi	12	69.08	72	10.35	-.19	-1.59	.87
D ₂ i.t.	Pyi	12	71.50	68	7.91	.43	.42	

Tablo 4'e göre D1 ve D2 gruplarının öz düzenleme ve psikolojik yardım ihtiyacı son test puanları ile 10 hafta sonra ölçülen izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Deneysel işlemin katılımcıların öz düzenleme becerileri ve psikolojik yardım ihtiyaçları üzerindeki iyileştirici etkisi 10 hafta sonra da kalıcılığını korumaktadır.

Nitel Bulgular

Katılımcılardan Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın nicel boyutunda uygulanan programın etkililiğinin anlaşılması ve nicel boyutta elde edilen bulguların açıklanması amacıyla katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla nitel veri toplanmıştır. Toplanan verilerden elde edilen temalar Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Katılımcı yanıtlarına göre programın etkili olduğu temalar

Şekil 3'e bakıldığında katılımcıların uygulamaya yönelik yanıtları, programın öz düzenlemeye etkisi, psikolojik yardım ihtiyacına etkisi, günlük hayata etkisi, sosyal ilişkilere etkisi, derslere etkisi, olmak üzere beş ana tema altında toplanmaktadır. Ayrıca öz düzenleme teması altında planlama, bilgi toplama, uygulama, alternatiflere odaklanma ve değerlendirme olmak üzere beş alt temanın oluştuğu görülmektedir. İlgili temalara yönelik bulgular Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5.

Katılımcıların programın etkilerine yönelik yanıtları

Öz düzenlemeye etkisi

D2-8: Bu beceriyi sevdim, öz düzenlemeyi neredeyse bilmiyordum, ama şimdi öğrendim ve sonraki hayatımda uygulayacağım.

D2-9: Bu etkinliklerin benim becerimi artırdığını düşünüyorum. Çünkü eskisine göre kendi yaptığım şeylerin farkına varıyorum.

D2-11: Öz düzenleme benim hayatımda önceden yoktu. Bir şey olunca hep başkalarına suçu atıp kendimi hiç söylemezdim, ama öz düzenleme sayesinde kendimi tanımama, bir şey, bir sorun çıkınca önce kendimden başlama gibi etkileri oldu.

Planlamaya etkisi

D1-1: Mesela hedefi olmayan gemiye hiçbir rüzgâr yardım edemez. Bu sözü öğrendim ve birkaç şey daha. Gerçekçi, ulaşılabilir amaçlar belirledim.

D1-9: Hedefleri belirlemem için yardımcı oldu. Daha gerçekçi hedefler buldum, abartmadan.

D1-10: Kendime göre amaçlarımı belirledim, ona göre kendime bir yol çizdim. Yapabileceğim şeyler üzerine kendimi değerlendirdim.

D2-2: Hiç amaç diye bir şey bilmiyordum, ama sonrada öğrendiğimde bin tane amaç belirledim ve peşindeyim. Önceden aklıma hiçbir şey gelmiyordu, ama amaç olduğu için şimdi anladım nasıl bir şey olduğunu.

D2-11: Aldığım eğitim benim bir işe bir derse başlarken planlarımı yapmama yardımcı oldu.

D2-12: İnsan amaçları doğrultusunda yürümelidir. Benim bir amacım olmadığını fark ettim. Bundan sonra kendime amaç belirleyeceğim.

Bilgi toplamaya etkisi

D1-11: Ben yeni bir şey öğrenmedim, ama pek çok şeyi eksik yaptığımı fark ettim ve bunları düzeltmeye çalışıyorum. Mesela bir işe başlamadan önce planımızı güzel ve bizi teşvik etmeye yönelik yapmamız gerektiği gibi...

D2-3: Bir işe başlamadan önce bilgiye sahip olmam gerektiğini öğrendim. Bu yüzden Sudokuyu öğrendim. Daha önce ben bir amaç koyup ilerlemezdim. Sadece hedefim olana çalışarak gideceğimi sanırdım, ama bir amaç koyup ilerlediğim zaman ve düzenli bir şekilde sorular sorarak amacıma daha kolay ulaşmamı sağladı.

Uygulamaya etkisi

D1-5: Önceki durumda bilmediğim şeyleri bana öğretti ve bunu günlük hayatta kullandım. Mıknatısla arayıp bulma etkinliği bana günlük hayatta yardımcı oldu. Okulda öğrendiğim bilgileri günlük hayatta kullanıyorum.

D1-8: Çok yararlı oldu. Hayatıma pozitif bir şey kattı. Amacıma daha fazla performans göstermeme sebep oldu.

D2-9: Bu etkinliklerin benim becerimi artırdığını düşünüyorum. Çünkü eskisine göre kendi yaptığım şeylerin farkına varıyorum. Davranışlarımı yerinde kullanamıyordum bu etkinlik sayesinde kendi davranışlarımı daha kontrollü kullandım.

D2-11: Daha önce ben bir amaç koyup ilerlemezdim. Sadece hedefim olana çalışarak gideceğimi sanırdım, ama bir amaç koyup ilerlediğim zaman ve düzenli bir şekilde sorular sorarak amacıma daha kolay ulaşmamı sağladı.

Alternatiflere odaklanmaya etkisi

D1-1: Artık amaçlarımın daha da farkındayım. Karşılaştığım sorunları farklı şekilde çözebiliyorum. Altıgen etkinliğini (alternatifler üretme) sevdim. Çünkü istediğimiz sonuca farklı şekillerde ulaşabiliyoruz.

D1-9: Amaçlarımda çok büyük düşünmemek ve bunu yapamayınca da kötü olmamak. Sadece tek yolla değil birçok yolları kullanabileceğim.

D1-11: Amaçlarımı belirledim. Bir işe başlamadan önce kafamda bir şema çizdim. Her problemin bir çözümü olduğunu anladım ve pes etmeden amaçlarıma ulaşmaya çalıştım. Bir problemin birden fazla çözüm yolu olduğunu fark ettim.

Değerlendirmeye etkisi

D1-8: Her şeyi suçlamamayı, bazı davranışlarda kendimi suçlamayı öğrendim. Mesela bir gün yolda yürürken bir kedi önümden geçti ve ben onu görmeden ona bastığım için kedinin önümden geçmesine kızdım, ama sonraki günde dersimizde (sorumluluk almayı) öğrendiğimiz için bir daha kendi hatamın olduğu durumda suçumu başka bir şeye atmamayı öğrendim.

D2-7: Bazen amaçlarıma ulaşırken hata yaptığımda hep başkasını suçlardım, ama şimdi hata yaptığımda kendimi sorguluyorum. Sonuçları değerlendirme etkinliğini sevdim. Çünkü elde ettiğim sonuçlarda benim kendim etkiliydim. Aslında sorumluluğun daha çok benden geldiğini fark ettim.

D2-10: Basketbolu (top atıp tutma) daha çok sevdim. Nedeni, birbirimize daha çok kaba davrandığımızda karşılığında aynısını alırız, ama yumuşak davrandığımızda yumuşak bir davranış alırız o kişiden.

D2-11: Öz düzenleme benim hayatında önceden yoktu. Bir şey olunca hep başkalarına suçu atıp kendimi hiç söylemezdim, ama öz düzenleme sayesinde kendimi tanımama, bir şey, bir sorun çıkınca önce kendimden başlama gibi etkileri oldu.

Psikolojik yardım ihtiyacına etkisi

D2-10: Çok güzeldi ders. Yani ilham verici bir dersti. Bazı arkadaşlarla da iletişim kurmamı sağladı, yeni arkadaşlar edindim. Oyunlar etkinlikler çok güzeldi, hepsini çok sevdim. Hocam da zaten çok iyi birisiydi. Beni de iyice eğlenceli birine çevirdi.

D1-7: İletişimimi, çevremi ailemi vb. daha da güçlendirdi.

D2-4: Konuşamazdım, içime kapanırdım. Tüm bunların faydası oldu bu sorunlarıma.

Günlük yaşama etkisi

D1-4: Çok iyiydi. Çünkü hayatımda çok değişiklikler oldu. Mesela duygularım konusu beni çok etkiledi

D1-8: Çok yararlı oldu. Hayatıma pozitif bir şey kattı. Amacıma daha fazla performans göstermeme sebep oldu.

D1-11: Bence gayet güzeldi. Zaten istekli katılmıştım. Hayatıma katkıları oldu. Nasıl plan yapmam gerektiğini, olaylar karşısında nasıl davranmam gerektiğini vb. İyi ki katılmışım, hem bu süreçte eğlendim hem de hayatıma katkıları oldu.

D2-5: Amaç daha önce hiç aklımda değildi, ama hayatımın çoğu yerinde yer aldı. Mesela şiir yazarken daha önceden hiç düzgün amacım yoktu, ama amacı öğrendikten sonra çok kolay şekilde verdim.

D2-11: Öz düzenleme benim hayatımda önceden yoktu. Bir şey olunca hep başkalarına suçu atıp kendimi hiç söylemezdim, ama öz düzenleme sayesinde kendimi tanımama, bir şey, bir sorun çıkınca önce kendimden başlama gibi etkileri oldu.

Sosyal ilişkilere etkisi

D1-7: İletişimimi, çevremi ailemi vb. daha da güçlendirdi.

D2-4: Konuşamazdım, içime kapanırdım. Tüm bunların faydası oldu bu sorunlarıma.

D2-8: Etkinliğe katıldığımda geldiğimde tanımadığım insanlarla tanıştım. Bu sayede arkadaş çevrem çoğaldı. Benim için çok iyi oldu.

D1-10: Ben okulda bir gün çok kaba davranmıştım, ama aslında onun suçlu olduğunu sanıyordum, meğer ben suçluymuşum.

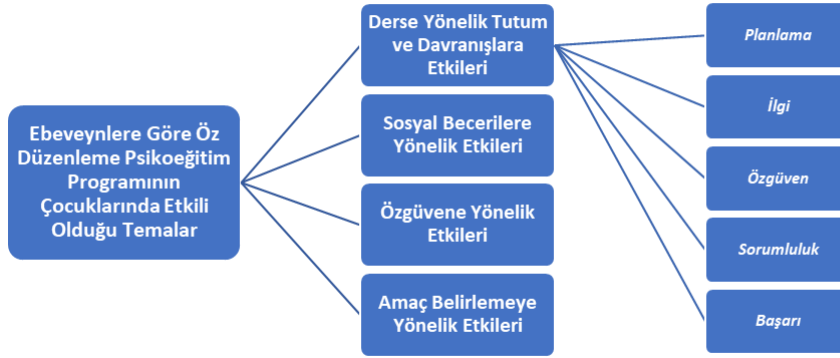
Derslere etkisi

D1-5: Sudoku etkinliğini bilmiyordum. Bunu bazı derslerimde kullandım.

D2-11: Aldığım eğitim benim bir işe bir derse başlarken planlarımı yapmaya, arkadaş ortamındaysam bir durum olunca suçu direkt başkalarına atmamama, kendimden başlamama yardımcı oldu.

Ebeveynlerden Elde Edilen Nitel Bulgular

Katılımcı ebeveynlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan nitel verilerden elde edilen temalar Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Ebeveyn yanıtlarına göre programının çocuklarında etkili olduğu temalar

Şekil 4'e bakıldığında ebeveynlerin uygulamaya yönelik yanıtları, çocuklarının derslerine yönelik tutum ve davranışlarına, sosyal becerilerine, özgüvenlerine ve amaçlarına etkisi olmak üzere dört ana tema altında toplanmaktadır. Ayrıca derse yönelik tutum ve davranış teması altında planlama, ilgi, özgüven, sorumluluk ve başarı artışı olmak üzere beş alt temanın oluştuğu görülmektedir. İlgili temalara yönelik bulgular Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6.

Ebeveynlerin programın etkilerine yönelik yanıtları

Derse etkisi (planlama, ilgi, özgüven, sorumluluk ve başarı)

D1-6: Evet eğitimden sonra Y'de değişiklik oldu. Yani ona "şunu yap, bunu yap" dediğimde aşırı sinirli bir hali vardı. Şimdi siniri tabii ki azaldı. Ayrıca sanki dersleriyle biraz daha ilgili olmaya başladı.

D1-8: İÖ'nün hedefleri değişti sanki. Çünkü mesela Hocam daha az çalışıyordu, sınavlara olsun, okula olsun. Şimdi daha çok çalışıyor, istekli çalışıyor. Bu anlamda değişikliğe uğradığını gördüm. İstekli çalışıyor, "yaparım" diyor, "kolay" diyor, eskiden öyle değildi.

D1-10: Ö'nün biraz daha özgüveni yükseldi. Derslerine daha iyi çalışıyor.

D2-3: K, eğitimden sonra derslere daha ilgili, kendine bir liste hazırladı, derslerine 25 dakika çalışıp 5 dakika mola veriyor.

D2-5: Eğitimden sonra E, ders ve ödev yaparken plan-program yapıyor, kendine güveni arttı. Hatta İngilizce yıllık ödev almıştı. Ödev hazırlanmak için İngilizce kelimeleri küçük kâğıtlara yazıp cüzdanına kapalı şekilde koyup onları rastgele cüzdanından çıkarıp ezberlemeye başladı. Öyle ki ondaki olağan dışı bu gelişme nedeniyle arkadaşları ve İngilizce öğretmeni onun kopya çektiğini sanmışlar, ancak gerçek sonra anlaşıldı ve öğretmeni E'ye sınavda hak ettiği puanı verdi.

D2-6: Eğitimin çocuğuma iyi etkisi oldu. Bir gün matematik sınavından daha önceki puanlarına göre düşük (36) aldı. Ardından bu durumu sorgulamaya başladı ve sonraki sınavda daha yüksek aldı.

D2-8: Hocam benim Y'de gözlemediğim çok aşırı bir değişiklik yok, ama Y'de eğitimden sonra ders çalışma isteği oluştu. Onun dışında fark ettiğim bir şey yok.

D2-9: N, ders konusunda daha planlı hareket ediyor. Bir şeyler yapacağı zaman "önce bunu yapacağım, şunu yapacağım, şöyle yaparsam daha iyi olur" diye düşünüyor. Bu nedenle eğitim faydalı oldu. Aslında N'nin bu aralar bazı hırçınlıkları da var; fakat bu durumun içinde bulunduğu ergenlik çağıyla ilgili olduğunu düşünüyorum.

D2-10: Hocam açıkçası diğer çocuklardan ötürü F'ye yeteri kadar vakit ayıramıyorum, ancak bu aralar F, öncesine göre iyi mutlu. Eğitimden sonra bir şeyler yaptığında iyi yapıyor, ders yaptığında veya herhangi bir iş yaptığında unutmuyor.

D2-12: Hocam S'nin eskiden okula bu kadar ilgisi yoktu. Eğitimden sonra okula bağlılığı biraz daha arttı. Eskiden okula daha nazlıydı (isteksizdi), şimdi derslerine daha istekli.

Sosyal becerilere etkisi

D1-5: Yani biraz özgüveninde artış oldu. Ders konusunda sorumluluğu değişmedi. Kendini daha iyi ifade ediyor. Kendini ifade edemezdi eskiden. Yani şöyle diyeyim: H, eskiden özgüveni düşük bir çocuktü, gerek arkadaşlarıyla gerek bizle iletişimde kendini ifade edemiyordu. Şimdi daha iyi.

D1-6: Evet eğitimden sonra Y'de değişiklik oldu. Yani ona "şunu yap, bunu yap" dediğimde aşırı sinirli bir hali vardı. Şimdi siniri tabii ki azaldı. Ayrıca sanki dersleriyle biraz daha ilgili olmaya başladı.

D2-1: Eğitime iki çocuğüm katıldı. Eğitimin çocuklarımdan birine olumlu yönde katkısı oldu. M, eğitimden sonra düşüncelerini daha fazla belirtmeye başladı. Evde yaptığımız günlük işlere daha fazla katılım göstermeye başladı. Bu da bir anne olarak benim hoşuma gitti. Eğitimden sonra bizimle daha fazla iletişim içinde olduğunu fark ettim. Teşekkür ederim.

D2-5: Mesela E, bazen bizim (aile üyelerinin) kararlarımızla ilgili fikirlerini paylaşıyor. Ablasıyla da eskiden yaşadığı bazı sorunları vardı, onları da aştı. Sorunlarını bitirdi. Hatta ablasının Sosyal Projesi olan yıllık ödenevine bile yardımcı oldu. Ablasına ödenevinde fikir verdi. Yine kardeşine de yardım etti, atık malzemelerden ev süsü yaptı.

D2-6: Ç eğitimden önce babasıyla konuşmak istediği bir durum olduğunda eskiden onunla konuşma noktasında kararsız kalıyordu. "Konuşayım mı, konuşmayayım mı?" diye kendi içinde kararsızlık yaşıyordu, ama şimdi öyle değil, babasıyla konuşması gerektiği bir şey varsa babası evde olmasa bile hemen telefonu alıp arıyor ve mesele neyse babasıyla paylaşıyor.

D2-7: Hocam benim eşim 13 yıldır madde bağımlısı ve tedavi görüyor, ayrıca kendisi şizofreni hastası, bu nedenle bana bağımlı ve günümün çoğunu ona ayırıyorum. Bu yüzden çocuğümü çok gözlemlediğimi söyleyemem. Fakat dikkatimi çeken eğitimden sonra S'nin kavgacılığı azaldı. Bize olan saygılı davranışları çok güzel, eskiden bize karşılık veriyordu, şimdi vermiyor. Genel olarak bir değişme var.

Özgüvene etkisi

D1-2: ME'nin ders çalışma konusunda bir değişikliği yok; ama özgüven konusunda gelişme var. Kendini ifade etmede veya bir şey isteyeceğinde "şundan şundan dolayı" bunu istiyorum diyor. Yani açıklayarak istiyor. Eskiden bir şey isterken "onun var, benim de olsun" şeklinde isterken şimdi isteğini sebeplerini açıklayarak yapıyor.

D1-9: S, zaten okulda veya evde sıkıntısı olan bir çocuk değil. Sanki eğitimden sonra özgüveni arttı gibi. Bu durum eğitimle alakalı mı bilmiyorum. Benim gözlemlediğim olumsuz hiçbir şey yok. Bu eğitimin faydası olur, zarar olmaz; fakat bahsettiğim gibi özgüveninin biraz artması dışında üstün bir şey olmadı.

D2-5: Eğitimden sonra E'nin kendine güveni arttı. Eskisi gibi sessiz, sakın değil, kendini savunabiliyor. E'nin kendine her şekilde güveni geldi, gerek okulda gerek evde ve gerek arkadaşlarına karşı fikirlerini savunuyor.

Amaçlara etkisi

D1-4: Tabii, tabii, fark etti elbette. Vallahi bazı hedeflediği şeyleri yapmak istiyor. ZS'nin önceki tavırları ile şimdiki tavırları arasında bayağı bir değişiklik oldu. Etkisini gördüm yani. Belirlediği amaçlarını yapmak istiyor, daha önce yapamadığı şeyleri yapmak istiyor. Evde daha gelişkin gibi davranıyor.

D1-8: İÖ'nün hedefleri değişti sanki. Çünkü mesela Hocam daha az çalışıyordu, sınavlara olsun, okula olsun. Şimdi daha çok çalışıyor, istekli çalışıyor. Bu anlamda değişikliğe uğradığını gördüm. İstekli çalışıyor, "yaparım" diyor, "kolay" diyor, eskiden öyle değildi. Çok işe yaradınız, çok sağ olun, teşekkür ederim. Sonuçta hedefleri değişti, güzel şeyler oldu. Yapılan şeyler (psikoeğitim uygulamasını kast ederek) göze görünüyor. Hep aynı şeyleri söylüyorum belki ama durum gerçekten bu. Önceden boş veriyordu, ama şimdi derslerini ciddiye alıyor.

D1-10: Ö'nün biraz daha özgüveni yükseldi. Derslerine daha iyi çalışıyor. Günlük işlerinde de dikkatini biraz daha topladı, hedeflerini belirledi. Artık amaçları daha belirgin.

Nicel ve Nitel Verilerin Birleştirilmesi

İç içe karma yöntem deseniyle yürütülen mevcut araştırmada katılımcılardan toplanan nicel veriler ile katılımcı ve ebeveynlerinden toplanan nitel veriler birbirinden ayrı sunulmuştur. Her iki veri kaynağının birleştirilmesi, elde edilen nicel verinin nitel veriyle de desteklenmesi ve açıklanması için önem arz etmektedir. Bu nedenle öz düzenleme ve psikolojik yardım ihtiyacına yönelik birleştirme işlemi aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7.

Öz düzenlemeye ilişkin toplanan nicel ve nitel verilerin birleştirilmesi

Deneysel İşlemden Elde Edilen Nicel Bulgular	Deneysel İşlemden Sonra Elde Edilen Nitel Bulgular
Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Modeline dayalı öz düzenleme programının katılımcı öğrencilerin öz	Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Modeline dayalı öz düzenleme programının etkiliğini belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla katılımcılardan elde edilen nitel verilerin öz düzenleme

düzenleme puanlarını anlamlı şekilde yükseltmede etkili olduğu sonucuna Tek Faktörlü ANCOVA analiziyle ulaşılmıştır ($F_{(1,22)}=6.084$, $p=.023$, $\eta^2=.233$).

puanlarına yönelik nicel verileri açıkladığını ve desteklediğini göstermektedir. Katılımcıların öz düzenleme becerisinin farkında oldukları, bu beceriyi öğrendikleri, uyguladıkları ve öz düzenleme becerilerinin arttığı yönündeki ifadeleri nitel verilerin bu desteğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak katılımcıların öz düzenleme puanlarının yükselmesinde programın etkili olduğu, nitel verilerin nicel verileri desteklemesinden de görülmektedir.

Katılımcıların öz düzenleme becerilerini artırmaya yönelik elde edilen ön test-son test ölçümleri ve uygulamadan sonra elde edilen nitel veriler birleştirildiğinde Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Modeline dayalı öz düzenleme programının öz düzenleme becerilerini artırmada etkili bir uygulama olduğu söylenebilir.

Tablo 8.

Psikolojik yardım ihtiyacına ilişkin toplanan nicel ve nitel verilerin birleştirilmesi

Deneysel İşlemden Elde Edilen Nicel Bulgular	Deneysel İşlemden Sonra Elde Edilen Nitel Bulgular
Zimmerman'ın Döngüsel Öz Düzenlemeli Modeline dayalı öz düzenleme programının katılımcı öğrencilerin psikolojik yardım ihtiyacı puanlarını anlamlı şekilde azaltmada etkili olduğu sonucuna Tek Faktörlü ANCOVA analiziyle ulaşılmıştır ($F_{(1,22)}=4.342$, $p=.050$, $\eta^2=.178$).	Zimmerman'ın Döngüsel Öz Düzenlemeli Modeline dayalı öz düzenleme programının etkililiğini belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla katılımcılardan ve ebeveynlerinden elde edilen nitel verilerin psikolojik yardım ihtiyacı puanlarına yönelik nicel verileri açıkladığını ve desteklediğini göstermektedir. Katılımcıların eğitimle birlikte daha fazla sosyalleştikleri, sosyal çevrelerinin genişlediği, dışadönüklüklerinin arttığı, mutluluk ve pozitif duyguları daha yoğun yaşadıkları yönündeki ifadelerine ek olarak ebeveynlerin de çocuklarının kendilerini daha iyi ifade ettikleri, iletişim becerilerinin arttığı, daha fazla yardım davranışında buldukları ve daha az çatışma yaşadıkları yönündeki ifadeleri nitel verilerin bu desteğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak katılımcıların psikolojik yardım ihtiyacı puanlarının azalmasında programın etkili olduğu, nitel verilerin nicel verileri desteklemesinden de görülmektedir.
Katılımcıların psikolojik yardım ihtiyaçlarını azaltmaya yönelik elde edilen ön test-son test ölçümleri ve uygulamadan sonra elde edilen nitel veriler birleştirildiğinde Zimmerman'ın Döngüsel Öz Düzenlemeli Modeline dayalı öz düzenleme programının psikolojik yardım ihtiyacı puanlarını azaltmada etkili bir uygulama olduğu söylenebilir.	

TARTIŞMA

Öz Düzenlemeye İlişkin Bulguların Tartışılması

Birinci hipotez bulgularını karşılaştırmak amacıyla yapılan alanyazın taramasında öz düzenleme becerilerini artırmaya dönük uygulamaların gerek ergenlerde (Murray & Rosanbalm, 2017) gerekse yetişkinlerde (Sanders vd., 2019) önemi vurgulanmakla birlikte bu konuda sınırlı deneysel araştırma bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan alanyazın taramasında öz düzenleme becerisini geliştirmeye yönelik uygulamaların büyük oranda okul öncesi öğrencileriyle yapıldığı görülmektedir. Söz konusu bu araştırmaların katılımcıların yaş ve gelişim dönemleri bakımından mevcut araştırmadan farklılık göstermesine rağmen bulguları açısından benzerlik gösterdiği görülmektedir. Canol (2021), okul öncesi çocuklara verilen öz düzenleme eğitiminin öz düzenleme ve sosyal becerileri artırdığını bildirmektedir. Benzer şekilde okul öncesi öğrencilere yönelik öz düzenleme eğitimi veren Gümrükçü Bilgici (2021) de programın çocukların öz düzenleme becerilerini artırdığını bildirmektedir. Mevcut araştırmanın katılımcı grubuyla benzerlik gösteren araştırma bulgularına bakıldığında, cezaevinde bulunan 14-18 yaş arası ergenlere yönelik meditasyon temelli farkındalık eğitimiyle birlikte deneyimsel etkinlikler, grup süreci ve tartışma etkinlikleri yapan Himmelstein vd. (2012), uygulamanın katılımcıların öz düzenleme becerilerini artırdığını, ayrıca onlardan toplanan nitel verilerin de bu artışı desteklediğini belirtmektedirler. Yine öz düzenlemeli öğrenmenin ergenlerin öz düzenleme becerilerine ve bunun yanında matematik başarıları ve tutumlarına etkisini inceleyen Yıldızlı (2015), beceri öğretiminin öz düzenlemeyi geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Mevcut araştırmanın gerek yöntemi ve çerçevesi gerekse sonuçlarıyla oldukça benzerlik göstermesi açısından Bransen vd. (2020)'nin araştırması dikkate değerdir. Araştırmacılar, bireysel öz düzenleme becerileri üzerinde ortak öz düzenlemenin etkisini inceledikleri çalışmalarında, elde ettikleri nitel verilere dayanarak içinde bulunulan grubun bu beceriyi geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Uygulama sürecinde staj yapan deneyimsiz öğrencilerin ilk etapta çevresindekilere bağımlı profil sergilerken ilerleyen zamanlarda kendilerine yapılan geri bildirimlerle kendilerini düzenleyerek daha yetkin profil çizmeye başladıkları saptanmıştır. Nitekim mevcut araştırmada da ilk oturumlarda deneyimsiz katılımcıların beceri hakkında bilgi sahibi olmaya başladıkça bunu içselleştirdikleri ve kullanmaya başladıkları, programın sonunda toplanan nitel verilerde görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle her ne kadar bireyin öznel kaynakları olarak ele alınıp onun kendi çabalarıyla açıklansa da öz düzenlemenin bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre etkileşimiyle içsel bir beceriye dönüştüğü söylenebilir.

Mevcut araştırmanın genel öz düzenleme becerilerini geliştirmeyi amaçlaması düşünüldüğünde Zachariou ve Whitebread (2019)'in araştırma bulgularının mevcut araştırma bulgularını desteklediği görülmektedir. Araştırmacılar, öz düzenlemenin genel bir yolla mı kazanılıp belirli alanlara uygulandığını, yoksa alana özgü bağlamlarda mı gelişip genellendiğini belirlemek amacıyla yaptıkları uygulamada becerinin her ne kadar küçük yaşlarda (6 yaş) alana özgü şekilde edinilse de yaşla birlikte genellenmeye başladığını ortaya koymuşlardır. Bu bulgu, öz düzenleme becerileri geliştirilerek ileride karşılaştıkları hemen her türlü görev ve sorunun üstesinden gelmelerini amaçlayan mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir.

Psikolojik Yardım İhtiyacına İlişkin Bulguların Tartışılması

Psikolojik yardım ihtiyacı, mevcut araştırmada güvenlik, sevgi ve ait olma, saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları olarak belirlenmiştir. Maslow (1968)'a göre bu ihtiyaçların giderilememesi bireylerin psikolojik yardıma olan ihtiyaçlarını artırmaktadır (Akt., Ay, 2014).

Birinci hipotez bulgularını karşılaştırmak amacıyla alanyazın incelendiğinde ergenlerin psikolojik yardım ihtiyaçlarını azaltmaya dönük mevcut araştırma bulgularıyla doğrudan karşılaştırılabilecek herhangi bir deneysel ve nitel araştırma bulgusuna rastlanmamış; fakat psikolojik yardım ihtiyacının farklı değişkenlerle ilişkisinin incelendiği görülmüştür. Gunnell vd. (2014), mevcut araştırmayla oldukça benzerlik gösteren değişkenler arasındaki zincirleme ilişkileri incelemişlerdir. Hedef belirlemenin bireyleri motive ettiği, bu motivasyonun psikolojik ihtiyaç tatminini sağladığı, tatminin ise iyi oluşa olumlu katkıda bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Aynı zaman diliminde sebep sonuç ilişkisini tersinden inceleyen Milyavskaya vd. (2014), psikolojik ihtiyaç tatmininin daha uyumlu hedefler belirlemeye olumlu katkıda bulunduğu ortaya koymuşlardır. Bu bulgu psikolojik ihtiyaçlar ile öz düzenlemenin ilk evresi olan hedef belirleme arasındaki ilişkiyi doğrulaması nedeniyle dikkate değerdir. Öz düzenlemenin iyi oluşa etkisini sosyal medya kullanımı çerçevesinde inceleyen güncel bir araştırma da göstermektedir ki sosyal medyayı öz düzenlemeli, yani daha kontrollü kullanmanın bireylerin psikolojik iyi oluşları üzerinde anahtar bir rolü bulunmaktadır (Reinecke vd., 2021). Öz düzenlemenin bir bileşeni olan öz denetimin bireylerin uyumunu ve mutluluğunu artırdığı, onları ve kişilerarası ilişkilerde daha başarılı yaptığı belirtilmektedir (Tangney vd., 2004).

Söz konusu öz düzenleme becerisinin artması ile psikolojik ihtiyaçların giderilmesi, böylece psikolojik yardım ihtiyacının azalması ise Ay (2014)'ın öğrenilmiş güçlülük, öz düzenleme, öz yeterlik, öznel iyi oluş ve psikolojik yardım ihtiyacı arasındaki çoklu ilişkileri incelediği araştırması da mevcut araştırmanın psikolojik yardım ihtiyacıyla ilgili bulgusunu desteklemektedir. İlgili araştırmada öğrenilmiş güçlülüğün öz yeterlik ve öz düzenleme üzerinden öznel iyi oluşu pozitif; öznel iyi oluş üzerinden psikolojik yardım ihtiyacını ise negatif yönde yordadığı belirlenmiştir. İlgili araştırmadaki değişkenler mevcut programda öz düzenleme becerisinin bileşenleri olarak yer almışlardır. Böylece bu değişkenlerin geliştirilmesiyle psikolojik yardım ihtiyacının azalması bulgusunun ilgili araştırmalar tarafından da desteklendiği söylenebilir.

SONUÇ

1. Katılımcılardan toplanan nicel ve nitel verilere bakıldığında programa katılan ergenlerin katılmayanlara göre öz düzenleme becerileri artmış, psikolojik yardım ihtiyaçları ise azalmıştır.
2. Katılımcılardan toplanan izleme testine göre programın etkisinin devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır

3. Ebeveynlerden elde edilen nitel verilere göre program katılımcıların derslerine yönelik ilgileri ve ders başarısı başta olmak üzere sosyal becerilerini, öz güvenlerini artırmış ve amaç belirlemelerini sağlamıştır. Ayrıca nitel verilerin nicel verileri açıkladığı ve desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

4. D1 ve K1 gruplarına yapılan ön test ölçümünün son test ölçümü üzerinde öz düzenleme açısından artırıcı, psikolojik yardım ihtiyacı açısından azaltıcı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan K1 grubunun son test öz düzenleme puanlarının ön test puanlarına göre düştüğü, psikolojik yardım ihtiyacı puanlarının ise arttığı görülmektedir. Bu durumun birinci nedeni katılımcıların son testte ön teste göre araştırmayla ilgili daha fazla soru sormaları, etkileşimin daha fazla olması, her ne kadar ön testte de açıklanmış olsa da araştırmacının Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık eğitimi aldığını öğrenmeleri ve böylece beklenti geliştirmeleri olabilir. İkinci nedeni ise katılımcıların son testte ön teste göre kendilerini daha rahat hissetmeleri ve buna bağlı olarak daha gerçekçi yanıtlar vermeleri olabilir.

ÖNERİLER

Daha sonraki araştırmalara katkı için ortaokul öğrencilerine uygulanan programın lise öğrencilerine de uygulanarak geçerlik ve güvenilirliği araştırılabilir. Öz düzenlemenin psikolojik yardım ihtiyacını azalttığı göz önüne alındığında becerinin güncel pozitif kavramlarla (azim, yılmazlık, psikolojik dayanıklılık, mutluluk vb.) deneysel ilişkisi araştırılabilir. Ayrıca programın sadece iki il merkezinde uygulanmasının sınırlılık teşkil etmesi nedeniyle dış geçerliğin artırılması için farklı illerde ve farklı sosyo-demografik özelliklere sahip okullarda tekrar edilmesi önerilmektedir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler ise programın öz düzenleme becerisini artırdığı, psikolojik yardım ihtiyacını azalttığı dikkate alındığında, önleyici ve geliştirici uygulamalar kapsamında kullanılmalıdır. Programın araştırmacı tarafından geliştirilip uygulanmasının araştırmacının bir sınırlılığı olduğu değerlendirilmektedir. Bu nedenle daha geçerli sonuçlar için farklı bir uygulayıcı tarafından uygulanması önerilmektedir. Son olarak K1 grubunun öz düzenleme ortalamalarının ön test göre düştüğü, psikolojik yardım ihtiyaçlarının ise ön teste göre arttığı bulgusundan hareketle, daha sonraki uygulamalarda deney ve kontrol gruplarının programın sonuçlarını olumlu ya da olumsuz etkileyebilecek ders dışı etkinliklerin dikkate alınması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ay, İ. (2014). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım gereksinimlerine ilişkin öznel faktörlerin incelenmesi* (Tez No. 356850) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ay, İ., & Alver, B. (2013, Eylül). Psikolojik yardım gereksinimi belirleme ölçeğinin geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışması [Sözlü bildiri]. *12. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, İstanbul.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2018). Tools of the mind: A Vygotskian early childhood curriculum. In *International Handbook of Early Childhood Education* (pp. 1095-1111). Springer, Dordrecht.
- Bransen, D., Govaerts, M. J., Sluijsmans, D. M., & Driessen, E. W. (2020). Beyond the self: The role of co-regulation in Medical students' self-regulated learning. *Medical Education*, *54*(3), 234-241. <https://doi.org/10.1111/Medu.14018>
- Canol, B. (2021). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocuklara yönelik hazırlanan öz düzenleme eğitim programının çocukların öz düzenleme ve sosyal becerileri üzerine etkisi* (Tez No. 690347) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Carey, K. B., Neal, D. J., & Collins, S. E. (2004). A psychometric analysis of the self-regulation questionnaire. *Addictive Behaviors*, *29*(2), 253-260. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2003.08.001>
- Cleary, T. J., Platten, P., & Nelson, A. (2008). Effectiveness of the self-regulation empowerment program with urban high school students. *Journal of Advanced Academics*, *20*(1), 70-107. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-866>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Karma yöntem araştırmaları*. (Dede, Y. & Demir B.S., Çev.). Anı.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S., & Zinsser, K. (2012). Observing preschoolers' social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school

- success. *The Journal of Genetic Psychology*, 173(3), 246-278. <https://doi.org/10.1080/00221325.2011.597457>
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gunnell, K. E., Crocker, P. R., Mack, D. E., Wilson, P. M., & Zumbo, B. D. (2014). Goal contents, motivation, psychological need satisfaction, well-being and physical activity: A test of self-determination theory over 6 months. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(1), 19-29. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.08.005>
- Gümrükçü Bilgici, B. (2021). *Öz düzenleme eğitim programının çocukların öz düzenleme ve öğrenme becerilerine etkisi* (Tez No. 673911) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu. Ulusal Tez Merkezi.
- Heppner, P. P., Wampold, B. E., & Kivlighan D.M. (2013). *Psikolojik danışmada araştırma yöntemleri* (D.M. Siyez, Çev Ed.). Mentis Yayıncılık. (Çalışmanın orijinali 2008'de yayımlanmıştır)
- Heppner, P. P., Witty, T. E., & Dixon, W. A. (2004). Problem-solving appraisal and human adjustment: A review of 20 years of research using the Problem Solving Inventory. *The Counseling Psychologist*, 32(3), 344-428. <https://doi.org/10.1177/001100000326279>
- Himmelstein, S., Hastings, A., Shapiro, S., & Heery, M. (2012). Mindfulness training for self-regulation and stress with incarcerated youth: A pilot study. *Probation Journal*, 59(2), 151-165. <https://doi.org/10.1177/0264550512438256>
- Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72(4), 1091-1111. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00336>
- Lejuez, C. W., Bornoalova, M. A., Daughters, S. B., & Curtin, J. J. (2005). Differences in impulsivity and sexual risk behavior among inner-city crack/cocaine users and heroin users. *Drug and Alcohol Dependence*, 77(2), 169-175. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2004.08.013>
- Lengua, L. J. (2003). Associations among emotionality, self-regulation, adjustment problems, and positive adjustment in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(5), 595-618. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2003.08.002>
- Maksum, A., Widiana, I. W., & Marini, A. (2021). Path Analysis of self-regulation, social skills, critical thinking and problem-solving ability on social studies learning outcomes. *International Journal of Instruction*, 14(3), 613-628. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14336a>
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2011(133), 29-44. <https://doi.org/10.1002/cd.302>
- McClelland, M., Geldhof, J., Morrison, F., Gestsdottir, S., Cameron, C., Bowers, E., Duckworth, A., Little, T., & Grammer, J. (2018). Self-regulation. In Halfon, N., Forrest, C., Lerner, R., & Faustman, E. (Eds.), *Handbook of life course health development* (pp. 275–298). <https://doi.org/10.1007/978-3-319-47143-3>
- Milyavskaya, M., Nadolny, D., & Koestner, R. (2014). Where do self-concordant goals come from? The role of domain-specific psychological need satisfaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(6), 700-711. <https://doi.org/10.1177/0146167214524445>
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1744. <https://doi.org/10.1037/dev0000159>
- Murray, D. W., & Rosanbalm, K. (2017). Promoting Self-Regulation in Adolescents and Young Adults: A Practice Brief. OPRE Report 2015-82. *Office of Planning, Research and Evaluation*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED594226.pdf>
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198-215. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.07.001>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Patrick, H. (1997). Social self-regulation: Exploring the relations between children's social relationships, academic self-regulation, and school performance. *Educational Psychologist*, 32(4), 209-220. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_2
- Reinecke, L., Gilbert, A., & Eden, A. (2021). Self-regulation as a key boundary condition in the relationship between social media use and well-being. *Current Opinion in Psychology*, 45. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.12.008>

- Sabonchi, M. H. Z. (2019). *Lise öğrencilerinde problem çözme becerileriyle, öz yeterlik ve öz düzenleme arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 602633) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sanders, M. R., Turner, K. M., & Metzler, C. W. (2019). Applying self-regulation principles in the delivery of parenting interventions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22(1), 24-42. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00287-z>
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Sezer, H.N. (2017). *Ön lisans öğrencilerinin özdüzenleme stratejilerinin, problem çözme ve stresle başa çıkma becerilerine etkisi* (Tez No. 488736) [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tangney, J. P., Boone, A. L., & Baumeister, R. F. (2018). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. In *Self-Regulation and Self-Control* (pp. 173-212). Routledge.
- Tıraş, Z., Arslan, C., & Taş, A. M. (2011). Öğretmen adaylarında mizah tarzları, problem çözme ve benlik saygısının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 716-732. <https://www.j-humansciences.com/>
- Tuncel, T. D. (2018). Türkiye’de 18-25 yaş grubu üniversite öğrencileri arasında görülen depresyonun; benlik saygısı, aile bağlılığı, akademik başarı ve cinsiyet ile olan ilişkisi ve depresyonda olan bu öğrencilerin süresi sınırlı psikodinamik psikoterapi ile tedavisi. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 1(2), 74-96. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bpd/issue/38757/407342>
- Yıldızlı, H. (2015). *Özdüzenlemeli öğrenmenin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına, tutumlarına ve özdüzenleme becerilerine etkisi* (Tez No. 425152) [Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zachariou, A., & Whitebread, D. (2019). Developmental differences in young children's self-regulation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 62, 282-293. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.02.002>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). *Motivating self-regulated problem solvers. The psychology of problem solving* (pp.233-262). Cambridge University Press. <http://www.al-edu.com/wp-content/uploads/2014/05/Davidson-Sternberg-The-Psychology-of-Problem-Solving-2003.pdf#page=246>