

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ZORBALIK MAĞDURİYETİNİN YORDAYICILARI OLARAK ÖZ-ŞEFKAT,
ÇOCUKLUK DENEYİMLERİ VE TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLAR: BİR
KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
YAĞMUR DURU KIŞLAL

GAZİANTEP-2022

T.C.

HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK

TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ZORBALIK MAĞDURİYETİNİN YORDAYICILARI OLARAK ÖZ-ŞEFKAT,
ÇOCUKLUK DENEYİMLERİ VE TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLAR: BİR
KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

YAĞMUR DURU KIŞLAL

DANIŞMAN

DOÇ. DR. RAMİN ALİYEV

GAZİANTEP – 2022

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “**Zorbalık Mağduriyetinin Yordayıcıları Olarak Öz-Şefkat, Çocukluk Deneyimleri ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar: Bir Karma Yöntemler Araştırması**” başlıklı çalışmanın tarafımda, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım. 08/06/2022

Yağmur DURU KIŞLAL

ÖNSÖZ

Bu uzun, yorucu ama bir o kadar da güzel yolculukta bana bilgisi, hoşgörüsü ve destekleyici tavrıyla yol gösteren kıymetli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Ramin ALİYEV'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tüm samimiyeti ve güler yüzleriyle tez savunma jürimde yer alan, bu tezin şekillenmesine yapıcı eleştirileriyle katkıda bulunan Doç. Dr. Tuğba SARI ve Dr. Öğr. Üyesi Ahmet AYAZ hocalarıma teşekkür ederim.

Öğrencilik yıllarım boyunca üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime ve mesleki gelişimimi başlatan Gazi Üniversitesi ve Hasan Kalyoncu Üniversitesi'nin değerli hocalarına teşekkürü bir borç bilirim.

İki sene boyunca bana sınıf arkadaşından da öte kardeş olan sevgili Ayça, Esra, Vuslat, Muhammet, Emrah ve Gamze... İyi ki varsınız!

Ve son olarak pes edip yorulduğumu hissettiğim her anda bana destek olan, hayatımdaki en büyük güç olarak gördüğüm kıymetli ailem Fatma DURU, Hüseyin DURU, Nihan Ceren DURU ve Muhsin Can KIŞLAL'a sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

Bu araştırmada lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyetini yordamada öz-şefkat, çocukluk deneyimleri ve temel psikolojik ihtiyaçların rolü ele alınmaktadır. Ayrıca lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyeti konusundaki görüşleri de nitel bulgular eşliğinde incelenmiştir. Bir karma yöntem araştırması olan bu çalışmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği”, “Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu”, “Ergenler İçin Okulda Temel Psikolojik Gereksinimler Ölçeği”, “Çocukluk Deneyimleri Ölçeği” ve “Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini nicel boyutta 579 öğrenci, nitel boyutta 12 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin analizi için T-Testi, Pearson Korelasyon ve Hiyerarşik Regresyon Analizi kullanılmış ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırma bulgularında demografik değişkenlerden ekonomik durum, sınıf düzeyi ve okul türü ile öz-şefkat, çocukluk deneyimleri ve temel psikolojik ihtiyaçların zorbalık mağduriyetinin anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür. Ayrıca lise öğrencilerinin görüşleri ışığında zorbalık mağduriyetine ilişkin deneyimler, mağduriyetin etkileri, risk faktörleri ve koruyucu faktörler belirlenmiştir. Sonuç olarak, lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyetinin bireysel özellikler ve geçmiş yaşantılar ile ailesel ve çevresel faktörlerle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Zorbalık Mağduriyeti, Öz-Şefkat, Çocukluk Deneyimleri, Temel Psikolojik İhtiyaçlar, Lise Öğrencileri

ABSTRACT

In this study, the role of self-compassion, childhood experiences and basic psychological needs in predicting bullying victimization of high school students is discussed. In addition, the views of high school students on victimization of bullying were also examined in the light of qualitative findings. In this study, which is a mixed method research, "Personal Information Form", "Multidimensional Bullying Victimization Scale", "Self-Compassion Short Form", "Basic Psychological Needs Scale at School for Adolescents", "Childhood Experiences Scale" and "Interview Form" used. The sample of the research consists of 579 students in the quantitative dimension and 12 students in the qualitative dimension. T-Test, Pearson Correlation and Hierarchical Regression Analysis were used for data analysis and content analysis was performed. In the research findings, it was seen that demographic variables such as economic status, class level and school type, self-compassion, childhood experiences and basic psychological needs were significant predictors of bullying victimization. In addition, in the light of high school students' opinions, experiences of bullying victimization, effects of victimization, risk factors and protective factors were determined. As a result, it was concluded that high school students' bullying victimization is related to individual characteristics and past experiences, and familial and environmental factors.

Keywords: Victimization of Bullying, Self-Compassion, Childhood Experiences, Basic Psychological Needs, High School Students

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı	5
1.3.Araştırmanın Önemi.....	5
1.4.Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6.Tanımlar.....	7
İKİNCİ BÖLÜM	9
KURAMSAL TEMEL VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Zorbalık Mağduriyeti	9
2.1.1.Temel Kavramlar	9
2.1.2. Zorbalık Türleri ve Mağduriyet Düzeyleri	10
2.1.3. Mağduriyet Türleri	11
2.1.4. Mağdur Öğrencilerin Özellikleri	12

2.1.5.Zorbalık Mağduriyeti ile İlişkili Kuramsal Açıklamalar	13
2.1.5.1.Ekolojik Kuram.....	13
2.1.5.2. Seçim Kuramı	14
2.1.5.3.Sosyal Bilişsel Kuram.....	14
2.1.6. Zorbalık Mağduriyeti ile İlgili Araştırmalar.....	15
2.1.6.1.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	15
2.1.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	16
2.2. Öz-Şefkat.....	19
2.2.1. Öz-Şefkat Kavramı	19
2.2.2. Öz-Şefkatin Alt Boyutları.....	20
2.2.2.1. Öz-Sevecenlik	20
2.2.2.2. Paylaşımların Bilincinde Olma	20
2.2.2.3. Bilgece Farkındalık	21
2.2.3.Öz-Şefkat Kavramına İlişkin Kuramsal Açıklamalar.....	21
2.2.3.1. İlişkisel Kuram.....	21
2.2.3.2. Hümanist Kuram	22
2.2.3.3. Duygu Düzenleme.....	22
2.2.3.4. Bağlanma Kuramı	22
2.2.4. Öz-Şefkat İle İlgili Araştırmalar	22
2.2.4.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	22
2.2.4.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	24
2.3. Çocukluk Deneyimleri	25
2.3.1. Çocukluk Deneyimleri ile İlişkili Kuramsal Yaklaşımlar	27
2.3.1.1. Freud’un Psikoseksüel Gelişim Kuramı	27
2.3.1.2. Adler’in Bireysel Psikoloji Kuramı	28
2.3.1.3. Erikson’unPsikososyal Gelişim Kuramı	28
2.3.1.4. Narratif (Öyküsel) Terapi.....	29
2.3.1.5. Bağlanma Kuramı	29
2.3.1.6. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	29
2.3.1.7. Şema Terapi	29
2.3.2. Çocukluk Deneyimleri ile İlgili Araştırmalar.....	30
2.3.2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	30
2.3.2.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	31
2.4. Temel Psikolojik İhtiyaçlar	32
2.4.1. Psikolojik İhtiyaçlar ile İlişkili Kuramsal Açıklamalar	33
2.4.1.1. Öz Belirleme Kuramı	33
2.4.1.2. Murry’nin İhtiyaç Kuramı.....	35
2.4.1.3. Glasser’ın Seçim Kuramı	35
2.4.1.4. Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	35
2.4.2. Temel Psikolojik İhtiyaçlar ile İlgili Araştırmalar	36
2.4.2.1.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	36

2.4.2.2.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	37
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	39
YÖNTEM.....	39
3.1. Araştırmanın Modeli.....	39
3.2. Araştırma Grubu.....	40
3.3. Veri Toplama Araçları.....	42
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	42
3.3.2. Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği	42
3.3.3. Öz -Şefkat Ölçeği Kısa Formu	43
3.3.4. Çocukluk Deneyimleri Ölçeği	44
3.3.5. Ergen Öğrencilerin Okulda Temel Psikolojik Gereksinimleri Ölçeği.....	45
3.3.6. Görüşme Formu	46
3.4. Verilerin Toplanması	47
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	48
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	49
BULGULAR	49
4.1.Nicel Araştırma	49
4.1.1.Zorbalık Mağduriyeti, Temel Psikolojik İhtiyaçlar, Çocukluk Deneyimleri ve Öz-Şefkat Ölçek Toplam Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları	49
4.1.2. Demografik Değişkenlerin T-testi Sonuçları.....	49
4.1.3. Demografik Değişkenlere İlişkin ANOVA Sonuçları.....	52
4.1.4. Lise Öğrencilerinin Zorbalık Mağduriyeti, Öz-Şefkat, Çocukluk Deneyimleri ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Bulguları	58
4.1.5. Lise Öğrencilerinin Zorbalık Mağduriyeti, Öz-Şefkat, Çocukluk Deneyimleri ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları	59
4.2.Nitel Araştırma	63
4.3. Nicel Ve Nitel Bulgular	73
BEŞİNCİ BÖLÜM	75
TARTIŞMA VE YORUM	75

5.1. Nicel Araştırma Bulgularına Yönelik Tartışma	75
5.1.1. Lise Öğrencilerinin Zorbalık Mağduriyetlerinin Demografik Değişkenlere Göre Tartışılması	75
5.1.2. Lise Öğrencilerinin Öz-Şefkatlerinin Demografik Değişkenlere Göre Tartışılması..	80
5.1.3. Lise Öğrencilerinin Çocukluk Deneyimlerinin Demografik Değişkenlere Göre Tartışılması	84
5.1.4. Lise Öğrencilerinin Temel Psikolojik İhtiyaçlarının Demografik Değişkenlere Göre Tartışılması	88
5.1.5. Lise Öğrencilerinin Öz-Şefkat, Çocukluk Deneyimleri ve Temel Psikolojik İhtiyaçlarının Zorbalık Mağduriyetlerini Yordamasına Yönelik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Tartışması.....	92
5.2. Nitel Araştırma Bulgularına Yönelik Tartışma	95
ALTINCI BÖLÜM	100
SONUÇ VE ÖNERİLER	100
6.1. Sonuçlar	100
6.2. Öneriler	102
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	102
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	103
KAYNAKÇA	105
EKLER	133

TABLolar LİSTESİ

Sayfa No.

Tablo1. Nicel Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Verilerine Göre Dağılımları.....	40
Tablo2. Nitel Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Verilerine Göre Dağılımları.....	41
Tablo3. Ölçek Toplam Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları.....	49
Tablo4. Değişkenlere İlişkin T Testi Sonuçları.....	50
Tablo5. Demografik Değişkenlere İlişkin ANOVA Sonuçları.....	52
Tablo6. Zorbalık Mağduriyeti, Öz-Şefkat, Çocukluk Deneyimleri ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analiz Sonuçları.....	59
Tablo7. Zorbalık Mağduriyetinin Öz-Şefkat, Çocukluk Deneyimleri ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Değişkenleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Varsayımları.....	60
Tablo8. Zorbalık Mağduriyetinin Öz-Şefkat, Çocukluk Deneyimleri ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Değişkenleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	61
Tablo9. Zorbalık Mağduriyeti Deneyimleri Temasına Ait Alt Kategoriler ve Kodlar Tablosu.....	63
Tablo10. Zorbalık Mağduriyetinin Etkileri Temasına Ait Alt Kategoriler ve Kodlar Tablosu.....	67

Tablo11.Zorbalık Mağduriyetinde Risk Faktörleri Temasına Ait Alt Kategorilerve Kodlar Tablosu.....**69**

Tablo12.Zorbalık Mağduriyetine İlişkin Koruyucu Faktörler Temasına Ait Alt Kategorilerve Kodlar Tablosu.....**71**



KISALTMALAR LİSTESİ

ÇBZMÖ: Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği

EÖOTPGÖ: Ergen Öğrencilerin Okulda Temel Psikolojik Gereksinimleri Ölçeği



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, problem durumu ve araştırmanın amacı açıklanmıştır. Ayrıca araştırmanın önemi ve sınırlılıkları dile getirilmiştir. Ek olarak araştırmada kullanılan temel kavramlar tanımlanmıştır.

1.1.Problem Durumu

Ergenlik, tıpkı çocukluk dönemi gibi insan yaşamını şekillendiren en kritik dönemlerden biridir (Öztürk, 2008). Biyolojik, bilişsel ve sosyo-duygusal birtakım değişimleri içeren bu dönem (Santrock, 2012), fırsatlar dönemi olarak nitelendirilse de (Steinberg, 2018) çoğu insan için oldukça zorlayıcı bir süreç olabilir. Çünkü bu dönemde yoğun biçimde yaşanan fiziksel ve hormonal değişimlere ek olarak bilişsel, sosyal ve duygusal açıdan üstlenilen kimlik kazanma, özerklik, sosyal yapı içerisinde yer alabilme, mesleki seçimler ve kariyer hedefleri belirleme, yakın/duygusal romantik ilişkiler kurma ve akranlarla iletişim kurarak sosyal ilişkiler geliştirme gibi görev ve sorumlulukları yerine getirmeye çalışan ergenler birçok sorun alanıyla yüzleşebilirler (Bayhan ve Işıtan, 2010; Gander ve Gardiner, 2001).

Ergenler yaşamlarının önemli bir kısmında özellikle de okul ortamlarında akranlarıyla iletişim kurarlar ve onlarla olumlu veya olumsuz sosyal ilişkiler geliştirmeye başlarlar (Bayar ve Uçanok, 2012). Gençler arasında dünyadaki değişimle birlikte olumlu ilişkiler artsa da ihmal edilemeyecek derecede olumsuz ilişkilerde de artış gözlenmektedir. Bu ilişkiler çoğunlukla zorbalık davranışı şeklinde kendini göstermektedir. Çocuk istismarı ve aile içi şiddet gibi pek çok istismar davranışıyla ortak özelliğe sahip olan zorbalık, arkadaşın arkadaş istismarı olarak tanımlanabilir (Alikaşifoğlu, 2011). Güçlü olanın kendinden zayıf gördüğü birisini/birilerini tekrarlı biçimde rahatsız etmesi, kasıtlı biçimde saldırganca davranması, rahatsız etmesi, hakkında söylentiler çıkarması ve gruptan dışlaması vb. olumsuz eylemlerle tekrarlı biçimde zarar vermeleri olarak da tanımlanan zorbalık, geçmişten günümüze varlığını sürdüren kritik bir olgudur. Güncelliğini bugün de koruyabilen zorbalık kavramının araştırılmasının 1970'lerin ortasında Dan Olweus'un çalışmalarıyla başladığı bilinmektedir. (Olweus, 1993).

Öğrenciler arasında oldukça yaygın olan zorbalık davranışları daha önceki araştırmacılar tarafından “gelişimin doğal bir yönü” olarak kabul görse de (Güvenir, 2004), son zamanlarda yapılan araştırmalar zorbalığın yıkıcı etkileri ve zorbalık mağduriyetinin nedenleri ile sonuçlarını incelemeyi amaçlayan çalışmaların görece arttığını göstermektedir (Alikashifoğlu, 2011). Zorbalığa maruz kalan çocuk ve ergenlerin psikolojik, fizyolojik ve sosyal açıdan sorunlar yaşama ihtimalleri oldukça fazladır (Gini vd., 2017; Seixas vd., 2013). Rigby (2003) yaşanabilecek bu olumsuz sonuçları dört başlık altında birleştirmiştir:

- *Psikolojik iyi oluşun azalması*: Mutsuzluk, benlik saygısında azalma, üzüntü ve öfke gibi ruh hallerini içerir.
- *Olumsuz sosyal düzenlemeler*: Bireyin sosyal çevresine yönelik isteksizlik, okuldan ya da işyerinden hoşlanmadığını ifade etme, yalnızlık, izolasyon ve devamsızlık gibi durumları içerir.
- *Ruhsal rahatsızlıklar*: Diğer iki kategoriye göre daha kritik olan bu belirtiler yüksek endişe, depresyon ve öz-kıyım fikirlerini kapsar.
- *Bedensel rahatsızlıklar*: Tıbbi tanımlı hastalıklar ve somatik semptomlar bu kategoriye dahildir (Rigby, 2003).

Her üç çocuktan birinin hayatlarının belli bir döneminde zorbalığa maruz kaldığı bilinmektedir (Wolke ve Lereya, 2015). Ayrıca alanyazında mağdurların yarıya yakınının zorbalıkla baş etmede zorbalığı bir çözüm yolu olarak görmeleri (Demaray vd., 2021; Polat ve Sohbet, 2019) ve mağdurların maruz kaldığı baskıyı ve şiddeti hak ettikleri düşüncesi (Genç, 2007) de dile getirilmektedir. Son yıllarda akran zorbalığının yüz milyonlarca çocuğu ve ergeni etkilemekle kalmayıp olumsuz psikiyatrik sonuçların erişkinliğe dek sürmesi (Mamba ve Ostrov, 2021; Sigurdson vd., 2015) ve erişkinlikte suça karışma risklerinin arttığı (Sourander vd., 2007) bilgileri de eklendiğinde akran mağduriyeti konusunda ciddi önlemlerin alınarak bu konuda koruyucu faktörlerin tespit edilip öğrencilerin bu konuda güçlendirilmesi gerektiği fikrine varılmaktadır.

Ergenlik döneminde yaşanan mağduriyetler ve bu konuda yaşanabilecek olumsuz sonuçları azaltmada pozitif psikoloji kavramlarından öz-şefkatin güçlü bir koruyucu faktör olduğu görülmektedir (Jativa ve Cerezo, 2014). Çünkü öz-şefkat bireylerin yaşamlarına olumlu ve yansız bir bakış açısıyla yaklaşarak içgörü kazanmalarına olanak sağlamaktadır (Neff, 2003a). Öz-şefkat; bireyin olumlu ve olumsuz tüm yönlerini fark ederek kendisine sevecen davranması, olumsuzluklar karşısında kendini daha az yargılayarak herkesin

olumsuzluklar yaşayabileceğini düşünmesi (Neff, 2003a; Raes vd., 2011) ve acı çekilen anlardaki farkındalık (Germer ve Neff, 2020) olarak tanımlanabilir. Öz-şefkat bu bağlamda üç temel boyuttan oluşmaktadır: öz-sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma ve farkındalık (Neff, 2003a). Kendini yargılama, tecrit ve ruminasyonun olumsuz sonuçlarına karşı korunması gereken duygusal olarak olumlu bir öz-tutum olan öz-şefkatin (Neff, 2003a) olumsuz kişilik özellikleri ve yaşam olayları karşısında koruyucu bir faktör olmasıyla birlikte bireylerin olumlu yönlerini desteklemede önemli bir rol oynadığı görülmektedir (Neff vd., 2007). Sağlıklı bir hayatın da destekçisi olan öz-şefkatin (Neff, 2003a), yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluş ve kendini toplama gücü ile pozitif ilişki içindeyken (Aydın-Sünbül, 2016; Bluth ve Blanton, 2014; Sun vd., 2016); depresyon (Ferrari vd., 2018; Svendsen vd., 2017; Zhang vd., 2019), kaygı (Arimitsu, 2016; Kurtoğlu, 2019), ruminasyon (Kıcalı, 2015) ve beslenme alışkanlıkları (Ferrari vd., 2018) ile negatif ilişki içinde olduğu bilinmektedir. Öte yandan çocukluk çağında yaşanan örselenmeler ve travmaların daha düşük öz-şefkatle ilişkilendirildiği düşünülmektedir (Karaoğlu ve Erzi 2019 ; Pepping vd., 2015).

Çocukluk yaşantılarının psikolojik ve sosyal açıdan bireyleri önemli ölçüde etkilediği düşüncesi geçmişten günümüze psikoloji alanındaki birçok kuramcının üzerinde durduğu bir konudur. Freud'un Psikanalitik kuramı, Adler'in Bireysel Psikoloji kuramı, Erickson'ınPsikososyal Gelişim kuramı ve Young'un Şema Terapi yaklaşımı çocukluk yaşantı ve deneyimlerini merkeze alan önemli yaklaşımlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Burger, 2006). Yapılan araştırmalar olumsuz çocukluk yaşantılarının benlik saygısını (Durmuşoğlu ve Doğru, 2006; Güneri-Yöyen, 2017), psikolojik dayanıklılığı (Taşkın vd., 2019), psikolojik iyi oluşu (Kayman vd., 2021) olumsuz yönde etkileyerek kaygı (Cesur vd., 2018), bedene bilinçli şekilde zarar verme, öz kırım girişimi ve dissosiyatif belirtiler (Arslan vd., 1977; Zoroğlu vd., 2001) ve riskli davranışlar (Eker ve Yılmaz, 2016; Erel ve Gölge, 2015) ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Çocukluk yaşantılarını merkeze alan araştırmaların birçoğunda odak noktası örseleyici anılar olarak görülse de olumlu yaşantılara yönelik araştırmalar da mevcuttur. Nitekim araştırmalar olumlu çocukluk yaşantıları ile algılanan mutluluk ve yılmazlık (Doğan ve Yavuz, 2020; Kocatürk ve Çiçek, 2021) arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir.Üstün başarılı öğrencilerin erken çocukluk yaşantılarının incelendiği bir araştırmada ise öğrencilerin, anne babaları ve aile büyükleri ile mutlu bir aile yaşantısı sürdükleri tespit edilmiştir (Akkuş, 2020). Özetle, olumlu çocukluk yaşantılarının uzun vadede bireylerin yaşamlarında olumlu sonuçlar doğurduğu ve ruhsal dayanıklılığı artırdığı düşünülebilir (Kocatürk ve Çiçek, 2021). Bununla birlikte örseleyici çocukluk

yaşantılarının psikolojik sağlığı olumsuz yönde etkilediği ve yetişkinlikte yaşanabilecek psikolojik rahatsızlıklar için ciddi bir risk faktörü olduğu söylenebilir (Yiğit ve Erden, 2015).

Çocuklar ihmal edildiklerinde ya da birtakım örselenme deneyimleri yaşadıklarında tüm temel ihtiyaçları engellenir. Bireyleri harekete geçiren ve davranışlarına zemin hazırlayan en temel unsurun ihtiyaçlar olduğu söylenebilir (Hamurcu ve Sargın, 2011). Bireyi gelişim alanlarında aktif, yeniliklere uyum sağlayıcı, doğuştan gelen zorluklarla baş edebilme potansiyeline sahip, sorumluluk alabilen, özerk kararlar verebilen ve bu kararlarının sorumluluğunu alabilen canlılar olarak tanımlayan Öz Belirleme Kuramına göre temel psikolojik ihtiyaçlar, her insanda doğuştan var olan üç temel ihtiyaçtan oluşur. Bunlar özerklik, yetkinlik ve ilişkisellik ihtiyacıdır (Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2020). Bireyin ihtiyaçları karşılandığında ve sosyal çevreden yeterince destek aldığıda psikolojik büyüme gerçekleşecektir (Ryan ve Deci, 2000; Van Lange, 2000).

Temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması halinde yaşam doyumu, benlik saygısı ve öznel iyi oluşun artacağı söylenebilir (Cihangir-Çankaya, 2009; Çivitçi, 2012). Fakat bireyin kendisi ve çevresiyle ilgili olan ihtiyaçları karşılanmadığında ise patolojik durumlar ortaya çıkabilir (Deci ve Ryan, 2000). Karşılanmayan temel psikolojik ihtiyaçların çocuk ve ergenlerin daha çok zorbalık mağduriyetine maruz kalmalarına (Gök ve Cenkseven-Önder, 2019) ve itaatkar eylemlerde bulunmalarına sebep olduğu ifade edilmektedir (Hamurcu ve Sargın, 2011). Eşici (2013)'nin ortaokul öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada ise güç ihtiyacının doyumu ile zorbalık ve zorbalık mağduriyeti arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Bu durumda kendini başarılı ve yeterli hissetmeyen öğrencilerin daha fazla zorbalık yaptığı ve de zorbalık mağduriyeti yaşadığı söylenebilir (Eşici, 2013). Bununla birlikte anneye duygusal erişilebilirlik ve özerklik ihtiyacının kız ergenlerin zorbalık mağduriyetini yordamada önemli bir değişken olduğu; erkek ergenlerde ise ilişki ve özerklik ihtiyacının zorbalık mağduriyetini yordamadamanıdır değişkenler olduğu ifade edilmiştir (Gök ve Cenkseven- Önder, 2019).

Görüldüğü üzere, okul güvenliğini zedeleyici, çocuğun eğitim hayatını kısıtlayıcı ve belki de çocuğun geleceğine yönelik kalıcı hasarlar yaratabilecek zorbalık olayları ve yaşanan mağduriyet düzeyleri iyi analiz edilmelidir. Bir ergenin sorunlarla sağlıklı bir biçimde baş edebilmesine yardımcı olduğu bilinen öz-şefkatin düşük olması, yetişkinlik döneminin önemli bir belirleyicisi olan çocukluk döneminde örseleyici yaşantılar geçirmesi ve bu dönemde temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılayamaması ve bütün bunlara ek olarak zorbalığın

yaşandığı yerde kendini güvende hissedememesi; öğrencinin okul aidiyetinin olumsuz etkilenmesine, sosyal uyum konusunda zorluk yaşamasına, okulda başarısız olmasına ve kendini gerçekleştirememesine neden olacaktır.

Çocukluk çağında örselenme yaşantılarına maruz kalan bireylerin, bu deneyimleri yaşamayanlara göre diğer mağduriyet biçimlerine maruz kalma olasılıkların daha yüksek olduğunun bilinmesi ve bu yaşantıların yaşla birlikte artıyor oluşu (Radford vd. 2013; Sofuoğlu vd., 2014), ayrıca ergenlik döneminde öz-şefkat için çocukluk yaşantılarının ve temel psikolojik ihtiyaçların kritik öneme sahip olduğu düşüncesinden hareketle lise öğrencilerinde akran mağduriyetinin yordayıcıları olarak öz-şefkat, çocukluk yaşantıları ve temel psikolojik ihtiyaçların araştırılması önemli görülmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu karma yöntem araştırmasının genel amacı; lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyetini yordamadaöz-şefkat, çocukluk deneyimleri ve temel psikolojik ihtiyaçların rolünü incelemektir. Ayrıca nitel araştırma yöntemleriyle lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyeti konusundaki görüşlerini araştırmak da amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen araştırma sorularına cevap aranacaktır:

1. Öğrencilerin zorbalık mağduriyeti, öz-şefkat, çocukluk deneyimleri ve temel psikolojik ihtiyaçları demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin zorbalık mağduriyeti ile öz-şefkat, çocukluk deneyimleri ve temel psikolojik ihtiyaçları arasında ilişki var mıdır?
3. Öz-şefkat, çocukluk deneyimleri ve temel psikolojik ihtiyaçlar liseöğrencilerinin zorbalık mağduriyet düzeylerini yordamakta mıdır?
4. Öğrencilerin zorbalık mağduriyetleri çerçevesinde öz-şefkat, çocukluk deneyimleri ve temel psikolojik ihtiyaçlara ilişkin görüşleri nedir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Okullarda görülen saldırganca davranışların büyük bir kısmını oluşturan zorbalık daha önceki yıllarda araştırmacılar tarafından “gelişimin doğal bir yönü” olarak kabul görmekteyken son yıllarda yapılan çalışmalar bu konu üzerinde önemle durulması gerektiğinin sinyallerini vermektedir (Alikaşifoğlu, 2011; Güvenir, 2004; Wolke ve Lereya, 2015; Yurtal ve Cenkseven, 2007). Bu konuda özellikle de ülkemiz alan yazınında ele alınan değişkenler incelendiğinde genellikle saldırganlığı inceleme ve bu konuda önlemler alma

şeklinde çalışmaların yapıldığı göze çarpmaktadır. Zorbalık mağduriyetiyle doğrudan ilişkili çalışmaların ise oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir.

Mağduriyeti ele alan çalışmalarda genellikle mağduriyet ile davranışsal ve duygusal sorunlar arasındaki ilişki incelenmiş, mağduriyet konusundaki risk faktörleri ve koruyucu faktörlerdetaylandırılmamıştır. Olumsuz yaşam olaylarına karşı önemli bir koruyucu faktör olan öz-şefkatin (Atalay, 2020) zorbalık mağduriyeti konusundaki rolünü inceleyen çalışmaların oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. Araştırmada çocukluk deneyimleri konusu hem olumlu hem olumsuz çocukluk deneyimleri şeklinde ele alınmaktadır. Alan yazında olumlu çocukluk deneyimlerini inceleyen çalışmalar oldukça kısıtlıdır (Doğan ve Aydın, 2020). Bu araştırmada zorbalık mağduriyeti üzerinde etkili olduğu düşünülen çocukluk deneyimlerini bir bütün olarak ele almanın önemli olacağı düşünülmektedir. Zorbalık mağduriyetini anlamada önemli bir faktör olan temel psikolojik ihtiyaçların, öğrencilerin zorbalık mağduriyeti üzerinde koruyucu ve geliştirici bir etkisinin olduğu bilinmekle birlikte özellikle de ergen öğrencilerin okulda temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumu ile ilişkili araştırmaların fazlaca kısıtlı olduğu görülmektedir. Ayrıca zorbalık mağduriyetinin yordayıcıları olarak ele alınan öz-şefkat, çocukluk deneyimleri ve temel psikolojik ihtiyaçlar konularında lise öğrencileriyle yapılan çalışmaların da oldukça sınırlı sayıda oluşu dikkat çekmektedir.

Zorbalığa maruz kalan çocuk ve ergenlerin bedensel, ruhsalve sosyal açıdan sorunlar yaşama ihtimallerinin yüksek olduğu düşünülmektedir (Gini vd., 2017; Seixas vd., 2013). Ayrıca mağdurların yarıya yakınının zorbalıkla baş etmede uygun stratejiler geliştiremedikleri ve bu konuda kendilerini çaresiz hissettikleri de bilinmektedir (Demaray vd., 2021; Genç, 2007; Polat ve Sohbet, 2019). Bir karma yöntem araştırması olan bu çalışmanın lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyetlerini yordamada öz-şefkat, çocukluk deneyimleri, temel psikolojik ihtiyaçların rolünü anlamada etkili olacağı düşünülmektedir. Ayrıca zorbalık mağduriyeti konularında öğrenci görüşleriyle elde edilen bulguların başta öğrenciler olmak üzere zorbalıktan etkilenen ve zorbalığın oluşmasına katkıda bulunan tüm faktörler için koruyucu ve önleyici çalışmaların yapılmasına referans olması amaçlanmaktadır.

1.4.Araştırmanın Varsayımları

- Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin yaşamları boyunca en az bir kez zorbalık mağduriyeti yaşadıkları varsayılmıştır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin zorbalık mağduriyeti hakkında bilgi sahibi oldukları varsayılmıştır.

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın bulguları 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ve Şırnak illerinde öğrenim gören 14-18 yaş arasındaki öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır. Araştırmada incelenen zorbalık mağduriyeti düzeyleri Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği'nin, öz-şefkat düzeyleri Öz-şefkat Ölçeği Kısa Formu'nun, çocukluk deneyimleri düzeyleri Çocukluk Deneyimleri Ölçeği'nin ve temel psikolojik ihtiyaçlar düzeyleri Ergen Öğrencilerin Okulda Temel Psikolojik Gereksinimler Ölçeği'nin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır. İlgili araştırmalar kısmında yer alan araştırmalar lise öğrencileriyle yapılan çalışmalarla sınırlıdır. Ayrıca ölçeklerin uygulanması aşamasında "Çocukluk Deneyimleri" ölçeğinde bazı öğrenciler formu doldurmak istememiş ve ölçekleri yarıda bırakmış hatta hiçbir şekilde işaretleme yapılmadan kağıtların teslim edildiği de gözlenmiştir. Bunun bazı katılımcılardan yeterli bilgi elde edilememesine sebep olmuştur. Yaşanan bu durum araştırmanın nicel boyutu için önemli bir sınırlılığa yol açmıştır.

1.6.Tanımlar

Bu bölümde, araştırmada sıklıkla bahsi geçen kavramların anlaşılması ve bu kavramların netleştirilmesi amacıyla tanımlara yer verilmiştir.

Zorbalık:En az bir öğrencinin kendilerine oranla daha güçsüz olarak algıladıkları kişi ya da kişilere karşı zarar verme amaçlı, devamlı biçimde doğrudan ya da dolaylı olarak saldırganca davranışlar sergilemesidir (Olweus, 1994).

Zorbalık mağduriyeti:Bireyin bir kişi ya da grup tarafından doğrudan ya da dolaylı araçlar yoluyla fiziksel ya da ruhsal zarara maruz bırakılmasıdır (Erk, 2019).

Öz-şefkat:Kişinin şefkat duygusunu kendisine yönlendirmesidir (Neff, 2003a).

Çocukluk deneyimleri:Sonuçları bireyin yetişkinlik yıllarına dek uzanabilen, sıcak ve güvenli ilişkiler gibi olumlu olayların veya değersizlik hissettiren tehdit edici veya boyun eğdirici olumsuz olayların yaşandığı çocukluk anılarıdır (Akın vd., 2016; Doğan ve Aydın, 2020).

Temel psikolojik ihtiyaçlar:İhtiyaçlar, Öz Belirleme Kuramı kapsamında temel psikolojik ihtiyaçlar olarak isimlendirilmiş ve özerklik, yeterlik, ilişkisellik şeklinde üç başlık altında

toplanmıştır. Doğuştan getirilen ve evrensel olan bu üç ihtiyacın doyumunun bireylerin ruhsal ve bedensel sağlığıyla ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Deci ve Ryan, 2000).



İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMEL VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çok boyutlu zorbalık mağduriyeti, öz-şefkat, çocukluk deneyimleri ve temel psikolojik ihtiyaçlar konuları hakkında kuramsal açıklamalar yer almaktadır.

2.1. Zorbalık Mağduriyeti

2.1.1. Temel Kavramlar

Zorbalık, çeşitli akran grupları tarafından farklı şekillerde ortaya çıkabilecek bir istismar türüdür. Özellikle de çocuk ve ergenlerde oldukça sık biçimde rastlanan, bireysel veya grup etkileşimlerinde maruz kalınan zorlayıcı ve yıpratıcı yaşam deneyimleri olarak tanımlanabilir (İme vd., 2020). Zorbalık, kendini fiziksel ve ruhsal açıdan koruyamayacak durumda olana yapılan, etkilerinin mağdur üzerinde olumsuz sonuçlar yarattığı sürekli bir şiddet türüdür (Karaman-Kepenekçi ve Çınkır, 2003). Zorbalık mağduriyeti ise bireyin bir kişi ya da grup tarafından doğrudan ya da dolaylı araçlar yoluyla fiziksel ya da ruhsal zarara maruz bırakılmasıdır (Erk, 2019). Zorbalık konusundaki ilk çalışmalar 1970'lerde Dan Olweus tarafından başlatılmıştır. Olweus (1993) araştırmalarının ilk senelerinde zorbalığı, "bir grubun uyguladığı şiddet" anlamına gelen "*mobbing*" kelimesi ile açıklanmıştır. Daha sonra mevcut tanıma getirilen yoğun eleştiriler sonrası bu sözcüğün yeterli olmadığını düşünerek bu kavramın yerine "*bullying*" terimini kullanmaya başlamıştır. Zorbalığı tanımlayan ilk araştırmacı olan Olweus'a göre zorbalık, bir ya da daha fazla öğrencinin farklı bir öğrenci ya da öğrenci grubuna baskı yoluyla bilinçli ve kasıtlı biçimde zarar vermek amacıyla yıkıcı davranışlarda bulunmasıdır (Olweus, 1994). Pişkin (2002) zorbalık konusunda yaptığı derleme çalışmasında zorbalıkla ilişkili farklı tanımlarda yer alan ortak özelliklere de vurgu yapmaktadır. Bu ortak özellikler şunlardır;

- Zorbalık, kasıtlı biçimde yapılan ve mağdura fiziksel, mental, ruhsal ya da sosyal açıdan zarar verme amacı taşıyan süreklilik arz eden sözleri ve davranışları içerir,
- Zorba ve mağdur arasında güç dengesizliği vardır, yani mağdurun zorbaya karşı kendini aciz ve çaresiz hissetmesi gerekir,
- Zorbalar saldırılarını bireysel ya da grupla yapabilirler ve yine aynı şekilde kurbanlar da bu saldırılardan bireysel ya da grup halinde zarar görebilirler,
- Zorbaların bu tür davranışları çoğunlukla bir çıkar amacıyla yapılır.

Saldırganca bir güç gösterisi olan zorbalıkta, zorbalar her daim mağdurlardan çeşitli özellikler bakımından güçlüdür. Bu özellikler kimi zaman fiziksel güç olabileceği gibi bazı durumlarda da sosyal statü ve güç kaynaklı da olabilir. Kaynağı ne olursa olsun akran kurbanı olmak, çocuk ve ergen ruh sağlığını yaşam boyu etkileyen kritik bir süreçtir (Memba ve Ostrov, 2021). Zorbalık konusunda birçok çalışma yapmış ve bu alanda otorite kabul edilen Olweus'a (1994) göre zorbalık yalnızca mağdur öğrenciyi değil okul atmosferini de derinden etkileyen ve üzerinde önemle durulması gereken bir olgudur.

2.1.2. Zorbalık Türleri ve Mağduriyet Düzeyleri

Bir ya da daha fazla öğrencinin kendilerinden daha güçsüz ve aciz gördükleri öğrencileri bilinçli ve tekrarlı şekilde rahatsız etmesine okul zorbalığı adı verilmektedir. Tokat veya tekme atma, itme, hakaret etme, dalga geçme, dışlama, dedikodu yapma, eşyaya zarar verme vb. şekilde ortaya çıkabilir (Pişkin, 2002). Akran grupları arasındaki bu zorbaca davranışları genel hatlarıyla sınıflandırmak zor olabilir. Alanyazındaki çalışmalar genelinde zorbalık ve mağduriyet türlerini fiziksel, sözel, psikolojik, cinsel ve siber zorbalık şeklinde isimlendirmek mümkündür (Cooper ve Snell, 2003; Erk, 2019; Smith ve Ananiadou, 2003):

- **Fiziksel Zorbalık:** Tokat atma, vurma gibi bütün fiziksel saldırı çeşitleri ve mağdurun eşyalarına zarar verme gibi tekrar edici ve saldırgan davranışlardır.
- **Sözel Zorbalık:** Fiziksel zorbalığa göre daha zor fark edilen fakat etkisi oldukça kuvvetli olan bir zorbalık türüdür. Aşağılama, alay etme, lakap takma, küfür etme, dedikodu ve söylenti çıkarma gibi davranışlardır. Zorbalık mağdurlarını yaşadıkları en sık zorbalık şeklidir.
- **Psikolojik (Sosyal-İlişkisel) Zorbalık:** Akran grupları içinde dışlanma, utandırılma, önemsizlik gibi mağdurun sosyal ve duygusal ilişkilerine zarar verici davranışları içermektedir.
- **Cinsel Zorbalık:** Cinsel içerikli söz ve davranışlarda bulunma, müstehcen fıkra ve olaylar anlatma, cinsel içerikli fiziksel temasta bulunma, ahlaka aykırı söylentiler çıkarma, kişinin cinselliğine yönelik aşağılayıcı ifadeler kullanma gibi sözel, fiziksel veya siber zorbalık davranışlarıdır.
- **Siber Zorbalık:** Bir kişi veya grubun elektronik iletişim araçlarını kullanarak kendini savunmakta güçlük çeken mağdura karşı saldırgan, tekrarlı ve kasıtlı söz ve davranışlarda bulunmasıdır (Smith vd., 2008). Bunlardan fiziksel, sözel, cinsel ve siber zorbalık gözlenen mağduriyet; psikolojik zorbalık ise ilişkisel mağduriyet olarak da isimlendirilebilir.

İme vd. (2020) yapmış olduğu sınıflandırmada ise zorbalık mağduriyeti türleri bir arada ele alınarak üç başlık altında değerlendirilmiştir. Bunlar;

- **Doğrudan mağduriyet:** Fiziksel ve sözel zorbalıkların mağdura doğrudan fiziksel ve duygusal açıdan zarar verecek şekilde uygulandığı türdür (vurma, itme, eşyalara zarar verme, lakap taka, alay etme vb.)
- **Dolaylı mağduriyet:** Siber zorbalık ya da duygusal zorbalık sonucu mağduru psikolojik açıdan yıpratıcı davranışlarda bulunulmasıdır (dışlama, yok sayma, dedikodu çıkarma, siber araçlarla tacizde bulunma vb.)
- **Değerlendirilen mağduriyet:** Dış görünüş, fiziksel özellikler, beden ölçüleri, kıyafet, ders başarısı gibi ölçütler kullanılarak yapılan zorbalıklardır.

Peterson ve Ray (2006), çocuk ve ergenlerin okul çağı boyunca akranları tarafından zorbalığa maruz kalma oranının %67 olduğunu ortaya koymuştur. Pişkin (2002) ise, ülkemizde her üç çocuktan birinin zorbalık mağduriyeti yaşadığını ifade etmiştir. Kapçı (2004), öğrencilerin neredeyse yarısının sözel, duygusal, bedensel ve cinsel zorbalığa maruz bırakıldığını ifade etmiştir. Kapçı (2004) ayrıca zorbalığın demografik değişkenlerden ziyade psikolojik değişkenlerle (depresyon, kaygı, benlik saygısı) ilişkilendirilebileceğini belirtmiştir. Başka bir çalışmada ise vurma, itme, dalga geçme, cinsel içerikli sözler söyleme gibi davranışların en sık zorbalıklar olduğu ve bu zorbalıkların büyük bir kısmının okul bahçesinde gerçekleştiği ifade edilmiştir (Çinkır ve Karaman-Kepenekçi, 2003; Peterson ve Ray, 2006). İlkokul öğrencileri üzerinde yapılan başka bir çalışmada ise öğrencilerin %74'ünün en az bir kez fiziksel şiddete maruz kaldıkları, bu öğrencilerin %23'ü babaları, %20'sinin arkadaşları, %16'sının anneleri ve %14'ünün ise öğretmenleri tarafından şiddete maruz kaldıkları ifade edilmiştir (Deveci ve Açık, 2002).

2.1.3. Mağduriyet Türleri

Zorbalığa maruz kalan her öğrencinin benzer süreçlerden geçmediği, farklı özelliklere sahip olduğu ve zorbalığa ilişkin farklı tepkiler verdikleri bilinmektedir. Alanyazında zorbalık mağduriyeti yaşayan öğrencilere yönelik çeşitli sınıflandırmalar mevcuttur. Genel hatlarıyla değerlendirildiğinde araştırmacıların mağdurları dört başlık altında sınıflandırdıkları görülmektedir (Yaman vd., 2011):

- **Masum Mağdur:** Zorbalığa maruz kalmalarına neden olabilecek en ufak bir şey yapmamalarına rağmen zorbalığa sistematik biçimde maruz kalan fakat zorbalıkla etkin biçimde başa çıkabilen mağdurlardır.

- **Pasif Mağdur:** Mağdurların birçoğu pasif mağdurdur ve bu kişiler kolayca fark edilmektedir. Bu tür mağdurlar zorbalıkla etkin biçimde başa çıkamamakta ve zorbalığın hedefi haline gelmektedirler. Bu mağdurlar hem zorbalık karşısında sessiz kaldıkları hem de farklı yollarla zorbayı memnun etmeye çalıştıkları için pasif mağdur ismini almışlardır.
- **Kışkırtıcı Mağdur:** Sayıları oldukça sınırlıdır ve bu mağdurları pasif mağdurlardan ayırmak zordur. Bu tür mağdurlar davranışlarıyla zorbalığın tekrarının ve şiddetinin artmasına neden olabilirler. Anderson (2007) bu tür mağdurların zorbayı tahrik etmeleri sonucu kimi zaman zorba olarak adlandırıldıklarını fakat kışkırtıcı mağdurların yalnızca zorbalıkla etkin başa çıkma yöntemlerini kullanmada yetersiz kaldıklarını, sosyal beceri yetersizlikleri nedeniyle aslında haklı durumdayken zorba konumuna getirildiklerini ifade etmiştir.
- **Olası Mağdur:** Olası mağdurları fark edebilmek oldukça güç olsa da şahit oldukları zorbalık mağduriyetleri nedeniyle yaşadıkları korkular göz önüne alındığında bu tür mağdurların fiziksel ve psikolojik açıdan çok zarar gördükleri söylenebilir. Olası mağdurlara da zorbalıkla etkin biçimde baş etme becerilerinin kazandırılması ve okul iklimine ilişkin algılarının olumlu hale getirilebilmesi oldukça önemlidir.

2.1.4. Mağdur Öğrencilerin Özellikleri

Zorbalık döngüsünde yer alan mağdurların ortak özelliklerine bakıldığında akranlarına kıyasla fiziksel ve psikolojik olarak daha zayıf, utangaç, kaygılı, sessiz, güvensiz ve okul ortamında kendilerini yalnız ve çaresiz hisseden öğrenciler olduğu gözlenmiştir (Erk, 2019; Olweus, 1994). Bunun yanısıra mağdurlara yönelik yapılan araştırmalara baktığımızda kurbanların benlik saygısı, sosyal kabul, öz yeterlik, başa çıkma ve problem çözme düzeylerinin düşük (Andreou ve Metallidou, 2004; Andreou, 2001; Kapçı, 2004) olması dikkat çekmektedir. Ayrıca mağduriyet yaşamada akran grubu bağlamının önemli bir faktör olduğu söylenebilir (Hodges vd., 1997). Risk faktörleri arasında düşük sosyoekonomik düzey, olumsuz aile yaşantıları, akran ve ebeveynlerden algılanan sosyal desteğin düşük olması, aşırı koruyucu ebeveynlere sahip olma gibi etmenlerin olduğu ifade edilebilir (Craig vd., 1998; Holt ve Espelage, 2007; Smith ve Myron-Wilson, 1998). Mağduriyetin yaşla birlikte artması, okul başarısını ve gelişimi zarara uğratması ve bu etkilerin uzun vadede ruhsal sorunlarla ilişkili olması (Craig vd., 1998; Memba ve Ostrov, 2021) bizlere mağduriyetin özellikle de okul hayatı içinde yadsınamaz bir gerçek olduğunu ifade etmektedir.

Konuyla ilgili kapsamlı ve güncel araştırmalar ilgili araştırmalar kısmında detaylı olarak verilmektedir.

2.1.5.Zorbalık Mağduriyeti ile İlişkili Kuramsal Açıklamalar

Zorbalık mağduriyetiyle ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Zorbalık mağduriyeti kavramının hem sosyal bilimleri hem de eğitim bilimlerini ilgilendirmesi ve çocuk-ergen ruh sağlığı alanı için kritik bir konu olması nedeniyle bu kavramın farklı kuramlar bağlamında ele alınması tutarlı olacaktır. İncelenen alanyazın araştırmalarında Ekolojik Kuram, Seçim Kuramı ve Sosyal Bilişsel Kuramın zorbalık mağduriyetini açıkladığı görölmektedir.

2.1.5.1.Ekolojik Kuram

Ekolojik Kuram hem birçok kuramı kapsayıcı oluşu hem de yaygın olarak tartışılması nedeniyle şemsiye kuram olarak nitelendirilmektedir (Çetinkaya-Yıldız ve Derin 2019). Ekolojik Kuram'a göre zorbalık ve zorbalık mağduriyeti arkadaş grupları, okullar, aileler, semtler, mahalleler, topluluklar ve ölkeleri içeren oldukça geniş bir bağlam açısından incelenmektedir (Bronfenbrenner, 1977).

Ekolojik sistemler kuramı, birey ile bireyin yaşam alanı olan ekolojik çevre arasında ömür boyu süren karşılıklı bir etkileşimin varlığından bahseder. Ekolojik çevre, iç içe geçmiş ve her biri ardışık olarak sıralanmış yapılardan meydana gelmektedir. EK'ya göre bireye en yakın olan ve onu birincil olarak etkileyen sistem (aile, sınıf, okul, akranlar vb.) *mikrosistemdir*. Ancak çocuğun davranışı aile, okul veya akranlardan etkilendiğinde ortaya çıkan bu etkileşim *mezosistem* olarak adlandırılır. Bu sistem bir anlamda mikrosistemlerin sistemidir. *Ekzosistem* ise mezosistemi çevreleyen, resmi ve gayriresmi tüm sosyal yapıları içine alan, bireyi doğrudan ya da kitle iletişim araçları gibi dolaylı yoldan etkileyen birimlerdir. Makrosistem ise çocuğun içinde bulunduğu daha geniş ortamların bir ürünü olan kültürel değerler, yasalar, gelenekler gibi etkilerden oluşur (Bronfenbrenner, 1977; Bronfenbrenner, 1976). Modele en son eklenen kronosistem ise süreç içerisinde oluşan değişimlerin bireye etkilerini açıklar. Kronosistem en basit şekliyleyaşam geçişlerine odaklanma olarak ifade edilebilir. Zaman içerisinde yaşanan bu değişim ve geçişlerden birkaçı normatif (okula başlama, ergenlik, emeklilik vb.) iken birkaçı da normatif olmayan (aile içi kayıplar yaşama, boşanma, taşınma vb.) geçişler olabilir. Bu tür geçiş ve değişimleryaşam boyu sürer ve gelişimsel açıdan itici bir güç olarak kabul edilir (Bronfenbrenner, 1986).

2.1.5.2. Seçim Kuramı

Seçim Kuramı bireylerin davranışlarına yön verirken yaptıkları seçeneklere ve bu seçeneklerin altında yatan ihtiyaçlara odaklanır. Glasser'a göre birey davranışta bulunurken beş temel ihtiyacından bir ya da birkaçını gidermeye çalışmaktadır. Bireyler bu beş temel ihtiyaç tarafından yönlendirilir: Hayatta kalma, sevme ve ait olma, güç, özgürlük ve eğlence (Peterson, 2000). Glasser eğitimcilere ve ailelere dışsal kontrol kuramını değil seçim kuramını kullanmaları gerektiğini ifade eder (Murdock, 2014). Ayrıca Glasser'a göre her ilişkide "bu seçim değer verdiğim insanla daha da yakın olmamı sağladı mı?" ölçütünün kullanılması ve ihtiyaçların uygun amaçlar dahilinde yeterince giderilmesi önemlidir (Murdock, 2014). Bu görüşe göre ihtiyaçları karşılanmayan bireyler olumsuz davranışlara yönelebilmektedir (Çetinkaya-Yıldız ve Derin, 2019).

Glasser'a (1998) göre eylemleri üzerinde kontrol sağlayabildiğimiz tek kişi yalnızca kendimizdir. Öte yandan bizim dışımızdaki bireylerden alabildiğimiz tek şey ise bilgidir. İlişkilerimizde zaman zaman bazı problemlerin yaşanabilmesi hayatın doğal bir sonucudur. Bizi şu anki benliğimizde var eden şey geçmişteki acı dolu deneyimlerimizdir fakat geçmişteki bu acılara odaklanmak ve onları yeniden yaşamak önemsizdir, önemli olan şu anda yaşadıklarımızdır. Doğumdan ölüme kadar yapacağımız toplam davranışlar bir seçimin sonucudur, bizler yalnızca düşünce ve davranış üzerinde kontrol sahibiyiz, duygularımız ve fizyolojimiz üzerinde doğrudan kontrolümüz yoktur (Murdock, 2014).

2.1.5.3. Sosyal Bilişsel Kuram

Bandura (1986), Sosyal Öğrenme Kuramı'nı güncelleyip genişleterek Sosyal Bilişsel Kuram'ı oluşturmuştur. Bu kuram bireylerin birçok davranışını gözlem ve dış çevrenin teşvikleri sonucu model alma yoluyla öğrendiği görüşüne dayanmaktadır (Çetinkaya-Yıldız ve Derin, 2019). Sosyal Bilişsel Kuram'ın birkaç varsayım temeline kuruludur. Bu varsayımlardan ilki insanların farklı durumlarda yeni davranışları öğrenmeye yönelik potansiyelinin olmasıdır (dolaylı öğrenme). Bir diğer varsayım olan karşılıklı belirleyicilik ilkesi ise insan davranışının çevre, davranış ve kişilik özelliklerinin etkileşimiyle meydana gelmesidir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2014). Bu bağlam genelinde zorbalık mağduriyetinin de öğrenme yoluyla gerçekleşebileceği düşünülebilir. Sosyal Bilişsel Kuram'a göre bireylerin çevresel olaylara tepkide bulunması, ödül ve ceza dolayısıyla bazı davranışlara yönelmeleri oldukça doğaldır. Fakat insanlar yalnızca insanlara has bazı donanımlara da sahiptir. İhmal edilen nedenler genellikle bilginin işleyişini ve düşünmeyi kapsamaktadır. Bu nedenle Bandura bu yaklaşıma Sosyal Bilişsel Kuram adını vermiştir. Bandura, eylemlerin

içsel ve dışsal nedenler tarafından belirlendiğini kabul etmiş ve karşılıklı belirleyicilik kavramını alanyazına kazandırmıştır. Karşılıklı belirleyiciliğe göre davranışlar, dışsal (ödül, ceza) ve içsel faktörler (inançlar, düşünceler ve duygular) aracılığıyla sürekli birbirlerini etkilerler (Burger, 2006). Burada temel etmen bireyin çevresini gözlemleyerek öğrenmesidir. Gözlemlenen davranış sonucu modelin aldığı olumlu pekiştirme veya ceza gözlemlenen o davranışa devam edip etmeme kararını etkiler (Korkmaz, 2010).

Sosyal bilişsel kuram gözlemlenen saldırganlığı ve saldırganlığa karşı mağdurun göstermiş olduğu saldırganlık tepkisini dört aşamada açıklamaktadır. Önce saldırgan *davranışa dikkat edilir*, daha sonra bu *bilgi hatırlanır*, görülen şey *gerçekleştirilir* ve bundan dolayı *ödüllendirileceği* düşünülür. Neyse ki çoğu koşul, birçok mağdurun bu aşamaların tamamını gerçekleştirmelerine engel olur ve yeni mağduriyetler tekrarlanmaz (Burger, 2006).

2.1.6. Zorbalık Mağduriyeti ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde zorbalık ve zorbalık mağduriyetine ilişkin yurtdışında ve yurtiçinde liseli öğrencilerle yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmalar kronolojik sıraya göre özetlenmiştir.

2.1.6.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Liu vd. (2020), akran mağduriyeti ile cep telefonu bağımlılığı arasındaki ilişkiyi ve öz-şefkat ve cinsiyetin düzenleyici rollerini incelemiştir. İki lisede, 7. sınıftan 12. sınıfa kadar 1265 ergenden oluşan bir örnekleme yapılan çalışma sonucu akran mağduriyetinin cep telefonu bağımlılığı ile pozitif ilişkili olduğunu gösterdi. Öz-şefkat, akran mağduriyeti ve cep telefonu bağımlılığı arasındaki ilişkiyi yönetirken bu ilişkinin daha yüksek öz-şefkat düzeyine sahip ergenler için daha zayıf düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öz-şefkatin koruyucu etkisinde, öz-şefkatin düzenleyici etkisinin erkek çocuklarda kızlara göre daha güçlü olması bakımından cinsiyetler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Zhang vd. (2019) yaptığı araştırmada zorbalık mağduriyeti ile depresyon arasındaki ilişkide öz-şefkat ve umudun koruyucu rolüne odaklanılmıştır. Çin'de yaşayan 1091 öğrenci ile yapılan çalışma sonucuna göre ebeveynleriyle birlikte yaşayan kırsal kesimdeki çocukların şehirde yaşayan çocuklara göre daha yüksek düzeyde zorbalık mağduru olduğunu bildirmiştir. Zorbalık mağduriyetinin, azalan öz-şefkat ve umut yoluyla depresyon ile pozitif yönde ilişkili ve zorbalık mağduriyeti ile depresyon arasındaki ilişkide öz-şefkatin umuttan daha önemli bir rol oynadığı görülmüştür.

Jativa ve Cerezo (2014), ergenlerde mağduriyet ve psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide bir aracı olarak öz-duyarlılığın rolünü incelemiştir. Okul başarısı düşük olan 15 ila 18 yaşları arasındaki 109 ergenle yapılan çalışmanın sonucuna göre, mağduriyet psikolojik uyumsuzluk ile pozitif ilişkilidir. Ayrıca, çoklu mağduriyet bildiren ergenler, önemli ölçüde daha yüksek düzeyde psikolojik uyumsuzluk göstermiştir ve farklı mağduriyet türleri, ergenlerin psikolojik uyumsuzlukları üzerinde farklı etkiler göstermektedir. Öz-şefkat, mağduriyet ve psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkiye kısmen aracılık etmiş ve mağdur olduğunu bildiren ergenlerde olumsuz sonuçları azaltmıştır.

Demant ve Houtte (2012)'nin zorbalık ve zorbalık mağduriyetinin etkilerini inceledikleri araştırmada 11872 öğrenciyle çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, zorbalığa karışmayan öğrencilerin; ebeveyn, akranlar ve öğretmenleriyle ilişkilerinin olumlu yönde olduğu ve okula bağlı öğrenciler oldukları görülmektedir. Ayrıca zorbalığın ve zorbalığa karışmayan öğrencilerin çevrelerine bağlılıkları karşılaştırıldığında zorbalığın akranlarına göre popüler öğrenciler oldukları ve bunun aksine mağdurların akranları içinde yetersiz bireyler olarak görüldükleri belirtilmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise, zorba-mağdurların kendilerini okula, akranlarına ve ebeveynlerine daha az bağlı, öğretmenleri tarafından yeterli derecede desteklenmeyen öğrenciler olarak hissettikleri görülmüştür. Akran bağlarının mağdurlarda oldukça düşük olduğu, arkadaşlık kurma ve sosyalleşme açısından en düşük ortalamaya sahip oldukları belirtilmiştir.

Lim vd.'nin (2011) zorbalık ve depresyon arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmaya 8-17 yaş arası obez 96 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kız öğrencilere verilen sosyal desteğin zorbalık mağduriyetine maruz kalma sonrası depresyon belirtileri gösterme durumunu etkilediği ifade edilmiştir. Erkek öğrencilerde ise sosyal desteğin zorbalık mağduriyetinin yarattığı depresyon belirtilerini etkilemediği görülmüştür. Sonuç olarak, sosyal desteğin zorbalık mağduriyetinin depresyon üzerinde yarattığı olumsuz etkilerinin farklılaşmamasına rağmen cinsiyet yönünden bu durum değişiklik yaratmıştır.

2.1.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Altun-Kobul vd. (2022)'nin, liselerde görülen zorbalık davranışlarının öğrenci ve öğretmen görüşleri çerçevesinde incelendiği araştırmasına aynı okulda bulunan 10 branş öğretmeni ve 12 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçları her iki görüşün de okullarda zorbalığın ve mağduriyetlerin yaşandığını, katılımcıların zorbalık ve zorbalığın biçimleri hakkında bilgi açısından eksiklerinin olmadığını, en sık görülen zorbalık türünün sözel zorbalık

olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlere göre zorbalık ya da mağduriyette cinsiyet farklılığı görülmezken, öğrencilere göre erkekler daha fazla zorbalık eylemlerinde bulunmaktadır. Zorbalığın en önemli nedenleri arasında her iki grup da ailesel ve sosyal nedenleri belirtmektedir. Öğrencilere göre okulun fiziksel yapısı da zorbalığın oluşmasının başlıca bir nedeni olarak ifade edilmiştir. Ek olarak öğrencilerin birçoğu zorbaları bencil ve hoşgörüden uzak bireyler olarak tanımlarken aynı zamanda liderlik özelliklerine sahip özgüvenli öğrenciler olduklarına da vurgu yapılmıştır.

Özer ve Şad (2021)'ın, sanal zorbalık ve mağduriyet ile okul tükenmişliği konulu araştırmasına 604 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyleri cinsiyete ve okul türüne göre anlamlı farklılık gösterirken, sanal zorbalığın yalnızca okul türüne göre anlamlı fark gösterdiği ifade edilmiştir. Kız öğrenciler okul tükenmişliği yönünden erkek öğrencilere göre ve meslek lisesinde okuyan öğrencilerin diğer okul türlerindeki öğrencilere göre manidar şekilde daha çok tükenmişlik yaşadıkları dile getirilmiştir. Anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin ise sanal zorbalık yönünden diğer lise türlerinde okuyan öğrencilere göre hem daha fazla sanal zorbalık yaptıkları hem de daha fazla sanal zorbalığa maruz kaldıkları belirtilmiştir. Son olarak, sana zorbalık ve mağduriyetin okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir.

Han ve Demirtaş (2021)'ın zorbalık mağduriyeti ve okula yabancılaşma konulu çalışmasına 1367 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, geleneksel mağduriyetin sınıf iklimi üzerinde negatif bir etkisinin; okula yabancılaşma üzerinde ise pozitif yönde bir etkisinin olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca sınıf ikliminin okula yabancılaşma üzerinde negatif yönde bir etkisi vardır. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise, sınıf iklimine yönelik bakış açısının okula yabancılaşma ve geleneksel mağduriyet arasında kısmi aracılık rolü varken sanal mağduriyetin manidar etkisinin olmadığı ifade edilmiştir.

Tunca ve Geleri (2020)'nin 1154 lise öğrencisiyle yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre, fen lisesinde okuyan öğrencilerin en yüksek sanal zorbalık puanına ve internet, tablet, akıllı telefon ve bilgisayar kullanımına sahip grup olduğu ifade edilmiştir. En az sanal zorbalık puanlarına sahip grup ise özel lise öğrencileridir. Sanal mağduriyet düzeylerinde ise bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca sanal mağduriyet ve zorbalığın pozitif yönde etkileşim halinde oldukları ifade edilmiştir.

Kılınç ve Uzun (2020), ergenlerin zorbalık ve zorbalık mağduriyetine maruz kalma durumlarının öznel iyi oluş düzeylerini ne ölçüde yordandığının belirlenmesini amaçladıkları

araştırmada 406 lise ğrencisi ile çalışmışlardır. Araştırma bulgularına göre, ergen öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin zorbalık ve zorbalık mağduriyeti durumları tarafından negatif yönde yordandığı ifade edilmiştir. Ayrıca ergen öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin aile yapısı, sosyoekonomik düzey ve barınma yeri değişkenlerine göre farklılaşırken cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı belirtilmiştir.

Altan ve Eldeleklioğlu (2019)'nun, lise ğrencilerinde sanal zorbalık ve mağduriyet ile duygusal zeka ve alt boyutlarını yordama düzeyini inceledikleri araştırmaya 256 lise birinci sınıf ğrencisi katılmıştır. Araştırma bulgularına göre; sanal mağduriyet, stresle başa çıkma, duygusal zeka, genel ruh hali ve uyumluluğun sanal zorbalığı anlamlı düzeyde yordadığı belirtilmiştir. Ek olarak kişilerarası ilişkiler ve sanal mağduriyetin sanal zorbalığı yordayan en güçlü değişkenler olduğu; stresle başa çıkma, genel ruh hali ve uyumluluğun sanal zorbalığı yordamadığı ile getirilmiştir.

Doğan-evirgen (2018)'in sanal zorbalık, geleneksel akran zorbalığı ve ebeveyn takibini incelediği araştırma ortaokul ve lise ğrencisi 1112 ergenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, erkek öğrencilerin her iki zorbalık türünde de hem zorbalık hem de mağduriyet düzeylerinin kızlardan yüksek olduğu, sınıf düzeyi arttıka öğrencilerin sanal zorbalık ile geleneksel zorbalık yapma ve sanal zorbalığa uğrama düzeylerinin arttığı belirtilmiştir. Ayrıca erkeklerin kızlara göre ve st sınıftaki öğrencilerin alt sınıftaki öğrencilere göre ebeveynleri tarafından daha az takip ve denetime maruz kaldığı ifade edilmiştir. Hem zorbalık davranışında bulunma hem de zorbalığa maruz kalma durumunda ebeveyn takibinin koruyucu bir etmen olduğu belirtilmiştir.

Yaban vd. (2013)'nin, anne-baba desteği ile arkadaşlık niteliğinin zorbalık ve zorbalık mağduriyetiyle olan ilişkisini inceledikleri araştırmaya 7-10. sınıf ğrencisi 348 erkek ğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, anneden algılanan sosyal destek ile olumsuz arkadaşlık niteliği, zorbalık davranışı sergileme ve zorbalık mağduriyeti ile negatif yönde bir ilişki söz konusudur. Babadan algılanan sosyal destek ile olumlu arkadaşlık niteliği arasında pozitif yönde bir ilişki varken olumsuz arkadaşlık niteliği ve zorbalık davranışı arasındane negatif yönde ilişki olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca zorbalık ve olumsuz arkadaşlık niteliği arasında pozitif ilişki, olumlu arkadaşlık niteliği arasında negatif bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir.

2.2. Öz-Şefkat

2.2.1. Öz-Şefkat Kavramı

Acı verici yaşam olayları ve olumsuz duygular insanoğlu için kaçınılmaz bir gerçektir. Buddha'nın da binlerce yıl öncesinden ifade ettiği gibi, hayatta her insan acı çeker (Neff ve Tirsch, 2013). Karşılaşılan olumsuz ve acı deneyimlere yönelik geliştirilen olumlu bakış açıları son dönemde ruh sağlığı alanının üzerinde önemle durduğu konulardan biri haline gelmiştir. Pozitif bakış açısıyla geliştirilen bu yaklaşımların üzerinde ısrarla durduğu son dönemin popüler kavramlarından biri de öz-şefkattir.

Kökleri Budist felsefesine uzanan öz-şefkat, Batı psikolojisi için nispeten yeni bir kavram olarak nitelendirilmiş ve ilk kez Neff (2003a) tarafından kavramsallaştırılmıştır. Öz-şefkati anlamak için ilk olarak şefkat kavramının ne olduğunu anlamak gerekmektedir. Şefkat, bütün insanların bilinçli ya da bilinçsiz şekilde yaşamları boyunca karşılaştıkları acılara, hastalıklara, her türlü sıkıntıya, psikolojik ve duygusal çöküşlere ve en nihayetinde ölüme verdikleri bir cevaptır (Atalay, 2020). Şefkat latince kökenli bir kavramdır. Com/(beraber) ve /pati (acı çekmek) sözcüklerinden meydana gelir ve *birlikte acı çekmek* olarak çevrilebilir (Germer, 2020). Öz-şefkat kavramı ise kişinin şefkat duygusunu kendisine yönlendirmesidir (Neff, 2003a). 'Gözlemleyen öz' ve 'acı çeken öz' arasında kurulan duygusal bağ ve koşulsuz ilgidir (Vatan, 2019). Öz-şefkat, kişinin yetersizlik, acı, başarısızlık gibi zorlayıcı yaşam olayları karşısında kendine karşı sevecen ve nazik davranabilmesi, aynı zamanda olumsuz duygulara yönelik farkındalık geliştirmesi ve bu duyguları tüm gerçekliğiyle kabul etmesi, yaşadığı zorlayıcı yaşam olaylarının insan olmanın bir gerçeği olduğu bilincini taşıması olarak ifade edilebilir (Neff, 2003a). Alanyazında öz-şefkat genellikle olumsuz yaşantılarla ilişkilendirilmektedir. Fakat kişi olumlu yaşantılar deneyimlediğinde 'gözlemleyen öz'ün memnuniyet ve şükran duyabilmesi de bir tür öz-şefkat olarak düşünülebilir (Vatan, 2019).

Kendine karşı şefkatli olabilen kişilerin ortak özellikleri incelendiğinde;

- Olumsuz yaşam olayları karşısında kendilerine karşı anlayış gösterirler,
- Öfkeli ya da kederli olduklarında kendilerine yüklenmekten kaçınırlar,
- Hataların ya da başarısızlıkların bütün insanlık için geçerli olduğunu, kimsenin mükemmel olmadığını kabul ederler,
- Kendilerini kötü hissettiklerinde dış dünyadan izole olmadan acılarını deneyimleyebilirler,
- Hoşlarına gitmeyen duyguları da fark eder ve bunları kabullenirler,

- Geçmişteki olumsuz ve acı verici anıları hatırladıklarında ya da günlük hayatta zorlayıcı bir yaşam olayıyla karşılaştıklarında bu durumlardan nispeten daha az etkilenirler. Öz-şefkatin bir nevi duygusal riskleri koruyucu bir özelliğinin olduğu söylenebilir (Atalay, 2020).

2.2.2. Öz-Şefkatin Alt Boyutları

Neff'in (2003a) teorisine göre, öz-şefkati oluşturan 3 temel alt boyut vardır. Bunlar;

- Öz-sevecenlik/Öz-eleştiri,
- Paylaşımların bilincinde olma/İzolasyon,
- Bilgece farkındalık/Aşırı özdeşleşme.

Neff (2003a), öz-şefkatin bu üç temel bileşenin birbirleriyle etkileşim halinde olduklarını ve birbirlerini güçlendirdiğini ifade etmektedir. Bu üç öge, birbirlerini besleyerek bireyin hataları ve eksikliklerine rağmen kendilerine şefkatle yaklaşabilmelerine yardımcı olur.

2.2.2.1. Öz-Sevecenlik

Öz-sevecenlik, kendimize karşı nazik olmak, aşırı öz eleştiriden ve sıradanlaşmış örseleyici ve yıkıcı içsel yorumlamalardan uzak durmak anlamına gelir (Atalay, 2020). Öz-sevecenlik, kişinin eksiklikleri, hataları ya da zorlayıcı yaşam deneyimleri karşısında dahi kendini sert ve kırıcı şekilde eleştirmemeyi, suçluluğa ya da yenilgiye kapılmadan cesaretle kendisine karşı sevgi dolu, anlayışlı, ilgili ve destekleyici bir tutum sergileyebilmesidir (Neff, 2003a; Neff, 2003b). Öz-sevecenlik, bireyin her şey bittikten sonra kendini bağışlayacağı düşüncesi ve umursamaz bir tavır ile her istediğini yapabileceği anlamına gelmemektedir (Neff, 2003b). Sanılanın aksine öz-sevecenlik düzeyleri yüksek bireylerin ortak özelliklerine baktığımızda genellikle kendilerine yönelik kesinyargılardan ve yoğun eleştirilerden kaçındıkları görülmektedir (Neff vd., 2005; Neff, 2003a; Neff, 2003b).

2.2.2.2. Paylaşımların Bilincinde Olma

Çekilen bütün keder ve sıkıntıların insan olmanın gerektirdiği ortak ve doğal bir deneyim olarak kabul edilmesine paylaşımların bilincinde olma adı verilmektedir (Neff, 2003a). Tüm insanların gelişme çabası içindeki kusurlu varlıklar olduğunu, herkesin başarısızlığı tadabileceğini, hatalar yapabildiğini ve yaşamda zorluklarla karşılaşabildiğini fark etme becerisidir (Germer ve Neff, 2020). Paylaşımların bilincinde olma bireyin, sarsıcı yaşam deneyimleri karşısında hissettiği zayıflık duygusuyla kendini diğer insanlardan

soyutlamasını (örn. “Herkes çok mutlu, yalnızca ben acı çekiyorum”), kendisine acımasını ve topluma yabancılaşmasını önleyici bir beceridir (Neff, 2021).

2.2.2.3. Bilgece Farkındalık

Bilgece farkındalık, dikkatin sistemli ve eleştiriden uzak bir biçimde anlık deneyimlerin akışına yönlendirilmesidir (Kabat-Zinn, 2003). Bireyin bütün düşünce ve duygularının bilinçli şekilde farkında olması, bu sayede bu düşünce ve duyguları nesnel ve tutarlı biçimde ele alabilmesidir (Neff, 2003a). Bilgece farkındalık, şimdiki anda yaşanan gerçekliğe açık olarak duygularımızı, düşüncelerimizi ve duyumlarımızı yargılamadan, direnç ya da kaçınma göstermeden kabul edebilmedir (Germer ve Neff, 2020).

Bireyler zorlayıcı anlarda hızla sorunu çözmeye odaklanırlar, yaşanan anın ne derece zorlayıcı olduğunun değerlendirmesini yapamazlar. Farkındalık sahibi bireyler ise, dikkatlerini şimdiki ana odaklarlar. Zorlayıcı durumlara ilişkin bağlar kurar, çıkarımda bulunur ve tekrarlayıcı düşünce ağının içinde kaybolup gitmek yerine yaşadıkları durumun beden ve zihinlerinde yarattığı değişimi gözlemlerler (Atalay, 2018). Acı çekilen anlarda durup kendimize dönebilmemiz, bunu kabul edebilmemiz ve kendimize nezaket gösterecek kadar acımızla olmamız gerekmektedir (Neff, 2003a). Kendimize şefkat gösterebilmemiz için ise atmamız gereken ilk adım bilgece farkındalıktır (Germer ve Neff, 2020).

2.2.3. Öz-Şefkat Kavramına İlişkin Kuramsal Açıklamalar

2.2.3.1. İlişkisel Kuram

Öz-şefkat kavramı ile örtüşen kuramlardan biri İlişkisel Kültürel Kuram’dır (Neff, 2003b). İlişkisel Kültürel Kuram ilişkileri gelişimin ve psikolojik sorunların özü olarak kabul ederek alana farklı bir bakış açısı kazandırmıştır (Işık vd., 2020). İlişkisel Kültürel Kuramda da belirtildiği gibi ilişkili olma arzusu, öz-şefkatin de temelini oluşturan kaynaklardan biridir. Öz-şefkat sayesinde birey diğer bireylerinde kusursuz olmadıklarını, eksikliklerinin ve hatalarının olduğunu, bütün insanların acıyı deneyimlediklerini fark eder ve kendini toplumdan izole etmemeye başlar (Germer ve Neff, 2020). Kuramda yer alan karşılıklı empati kavramının özünü oluşturan “her birey diğerinin duyarlılığını görmeli, bilmeli ve hissedebilmelidir” anlayışı (Jordan, 2000) ve yalnızlık, aşağılanma, utanç gibi deneyimlerin insan acılarının merkezinde olması (Işık vd., 2020) da öz-şefkat kavramına kaynaklık edebilmektedir.

2.2.3.2. Hümanist Kuram

Hümanist kuram, bireyi kendi eylemlerini denetleyebilen bağımsız bir canlı olarak değerlendirmektedir. Bu yönden hümanist kuram öz-şefkat ile önemli lde ilişkiye sahip bir kuram olarak benimsenir (zpeynirci ve Kırmızı, 2020). z-şefkatli olmak benliği koşulsuz biçimde kabul etme anlamına gelmektedir (Germer, 2020). Grldğu gibi öz-şefkat ile hümanist kuram birbiriyle bağlantılıdır. z-şefkatin bileşenleriyle koşulsuz kabul, empati, içtenlik, şimdi ve burada olma gibi birçok kavram örtüşmektedir.

2.2.3.3. Duygu Düzenleme

Korku, fke, nefret gibi pek çok duygu baş etmesi zor olan duygulardır fakat hiçbir zor duygunun doğasında yıkıcılık bulunmamaktadır. Duygular kişi duygularına sıkı sıkı sarıldığında veya onları kendinden uzaklaştırmaya çalıştığında yıkıcı olmaktadır. Bunun sağlıklı biçimi ise duyguları açık, bilinçli ve öz-şefkatli bir şekilde kabul etmekten geçmektedir (Germer, 2020). z-şefkat, zorlayıcı duygular ortaya çıktığında onlara aşamalı biçimde yaklaşmayı içermektedir. Zor duygularla yzleşildiğinde bireylerde beş kabul safhası gözlenmektedir: Dirençli olma (karşılaşılanla mücadele etme),keşif(zorlayıcı faktöre karşı merak duygusu geliştirme), tolere etme (istikrarlı olma),izin verme (duyguların konaklamasına müsaade etme) ve arkadaş olma (zorlayıcı deneyimlerin kıymetini fark etmek) (Germer ve Neff, 2020).

2.2.3.4. Bağlanma Kuramı

Bowlby, ebeveynlerle kurulan erken bağlanmanın başkalarıyla ilişkili olarak “içsel çalışma modeli”nin oluşmasına katkı sağladığını savunmuştur. Bu model benliğimizin ve diğer insanlardan beklentilerimizin bilinçsiz ve derinleşmiş bir zihinsel portredir.çocuklar ebeveynlerine güvenli bağlandıklarında sevmeye değer olduklarını hisseder ve yetişkin olduklarında da başkalarına güvenli biçimde bağlanabilir ve kendilerine de şefkat gösterebilirler (Neff, 2021).

2.2.4. z-Şefkat İle İlgili Araştırmalar

2.2.4.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Muris vd. (2019) 14-19 yaş arası 117 ergenle yaptığı, benlik saygısı, öz-şefkat ve günlük hayata karşı olumlu ve olumsuz bilişsel tepkiler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda, gençlerin benlik saygısı toplam puanı ile indekslenen öz-şefkat puanlarının pozitif yönlü, günlük hayata karşı olumlu ve olumsuz bilişsel tepkilerle ise negatif yönde ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre öz-şefkatin ergenlerin

bilişsel yeteneklerini anlamak için uygun bir yapı olduğunu ve günlük sorunlara verilen tepkiler için öz-şefkatin yaşamdaki stresörlere karşı koruyucu bir rolünün olduğu söylenebilir.

Bluth vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya 11-19 yaş arası 765 lise ve ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öz-şefkat ile kaygı, algılanan stres ve depresyon arasında negatif; sıkıntıyı tolere etme ve yaşam doyumu arasında ise pozitif ilişkinin olduğu görülmektedir. Ayrıca, kız öğrencilerde yaşla birlikte öz-şefkat düzeylerinde düşüş yaşandığı belirtilmiştir. Bu durumun aksine erkek öğrencilerde ise öz-şefkat düzeylerinin yaşa bağlı manidar farklılıkların görülmediğinden söz edilmiştir.

Sun vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya 12-16 yaş arası 277 ergen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kız öğrencilerin öz-şefkatin izolasyon boyutunda erkek öğrencilerden daha düşük puanlar aldığı görülmektedir. Öz-şefkatin diğer boyutlarında ise cinsiyetler arası anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ayrıca erkeklerde öz-şefkatin izolasyon ve bilinçli farkındalık boyutları psikolojik iyi oluşu yorduyorken diğer alt boyutların yordamadığı görülmektedir. Kız öğrencilerde ise ortak paylaşımların bilincinde olma ve öz sevecenlik boyutları psikolojik iyi oluşun yordayıcısı iken öz-şefkatin diğer boyutlarının psikolojik iyi oluşu yordamadığı görülmektedir.

Bluth ve Blanton (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya ortaokul ve lise öğrencileri katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre liseli erkek öğrenciler ve ortaokuldaki erkek öğrencilerin öz-şefkat puanları arasında fark yokken, liseli kız öğrencilerin öz-şefkat puanlarının hem lisedeki erkek öğrencilere hem de ortaokuldaki kız öğrencilere göre manidar düzeyde düşük olduğu ifade edilmiştir. Ek olarak ortaokula devam eden kız ve erkek öğrencilerin öz-şefkat puanları arasında ise anlamlı bir farkın olmadığı belirtilmiştir. Araştırmada liseli kız öğrencilerin, öz-şefkatin olumlu alt boyutlarından diğer gruplarla benzer sonuçlar aldıklarını fakat olumsuz alt boyutlarından diğer gruplara göre yüksek puan aldıkları ifade edilmiştir.

Jativa ve Cerezo(2014) psikolojik uyumsuzluk ile mağduriyet arasındaki ilişkide öz-şefkatin aracı rolünü incelemiştir. 15 yaşından büyük, okul performansı düşük 109 ergenle yapılan araştırma sonucunda mağduriyetin psikolojik rahatsızlık ile pozitif ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, poli-mağduriyet bildiren ergenler anlamlı olarak daha yüksek psikolojik uyumsuzluk gösterirken gösterdi. Bu ilişkiye öz-şefkat kısmen aracılık ederken mağduriyet ve psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkide mağdur olduğunu bildiren ergenlerde olumsuz sonuçların azalmasını sağlamıştır. Araştırmaya göre öz-şefkatin

ergenlikte yaşanan travmaların üstesinden gelmeye yardımcı olabilen ve sonrasında yaşanabilecek olumsuz durumlara karşı koruyucu ve iyileştirici bir güç olduğu söylenebilir.

Wetteseve vd.(2011), öz-şefkat üzerindeki bireysel farklılıkların, çocukluk çağındaki örselenme yaşantıları ve daha sonraki süreçte yaşanabilecek duygu düzenleme güçlükleri arasındaki ilişkileri iyileştirmede rol oynayıp oynamayacağını incelemiştir. Araştırma madde kullanım tedavisi gören geçiş çağındaki 81 genç üzerinde gerçekleştirildi.Araştırmasonuçlarınagöreöz-şefkat, duygu düzenleme güçlüğü ve çocukluk çağı örselenme yaşantıları ile negatif olarak ilişkiliydi. Ayrıca çocukluk çağı örselenme yaşantılarının duygu düzensizliğini, mevcut psikolojik sıkıntı şiddetini ve sorunlu madde kullanımını yordadığı tespit edildi. Ek olarak, öz-şefkatin duygu düzenleme güçlüğü ile olumsuz çocukluk deneyimleri arasındaki ilişkiye aracılık ettiği açıklandı.

2.2.4.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Dinç (2019) tarafından yapılan bu araştırmaya 14-18 yaş arası 646 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin sınav kaygılarının, öz-şefkat ve bilinçli farkındalık puanları ile düşük veya orta düzeyde negatif ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyet, sınıf düzeyi, öz-şefkatin alt boyutlarından öz-sevecenlik dışındaki boyutların sınav kaygısını manidar düzeyde yordadığı görülmüştür. Ek olarak cinsiyetin, kuruntu boyutunu yordamadığı da ifade edilmiştir.

İme (2018) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmaya 12.sınıf öğrencisi 457 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre olumsuz çocukluk deneyimleri ile öz-şefkat arasında negatif bir ilişkinin olduğu görülmüştür Cinsiyet, okul türü, babanın eğitim durumu ve anne-baba tutumlarının öz-şefkat üzerinde farklılık yarattığı belirtilmiştir. Okul türü, alan seçimi, sosyo-ekonomik durum, kardeş sayısı, anne-eğitim durumu değişkenlerinin öz-şefkat üzerinde bir farklılık yaratmadığı ifade edilmiştir. Araştırmanın belki de en çarpıcı bulgusu olarak eğitim düzeyi yüksek olan babaların çocuklarında öz-şefkat düzeyinin eğitim seviyesi daha alt olan gruplardan daha düşük düzeyde olması gösterilebilir.

Aydın Sünbül (2016) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmaya ekonomik durum yönünden dezavantajlı kabul edilen 752 lise öğrencisi katılmıştır. Öz-şefkat, bilinçli farkındalık, yılmazlık ve duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişkilere odaklanan araştırma sonuçlarına göre öz-şefkatin yılmazlığı ve bilinçli farkındalığı pozitif yönde yordadığı ifade edilmiştir. Öz-şefkatin ise duygu düzenleme güçlüğüne negatif yönde yordayan bir değişken olduğundan bahsedilmiştir.

Pamuk ve Bavlı (2013)'nın 357 lise öğrencisi ile gerçekleştirdikleri araştırmada siber zorbalık ve öz-şefkat ilişkisi incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre farklı öz-şefkat düzeyine sahip öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada öz-şefkat ile sanal zorbalık arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada öz-şefkat puanları açısından farklılık gösterenlerin siber zorbalık puanlarında bir farklılaşmanın olmadığı belirtilmiştir.

Akkaya (2011)'nin 12. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada öğrencilerin öz-şefkat düzeyleri arkadaş, aile, öğretmenden algılanan sosyal destek puanları ve toplam puanları arasında pozitif ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca akademik yönden başarı sağlayan ergenlerin öz-şefkat düzeylerinin başarısız öğrencilerden daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Ebeveynlerin birlikte yaşama durumu ile parçalanmış ailelere sahip olma durumu arasında ise öz-şefkat açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ifade edilmiştir.

Akyol (2011) tarafından yapılan çalışmaya 762 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öz-sevecenlik, ortak paylaşımların bilincinde olma ve bilinçli farkındalık ile duygusal, davranışsal ve zihinsel iletişim becerileri arasında pozitif bir ilişki varken, izolasyon, aşırı özdeşleşme ve öz-yargılama ile negatif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öz-şefkatin olumlu alt boyutları ile kendini geliştirici mizah ile pozitif bir ilişki vardır. Benzer şekilde öz-şefkatin olumsuz alt boyutları ile kendini yıkıcı mizah arasında ise pozitif bir ilişki mevcuttur. Ayrıca sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet de bu araştırma sonucunda öz-şefkat üzerinde bir farklılık yaratmamaktadır.

2.3. Çocukluk Deneyimleri

Çocukluk deneyimlerinin bireyin kişiliğine ve yetişkinlik dönemindeki ruh sağlığına olan etkileri psikoloji alanındaki birçok kuram ve kuramcının üzerinde önemle durduğu bir konudur. Özellikle de üç yaşından sonra çocuğun dil gelişiminin de etkisiyle yakın aile dışındaki bireylerle de etkileşim içinde olması ve anaokuluyla birlikte arkadaş faktörünün de şekillenmesi çocuğun sosyal hayatını fazlaca etkilemektedir. Çocukluk evresinde ebeveynlerle ilişkilerin çocuğun kişilik gelişimi, akademik başarısı üzerinde önemli etkilerinin olduğu, arkadaşlık ilişkilerinin de çocuğun okul hayatını ve gelecekteki uyum gücünü etkilediği söylenebilir (Hortaçsu, 2012). Çocukluğun, bebeklikten itibaren kişilerin ruh sağlığı ile doğrudan ilişkisinin olduğunu belirten pek çok kuram mevcuttur. Konu ile ilişkili literatür incelendiğinde Psikanalitik Kuram, Bireysel Kuram, Psiko-sosyal Gelişim Kuramı ve Bağlanma Kuramı buna örnek olarak gösterilebilir.

Çocuğun fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi birbiriyle bağlantılıdır. Süratli bir seyri olan çocukluk çağında gelişim bazı nedenlerden etkilenmektedir. Çocuğun doğuştan getirdiği özellikler ve çevresel faktörler bu etmenlere örnek olarak verilebilir. Çevresel faktörlerde kendi içerisinde çeşitli türlere ayrılmaktadır. Gelişim üzerinde etkisi olan bu faktörlerin ilki hiç şüphesiz ki çocuğun ilk çevresi olan ailedir. Çocuk ilk sosyal etkileşimlerini aile bireyleriyle yaşadığı ilişkiler sonucunda elde eder. Çocuk, doğumla birlikte anne babası ve çevresindeki diğer bireylerle düzenli olarak etkileşim içindedir. Aile içinde ebeveynlerin ve diğer bireylerin çocukla olan iletişimi çocuğun ailedeki yerini ve rolünü belirler. Bu konuda aileden beklenirse çocuğun sosyal kabulünü sağlayarak ona güven duygusu verebilmektir (Kandır ve Alpan, 2008). Öte yandan hayatın ilk dönemlerinden itibaren diğer bireylerle ilişki içinde olmayan çocuklarda, bireyselleşmenin sağlıklı şekilde gerçekleşmeyeceği belirtilebilir. Bu açıdan sosyalleşmenin sağlıklı bir kişilik oluşumunun temellerinden biri olduğu söylenebilir (Özdemir vd., 2012).

Yapılan araştırmalar olumsuz çocukluk yaşantılarının benlik saygısını (Durmuşoğlu ve Doğru, 2006; Güneri-Yöyen, 2017), psikolojik dayanıklılığı (Taşkın vd., 2019), psikolojik iyi oluşu (Kayman vd., 2021) olumsuz yönde etkileyerek kaygı (Cesur vd., 2018), kendine fiziksel zarar verme, öz kıyım girişimi ve dissosiyatif belirtiler (Arslan vd., 1977; Zoroğlu vd., 2001), kişilik bozuklukları (Öncül, 2008), depresyon (Gilbert vd., 2003) ve riskli davranışlar (Eker ve Yılmaz, 2016; Erel ve Gölge, 2015) ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Çocukluk yaşantılarını merkeze alan araştırmaların birçoğunda odak noktası örseleyici anılar olarak görülse de olumlu yaşantılara yönelik araştırmalar da mevcuttur. Nitekim araştırmalar olumlu çocukluk yaşantılarının, psikolojik sağlamlık ve algılanan mutluluk (Doğan ve Yavuz, 2020; Kocatürk ve Çiçek, 2021) arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Cunhavd. (2014)'nin yapmış olduğu çalışmada olumlu çocukluk deneyimleri ile depresyon, kaygı ve stresin negatif yönde ilişkili olduğu ifade etmiştir. Üstün başarılı öğrencilerin erken çocukluk yaşantılarının incelendiği bir araştırmada ise öğrencilerin, anne babaları ve aile büyükleri ile mutlu bir aile yaşantısı sürdükleri tespit edilmiştir (Akkuş, 2020). Özetle, olumlu çocukluk deneyimlerinin kişilerin gelecek yıllardaki yaşantıları üzerinde koruyucu etkilerinin olduğu ve bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerini artırdığı söylenebilir. (Kocatürk ve Çiçek, 2021). Bununla birlikte örseleyici çocukluk yaşantılarının psikolojik sağlığı olumsuz yönde etkilediği ve yetişkinlik yıllarındaki ruhsal sorunlar için ciddi bir risk faktörü olduğu ifade edilebilir. Öte yandan sıcak ve güven verici çocukluk deneyimlerine sahip olmanın ise bireyde özgüven, mutluluk, öz-şefkat ve yaşam kalitesini

artırarak sorunlara yatkınlığı azalttığı söylenebilir (Marta-Simoes vd. 2016; Richter vd., 2009; Yiğit ve Erden, 2015).

2.3.1. Çocukluk Deneyimleri ile İlişkili Kuramsal Yaklaşımlar

Çocuklukların aileleri ve sosyal çevreleriyle etkileşimlerinin bir sonucu olarak edindikleri olumlu veya olumsuz çocukluk deneyimlerinin, psikolojide kuramcılar tarafından farklı biçimlerde tanımlandığı görülmektedir. Tüm tanımların ve açıklamaların ortak noktasının ise bu deneyimlerin bireyin kişiliğininibebeklikten yaşlılığa kadar uzanan süreç içerisinde önemli ölçüde etkilediğidir. Bu noktada, kişiliği ve kişiliğin gelişim sürecini betimlemek amacıyla birçok kuramın geliştirildiği görülmektedir. Burada çocukluk deneyimlerinin bireyin yaşamına olan etkilerini inceleyen kuramlar açıklanmıştır.

2.3.1.1. Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı

Freud, yetişkinlikteki kişiliğimizin yaşamımızın ilk beş-altı senesindeki deneyimlerimiz dahilinde şekillendiğini savunan ilk kişidir. Freud çocuklukta ki kişiliğimize farklı birer yetişkin olarak hayatımıza devam etsek dahi, kişiliğimizin temelini çocukluk deneyimlerimizle bağlantılı olduğunu belirtmektedir. Çocuklar herhangi bir dönemde sarsıcı bir deneyim yaşadıklarında o döneme saplanırlar ve bu durum onların yetişkinlik yaşamını büyük ölçüde etkiler (Burger, 2006).

Psikoseksüel kurama göre kişilik, birbirleriyle bağlantılı olan üç boyuttan oluşmaktadır: Doğuştan getirilen temel ve doyum odaklı dürtüleri içeren *id*; hayatın ilk yıllarında gelişmeye başlayan ve bireylerin ihtiyaçlarını çevresel yönden uyumlu ve yapıcı yollarla gidermeye çalışan *ego* ve 3-6 yaş arasında aileden ve toplumsal çevreden beslenerek oluşan değerler, ilkeler ve rollerin içselleştirilmesiyle gelişen *süperego* (Burger, 2006). Sıklıkla *süperego* ve *id* arasında baskı, endişe ve kaygıya neden olan çatışma hali yaşanmaktadır. *Ego*, bu çatışma halinde dengeyi sağlamaya çabalamaktadır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2014). Kişiliğin oluşum sürecinde, birey doğuştan itibaren farklı süreçlerden geçtiğini de vurgulayan Freud, bu süreçleri “psikoseksüel gelişim aşamaları” olarak ifade etmektedir. Psikoseksüel gelişim aşamaları; 0-1 yaş arasında *oral dönem*; 1-3 yaş arasında *anal dönem*, 3-6 yaş arasında *fallik dönem*, 6-11 yaş arasında *gizil dönem* ve ergenlik yıllarından itibaren *genital dönem* olarak beş aşamadan oluşmaktadır. Freud, kişiliğin gelişiminde ilk üç dönemin oldukça önemli olduğunu ve tüm kritik kişilik özelliklerinin bu üç dönemde şekillendiğini belirtmektedir (Can, 2010).

2.3.1.2. Adler'in Bireysel Psikoloji Kuramı

Freud gibi Adler de yaşamımızın ilk dönemlerinin yetişkin kişiliğinin oluşmasında oldukça etkili olduğunu savunmuştur. Fakat Adler bu süreçte anne baba ve doğum sırasının etkisini açıklayan ilk kuramcıdır. Adler'e göre çocuğun ilerleyen yıllarda kişilik problemleri yaşamasına neden olan iki tür ebeveyn davranışı vardır: aşırı koruma ve ihmal etme (Burger, 2006).

Adler, her bireyin doğuştan getirdiği bir amaçla dünyaya geldiğini ifade eder. Bu çerçevede, bireylerin hayatlarının ilk dönemlerinden itibaren mükemmeli yakalama çabası içinde olduğuna inanmaktadır. Bu çabanın ise insan davranışlarının en önemli belirleyicisi olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Adler, çocuklukta olumlu veya olumsuz deneyimlerin, bireylerin şimdiki yaşamlarına dair fikirlerini ve yaşam tarzlarını ifade ettiklerini söylemektedir. Bu olumlu veya olumsuz deneyimler bize, bireylerin sosyal ilgileri ile ilgili de bilgiler vermektedir (Murdock, 2014).

2.3.1.3. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı

Eric Erikson, öğrencisi olduğu Freud'tan ve onun görüşlerinden önemli ölçüde etkilenmekle birlikte geliştirdiği kuramla kişiliğin oluşumunda biyolojik etmenlerle birlikte toplumsal etmenlerin de önemine vurgu yapar (Can, 2010). Erikson'a göre kişilik gelişimi yaşam boyu devam eden bir süreçtir. İnsan hayatını sekiz evre şeklinde değerlendiren Erikson, bu evreleri "psikososyal evreler" olarak açıklamaktadır. Bu evreler; 0-1 yaş arasında temel güvene karşı güvensizlik; 1-3 yaş arasında özerkliğe karşı kuşku ve utanç; 3-6 yaş arasında girişimciliğe karşı suçluluk, 6-11 yaş arasında başarıya karşı başarısızlık; ergenlik yıllarında temel kimlik kazanımına karşı kimlik kararsızlığı, genç yetişkinlikte yakınlığa karşı yalıtılmışlık; orta yaşlarda üretkenliğe karşı durgunluk ve yaşlılıkta bütünlüğe karşı umutsuzluk evrelerinden oluşmaktadır (Burger, 2006).

Erikson, her bireyde bireylerin üstesinden gelmesi gereken bir gelişim görevinin olduğunu belirtmektedir. Bu görevler, başarılı olarak bitirildiğinde bireylerin kişiliğine olumlu katkı ve nitelikler eklenir. Birey böylece gelişiminde yeni bir ilerleme sağlamak ve sağlıklı bir şekilde yeni aşamaya geçmektedir. Fakat görevler başarılı şekilde bitirilmezse çatışma kaçınılmaz hale gelmekte ve doyuma ulaşmadan kişiliği olumsuz yönde etkilemektedir (Can, 2010). Erikson, psiko-sosyal gelişim evrelerindeki olumlu ve destekleyici çocukluk anılarının oldukça önemli olduğunu ifade eder. Ona göre çocukluk yaşantılarının olumlu olması, psiko-

sosyal gelişim aşamalarının hasarsız bir biçimde geçilmesine ve sağlıklı bir kimlik oluşumuna katkıda bulunmaktadır (Burger, 2006).

2.3.1.4. Narratif (Öyküsel) Terapi

Michael White ve David Epsom tarafından geliştirilen Narratif (Öyküsel) Terapi'ye göre yaşam bir öykü anlatma sürecidir. Bu yaklaşımda en önemli nokta, hiç kimsenin tek bir gerçek öyküsünün olmamasıdır. Bizim kendimizi, başkalarını ve yaşadığımız dünyayı nasıl gördüğümüz, sosyal süreçler ve başkalarıyla olan ilişkilerimiz aracılığıyla yaratılmaktadır. İnsan yaşamı Öyküsel Terapi'ye göre bir öyküler dizisidir. Öyküsel terapide amaç çocuk ve ergenlikten beri getirilen yanlış, çarpıtılmış, problem yüklü öyküleri yıkmak ve istedik sonuçlara ulaşmak için yeni öyküler yazmaktır (Murdock, 2014).

2.3.1.5. Bağlanma Kuramı

Bebeklerle ebeveynler arasında duygusal anlamda karşılıklı, olumlu ve iyileştirici bir ilişkinin kurulmasına bağlanma denir. İlişki uygun biçimde gerçekleştiğinde yetişkinler kendilerini bebeklerine uyumlu hale getirirler ve bebekler de yetişkinlere ihtiyaçları hakkında ipuçları verirler (Gander ve Gardiner, 2001). Bağlanma yalnızca bebekliği değil çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerini de etkilemektedir. Bağlanma bozuklukları, şiddet eğilimi, madde kullanımı, kendine zarar verme, ihmal ve istismar edilme gibi psikopatolojilerle ilişkili olabilmektedir (Işık vd., 2020).

2.3.1.6. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal Öğrenme Kuramı'nın kurucusu Bandura, çocuk davranışlarının gözlem, taklit ve model alma yoluyla başkalarının davranışları üzerinden öğrenildiğini ifade etmektedir (Burger, 2006). Çoğu zaman dolaylı pekiştirme, dolaylı ceza, dolaylı güdülenme, dolaylı duygu ve modelin özelliklerinin cazip gelmesi sonucu model alınan bireyden edinilen dolaylı yaşantılar edinilir (Senemoğlu, 2012). Çocukların yaşamlarının ilk dönemlerinde yeni davranışları kazanmaları ve korumaları, öz yeterlik ve öz düzenleme konularında özellikle de öğretmenlere, ebeveynlere ve terapistlere rehberlik etmeleri yönünde vurgu yapılmış olması, kuramın en güçlü yanlarından biridir (Yazgan– İnançve Yerlikaya, 2014).

2.3.1.7. Şema Terapi

Şema Terapi, bireylerin temel ihtiyaçlarının ve psikolojik durumlarının anlaşılmasına odaklanmaktadır. Şemalar, her insanın hayatında yer edinen ve bireylerin yaşamlarını anlamalarına ve düzenlemelerine yardımcı olan örüntüler olarak ifade edilebilir. Yaşamın her döneminde oluşan ve hayat boyu gelişim gösteren şemalar bireyin dünyayı algılamalarına

ve anlamlandırmalarına rehberlik ederken bazıları bireylerin hayatlarında olumsuz etkiler de yaratabilir. Şema terapide amaç, bireylerin diğerleriyle olan ilişkilerinin iyileştirilmesine katkıda bulunmaktır (Güler, 2020).

Young kuramında şema yerine erken dönem uyum bozucu şemalar kavramını kullanmıştır. Bu şemalar yaşamın erken döneminden itibaren gelişen ve yaşamın her döneminde işlemeye devam eden anılar, duygular, bedensel ve bilişsel duyumlardan oluşan örüntüler olarak tanımlanmıştır (Güler, 2020).

2.3.2. Çocukluk Deneyimleri ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çocukluk deneyimleri ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmektedir.

2.3.2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Korpics vd. (2021)'nin yapmış olduğu araştırmaya 1883 lise öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilerin büyük bir kısmı geçmişte fiziksel istismara ve aile içi şiddete tanık olan, olumsuz çocukluk deneyimlerine sahip öğrencilerdir. Araştırma bulgularına göre, olumsuz çocukluk deneyimleri ile öğrencilerin şiddet ve mağduriyeti arasında anlamlı ilişki olduğu ifade edilmektedir.

Morrow ve Villodas (2018)'nin araştırmasına daha önce çocuk istismarı ve ihmalî boylamsal çalışmasında bulunan 728 ergen katılmıştır. Olumsuz çocukluk deneyimleri ve okulu bırakma riskiyle ilişkili bu çalışmaya göre, olumsuz çocukluk deneyimleri ile okulu bırakma arasında doğrudan bir ilişki vardır. Ayrıca olumsuz çocukluk deneyimlerinin düşük akademik başarı ve artan dışsallaştırma sorunları ile de dolaylı yoldan ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Olumsuz çocukluk deneyimleri okulu bırakma ile negatif ilişkili olan yüksek içselleştirme sorunları ile de ilişkilendirilirken olumsuz çocukluk deneyimlerinin akran etkileriyle ilişkili olmadığı belirtilmiştir.

Clements-Nolle vd. (2018) tarafından yapılan çalışmaya 97 liseden 5108 öğrenci katılmıştır. Son 12 ayda olumsuz çocukluk deneyimleri, cinsel kimlik ve intihar düşüncesi ve girişimlerine sahip öğrencilerin belirlendiği bu çalışma sonuçlarına göre, heteroseksüel öğrencilerle karşılaştırıldığında farklı cinsel kimliğe sahip öğrenciler ve cinsel yönelimleri konusunda kararsızlık yaşayan öğrencilerin intihar düşüncesi ve girişimi olasılığının daha

yüksek olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca olumsuz çocukluk deneyimleri ve intihar davranışları arasında da anlamlı bir ilişki vardır.

Stempel vd. (2017)'ın çalışmasına 6-17 yaş arasındaki kronik okul devamsızlığına sahip 58.765 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, komşuluk şiddetine tanık olma veya bunu yaşamının, kronik devamsızlıkla anlamlı olarak ilişkili olan tek bireysel olumsuz çocukluk deneyimi olduğu ifade edilmiştir. Bir veya daha fazla olumsuz çocukluk deneyimine sahip olmanın kronik okul devamsızlığıyla ilişkili olduğu da belirtilmiştir.

Mirlashari vd. (2012)'nin bağımlılık davranışı konulu çalışmasına 15 kadın ve erkek ergen ile aileleri katılım sağlamıştır. Bu nitel çalışmanın bulgularına göre, katılımcıların çoğu çocukluk döneminde travmatik olaylar yaşadıklarını ve işlevsiz ailelerden geldiklerini ifade etmiştir. Ayrıca otoriter anne baba tutumu ve ebeveynlerin madde kullanımına ve önlenmesine yönelik bilgi ve tutumlarının da madde kullanımının önemli belirleyicileri olduğu dile getirilmiştir.

2.3.2.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ulusoy (2019)'un araştırmasına 15-18 yaş arası 213 çalışan ve 457 çalışmayan genç katılım sağlamıştır. Araştırma bulgularına göre; çalışmayan gençlerin yaşadıkları fiziksel ve psikolojik örseleyici çocukluk yaşantılarının ve son bir yıl içinde yaşadığı psikolojik ve fiziksel şiddet ve ihmalin, çalışan gençlerden daha fazla olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca çalışan gençlerde parçalanmış aileye sahip olma düzeyinin çalışmayanlara oranla daha fazla olduğu belirtilmiştir. Ek olarak çalışan gençlerde sosyo-ekonomik durumun ve sigara kullanımının çalışmayanlardan daha fazla olduğu saptanmıştır.

Çaycı (2018) 'nın araştırmasına 441 lise öğrencisi katılım sağlamıştır. Araştırma sonuçlarına yaşanan fiziksel ihmal boyutunun artması ile empati düzeyi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca empati ile çocukluk döneminde yaşanan ihmal ve travma arasında da negatif bir ilişkinin olduğu ifade edilmiştir.

Kaya ve Çeçen-Eroğul (2013), gençlerin çocukluk çağında yaşadıkları fiziksel, cinsel ve duygusal istismar deneyimlerinin yordayıcısı olarak aile işlevlerini incelemiştir. Araştırmaya 324 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, fiziksel, duygusal ve cinsel istismar ile aile işlevleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca aile işlevlerinin fiziksel ile duygusal istismarı ve ihmalin %60'dan fazlasını açıkladığı ifade edilmiştir. Cinsel istismarın ise %10'unu aile işlevleri açıklamaktadır.

Sofuoğlu vd. (2014)'nin üç farklı ilde (İzmir, Denizli ve Zonguldak) olumsuz çocukluk deneyimlerini araştırdıkları çalışmaya 11-16 yaş arası 7540 ergen katılım sağlamıştır. Araştırma bulgularına göre, olumsuz çocukluk deneyimlerinin psikolojik etkilerinin şehirde yaşayanlara göre köyde yaşayanlarda; ihmalin erkeklerde daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca fiziksel olumsuz çocukluk deneyimlerinin ise erkeklerde daha fazla olduğu ifade edilmiştir. Ek olarak olumsuz çocukluk deneyimlerinin deneyim türü ve sıklığına bakılmaksızın yaşla doğru orantılı şekilde arttığı ifade edilmiştir.

Siyez vd. (2012)'nin araştırmasına madde kullanım bozukluğuna sahip ve bu konuda tedavi gören 19 genç ile madde kullanmayan 18 genç katılım sağlamıştır. Araştırma bulgularına göre, madde kullanan gençlerle madde kullanmayan gençlerin çocuklukta hatırladıkları aile deneyimlerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Madde kullanan ergenlerin kullanmayan ergenlere oranla algıladıkları ebeveyn tutumlarının daha az anlayışlı ve kabul edici olduğunu belirtmişlerdir. Madde kullanmayan ergenler çocukluk dönemlerinde anımsadıkları aile ortamının daha az çatışmalı ve stresli olduğunu ifade etmişlerdir.

2.4. Temel Psikolojik İhtiyaçlar

İnsanlara özgü istek, arzu, güdü, motivasyon, gereksinim, başarıma isteği gibi yüksek dürtülere ihtiyaç adı verilmektedir. İhtiyaç, içte veya dışta gelişen bir hareketle beyinde oluşan itici güç, baskı ya da gereksinim duyma olarak isimlendirilebilir. Bireyin hayata ilişkin algı ve anlamlandırmasını etkileyebilen önemli değişkenlerden biri olan psiko-sosyal ihtiyaçlar, temel ihtiyaçlar olarak varsayılabılır (Çivitçi, 2012).İhtiyaç kavramına tarihsel süreç içinde baktığımızda her kuramcının bu kavramı farklı bakış açılarıyla değerlendirdikleri görülmektedir. Fakat özünde her bir kuram insan davranışının özünde yer alan ihtiyaçların neler olduğunu açıklamaya çalışmaktadır (Cihangir-Çankaya, 2009; Ercoşkun ve Nalçacı, 2010).

Psikolojik ihtiyaç temelli araştırmalar McDougall (1908) öncülüğünde başlayan, ilerleyen yıllarda Freud, Murray, Morgan, Maslow, Fromm, Glasser, Deci ve Ryan'a kadar uzanan köklü bir geçmişe sahiptir. Bilinen en genel haliyle ihtiyaçlar, Morgan'a göre güdüler birincil ve sosyal güdüler olarak ikiye ayrılmaktadır. Zaman içerisinde bu sınıflandırma yerini fizyolojik ve psikolojik (sosyal) güdülere bırakmıştır (Baymur, 1994).

Aşağıda psikolojik ihtiyaçlar ekseninde bazı kuramcıların getirdikleri açıklamalara kısaca yer verilmiştir.

2.4.1. Psikolojik İhtiyaçlar ile İlişkili Kuramsal Açıklamalar

2.4.1.1. Öz Belirleme Kuramı

Öz belirleme kuramı Ryan ve Deci tarafından 1970'li yıllarda geliştirilen kısıtlı bir içsel motivasyon teorisiyle başlayıp zamanla genişleyerek pozitif psikolojinin önemli kuramlarından biri haline gelmiş motivasyon ve kişilik kuramıdır (Ryan ve Deci, 2019; Artıran, 2019). Bu kuramın amacı insanın öğrenme, büyüme ve gelişiminin toplumla bütünleşerek uyum içinde gerçekleşmesini sağlamak, bireyin içsel ve içselleştirilmiş (özerk) dışsal motivasyon biçimlerini keşfetmek ve sürdürülebilir motivasyonun altında yatan nedenleri ortaya çıkarmaktır (Cihangir-Çankaya, 2009; Ryan ve Deci, 2020; Ryan ve Deci, 2000). Davranışı ve motivasyonu dışsal odaklı şekillendirmeye çalışan ve bireyi edilgen bir konumda gören davranışçı görüşün aksine Öz Belirleme Kuramı bireyi gelişim alanlarında aktif, yeniliklere uyum sağlayıcı, doğuştan gelen zorluklarla baş edebilme potansiyeline sahip, sorumluluk alabilen, özerk kararlar verebilen ve bu kararlarının sorumluluğunu alabilen canlılar olarak tanımlar (Ryan ve Deci, 2020). Davranışların oluşmasında doğuştan getirilen bu becerilerin yanı sıra içinde bulunulan çevrenin bireyi destekleyici tutumu da psikolojik büyümeye katkıda bulunur (Ryan ve Deci, 2000; Van Lange, 2000).

Bir güdülenme ve kişilik kuramı olan Öz-Belirleme Kuramı, neredeyse yarım asırdır gelişmiş ve dört mini alt kuram oluşturmuştur (Deci ve Ryan, 2000). Bu kuramlar; içsel motivasyondaki farklılıklar ve buna etki eden faktörlere odaklanıldığı *bilişsel değerlendirme kuramı* (Deci ve Ryan, 2000), içsel ve dışsal motivasyonlar arasındaki bütünlük ve uyumun incelenerek içsel motivasyonun sağlanamadığı durumlarda bireylerin dışsal motivasyonu nasıl sağladığının açıklandığı *organizmik bütünleşme kuramı* (Deci ve Ryan, 2000; Shalton vd., 1996; Stone vd., 2009), bireyin davranışının hangi yönelime (kişisel ya da çevresel) göre şekillendiğinin açıklanmaya çalışıldığı *nedensellik yönelimi kuramı* (Deci ve Ryan, 2000) ve büyüme için gerekli psikolojik ihtiyaçlara odaklı *temel psikolojik ihtiyaçlar kuramı* (Deci ve Ryan, 2000)

Öz Belirleme Kuramı, psikolojik büyümenin anlaşılması için ihtiyaçların ele alınması gerektiğini vurgular. İhtiyaçlar bireyin iyi oluşu, gelişimi ve bütünleşmesi için gerekli olan, doğuştan getirilen temel besinlerdir (Ryan ve Deci, 2017). Doğuştan getirilen bu üç temel psikolojik ihtiyaç sırasıyla; *özerklik*, *yetkinlik* ve *ilişkisellik*dir (Ryan ve Deci, 2000)

Özerklik, bireylerin bir karar verirken çevre etkisi altında kalmadan özgürce hareket edebilmeleri, aldıkları bu kararların arkasında tutarlı bir biçimde durabilmeleri ve yapılan işle

uyumlu olabilmelerini, kişinin kendi davranış ve hareketlerini yine kendisinin seçmiş olduğunu ne kadar çok hissedebildiği anlamına gelir. Yetkinlik ihtiyacı, bireyin kendi hayatına yön verebilmesi, yaptığı işlerde kendini yeterli ve etkin görebilmesi olarak ifade edilebilir. Son olarak ilişki ihtiyacı ise kişinin başkalarıyla kurduğu destekleyici ve doyum sağlayıcı sosyal ilişkileri betimler (Deci ve Ryan, 2000). Bu üç temel psikolojik ihtiyaç aşağıda detaylıca açıklanmıştır:

Özerklik ihtiyacı: Bireyin davranışlarını tümüyle kabul etmesi ve bu davranışların sorumluluğunu alabilmesidir (Deci ve Ryan, 2000). Öz-yönetim ve kendi davranışlarını düzenleme olarak da ifade edilen özerklik (Deci ve Ryan, 2000) üç başlıkta ele alınmaktadır (Deci ve Ryan, 2000):

- Ergenlerin anne-babalarından bağımsız olarak kendilerini idare edebilmeleri şeklinde ifade edilen *duygusal özerklik* (Ryan ve Lynch, 1989)
- Karar verme anı da dahil olmak üzere karar süreci ve sonrasındaki seçimlere odaklanma ve özgürce seçimlerde bulunabilme yeteneği olarak ifade edilen *davranışsal özerklik* (Ryan ve Lynch, 1989)
- Bireylerin yaşadıkları ortamdaki baskı ve zorlanmalardan bağımsız şekilde kendi değer yargılarını oluşturabilmesi, kendi değerlerini hayata geçirebilmesi olarak ifade edilen *değerlerde özerklik* (Ryan ve Lynch, 1989).

Yetkinlik ihtiyacı: Kişinin hedef odaklı davranışlarında ve çevreyle etkileşiminde kendini yeterli hissetmesi şeklinde ifade edilmektedir. Bireyin çevresiyle etkin biçimde etkileşimde bulunma ve çevreyi etkileyebilme kapasitesi, uyum gücüdür. (Deci ve Ryan, 2000). Kurama göre, kişilerde etkinlik motivasyonu olarak isimlendirilen temel bir eğilim vardır. Bu temel eğilim, kişilerin kendilerini yetkin hissetmelerini ve bu doğrultuda çevrelerini etkilemelerini sağlayan doğuştan getirilen bir güçtür (Deci ve Ryan, 2017). Öz Belirleme Kuramına göre, her ihtiyaç birbiriyle bağlantılıdır ve her bir ihtiyacın doyumunu karşılanmalıdır. Aralarında yadsınamaz bir ilişki olan özerklik ve yeterlik ihtiyaçlarının doyumunu karşılandığında bireylerin bir işi başlatma ve o işi sürdürmesi daha kalıcı hale gelmektedir (Sheldon vd., 1996).

İlişkisel ihtiyaç: Bireylerin çevreleriyle etkileşim halinde olarak doyum veren ilişkilerde bulunabilmesidir. Çevreyle bağlantılı olma, bağ kurabilme ihtiyacıdır (Deci ve Ryan, 2000). Bireylerin tam kapasiteyle özerk kararlar verebilmeleri için tek bir ihtiyaç başlı başına yeterli gelmemektedir. Tanımlanan bu üç evrensel ihtiyaç birbirlerini destekler

niteliktedir. Bu temel ihtiyaçlar engellendiğinde, performans ve motivasyon da olumsuz şekilde etkilenir (Deci ve Ryan, 2000).

2.4.1.2. Murry'nin İhtiyaç Kuramı

İnsanın su, yiyecek gibi fizyolojik kaynaklarını ilgilendiren ihtiyaçlarından ziyade psikolojik kökenli gereksinimlerine odaklanan Murry, hepimizde mevcut olan ihtiyaçlar hiyerarşisini sıralamıştır. Murray birbirleriyle ilişkili olan bu ihtiyaçları; başarı, alçalma, otonomi, yakın ilişkiler, saldırganlık, karşıt hareket, suçtan kaçınma, saygı, savunma, üstünlük sergileme, zarardan kaçınma, düzen, kaçınma, oyun, reddetme, duygululuk, yardım isteme, anlayış ve cinsellik biçiminde sıralamıştır (Burger, 2006). Murray'nin tanımladığı bu ihtiyaçlar her insanda farklı yoğunluk ve etkide bulunabilir. Murray bu ihtiyaçlar hiyerarşisinin kişide görülen en baskın güdülenme ile başladığını ifade etmektedir (Ercoşkun ve Nalçacı, 2010).

2.4.1.3. Glasser'in Seçim Kuramı

Bireyin beş temel ihtiyacı olduğunu ve davranışlarımızın bu ihtiyaçları doyumaya yönelik geliştiğini söyleyen Seçim Kuramına göre, doğuştan getirilen ve evrensel nitelikte olan bu beş temel ihtiyaç; psikolojik (güç, eğlence, özgürlük ve ait olma) ve fizyolojik (hayatta kalma) ihtiyalarımızdır (Peterson, 2000). Hayatta kalma ihtiyacı yaşamamız ve yeniden üretmemiz için gerekli olan vücut fonksiyonlarını ifade eder. Bunlar nefes alma, sindirim, üreme gibi hayati fonksiyonlardır. Sevme ve sevgiyi kabullenme ihtiyacı aile, arkadaş ve en yakınlarımızı kapsayan en önemli ihtiyaçtır (Peterson, 2000). Eğlence, oyunlar oynayarak doyurulan, öğrenme kapasitemizle ilişkili olan ihtiyaçtır (Murdock 2014; Peterson, 2000). Doğası gereği iyi ya da kötü olmayan fakat toplum içinde kendimizi başat hissetmemizi sağlayan bir ihtiyaç olan güç ihtiyacı Glasser (2004)'a göre yalnızca insana özgüdür (Murdock, 2014). Özgürlük ihtiyacı ise seçeneklere sahip olma, özgür kararlar alabilme ve kendini ifade etme ihtiyacıdır. Bu ihtiyacı yalnızca hayatımızın kontrolünün bizde olduğuna inandığımız zaman doyurabiliriz (Peterson, 2000). Seçim kuramı, bireyin kendini iyi hissedebilmesi için ihtiyaçlarının doyurulması gerektiğini ve mutsuzluğun temel kaynağının doyurulmayan temel ihtiyaçlardan kaynaklandığını ifade eder (Murdock, 2014).

2.4.1.4. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Güdülenmeyle ilgili en açıklayıcı ve kapsamlı görüşü hümanist ekolün öncülerinden Abraham Maslow yapmıştır. Maslow'a göre güdülenmenin temelini ihtiyaçlar oluşturmaktadır (Ercoşkun ve Nalçacı, 2010). Maslow insan ihtiyaçlarını beş başlıkta ele

almaktadır:yaşamsal ihtiyaçlar, güvenlik, sevgi ve ait olma, saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı (Burger, 2006). Daha sonraki yıllarda bu ihtiyaçlara bilme/tanıma ve estetik ihtiyaçları da eklenmiştir. Fizyolojik ihtiyaçlar; yeme, içme, cinsellik gibi doğuştan getirilen ve tüm insanlık için ortak temel ihtiyaçları ifade eder. Güvenlik ihtiyacı; can ve mal güvenliğini sağlayabilmeyi ifade eder. Sevgi ve ait olma ihtiyacı yakın ilişkiler kurabilmeyi, sevme ve sevimli betimler. Saygı ihtiyacı kurama göre iki şekilde açıklanır: Bireyin hem başkaları tarafından saygı görebilmesi hem de kendine saygı duyabilmesi. Bilme ve tanıma ihtiyacı ise çevrede olup bitenleri merak etme ve araştırma ihtiyacıdır. Tüm bu ihtiyaçlar karşılandıktan sonra birey, güzellik ve estetik ihtiyacını karşılamaya çalışır. İhtiyaçlar hiyerarşisindeki son basamağı temsil eden kendini gerçekleştirme ise doğuştan getirilen gizil güçler ve potansiyelini keşfetme ve sergileme ihtiyacıdır (Işık -Terzi, 2013).

2.4.2. Temel Psikolojik İhtiyaçlar ile İlgili Araştırmalar

2.4.2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Jungertvd. (2016)'in 11-15 yaş arasındaki 405 gencin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırma zorbalık ve mağduriyet, öğrenci-öğretmen ilişkileri ve motivasyonu incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen-öğrenci ilişkisinin sevecenliği zorbalık mağduru korumak amacıyla geliştirilen özerklik motivasyonu ile pozitif; çatışma hali ise mağduru korumak için geliştirilen dışsal motivasyon ve izleyicilik ile pozitif ilişkilidir. Çalışmada okul personelinin özerkliği destekleyen davranışlarda bulunmalarının öğrencilerin yetkinlik ve özerklik ihtiyaçlarını, sevecen öğretmen davranışlarının ise öğrencilerin ilişki ihtiyacını güçlendirdiği ifade edilmektedir.

Ricard ve Pelletier (2016)'in akademik motivasyon ve lise terkinin potansiyel belirleyicilerini inceledikleri çalışmaya 624 lise öğrencisi katılmıştır. Bu boylamsal araştırmanın sonuçlarına göre, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu için öğretmen desteğinin yalnızca akademik motivasyonu yordadığı ifade edilmiştir. Temel psikolojik ihtiyaçlar için ebeveyn desteği akademik motivasyon ve lise terkinin en önemli yordayıcısı gibi görünse de sonuçlar karşılıklı arkadaşlık ilişkilerinin hem motivasyonu hem de kalıcılığı etkileyen önemli bir faktör olduğunu açıklamıştır.

Young-Jonesvd.(2015)'nin lisede ve üniversitede algılanan zorbalığın akademik başarıya etkisini temel psikolojik ihtiyaçlar, motivasyon, algılanan sosyal destek gibi değişkenlerle ele aldığı araştırmaya 130 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulguları, şimdi algılanan ya da geçmiş yıllarda zorbalık yaşayan öğrencilerin akademik motivasyon

puanlarının mağduriyet yaşamayan gruptan daha az olduğunu göstermiştir. Ayrıca mağdurların yetkinlik, ilişkisellik ve özerklik ihtiyaçlarının doyumunun düşük olduğu belirtilmiştir. Ek olarak düşük özerklik ve yetkinlik düzeylerinin zorbalık mağduru olmaya sebep olduğu belirtilmiştir.

Hein vd. (2015), liseli öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin kontrol edici davranışlarına ilişkin algıları, temel psikolojik ihtiyaçlar, öfke ve zorbalığı incelemiştir. Araştırmaya 10 okuldan 602 genç katılım sağlamıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları olumsuz koşullu saygı ve yıldırmanın öğrencilerin beden eğitimi derslerinde algıladıkları psikolojik ihtiyaçları engelleyerek öğrencilerin öfke duyguları ve zorbalık davranışları üzerinde önemli ölçüde dolaylı etkilere sahip olduğu belirtilmiştir.

Leversen (2012)'in ergenlerin boş zaman etkinliklerine katılım, yaşam doyumunu ve temel psikolojik ihtiyaçlar konulu araştırmasına 15-16 yaşlarındaki ergen öğrenciler katılım sağlamıştır. Araştırma bulgularına göre, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyacının doyumunun faaliyetlere katılım ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkiye tam aracılık ettiğini göstermiştir. Özerklik ihtiyacının doyumunun yaşam doyumunu üzerinde doğrudan pozitif bir etkisi vardır.

2.4.2.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gök ve Cenkseven-Önder(2019)'in temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babaya duygusal erişilebilirlik konusunda yapmış oldukları araştırmaya 1198 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulguları, zorbalık mağduriyeti ile temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babaya duygusal erişilebilirlik arasında negatif bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Ayrıca özerklik ihtiyacının doyumunun yeterince sağlanamaması hem kız hem erkek öğrencilerde mağduriyeti artırdığı sonucuna da ulaşılmıştır. Ek olarak kız öğrencilerde anneye duygusal erişilebilirliğin az olmasının ve erkek öğrencilerde ilişkiselliğin doyumunun yeterince karşılanmıyor oluşunun zorbalık mağduriyeti konusunda önemli bir risk faktörü olduğu dile getirilmiştir.

Canoğulları ve Güçray (2017)'in yapmış olduğu karma yöntem araştırmasına 644 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulguları, gençlerin sanal bağımlılık puanları ve cinsiyetleri açısından temel psikolojik ihtiyaçları ve algıladıkları ebeveyn tutumlarında manidar bir farkın görülmediğini ancak sosyal kaygı puanlarında manidar bir farkın olduğunu göstermiştir. Ek olarak, sanal bağımlılık puanı düşük ve yüksek olan gençlerin interneti kullanma amacı, internette geçirdikleri süre ve internette geçirdikleri zamanı düzenleyebilme becerisi vb. değişkenler açısından birbirlerinden ayrıştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Durmaz ve Akkuş (2016)'un temel psikolojik ihtiyaçlar ile matematik kaygısı ve matematik dersi için motivasyon düzenlerinin incelendiği çalışmaya 440 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, temel psikolojik ihtiyaçların motivasyon düzenlemelerinin tüm boyutlarında etkili olduğu ifade edilmiştir. Ek olarak özerklik ihtiyaçının matematik kaygısını yordadığı görölmüştür.

Kocayörük (2012)'ün çalışmasına 227 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, özerkliği destekleyen anne-baba etkileşiminin gençlerin öznel iyi oluş düzeyini arttırdığı ifade edilebilir. Ayrıca özerkliği destekleyen anne-baba etkileşiminin dolaylı yoldan öznel iyi oluş üzerinde etkisinin olduğu görölmüştür. Özet olarak, psikolojik ihtiyaçların öznel iyi oluş ve aile etkileşimi üzerinde aracı rol üstlendiği belirtilmiştir.

Hamurcu ve Sargın (2011)'ın, itaatkar davranışlar ve temel psikolojik ihtiyaçlar ilişkisini inceledikleri araştırma 235 lise öğrencisinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Araştırma bulguları,özerklik, başatlık ve başarı alt boyutları ile itaatkar davranış arasında pozitif ilişkinin olduğunu göstermektedir. İlişkisellik ve itaatkardavranış arasında negatif ilişki vardır. Ek olarak ilişkisellik ve özerkliğin itaatkardavranışın anlamlı yordayıcıları olduğu görölmektedir. Özetle lise öğrencilerinin doyurulmayan temel psikolojik ihtiyaçlarının itaatkar davranışlara neden olduğu söylenebilir.

Bozgeyikli (2010) tarafından yapılan çalışmaya 456 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulguları insani değer algıları ve temel psikolojik ihtiyaçlar arasında pozitif ilişkinin olduğunu göstermektedir. Yetkinlik ihtiyaçının giderilmesinin dürüşlük ve barışın; ilişkisellik ve yetkinlik ihtiyaçının karşılanmasının saygı ve sorumluluğun; ilişkiselliğin giderilmesinin ise algılanan arkadaşlık değerinin yordayıcıları olduğu ifade edilmiştir.

şahin ve Korkut Owen (2009)'ın araştırmasına 1011 lise öğrencisi katılım sağlamıştır. Araştırma bulgularına göre cinsiyet ve özerklik ve serbest zaman faaliyetleri ve ilişki ihtiyaçının ergenlerin saldırganlık düzeyi üzerindeki etkilerinin manidar bulunduğu belirtilmiştir. Ek olarak algılanan ebeveyn tutumu, cinsiyet, aile içi şiddet, yetkinlik ve ilişki ihtiyaçının ergenlerin saldırganlık düzeylerine manidar etkisinin olduğu ancak serbest zaman faaliyetleri ve özerkliğin etkili olmadığı ifade edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ve yorumlanması hakkında açıklamalarda bulunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyetini yordayan çeşitli değişkenler ile öğrencilerin zorbalık mağduriyeti kapsamında öz-şefkat, çocukluk deneyimleri ve temel psikolojik ihtiyaçlar hakkında görüşlerinin derinlemesine incelendiği bu çalışmada karma yöntem araştırması temel alınmıştır. Araştırmacının cevap aradığı araştırma soruları için nicel ve nitel veriler toplayarak bunları analiz ettiği ve daha sonra bunları bütünleştirdiği yaklaşıma karma yöntem araştırması denir (Cresswell, 2021). Burada temel amaç, araştırmanın nicel ve nitel boyutunun kuvvetli yanlarını kullanarak araştırma sorularını daha iyi kavrayabilmek ve bu sorulara derinlemesine cevaplar alabilmektir. Karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmada liseli öğrencilerin dünyasından zorbalık mağduriyeti incelenerek öğrencilerin bu konuda neler yaşadıkları, mağduriyet durumlarıyla ilişkilendirdikleri değişkenlerin neler olduğu ve zorbalık mağduriyetini yordayan değişkenler hakkında derinlemesine bir incelemenin gerçekleşmesi amaçlanmıştır.

Karma yöntem araştırma desenlerine bakıldığında ise alanyazında birçok farklı yaklaşımın olduğu ve nicel-nitel yöntemlerin farklı şekillerde bir araya getirildiği görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada, lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyetleri üzerinde etki eden faktörleri incelemek için nicel ve nitel araştırmalar aynı anda yürütüldüğünden eş zamanlı (birleşik-çesitleme) desen kullanılmıştır (Cresswell, 2021). Bu desende, nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanarak çıkan sonuçların birbirlerini destekleyip desteklemediklerine bakılmaktadır (Büyüköztürk vd.,2020).

Eş zamanlı desen kapsamında araştırmanın nicel boyutunda, yordayıcıkorelasyonel desen kullanılmıştır. Değişkenler arası ilişkiler incelenirken değişkenlerin birinden yola çıkarak diğerini yordamaya çalışıldığı desenlere yordayıcıkorelasyonel desen adı verilmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Bu araştırmanın bağımlı değişkeni zorbalık mağduriyeti olup bağımsız değişkenler öz-şefkat, çocukluk deneyimleri ve temel psikolojik ihtiyaçlar olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim; dikkatimizi çeken, o konuda farkındalığımızın olduğu fakat

hakkında detaylı ve derinlemesine bir fikre sahip olamadığımız konulara dikkat çeken bir desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Olgubilim araştırmalarında en önemli veri toplama araçlarından biri görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu desen kapsamında söz konusu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Önceden tasarlanmış standart sorulara ek olarak anlık şekilde gelişen ve seçenekli sorular yardımıyla bilgi almayı sağlayan görüşme tekniğine yarı yapılandırılmış görüşme adı verilmektedir (Büyüköztürk vd., 2020).

3.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubu Gaziantep ve Şırnak illerinde liseye devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma nicel ve nitel olmak üzere iki bölümden meydana gelmektedir. Araştırmanın nicel boyutu 579 lise öğrencisinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Araştırmanın nitel kısmı için nicel boyuta dahil edilmeyen 12 öğrenciden veri elde edilmiştir, araştırmada elde edilen temaların ve kodların tekrara düşmesinin ardından doyuma ulaşıldığı anlaşıl原因 olarak 12 öğrencinin yeterli olduğu kanısına varılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırmanın amacına göre bilgisel olarak verimli durumların seçilerek ayrıntılı çalışma yapılmasına imkan veren bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2020). Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan benzeşik örnekleme yöntemi ile araştırma grubu elde edilmiştir. Benzeşik örnekleme, çalışmanın problemine yönelik olarak evrenden benzer bir popülasyonun veya durumun seçilmesiyle araştırmanın yapılmasını sağlamaktır (Büyüköztürk vd., 2020). Nicel örneklemin demografik değişkenlere göre dağılımı aşağıda açıklanmıştır:

Araştırmanın nicel boyutunda Gaziantep ilinde yaşayan lise öğrencilerine yönelik demografik veriler; cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, ailenin sosyoekonomik düzeyi, bir işte çalışma durumu, sanat/sporla ilgilenme durumu ve aile ile birlikte bulunma sıklığı bilgilerinden oluşmaktadır.

Tablo 1. Nicel Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Verilerine Göre Dağılımları

Demografik Değişkenler	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kız	281	48.5
	Erkek	298	51.5
Okul Türü	Anadolu Lisesi	302	52.2
	Meslek Lisesi	144	24.9
	Fen Lisesi	74	12.8
	Sosyal Bilimler Lisesi	59	10.2
	9	200	34.5
10	114	19.7	

Sınıf	11	199	34.4
	12	66	11.4
Kardeş Sayısı	0-2 kardeş	199	34.4
	3-5 kardeş	328	56.6
	6 ve üstü kardeş	52	9.0
Ekonomik Durum	Düşük	83	14.3
	Orta	467	80.7
	Yüksek	29	5.0
Çalışma Durumu	Evet	43	7.4
	Hayır	536	92.6
Sanat/Spor	Evet	222	38.3
	Hayır	357	61.7
Aileyle Geçirilen Zaman	Günde en az 1	492	85.0
	Haftada en az 1	39	6.7
	Ayda 1 ya da daha az	48	8.3
	Toplam	579	100.0

Tablo.1’ de görüldüğü üzere örneklem grubunu 281’i (%48.5) kız ve 298’i (%51.5) erkek lise öğrencileri olmak üzere 579 kişi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 302’si (%52.2) Anadolu Lisesi; 144’ü (%24.9) Meslek Lisesi; 74’ü (%12.8) Fen Lisesi ve 59’u (%10.2) Sosyal Bilimler Lisesinde eğitim görmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri incelendiğinde 200’ ü (%34.5) 9. Sınıf; 114’ ü (%19.7) 10.Sınıf; 199’u (%34.4) 11. Sınıf; 66’ sı (%11.4) 12. Sınıf öğrencisidir. Öğrencilerden 199’ u (%34.4) 0-2 kardeşe; 328’i (%56.6) 3-5 kardeşe; 52’si (%9) 6 ve üstü kardeşe sahiptir. Öğrencilerin 83’ü (%14.3) düşük sosyoekonomik düzeye; 467’si (%80.7) orta sosyoekonomik düzeye;29’u (%5) yüksek sosyoekonomik düzeyesahiptir. Öğrencilerin 536’sı (%92.6) okul dışından bir işte çalışırken; 43’ü (%7.4) okul dışında bir işte çalışmamaktadır. Öğrencilerin 222’si (%38.3) herhangi bir sanat ve ya spor dalıyla uğraşırken; 357’sinin (%61.7) herhangi bir sanat veya spor dalıyla uğraşmadığı görülmüştür. Öğrencilerin 492’sinin (%85) ailesiyle beraber günde en az bir defa yemek masasında bulunduğu; 39’unun (%6.7) ailesiyle beraber haftada en az bir defa yemek masasında bulunduğu; 48’inin (%8.3) ise ailesiyle beraber ayda bir veya daha az yemek masasında bulunduğu görülmüştür.

Araştırmanın nitel boyutunda Gaziantep ve Şırnak illerinde yaşayan lise öğrencilerinin cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi ve şehir değişkenlerine göre incelendiği tablo aşağıda verilmiştir:

Tablo 2. Nitel Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Verilerine Göre Dağılımları

N	Cinsiyet	Yaş	Okul Türü	Sınıf	Şehir
1	Kız	14	Anadolu lisesi	9	Gaziantep
2	Erkek	14	Anadolu lisesi	9	Gaziantep

3	Kız	14	Anadolu lisesi	9	Gaziantep
4	Erkek	15	Meslek lisesi	10	Gaziantep
5	Kız	15	Sos. Bilimlerlisesi	10	Gaziantep
6	Kız	17	Fen lisesi	12	Gaziantep
7	Erkek	16	Meslek lisesi	11	Şırnak
8	Erkek	17	Meslek lisesi	11	Şırnak
9	Erkek	17	Meslek lisesi	11	Şırnak
10	Kız	16	Anadolu lisesi	11	Şırnak
11	Kız	16	Anadolu lisesi	11	Şırnak
12	Erkek	17	Meslek lisesi	11	Şırnak

Tablo 2.'de görüldüğü üzere araştırmının nitel boyutu için görüşme yapılan yaşları 14-17 arasındaki 12 öğrencinin 6'sı kız ve 6'sı erkek olup bu öğrencilerin 5'i meslek lisesine, 5'i anadolu lisesine, 1'i sosyal bilimler lisesine ve 1'i fen lisesine devam etmektedir. Öğrencilerin 3'ü 9. Sınıf, 2'si 10. Sınıf, 6'sı 11. Sınıf ve 1'i 12. Sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin şehirlere göre dağılımının eşit olmasına dikkat edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında, araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve Görüşme Formu, İme ve diğerleri(2018) tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği, Yıldırım ve Sarı (2018) tarafından geliştirilen Öz-şefkat Ölçeği Kısa Formu, Özdemir ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilen Ergen Öğrencilerin Okulda Temel Psikolojik Gereksinimleri Ölçeği ve Akın ve diğerleri(2016) tarafından geliştirilen Çocukluk Deneyimleri Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacının geliştirdiği Kişisel Bilgi Formu'nda katılımcılardan cinsiyet, okul türü, okul, sınıf, ailenin gelir durumu, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu hakkında bilgi elde edilmesi amaçlanmıştır. Form tek sayfadan oluşmaktadır. Ölçeklerle birlikte öğrencilere yüz yüze olarak uygulanmıştır.

3.3.2. Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği

Araştırma kapsamında lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyetini ölçmek amacıyla Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği kullanılmıştır. Harbin ve diğerleri (2018)

tarafından geliştirilen ölçek İme ve diğerleri (2020) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinal formu toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Dörtlü likert türündeki ölçeğin orijinal versiyonu 11 maddeden oluşan doğrudan mağduriyet (Beni yumruklarlar ya da bana vururlar), 6 maddeden oluşan dolaylı mağduriyet (Beni görmezden gelirler) ve 7 maddeden oluşan değerlendirilen mağduriyet (Fiziksel özelliklerimle dalga geçerler) şeklinde 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin özgün versiyonu 11-19 yaşları arasındaki 623 ergen ve çocuk katılımcıyla yapılan çalışmalarla elde edilmiştir (Harbin vd., 2018). ÇBZMÖ'nin Türkçeye uyarlanması özgün halindeki gibi 11-18 yaş arasındaki lise ve ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Ergenlerin zorbalık mağduriyetlerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmaya 376'sı erkek, 347'si kız olmak üzere toplam 723 lise ve ortaokul öğrencisi katılmıştır (İme vd., 2020).

Doğrulayıcı faktör analizi, dil geçerliliği, ölçüt bağlantı geçerlik ve iç tutarlık analizi ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin orijinal halinde de mevcut olan üç alt ölçeğe sahip yapı doğrulanmıştır. Güvenirlik için elde edilen bulgulara göre Cronbach alfa katsayısı ölçeğin geneli için .84, alt boyutlar için ise doğrudan mağduriyet .92, dolaylı mağduriyet .88 ve değerlendirilen mağduriyet .88 olarak saptanmıştır. Test-tekrar test korelasyon katsayısı ise ölçeğin tümü için .88, doğrudan mağduriyet için, .87, dolaylı mağduriyet için .85 ve değerlendirilen mağduriyet için ise .82 olarak bulunmuştur (İme vd., 2020). Ölçeğin özgün versiyonunda .84–.89 (doğrudan mağduriyet için $\alpha = .89$, dolaylı mağduriyet için $\alpha = .85$ ve $\alpha =$ değerlendirilen mağduriyet için $\alpha = .84$) aralığında değer alan Cronbach alfa katsayısı (Harbin vd., 2018) bu çalışmada .83 olarak hesaplanmış ve ölçek “yüksek düzeyde güvenilir” bulunmuştur. ÇBZÖ'nün alt boyutları olan doğrudan mağduriyet Cronbach Alpha katsayısı .77, dolaylı mağduriyet Cronbach Alpha katsayısı .60 ve değerlendirilen mağduriyet Cronbach Alpha katsayısı .63 olarak hesaplanmış ve “oldukça güvenilir düzeyde” bulunmuştur. Sonuç olarak araştırma sonuçları ÇBZMÖ'nün Türkiye'deki ergenlerin zorbalık mağduriyetini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Öz -Şefkat Ölçeği Kısa Formu

Araştırma kapsamında lise öğrencilerinin öz-şefkat düzeylerini ölçmek amacıyla Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır. Neff (2003b) tarafından geliştirilen Öz-Duyarlık Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları ilk olarak Akın vd. (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçek daha sonra Yıldırım ve Sarı (2018) tarafından Türkçeye uyarlanarak geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal versiyonu 26 madde ve 6 alt ölçekten oluşmaktadır. Öz-sevecenlik, öz-

yargılama, paylaşımların bilincinde olma, izolasyon, farkındalık ve aşırı özdeşleşme alt ölçeklerinden oluşan ölçek beşli likert tipindedir. “Acı çektiğim anlarda kendime karşı nazik olurum” ifadesi ölçeğin örnek bir maddesini oluşturmaktadır. Ölçek 30 erkek, 38 kadın toplam 68 üniversite öğrencisine uygulanmıştır (Neff, 2003b).

Yıldırım ve Sarı (2018) tarafından Türkçe uyarlama çalışmaları yapılan Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu ise 400’ü ortaokul ve 400’ü lise öğrencisi olan 800 ergenden veri toplanarak geliştirilmiştir. Ölçek 11 maddeden, tek boyuttan ve iki alt faktörden oluşmaktadır. Ölçüt bağımlı geçerliliği, yapı geçerliliği, test-tekrar test güvenilirliği ve iç tutarlık katsayısı ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucu Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Forma ait birinci alt faktörüne ait Cronbach Alpha katsayısı 0,73 olarak hesaplanırken ikinci alt faktöre ait Cronbach Alpha katsayısı 0,71 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alpha katsayısı ise 0,75 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .75 olarak hesaplanmış ve test-tekrar test ölçümleri arasında yüksek düzey bir ilişki olduğu görülmüştür (Yıldırım ve Sarı, 2018). Orijinal formda test-tekrar test güvenilirliğine bakıldığında ölçeğin geneli için .93; alt ölçekler bağlamında öz-sevecenlik için .85, öz-yargılama için .88, paylaşımların bilincinde olma için .88, izolasyon için .80, farkındalık için .85 ve aşırı özdeşleşme için .88 olarak bulunmuştur (Neff, 2003b). Bu araştırmada Cronbach Alpha katsayısı ise .66 olarak hesaplanmış ve ölçek “oldukça güvenilir düzeyde” bulunmuştur. Sonuç olarak araştırma sonuçları Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu’nun Türkiye’deki ergenlerin öz-şefkat düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.3.4. Çocukluk Deneyimleri Ölçeği

Araştırma kapsamında lise öğrencilerinin olumsuz çocukluk deneyimleri düzeylerini ölçmek amacıyla Çocukluk Deneyimleri Ölçeği kullanılmıştır. Gilbert ve diğerleri (2003) tarafından geliştirilen Çocukluk Deneyimleri Ölçeği’nin Türkçeye uyarlama çalışmaları ilk olarak Akın ve diğerleri (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orijinal versiyonu 3 maddeden oluşan değersizlik içeren anılar (Çocukken ailede kendimi savunabileceğimi düşünürdüm/hissederdim), 6 maddeden oluşan tehdit içeren anılar (Çocukken eğer onların istediği gibi davranmazsam anne-babam beni incitebilirdi) ve 6 maddeden oluşan boyun eğdirici anılar (Çocukken sık sık evdeki diğer kişilere boyun eğmek zorunda kalırdım) şeklinde 3 alt boyuttan oluşmaktadır. 225 üniversite öğrencisine uygulanan ölçek 15 maddeden oluşmakta ve beşli likert türünde değerlendirilmektedir. Açımlayıcı faktör analizi

sonucunda Çocukluk Deneyimleri Ölçeğinin örneklem uygunluk değerinin .92 olduğu görülmüştür (Gilbert vd., 2003).

Akın vd. (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Çocukluk Deneyimleri Ölçeği için 373 lise öğrencisi ile çalışılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları modelin iyi uyum gösterdiğini ifade ederken iç tutarlılık katsayıları ise değersizlik içeren anılar alt boyutu için .57, tehdit edici anılar alt boyutu için .78, boyun eğdirici anılar alt boyutu için .71 ve ölçeğin tümü için .85 olarak hesaplanmıştır (Akın vd., 2016). Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları ise üç alt ölçek için sırasıyla .79, .89, .85 olarak hesaplanmıştır (Gilbert, 2013). Bu araştırmada ise Çocukluk Deneyimleri Ölçeğinin alt boyutları olan değersizlik içeren anılar Cronbach Alpha katsayısı .62, boyun eğdirici anılar Cronbach Alpha katsayısı .76 ve tehdit edici anılar Cronbach Alpha katsayısı .80 olarak hesaplanmış ve bu değerler “oldukça güvenilir düzeyde” bulunmuştur. Sonuç olarak araştırma sonuçları Çocukluk Deneyimleri Ölçeğinin Türkiye’deki ergenlerin olumsuz çocukluk deneyimleri düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.3.5. Ergen Öğrencilerin Okulda Temel Psikolojik Gereksinimleri Ölçeği

Araştırma kapsamında lise öğrencilerinin okulda temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu ölçmek amacıyla Ergen Öğrencilerin Okulda Temel Psikolojik Gereksinimleri Ölçeği kullanılmıştır. Tian ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen “Ergen Öğrencilerin Okulda Temel Psikolojik Gereksinimleri Ölçeği” Özdemir ve diğerleri (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin özgün versiyonu geliştirme sürecinde Öz-Belirleme Kuramı temelinde üç temel psikolojik ihtiyaç çerçevesinde ve “Genel Temel İhtiyaç Doyumu Ölçeği” (Deci ve Ryan, 2001) temel alınarak her ihtiyaç için 10 madde belirlenerek toplamda 30 maddelik bir oluşturulmuştur. Ölçek daha sonra uzman görüşü alınarak, açımlayıcı faktör analizi ve madde yükleri değerlendirilerek 15 maddeden oluşan üç boyutlu, altılı likert tipine sahip son halini almıştır. Ölçeğin orijinal versiyonu 5 maddeden oluşan okulda özerklik ihtiyacı doyumunu (Okulda kendi kararlarımı almakta özgürüm), 5 maddeden oluşan okulda yetkinlik ihtiyacı doyumunu (Okuldaki insanlar yaptığım işlerde iyi olduğumu söylüyorlar) ve 5 maddeden oluşan okulda ilişkisellik ihtiyacı doyumunu (Öğretmenlerim ve arkadaşlarım okulda beni önemserler) şeklinde 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Özgün versiyonda Çinli öğrencilerden oluşan bir örneklem kullanılmıştır. Toplam 1872 öğrenciden oluşan çalışma dört bağımsız örnekleme yürütülmüştür (Tian vd., 2014).

Özdemir vd. (2015), okulda temel psikolojik gereksinimlerin karşılanmasını değerlendirmek için Tian ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen “Ergen Öğrencilerin Okulda Temel Psikolojik Gereksinimleri Ölçeği (EÖOTPGÖ)’ni Türkçeye uyarlamıştır. Araştırmaya 149 erkek, 181 kadın toplam 330 öğrenci katılmıştır. Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için doğrulayıcı faktör analizi, ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmaları, iç tutarlık ve test-tekrar test korelasyon katsayıları incelenmiştir. Güvenirlik analizinde, okulda özerklik ihtiyacı alt boyutu için Cronbach Alpha katsayısı .80, ilişkisellik alt boyutu için $\alpha = .72$ ve yetkinlik boyutu için $\alpha = .61$ olarak bulunmuştur. Toplam ölçek için güvenilirlik katsayısı ise $\alpha = .84$ olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test sonuçları alt boyutlar açısından incelendiğinde okulda özerklik ihtiyacı için korelasyon katsayısı .61, ilişkisellik ihtiyacı için .41 ve okulda yetkinlik ihtiyacı için .66, toplamda ise .65 olarak hesaplanmıştır (Özdemir vd., 2015). Ölçeğin orijinal versiyonun Cronbach Alpha değerleri özerklik alt boyutu için .85, ilişkisellik alt boyutu için .80 ve yetkinlik ihtiyacı alt boyutu için .77 bulunmuştur. Test-tekrar test çalışması sonucu güvenilirlik katsayısı özerklik alt boyutu için .73, ilişkisellik alt boyutu için .71 ve yetkinlik ihtiyacı alt boyutu için .74 bulunmuştur (Tian vd., 2015). Bu araştırmada ise EÖOTPGÖ Cronbach Alpha katsayısı .793 olarak hesaplanmış ve ölçek “oldukça güvenilir düzeyde” bulunmuştur. Özerklik ihtiyacı .77, ilişkisellik ihtiyacı Cronbach Alpha katsayısı .63 olarak hesaplanmış ve değerler “oldukça güvenilir düzeyde” bulunmuştur. Yetkinlik ihtiyacı Cronbach Alpha katsayısı ise .58 olarak hesaplanmış ve “düşük düzeyde güvenilir” bulunmuştur. Sonuç olarak, EÖOTPGÖ’nün ergen öğrencilerin okulda temel psikolojik gereksinimlerinin karşılanma düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.3.6. Görüşme Formu

Nitel verilerin hazırlanma süresinde konu ile ilgili zorbalık mağduriyeti, öz-şefkat, temel psikolojik ihtiyaçlar ve çocukluk deneyimleri hakkında ayrıntılı literatür taraması yapılmıştır. Araştırmacılar, katılımcılara uygulamak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmuştur. Uzman görüşü alınarak oluşturulan görüşme formu 6 sorudan oluşmaktadır. Örnek sorular aşağıdaki gibidir;

- Okul içinde yaşadığımız zorbalık durumları (fiziksel, duygusal, siber, cinsel, psikolojik vs.) nelerdir? Akranların seni nasıl rahatsız ederler? Lakap mı takarlar yoksa dış görünüşünle mi dalga geçerler? Hoşuna gitmeyen şeyler mi söylerler?

- Olumsuz olaylar (örneğin zorbalık) karşısında kendinize nasıl davranırsınız? Kendinize karşı anlayışlı mısınız / hoşgörülü müsünüz? Yoksa kendinizi yargılar mısınız?
- Zorbalığa maruz kaldığınızda ilk olarak kimlerden destek alırsınız? Okulda ya da sınıf içinde yaşadığınız olumsuz bir olayı ilk kiminle paylaşırsınız?

Görüşmeler öncesi 4 lise öğrencisiyle (2 kız-2 erkek; fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, anadolu lisesi ve meslek lisesi öğrencileri) pilot uygulama yapılmış olup daha sonra araştırmaya başlanmıştır. Okul pdr servislerinin öneri ve katkılarıyla gerçekleşen görüşmeler bireysel şekilde gerçekleşmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Nicel verilerin hazırlanma sürecinde, lise öğrencilerine Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği (EK-1), Öz-şefkat Ölçeği Kısa Formu (EK-2), Ergen Öğrencilerin Okulda Temel Psikolojik Gereksinimleri Ölçeği (EK-3) ve Çocukluk Deneyimleri Ölçeği (EK-4) uygulanmıştır. Araştırmacılar tarafından Kişisel Bilgi Formu (EK-5) oluşturulmuştur. Araştırmacı, araştırması için gerekli olan nicel verileri, 1 Fen Lisesi, 1 Sosyal Bilimler Lisesi, 3 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve 3 Anadolu Lisesinde okuyan 579 öğrenciye ölçekleri yüz yüze uygulayarak elde etmiştir. Verilerin uygulanmasında okul psikolojik danışmanlarından ve okul idarecilerinden destek alınmıştır.

Nitel verilerin hazırlanma süresinde zorbalık mağduriyeti, öz-şefkat, temel psikolojik ihtiyaçlar ve çocukluk deneyimleri hakkında ayrıntılı literatür taraması yapılmıştır. Araştırmacılar, katılımcılara uygulamak üzere görüşme formu oluşturmuştur (EK-6). Yapılan görüşmeler bireysel şekilde gerçekleşmiştir. Araştırmacı, yapılması planlanan görüşmeler için önceden katılımcılarla iletişime geçmiştir. Görüşmeler esnasında katılımcılara ve velilerine çalışma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Ek olarak velilerden, veli izin formu ve araştırmaya katılım formunu doldurmalarını istenmiştir. Araştırma gönüllü olan katılımcılarla gerçekleşmiştir. Araştırmacı 6'sı kız ve 6'sı erkek toplam 12 katılımcı ile görüşme yapmıştır. Araştırmacı elde ettiği verilerin kendini tekrar etmeye başlamasından dolayı katılımcı sayısının doyuma ulaştığına karar vermiş ve başka katılımcı ile görüşme yapmamıştır.

Görüşmeler bireysel olarak gerçekleşmiştir. Yapılan online görüşmeler 15-20 dakika arasında sürmüştür. Katılımcıların örnek ifadeleri ve içerik analizi, bulgular kısmında paylaşılmıştır. Görüşme yapılan katılımcılar: Katılımcı1'den Katılımcı12'ye kadar veri setinde kodlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Verilerin analizi için bilgisayar ortamında SPSS 25.00 paket programından yararlanılmıştır. Veri seti girişinde 579 öğrencinin verdikleri cevaplar incelenmiş ve maddelerin doğru girilip girilmediği kontrol edilmiştir. Veri setinin dağılım şekli ve normallik analizi basıklık-çarpıklık katsayıları ile değerlendirilmiştir. Araştırmadaki değişkenlerin zorbalık mağduriyetini nasıl yordadığını belirlemek amacıyla önce hiyerarşik regresyon analizinin varsayımları test edilmiş ardından hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği, Temel Psikolojik Gereksinimler Ölçeği, Çocukluk Deneyimleri Ölçeği ve Öz-Şefkat Ölçeği puanlarının cinsiyete, okul dışında çalışma durumuna ve sanat/spor uğraşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t testi; okul türüne, sınıf düzeyine, kardeş sayısına, ailenin ekonomik durumuna ve aileyle geçirilen süreye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise tek yönlü anova testi yapılmıştır. Veriler analiz edilirken güven aralığı .05 olarak kabul edilmiştir.

Nitel boyuttaysa katılımcıların görüşme sorularına verdiği cevaplar görüşmeler esnasında kaydedilmiştir. Katılımcıların görüşmede verdiği cevaplar, içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Bu analizde temel amaç elde edilen verileri derinlemesine inceleyerek kavramlar ve temalar arası ilişkiler elde etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Burada temel olarak yapılan işlem, benzer verileri belli başlı temalar ve kavramlar bağlamında birleştirmek ve bunları anlamlı bir yapı haline getirmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizinde görüşme aracılığıyla elde edilen verilerin işlenmesi sırasıyla; verilerin kodlanması, temaların elde edilmesi, bu temalar ile kodların düzenlenmesi ve elde edilen bulguların açıklanarak yorumlanması şeklinde elde edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Nicel Araştırma

Bu bölümde araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla yapılan istatistiksel analizler ve bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Zorbalık Mağduriyeti, Temel Psikolojik İhtiyaçlar, Çocukluk Deneyimleri ve Öz-Şefkat Ölçek Toplam Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Zorbalık Mağduriyeti, Temel Psikolojik İhtiyaçlar, Çocukluk Deneyimleri ve Öz-şefkat ölçeklerinden alınan puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ölçek Toplam Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçek	N	Tepe değer	Ortalama	Ortanca	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
ZorbalıkMağduriyeti	579	24	30.8480	30	6.26334	.929	.277
Öz-Şefkat	579	33	33.1451	33	7.18055	-.092	.437
ÇocuklukDeneyimleri	579	27	33.4128	32	11.18764	.504	-.265
TemelPsikolojikİhtiyaçlar	579	49	51.9033	52	9.79360	-.307	-.280

Tablo 3'te görüldüğü üzere zorbalık mağduriyeti, öz-şefkat, çocukluk deneyimleri ve temel psikolojik ihtiyaçlar puanlarına ait katılımcı sayısı, tepe değer, aritmetik ortalama, ortanca, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları ile ilgili değerlere yer verilmiştir. Tabachnik ve Fidell (2013), basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması halinde dağılımın normal kabul edildiğini ifade etmiştir. Bu araştırma için normallik testinde yer alan basıklık ve çarpıklık değerleri kontrol edildiğinde, zorbalık mağduriyeti için .277/.929, öz-şefkat için .437/-.092, çocukluk deneyimleri için -.265/.504 ve temel psikolojik ihtiyaçlar için -.280/-.307 olduğu görülmüştür. Ölçeklerden elde edilen puanların betimsel istatistik sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde zorbalık mağduriyeti, öz-şefkat, çocukluk deneyimleri ve temel psikolojik ihtiyaçlartoplam puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

4.1.2. Demografik Değişkenlerin T-testi Sonuçları

Bu bölümde lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyeti,öz-şefkat,çocukluk deneyimlerine temel psikolojik ihtiyaçlarpuanlarının demografik değişkenlere göre t-testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Değişkenlere İlişkin T Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	SS	Sd	T	P	Cohen d
ZorbalıkMağduriyeti	Kız	281	30.4840	5.89254	577	1.359	.175	.11
	Erkek	298	31.1913	6.58539				
	Okul dışında çalışma	43	34.6977	7.80273	577	3.414	.001	.54
	Okul dışında çalışmama	536	30.5392	6.02629				
	Sanat/sporla ilgilenme	222	31.3874	6.29899	577	1.636	.102	.14
	Sanat/sporla ilgilenmeme	357	30.5126	6.22635				
Öz-Şefkat	Kız	281	31.7580	7.47557	577	4.591	.00	.38
	Erkek	298	34.4530	6.64234				
	Okul dışında çalışma	43	33.9070	5.01338	577	.723	.47	.12
	Okul dışında çalışmama	536	33.0840	7.32672				
	Sanat/sporla ilgilenme	222	33.5315	6.96120	577	1.021	.308	.087
	Sanat/sporla ilgilenmeme	357	32.9048	7.31298				
Çocukluk Deneyimleri	Kız	281	33.3808	11.62268	577	.067	.947	.01
	Erkek	298	33.4430	10.78088				
	Okul dışında çalışma	43	39.2791	7.30403	577	5.210	.00	.83
	Okul dışında çalışmama	536	32.9422	11.31579				
	Sanat/sporla ilgilenme	222	32.9820	11.53157	577	.730	.465	.06
	Sanat/sporla ilgilenmeme	357	33.6807	10.97617				
Temel Psikolojik İhtiyaçlar	Kız	281	51.5623	9.32875	577	.813	.416	.07
	Erkek	298	52.2248	10.21782				
	Okul dışında çalışma	43	49.9070	10.38959	577	1.390	.165	.22
	Okul dışında çalışmama	536	52.0634	9.73671				
	Sanat/sporla ilgilenme	222	53.2838	10.05350	577	2.689	.007	.23
	Sanat/sporla ilgilenmeme	357	51.0448	9.54223				

Lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyeti,öz-şefkat,çocukluk deneyimleri ve temel psikolojik ihtiyaçlardüzeylerinin cinsiyet, okul dışında bir işte çalışıp çalışmama ve sanat/sporla ilgilenip ilgilenmeme durumuna göre manidar fark gösterip göstermediği ilişkisiz ölçümler için t testi ile incelenmiştir. t testi sonucuna göre; Zorbalık Mağduriyetinin cinsiyete [t(577)=-1.359; p>.05] ve sanat/sporla ilgilenip ilgilenmeme [t(577)=1.636; p>.05] durumuna

göre manidar fark göstermediği görülmektedir. Öte yandan lise öğrencilerinde zorbalık mağduriyeti düzeyinin okul dışında bir işte çalışıp çalışmama durumuna göre manidar fark gösterdiği görülmektedir [$t(577)=3.414$; $p<.05$]. Okul dışında bir işte çalışan öğrencilerin zorbalık mağduriyeti düzeyleri okul dışında bir işte çalışmayan öğrencilerden daha yüksektir (\bar{X} çalışan=10.6977; \bar{X} çalışmayan=6.5392). Etki büyüklüğü (Cohen d) incelendiğinde (.54) okul dışında bir işte çalışıp çalışmama durumunun zorbalık mağduriyeti üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Öz-Şefkat t testi sonucuna göre; Öz-Şefkatin okul dışında bir işte çalışıp çalışmama [$t(577)=.723$; $p>.05$] ve sanat/sporla ilgilenip ilgilenmeme [$t(577)=1.021$; $p>.05$] durumuna göre manidar fark göstermediği görülmektedir. Öte yandan lise öğrencilerinin öz-şefkat düzeyinin cinsiyete göre manidar fark gösterdiği görülmektedir [$t(577)=-4.591$; $p<.05$]. Erkek öğrencilerin öz-şefkat düzeyleri kız öğrencilerden daha yüksektir (\bar{X} erkek=34.4530; \bar{X} kız=31.7580). Etki büyüklüğü (Cohen d) incelendiğinde (.38) cinsiyetin öz-şefkat üzerinde küçük düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Çocukluk Deneyimleri t testi sonucuna göre; Çocukluk Deneyimlerinin cinsiyete [$t(577)=-.067$; $p>.05$] ve sanat/sporla ilgilenip ilgilenmeme [$t(577)=-.730$; $p>.05$] durumuna göre manidar fark göstermediği görülmektedir. Öte yandan lise öğrencilerinin olumsuz çocukluk deneyimleri düzeyinin okul dışında bir işte çalışıp çalışmama durumuna göre manidar fark gösterdiği görülmektedir [$t(577)=5.210$; $p<.05$]. Okul dışında bir işte çalışan öğrencilerin olumsuz çocukluk deneyimleri düzeyleri okul dışında bir işte çalışmayan öğrencilerden daha yüksektir (\bar{X} çalışan=39.2791; \bar{X} çalışmayan=32.9422). Etki büyüklüğü (Cohen d) incelendiğinde (.83) okul dışında bir işte çalışıp çalışmama durumunun olumsuz çocukluk deneyimleri üzerinde çok büyük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Temel Psikolojik İhtiyaçlar için t testi sonucuna göre; temel psikolojik ihtiyaçlar cinsiyete [$t(577)=-.813$; $p>.05$] ve okul dışında bir işte çalışıp çalışmama [$t(577)=-1.390$; $p>.05$] durumuna göre manidar fark göstermediği görülmektedir. Öte yandan lise öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçlar sanat/sporla ilgilenip ilgilenmeme durumuna göre manidar fark gösterdiği görülmektedir [$t(577)=2.689$; $p<.05$]. Sanat/sporla ilgilenen öğrencilerin okulda temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılayabilme düzeyleri sanat/sporla ilgilenmeyen öğrencilerden daha yüksektir (\bar{X} sanat/sporla ilgilenen=53.2838; \bar{X} sanat/sporla ilgilenmeyen=51.0448). Etki büyüklüğü (Cohen d) incelendiğinde (.23)

öğrencilerin sanat/sporla ilgilenme durumunun okulda temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılayabilme üzerinde küçük düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

4.1.3. Demografik Değişkenlere İlişkin ANOVA Sonuçları

Demografik değişkenler açısından arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (Oneway ANOVA) yapılmıştır. Lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyeti, öz-şefkat, çocukluk deneyimleri ve temel psikolojik ihtiyaçları puanlarının demografik değişkenlerden okul türü, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, sosyoekonomik düzey ve aileyle geçirilen zaman değişkenlerine göre ANOVA sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Demografik Değişkenlere İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Ölçek	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareleror talaması	F	P	Anlamlı fark	η^2
Okul Türü	Zorbalık Mağduriyeti	Gruplar arası	656.97	3	219.10	5.72	.00**	Anadolu /Meslek - Fen/Meslek	.030
		Gruplar içi	22017.65	575	38.29				
		Toplam	22674.63	578					
	Öz-Şefkat	Gruplar arası	431.06	3	143.70	2.81	.04*	Meslek/ Fen	.014
		Gruplar içi	29370.75	575	51.08				
		Toplam	29801.81	578					
	Çocukluk Deneyimleri	Gruplar arası	4353.88	3	1451.29	12.27	.00**	Anadolu /Fen- Meslek/ Fen	.060
		Gruplar içi	67990.47	575	118.24				
		Toplam	72344.35	578					
	Temel Psikolojik İhtiyaçlar	Gruplar arası	363.14	3	121.05	1.26	.29	-	.007
		Gruplar içi	55075.45	575	95.78				
		Toplam	55438.59	578					
Sınıf	Zorbalık Mağduriyeti	Gruplar arası	385.94	3	128.65	3.32	.02*	9/10	.017
		Gruplar içi	22288.69	575	38.76				
		Toplam	22674.63	578					
	Öz-Şefkat	Gruplar arası	689.82	3	229.94	4.54	.00**	9/12- 10/12	.023
		Gruplar içi	29111.99	575	50.63				
		Toplam	29801.81	578					
	Çocukluk Deneyimleri	Gruplar arası	1302.73	3	434.24	3.52	.02*	9/11	.018
		Gruplar içi	71041.62	575	123.55				
		Toplam	72344.35	578					
	Temel Psikolojik İhtiyaçlar	Gruplar arası	381.74	3	127.25	1.33	.26	-	.007
		Gruplar içi	55056.85	575	95.75				
		Toplam	55438.58	578					
Zorbalık Mağduriyeti	Gruplar arası	66.59	2	33.30	.85	.43	-	.003	
	Gruplar içi	22608.03	576	39.25					
	Toplam	22674.63	578						
Öz-Şefkat	Gruplar	179.86	2	89.93	1.75	.18	-	.006	

Kardeş Sayısı	arası								
	Gruplar içi	29621.95	576	51.43					
	Toplam	29801.81	578						
Çocukluk Deneyimleri	Gruplar arası	1104.64	2	552.32	4.47	.01*	0-2 kardeşi olanlar/ 3-5 kardeşi olanlar	.015	
	Gruplar içi	71239.70	576	123.68					
	Toplam	72344.35	578						
Temel Psikolojik Gereksinimler	Gruplar arası	183.87	2	91.93	.96	.38	-	.003	
	Gruplar içi	55254.72	576	95.93					
	Toplam	55438.58	578						
Zorbalık Mağduriyeti	Gruplar arası	356.50	2	178.25	4.60	.01*	Düşük/ Orta Düşük/ Yüksek	.016	
	Gruplar içi	22318.13	576	38.75					
	Toplam	22674.63	578						
Öz-Şefkat	Gruplar arası	251.62	2	125.81	2.45	.09	-	.008	
	Gruplar içi	29550.19	576	51.30					
	Toplam	29801.81	578						
Çocukluk Deneyimleri	Gruplar arası	710.90	2	355.45	2.86	.06	-	.001	
	Gruplar içi	71633.44	576	124.36					
	Toplam	72344.35	578						
Temel Psikolojik Gereksinimler	Gruplar arası	1014.82	2	507.41	5.37	.01*	Düşük/ Yüksek Orta/Yüksek	.018	
	Gruplar içi	54423.76	576	94.49					
	Toplam	55438.58	578						
Zorbalık Mağduriyeti	Gruplar arası	673.93	2	336.97	8.82	.00**	Günde/ Haftada Günde/ Ayda	.030	
	Gruplar içi	22000.69	576	38.20					
	Toplam	22674.63	578						
Öz-Şefkat	Gruplar arası	563.574	2	281.79	5.551	.00**	Günde en az 1/Ayda en az 1 veya daha az	.019	
	Gruplar içi	29238.24	576	50.76					
	Toplam	29801.81	578						
Çocukluk Deneyimleri	Gruplar arası	587.19	2	293.59	2.36	.10	-	.008	
	Gruplar içi	71757.16	576	124.58					
	Toplam	72344.35	578						
Temel Psikolojik İhtiyaçlar	Gruplar arası	278.15	2	139.07	1.45	.24	-	.005	
	Gruplar içi	55160.44	576	95.77					
	Toplam	55438.58	578						

*p<.05 , **p<.01

Tablo 5'e göre zorbalık mağduriyeti, okul türüne göre manidar düzeyde fark göstermektedir [F(3,575)=5.72; p<.05]. Başka bir deyişle, öğrencilerin zorbalık mağduriyeti okul türlerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffetestinin sonuçlarına göre anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerle (\bar{X} =30.351) meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin (\bar{X} =32.611) ve fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerle (\bar{X} =29.500) meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin (\bar{X} =32.611) zorbalık mağduriyeti puanları arasında fark olduğu görülmektedir. Fen lisesine ve anadolu lisesine giden öğrencilerin zorbalık mağduriyetinin meslek lisesine giden öğrencilere kıyasla daha az olduğu görülmüştür. Analiz için hesaplanan η^2 değeri .030'dur. Buna göre zorbalık mağduriyeti puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %3'ünün okul türüne bağlı olduğu ifade edilebilir. Buna göre lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyeti düzeylerinde okul türü değişkeninde fen lisesinde, anadolu lisesinde ve meslek lisesindeolma durumunun düşük düzeyde bir etkisi olduğunu göstermektedir.Lise öğrencilerinde öz-şefkatin ise okul türüne göremanidar düzeyde fark gösterdiği görülmektedir [F(3,575)=2.81; p<.05].Başka bir deyişle, öğrencilerin öz-şefkat düzeyleri okul türlerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerle (\bar{X} =34.083) fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin (\bar{X} =31.122) öz-şefkat puanları arasında fark olduğu görülmektedir. Meslek lisesine giden öğrencilerin öz-şefkati fen lisesi öğrencilerine kıyasla daha yüksektir. Analiz için hesaplanan η^2 değeri .014'tür. Buna göre öz-şefkat puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %2'sinin okul türüne bağlı olduğu ifade edilebilir. Buna göre lise öğrencilerinin öz-şefkat düzeylerinde okul türü değişkeninde meslek vefen lisesinde olma durumunun düşük düzeyde bir etkisi olduğunu göstermektedir.Öte yandan olumsuz çocukluk deneyimlerinin ise okul türüne göre manidar düzeyde fark gösterdiği görülmektedir [F(3,575)=12.27; p<.05].Başka bir deyişle, öğrencilerin çocukluk deneyimleri okul türlerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerle (\bar{X} =34.825) fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin (\bar{X} =26.851) ve meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerle (\bar{X} =34.757) fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin (\bar{X} =26.851) çocukluk deneyimlerini puanları arasında fark olduğu görülmektedir.Fen lisesine giden öğrencilerin çocukluk deneyimlerini Anadolu lisesi ve meslek lisesi öğrencilerine kıyasla daha az olumsuz düzeyde anımsadıkları görülmüştür. Analiz için hesaplanan η^2 değeri .060'tır. Buna göre

çocukluk deneyimleri puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %6'sının okul türüne bağlı olduğu ifade edilebilir. Buna göre lise öğrencilerinin çocukluk deneyimleri düzeylerinde okul türü değişkeninde fen lisesinde ve diğer okul türlerinde olma durumunun orta düzeyde bir etkisi olduğunu göstermektedir. Analiz sonucuna göre temel psikolojik ihtiyaçlar, okul türüne göre manidar düzeyde fark göstermemektedir [$F(3,575)=1.26$; $p>.05$]. Bu sonuca göre öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlar düzeyi okul türü bakımından birbirine benzerdir.

Analiz sonuçlarına göre zorbalık mağduriyetinin sınıf düzeyine göre manidar fark gösterdiği söylenebilir [$F(3,575)=3.32$; $p<.05$]. Zorbalık Mağduriyeti ölçeğindeki manidar farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre 9. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}=31.230$) 10. Sınıf öğrencilerinin($\bar{X}=31.895$) zorbalık mağduriyeti puanları arasında fark olduğu görülmektedir. 9.sınıf öğrencilerinin10. Sınıf öğrencileriyle kıyasla daha fazla zorbalık mağduriyeti yaşadıkları belirlenmiştir. Analiz için hesaplanan η^2 değeri .017'dir. Buna göre zorbalık mağduriyeti puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %2'sinin sınıf düzeyine bağlı olduğu ifade edilebilir. Buna göre lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyeti düzeylerinde sınıf düzeyi değişkeninde 10. sınıf ve 9. sınıf olma durumunun küçük bir etkisi olduğu görülmektedir.Öz-şefkatin sınıf düzeyine göre manidar fark gösterdiği söylenebilir [$F(3,575)=4.54$; $p<.05$]. Öz-şefkat ölçeğindeki manidar farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre 9. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}=33.775$) 12. Sınıf öğrencileri($\bar{X}=30.515$) ve 10. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}=34.202$) 12. sınıf öğrencilerinin($\bar{X}=30.515$) öz-şefkat puanları arasında manidar fark olduğu görülmektedir. 12.sınıf öğrencilerinin9 ve 10. Sınıf öğrencileriyle kıyasla daha düşük öz-şefkat düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Analiz için hesaplanan η^2 değeri .023'tür. Buna göre öz-şefkat puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %2'sinin sınıf düzeyine bağlı olduğu ifade edilebilir. Buna göre lise öğrencilerinin öz-şefkat düzeylerinde sınıf düzeyi değişkeninde 12.sınıf olma ile 9 ve 10. Sınıf olma durumunun küçük bir etkisi olduğu görülmektedir.Çocukluk deneyimlerinin sınıf düzeyine göre manidar fark gösterdiği söylenebilir [$F(3,575)=3.52$; $p<.05$]. Çocukluk deneyimleri ölçeğindeki manidar farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre 9. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}=35.045$) 11.Sınıf öğrencilerinin($\bar{X}=31.563$)çocukluk deneyimleri puanları arasında fark olduğu görülmektedir. 9.sınıf öğrencilerininçocukluk deneyimlerini 11. sınıf öğrencilerine kıyasla daha fazla olumsuz düzeyde anımsadıkları görülmüştür. Analiz için hesaplanan η^2 değeri

.018'dir. Buna göre çocukluk deneyimleri puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %2'sinin sınıf düzeyine bağlı olduğu ifade edilebilir. Buna göre lise öğrencilerinin çocukluk deneyimleri düzeylerinde sınıf düzeyi değişkeninde 11. sınıf ve 9. sınıf olma durumunun küçük bir etkisi olduğu görülmektedir.Öte yandan temel psikolojik ihtiyaçlar, sınıf düzeyine göre manidar fark göstermemektedir [F(3,575)=1.33; p>.05]. Buna göre öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlar düzeyi sınıf düzeyi bakımından birbirine benzerdir denebilir.

Tablo 5'e göre, zorbalık mağduriyetinin kardeş sayısına göre manidar fark göstermediği görülmektedir [F(2,576)=.85; p>.05]. Buna göre öğrencilerin zorbalık mağduriyeti düzeyleri kardeş sayısı açısından birbirine benzerdir denebilir. Öte yandan Çocukluk Deneyimlerinin kardeş sayısına göre manidar fark gösterdiği söylenebilir [F(2,576)=4.47; p<.05]. Çocukluk Deneyimleri ölçeğindeki manidar farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre 0-2 kardeşe sahip olan öğrencilerle (\bar{X} =31.970) 3-5 kardeşe sahip olan öğrencilerin (\bar{X} =34.613) çocukluk deneyimleri puanları arasında manidar fark olduğu görülmektedir. 0-2 kardeşe sahip öğrencilerin çocukluk deneyimlerini 3-5 kardeşe sahip olan öğrencilere kıyasla daha az olumsuz düzeyde anımsadıkları görülmüştür. Analiz için hesaplanan η^2 değeri .015'tir. Buna göre çocukluk deneyimleri puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %2'sinin kardeş sayısı değişkenine bağlı olduğu ifade edilebilir. Buna göre lise öğrencilerinin çocukluk deneyimleri düzeylerinde kardeş sayısı değişkeninde 3-5 kardeşe sahip olma ile 0-2 kardeşe sahip olma durumunun küçük bir etkisi olduğu görülmektedir.Öz-şefkat, kardeş sayısına göre manidar fark göstermemektedir [F(2,576)=1.75; p>.05]. Buna göre öğrencilerin öz-şefkat düzeyleri kardeş sayısı açısından birbirine benzerdir denebilir. Aynı şekilde temel psikolojik ihtiyaçların da kardeş sayısına göre manidar fark göstermediği görülmektedir [F(2,576)=.96; p>.05]. Buna göre öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlar düzeyi kardeş sayısı açısından birbirine benzerdir denebilir.

Analiz sonuçlarına göre zorbalık mağduriyetinin ailenin ekonomik durumuna göre manidar fark gösterdiği söylenebilir (F(2,576)=4.60; p<.05). Zorbalık mağduriyeti ölçeğindeki manidar farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin (\bar{X} =32,6265) orta sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler (\bar{X} =30,6296) ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin (\bar{X} =29,2759) zorbalık mağduriyeti puanları

arasında fark olduğu görülmektedir. Düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin orta ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilere kıyasla daha fazla zorbalık mağduriyeti yaşadıkları belirlenmiştir. Analiz için hesaplanan η^2 değeri .016'dır. Buna göre zorbalık mağduriyeti puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %2'sinin ailenin sosyoekonomik durumuna bağlı olduğu ifade edilebilir. Buna göre lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyeti düzeylerinde ailenin sosyoekonomik durumunun düşük sosyoekonomik düzeye sahip olma durumuyla orta ve yüksek düzey sosyoekonomik duruma sahip olmanın küçük bir etkisi olduğu görülmektedir. Öte yandan çocukluk deneyimlerinin ailenin ekonomik durumuna göre manidar fark göstermediği söylenebilir [$F(2,576)=2.86$; $p>.05$]. Buna göre öğrencilerin çocukluk deneyimleri düzeyleri ailenin sosyoekonomik durumu bakımından birbirine benzerdir denebilir. Temel psikolojik ihtiyaçların ailenin ekonomik durumuna göre manidar fark gösterdiği söylenebilir [$F(2,576)=5.37$; $p<.05$]. Temel psikolojik ihtiyaçlar puanlarındaki manidar farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin ($\bar{X}=57.586$) düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler ($\bar{X}=51.060$) ve orta sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin ($\bar{X}=51.700$) temel psikolojik ihtiyaçlar puanları arasında fark olduğu görülmektedir. Yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin düşük ve orta sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilere kıyasla daha fazla okulda temel psikolojik ihtiyaçlara sahip oldukları belirlenmiştir. Analiz için hesaplanan η^2 değeri .018'dir. Buna göre temel psikolojik ihtiyaçlar puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %2'sinin ailenin sosyoekonomik durumuna bağlı olduğu ifade edilebilir. Buna göre lise öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçlar düzeylerinde ailenin sosyoekonomik durumunun yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olma durumuyla düşük ve orta düzey sosyoekonomik duruma sahip olmanın küçük bir etkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca öz-şefkatin ailenin ekonomik durumuna göre manidar fark göstermediği görülmektedir [$F(2,576)=2.45$; $p>.05$]. Buna göre öğrencilerin öz-şefkat düzeyleri ailenin sosyoekonomik durumu bakımından birbirine benzerdir denebilir.

Analiz sonuçlarına göre zorbalık mağduriyetinin öğrencinin ailesiyle vakit geçirme durumuna göre manidar fark gösterdiği söylenebilir [$F(2,576)=8.82$; $p<.05$]. Zorbalık mağduriyeti ölçeğindeki manidar farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre ailesiyle günde en az 1 kez bir arada olabilen öğrenciler ile ($\bar{X}=30.402$) haftada en az 1 kez ailesiyle bir arada olabilen öğrenciler ($\bar{X}=33.949$) ve ayda en az 1 veya daha az bir arada olabilen öğrencilerin

($\bar{X}=32.896$) zorbalık mağduriyeti puanları arasında fark olduğu görülmektedir. Ailesiyle günde en az bir kez bir araya gelebilen öğrencilerin haftada en az 1 kez ve ayda en az bir kez veya daha az ailesiyle bir arada bulunabilen öğrencilere kıyasla daha düşük zorbalık mağduriyeti yaşadıkları belirlenmiştir. Analiz için hesaplanan η^2 değeri .030'dur. Buna göre zorbalık mağduriyeti puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %3'ünün aileyle bir arada bulunabilme durumuna bağlı olduğu ifade edilebilir. Buna göre lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyeti düzeylerinde aileyle daha sık bir araya gelebilme durumunun küçük bir etkisi olduğu görülmektedir. Öte yandan öz-şefkatin aileyle geçirilen zamana göre manidar fark gösterdiği söylenebilir [$F(2,576)=.5.55$; $p<.05$]. Öz-Şefkat ölçeğindeki manidar farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre öz-şefkat ölçeğinde günde en az 1 kez ailesiyle zaman geçiren öğrencilerle ($\bar{X}=33.549$) ve ailesiyle ayda en az 1 kez veya daha az zaman geçiren öğrencilerin ($\bar{X}=30.333$) öz-şefkat puanları arasında manidar fark olduğu görülmektedir. Ailesiyle günde en az bir kez bir araya gelebilen öğrencilerin ayda en az bir kez veya daha az ailesiyle bir arada bulunabilen öğrencilere kıyasla daha yüksek öz-şefkat düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Analiz için hesaplanan η^2 değeri .019'dur. Buna göre öz-şefkat puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %2'sinin aileyle bir arada bulunabilme durumuna bağlı olduğu ifade edilebilir. Buna göre lise öğrencilerinin öz-şefkat düzeylerinde aileyle daha sık bir araya gelebilme durumunun küçük bir etkisi olduğu görülmektedir.Çocukluk deneyimlerinin aileyle geçirilen zamana göre manidar fark göstermediği söylenebilir [$F(2,576)=.97$; $p>.05$]. Buna göre öğrencilerin çocukluk deneyimleri düzeyleri aileyle bir araya gelebilme durumu bakımından birbirine benzerdir denebilir.Benzer şekilde temel psikolojik ihtiyaçların da aileyle geçirilen zamana göre manidar fark göstermediği söylenebilir [$F(2,576)=.97$; $p>.05$]. Buna göre öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlar düzeyi aileyle bir araya gelebilme durumu bakımından birbirine benzerdir denebilir.

4.1.4. Lise Öğrencilerinin Zorbalık Mağduriyeti, Öz-Şefkat, Çocukluk Deneyimleri ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Bulguları

Lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyeti, öz-şefkat,çocukluk deneyimleri ve temel psikolojik ihtiyaçlar düzeyleri normal dağılım göstermekte olup, aralarındaki ilişkinin yönü ve düzeyinin belirlenmesi amacıyla Pearson Korelasyon Analizi yapılmış ve bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.Zorbalık Mağduriyeti, Öz-Şefkat,Çocukluk Deneyimleri ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analiz Sonuçları

Değişkenler	1.	2.	3.	4.
1.Zorbalıkmağduriyeti	1.00	-	-	-
2.Temelpsikolojikihtiyaçlar	-.244**	1.00	-	-
3.Çocuklukdeneyimleri	.304**	-.187**	1.00	
4.Öz-şefkat	-.154**	.246**	-.280**	1.00

**p<.01

Tablo 6 incelendiğinde zorbalık mağduriyeti ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ($r=-.244$, $p<.01$.); zorbalık mağduriyeti ile çocukluk deneyimleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=.304$, $p<.01$.); olduğu, zorbalık mağduriyeti ile öz-şefkat arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ($r=-.154$, $p<.01$.), temel psikolojik ihtiyaçlar ile çocukluk deneyimleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ($r=-.187$, $p<.01$.); temel psikolojik ihtiyaçlar ile öz-şefkat arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=.246$, $p<.01$.); çocukluk deneyimleri ile öz-şefkat arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ($r=-.280$, $p<.01$.) olduğu görülmektedir. Demografik değişkenler, temel psikolojik ihtiyaçlar, çocukluk deneyimleri ve öz-şefkatin zorbalık mağduriyetini yordamasına ilişkin bulgular hiyerarşik regresyon analizi ile elde edilmiş ve sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir. Analizde sınıflamalı değişken düzeylerinden birkaçı dışta bırakılarak “dummy” değişken olarak isimlendirilen yeni yapay değişkenler analize dahil edilmiştir (Büyüköztürk, 2014).

4.1.5. Lise Öğrencilerinin Zorbalık Mağduriyeti, Öz-Şefkat, Çocukluk Deneyimleri ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları

Zorbalık mağduriyetinin öz-şefkat, çocukluk deneyimleri ve temel psikolojik ihtiyaçlar değişkenleri tarafından yordanmasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi varsayımları Tablo 7’de incelenmiştir.

Tablo.7 Zorbalık Mağduriyetinin Öz-Şefkat, Çocukluk Deneyimleri ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Değişkenleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Varsayımları

Zorbalık Mağduriyeti	Bağımsız Değişkenler	Tolerans	VIF	CI	Durbin-Watson
Model 1	Ekonomik durum	.964	1.037	1.618	
	10.sınıf	.385	2.595	1.773	
	Anadolu Lisesi	.267	3.749	2.175	
	11.sınıf	.337	2.965	2.564	
	Fen Lisesi	.462	2.166	6.251	
	9.sınıf	.323	3.097	7.924	
	Meslek Lisesi	.266	3.765	15.400	
Model 2	Ekonomik durum	.957	1.044	1.801	
	10.sınıf	.385	2.600	1.974	
	Anadolu Lisesi	.265	3.772	2.422	
	11.sınıf	.337	2.971	2.853	
	Fen Lisesi	.457	2.190	6.672	
	9.sınıf	.323	3.100	7.560	
	Meslek Lisesi	.265	3.780	8.842	
	Çocukluk Deneyimleri	.931	1.075	18.654	
Model 3	Ekonomik durum	.957	1.045	1.974	
	10.sınıf	.381	2.624	2.163	
	Anadolu Lisesi	.265	3.774	2.655	
	11.sınıf	.335	2.988	3.127	
	Fen Lisesi	.454	2.202	7.158	
	9.sınıf	.319	3.136	7.983	
	Meslek Lisesi	.265	3.774	9.458	
	Çocukluk Deneyimleri	.839	1.192	11.846	
	Öz-Şefkat	.875	1.143	24.730	
Model 4	Ekonomik durum	.953	1.049	2.134	2.136
	10.sınıf	.380	2.628	2.340	
	Anadolu Lisesi	.263	3.805	2.872	
	11.sınıf	.335	2.988	3.383	
	Fen Lisesi	.454	2.202	7.714	
	9.sınıf	.317	3.151	8.423	
	Meslek Lisesi	.264	3.794	10.110	
	Çocukluk Deneyimleri	.826	1.210	12.519	
	Öz-Şefkat	.837	1.194	15.502	
	Temel Psikolojik İhtiyaçlar	.899	1.112	29.164	

Tablo 7’ de görüldüğü üzere yapılan hiyerarşik regresyon analizi öncesinde çoklu-doğrusal bağlantı sorunun olup olmadığı incelenmiş ve analiz sonuçlarına ilişkin olarak VIF değerlerinin 1.112 olduğu; analiz sonucunda tolerans değerlerinin .90 olduğu; CI değerinin de

29.164 olduğu ve Durbin-Watson değerinin 2.136 olduğu görülmektedir. Değişkenler arası korelasyonların .80 üzerinde olması, Tolerans değerlerinin .20 den küçük bir değerde olması, VIF değerlerinin 10' dan yüksek olması ve CI değerinin 30' dan yüksek çıkması durumunda bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2014). Analiz sonrasında araştırmaya ilişkin bulgulara bakıldığında çoklu bağlantı sorununun olmadığı ve eşvaryanslılık varsayımının da sağlandığı görülmüştür.

Bundan hareketle lise öğrencilerinde zorbalık mağduriyetini temel psikolojik ihtiyaçlar, çocukluk deneyimleri ve öz-şefkatin ne şekilde yordadığının belirlenmesi amacıyla ilişkin olarak, Hiyerarşik Regresyon Analizi yapılmıştır. Hiyerarşik regresyon analizinde araştırmacının önemli odağı, mantıksal ve/veya ampirik dayanaklara göre analize belli bir sırayla aldığı her bloğun bağımlı değişken üzerindeki etkisi üzerinedir (Büyüköztürk, 2014).

Regresyon analizinde bağımlı ve bağımsız değişkenlerin normal dağılım göstererek en az eşit aralık ölçeğinde değişkenler olmaları gerekir. Fakat bazı çalışmalarda sınıflama ölçeğindeki değişkenlerin de bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenmek istenebilir. Analiz esnasında sınıflamalı değişken düzeylerinden biri yok sayılarak kategori sayısının bir eksiği kadar üretilen ve dummy (kukla) değişken adı verilen yeni yapay değişkenlerle analize devam edilir (Büyüköztürk, 2014). Hiyerarşik regresyon analizinde demografik değişkenler için dummy kod yapılmıştır. Dummy kodlanan değişkenler ile analiz yapılmış, modelde anlamlı olmayan değişkenler analize dahil edilmemiştir. Bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Zorbalık Mağduriyetinin Öz-Şefkat, Çocukluk Deneyimleri ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Değişkenleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Yordayıcı	B	SH _β	Beta	R ²	ΔR ²
1	Sabit	35.231	1.714		.046	.046
	Ekonomik durum	-1.513	.606	-.104*		
	10.sınıf	-.441	.946	-.033		
	Anadolu Lisesi	-1.297	.991	-.104		
	11.sınıf	-.441	.946	-.033		
	Fen Lisesi	-1.900	1.127	-.101		
	9.sınıf	-.441	.946	-.033		
	Meslek Lisesi	.477	1.148	.033		
2	Sabit	29.131	1.845		.127	.080
	Ekonomik durum	-1.164	.582	-.080		
	10.sınıf	.135	.993	.009		
	Anadolu Lisesi	-1.831	.952	-.146		
	11.sınıf	-1.182	.889	-.090		
	Fen Lisesi	-1.070	1.086	-.057		

	9.sınıf	-.225	.907	-.017		
	Meslek Lisesi	-.023	1.102	-.002		
	Çocukluk	.164	.023	.293**		
	Deneyimleri					
3	Sabit	31.949	2.276		.133	.007
	Ekonomik	-1.131	.581	-.078		
	durum					
	10.sınıf	.335	.995	.021		
	Anadolu Lisesi	-1.790	.950	-.143		
	11.sınıf	.335	.995	.021		
	Fen Lisesi	-1.236	1.085	-.066		
	9.sınıf	-.022	.910	-.002		
	Meslek Lisesi	.076	1.099	.005		
	Çocukluk	.149	.024	.265**		
	Deneyimleri					
	Öz-şefkat	-.077	.036	-.088*		
4	Sabit	36.410	2.498		.158	.025
	Ekonomik	-.992	.574	-.068		
	durum					
	10.sınıf	.172	.982	.011		
	Anadolu Lisesi	-1.438	.941	-.115		
	11.sınıf	-.995	.877	-.076		
	Fen Lisesi	-1.194	1.071	-.064		
	9.sınıf	-.274	.899	-.021		
	Meslek Lisesi	.262	1.086	.018		
	Çocukluk	.137	.024	.244**		
	Deneyimleri					
	Öz-şefkat	-.045	.037	-.052		
	Temel	-.106	.026	-.165**		
	Psikolojik					
	İhtiyaçlar					

*p<.05 , **p<.01

Analize birinci blokta ekonomik durum, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenleri alınmıştır. Tablo 8’de görüldüğü gibi zorbalık mağduriyetinin bu yedi değişken tarafından anlamlı düzeyde yordandığı ve %5 oranında açıklandığı saptanmıştır [F(7, 571)=3.975; p<.05].

Analize ikinci blokta çocukluk deneyimleri değişkeni dahil edilmiştir. Zorbalık mağduriyetinin çocukluk deneyimleri tarafından anlamlı düzeyde yordandığı ve %8 oranında açıklandığı saptanmıştır [F(8, 570)=10.330; p<.05].

Analize üçüncü bloktaöz-şefkat değişkeni eklenmiştir. Zorbalık mağduriyetinin öz-şefkat tarafından anlamlı düzeyde yordandığı ve %0.7 oranında açıklandığı görülmektedir [F(9,569)=9.728; p<.05].

Analize dördüncü blokta temel psikolojik ihtiyaçlar değişkeni eklenmiştir. Zorbalık mağduriyetinin temel psikolojik gereksinimler tarafından anlamlı düzeyde yordandığı ve

%3'ünün açıklandığı görülmektedir [F(10,568)= 10.654; p<.05]. Böylece açıklanan toplam varyans %16'ya yükselmiştir.

4.2.Nitel Araştırma

Lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyeti, temel psikolojik ihtiyaçlar, çocukluk deneyimleri ve öz-şefkate ait görüşlerini incelemeyi amaçlayan çalışmanın bu bölümünde, olgubilim deseni temel alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Katılımcıların zorbalık mağduriyetleri ve zorbalık mağduriyetleri çerçevesinde öz-şefkat, çocukluk deneyimleri ve temel psikolojik ihtiyaçları hakkındaki görüşlerine yönelik içerik analizine ve bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyetleri deneyimlerine ilişkin yapılan görüşmeler sonucunda “Sözel”, “Sosyal-Duygusal”, “Fiziksel” ve “Siber” olmak üzere dört alt kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriye ait olarak, katılımcıların verdiği cevaplardan yola çıkarak kodlar oluşturulmuştur. Bunlara ilişkin genel görünüm tablosu aşağıda sunulmuştur.

Tablo 9. Zorbalık Mağduriyeti Deneyimleri Temasına Ait Alt Kategoriler ve Kodlar Tablosu

Tema	Alt Kategori	Kod
Zorbalık Mağduriyeti Deneyimleri	Sözel	Küfür etme
		Lakap takma
		Bedensel özelliklere yönelik alaycı tutum (boy, kilo vb.)
	Sosyal-Duygusal	Konuşma tarzı-aksan-şiveye yönelik alaycı tutum
		Dışlama-görmezden gelme
		Dedikodu-iftira
		Manipülasyon-baskı
	Fiziksel	Vurma-tokat atma
		Dayak
	Siber	Eşyaları izinsiz kullanma-zarar verme
		Mesaj atma
		Şantaj-ifşa
		Söylenti çıkarma
		Sahte hesap açma

Zorbalık mağduriyeti teması altında verilen cevaplar incelendiğinde, katılımcıların verdikleri cevaplar frekansların miktarına göre “Sözel”, “Sosyal-Duygusal”, “Fiziksel” ve “Siber” şeklinde dört alt kategoriye ayrılmıştır. Sözel mağduriyet kategorisinde, arkadaşları tarafından küfürlere maruz kaldıklarını, kendilerine istemedikleri kötü lakaplar takıldığını, bedensel özelliklerine yönelik alaycı ifadeler duyduklarını ve konuşmalarıyla/şiveleriyle alay edildiğini ifade eden katılımcıların görüşleri yer almaktadır. Sözel mağduriyet kategorisindeki ilk kod olan “Küfür” ile ilişkili olarak “K9: Küfür... Başka da bir rahatsızlığım yok. Sınıf içinde o kadar sinir bozucu bir durum ki habire küfürler duymak. İnsan bir yere kadar tahammül edebiliyor. Sonrasında kavga ediyorum. Düşünsenize her gün annenize, size küfür edildiğini. Çok sinir bozucu.” şeklinde kendini ifade ederken K1, K2, K3, K5, K6, K8, K10 ve K12de akranları tarafından sık sık küfürlere, hakaretlere maruz kaldıklarını dile getirmiştir. “K6: Çok fazla küfür ediyorlar okul içinde. Genelde erkekler birbirlerine ediyorlar ama bize de ettikleri oluyor. Hatta bazen kızlar da birbirlerine küfürler ediyor. Fen lisesi bir de burası insanlar bizden neler bekliyor bunlar neler yapıyor? Hiçbirin ağzına yakışmıyor bu laflar ama birkız küfredince çok sinirleniyorum.” şeklinde ifade ederken küfre maruz kalmanın cinsiyetten bağımsız bir olay olduğunu dile getirmiştir.

Sözel mağduriyet kategorisindeki ikinci kod olan “Lakap takma” ile ilişkili olarak “K3: “Lakap takma, sözel zorbalık çok fazla. Mesela ben sınıf birincisiyim diğerlerine göre başarılıyım diye bana inek diyorlar. Ya da öğretmenlerin hoşuna gidecek şeyler yaptığımda mesela sınıfta komik bir şaka yaptığımda buna hocalar da gülerse bana düşman gibi bakıyorlar. İspiyoncu, yalaka falan diyorlar bana hocalarla aram iyi diye. Bu yüzden okulda sosyal bir ortam kuramıyorum.” şeklinde yaşadıklarını ifade ederken “K12: Bazen öyle bir laf ediyorlar ki saçma sapan yani. Küfür desen küfür değil ama can sıkıcı. Garip lakaplar takıyorlar hani boyunla kılona ilgili olur anlarsın da... Adımızla saçma sapan lakaplar üretiyorlar mesela çocuk gibi. Hatta ilkokuldaki çocuk yapmaz bunları. Sonra tüm sınıf hatta tüm okul seni o lakapla çağırıyor, alay ediyorlar herkesin içinde. İnsanın canı sıkılıyor durduk yere.” diyerek yaşadığı durumu ifade etmiştir. Bu cevaba benzer şekilde K4, K5, K6, K8 ve K9 da akranları tarafından kendilerine istemedikleri lakapların takıldığını ve bu nedenle sık sık mağduriyet yaşadıklarını ifade etmişlerdir

Sözel mağduriyet kategorisindeki üçüncü kod olan “Bedensel özelliklere yönelik alaycı tutum” ile ilişkili olarak “K3: Boyum kısa diye hep boyumla dalga geçiyorlar. Biraz da kiloluyum. Beden derslerine çıkmak istemiyorum mesela bu yüzden. Ne zaman koşmaya çalışsam tır geliyor, balınaya bak falan diyor erkekler. Geçen gün bu yüzden ağladım mesela

nöbetçi öğretmen gördü beni o sakinleştirdi. Çok üzülüyorum böyle yapmalarına.” şeklinde kendini ifade ederken “K4: Gözlüklerim var diye dört göz diyorlar bana, üzülüyorum ama dövmek istiyorum hepsini çok sinirleniyorum bu lafa.” şeklinde yaşadığı durumu ifade etmiştir.

Sözel mağduriyet kategorisindeki dördüncü ve son kod olan “Konuşma tarzı-aksan-şiveye yönelik alaycı tutum” ile ilişkili olarak “K8: Lise üçe kadar farklı bir şehirdeydik daha yeni buraya taşındık. İki bölge arasında uçurum var resmen kültürel açıdan ama ikisinde de yaşadığım benzer bir olay var: Kültür farkı. İki kültüre de uyum sağlayamadım en basitinden konuşma tarzım onlara benzemiyordu, birine göre çok kibarken öbürüne göre oldukça kaba geliyordum insanlara ve bu durumdan dolayı çok fazla alay edildi benimle hala da edilmeye devam ediyor.” diyerek yaşadığı durumu ifade etmiştir.

Sosyal-duygusal mağduriyet kategorisindeki ilk kod olan “Dışlama-görmezden gelme” ile ilişkili olarak “K3: Duygusal zorbalığa maruz kalıyorum dışlanmışlık hissediyorum, arkadaşlarım beni dışlıyorlar mesela ara sıra benimle vakit geçirmek istemiyorlar. Nedenini sorduğumda söylemiyorlar anlam veremiyorum.” şeklinde yaşadığı durumu ifade ederken “K12 Öğrenciler o kadar duygusuz ve duyarsız ki. Herkese karşı çok acımasızlar. Kendilerine benzemeyeni hemen dışlıyorlar. Herkes birbirinin kusurunu aramaya çalışıyor resmen. Bu durumdan çok rahatsızım.” diyerek yaşadığı mağduriyet durumunu ifade etmiştir. Benzer şekilde K1, K2 ve K10 da okullarında akranları tarafından dışlandıklarını ifade etmektedir.

Sosyal-duygusal mağduriyet kategorisindeki ikinci kod olan “Dedikodu-iftira” ile ilişkili olarak “K4: Hem dışlıyorlar hem de kendi aralarında dedikodumu yapıyorlar duyuyorum ben bunu daha sonra. İşlerine gelmeyen en ufak bir şey yaptığımızda hakkımızda dedikodu çıkarıyorlar. Burası çok küçük bir yer, bir anda herkes duyuyor bu dedikoduları. Okuldakiler, öğretmenler hatta bazen ailemiz bile. Sonrasında biz zor durumda kalıyoruz. Ailemiz okuldan almakla tehdit ediyor bizi sonra.” diyerek yaşadığı mağduriyet durumunu ve bu durumun etkilerini ifade etmiştir. Bu duruma benzer şekilde “K2: Bazen hiçbir şey yapmasam bile gidip beni hocalara hatta müdüre şikayet ettikleri oluyor. Bir kız bana tokat atıyor uğraşılıyor mesela ben bulaşmıyorum. Sonra bir bakıyorum hoca beni yanına çağırıyor, kıza vurmuşum dövmüşüm güya onu. Yapmadım desem de inanmıyor hocalar. Çoğu kez haksız yere dayak yediğim oldu bu yüzden.” şeklinde yaşadığı mağduriyeti açıklamıştır.

Sosyal-duygusal mağduriyet kategorisindeki üçüncü ve son kod olan “Manipülasyon-baskı” ile ilişkili olarak “K10: Birine küsünce onunla arası bozulunca bazıları hiçbirimizin

onunla konuşmamasını istiyor. Hem karşı tarafı dışlıyorlar hem de bize baskı kuruyorlar. İtiraz edince de bizi haksız çıkarmak için ellerinden geleni yapıyorlar, bizi de dışlamakla tehdit ediyorlar mesela. Karşı geldiğimizde nankör, düşman muamelesi görüyoruz. Ya baskılarına boyun eğeceğiz ya da o kişiyle bir daha asla konuşmayacağız. Bu resmen haksızlık” şeklinde yaşadığı baskı ve zorlanma durumunu ifade etmiştir.

Fiziksel mağduriyet kategorisindeki ilk kod olan “Vurma-tokat atma” ile ilişkili olarak “K7: Fiziksel zorbalık çok fazla. Durduk yere vuruyorlar, tokat atıyorlar, itiyorlar. Dersi dinliyoruz mesela, hoca arkasını döner dönmez arka sıradaki adam bile gelip bir tane vuruyor kafamıza. Ortada bir neden de yok yani. Ayrıca neden bile olsa vurmaları mı gerek yani? Nedensiz yere vuruyorlar işte. Kızlar da yapıyor bunu ama en çok erkekler yapıyor.” şeklinde yaşadıklarını ifade ederken okul ortamında öğrencilerin “şaka maksatlı” birbirlerine vurduklarını ifade eden katılımcılar da vardır. Örneğin “K1: Erkekler bazen bize bile vuruyorlar sonra şaka yaptık diyorlar ama böyle şaka mı olur? Geçen hafta arkadaşımızın kafasını duvara vurdu, şaka yaptım dedi. Kız üç gün baş ağrısı çekti. Şaka böyle mi yapılır?” derken K2 ise, “Bazen şakalaşma amaçlı gelip vuruyorlar sonra şaka kavgaya dönüşüyor.” Şeklinde yaşanan mağduriyet durumunu dile getirmiştir.

Fiziksel mağduriyet kategorisindeki ikinci kod olan “Dayak” ile ilişkili olarak “K8: Erkeklerle sosyal ortam kurmayı beceremiyorum. Genelde çevremde hep kızlar olur kızlarla daha iyi anlaşıyorum. Bu yüzden erkekler bana gıcık oluyor farkındayım bunun. Buldukları her fırsatta bana zarar veriyorlar. Okul tuvaletinde bizim sınıftan iki kişiden dayak yedim dönemin başında. Daha önce de okul çıkışında topluca dövdüler beni, abilerini falan da çağırmişlar hatta. Hiç hak etmediğim şeyler için dayak yiyorum.” şeklinde yaşadığı mağduriyet durumunu ifade etmiştir.

Fiziksel mağduriyet kategorisindeki üçüncü ve son kod olan “Eşyaları izinsiz kullanma-zarar verme” ile ilişkili olarak “K2: Bu okulda asla bir eşyam çalınmadı ama çok fazla zarar verdikleri oldu. Silgidir kalemdir bunları saymıyorum bile. Montumu kesen oldu, çantama su döken, pencereden atan da oldu. Say say bitmez. Sinirlendiklerinden de yapmıyorlar aslında onlara göre bu bir eğlence.” diyerek bu konuda yaşadığı mağduriyet durumunu ifade etmiştir.

Siber mağduriyet kategorisindeki kodlarla ilişkili olarak “K11: Sosyal medyada normal istekleri kabul ediyordum en başta çünkü hepsi okulumdan çevremden tanıdığım insanlardı, çoğu arkadaşlarımdı ama daha sonra birçoğundan uygunsuz mesajlar almaya

başladım.” şeklinde yaşadığı durumu ifade ederken benzer şekilde “K8: “Instagramda bir sürü fake takipçi istek atıyor, taciz edici mesajlar yazıyorlarerekek olmama rağmen bir de. Bazen tehdit de ediyorlar. Hatta benim adıma fake hesaplar da açtıkları oluyor. Bazen çoğu zamanımı o fake hesaplarla uğraşarak ne bileyim kapattırmaya çalışarak falan geçiriyorum. Hem canım sıkılıyor hem de çok sinirleniyorum.” diyerek yaşadığı mağduriyeti dile getirmiştir. K8 ayrıca “Geçenlerde daha saçma sapan bir fotoğrafımı saçma sapan bir müzikle birleştirip tiktoka atmış sınıftakiler. Çok saçma bir çaba gerçekten. Ama bunu komik buluyorlar güya şaka yapıyorlarmış.” diyerek yaşadığı durumu ifade etmiştir.

Lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyetinin etkilerine yönelik yapılan görüşmeler sonucunda “Duygu”, “Davranış” ve “Düşünce” olmak üzere üç alt kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriye ait olarak, katılımcıların verdiği cevaplardan yola çıkarak kodlar oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşleri, tekrarlanma sıklığına göre kodlar şeklinde belirtilmiştir. Bunlara ilişkin genel görünüm tablosu aşağıda sunulmuştur.

Tablo 10. Mağduriyetin Etkileri Temasına Ait Alt Kategoriler ve Kodlar Tablosu

Tema	Alt Kategori	Kod
Mağduriyetin Etkileri	Duygu	Mutsuzluk
		Umutsuzluk
		Güvensizlik
		Endişe
		Öfke
	Davranış	Yetersizlik-çaresizlik hissi
		Durgunluk
		Anhedoni
		Sürekli keder hali
		Uykusuzluk ya da sürekli uyku hali
	Düşünce	Sosyal destek arayışı
		Okul reddi
		Kendini yargılama
		Ruminasyon

Duygu kategorisindeki ilk kod olan “Mutsuzluk” ile ilişkili olarak “K1: Zorbalığa uğradıktan sonra kendimi çok mutsuz hissediyorum. Kim ister ki okulda her gün birileri kendine bir şey yapsın?” şeklinde yaşadığı durumu ifade ederken katılımcıların büyük bir kısmının bu duyguya sahip olduğu ve benzer ifadeler verdikleri görülmektedir. Duygu kategorisindeki ikinci ve üçüncü kod olan “Umutsuzluk” ve “Güvensizlik” ile ilişkili olarak

“K8: Yaşadığım her kötü olaydan sonra umudum tükeniyor. Canımın bir kıymeti yok sanki. O kadar acımasız oluyorlar ki bazen. Bu okula gelmeden önce daha mutlu biriydim. Ama burada mutlu değilim nasıl olabilirim ki zaten? Kendime eskisi kadar güvenim kalmadı, bir şeylerin düzeleceğine dair umudum da yok. Zorbalar cezalandırılmıyor, çoğu hoca basit bir şeymiş gibi geçiştiriyor olayı ya da görmezden geliyorlar.” şeklinde durumu ifade ederken K2, K4 ve K11 de benzer açıklamalar yapmıştır. Duygu kategorisindeki dördüncü kod olan “Endişe” ile ilişkili olarak *“K11: Sosyal medya üzerinden çok fazla rahatsız ediliyorum. Çoğu benle yaşıt, tanıdığım insanlar...Sürekli endişe içindeyim kimseye güvenim kalmadı.”* şeklinde yaşadığı mağduriyeti ifade ederken K8 de benzer açıklamalarda bulunmuştur. Duygu kategorisindeki beşinci kod olan “Öfke” ile ilişkili olarak *“K10: Sınıfta hoşgörü yok, çok sinir ediyor bu durum beni. İnsanların anlayışsızlığı yani. Tamam herkes herkesi sevmek zorunda değil ama birbirimize saygı duymak zorundayız. Hele de değiştiremediğimiz özelliklerimizden dolayı.”* şeklinde yaşadığı mağduriyet durumunun kendisinde yarattığı hisleri ifade etmiştir. Duygu kategorisindeki altıncı ve son kod olan “Yetersizlik-çaresizlik hissi” ile ilişkili olarak *“K2: Kendimi çok güçsüz hissediyorum bazen. Baş edemiyorum onlarla.”* şeklinde durumu özetlemiştir.

Davranış kategorisindeki ilk ve ikinci kod olan “Durgunluk” ve “Anhedoni” ile ilişkili olarak *“K9: Sessizleşirim genelde kimseyle konuşmak istemem.”* şeklinde kendini ifade ederken *“K8: Tek başına yalnız kalıp kafamı toparlamak o an kimseyi görmemek, konuşmamak isterim.”* diyerek yaşadığı durumu ifade etmiştir. Katılımcıların büyük bir kısmı zorbalık mağduru olduklarında durgunlaştıklarını ve hayattan zevk almak istemediklerini ifade etmiştir. Davranış kategorisindeki üçüncü kod olan “Sürekli keder hali” ile ilişkili olarak *“K8: Ağlarım, hırpalarım kendimi.”* şeklinde durumu özetlemiştir. Davranış kategorisindeki dördüncü kod olan “Uykusuzluk ya da sürekli uyku hali” ile ilişkili olarak *“K6: Herkesin başına gelebilir diyip de geçemem varsa bir sorun onu da çözemem, çözecek gücüm olmaz çünkü uykularım kaçır.”* şeklinde kendini ifade ederken *“K11: Yataktan çıkmak istemem sürekli uyurum.”* diyerek yaşadığı durumu ifade etmiştir. Davranış kategorisindeki beşinci kod olan “Sosyal destek arayışı” ile ilişkili olarak *“K5: Çevremdeki insanlardan hocalarımdan, ailemden destek almaya çalışıyorum.”* şeklinde durumu ifade etmiştir. Davranış kategorisindeki altıncı ve son kod olan “Okul reddi” ile ilişkili olarak *“K8: Bazen sırf bu yüzden okula gitmediğim ya da gitmek istemediğim çok oldu. Ayaklarım geri geri gidiyor okula giderken. Son bir senem kaldı diye dişimi sıkıyorum. Yoksa kesin okulu bırakırdım.”* diyerek yaşadığı yaşadığı mağduriyet durumunun yansımalarını ifade etmiştir.

Düşünce kategorisinde baskın iki koddan biri olan “Kendini yargılama” ile ilişkili olarak “K12: ‘Neden benim başıma geliyor?’ bu soruyu sormaktan alamam kendimi. Yiyip bitiririm kendimi, toparlanamam.” şeklinde durumu ifade ederken “K1:Kendi suçum olmamasına rağmen bazen acaba benim suçum var mıydı diye düşünüyorum.” şeklinde yaşadığı durumu belirtmiştir. Düşünce kategorisinde baskın bir diğer kod olan “Ruminasyon” ile ilişkili olarak “K6: ‘Overthinking’den çıkamam, kendimi çok suçlar çok düşünürüm.” şeklinde yaşadığı durumu ifade ederken “K2: Çok fazla kafaya takarım tüm olumsuzlukları düşünürüm yıpratırım kendimi” diyerek durumu özetlemiştir. Katılımcıların büyük bir kısmının zorbalık mağduriyeti karşısında kendini yargıladıkları ve ruminasyon yaşadıkları görülmektedir.

Lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyetlerinde risk faktörlerini belirlemeye yönelik yapılan görüşmeler sonucunda “Bireysel”, “Ailesel” ve “Okul ve çevre” kaynaklı riskler olmak üzere üç alt kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriye ait olarak, katılımcıların verdiği cevaplardan yola çıkarak kodlar oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşleri, tekrarlanma sıklığına göre kodlar şeklinde belirtilmiştir. Bunlara ilişkin genel görünüm tablosu aşağıda sunulmuştur.

Tablo 11. Zorbalık Mağduriyetinde Risk Faktörleri Temasına Ait Alt Kategoriler ve Kodlar Tablosu

Tema	Alt Kategori	Kod
Risk Faktörleri	Bireysel	Olumsuz çocukluk deneyimleri
		Öz-yargılama
		Duygu kontrolü
		Umutsuzluk
	Ailesel	Yardım almaktan çekinme
		Boşanma/ayrılık
		Ebeveyn baskısı
		Değersizlik hissi
		Aile içi şiddet
	Okul ve Çevre	Azalan akran desteği
		Okul personelinin tutumu
		Göç
		Yoksulluk

Akranları tarafından en az bir kez zorbalık mağduriyeti yaşamış ve farklı türde mağduriyet durumları bildirmiş öğrencilerle yapılan görüşmeler sonrası risk faktörleri

belirlenmiştir. Risk faktörlerinden bireysel faktörler kategorisindeki ilk kod olan “Olumsuz çocukluk deneyimleri” ile ilişkili olarak “K8: Okul yıllarımı hatırlıyorum. O zaman da dışlanıyordum arkadaşlarım tarafından. Sebebi yine aynıydı. Hocalarla takılmayı seviyorum onlar da beni arkadaş gibi görüyor bana değer veriyorlar diye beni hep kıskanır ve aralarına almazlardı.” şeklinde yaşadığı durumu ifade ederken K6: Babam genelde her şeye kızardı, bir tek bu olay değil yani. Evde beni annem önemserdi, kararlarıma saygı duyar, fikrimi önemser. Ama evde babamın kuralları geçerli olduğu için özgür değilim, dediklerini yapmazsam da tartışma çıkar evde. Kızır, bağırır, çağırır, bazen beni evden bile kovmaya çalışırdı. Şimdi yüksek sese katlanamıyorum mesela biri bana bağırınca tepki veremiyorum. ” şeklinde yaşadığı durumu belirtmiştir. K1, K9, K10 ve K12 de benzer yaşantılara sahip olduklarından bahsetmiştir. Risk faktörlerinden bireysel faktörler kategorisindeki ikinci kod olan “Öz-yargılama” ile ilişkili olarak “K12: Motivasyonum, azmim kalmaz direkt. Kendimi suçlarım. Müdahale edemem, çözemem bana yapılanları” şeklinde kendini ifade ederken “K6: Aşırı düşünürüm, eleştiririm kendimi habire, suçum yoksa da varmış gibi düşünürüm işin içinden çıkamam yıpratır bu durum beni.” diyerek yaşadığı durumu belirtmiştir. Katılımcıların büyük bir kısmının zorbalık mağduriyeti yaşadıkdan sonra öz-yargılama düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür.

Bireysel faktörler kategorisindeki üçüncü kod olan “Duygu kontrolü” ile ilişkili olarak “K2: Biri bana zorbalık yapınca gidip ben de onu dövmek istiyorum. Bazen yapıyorum da ama bu sefer de haklıyken haksız durumuna ben düşüyorum.” derken “K6: Ağlıyorum sürekli kendimi ifade edemiyorum haksızlık karşısında. Biri bana zorbalık yapınca uygun tepkiyi o an veremiyorum içimden sadece ağlamak geliyor.” şeklinde kendini ifade etmiştir. Bireysel faktörler kategorisindeki dördüncü ve beşinci kodlar olan “Umutsuzluk” ve “Yardım istemekten çekinme” ile ilişkili olarak “K2: Zorbalar genelde cezalandırılmıyor, yaptıkları yanına kalıyor. Bu konuda umudum kalmadığı için yardım da aramıyorum. Kendi sorunumu kendim çözmeye çalışıyorum yetersiz olsa da.” şeklinde yaşadığı durumu ifade etmiştir.

Risk faktörlerinden ailesel faktörler kategorisindeki ilk kod olan “Boşanma-ayrılık” ile ilişkili olarak “K1: Annemle babam on senedir ayrılır. Okulda surf bu yüzden bile hakkımda konuştukları, benimle alay ettikleri oldu. İmaları bile o kadar çirkin ki.” diyerek yaşadığı durumu paylaşmıştır. Risk faktörlerinde yer alan diğer kodlar olan “Ebeveyn baskısı”, “Değersizlik hissi” ve “Aile içi şiddet” ile ilişkili olarak “K1: Babamın gözünde hizmetçiden farkım yok. Ev içinde özgür de değilim zaten. Kuralları babam belirliyor ve hepimiz ona uymak zorunda kalıyoruz. Tartışma, itiraz etme hakkımız yok. Eğer dediklerini yapmazsak

kızır, bağırır mesela. Dövmez ama keşke dövse dersiniz.” şeklinde durumu ifade etmiştir. Konu hakkında “*K9: Aile konusuna gelecek olursak da ailem bana önem vermiyor bence, aklınıza gelebilecek her türlü olayı düşünün, hiçbirinde beni düşünen olmaz örneğin.*” şeklinde yaşadığı durumu ifade ederken öğrenciler algıladıkları ebeveyn tutumlarının otoriter olduğunu, ev içinde baskı gördüklerini, kurallara uyulmadığı zaman cezalandırıldıklarını ifade etmiştir.

“Okul ve çevre” kaynaklı risk faktörleri kategorisindeki ilk kod olan “Azalan akran desteği” ile ilişkili olarak “*K11: Kimse beni önemsemiyor ne öğretmenlerim ne arkadaşlarım. Öğretmenler de çalışkanlardan yana her zaman.*” şeklinde yaşadığı durumu ifade ederken “*K2: Öğretmenlerim tarafından önemsendiğimi hissediyorum fakat arkadaşlarım beni önemsemiyor bence.*” diyerek yaşadığı benzer bir durumu ifade etmiştir. “Okul ve çevre” kaynaklı risk faktörleri kategorisindeki ikinci kod olan “Okul personelinin tutumu” ile ilişkili olarak “*K2: Zorbalar cezalandırılmıyor, çoğu hoca basit bir şeymiş gibi geçiştiriyor olayı ya da görmezden geliyorlar.*” şeklinde yaşadığı durumu ifade ederken K1 ve K6 da benzer ifadelerde bulunmuşlardır. “Okul ve çevre” kaynaklı risk faktörleri kategorisindeki üçüncü kod olan “Göç” ile ilişkili olarak “*K3: Geldiğimizde hiç Türkçe bilmiyordum, yeni bir ülke, yeni bir şehir... O arada çok zorbalık yaşadım dil bilmediğim için ama çok kolay alıştım, çabuk öğrendim Türkçeyi. Şimdi eskisi gibi zorbalık yaşamıyorum.*” şeklinde yaşadığı durumu ifade etmiştir. “Okul ve çevre” kaynaklı risk faktörleri kategorisindeki dördüncü ve son kod olan “Yoksulluk” ile ilişkili olarak “*K2: Çocukluğum çok farklı geçti benim. Oyuncak isterdim alamazlardı mesela... Ailem bana değer veriyor vermesine de biz on dört kardeşiz, ev hep kalabalıktı, bizimkiler hangi birine yetsin. Hep derler ya en küçük olmak kalabalık ailede olmak iyi bir şey diye. Bir de bana sorsunlar Okulda da evde de hep ezildim.*” şeklinde yaşadığı durumu belirtmiştir.

Lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyetlerine ilişkin koruyucu faktörleri belirlemeye yönelik yapılan görüşmeler sonucunda “Bireysel”, “Ailesel” ve “Okul ve Çevre” kaynaklı koruyucu faktörler olmak üzere üç alt kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriye ait olarak, katılımcıların verdiği cevaplardan yola çıkarak kodlar oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşleri, tekrarlanma sıklığına göre kodlar şeklinde belirtilmiştir. Bunlara ilişkin genel görünüm tablosu aşağıda sunulmuştur.

Tablo 12. Zorbalık Mağduriyetine İlişkin Koruyucu Faktörler Temasına Ait Alt Kategoriler ve Kodlar Tablosu

Tema	Alt Kategori	Kod
Koruyucu Faktörler	Bireysel	Motivasyon
		Kariyer hedefi
		Öz-şefkat
	Ailesel	Aileden algılanan sosyal destek
		Özerklik
	Okul ve Çevre	Akran desteği
		Okul personelinin tutum ve desteği

Akranları tarafından en az bir kez zorbalık mağduriyeti yaşamış ve farklı türde mağduriyet durumları bildirmiş öğrencilerle yapılan görüşmeler sonrası zorbalık mağduriyetine ilişkin koruyucu faktörler belirlenmiştir. Koruyucu faktörlerden bireysel faktörler kategorisindeki birinci ve ikinci kod olan olan “motivasyon” ve “kariyer hedefi” ile ilişkili olarak “K10: Okumak zorundayız çünkü başka çaremiz yok. Batıdaki kızlar gibi değiliz, okumaya mecburuz. Okumazsak birçoğumuz evlendiriliriz. Çok şükür benim annem babam öyle insanlar değil ama toplumun geneli böyle. Okul benim her şeyim, hayatım resmen. Kimseye muhtaç olmamak için okumak zorundayım. Bunu çok iyi bildiğim için bunlara rağmen çalışmayı asla bırakmıyorum. Başarımla bilincindeyim umarım ilerde emekleimin karşılığını alırım.” şeklinde kendini ifade ederken K5 ve K7 de durum hakkında benzer cevaplar vermiştir. K2 ise “Özellikle de futbol ve boks konusunda çok çok iyiyim. Hocalarım da biliyor ve destekliyorlar beni bu konuda. Okul olmasaydı bunların hiçbirini başaramazdım.” diyerek kendini ifade etmiştir. Bireysel faktörler kategorisindeki üçüncü ve son kod olan “öz-şefkat” ile ilişkili olarak “K5: Öz şefkatim yüksektir. Herkesin başına şu hayatta her şey gelebilir, dersler çıkarırım, sevgimle sarmalarım kendimi.” diyerek yaşadığı zorbalık mağduriyeti ve bunun getirdiği olumsuzluklarla öz-şefkat aracılığıyla başa çıktığını ifade etmiştir. Konu hakkında K7 ve K10 da benzer cevaplar vermiştir.

Ailesel faktörler kategorisindeki ilk kod olan “aileden algılanan sosyal destek” ile ilişkili olarak K1: Çevremdeki insanlardan hocalarımın, ailemden destek aldıkça sorunla baş edebilecek gücü kendimde buluyorum.” şeklinde kendini ifade ederken “K5: Ailem bana değer verir, fikirlerim sorulur genelde. Dayak, şiddet falan olmaz bizde en fazla uyarır annem, babamdan da annemden de bir tokat bile yemedim ben” diyerek konu hakkındaki görüşlerini belirtmiştir. K2, K6, K7, K8, K10, K11 ve K12 de aileden algıladıkları sosyal desteğin genel olarak yüksek olduğunu ifade etmiştir. Ailesel faktörler kategorisindeki ikinci kod olan “özerklik” ile ilişkili olarak “K10: Babam beni çok özgür ama özgüvenli yetiştirdi, bir erkeğe

nasıl davranıyorsa aynı şekilde bana da davrandı, öğretti. Her şeyi eşit verdi.” şeklinde durumu ifade etmiştir. K2, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11 ve K12 de ev içinde genel olarak özerk olabildiklerini belirtmiştir.

Çevre ve toplum kategorisindeki ilk kod olan “akran desteği” ile ilişkili olarak “K6: Öğretmenlerle aram kötü, okul başarısına göre öğrencileri ayırıyorlar gibi geliyor. Benim derslerim iyi bana iyi davranıyorlar normalde ama samimi gelmiyor. Sanki başarıım düşerse beni eskisi kadar sevmeyecekler, değer vermeyecekler gibi. Arkadaşlarımla aram çok iyi ama. Kendi halimizde takılıyorz genelde, kendi grubumuz var. Onlarla vakit geçirmeyi seviyorum. Yurtta oluyoruz çoğunlukla ama ister dışarıda ister içerde olsun eğlenebiliyoruz.” şeklinde kendini ifade ederken “K5:Okulda kendimi oldukça rahat hissediyorum. Kimse kararlarımı baltalamaya çalışmıyor. Herkesin fikrine saygı duyuluyor.” diyerek konuya ilişkin fikirlerini ifade etmiştir. K3, K7 ve K9 da algıladıkları akran desteğinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Çevre ve toplum kategorisindeki ikinci kod olan “okul personelinin tutum ve desteği” ile ilişkili olarak “K1:Öğretmenlerimle de aram çok iyi. Her konuda desteklendiğimi hissediyorum. Beni gerçekten önemsiyorlar. Bunu biliyorum.” derken K8: K8: Beni önemsemiyor hiç kimse. Müzik öğretmenim hariç. O bana hep çok değer veriyor beni önemsiyor. Ne yaparsam yapayım beni eleştirmiyor, anlamaya çalışıyor. Onunla her şeyimi paylaşabilirim.” diyerek bu konudaki fikirlerini aktarmıştır. Son olarak, konu hakkında “K2:Bizi anlayan, ruh halimizi soran arkadaşlara ve öğretmenlere daha çok ihtiyacımız var.” şeklinde kendini ifade ederek okul personelinin destekleyici tutumuna vurgu yapmıştır.

4.3. Nicel Ve Nitel Bulgular

Bulgular genel hatlarıyla incelendiğinde; nicel bulgularda demografik değişkenlerden ekonomik durum, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenleriyle öz-şefkat, çocukluk deneyimleri ve temel psikolojik ihtiyaçlar değişkenlerinin liseli öğrencilerin zorbalık mağduriyeti düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı ve zorbalık mağduriyeti puanlarındaki toplam varyansın %16’sını açıkladığı görülmüştür. Araştırmanın nitel bulgularında ise, liseli öğrencilerin görüşlerinden yola çıkılarak zorbalık mağduriyeti konusunda dört tema belirlenmiştir: Zorbalık mağduriyeti deneyimleri, zorbalık mağduriyetinin etkileri, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. Zorbalık mağduriyeti temasında liseli öğrencilerin sıklıkla karşılaştığı zorbalık mağduriyeti deneyimlerinin sözel, sosyal-duygusal, fiziksel ve siber zorbalık olduğu görülmektedir. Sözel zorbalıkta öğrenciler en çok küfür etme, lakap takma, bedensel özelliklere ve konuşma tarzı(aksan-şive)na yönelik alaycı tutumlara maruz kaldıklarını dile

getirmiştir. Sosyal-duygusal zorbalıkta öğrenciler en çok dışlama/görmezden gelme, dedikodu/iftira ve manipülasyon/baskıya maruz kaldıklarını belirtmiştir. Fiziksel zorbalık başlığında öğrencilerin en sık yaşadıkları zorbalığın bedenlerine ve eşyalarına verilen zarar olduğu görülürken siber zorbalık kapsamında ise sosyal medya üzerinden mesaj atma, şantaj/ifşa, söylenti çıkarma ve sahte hesap açmaya maruz kaldıkları ifade edilmiştir. Zorbalık mağduriyetinin etkilerine bakıldığında öğrencilerin duygu, düşünce ve davranış boyutunda etkilendikleri ve bu etkilerin sıklıkla mutsuzluk, umutsuzluk, güvensizlik gibi duygu; durgunluk, anhedoni gibi davranış; kendini yargılama ve ruminasyon gibi düşünce boyutunda olduğu görülmüştür. Zorbalık mağduriyetinde risk faktörleri incelendiğinde bireysel, ailesel ve okul-çevre kaynaklı risk faktörlerinin olduğu görülmektedir. Bu risk faktörleri bireysel kategoride olumsuz çocukluk deneyimleri, öz-yargılama, olumsuz duyguları yönetememe, umutsuzluk ve yardım almaktan çekinmedir. Ailesel kategorideki risk faktörleri boşanma/ayrılık, baskıcı ebeveyn davranışları, değersizlik ve aile içi şiddettir. Okul ve çevre kategorisindeki risk faktörleri ise azalan akran desteği, okul personelinin tutumu, göç ve yoksulluk olarak belirlenmiştir. Son olarak, zorbalık mağduriyeti konusundaki koruyucu faktörler incelendiğinde bireysel, ailesel ve okul-çevre temelli koruyucu faktörlerin olduğu görülmektedir. Bireysel kategorideki koruyucu faktörler motivasyon, kariyer hedefi ve öz-şefkat olarak sınıflandırılmıştır. Ailesel faktörler aileden algılanan sosyal destek ve özerklik olarak belirlenmiştir. Okul ve çevre temelli koruyucu faktörler ise akran desteği ve okul personelinin tutum ve desteği şeklinde sınıflandırılmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Nicel Araştırma Bulgularına Yönelik Tartışma

Lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyetlerinin yordanmasında öz-şefkat, çocukluk deneyimleri ve temel psikolojik ihtiyaçlarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, ölçekler üzerinden elde edilen veriler ve görüşmeler analiz edilmiştir. Elde edilen analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular, araştırmanın amacı ve literatür göz önünde bulundurularak tartışılmıştır.

5.1.1. Lise Öğrencilerinin Zorbalık Mağduriyetlerinin Demografik Değişkenlere Göre Tartışılması

Zorbalık mağduriyeti toplam puanı cinsiyet, okul türü, sınıf, kardeş sayısı, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, öğrencinin okul dışında bir işte çalışma durumu, spor/sanat ile ilgilenme durumu ve öğrencinin ailesiyle geçirdiği süre değişkenlerine göre analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları aşağıda tartışılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda zorbalık mağduriyeti için, cinsiyetler arası anlamlı bir fark bulunmamıştır. Lise öğrencilerine yönelik bazı araştırmalarda, araştırma sonuçlarını destekler şekilde öğrencilerin zorbalık mağduriyeti düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir (Adalar-Çelenk ve Yıldızlar, 2019; Polat ve Sohbet 2019). Öte yandan araştırma bulgularımızın aksine erkeklerin kızlara göre daha fazla zorbalık mağduriyeti yaşadığı ve daha fazla zorbalık yaptığını ifade eden araştırmalar da bulunmaktadır (Ayas ve Pişkin, 2011; Sarı ve Demirbağ, 2019).Bulgulara göre kızların sözel zorbalığa erkeklerden daha fazla maruz kaldıkları,bunun dışındaki diğer zorbalık türlerine ise (fiziksel, duygusal ve cinsel) erkeklerin kızlardan daha fazla maruz kaldıkları ifade edilmektedir.

Nansel vd. (2001),erkeklerde fiziksel, kızlarda ise söylenti çıkarma ve cinsel zorbalığın yaygın olduğunu belirtmiştir. Anaokulu öğrencilerine yönelik bir başka araştırmada ise erkek çocukların kendi hemcinslerine en fazla fiziksel şiddet uyguladıkları, kızların ise kendi hemcinslerine en fazla ilişkisel saldırganlık uyguladıkları ve erkek çocuklar arasında akran zorbalığının daha fazla yaşandığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte saldırganlık konusunda kızların erkeklere daha fazla sözel saldırganlık, erkeklerin ise kızlara daha fazla fiziksel saldırganlık uyguladıkları dikkat çekmektedir(Akduman, 2012; Kurnaz ve Kapçı, 2013a). Erkek çocukların daha çok fiziksel, kız çocukların ise daha çok sözel saldırganlık

uygulamaları ve bunlara maruz kalmaları toplumdaki çocuk yetiştirme tutumlarından kaynaklanabilir. Çünkü bir toplumdaki cinsiyet rolleri ve kalıplaşmış düşünce ve değer yargıları o toplumdaki zorbalık davranışı ve dolayısıyla mağduriyet üzerinde etkili olabilmektedir (Tardu ve Akcan, 2021). Bununla birlikte toplumda erkek çocukların göstermiş olduğu saldırganca davranışlar bahsi geçen bu kalıplaşmış düşünceler etkisiyle çevre tarafından çoğunlukla desteklenmekte ya da görmezden gelinmektedir. Kız çocukların saldırganca davranışları ise toplum nezdinde hoş karşılanmamaktadır.

Araştırma kapsamında meslek lisesi öğrencilerinin fen lisesi ve anadolu lisesi öğrencilerine göre daha fazla zorbalık mağduriyeti yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunu destekler şekilde Ayas ve Pişkin (2011), en yoğun zorbalık mağduriyeti yaşayan grubun meslek lisesi, en az mağduriyet yaşayan grubun ise Anadolu lisesi öğrencileri olduğunu belirtmiştir. Adalar-Çelenk ve Yıldızlar (2019) ise, zorbalık ve mağduriyet ve okul türü ilişkisi değerlendirildiğinde fen lisesi öğrencilerinin dedikodu zorbalığını meslek lisesi öğrencilerinden daha fazla yaptığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Bingöl ve Tanrıkulu (2014) ise fen lisesi öğrencilerinin farklı liselere devam eden öğrencilerden daha fazla siber zorba ve mağduriyet bildirdiklerini söylemektedir.

Araştırmamızda meslek lisesinde okuyan öğrencilerin daha fazla mağduriyet yaşamalarının nedeni belki de bu okulların neredeyse tamamında erkek öğrencilerin sayısının fazla olması ve yukarıda bahsedilen cinsiyet rolleri ve toplumun bu konudaki tutumu olabilir. Ayrıca liseye giriş sınavında elde edilen okul başarısı düşünüldüğünde meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin mağduriyet ve psikolojik uyumsuzluk yaşamaları anlaşılabilir (Jativa ve Cerezo, 2014). Zorbalık konusundaki literatür incelendiğinde farklı lise türlerinin karşılaştırıldığı araştırmaların son derece sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Araştırmamızda sadece dört okul türünün karşılaştırılmış olması, çevresel ve kültürel etmenler ile okul ikliminin göz ardı edilmesi bir sınırlılıktır. İlerleyen araştırmalarda bu faktörler göz önüne alındığında sonuçların farklı olabilmesi düşünülebilir.

Araştırmada sınıflara göre zorbalık mağduriyeti değerlendirildiğinde 9.sınıfların mağduriyet düzeyi 10.sınıflardan anlamlı derecede yüksektir. Araştırma bulgularımızla benzer olarak alanyazında yaşça daha küçük olanların, yaşça daha büyüklere göre daha fazla mağdur oldukları (Adalar-Çelenk ve Yıldızlar, 2019; Ayas ve Pişkin, 2011; Burnukara, 2009) ve yaş arttıkça hem gözlenen hem de ilişkisel mağduriyetin azaldığı (Kurnaz ve Kapçı, 2013b; Nansel vd., 2001; Şirvanli-Özen, 2006) ifade edilmiştir. Bu bulguların aksine öğrencilerin

sınıf düzeyi ve yaşları arttıkça kurban ve zorba olma oranlarının da arttığı ifade edilmiştir (Burnukara ve Uçanok, 2012; Doğan-Çevirgen, 2018; Totan ve Kabakçı, 2010). Yaşın ilerlemesiyle zorbaca davranışların azalmadığını, sadece biçim değiştirdiğini, fiziksel zorbalığın yerini daha görünmez olan sözel zorbalığın aldığı (Genç ve Aksu, 2010; Loeber ve Hay, 1997) da söylenebilir. Bulgularımıza göre 9. sınıftaki öğrencilerin daha fazla zorbalık mağduriyeti yaşamasının sebebi farklı bir eğitim kademesinden lise ortamına yeni gelmeleri nedeniyle yaşadıkları uyum sorunları, arkadaşlık ilişkilerinin ve edindikleri sosyal çevrenin yeni oluşmaya başlaması, yeni kurulan arkadaşlık ortamında kendini kabul ettirebilme ve var olma çabası gibi etmenler olabilir. Öğrencilerin üst sınıflara doğru daha az zorbalık yapması ve mağdur olmasının sebebi de son sınıfa doğru gelecek kaygılarının başlaması, dikkatlerinin meslek veya üniversite sınavlarına kayması olabilir. Öğrenciler son sınıflara doğru okula daha fazla uyum sağlamakta, arkadaşlarıyla ve yakın çevreleriyle duygusal deneyimlerini artırmakta ve çevreyle olan ilişkilerinde deneyim kazanmaktadır. Yaşlarının artmasına paralel olarak fiziksel ve psikolojik anlamda olgunlaşmaktadırlar bu sebeple mağduriyet düzeylerinde azalma görülmesi olağan görülebilir.

Araştırmaya göre kardeş sayısı zorbalık mağduriyeti üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Araştırma bulgularımızı destekleyecek şekilde Mercan ve Yıldırım-Sarı (2018)'nin araştırmasında da öğrencilerin zorbalık mağduriyeti ve kardeş sayısı ile anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bulguların aksine kardeş sayısı 4 ve üzerinde olanların daha fazla sanal zorbalık yaptığı ve sanal zorbalığa uğradığı ifade edilmektedir (Sarak, 2012). Açıkgöz (2017) ise kardeşi olmayan öğrencilerin fiziksel mağduriyet düzeylerinin diğer gruplardan düşük olduğunu, kardeş sayısı arttıkça sözel zorbalık yapmanın arttığını ifade etmektedir. Alanyazındaki bu farklı sonuçlara dayanarak kardeş sayısının zorbalık mağduriyetini etkileyip etkilemediği konusunda daha fazla çalışma yapılması gerektiği söylenebilir.

Araştırmada ailenin gelir durumu düştükçe zorbalığa maruz kalmanın arttığı görülmektedir. Bu durum Kurnaz ve Kapçı (2013a) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bulgulara göre ailenin gelir düzeyinin hem gözlenen hem de ilişkiyel mağduriyet ile negatif bir ilişkisinin olduğu görülmüştür. Pişkin (2010) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmaya göreyse farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip okullarda okuyan öğrenciler arasında gelir durumu yüksek öğrencilerin zorbalık düzeylerinin orta ve alt gelir durumuna sahip öğrencilerden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ailenin sosyo-ekonomik durumu düştüğünde bundan etkilenecek ilk grup hiç şüphesiz çocuklardır. Araştırmanın bu bulgusuna dair tutarsızlıklar da görülmekle birlikte

(Kale ve Demir, 2017) düşük sosyo-ekonomik duruma sahip ailelerde evin geçimini sağlayabilmek adına zor ve yorucu işlerde çalışmak zorunda kalan ebeveynlerden çocuklarıyla yoğun bir biçimde ilgilenilmeleri, çocukların anne-babaya duygusal erişilebilirliğinin sağlanması ve bu çocukların temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanabilmesini beklemek düşük bir ihtimal olarak görülebilir. Dolayısıyla bu öğrencilerin akran zorbalığına diğer gruplardan daha sık biçimde maruz kalmaları da öngörülebilir bir durum olarak karşımıza çıkabilir (Gök ve Cenkseven-Önder, 2019).

Araştırma bulgularından bir diğeri ise lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyeti düzeylerinin okul dışında bir işte çalışıp çalışmama durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmasıydı. Okul dışında bir işte çalışan öğrencilerin çalışmayanlara göre daha yoğun olarak zorbalık mağduriyeti yaşadıkları söylenebilir. Okul sonrasında bir işte çalışan ergenlerle yapılan bir araştırmaya göre okula devam eden ve çalışmayan ergenlerin çalışan ergenlere göre daha fazla akran zorbalığı davranışı ortaya koydukları ve çalışmayan ergenlerin çalışan ergenlere göre kendilerini hem daha zorba algıladıkları, hem de kendilerine daha fazla güven duydukları ortaya konmuştur. Çalışan ergenlerin ise çalışmayan ergenlere göre daha çok zorbalıktan kaçındıkları belirlenmiştir (Ülker-Atav ve Baran, 2020). Düşük sosyo-ekonomik seviyelerden gelen, anne-baba eğitim seviyesi okuryazar ve altında olan, okuldaki başarı durumu kötü olan öğrencilerin zorbalığa daha fazla maruz kaldığı bilinmektedir (Sarak, 2012). Okul sonrasında çalışmak zorunda kalan ergenlerin birçoğunun bu özelliklere sahip olabileceği düşünüldüğünde zorbalığa maruz kalma durumlarının daha anlaşılır olması düşünülebilir. Alanyazında çocuk işçiler ve okul sonrasında çalışmak zorunda kalan öğrencilerin zorbalık mağduriyetiyle ilgili araştırmanın olmaması bu alandaki sınırlılıklardan biridir ve bulgular düşünüldüğünde bu konu hakkında ciddi araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre sanat veya sporla uğraşan öğrenciler, uğraşmayanlarla benzer biçimde zorbalık mağduriyetine maruz kalmaktadır. Akıncı vd. (2019)'nın yapmış olduğu araştırma bulgularına göre lisanslı olarak spor yapanların zorbalık eğiliminin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun nedeninin kazanma hırsı ve saldırganlık düzeyiyle bağdaştırılabileceği söylenebilir. Araştırmadaki bir diğer önemli bulgu ise sosyal faaliyetlere katılanların zorbalık eğilimlerinin ise daha düşük olduğudur. Bunun nedeninin akranların bir biriyle olan iletişim düzeyinin artmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Yan vd. (2019)'ın araştırma bulgularına göre isesanat terapisinin zorbalığa karşı savunmasızlığını azaltmada etkili bir şekilde yardımcı olabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma benzer şekilde

Afganistan’da yapılan bir araştırmaya göreyse mandala boyayan katılımcıların zorbalık puanlarında önemli ölçüde düşüş, sosyal beceri puanlarında ise önemli ölçüde artış gözlenmiştir (Khodabakhshi-Koolae ve Darestani-Farahani, 2020). Alanyazında bu konuda yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olması ve mağdurlardan ziyade zorbalık hakkında çalışılmış olması önemli bir eksiklik olarak görülebilir.

Aileyle geçirilen süre, lise ğrencilerinin zorbalık mağduriyeti düzeylerini etkilemektedir. Ailesiyle günde en az bir kez bir araya gelebilen öğrencilerin zorbalık mağduriyetleri haftada en az bir ve ayda en az bir kez ya da çok daha az bir araya gelebilen öğrencilere kıyasla daha düşüktür. Son yıllarda zorbalık ve mağduriyet konusunda aile ile ilgili araştırmaların arttığı (Gök ve Cenkseven-nder, 2019; Kokkinos, 2013; Nocentini vd., 2019) görülmektedir. Araştırmamızda aileyle geçirilen süreye odaklanılmış olsa da bu sürenin ne derece verimli ve çocuğun yüksek yararına olduğu da gözden kaçırılmaması gereken bir konudur. Bu noktada alanyazın incelendiğinde zorba ve mağdur olan ergenlerin ailelerini duygusal destek ve davranış kontrolü bakımından diğer öğrencilerden daha olumsuz ve daha müdahaleci olarak algıladıkları, demokratik ebeveyn tutumunun ve algılanan sosyal desteğin mağduriyeti azaltırken otoriter ebeveyn tutumunu mağduriyeti arttırdığı görülmektedir (Gmez-Ortiz vd., 2015; Gr vd., 2020; Sarak, 2012; Yaman vd., 2011). Tuğran ve Tuzgöl-Dost (2022), anne-baba tutumlarıyla temel psikolojik ihtiyaın ilişki alt boyutunun zorbalık statüleriyle ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Ergün (2015) aile içi şiddete tanık ve/veya maruz olmanın zorba ve mağdur olma olasılığını arttırdığını ifade etmiştir. lker-Atav ve Baran (2020) ise evde dayak yemeyen ve okul dışında bir işte çalışan ergenlerin dayak yiyen ergenlere göre zorbalıktan kaçınma davranışının daha fazla olduğunu ifade etmektedir. Aile birliği konusunda ise anne ve babası ayrı olan öğrencilerin daha fazla zorbalık mağduriyeti yaşadıkları söylenbilir (Kale ve Demir, 2017). Polat ve Sohbet (2019)’in yapmış olduğu bir araştırmaya göre ise öğrencilerin şiddete maruz kalınca %50.9’u arkadaşlarına, %21.7’si öğretmenlerine ve %21.5’i ailesine anlatacaklarını belirtmişlerdir. Bu durumda zorbalık mağduriyetine maruz kalan öğrencilerin yaşadıklarında destek kaynakları içinden en az ailelerini tercih etmeleri düşündürücü bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. ocukla kurulan etkili iletişim, koşulsuz sevgi ve kabul ile destek ve gözetimin sağlandığı ebeveyn tutumlarının akran zorbalığını önleyici, oldukça kıymetli bir koruyucu faktör olabileceği düşünülebilir.

5.1.2. Lise Öğrencilerinin Öz-Şefkatlerinin Demografik Değişkenlere Göre Tartışılması

Öz-şefkat toplam puanı cinsiyet, okul türü, sınıf, kardeş sayısı, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, öğrencinin okul dışında bir işte çalışma durumu, spor/sanat ile ilgilenme durumu ve öğrencinin ailesiyle geçirdiği süre değişkenlerine göre analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları aşağıda tartışılmıştır.

Araştırma bulgularına bakıldığında öz-şefkatin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucu erkeklerin öz-şefkat puanlarının kadınlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bacanlı ve Çarkıt (2020), literatürde genellikle erkekler lehine görünen öz şefkat farklılığının, yaşla birlikte azalabileceğini ifade etmiştir. Alanyazın incelendiğinde araştırmaların bir kısmı, erkeklerin kadınlara oranla öz-şefkat puanlarının daha yüksek olduğunu ifade ederken (Cunha vd., 2016; Neff ve McGehee, 2010; Neff ve Vonk, 2009) bazı araştırmalarda ise (Neff vd., 2007; Özyeşil, 2011; Sun vd., 2016) öz-şefkatin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bluth ve Blanton (2014), ortaokula devam eden kız ve erkek öğrencilerin öz-şefkat düzeylerinin benzer olduğunu fakat liseye devam eden kız öğrencilerin öz-şefkat düzeylerinin hem lise düzeyindeki erkek öğrencilerden hem de ortaokul düzeyindeki kız öğrencilerden düşük olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgu, araştırmamızın bir diğer bulgusu olan sınıf düzeyi değişkeninin öz-şefkat üzerinde farklılık yaratması bulgusuyla da tutarlıdır. Kadınların özellikle de yaşla birlikte öz-şefkat seviyelerinde anlamlı düzeyde farklılaşma olmasının nedeni toplumsal yapının rolüyle açıklanabilir (Ersoy, 2009). Toplum genelinde daha çok baskılanan kadının kendini daha fazla eleştirmesi ve kendileri hakkında daha olumsuz kalıp yargılara sahip olması (DeVore, 2013; Sun vd., 2016), dolayısıyla da öz-şefkat düzeylerinin erkeklere göre daha düşük olması beklenilir bir durumdur. Kadınlar ve erkeklerin farklı duygu ve düşünce yapılarına sahip olmalarının temelinde görülmektedir.

Lise öğrencilerinin öz-şefkat düzeyleri okul türü değişkenine göre farklılaşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda meslek lisesi öğrencilerinin öz-şefkat puanlarının fen lisesi öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Alanyazına bakıldığında konuyla doğrudan ilişkili bir çalışmanın yapıldığı, onda da okul türüne göre liselilerin öz-şefkat düzeyinde anlamlı bir fark görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak üniversitelerin farklı bölümlerinde okuyan üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalara bakıldığında öğrencilerin öz şefkat puanlarının bölümlere göre farklılaştığı ifade edilmiştir (Asıcı, 2013; Bolat, 2013; İkiz ve Totan, 2012).

İki okul türündeki öğrencilerin özelliklerine bakıldığında liselere giriş sınavında fen lisesini tercih edebilen öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin meslek lisesine giden öğrencilerden daha yüksek olması beklenilir bir sonuçtur. Ayrıca meslek lisesi seçimlerinin çoğunlukla düşük sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip dezavantajlı gruplar tarafından tercih edildiği (ERG, 2015) bilinmektedir. Öte yandan fen lisesi öğrencilerinin ailelerin ekonomik düzeylerinin ve öğrenciye sağladıkları eğitim olanaklarının farklılaştığı, öğrencilerin eğitim yönünden ihmal edilmediği ve ebeveynlerinin zihin gücüne bağlı mesleklerde çalıştığı ifade edilmektedir (Önür, 2013). Ebeveynlerin eğitim seviyesindeki artış ailede demokratik tutumların artmasına ve maddi olanaklarla birlikte öğrenciye sunulabilecek imkanların artışı nedeniyle ailelerin öğrencilerden akademik ve sosyal ilişkilerde başarı beklentilerinin artması, öğrencilerin öz-şefkat düzeylerinin olumsuz yönde etkilenmesine neden olabilir. Öğrencileri yarış içerisine iten eğitim anlayışının sınav kaygısının artmasına yol açtığı (Hancock, 2012) düşünülebilir. Fen lisesi öğrencilerinin sıklıkla tercih ettiği doktorluk, mühendislik gibi prestijli mesleklerin günümüzde ekonomik ve sosyo-kültürel nedenler dolayısıyla itibar kaybı yaşaması, özellikle de son günlerde artan sağlık çalışanlarına yönelik şiddet haberlerinin gençlerde gelecek kaygısı ve kariyer kararsızlığına neden olduğu düşünülebilir. Gelecek kaygısı ve kariyer kararsızlığı yaşayan öğrencilerin ise kendilerine karşı yoğun eleştiri ve olumsuz düşünceler geliştirmesi öngörülebilir. Bu yoğun kaygı ve olumsuz düşüncelerin ise öz-şefkati olumsuz yönde etkilediği düşünülebilir.

Lise öğrencilerinin öz-şefkat düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Yapılan analizler sonucu öz-şefkatin 12.sınıflarda, 9 ve 10.sınıf öğrencilerinden daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde sınıf düzeyi ve yaş arttıkça öz-şefkatin arttığını (Özyeşil, 2011), azaldığını (Nazik ve Arslan, 2011) ve değişmediğini (Neff ve McGehee, 2010) ifade eden araştırmaların olduğu görülmüştür. Ayrıca cinsiyet değişkeni ve yaş değişkeni birlikte incelendiğinde erkek öğrencilerde yaş ve öz-şefkat arasında anlamlı bir ilişki bulunmamışken, kız öğrencilerde yaş arttıkça öz-şefkat seviyelerinin düştüğü araştırma sonuçlarına da rastlanmıştır (Bluth ve Eisenlohr-Moul, 2017). Öte yandan Werner vd. (2012) sosyal anksiyetesi olan katılımcılar ve herhangi bir psikopatolojisi olmayan katılımcıları karşılaştırmış ve sağlıklı yetişkinlerde öz-şefkat ile yaş arasında pozitif bir ilişki; sosyal anksiyetesi olan katılımcıların öz-şefkat ile yaşları arasında ise negatif bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Öz-şefkat ve yaş değişkeni ile yapılan çalışmaların birbiriyle tutarlılık göstermediği, bu nedenle öz-şefkat seviyesinde yaş faktörünün etkisinin belirlenmesi için daha fazla çalışma yapılması gerektiği söylenebilir. Öz-

şefkat düzeyinin düşük olmasının depresyon, kaygı ve stresle ilişkili olduğu bilindiğinden (Sümer, 2008), araştırmamızda 12. Sınıf öğrencilerinin 9 ve 10. Sınıf öğrencilerinden daha düşük öz-şefkat düzeyine sahip olmalarının bu sene girecekleri üniversite sınavı nedeniyle yaşadıkları düşünülen stres ve gelecek kaygısından kaynaklı olabileceği söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre lise öğrencilerinin öz-şefkat düzeyleri kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Yani farklı kardeş sayılarına sahip öğrencilerin öz şefkat düzeylerinin benzerlik gösterdiği düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyla tutarlı çalışmalara rastlanmaktadır. (Akkaya, 2011; Asıcı, 2013; Solak-Şimşek, 2019; Özyeşil, 2011). Benzer şekilde lise öğrencilerin öz-şefkat düzeylerinin ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyla tutarlı araştırmaların olduğu görülmektedir (Andiç, 2013; Asıcı, 2013; Solak-Şimşek; 2019; Şahan-Sağır, 2017). Öte yandan Çetin (2017) yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin öz-şefkat düzeylerinin geliri düşük olan öğrencilerden daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Düşük gelire sahip ve çok çocuklu ailelerde büyüyen çocuk ve ergenlerin risk grubunda yer aldığı bilinmektedir. Ancak gelir durumunun düşmesiyle beraber artan zorlayıcı yaşam olayları karşısında bireylerin dayanıklılıklarını koruyarak kendilerini cezalandırmadan, dünyadan soyutlamadan, acılarını abartmadan kendileri ve dünya ile barışık davranmaları umut ve yaşam doyumunu arttırarak risk faktörlerini mümkün olduğu kadar en aza indirmeyi hedefler (Leary vd., 2007; Yang vd., 2016). Öz –şefkat sahibi bireylere göre her insanın olumsuz yaşam olaylarıyla karşı karşıya kalabilmeleri doğal bir süreçtir. Bu durum olumsuzluklar, başarısızlıklar ve yetersizlikler karşısında öz-şefkati yüksek olan bireylerin kendilerine yönelik yoğun ve acımasızca eleştirilerini önlemektedir. Öz-şefkat bireylere, dünya üzerindeki bütün insanların kendileriyle benzer bir kadere sahip olabileceklerini hatırlatmakta ve kendilerini abartılı yargılamalarından ve değerli görmelerinden engellemektedir. Bu durum bireylerin dış ölçütlerden bağımsız olarak kendilerini değerli hissetmelerini sağlamaktadır (Neff ve Vonk, 2009; Neff, 2003a).

Ayrıca öğrencilerin okuldan sonra bir işte çalışma durumunun da öz-şefkat üzerinde bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu konuyla ilişkili bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu durum öz-şefkatin bireylerin dışsal değerlendirmelerinden, sosyal durumlarından görece bağımsız olduğusonucuyla tutarlılık göstermektedir (Neff ve Vonk, 2009).

Araştırma sonuçlarına göre lise öğrencilerinin öz-şefkat düzeyleri öğrencilerin sanat/spor ilgisi değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Yani sanat/sporla ilgilenen öğrencilerin öz-şefkat düzeyleri ilgilenmeyen öğrencilerle benzerdir denilebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde konuyla ilgili doğrudan bir araştırmanın yapılmadığı görülmüştür. Ancak Beavan vd. (2022)'nin yetişkin sporcularla yapmış oldukları araştırma sonucunda merhamet ve öz-şefkatin tüm yaş gruplarında benzer olduğu ve gözlenen öz-şefkat motivasyonu ve eylem seviyelerinin düşük olduğu ifade edilmiştir. Walton vd. (2022) sporcular, dansçılar, aktörler ve müzisyenler gibi sanatçılarda görülebilen kendilerine dönük bir dizi acımasızca eleştirinin öz-şefkat düzeyini olumsuz yönde etkilediği ve bu bireylerin öz-şefkate yönelik direnç gösterebildiklerini ifade etmiştir. Araştırma sonucunda sanat-spor ilgisinin öz-şefkat düzeyi üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı görülmüş ve bu durumun çalışma grubu, sosyo-kültürel nedenler, öğrencilerin ve ailelerin sanata ve spora bakış açısı gibi nedenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Alanyazında sanat-spor temelli öz-şefkat çalışmalarının ve farkındalık programlarının eksikliği dikkat çekmektedir.

Araştırma bulgularına göre lise öğrencilerinin öz-şefkat düzeyleri aileleriyle geçirdikleri süreye göre farklılaşmaktadır. Bu farklılık ailesiyle sıklıkla bir araya gelebilen öğrencilerin lehinedir. Daha önce de ifade edildiği gibi öz-şefkat, bireyin yaşadığı olumsuz deneyimlerin yalnızca kendisine has olmadığını fark edebilme ve böylece özünü şefkatle iyileştirebilmeyi içeren bir özelliktir (Neff, 2003a). Bu iyileşmeyi sağlayabilecek temel güçlerden birinin ise çevreyle olan ilişkiler olduğu düşünülmektedir. Neff ve McGehee'nin yapmış olduğu bir çalışmada, çocuklarıyla güvenli bağlanan bireylerin öz-şefkat düzeyinin, güvensiz bağlanan bireylere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca problemlili aile ilişkilerinin, öz yargılama ve kendine yönelik olumsuz eleştirilerin düşük öz-şefkate neden olduğu ifade edilmiştir (Neff ve McGehee, 2010). Ayrıca öz-şefkatin, aile ilişkileri ve güvenli bağlanmada aracı değişken rolünü üstlendiğini belirtmişlerdir. Andıç (2013)'in ergenler ile yapmış olduğu bir çalışmada da güvenli bağlanma, olumlu anne-baba tutumu ve olumlu kendilik algısı ile öz-şefkat arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Güvensiz bağlanma, olumsuz anne-baba tutumu ve olumsuz kendilik algısı arasında ise negatif yönde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ev ortamında fikri önemsenen, kendini her koşulda değerli ve sevimeye değer hissedebilen, demokratik anne-babaya sahip ve ebeveynleriyle güvenli bağlanma gerçekleştirebilen çocukların yüksek öz-şefkate sahip olabilecekleri söylenebilir (Özyeşil, 2011). Her ne kadar araştırmamızda aileyle geçirilen sürenin öz-şefkat üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı görülse de sosyal destek

kaynaklarının yalnızca sağlıklı şekilde yönetilebildiği durumlarda öz-şefkat üzerinde anlamlı etkiler sağlayabileceği de ifade edilebilir.

5.1.3. Lise Öğrencilerinin Çocukluk Deneyimlerinin Demografik Değişkenlere Göre Tartışılması

Çocukluk Deneyimleri toplam puanı cinsiyet, okul türü, sınıf, kardeş sayısı, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, öğrencinin okul dışında bir işte çalışma durumu, spor/sanat ile ilgilenme durumu ve öğrencinin ailesiyle geçirdiği süre değişkenlerine göre analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları aşağıda tartışılmıştır.

Lise öğrencilerinin olumsuz çocukluk deneyimlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Literatür incelendiğinde bu konudaki bilgilerin tutarsız olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmalar olduğu gibi (Aydın, 2018; Bostancı vd., 2006; Kalı-Soyer vd., 2021; Şahin, 2018; Yılmaz-Irmak, 2008) bu bulgularla çelişen araştırmaların da olduğu görülmektedir. Sofuoğlu vd. (2014), ihmalin kızlarda, fiziksel olumsuz çocukluk deneyimlerinin ise erkeklerde daha fazla görüldüğünü ifade etmiştir. Kız öğrencilerin evde, erkek öğrencilerin ise okulda daha fazla şiddete maruz kaldığı da belirtilmektedir (Yavuz vd., 2003). Dünya Sağlık Örgütü (2017)'nin küresel istismar raporuna göre çocukluk çağında katılımcıların %23'ü fiziksel istismara, %36'sı duygusal istismara, %16'sı fiziksel ihmale, ve kızların %18'i, erkeklerin %8'i cinsel istismara maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Terzi ve Özbay (2013)'in çocuk istismarlarıyla ilgili gazete haberlerini inceledikleri bir araştırmada, vakaların 61'inde mağdurların kadın, 36'sında erkek; 8 vakada ise her iki cinsiyetten de mağdurun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre olumsuz çocukluk deneyimlerinin hem düzeyinde hem de yaşanan deneyimlerin türlerinde cinsiyete göre farklılıklar olduğu görülmekle birlikte araştırma bulgularımızda olumsuz çocukluk deneyimi düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucuna göre çocukluk deneyimi düzeyinin lise öğrencilerinin okul türüne göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucu en az olumsuz çocukluk deneyimi yaşayan grubun fen lisesi olduğu, bunu sırasıyla meslek lisesi ve anadolu lisesi öğrencilerinin takip ettiği, en yüksek olumsuz çocukluk deneyimine sahip grubun anadolu lisesi öğrencileri olduğu görülmüştür. Alanyazına bakıldığında bu konuyla ilişkili doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Liseye giriş sınavında en yüksek puanla öğrenci alan bir fen lisesi ile sınavsız öğrenci alan bir anadolu lisesi öğrencileri ile yapılan bir araştırma sonucunda fen lisesi öğrencilerinin ailelerin ekonomik düzeylerinin ve öğrenciye sağladıkları

eğitim olanaklarının farklılaştığı ve öğrencilerin eğitim yönünden ihmal edilmediği ve ebeveynlerinin zihin gücüne bağlı mesleklerde çalıştığı görülmektedir (nr, 2013). Akkuş (2020)'un üstün başarılı öğrencilerin erken çocukluk yaşantılarını incelediği araştırma sonucunda öğrencilerin, anne babaları ve aile büyükleri ile mutlu bir aile yaşantısı sürdükleri ifade edilmiştir. İpek'in (2011) araştirmasında ise, ilköğretim velilerinin çocuklarının eğitimine katılım ve okul tutumu düzeylerinin ğrencilerin SBS puanları ile ilişkili olduğu gözlenmiştir. Liseye giriş sınavlarında fen lisesine gidebilmenin yüksek akademik başarıyla ilişkili olduğu dşnldğnde fen lisesine giden öğrencilerin ailelerinin araştırma bulgularına göre daha bilinçli, ilgili ve destekleyici oldukları, dolayısıyla çocuklarını ihmal ve istismar edici faktörler karşısında koruyabilecekleri, çocuğun yüksek yararını gzetebilecekleri düşünülebilir.

Lise ğrencilerinin çocukluk deneyimlerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucu 9. Sınıfların 11. Sınıflara göre daha yüksek olumsuz çocukluk deneyimlerine sahip oldukları görülmüştür. Sofuoğlu vd. (2014)'nin çalışmasına göre olumsuz çocukluk ağı deneyimlerinin sıklığı ve deneyim türü fark etmeksizin, çocuğun yaşına bağlı doğru orantılı olarak arttığı, bunun nedeninin de kk yaştaki çocukların yaşadıklarının gizleme eğiliminde oldukları şeklinde ifade edilmiştir. Ancak Barsky vd. (1994), yaş ile çocukluk dönemi travmaları arasında negatif ilişkinin olduğunu ifade etmiş bunun sebebinin ise yaş ilerledikçe bireylerin anılarını unutma ve bastırma eğiliminde olmalarından kaynaklandığını dile getirmiştir. Bostancı vd. (2006) ise yapmış oldukları araştırmada çocukluk ağı travmaları ile yaş arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını açıklamıştır. Literatür incelendiğinde bu konuda farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

Araştırma sonucuna göre çocukluk deneyimi düzeyinin lise ğrencilerinin kardeş sayısına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucu 0-2 kardeşe sahip olan öğrencilerin, 3-5 kardeşe sahip öğrencilerden daha düşük düzeyde olumsuz çocukluk deneyimine sahip oldukları görülmüştür. Alanyazınıncelendiğinde Taner (2019), olumsuz çocukluk deneyimi yaygınlığının çekirdek ailelerden gelen katılımcılarda anlamlı olarak daha düşük olduğunu belirtmiştir, araştırma sonucuna göre kardeş sayısı arttığıka olumsuz çocukluk deneyimi puanları da artmaktadır. Kourt (2011)'in araştirmasına bakıldığında da kardeş sayısı arttığıka, olumsuz çocukluk deneyimlerinin arttığı; alt boyutlara bakıldığındaysa duygusal ihmal ve duygusal istismar yaşantılarının kardeş sayısı arttığıka yükseldiği ifade edilmiştir. Bostancı vd. (2006)'nın yapmış olduğu araştırma sonucunda da ailede ocuk sayısı arttığıka

fiziksel ve duygusal istismarın arttığı dile getirilmiştir. Ayrıca yaşanan bölgenin kültürüne göre de istismara uğrama sıklığı farklılaşmaktadır. Kardeş sayısındaki artış ailenin çocukları bakım vermede ihmallerin yaşanmasına neden olabilmektedir.

Lise öğrencilerinin çocukluk deneyimlerinin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde ihmal ve istismar bulgularının tüm etnik, dini, mesleki, eğitimsel ve sosyo-ekonomik gruplara mensup ailelerde görülebilme sıklığı olsa da, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olmanın çocuğa yönelik ihmal ve istismarın ortaya çıkmasında zemin hazırlayıcı bir etmen olduğu düşünülmektedir (Kara vd., 2004). Türkkkan ve Odacı (2018), Viola vd. (2016) ve Zeren vd.(2012) de olumsuz çocukluk deneyimlerinin ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaştığını ifade etmektedir. Araştırma bulgusundan hareketle çocukluk çağı travmalarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyinden ziyade ebeveyn yapısı, aile içi sağlıklı iletişim, çocuğun gelişimsel sorunları ve toplumsal sorunlarla ilgili olduğu düşünülebilir (Kara vd., 2004). Ayrıca olumsuz çocukluk çağı deneyimlerinin, kırsala göre şehirde yaşayanlarda daha yüksek oranda olduğu da bilinmektedir(Marryat ve Frank, 2019; Sofuoğlu vd., 2014). Çalışma grubunun, şehirde yaşayan öğrencilerden oluşmasının bu açıdan araştırma sonuçlarına yansıdığı düşünülebilir.

Lise öğrencilerinin olumsuz çocukluk deneyimlerinin okuldan sonra bir işte çalışma durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analiz sonucu okuldan sonra bir işte çalışan öğrencilerin olumsuz çocukluk deneyimlerinin, çalışmayanlardan anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına bakıldığında lise öğrencilerinin olumsuz çocukluk deneyimleri düzeylerindeki farklılığın büyük ölçüde çocuk işçi olup olmama değişkenine bağlı olduğu görülmektedir. İlgili literatüre bakıldığında bu konuda yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bulgunun alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmekte ve bu konuda yapılacak çalışmaların artırılması umulmaktadır. Türkiye’de pek çok çocuk ve genç ya ailelerinin geçimine katkıda bulunmak ya da kendilerini geçindirmek amacıyla erken yaşta çalışmaya başlamakta ve çeşitli ihmal ve istismar durumlarına maruz kalmaktadır (Helvacı-Çelik ve Hocaoğlu, 2018).

Gül (2020) ise, para kazanma zorunluluğuyla çalışan bireylerle bir şeyler öğrenme sebebiyle çalışan bireylerin psikolojik anlamda farklı etkileneceğini ifade etmektedir. Çocuğa yüklenen gereğinden fazla sorumluluğun onun beden ve ruh sağlığını örseleyeceği düşünülmektedir. Öte yandan okul sonrası bir işte çalışan her çocuğun yalnızca maddi kaygı

güderek çalıştığını düşünmek de yanıltıcı olabilir. Ulusoy (2019), “meslek edinme”nin çalışan ergenleri çalışmaya iten ilk neden olduğunu belirtmiştir. Çalışma amacı ne olursa olsun çalışan ve çalışmayan ergenlerle yapılan araştırmalarda aile tarafından çalışmayan ergenlerin düşüncelerine daha fazla önem verildiği ve bu gençlerin daha özgüvenli oldukları (Ülker-Atav ve Baran, 2020) görülmüştür. Ayrıca Çatak (2006), aile içi fiziksel istismar oranının çalışan çocuklarda çalışmayan çocuklara göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Ulusoy (2019) ise çalışmayan ergenlerin olumsuz çocukluk deneyimlerinin çalışanlardan daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Çalışmalarda görülen farklı olumsuz çocukluk deneyimleri bulgularının nedeninin, örneklem grubu, toplumun sosyo-kültürel özellikleri ve ihmal-istismara yükledikleri anlam, çocuğa bakış açısı gibi nedenlerden kaynaklandığı düşünülebilir.

Lise öğrencilerinin olumsuz çocukluk deneyimlerinin sanat-sporla ilgilenme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulgudan hareketle sanat-sporla ilgilenen ve ilgilenmeyen lise öğrencilerinin çocukluk deneyimleri düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde konuyla ilişkili doğrudan bir araştırmanın olmadığı görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre lise öğrencilerinin çocukluk deneyimi düzeylerinin aileleriyle vakit geçirme değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Yani aileyle geçirilen zaman, lise öğrencilerinin çocukluk deneyimleri üzerinde farklılık yaratan bir değişken değildir. Konuyla ilişkili olarak alanyazın incelendiğinde, doğrudan aileyle geçirilen süre değişkeniyle ilgili sınırlı araştırmanın olduğu görülmüştür. Sofuoğlu vd. (2014), ailesi tarafından olumsuz çocukluk deneyimlerine maruz bırakılan çocukların, deneyimlemeyen çocuklara göre daha fazla oranda ailesi ile zaman geçirmekten hoşlanmadığını ve ailenin yanında kendilerini güvenme hissetmediklerini belirtmiştir. Olumsuz çocukluk deneyimlerinde aile etkisi hem alanyazında hem de nitel araştırma bulgularında göze çarpan etmenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Kılıç(2016), cinsel istismar öykülerini ailelerin sosyo-kültürel ve ekonomik özellikleri bağlamında değerlendirdiğimizde cinsel istismar mağduru çocukların anne ve babalarında bir hastalık olması, anne ve baba eğitiminin düşük olması, babanın çalışmıyor olması, annenin bir geliri olmaması, babanın gelirinin düşük olması, babanın zararlı alışkanlığa sahip olması, babanın sigara alkol uyuşturucu kullanması, çocukların anne ve babaları ile görüşmüyor olmalarının cinsel istismar mağduru olmayı belirleyen risk faktörleri olduğunu ifade etmektedir. Armağan (2007) ise düşük evlilik kalitesi, annenin eğitim seviyesi, düşük gelir durumu, göç, ebeveynlerin zararlı madde kullanması, ebeveyn-çocuk iletişimsizliği ve

memnuniyetsizliğinin çocuğun istismar durumuna zemin hazırlayıcı faktörler olduğunu dile getirmiştir. Özet olarak, olumsuz çocukluk yaşantılarının birçoğunun aileyle ilişkili olduğu ve aileyle geçirilen sürenin niceliğinden öte ailenin çocukla bağın niteliğiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

5.1.4. Lise Öğrencilerinin Temel Psikolojik İhtiyaçlarının Demografik Değişkenlere Göre Tartışılması

Temel Psikolojik İhtiyaçlar toplam puanı cinsiyet, okul türü, sınıf, kardeş sayısı, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, öğrencinin okul dışında bir işte çalışma durumu, spor/sanat ile ilgilenme durumu ve öğrencinin ailesiyle geçirdiği süre değişkenlerine göre analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları aşağıda tartışılmıştır.

Araştırmada, lise öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçlarının , cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunu destekler nitelikte, Tiryaki vd.(2020), tarafından yapılan araştırmada, Covid-19 tedbirleri kapsamında evde kalan beden eğitimi öğrencilerinin, temel psikolojik ihtiyaçlarının cinsiyet açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Kaya ve Sarı (2016) tarafından yapılan araştırmada da ergenlerin temel psikolojik ihtiyaçların doyurulması bakımından cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Alanyazında araştırma sonucundan farklı çalışmalar da mevcuttur, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasında cinsiyet değişkeninin anlamlı bulunduğu çalışmalar da vardır (Cihangir-Çankaya, 2009; Kuzgun, 1984). Psikolojik ihtiyaçlar ve cinsiyet konusunda yapılan araştırma bulgularındaki bu farklılıkların kullanılan ölçme araçları ve ölçülen özelliklerin farklılaşmasından kaynaklı olabileceği düşünülebilir.

Temel psikolojik ihtiyaçların okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre lisede eğitim gören öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçların okul türü fark etmeksizin karşılanma düzeyi birbirine benzerdir. Bu bulgu farklı lise türlerine ve üniversite bölümlerine devam eden öğrencilerle yapılmış olan araştırmaların bulguları ile çelişmektedir (Çelikkaleli vd., 2005; Hamurcu, 2011). Bu bulgularda yaşanan farklılıklar oldukça düşündürücüdür. Akademik başarıları ve kariyer hedefleri birbirlerinden farklı olan öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının da birbirinden farklı olması beklenebilir. Nitel araştırma bulgularında öğrencilerin pandemi döneminde okuldan ve arkadaşlarından oldukça uzaklaştıkları, birçok imkan ve olanağa ev ortamında sahip olamadıkları, özellikle de sosyal izolasyon nedeniyle kendilerini kötü hissettikleri ve birçoğunun hem içinde buldukları

kültür hem de pandeminin getirdiği etkilerden dolayı okulu bir kurtuluş/geleceğin belirleyicisi ya da sosyalleşme aracı olarak gördükleri, birçoğunun okul özerklik algısının oldukça yüksek olduğu ve pandemi döneminde büyük ölçüde gideremedikleri yetkinlik ve ilişki ihtiyacını okul açıldıktan sonra gidermeye başladığı görülmektedir. Lise öğrencilerinin okulda temel psikolojik ihtiyaçlarının okul türü açısından benzer olmasının nedeninin pandemi sürecinin ergenler üzerinde yarattığı etkiler olabileceği söylenebilir.

Temel psikolojik ihtiyaçlar sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Konuyla doğrudan ilgili çalışmalar sınırlı olmakla birlikte, bazı araştırma bulguları bu sonuçları destekler niteliktedir. Alanyazın incelendiğinde ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmalarda temel psikolojik ihtiyaçların “Özerklik” ve “Yeterlik” alt boyutlarına ilişkin sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılık olmadığı ifade edilmiştir (Dinçer, 2019; Nigar, 2014). Gezer (2018) ve Gençtanırım ve Tay’ın (2015) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmaların bulgularına göre ise psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeyinin sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulgunun aksine Türkdoğan (2010) tarafından yapılan bir çalışma sonucuna göre ise öğrencilerin temel ihtiyaçlar doyumuna ilişkin algıları okunan sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Görüldüğü gibi alanyazında temel psikolojik ihtiyaçların sınıf düzeyi değişkenine göre farklı sonuçlar ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Lise öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumuna ilişkin hem okul türü hem de sınıf düzeyi bakımından anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yeterli araştırmaların yapılması gerekmektedir. Bu çalışmada sınıf düzeyine göre ihtiyaçlarının farklılaşmamasının sebebi öğrencilerin benzer çevrelerden geliyor olmaları ve yaşlarının birbirine yakın olması ile ilgili olabilir.

Temel psikolojik ihtiyaçlar kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Lise öğrencilerinin okulda temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyleri kardeş sayısı bakımından benzerdir denilebilir. Alanyazında temel psikolojik ihtiyaçların kardeş sayısı değişkenine göre incelendiği araştırma sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Gezer (2018) ve Yasul (2016)’un çalışmalarında araştırma bulgumuzla tutarlı sonuçların olduğu ve öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının kardeş sayısı değişkeni bakımında istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, bireylerin sahip olduğu kardeş sayısı öğrencilerin özerklik-yetkinlik-ilişki ihtiyaçlarının karşılanmasında anlamlı bir etkiye sahip değildir. Öte yandan Erden (2021) ve Tatarlı (2015) tarafından yapılan araştırmalarda kardeş sayısı değişkeni incelendiğinde kardeş

sayısı çok olan ergenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılama düzeylerinin kardeşi daha az olan ya da hiç olmayan gruplara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ailenin toplam aylık geliri, öğrencilerin okulda temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılama düzeyleri üzerinde anlamlı farklılık yaratmaktadır. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, düşük ve orta SED'e sahip öğrencilere göre okulda temel psikolojik ihtiyaçlarını doyurma düzeyleri daha yüksektir. Alanyazın incelendiğinde bu durumun literatürle oldukça tutarlı olduğu ifade edilebilir. Kuzgun (1987), itaat ve normlar ile ilişkili ihtiyaçların en fazla düşük SED'e sahip kızlarda, özerklik, saldırganlık gibi ihtiyaçların ise daha çok yüksek SED'e sahip erkeklerde karşılanmak istendiğini belirtmiştir. Ailelerin ekonomik düzeyi yükseldikçe bireylerin daha çok içsel değerleri benimsediği ve davranışlarında daha az dışa bağımlı olduğu söylenebilir. Sürücü (2005)'nin çalışmasında ise sosyo-ekonomik düzey değişkeni aileden algılanan sosyal destek için anlamlı bir farklılık yaratmazken; arkadaşlardan algılanan sosyal destek için yüksek SED'e sahip öğrencilerin lehine, öğretmenlerden algılanan sosyal destek için düşük SED'e sahip öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık yaratmıştır. Yine benzer şekilde Türkdogan (2010)'ın araştırmasında da öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını karşılama düzeylerinin sosyoekonomik düzeye göre farklılaştığı görülmektedir. Hatta ailenin ekonomik durumundan bağımsız şekilde öğrencinin harçlığına göre de temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeylerinde farklılık görüldüğü ifade edilmiştir (Bozkurt, 2021). Bu bulguların aksine orta SED'e sahip öğrencilerin, genel olarak temel psikolojik ihtiyaçları karşılanan en düşük grup olduğu sonucuna ulaşılmış olsa da (Erden, 2021), alanyazında bu konuda tutarlı birçok araştırmanın olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkılarak, lise öğrencilerinin okulda temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyleri ile ailenin gelir düzeyi arasında doğru bir orantı vardır denilebilir.

Lise öğrencilerinin okulda temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılama düzeylerinin okul dışında bir işte çalışıp çalışmama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani okul sonrası bir işte çalışan liselilerle çalışmayanların okulda temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılama düzeyleri benzerdir diyebiliriz. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinden bağımsız olarak, “meslek edinme”nin çalışan ergenleri çalışmaya iten ilk neden olmasından hareketle (Ulusoy, 2019), meslek edinmeye çalışan, kendi yetenek ve ilgilerine uygun bir işte çalışarak yeterlilik hissini deneyimleyen, hem okul içinde hem de çalıştığı iş yerinde sosyal ilişkiler kurabilen, “kendi ayakları üzerinde durabilen” bir ergenin akranlarıyla benzer temel psikolojik ihtiyaçlarını deneyimleyebiliyor olması olası bir neden olarak görülebilir. Öte yandan, çalışan gencin olumlu iş deneyimine sahip olup olmaması bu konuda

kritik bir etmen olarak göze çarpmaktadır. Nitekim, Gül (2020)'ün araştırma bulguları incelendiğinde olumlu ve olumsuz iş deneyimi olan bireylerin yaşam doyumları, benlik saygıları ve özerklik duygularının, daha önce hiçbir işte çalışmamış olan bireylerden daha yüksek olduğu; olumsuz iş deneyimi olan bireylerin yaşam doyumları, benlik saygıları ve özerklik duygularının ise daha önce hiç çalışmamış bireylerden daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu bulgu da, çocuklukta olumlu şartlarda çalışmanın hiç çalışmamaktan daha faydalı olacağını göstermektedir.

Liseli öğrencilerin okulda temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılama düzeyleri sanat veya sporla ilgilenme değişkenine göre farklılaşmaktadır. Araştırma bulguları en az bir sanat veya spor dalıyla ilgilenen öğrencilerin okulda temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılama düzeylerinin, ilgilenmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. İlgili literatüre bakıldığında bu konuda yapılan çalışmaların oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte Yasul (2016)'un beden eğitimi öğretmenliği ve antrenörlük bölümünde okuyan öğrencilerle yapmış olduğu çalışmaya bakıldığında, temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeğinin özerklik-yeterlilik alt boyutunda aktif olarak spor yapanlar ve yapmayanlar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu farklılık, aktif spor yapan öğrencilerin lehinedir. Bu sonuca göre, aktif spor yapanların yeterlilik ve özerklik ihtiyaçlarının doyumu yapmayanlardan daha yüksektir. Aynı çalışmada ilişki alt boyutunda iki grup arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Yani, ilişki ihtiyacının karşılanması için aktif olarak spor yapmak ya da yapmamak önemli değildir (Yasul, 2016). Konuyla doğrudan ilişkili diğer araştırmalara bakıldığında ise; Tiryaki vd. (2020)'nin 12 haftalık covid süresinde evde zaman geçiren spor bilimleri öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada spor yapma süresi değişkenine göre, özerklik alt boyutunda ve temel psikolojik ihtiyaçlar toplam puanında sporla on seneden fazladır uğraşanların lehine bir sonuca ulaşılmıştır. Alanyazında elde edilen bu sonuçlar lise öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaç düzeylerinin öğrencilerin sporcu kişilikleri ve bu kişilik özelliklerinin çevreye uyumu ile açıklanabilir. Sporun bireyleri sosyalleştirdiği, zamanı verimli kullanmalarını sağladığı, ruh ve beden sağlığını koruduğu, zararlı alışkanlıklardan alıkoyarak bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyurulmasını destekleyen bir aktivite olduğunu söylemek mümkündür.

Lise öğrencilerinin sanat ilgileriyle okulda temel psikolojik ihtiyaçlarının doyurulmasıyla ilgili literatürde benzer araştırmalar bulunamamıştır. Araştırmanın bu bulgusunun alanyazındaki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Nitel araştırma bulgularına bakıldığında öğrencilerin yeterlik boyutunda kendilerini en başarılı gördükleri

alanlardan birinin sanat ve/veya spor olduğu, öğrencilerin okul özerklik algılarının ve ekolojik eğitim değeri algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlar ışığında sanatın iyileştirici ve dengeleyici gücü düşünöldüğünde (Çalık, 2022; Karataş ve Güler, 2020) bu konuda çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Lise öğrencilerinin okulda temel psikolojik ihtiyaçlarının doyurulmasının aileyle geçirilen zaman değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde Nigar (2014), yatılı kalan öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının yatılı kalmayan öğrencilere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Konuyla doğrudan ilgili bir çalışma bulunmamakla birlikte, bazı araştırma bulguları bu sonuçları destekler niteliktedir.

Yaklaşık iki sene boyunca okula gidemeyen, sosyal izolasyon sonucu evde kalan öğrencilerin aileleriyle yeterince zaman geçirmelerine rağmen bu durumdan hoşnut kalmadıkları, özerklik ihtiyaçlarını yeterince karşılayamadıkları, çevreleriyle sağlıklı ilişki doyumunu elde edemedikleri, ev içinde başarı duygusunu yeterince hissedemedikleri ve ailelerinden de yetkinlik ihtiyacı konusunda yeterli desteği alamadıkları düşünölmektedir. Araştırmamızın yüz yüze eğitime kesintisiz bir biçimde başlandığı 2021-2022 eğitim-öğretim yılı göz önüne alındığında öğrencilerin okulda temel psikolojik ihtiyaçlarının doyurulmasının aileyle geçirilen süre değişkeni açısından anlamlı derecede farklılaşmaması, pandemi sonrası sosyal hayattaki değişimlerle açıklanabilir.

5.1.5. Lise Öğrencilerinin Öz-Şefkat, Çocukluk Deneyimleri ve Temel Psikolojik İhtiyaçlarının Zorbalık Mağduriyetlerini Yordamasına Yönelik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Tartışması

Son olarak araştırmanın ana amacı doğrultusunda yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda; öz-şefkat, temel psikolojik ihtiyaçlar ve çocukluk deneyiminin lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyetini anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına geçmeden önce bu dört değişken arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda araştırmanın temel değişkeni olan zorbalık mağduriyeti ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki; zorbalık mağduriyeti ile çocukluk deneyimleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki; zorbalık mağduriyeti ile öz-şefkat arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Temel psikolojik ihtiyaçlar ile çocukluk deneyimleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki; temel psikolojik ihtiyaçlar ile öz-şefkat arasında düşük

düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki; çocukluk deneyimleri ile öz-şefkat arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Yapılan analizlerde birinci modelde demografik değişkenlerden ekonomik durum, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenleri dummy kod ile analize dahil edilmiş ve zorbalık mağduriyetindeki varyansın %5'inin ekonomik durum, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenince açıklandığı görülmüştür. Beta değerinin meslek lisesi dışındaki tüm değişkenlerde yönünün negatif olması, zorbalık mağduriyeti ile ekonomik durum ve sınıf düzeyi arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu yani ekonomik durum ve sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin zorbalık mağduriyeti puanının düştüğünü göstermektedir. Elde edilen bu sonuç birçok araştırma sonucuyla paraleldir (Adalar-Çelenk ve Yıldızlar, 2019; Ayas ve Pişkin, 2011; Burnukara, 2009; Kurnaz ve Kapçı, 2013a ; Kurnaz ve Kapçı, 2013b; Nansel vd., 2001; Pişkin ve Ayas'dan [2005] aktaran Ayas ve Pişkin, 2011; Şirvanli-Özen, 2006). Ailenin sosyo-ekonomik durumu düştüğünde bundan etkilenecek ilk grubun çocuklar olduğu düşünülmektedir. Düşük sosyo-ekonomik duruma sahip ailelerde çocukların ihmal ve istismar edilmeye daha müsait oldukları, anne-babaların genellikle demokratik ebeveyn tutumundan uzak oldukları bilinmektedir. Dış görünüş ve statüye diğer gelişim dönemlerine nazaran daha çok anlam yüklenen ergenlik döneminde maddi ihtiyaçlarını gidermekte zorluk çeken, ev içinde de ebeveynleri tarafından duygusal destek göremeyen, fikirlerine daha az önem verilen çocukların akranları tarafından zorbalığa maruz kaldıkları düşünülebilir. Araştırmamızda meslek lisesinde okuyan öğrencilerin daha fazla mağduriyet yaşamalarının nedeni de genellikle meslek lisesini tercih eden öğrencilerin ailelerinin de düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip dezavantajlı gruplar olmalarıyla açıklanabilir. Son olarak sınıf düzeyi arttıkça lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyeti düzeylerinde azalmanın olması alt sınıftan gelen öğrencilerin yeni bir çevreyle birlikte yaşadıkları uyum sorunlarıyla ilişkili olabilir. Öğrencilerin üst sınıflara doğru daha az mağduriyet yaşamalarının sebebi ise son sınıflara doğru arkadaş ilişkilerinde gözlenen bağlılık, çevreye uyum ve yaşla birlikte artan olgunluk düzeyi ile açıklanabilir. Ayrıca lisenin son senelerinde odağın arkadaşlık ilişkilerinden çok kariyer hedeflerine ve gelecek planlamalarına kayması ile birlikte yaşanabilecek gelecek kaygısının da zorbalık ve mağduriyet üzerinde etkisinin olduğu düşünülebilir.

İkinci regresyon modelinde ekonomik durum, sınıf düzeyi ve okul türü değişkeninden sonra çocukluk deneyimleri değişkeni modele dahil edilmiş ve bu değişkenin modele eklenmesi ile zorbalık mağduriyeti puanında açıklanan varyansın %5'ten %13'e çıktığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile çocukluk deneyimi değişkeninin açıklanan varyansa yaklaşık

%8'lik bir katkısının olduğu görülmektedir. Çocukluk deneyimleri değişkenine ait Beta değerinin yönünün pozitif olması, olumsuz çocukluk deneyimleri düzeyinin arttıkça lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyetinin de artacağını göstermektedir. Ayrıca zorbalık mağduriyetinin en güçlü yordayıcısının çocukluk deneyimleri değişkeni olduğu görülmüştür. Olumsuz çocukluk deneyimlerine sahip olmanın mağduriyeti arttırdığı (Radford vd., 2013; Sofuoğlu vd., 2014) bilinmektedir. Olumsuz çocukluk yaşantılarının benlik saygısını (Durmuşoğlu ve Doğru, 2006; Güneri-Yöyen, 2017), psikolojik dayanıklılığı (Taşkın vd., 2019) ve psikolojik iyi oluşu (Kayman vd., 2021) olumsuz yönde etkilediği ve yetişkinlik dönemindeki psikolojik sorunlar için önemli bir risk faktörü olduğu ifade edilebilir (Yiğit ve Erden, 2015).

Üçüncü regresyon modelinde ekonomik durum, sınıf düzeyi ve okul türü, çocukluk deneyimleri değişkeninden sonra öz-şefkat değişkeni modele dahil edilmiş ve bu değişkenin modele eklenmesi ile zorbalık mağduriyeti puanında açıklanan varyansta çok düşük bir değişim olduğu görülmüştür. Öz-şefkat değişkeninin açıklanan varyansa yaklaşık %1'lik bir katkısının olduğu görülmektedir. Öz-şefkat değişkenine ait Beta değerinin yönünün negatif olması, öz-şefkat düzeyinin arttıkça lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyeti düzeylerinin azalacağını göstermektedir. Ayrıca zorbalık mağduriyetinin en zayıf yordayıcısının öz-şefkat değişkeni olduğu görülmüştür. Konuyla ilişkili alanyazın incelendiğinde Yan vd. (2022), zorbalık mağduriyetinin olumsuz düşünceler yoluyla depresyonunu artırırken öz-şefkat yoluyla ise azalttığını ifade etmektedir. Beduna ve Perrone-McGovern (2019), çocuklukta zorbalık mağduriyeti yaşayanların yetişkinlikteki kaygılı bağlanma düzeylerinin, çocuklukta yaşadıkları zorbalığın miktarı, duygu düzenleme becerileri ve öz-şefkatten önemli ölçüde etkilendiğini ifade etmektedir. Jativa ve Cerezo (2014) ise mağduriyet ve uyumsuzluk ilişkisinde öz-şefkatin aracı rolü olduğunu ve öz-şefkatin ergenlikte yaşanan mağduriyetlerin ve bu mağduriyetlerin gelecek dönemlerde yaratabileceği olumsuz etkilerin üstesinden gelmeye yardımcı olabilecek koruyucu ve iyileştirici bir güç olduğunu belirtmiştir.

Son olarak dördüncü regresyon modelinde ekonomik durum, sınıf düzeyi, okul türü, çocukluk deneyimleri ve öz-şefkat değişkeninden sonra temel psikolojik ihtiyaçlar değişkeni modele dahil edilmiş ve bu değişkenin modele eklenmesi ile zorbalık mağduriyeti puanında açıklanan varyansın %13'ten %16'ya çıktığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile temel psikolojik ihtiyaçlar değişkeninin açıklanan varyansa yaklaşık %3'lük bir katkısının olduğu görülmektedir. Temel psikolojik ihtiyaçlar değişkenine ait Beta değerinin yönünün negatif olması, okulda temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun yüksek düzeyde karşılanmasıyla lise

öğrencilerinin zorbalık mağduriyetinin düşeceğini göstermektedir. Elde edilen bu sonuç birçok araştırma sonucuyla tutarlıdır. Young-Jones vd.(2015), zorbalık mağduru olanların özerklik, yeterlik ve ilişki ihtiyaçlarının düşük olduğunu, düşük yeterlik ve özerklik puanlarının da zorbalığa yol açtığını ifade etmektedir. Eşici'nin ortaokul öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada ise güç ihtiyacının karşılanma düzeyi ile zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma arasında negatif ilişki bulunmuştur. Bu durumda kendini başarılı ve yeterli hissetmeyen öğrencilerin daha fazla zorbalık yaptığı ve de zorbalık mağduriyeti yaşadığı söylenebilir (Eşici, 2013). Gök ve Cenkseven- Önder (2019)'in çalışmasında ise akran zorbalığına maruz kalma ile temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babaya duygusal erişilebilirlik arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Özerklik ihtiyacının yeterince karşılanmamış olması cinsiyet faktöründen bağımsız olarak zorbalık mağduru olma olasılığını arttırmıştır. Ayrıca kızlarda anneye duygusal erişilebilirliğin düşük oluşu ve erkeklerde ilişki ihtiyacının yeterli düzeyde karşılanmamış olmasının zorbalık mağduriyeti için risk faktörü olduğu dile getirilmiştir. Hamurcu ve Sargın (2011) ise karşılanmayan temel psikolojik ihtiyaçların çocuk ve ergenlerin boyun eğici davranışlarda bulunmalarına sebep olduğunu söylemektedir. Bu bulgular literatürdeki araştırma sonuçlarıyla tutarlı görünmektedir.

5.2. Nitel Araştırma Bulgularına Yönelik Tartışma

Nitel araştırma bulgularından ilki, lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyetleri deneyimleriyle ilgilidir. Araştırma sonucuna göre lise öğrencilerinin en yoğun biçimde yaşadığı mağduriyet türünün sözel zorbalık olduğu ifade edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyla tutarlı araştırmaların olduğu görülmektedir (Altun-Kobul, 2022; Ayas ve Pişkin, 2011; Sarı ve Demirbağ, 2019) Kız öğrencilerin en yoğun biçimdeki yaşadıkları mağduriyet türlerinin sözel ve sosyal-duygusal zorbalık olduğu söylenebilir. Erkek öğrencilerin en fazla yaşadıkları mağduriyet türlerininse fiziksel ve sözel zorbalık olduğu ifade edilebilir. Bu durum da alanyazınla oldukça tutarlıdır. Nitel araştırma bulgularını destekler nitelikte Nansel ve diğerleri (2001), tarafından erkekler arasında fiziksel zorbalığın, kızlarda ise söylenti çıkarma ve cinsel zorbalığın yaygın olduğu tespit edilmiştir. Anaokulu öğrencilerine yönelik bir başka çalışmada ise erkek çocukların kendi hemcinslerine en fazla fiziksel şiddet kullandıkları, kızların ise kendi hemcinslerine en fazla ilişki saldırganlık uyguladıkları ve erkek çocuklar arasında akran zorbalığının daha fazla yaşandığı görülmektedir. Bununla birlikte saldırganlık davranışları arasında kızların erkeklere daha fazla sözel saldırganlık, erkeklerin ise kızlara daha fazla fiziksel saldırganlık gösterdikleri dikkati çekmektedir(Akduman, 2012; Kurnaz ve Kapçı, 2013a).

Bulgularımıza göre kız ve erkek öğrenciler benzer seviyelerde zorbalığa maruz kalmaktadır fakat zorbalığın türleri bakımından birbirinden ayrılmaktadır. Erkeklerin daha çok fiziksel, kızların ise daha çok sosyal-duygusal zorbalığa maruz kalmaları toplumdaki cinsiyet rolleri ve kalıplaşmış düşüncelerle açıklanabilir (Tardu ve Akcan, 2021). Kültürel yapı çerçevesinde saldırganlığın erkek çocuklar için bir güç gösterisi, kız çocuklar için ise “edepsizlik” olarak görülmesi bu durumun nedenleri arasında sayılabilir.

Zorbalık türlerinin tamamı her iki cinsiyetteki öğrencilerde görülmekle birlikte mağduriyetin türü ve miktarı arasında yaş, okul türü ve sınıf değişkenlerine göre bir farklılık görülmektedir. Yalnızca şehir bazında mağduriyetin miktarıyla ilgili farklılığın olduğu göze çarpmaktadır. Gaziantep ilinde yaşayan öğrencilerin Şırnak’taki öğrencilerden daha fazla zorbalık mağduriyeti deneyimleri aktardıkları görülmüştür. Bu durum Şırnak’ta yaşayan öğrencilerin sıklıkla dile getirdikleri “eğitimden başka çarelerinin olmadığı” düşüncesiyle ilişkilendirilebilir. Öğrenciler maruz kaldıkları zorbalık durumlarını eğitim hayatlarının sekteye uğramaması adına tolere ediyor olabileceklerini akla getirmiştir. Bu bulgu farklı bir araştırma grubu ve şehirle yeniden test edilebilir.

Zorbalık mağduriyetinin etkilerine ilişkin görüşler incelendiğinde öğrencilerin zorbalık sonrasında verdikleri en yoğun tepkilerin mutsuzluk, durgunluk, anhedoni, kendini yargılama ve ruminasyon olduğu görülmüştür. Alanyazında zorbalığa maruz kalan çocuk ve ergenlerin bedensel, ruhsal ve sosyal açıdan sorunlar yaşama ihtimallerinin yüksek olduğu görülmektedir (Gini vd., 2017; Seixas vd., 2013). Ayrıca mağdurların yarıya yakınının zorbalıkla baş etmede uygun stratejiler geliştiremedikleri ve bu konuda kendilerini çaresiz hissettikleri de bilinmektedir (Demaray vd., 2021; Genç, 2007; Polat ve Sohbet, 2019). Zorbalık mağduriyetinin lise öğrencilerine etkilerine bakıldığında öğrencilerin büyük bir kısmının öz-yargılama düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Sağlıklı bir hayat için destekleyici bir rolde olan öz-şefkatin mutluluk, yaşam doyumu, yılmazlık ile pozitif yönde (Aydın-Sünbül, 2016; Bluth ve Blanton, 2014; Sun vd., 2016); depresyon (Ferrari vd., 2018; Svendsen vd., 2017; Zhang vd., 2019), kaygı (Arimitsu, 2016; Kurtoğlu, 2019) ve ruminasyon (Kıcalı, 2015) ile negatif ilişki içinde olduğu bilinmektedir. Ayrıca gençler arasında yaşanan bu zorbalık ve mağduriyetler olaylarının onları hem bedenen hem de ruhen örselediği ve gelecek yıllarına da etki ettiği bilinmektedir. Yaşanan bu duygusal istismar durumlarının ve akranlarla geliştirilen sağlıksız etkileşimlerin gençlerin umutları üzerinde de yıkıcı etkilere sebep olacağı düşünülmektedir (Gaskin-Wasson vd., 2017) Ayrıca öğrencilerin zorbalık mağduriyeti konusunda verdikleri cevaplara bakıldığında yapıcı problem çözme

becerileri konusunda yetersiz oldukları veya yaşadıkları zorbalık mağduriyetlerin giderilmesi konusunda isteksizlik yaşadıkları görülmektedir. Yapıcı problem çözme becerileri ile öz-şefkat arasında ilişkinin olduğu bilgisinden hareketle (Demaray vd., 2021; Genç, 2007; Polat ve Sohbet, 2019) öğrencilere zorbalık mağduriyetiyle baş edebilmelerine yardımcı stratejiler konusunda destekleyici çalışmalar yapılmasının öz-şefkatleri üzerinde anlamlı etkiler yaratacağı düşünülmektedir.

Çocukluktaki mağduriyetin duygu düzenleme becerileri, öz-şefkat, yetişkinlikteki kaygılı bağlanma, yılmazlık, psikolojik iyi oluşa (Beduna ve Perrone-McGovern, 2019; Hoşoğlu vd., 2018; Kayman vd., 2021; Kürtüncü vd., 2020; Oshri, 2015; Taşkın, 2019; Unger ve De Luca, 2014) etkileri bilindiğinden bu konudaki risk faktörlerinin göz ardı edilmemesi büyük önem taşımaktadır. Araştırma bulguları sonucunda zorbalık mağduriyetinde dikkat çeken risk faktörleri arasında olumsuz çocukluk deneyimleri, öz-yargılama, baskıcı ebeveyn tutumu, aileden, arkadaştan ve öğretmenlerden algılanan sosyal yetersiz sosyal destek yer aldığı görülmektedir. Alanyazında belirtilen risk faktörleri arasında düşük sosyo-ekonomik düzey, olumsuz aile yaşantıları, akran ve ebeveynlerden algılanan sosyal desteğin düşük olması, aşırı koruyucu ebeveynlere sahip olma gibi etmenlerin olduğu ifade edilebilir (Altun-Kobul, 2022; Craig vd., 1998; Holt ve Espelage, 2007; Smith ve Myron-Wilson, 1998). Ayrıca ailenin sosyo-ekonomik durumunun da öğrencilerin zorbalık mağduriyetine ilişkin risk faktörü olduğu görülmektedir. Alanyazında da bu bilgiyle tutarlı araştırmaların olduğu görülmektedir (Kurnaz ve Kapçı, 2013a; Sarak, 2012).

Zorbalık mağdurlarının ortak özelliklerine bakıldığında benlik saygısı, sosyal kabul, öz yeterlik, başa çıkma ve problem çözme düzeylerinin düşük (Andreou ve Metallidou, 2004; Andreou, 2001; Demanet ve Houtte, 2012; Kapçı, 2004; Kokkinos, 2013) öğrenciler oldukları görülmektedir. Bu araştırmada da alanyazınla benzer olarak zorbalık mağduru olan öğrencilerin baskıcı ebeveyn tutumlarına sahip, ev içinde fikirlerine önem verilmeyen, okulda ve evde temel psikolojik ihtiyaçları desteklenmeyen ve daha az işlevsel olarak algıladıkları görülmektedir. Alanyazında demokratik ebeveyn tutumunun ve algılanan sosyal desteğin mağduriyeti azaltırken otoriter ebeveyn tutumunun mağduriyeti artırdığı ifade edilmektedir (Günaydın, 2022; Gür vd., 2020; Gómez-Ortiza vd., 2015; Korpics vd., 2021; Sarak, 2012; Tuğran ve Tuzgöl-Dost, 2022; Yaman vd., 2011). Ayrıca Ergün (2015) aile içi şiddete tanık ve/veya maruz olmanın zorba ve mağdur olma olasılığını artırdığını ifade etmiştir.

Zorbalık mağduriyeti konusunda öğrencilerin öğretmenlerine ve diğer okul personellerine yaşadıkları durumu anlatmaktan çekindikleri görülmektedir. Ayrıca okul personelinin zorbalığa yönelik tutum ve yöntemlerinin de öğrenciler tarafından işlevsiz bulunduğu ifade edilmiştir. Bu bulguyu destekler şekilde Polat ve Sohbet (2019)'in yapmış olduğu bir araştırmaya göre öğrencilerin yarıdan fazlasının şiddete maruz kalma durumlarını arkadaşlarına anlattığı görülmüştür. Zorbalık mağduriyetine maruz kalan öğrencilerin destek kaynakları içinde öğretmen ve arkadaşlarını öncelikli olarak tercih etmemelerinin sebebi bu tutum ve davranışlar olabilir. Okul personellerinin öğrencilere sevecen bir şekilde yaklaşarak onlara destek vermelerinin öğrencilerin okulda ilişkisellik ihtiyacını önemli ölçüde karşıladığı bilinmektedir (Jungertvd., 2016). Okulda sevecen öğretmen yaklaşımları deneyimleyen öğrencilerin temel psikolojik gereksinimlerini daha sağlıklı bir şekilde karşılayacağı söylenebilir. Bu sayede öğrencilerin öğretmenlerinden yardım isteme ve sorun çözüme konusundaki isteklerinin de artacağı düşünülebilir.

Zorbalık mağduru öğrenciler için en önemli koruyucu faktörlerin öğrencilerin okula yönelik motivasyonları, kariyer hedefleri, öz-şefkat, aileden, arkadaştan ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek ve özerklik algısı olduğu görülmektedir. Bu bulguların alanyazınında tutarlı olduğu ifade edilebilir. Zorbalığın akademik motivasyona ve temel psikolojik ihtiyaçlara etkileri (Young-Jonesvd., 2015) bilinmektedir. Ayrıca anne-baba etkileşiminin de gençlerin iyi oluşunu yükselttiği (Gök-Camoğlu ve Kocayörük, 2019; Kocayörük, 2012; Koç, 2015) ve dolaylı yoldan zorbalık mağduriyetinin etkilerini azaltabileceği düşünülmektedir. Çocukla kurulan etkili iletişim, koşulsuz sevgi ve kabul ile destek ve gözetimin sağlandığı ebeveyn tutumlarının akran zorbalığını önleyici, oldukça kıymetli bir koruyucu faktör olabileceği düşünülebilir.

Zorbalık mağduriyeti konusunda lise öğrencilerinin verdikleri cevaplarda öğrencilerin büyük bir kısmının öz-yargılama düzeylerinin oldukça yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Alanyazında çocukluk çağında örselenme yaşayan, sosyal destek algısı düşük, olumsuz beden imajına sahip olmanın düşük öz-şefkatle ilişkilendirildiği düşünülmektedir (Bayar, 2019; Bayar ve Tuzgöl-Dost, 2018; Karaoğlu ve Erzi 2019 ; Pepping vd., 2015). Alanyazındaki bu bilgilerden hareketle katılımcıların görüşleri de düşünüldüğünde bu bulgunun da oldukça tutarlı olduğu görülmektedir. Katılımcıların yalnızca üçünün verdikleri cevaplardan öz-şefkatlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğrenciler K5, K7 ve K10'dur. Öz-şefkat düzeyi yüksek olan ve akranları tarafından zorbalık mağduriyeti yaşayan bu öğrencilerin özelliklerine bakıldığında bu öğrencilerin okul içinde hem akranları hem de

öğretmenleri tarafından desteklenen öğrenciler olduğu görülmektedir. Ayrıca bu öğrencilerin ev içinde de anne ve babaları tarafından fikirlerine önem verilen, sevilen ve daha az baskıcı anne-baba tutumlarına sahip ailelerde yaşayan gençler olduğu görülmektedir. Ek olarak bu öğrencilerin akademik veya sosyal açıdan kendilerini yeterli düzeyde hissettikleri de belirtilmiştir. Özellikle de pandemi sonrası en çok etkilenen ihtiyacın ilişkisellik ve özerklik (Cantarero, 2021) ihtiyacı olduğu bilgisinden hareketle, okulda öğrencilerin bu ihtiyaçlarının doyumunun sağlanabilmesi için zorbalık mağduriyetlerinin giderilmesi gerekmektedir. Ayrıca zorbalık mağduriyetinin yarattığı yıkıcı etkiler konusunda öz-şefkat ve sosyal destekten (Lim vd., 2011; Liu vd., 2020; Zhang vd. 2019) de yararlanılabilir.



ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amacı çerçevesinde lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyetlerinin yordayıcıları olarak temel psikolojik ihtiyaçlar, çocukluk deneyimleri ve öz-şefkat düzeylerinin incelenmesine ilişkin elde edilen bulgulara göre sonuçlar verilmiştir. Bunlara ek olarak alanda çalışan uzmanlara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Çalışmanın nicel araştırma kapsamında;

1. Lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyeti cinsiyet, kardeş sayısı, sanat-spor ilgisi değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır.
2. Lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyeti okul türü, sınıf düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, okuldan sonra bir işte çalışma durumu ve aileyle geçirilen süre değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Zorbalık mağduriyeti konusundaki riskli grupların meslek lisesi öğrencileri, 9. sınıf öğrencileri, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip, okuldan sonra bir işte çalışan ve ailesiyle günde en az bir kez vakit geçirmeyen öğrenciler olduğu görülmektedir.
3. Lise öğrencilerinin öz-şefkat düzeyleri kardeş sayısı, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, okuldan sonra bir işte çalışma durumu ve sanat-spor ilgisine göre farklılaşmamaktadır.
4. Lise öğrencilerinin öz-şefkat düzeyleri cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi ve aileyle geçirilen süre değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Erkek öğrencilerin daha yüksek öz-şefkat düzeyine sahip olduğu belirlenirken; fen lisesi ve lise son sınıf öğrencileri ile ailesiyle günde en az bir kez vakit geçirmeyen öğrencilerin daha düşük öz-şefkat düzeyine sahip olduğu ifade edilmiştir.
5. Lise öğrencilerinin olumsuz çocukluk deneyimleri cinsiyet, sanat-spor ilgisi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve aileyle geçirilen süre değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır.
6. Lise öğrencilerinin olumsuz çocukluk deneyimleri okul türü, sınıf düzeyi, kardeş sayısı ve okuldan sonra bir işte çalışma durumuna göre farklılaşmaktadır. Fen lisesine giden öğrencilerin diğer okullardaki öğrencilere göre daha az olumsuz çocukluk deneyimi yaşadığı belirlenirken 9. sınıf öğrencilerinin, 3-5 kardeşe sahip öğrencilerin

ve okuldan sonra bir işte çalışan öğrencilerin daha yoğun olumsuz çocukluk deneyimlerine sahip olduğu ifade edilmiştir.

7. Lise öğrencilerinin okulda temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumu cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, okuldan sonra bir işte çalışma durumu ve aileyle geçirilen süre değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır.
8. Lise öğrencilerinin okulda temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumu sanat-spor ilgisi ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmaktadır. Sanat ve spor ilgisi ile yüksek sosyo-ekonomik düzeyin okulda temel psikolojik ihtiyaçların doyumun artması üzerinde önemli ölçüde fark yarattığı söylenebilir.
9. Araştırma sonuçlarına göre araştırmanın temel değişkeni olan zorbalık mağduriyeti ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki; zorbalık mağduriyeti ile çocukluk deneyimleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki; zorbalık mağduriyeti ile öz-şefkat arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Temel psikolojik ihtiyaçlar ile çocukluk deneyimleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki; temel psikolojik ihtiyaçlar ile öz-şefkat arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki; çocukluk deneyimleri ile öz-şefkat arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.
10. Araştırma sonuçlarına göre demografik değişkenlerden ekonomik durum, sınıf düzeyi ve okul türü değişkeninin zorbalık mağduriyetini anlamlı şekilde yordadığı ve zorbalık mağduriyetindeki değişimin %5'ini açıkladığı ifade edilebilir. Regresyon analizine dahil edilen ikinci değişken olan çocukluk deneyimlerinin zorbalık mağduriyetini anlamlı şekilde yordadığı ve zorbalık mağduriyetindeki değişimin %8'ini açıkladığı ifade edilebilir. Analize dahil edilen üçüncü değişken olan öz-şefkatin zorbalık mağduriyetini anlamlı şekilde yordadığı ve zorbalık mağduriyetindeki değişimin neredeyse %1'ini açıkladığı ifade edilebilir. Son olarak analize dahil edilen dördüncü değişken olan temel psikolojik ihtiyaçların zorbalık mağduriyetini anlamlı şekilde yordadığı ve zorbalık mağduriyetindeki değişimin %3'ünü açıkladığı ifade edilebilir. Bu altı değişkenin zorbalık mağduriyetini anlamlı bir şekilde yordadığı ve toplam varyansın % 16'sını açıkladığı görülmüştür.

Çalışmanın nitel araştırma kapsamında;

1. Lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyetine ilişkin deneyimleri incelendiğinde öğrencilerin en fazla sözel zorbalığa maruz kaldıkları ifade edilmiştir. Kız

öğrencilerde sözel ve sosyal-duygusal zorbalık fazlayken erkek öğrencilerde fiziksel ve sözel zorbalığın oldukça yaygın olduğu belirtilmiştir. Zorbalık türlerinin tamamı her iki gruptaki öğrencilerde görülmekle birlikte mağduriyetin türü ve miktarı arasında yaş, okul türü ve sınıf değişkenlerine göre bir farklılık görülmemektedir. Yalnızca şehir bazında mağduriyetin miktarıyla ilgili farklılığın olduğu göze çarpmaktadır. Gaziantep ilinde yaşayan öğrencilerin Şırnak'taki öğrencilerden daha fazla zorbalık mağduriyeti deneyimleri aktardıkları görülmüştür.

2. Zorbalık mağduriyetinin etkilerine ilişkin görüşler incelendiğinde öğrencilerin zorbalık sonrasında verdikleri en yoğun tepkilerin mutsuzluk, durgunluk, anhedoni, kendini yargılama ve ruminasyon olduğu görülmüştür.
3. Zorbalık mağduriyetinde dikkat çeken risk faktörleri arasında olumsuz çocukluk deneyimleri, öz-yargılama, baskıcı ebeveyn tutumu, aileden, arkadaştan ve öğretmenlerden algılanan sosyal yetersiz sosyal destek yer almaktadır.
4. Zorbalık mağduru öğrenciler için en önemli koruyucu faktörlerin öğrencilerin okula yönelik motivasyonları, kariyer hedefleri, öz-şefkat, aileden, arkadaştan ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek ve özerklik algısı olduğu görülmektedir.

6.2. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bilgilere göre uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik bilgiler yer almaktadır.

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Meslek lisesine giden öğrencilerin ve 9. Sınıf öğrencilerinin diğer okul türleri ve sınıf düzeylerinden daha fazla zorbalık mağduriyetine uğradıkları görülmüştür. Akran zorbalığı konusunda özellikle de meslek liselerinde çalışan okul psikolojik danışmanlarının hassasiyetle bu konu üzerinde durmaları, sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine bu alanda kapsayıcı ve önleyici çalışmaları dahil etmeleri tavsiye edilebilir. Ayrıca 9. Sınıf öğrencilerinin zorbalık mağduriyetini önleyebilmek adına atılganlık becerileri ve akran arabulucuğu konusunda çalışmalar önerilebilir.
2. Okuldan sonra bir işte çalışan öğrencilerin çalışmayan öğrencilere göre daha fazla zorbalık mağduriyeti yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenciler de zorbalık mağduriyetini yoğun biçimde yaşamaktadır. Bu doğrultuda eğitim döneminin başında başta okul psikolojik danışmanları olmak üzere sınıf rehber öğretmenleri ve idarecilerin risk haritaları başta olmak üzere diğer test ve test dışı teknikler aracılığıyla tespit ettikleri risk grubundaki öğrenciler belirlenebilir.

Bu öğrencilere yönelik zorbalık mağduriyeti konusunda bireysel ve grup psikolojik danışma, grup rehberliği ve psikoeğitim çalışmaları yapabilirler. Ayrıca bu mağduriyeti önlemek ve dezavantajları ortadan kaldırabilmek adına çeşitli sivil toplum kuruluşlarından, yardım derneklerinden, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı kurumlardan destek alınabilir, ailelere bu kurumlar ve bu kurumlardan alabilecekleri destekler hakkında bilgilendirici seminerler verilebilir.

3. Ekonomik durum, okul türü ve sınıf değişkenleri ile öz-şefkat, çocukluk deneyimleri ve temel psikolojik ihtiyaçların zorbalık mağduriyetini anlamlı derecede yordadığı görülmüştür. Bu doğrultuda öğrencilerin öz-şefkatlerini geliştirici psikoeğitim programları okul pdr programına dahil edilebilir. Temel psikolojik ihtiyaçlar dahilinde öğrencilerin okulda özerklik, yetkinlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının doyumunun sağlanabilmesi için öğretmenlerden ve okul idarecilerinden destek alınabilir. Ayrıca, zorbalık mağduriyeti üzerinde önemli bir koruyucu ve risk faktörü olarak belirlenen aile faktörüne yönelik olarak etkili iletişim becerileri, anne-baba tutumu, duygu kontrolü vb. konularda aile eğitimleri ve seminer çalışmaları yapılabilir.
4. Öğrencilerin okul içinde en yoğun biçimde yaşadığı mağduriyet türünün sözel zorbalık olduğu belirlenmiştir. Fakat genel olarak her cinsiyetten, yaştan, okul türünden ve şehirden öğrencilerin benzer zorbalık mağduriyeti deneyimleri yaşadıkları görülmektedir. Her üç öğrenciden birinin zorbalık mağduru olduğu bilgisinden hareketle zorbalık mağduriyetinin göz ardı edilmemesi büyük önem taşımaktadır (Wolke ve Lereya, 2015). Zorbalık mağduriyetinin etkileri, risk faktörleri ve koruyucu faktörler göz önüne alınarak öğrenciler ve okul personelleri başta olmak üzere tüm paydaşlarla ortak çalışmaların yürütülmesine önem verilmelidir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Öz-şefkat, çocukluk deneyimleri ve temel psikolojik ihtiyaçların lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyetinin %16'sını açıkladığı görülmektedir. Gelecekte yapılması planlanan araştırmalarda lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyetleri ile farklı değişkenler (ruminasyon, şefkat yorgunluğu, motivasyon gibi) ele alınabilir. Ayrıca farklı araştırmalarda, zorbalık mağduriyetinin okul dışında bir işte çalışma, aileyle geçirilen süre gibi değişkenlerle ilişkileri incelenebilir.
2. Alanyazın incelendiğinde öz-şefkat, çocukluk deneyimleri ve temel psikolojik ihtiyaçlar değişkenlerinin genellikle ergen ve yetişkin gruplarında çalışıldığı görülmektedir. Gelecek araştırmalarda, araştırma grubu daha küçük yaştaki bireylerle

yürütülebilir. Ayrıca alanyazında çocuk ve ergenler için öz-şefkat, çocukluk deneyimleri ve temel psikolojik ihtiyaçlar değişkenlerini ölçmeye yönelik ölçeklerin de oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu konuda ölçek geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

3. Benzer bir çalışmanın aileler ve okul personelleri de dahil edilerek yapılması tavsiye edilebilir.
4. Farklı değişkenlerle ve ölçme araçlarıyla desteklenen bir araştırmanın farklı örneklem gruplarında yeniden çalışılması önerilebilir.



KAYNAKÇA

- Açıkgöz, T. (2017). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula karşı tutum (Kartepe ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Adalar-Çelenk, T. ve Yıldızlar, O. (2019). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve mağduriyetinin incelenmesi. *Sağlık ve Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(2), 24-31. <https://doi.org/10.33308/2687248X.201912150>
- Akduman, G. G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(1), 107 - 120.
- Akın, A., Uysal, R. ve Çitemel, N. (2016). Çocukluk deneyimleri ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1553-1562. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22604/241546>
- Akın, Ü., Akın, A. ve Abacı, R. (2007). Öz-duyarlık ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 1-10.
- Akıncı, A. Y., Kumartaşlı, M. ve Atay, E. (2019, Nisan). *Spora katılımın ve seçili değişkenlerin zorbalık eğilimi üzerine etkisinin araştırılması*. 2. Uluslararası Herkes İçin Spor ve Wellness Kongresi'nde sunulan bildiri. Herkes İçin Spor ve Wellness Derneği, Antalya.
- Akkaya, Ç. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ve öz-duyarlık düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Akkuş, D. (2020). Üniversitelere yerleşen üstün başarılı öğrencilerin erken çocukluk yaşantılarının incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4 (2) , 50-62.
- Akyol, Ö. (2011). *Ergenlerde iletişim becerilerinin yordayıcıları olarak öz-duyarlık ve mizah tarzları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Alikaşifoğlu, M. (2011). Akran istismarı. *Türk Pediatri Arşivi Dergisi*, 46(Özel Sayı), 31-34. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/140923>
- Altan, T. ve Eldeleklioğlu, J. (2019). Lise öğrencilerinde siber zorbalığın yordayıcısı olarak siber mağduriyet ve duygusal zekâ. *İlköğretim Online*, 18, 2147-2156. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.641213>
- Altun-Kobul, F., Karahan, D., Yavrutürk, A. R. ve Köse, N. (2022). Lise öğretmenlerinin ve

öğrencilerinin zorbalık algılarının incelenmesi. *Mavi Atlas*, 10(1), 151-181.

Anderson, G. (2007). *The impact of bullying in school on the adolescent's sense of self. Magisterialdiligentiaplaytherapy* [Unpublished master thesis]. University of Pretoria.

Andiç, S. (2013). *Ergenlik döneminde zihni meşgul eden konularla ilişkili değişkenler: Bağlanma tarzları, öz şefkat ve psikolojik belirtiler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, 21(1), 59-66. <https://doi.org/10.1080/01443410125042>

Andreou, E., & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition to behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology*, 24(1), 27-41. <https://doi.org/10.1080/0144341032000146421>

Arimitsu, K. (2016). The effects of a program to enhance self-compassion in Japanese individuals: A randomized controlled pilot study. *The Journal of Positive Psychology*, 11(6), 559-571. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1152593>

Armağan, E. (2007). Çocuk ihmâlî ve istismarı: psikoz tablosu sergileyen bir istismar olgusu. *Yeni Symposium Dergisi*, 45(4), 170-173.

Arslan, C. (2016). Interpersonal problem solving, self-compassion and personality traits in university students. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 474-481. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2605>

Arslan, S. H., Karlıdağ, R., Alparslan, Z. N., Tamam, L. ve Ünal, M. (1977). Borderline kişilik bozukluğunda örseleyici çocukluk yaşantıları ve ruhsal bulgular. *Düşünen Adam*, 10(3), 33-39.

Artıran, M. (2019). Ergenlerde olumlu ve olumsuz duygulanımın yordanmasında temel psikolojik ihtiyaçlar irrasyonel inanışlarının rolü. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (Eğitim & Psikoloji), 79-85. <https://doi.org/10.18506/anemon.506227>

Asıcı, E. (2013). *Öğretmen adaylarının affetme özelliklerinin öz-duyarlık ve benlik saygısı açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Atalay, Z. (2018). *Mindfulness: şimdi ve burada bilinçli farkındalık*. Psikonet Yayınları.
- Atalay, Z. (2020). *Şefkat*. İnkılap Kitabevi.
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 550-568. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8592/106821>
- Aydın, E. (2018). *Çocukluk çağı travmalarının psikolojik sağlık ve depresyon belirtileri üzerine etkisi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Aydın-Sünbül, Z. (2016). *The relationship between mindfulness and resilience among adolescents: mediating role of self compassion and difficulties in emotion regulation* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Bacanlı, F. ve Çarkıt, E. (2020). Öz-şefkatin cinsiyete göre incelenmesi: meta analiz çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 21 (2), 1-15. <https://doi.org/10.12984/eggeefd.648331>
- Barnard, L. K., & Curry, J. F. (2011). Self-compassion: conceptualizations, correlates, interventions. *Review of General Psychology*, 15(4), 289-303. <https://doi.org/10.1037/a0025754>
- Barsky, A. J., Wool, C., Barnett, M. C., & Cleary, P. D. (1994). Histories of childhood trauma in adult hypochondriacal patients. *American Journal of Psychiatry*, 151 (3), 397-401. <https://doi.org/10.1176/ajp.151.3.397>
- Bayar, Ö. (2019). Üniversite öğrencilerinde beden imajı, öz-şefkat, depresif duygulanım ve cinsiyet. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(46), 175-190. <https://doi.org/10.9779/pauefd.451180>
- Bayar, Ö. ve Tuzgöl-Dost, M. (2018). Üniversite öğrencilerinde öz-şefkatin yordayıcıları olarak bağlanma tarzı ve algılanan sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 689-704. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/38684/449495>
- Bayar, Y. ve Uçanok, Z. (2012). Ergenlerin dâhil oldukları zorbalık statülerine göre okul sosyal iklimi ve genellenmiş akran algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2337-2358.

- Baybek, H. ve Yavuz, S. (2005). Muğla üniversitesi öğrencilerinin benlik saygılarının incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 73-95. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23490/250165>
- Bayhan, P. D. P. ve Işıtan, A. G. S. (2010). Ergenlik döneminde ilişkiler: akran ve romantik ilişkilere genel bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(20), 33-44. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21108/227337>
- Baymur, F. (1994). *Genel psikoloji*. İnkılap Yayınevi.
- Beavan, A., Spielmann, J., Johns, P., Doty, J., & Mayer, J. (2022). Compassion and self-compassion motivation and action levels in a high-performancesoccer youth academy. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2022.2058585>
- Beduna, K. N., & Perrone-McGovern, K. M. (2019). Recalled childhood bullying victimization and shame in adulthood: The influence of attachment security, self-compassion, and emotion regulation. *Traumatology*, 25(1), 21–32. <https://doi.org/10.1037/trm0000162>
- Bingöl, N. ve Tanrikulu, T. (2014). Siber zorba ve mağdur olma ile algılanan sosyal destek düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (43). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/abuhsbd/issue/32934/365876>
- Bluth, K., & Blanton, P. W. (2014). Mindfulness and self-compassion: exploring pathways to adolescent emotional well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 1298-1309. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9830-2>
- Bluth, K., & Eisenlohr-Moul, T. A. (2017). Response to a mindful self-compassion intervention in teens: A within-person association of mindfulness, self-compassion, and emotional well-being outcomes. *Journal of Adolescence*, 57, 108-118. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.04.001>
- Bluth, K., & Blanton, P. W. (2015). The influence of self-compassion on emotional well-being among early and older adolescent males and females. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 219-230. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936967>
- Bolat, Z. (2013). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık ve öz anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

- Bostancı, N., Albayrak, B., Bakoğlu, İ. ve Çoban, Ş. (2006). Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı travmalarının depresif belirtileri üzerine etkisi. *Yeni Sempozyum Dergisi*, 44(2), 100-106.
- Bozgeyikli, H. (2010). The relationship between highschool students' psychological needs and human value perceptions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1798-1804.
- Bozkurt, İ. (2021). *Sosyal medya bağımlılık düzeyi ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkinin incelenmesi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Educational Researcher*, 5(9), 5-15. <https://doi.org/10.2307/1174755>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward and experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Development Psychology*, 22, 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik; psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri*. (İ. D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.). Kaknüs Yayınları.
- Burnukara, P. (2009). *İlk ve orta ergenlikte geleneksel ve siber akran zorbalığına ilişkin betimsel bir inceleme* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, G. (2010). Kişilik gelişimi (psikososyal ve ahlaki gelişim). B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim Psikolojisi içinde* (s. 118-151). Pegem Akademi.
- Canoğulları, Ö. ve Güçray, S. S. (2014). İnternet bağımlılık düzeyleri farklı ergenlerin cinsiyetlerine göre psikolojik ihtiyaçları, sosyal kaygıları ve anne baba tutum algılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(1), 42-57.

- Cantarero, K., Van Tilburg, W. A., & Smoktunowicz, E. (2021). Affirming basic psychological needs promotes mental well-being during the covid-19 outbreak. *Social Psychological and Personality Science*, 12(5), 821-828. <https://doi.org/10.1177/1948550620942708>
- Cesur, G., Sayraç, N. ve Korkmaz, E. (2018). Çocukluk çağı örselenme yaşantıları ve sürekli kaygı arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 33(81), 97-109.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 23-31.
- Clements-Nolle, K., Lensch, T., Baxa, A., Gay, C., Larson, S., & Yang, W. (2018). Sexual identity, adverse childhood experiences, and suicidal behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 62 (2), 198-204. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.09.022>
- Cooper, D., & Snell, J. L. (2003). Bullying-not just a kidthing. *Educational Leadership*, 60(6), 22-25.
- Craig, W. M., Peters, R. D., & Konarski, R. (1998). Bullying and victimization among canadian school children. *Applied Research Branch Strategic Policy Human Resources Development Canada*, 1, 1-33.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (M. Sözbilir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H. C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35(2), 376-385. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.2.376>
- Cunha, M. A., Xavier, A., Martinho, M. I., & Matos, M. (2014). Measuring positive emotional memories in adolescents: Psychometric properties and confirmatory factor analysis of the early memories of warmth and safeness scale. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 14 (2), 245-259.
- Cunha, M., Xavier, A., & Castilho, P. (2016). Understanding self-compassion in adolescents: validation study of the self-compassion scale. *Personality and Individual Differences*, 93, 56-62. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.09.023>

- Çalık, M.(2022). Sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin problem çözme becerilerine güven üzerine etkisi. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 5(9), 6-18. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bpd/issue/67961/910310>
- Çatak, B. (2006). *Çocuk işçiliği için risk faktörlerinin incelemesi; çocuk işçi ve eğitim sağlık durumlarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Çaycı, M. (2018). *Lise öğrencilerinde çocukluk çağı travmalarının akademik yaşantı ve empati becerileri üzerine etkilerinin araştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Çelikkaleli, Ö., Gökçakan, N., ve Çapri, B. (2005). Lise öğrencilerinin bazı psikolojik ihtiyaçlarının cinsiyet, okul türü, anne ve baba eğitim düzeyine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 245-268. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16682/173347>
- Çetin, S. (2017). *Ergenlerin mizah tarzları ve öz anlayış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Çetinkaya, Y. ve Derin, S. (2019). Siber zorbalık kuramları. İ. Tanrikulu (Ed.), *Siber Zorbalık* içinde (s. 121-153). Anı Yayıncılık.
- Çınkır, Ş. ve Karaman-Kepekci, Y. (2006). Bullying among Turkish highschool students. *Child Abuse and Neglect*, 30, 193-204.
- Çırpan, E. (2016). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ve öz-anlayış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Çivitçi, D. D. A. (2012). Üniversite öğrencilerinde genel yaşam doyumu ve psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 321-336. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4390/60371>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goalpursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.
- Demant, J., & Houtte, M.V. (2012). The impact of bullying and victimization on students' relationships. *American Journal of Health Education*, 43(2), 104-113. <https://doi.org/10.1080/19325037.2012.10599225>

- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Ryoo, J. H., & Summers, K. H. (2021). Deconstructing bullying roles: A longitudinal latent profile analysis of bullying participant behaviors for students in grades 4 through 12. *Journal of School Psychology, 86*, 32-48. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.02.006>
- Deveci, S. E. ve Aık, Y. (2002). İlköğretim öğrencilerinin fiziksel şiddete maruziyetleri ve yaklaşımları. *Fırat Tıp Dergisi, 7*(4), 847-851. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/firattip/issue/6384/85254>
- DeVore, R. (2013). Analysis of gender differences in self-statements and mood disorders. *McNair Scholars Research Journal, 9*(1), 5–12.
- Dinç, Z. (2019). *Ergenlerde öz-duyarlık ve bilinçli farkındalığın sınav kaygısı üzerindeki yordayıcı rolünün incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Dinçer, H. T. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi yatkınlık düzeyleri ile temel psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Doğan, T. ve Aydın, F. T. (2020). Olumlu çocukluk yaşantıları ölçeğinin geliştirilmesi. *Hayef: Journal of Education, 17* (1), 1-19. <https://doi.org/10.5152/hayef.2020.1925>
- Doğan, T. ve Yavuz, K. E. (2020). Yetişkinlerde psikolojik sağlamlık, olumlu çocukluk deneyimleri ve algılanan mutluluk resilience. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 12*(1), 312-330. <https://doi.org/10.18863/pgy.750839>
- Doğan-Çevirgen, B. (2018). *Geleneksel akran zorbalığı, sanal zorbalık ve ebeveyn izlemesinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Durmaz, M. ve Recai, A. (2016). Öz belirleme kuramı perspektifinden matematik kaygısı, motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçlar. *Eğitim ve Bilim, 41*(183), 11-127.
- Durmuşoğlu, N. ve Doğru, S. S. Y. (2006). Çocukluk örseleyici yaşantılarının ergenlikteki yakın ilişkilerde bireye etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*, 237-246. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61781/923628>
- Eker, İ. ve Yılmaz, B. (2016). Risk alma davranışı: çocukluk çağı travmaları ve benlik saygısı temelinde bir değerlendirme. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 19*(1), 27-36.

- Ercoskun, M. H. ve Nalçacı, A. (2010). Öğretimde psikolojik ihtiyaçların yeri ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 353-370. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2772/37111>
- Erden, Z. Ş. (2021). *Covid-19 pandemi döneminde lise öğrencilerinin kaygı ve temel psikolojik ihtiyaçlarının incelenmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Erel, Ö. ve Gölge Z. B. (2015). Üniversite öğrencilerinde riskli davranışlar ile çocukluk çağı istismar, dürtüsellik ve riskli davranışlar arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16(3), 189 - 197.
- ERG (2015). Meslek liselerinde toplumsal cinsiyet eşitliği raporu. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_-Meslek-Liselerinde-Toplumsal-Cinsiyet-E%c5%9fitli%c4%9fi.pdf
- Ergün, N. (2015). *Erken ergenlerde okul, aile ve demografik değişkenlere göre akran zorbalığının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Erk, A. B. (2019). *Çocuklarda akran zorbalığı*. Ekinoks Yayıncılık.
- Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 209-230.
- Eşici, H. (2013). Zorbacı davranışlar ile seçim teorisine dayalı temel ihtiyaçların karşılanması arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 151-168. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26092/274943>
- Fernández-Arana, A., Olórtogui-Yzú, A., Vega-Dienstmaier, J. M., & Cuesta, M. J. (2021). Depression and anxiety symptoms and perceived stress in health professionals in the context of COVID-19: do adverse childhood experiences have a modulating effect?. *Brain and Behavior*, 1-9. <https://doi.org/10.1002/brb3.2452>
- Ferrari, M., Yap, K., Scott, N., Einstein, D. A., & Ciarrochi, J. (2018). Self-compassion moderates the perfectionism and depression link in both adolescence and adulthood. *PloSone*, 13(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0192022>
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2001). *Çocuk ve ergen gelişimi* (A. Dönmez, B. Onur ve N. Çelen, Çev.). İmge Kitabevi Yayınları.

- Gaskin-Wasson, A. L., Calamaras, M. R., LoParo, D., Goodnight, B. L., Remmert, B. C., Salami, T., Sallie, M., & Kaslow, N. J. (2017). Childhood emotional abuse, self/other attachment, and hopelessness in African-American women. *Attachment & Human Development, 19*(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/14616734.2017.1364320>
- Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Genç, G. ve Aksu, M. B. (2010). Genel lise öğrencilerinin zorba-kurban davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF), 30*(2). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6741/90629>
- Gençtanırım, D. ve Tay, B. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının psikolojik ihtiyaçları. *İlköğretim Online, 14*(2), 647-656. <https://doi.org/10.17051/io.2015.73974>.
- Germer, C. K. (2020). *Öz-şefkatli farkındalık: Tahrip edici duygularla başa çıkabilmek* (H. Ünlü-Haktanır, Çev.) Diyojen Yayıncılık.
- Germer, C. K. ve Neff, C. (2020). *Öz-şefkatli farkındalık uygulama rehberi*. (F. T., Altun, Çev.) Diyojen Yayıncılık.
- Gezer, H. (2018). *Bireysel ve takım sporları ile uğraşan üniversite öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçlarının belirlenmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Gilbert, P., Baldwin, M. W., Irons, C., Baccus, J. R., & Palmer, M. (2006). Self-criticism and self-warmth: An imagery study exploring the irrelation to depression. *Journal of Cognitive Psychotherapy, 20*(2), 183-200. <https://doi.org/10.1891/jcop.20.2.183>
- Gilbert, P., Cheung, M. S. P., Grandfield, T., Campey, F., & Irons, C. (2003). Recall of threat and submissiveness in childhood: development of a new scale and its relationship with depression, social comparison and shame. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice, 10*(2), 108-115. <https://doi.org/10.1002/cpp.359>
- Gini, G., Marino, C., Pozzoli, T., & Holt, M. (2017). Associations between peer victimization, perceived teacher unfairness, and adolescents' adjustment and well-being. *Journal of School Psychology, 67*, 56-68. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.09.005>

- Gómez-Ortiza, O., Romeraa, E. M., & Ortega-Ruiza, R. (2015). Parenting styles and bullying: the mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse & Neglect*, 51,132–143. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.10.025>
- Gök, F. ve Cenkseven-Önder, F. (2019). Lise öğrencilerinde akran zorbalığına maruz kalma: temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babaya duygusal erişebilirlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2),635-652. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.399218>
- Gök-Camoğlu, E. ve Kocayörük, E. (2019). Anne-baba algısı, aile aidiyeti ve psikolojik ihtiyaçlar ile ergenlerin öznel iyi oluş ilişkisi. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(2), 52-72. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/911696>
- Gül, T. (2020). *Geçmişte çocuk işçiliği deneyimi olan üniversite öğrencilerinin benlik saygılarının ve yaşam doyumlarının özbelirleme kuramı çerçevesinde araştırılması* [Yayımlanmış doktora tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Güler, K. (2020). Şema terapi. F. Bal (Ed.), *Klinik psikolojide kullanılan psikoterapi yöntemleri içinde* (s.385-418). Nobel Yayınevi.
- Günaydın, H. (2022). *Danışmanlık tedbir kararı olan ergenlerin aile ilişkileri ve sosyal destek algularının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Gündoğdu, R., ve Yavuzer, R. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş ve psikolojik ihtiyaçlarının demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 115 – 131.
- Güneri-Yöyen, E. (2017). Childhood trauma and self-respect. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 267-282. <https://doi.org/10.24289/ijsser.274033>
- Gür, N., Eray, Ş., Makinecioğlu, İ., Sığırlı, D. ve Vural, A., P. (2020). Akran zorbalığı ile aile duygu dışı vurumu ve psikopatoloji arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(1),77-86. <https://doi.org/10.5455/apd.43917>
- Güvenir, T. (2004). *Okulda akran istismarı*. Kök Yayıncılık.
- Hamurcu, H. ve Sargın, N. (2011). Lise öğrencilerinin boyun eğme davranışları ile psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(31), 171-187. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23765/253331>

- Han, F. ve Demirtaş, H. (2021). Zorbalığa maruz kalmanın sınıf iklimine ve okula yabancılaşmaya etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2297-2322. <https://doi.org/10.17679/inuefd.987106>
- Hancock, D. R. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *The Journal of Educational Research*, 94(5), 284-290. <https://doi.org/10.1080/00220670109598764>
- Harbin, S. M., Kelley, M. L., Piscitello, J., & Walker, S. J. (2019). Multidimensional bullying victimization scale: development and validation. *Journal of School Violence*, 18(1), 146–161. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1423491>
- Hedin, L. W. (2000). Physical and sexual abuse against women and children. *Current Opinion in Obstetrics & Gynecology*, 12(5), 349- 355. <https://doi.org/10.1097/00001703-200010000-00003>
- Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (2015). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of Adolescence*, 42, 103-114. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.04.003>
- Helvacı-Çelik, F. G. ve Hocaoğlu, Ç. (2018). Çocukluk çağı travmaları: bir gözden geçirme. *Sakarya Tıp Dergisi*, 8 (4) , 695-711. <https://doi.org/10.31832/smj.454535>
- Hodges, E. V., Malone, M. J., & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33(6), 1032-1039. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.1032>
- Holt, M. K., & Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *J. Youth Adolescence*, 36, 984–994. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9153-3>
- Hortaçsu, N. (2012). *İnsan ilişkileri*. İmge Kitabevi.
- Işık, Ş., Ergüner-Tekinalp, B., Üzbe-Atalay, N. ve Kaynak, Ü. (2020). *Psikolojik danışmada güncel kuramlar*. Pegem Akademi.
- Işık-Terzi, Ş. (2013). Kişilik gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 136-164). Pegem Akademi.

- İkiz, E. ve Totan, T. (2012). Üniversite öğrencilerinde öz-duyarlık ve duygusal zekanın incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 14 (1), 51-71. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deusosbil/issue/4627/63113>
- İme, Y. (2018). *Ergenlerin çocukluk örselenme yaşantıları ile öz-anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- İme, Y., Erden-Çınar, S., Keskinoglu, M. Ş. ve Kütük, H. (2020). Çok boyutlu zorbalık mağduriyeti ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 137-152. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.732493>
- İpek, C. (2011). Velilerin okul tutumu ve eğitime katılım düzeyleri ile aileye bağlı bazı faktörlerin ilköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınavları (sbs) üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 69-79. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pegegog/issue/22595/241336>
- Jativa, R., & Cerezo, M. A. (2014). The mediating role of self-compassion in the relationship between victimisation and psychological maladjustment in a sample of adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 38, 1180-1190. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.04.005>
- Jeon, H., Lee K., & Kwon S. (2016). Investigation of the structural relationships between social support, self-compassion and subjective well-being in Korean elite student athletes. *Psychological Reports*, 119 (1), 39-54. <https://doi.org/10.1177/0033294116658226>
- Jordan, J. V. (2000). The role of mutual empathy in relational/cultural therapy. *Journal of clinical psychology*, 56(8), 1005-1016. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(200008\)56:8<1005::AID-JCLP2>3.0.CO;2-L](https://doi.org/10.1002/1097-4679(200008)56:8<1005::AID-JCLP2>3.0.CO;2-L)
- Jungert, T., Piroddi, B., & Thornberg, R. (2016). Early adolescents' motivations to defend victims in school bullying and their perceptions of student-teacher relationships: a self-determination theory approach. *Journal of Adolescence*, 53, 75-90. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.09.001>

- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kale, M. ve Demir, S. (2017). İlkokul öğrencilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(3), 74-85. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubav/issue/31124/337915>
- Kalı- Soyer, M. K., Şenol, A. Ş., ve Tümerdem, B. Ç. Bir grup yetişkinde çocukluk dönemi örselenme yaşantılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3(2), 324-343. <https://doi.org/10.47793/hp.931931>
- Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21109/227348>
- Kapçı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (1), 1-13.
- Kara, B., Biçer, Ü. ve Gökalp, A. S. (2004). Çocuk istismarı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*. 47, 140-151.
- Karaoğlu, M. ve Erzi, S. (2019). Yeme tutumları ve travmatik yaşantılar: öz-şefkat ve duygu düzenlemenin aracı rolü. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 1 (3), 145-51. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.19.1.18>
- Karataş, E. (2016). *Yapılandırılmış grup sanat terapisi programının 15-18 yaş aralığındaki ergenlerin mutluluk düzeyleri, duygularını ifade etme eğilimleri, duygu düzenleme güçlükleri ve psikiyatrik belirtilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Karataş, E. ve Güler, Ç. Y. (2020). Grup sanat terapisi programının ergenlerin mutluluk düzeyleri, duyguları ifade etme eğilimi ve duygu düzenleme güçlüğüne etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3328-3359. <https://doi.org/10.26466/opus.644988>
- Kaya, E. ve Sarı, İ. (2016). Lise öğrencilerinde temel psikolojik ihtiyaçların tatmininin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(44), 940-944.

- Kaya, İ. ve Çeçen-Eroğul, A. R. (2013). Ergenlerde çocukluk dönemi istismar yaşantılarının yordayıcısı olarak aile işlevlerinin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 386-397.
- Kayman, E., Dilsiz, K., Üğücü, G. ve Yiğit, R. (2021). Intörn hemşirelik öğrencilerinin olumsuz çocukluk deneyimleri ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 177-185. <https://doi.org/10.46237/amusbfd.773826>
- Khodabakhshi-Koolae, A., & Darestani-Farahani, F. (2020). Zorbalığı mandala coloring as jungian art to reduce bullying and increase social skills. *Journal of Client-Centered Nursing Care*, 6 (3), 193-202. <https://doi.org/10.32598/JCCNC.6.3.33.11>
- Kıcalı, Ü.Ö. (2015). *Öz-şefkat ve tekrarlayıcının olumsuz duygulanım ve olumlu ile olumlunun değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Kılıç, Y. (2016). *Cinsel istismar mağduru olan ve olmayan 11-18 yaş arasındaki bir grup kız çocuğun sosyo-demografik özellikler ve psikolojik belirtiler bakımından karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Kılınç, M. ve Uzun, K. (2020). Ergenlerin öznel iyi oluşlarının yordayıcıları olarak akran zorbalığı ve akran mağduriyeti. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1400-1439. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59386/853992>
- Kocatürk, M. ve Çiçek, İ. (2021). Relationship between positive childhood experiences and psychological resilience in university students: the mediating role of self-esteem. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 1-12. <https://doi.org/10.1017/jgc.2021.16>
- Kocayörük, E. (2012). The perception of parents and well-being of adolescents: link with basic psychological need satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3624-3628.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67(4). <https://doi.org/10.2307/1131701>

- Kokkinos, C. M. (2013). Bullying and victimization in early adolescence: associations with attachment style and perceived parenting. *Journal of School Violence, 12*(2), 174–192. <https://doi.org/10.1080/15388220.2013.766134>
- Korkmaz, İ. (2010). Sosyal Öğrenme Kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 217-242). Pegem Akademi.
- Korpics, J., Altman, L., Feinglass, J., & Stillerman, A. (2021). Prevalence and impact of adverse childhood experiences on Chicago public school students in the youth risk behavior survey. *Journal of School Health, 91* (10), 802-812. <https://doi.org/10.1111/josh.13075>
- Kourt, R. (2011). *18-24 yaş arası üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı travmalarının dissosiyatif yaşantılar ve suçluluk-utanç duyguları ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Krygsman, A., & Vaillancourt, T. (2019). Peer victimization, aggression, and depression symptoms in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly, 47*, 62-73. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.09.006>
- Kurnaz, A. ve Kapçı, E. G. (2013a). Saldırganlık ve mağduriyet ölçeklerinin ilköğretim ikinci kademe çocuklarına uyarlanması. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi, 2*(2), 106-115.
- Kurnaz, A. ve Kapçı, E. G. (2013b). An examination of peer aggression and victimization in relation to psycho-social variables. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 46*(1), 317-342. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001286
- Kurtoğlu, M. (2019). *Bilişsel davranışçı grup terapisinin (BDGT) sosyal anksiyete bozukluğu (SAB) olan üniversite öğrencilerinde anksiyete, ruminasyon ve öz-şefkat düzeyleri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Kuzgun, Y. (1984). Edwards kişisel tercih envanterinin Türkiye'de güvenilirliği ve geçerliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 17*(1-2), 69-93. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001028
- Kuzgun, Y. (1987). Sosyo ekonomik düzey ve psikolojik ihtiyaçlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 20* (1), 55-68. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001076

- Kürtüncü, M., Yıldız, H. ve Kurt, A. (2020). Çocukluk çağında yaşanan örselenmenin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yakın ilişkilerine etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 103-113. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61501/918342>
- Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Allen, A. B., & Hancock, J. (2007). Self compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: the implications of treating oneself kindly. *Personality and Individual Differences*, 92(5), 887– 904. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.5.887>
- Leveresen, I., Danielsen, A. G., Birkeland, M. S., & Samdal, O. (2012). Basic psychological need satisfaction in leisure activities and adolescents' life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(12), 1588-1599. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9776-5>
- Lim, C. S., Graziano, P. A., Janicke, D. M., Gray, W. N., Ingerski, L. M., & Silverstein, J. H. (2011). Peer victimization and depressive symptoms in obese youth: the role of perceived social support. *Children's Health Care*, 40(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/02739615.2011.537929>
- Liu, Q. Q., Yang, X. J., Hu, Y. T., & Zhang, C. Y. (2020). Peer victimization, self-compassion, gender and adolescent mobile phone addiction: unique and interactive effects. *Children and Youth Services Review*, 118, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105397>
- Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual review of Psychology*, 48(1), 371-410. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.48.1.371>
- Marryat, L., & Frank, J. (2019). Factors associated with adverse childhood experiences in Scottish children: a prospective cohort study. *BMJ Paediatrics Open*. 3(1), 1-7. <https://doi.org/10.1136/bmjpo-2018-000340>
- Marta-Simões, J., Ferreira, C., & Mendes, A. L. (2016). Self-compassion: an adaptive link between early memories and women's quality of life. *Journal of Health Psychology*, 23(7). <https://doi.org/10.1177/1359105316656771>
- Memba, G. V., & Ostrov, J. M. (2021). The role of peer victimization in predicting aggression and internalizing problems in early childhood: the moderating effect of emotion

- regulation and gender. *Early Education and Development*.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1997497>
- Mercan, H. ve Yıldırım-Sarı, H. (2018). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve sosyodemografik değişkenlerle ilişkisi. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 26(1), 21-29. Retrieved from
<https://dergipark.org.tr/en/pub/fnjin/issue/35751/387176>
- Mirlashari, J., Demirkol, A., Salsali, M., Rafiey, H., & Jahanbani, J. (2012). Early childhood experiences, parenting and the process of drug dependency among young people in Tehran, Iran. *Drug and Alcohol Review*, 31(4), 461-468. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3362.2011.00384.x>
- Morrow, A. S., & Villodas, M. T. (2018). Direct and indirect path ways from adverse childhood experiences to highschool dropout among high-risk adolescents. *Journal Of Research On Adolescence*, 28 (2), 327-341. <https://doi.org/10.1111/jora.12332>
- Murdock, N. L. (2014). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları* (F. Akkoyun, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Muris, P., Otgaar, H., Meesters, C., Heutz, A., & Van den Hombergh, M. (2019). Self-compassion and adolescents' positive and negative cognitive reactions to daily life problems. *Journal of Child and Family Studies*, 28(5), 1433–1444. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01353-4>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan J. W., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among us youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285, 2094–2100. <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>
- Nazik, E. ve Arslan, S. (2011). Hemşirelik öğrencilerinin empatik becerileri ile öz duyarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14 (4), 69- 75. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunihem/issue/2655/34146>
- Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: an alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2 (2), 85-101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2 (3), 223-250. <http://dx.doi.org/10.1080/15298860309027>

- Neff, K. D. (2021). *Öz-şefkat: Kendine nazik olmanın kanıtlanmış gücü*. Diyojen Yayıncılık.
- Neff, K. D., Hsieh, Y., & DeJitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4(3), 263-287. <https://doi.org/10.1080/13576500444000317>
- Neff, K. D., Rude, S. S., & Kirkpatrick, K. L. (2007). An examination of self compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality*, 41(4), 908-916. <https://doi:10.1016/J.JRP.2006.08.002>
- Neff, K. D., & McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self Andidentity*, 9(3), 225-240. <https://doi.org/10.1080/15298860902979307>
- Neff, K. D.,& Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 77(1), 23-50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x>
- Neff, K., & Tirch, D. (2013). Self-compassion and act. T. B. Kashdan & J. Ciarrochi (Ed.), In *Mindfulness, acceptance, and positive psychology: The seven foundations of well-being* (pp:79-106). https://self-compassion.org/wp-content/uploads/publications/Chap4_Mindfulness-Acceptance-and-Positive-Psychology_11.06.pdf
- Korkmaz, İ. (2010). Sosyal Öğrenme Kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 217-242). Pegem Akademi.
- Nigar, F. (2014). *Ortaokul öğrencileri ile yatılı bölge ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş ve temel psikolojik ihtiyaçları düzeyinin karşılaştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Nocentini, A., Fiorentini, G., DiPaola, L., & Menesini, E. (2019). Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*. 45, 41-50. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.010>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

- Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *J. Child Psychol Psychiat.*, 35(7), 1171-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Oshri, A., Sutton, T. E., Clay-Warner, J., & Miller, J. D. (2015). Child maltreatment types and risk behaviors: Associations with attachment style and emotion regulation dimensions. *Personality and Individual Differences*, 73, 127–133. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.09.015>
- Öncül, Ö. (2008). *Roles of basic personality traits, schema coping responses, and toxic childhood experiences on antisocial, borderline, and psychopathic personality characteristics* [Unpublished master's thesis]. METU.
- Önür, H. (2013). Gelir düzeyinin eğitim imkanlarından yararlanma düzeyine etkisi: Süleyman demirel fen lisesi ve atatürk lisesi örneği. *Journal of Suleyman Demirel University Institute of Social Sciences*, 18(2), 259-277. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbe/issue/23220/247959>
- Özaslan, A. ve Yıldırım, M. (2021). Internalized stigma and self esteem of mothers of children diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder. *Children's Health Care*, 50(3), 312–324. <https://doi.org/10.1080/02739615.2021.1891071>
- Özdemir, O., Özdemir, P., Kadak, M., T. ve Nasıroğlu, S. (2013). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589. <https://doi.org/10.5455/cap.20120433>
- Özdemir, Y., Tunçer, İ., Yavuz, G. ve Özdemir, M. (2015). Ergen öğrencilerin okulda temel psikolojik gereksinimleri ölçeğinin psikometrik özellikleri: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 441-458.
- Özer, N. ve Şad, S. N. (2021). Lise öğrencilerinde siber zorbalık, siber mağduriyet ve okul tükenmişliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 393-417. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/60215/637465>
- Özpeynirci, R. ve Kırmızı, C. (2020). Öz-şefkat kavramı ve örgütsel yansımaları. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8, 2924-2952.
- Öztürk, M. (2008). *Ergen Psikolojisi*. Sosyal Bilimler Konferanslarında sunulan bildiri. Meridyen Destek Derneği, İstanbul.

- Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Pamuk, M. ve Bavlı, B. (2013). Ergenlerin sanal zorbalıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 321-338.
- Pepping, C. A., Davis, P. J., O'Donovan, A., & Pal, J. (2015). Individual differences in self-compassion: the role of attachment and experiences of parenting in childhood. *Self and Identity*, 14(1), 104-117. <https://doi.org/10.1080/15298868.2014.955050>
- Peterson, A. V. (2000). Choice theory and reality therapy. *TCA Journal*, 28(1), 41-49. <https://doi.org/10.1080/15564223.2000.12034563>
- Peterson, J. S., & Ray, K. A. (2006). Bullying and the gifted: victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 148-168. <https://doi.org/10.1177/001698620605000206>
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: tanımı, türleri ve ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.
- Pişkin, M. (2010). Ankara'da ilkököl ve ortaokul çocuklarında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 175-189.
- Polat, F. ve Sohbet, R. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinde akran çatışmasına bakış. *KSU Tıp Fakültesi Dergisi*, 15(2), 41-51. <https://doi.org/10.17517/ksutfd.608921>
- Radford, L., Corral, S., Bradley, C., & Fisher, H. L. (2013). The prevalence and impact of child maltreatment and other types of victimization in the UK: findings from a population survey of caregivers, children and young people and young adults. *Child Abuse and Neglect*, 37 (10). 801-813. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.02.004>
- Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D., & Van-Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the self-compassion scale. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 18(3), 250-255. <https://doi:10.1002/cpp.702>
- Ricard, N. C., & Pelletier, L. G. (2016). Dropping out of high school: the role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 44, 32-40. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.12.003>

- Richter, A., Gilbert, P., & Mcewan, K. (2009). Development of an early memories of warmth and safeness scale and its relation to psychopathology. *Psychology and Psychotherapy*, 82 (2), 171-84. <https://doi.org/10.1348/147608308X395213>
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Can J Psychiatry*, 48(9), 583-590. <https://doi.org/10.1177/070674370304800904>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Brickbybrick: theorigins, development and future of self determination theory. *Advances In Motivation Science*, 6, 111-156. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publishing. <http://books.google.com/books>
- Santrock, L. (2012). *Ergenlik*. (D. M. Siyez, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Sarak, Ö. (2012). *Lise öğrencilerinde siber zorbalık* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].Haliç Üniversitesi.
- Sarı, C. ve Demirbağ, B. C. (2019). İlk ve ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığının sosyodemografik değişkenler açısından değerlendirilmesi: ilçe örneği. *Halk Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 1(3), 119-131. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jphn/issue/48387/642804>
- Seixas, S. R., Coelho, J. P., & Nicolas-Fischer, G. (2013). Bullies, victims and bully-victims: impact on health profile. *Educação, Sociedade & Culturas*, 38, 53-75. <https://doi.org/10.34626/esc.vi38.324>
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.

- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., & Reis, H. T. (1996). What makes for a good day? competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1270-1279.
- Sigurdson J. F., Undheim, A. M., Wallander, J. L., Lydersen, S., & Sund, A. M. (2015). The long-term effects of being bullied or a bully in adolescence on externalizing and internalizing mental health problems in adulthood. *Child Adolesc Psychiatry MentHealth*, 9 (42). 1-13. <https://doi.org/10.1186/s13034-015-0075-2>
- Siyez, D. M., Gürçay, E. G., ve Yüncü, Z. (2012). Madde kullanım bozukluğu olan ve olmayan ergenlerin çocukluk dönemi aile yaşantılarına ilişkin algıları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(4), 299-305.
- Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5 (2), 189-209. <https://doi.org/10.1023/A:1022991804210>
- Smith, P. K., Mandavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Smith, P. K., & Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and school bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3(3), 405-417. <https://doi.org/10.1177/1359104598033006>
- Sofuoğlu, Z., Aydın, F., Cankardeş, S., Kandemirci, B., Oral, R., Koç, F., Akşit, S. ve Halıcıoğlu, O. (2014). Türkiye'nin üç ilinde olumsuz çocukluk çağı deneyimleri epidemiyolojik çalışması. *Türk Pediatri Arşivi*, 49(1), 47-56. <https://dx.doi.org/10.5152%2Ftpa.2014.838>
- Solak-Şimşek, N. (2019). *Lise öğrencilerinde öznel iyi oluş ve öz şefkat arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Sourander, A., Jensen, P., Ronning, J., Elonheimo, H., Niemela, S., Helenius, H., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I., & Almqvist, F. (2007). Childhood bullies and victims and their risk of criminality in late adolescence. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 161, 546-552. <https://doi.org/10.1001/archpedi.161.6.546>

- Steinberg, L. (2018). *Fırsatlar dönemi olarak ergenlik, yeni ergenlik biliminden dersler* (E. Boynueğri, Çev.). İmge Yayıncılık.
- Stempel, H., Cox-Martin, M., Bronsert, M., Dickinson, L. M., & Allison, M. A. (2017). Chronic school absenteeism and the role of adverse childhood experiences. *Academic Pediatrics*, 17 (8), 837-843. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2017.09.013>
- Stone, D., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2009). Beyond talk: creating autonomous motivation through self-determination theory. *Journal of General Management*, 34(3), 1-27.
- Sun, X., Chan, D. W., & Chan, L. K. (2016). Self-compassion and psychological well-being among adolescents in Hong Kong: exploring gender differences. *Personality and Individual Differences*, 101, 288-292. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.011>
- Sümer, A.S. (2008). *Farklı öz-anlayış (self compassion) düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon anksiyete ve stresin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Sürücü, M. (2005). *Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Svendsen, J. L., Kvernenes, K. V., Wiker, A. S., & Dundas, I. (2017). Mechanisms of mindfulness: rumination and self-compassion. *Nordic Psychology*, 69(2), 71–82. <https://doi.org/10.1080/19012276.2016.1171730>
- Şahan-Sağır, D. (2017). *Mühendislik fakültesi öğrencilerinde öz-duyarlık düzeylerinin algılanan ebeveyn tutumları açısından incelenmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Şahin, E. ve Owen, F. (2009). Psikolojik ihtiyaçları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(32), 64-74.
- Şahin, S. (2018). Psikolojik danışman adaylarının çocukluk deneyimleri algısının belirlenmesi. *Academic Review of Humanities and Social Sciences*, 1(1), 62-70. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/arhuss/issue/40216/478921>
- Şirvanlı-Özen, D. (2006). Ergenlerde akran zorbalığına maruz kalmanın yaş, çocuk yetiştirme stilleri ve benlik imgesi ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(58), 77-98.
- Tabachnik, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (Sixth edition). Pearson.

- Taner, A. E. (2019). *Beliren yetişkinlerin kendini sevme ile öz-yeterlik özelliklerinin çocukluk deneyimleri ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Tanigawa, D., Furlong, M. J., Felix, E. D., & Sharkey, J. D. (2011). The protective role of perceived social support against the manifestation of depressive symptoms in peervictims. *Journal of Violence*, 10(4), 393-412. <https://doi.org/10.1080/15388220.2011.602614>
- Tardu, A. ve Akcan, A. (2021). Ergenlerin toplumsal cinsiyet eşitliği anlayışı ile zorba davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Hemşirelik Bilimi Dergisi*, 4(2), 59-65. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/hbd/issue/64902/928836>
- Taşkın, R. B., Özmen, B., Şimşeker, Ö. ve Sezer, T. (2019, Nisan). *Okul öğrencilerinin çocuklarına yönelik deneyimlerle arasındaki ilişkilerle ilgili deneyimler*. 14. Ulusal Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi'nde sunulan bildiri. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tatarlı, S. (2015). *Bazı kişisel özellikleri ve sosyal destek algıları farklı olan ergenlerin temel psikolojik ihtiyaçları* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Terzi, Ş. ve Özbay, Y. (2013, Şubat). *Çocuk istismarı ile ilgili gazete haberlerinin istismarın türü, istismarcı ile mağdurun cinsiyeti ve bağlam açısından incelenmesi*. 12. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan bildiri. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26088/274928>
- Tian, L., Han, M., & Huebner, E. S. (2014). Preliminary development of the adolescent students' basic psychological needs at school scale. *Journal of Adolescence*, 37(3), 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.01.005>
- Tiryaki, K., Pehlivan, M. ve Baba-Kaya, H. (2020). Koronavirüs (Covid-19) tedbirleri kapsamında evde kalan spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçlarının belirlenmesi (Düzce Üniversitesi örneği). *Spor Eğitim Dergisi*, 4(3), 43-53. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/seder/issue/56756/783179>
- Totan, T. ve Kabakçı, Ö. F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zorbalığı yordama gücü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 575-600. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16692/173499>

- Tuğran, A. Z. ve Tuzgöl-Dost, M. (2022). Lise öğrencilerinde ebeveyn tutumu ve temel psikolojik ihtiyaçlar ile zorbalık statüleri arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 47(209), 293-309. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.11034>
- Tunca, G. ve Geleri, G. (2020). Okul türleri açısından ergenlerde siber zorbalık ve mağduriyet durumlarının araştırılması. *Social Sciences Research Journal*, 9 (1), 10-18.
- Türkdoğan, T. (2010). *Üniversite öğrencilerinde temel ihtiyaçların karşılanma düzeyinin öznel iyi oluş düzeyini yordamadaki rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Türkkan, T. ve Odacı, H. (2018). Liseli ergenlerde çocukluk çağı örselenme yaşantılarının cinsiyet, gelir düzeyi ve ebeveyn eğitim durumuna göre incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 29(1), 71-89. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsh/issue/38635/448689>
- Ulusoy, F. (2019). *Çalışan ve çalışmayan ergenlerin olumsuz çocukluk çağı deneyimlerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Unger, J. A. M., & De Luca, R. V. (2014). The relationship between childhood physical abuse and adult attachment styles. *Journal of Family Violence*, 29(3), 223–234. <https://doi.org/10.1007/s10896-014-9588-3>
- Ülker-Atav P. ve Baran, G. (2020). Çalışan ve çalışmayan ergenlerin zorbalık davranışının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 151-163. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018043535>
- Van Lange, P. A. M. (2000). Beyond self-interest: a set of propositions relevant to interpersonal orientations. *European Review of Social Psychology*, 11, 297-331. <https://doi.org/10.1080/14792772043000068>
- Vatan, S. (2019). Duygu düzenlemenin şahdamarı: öz-şefkat. *PiVolka*, 9 (31), 2-4.
- Vettese, L., Dyer, C., Li, W., & Wekerle, C. (2011). Does self-compassion mitigate the association between childhood maltreatment and later emotion regulation difficulties? a preliminary investigation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 9, 480-491. <https://doi.org/10.1007/s11469-011-9340-7>
- Viola, T. W., Salum, G. A., Kluwe-Schiavon, B., Sanvicente-Vieira, B., Levandowski, M. L., & Grassi-Oliveira, R. (2016). The influence of geographical and economic factors in estimates of childhood abuse and neglect using the childhood trauma questionnaire: A

- world wide meta-regression analysis. *Child Abuse & Neglect*, 51, 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.11.019>
- Walton, C. C., Osborne, M. S., Gilbert, P., & Kirby, J. (2022). Nurturing self-compassionate performers. *Australian Psychologist*, 57(2), 77-85.
<https://doi.org/10.1080/00050067.2022.2033952>
- Werner, K. H., Jazaieri, H., Goldin, P. R., Ziv, M., Heimberg, R. G., & Gross, J. J. (2012). Self compassion and social anxiety disorder. *Anxiety, Stress, and Coping*, 25(5), 543-558. <https://doi.org/10.1080/10615806.2011.608842>
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *ArchDis Child*, 100(9), 879-885. <http://dx.doi.org/0.1136/archdischild-2014-306667>
- World Health Organisation [WHO] (2017). Child maltreatment. https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/child/Child_maltreatment_infographic_EN.pdf?ua=1
- Yaban, E. H., Sayıl, M. ve Tepe, Y. K. (2013). Erkek ergenlerde anne babadan algılanan destek ile akran zorbalığı arasındaki ilişkide arkadaşlık niteliğinin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 28 (71), 20-36.
- Yaman, E., Eroğlu, Y. ve Peker, E. (2011). *Başa çıkma stratejileriyle okul zorbalığı ve siber zorbalık*. Kaknüs Yayınları.
- Yan, H., Chen, J., & Huang, J. (2019). School bullying among left-behind children: the efficacy of art therapy on reducing bullying victimization. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 40. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00040>
- Yan, R., Xie, R., Jiang, M., Li, J., Lin, X., & Ding, W. (2022). Longitudinal relationship between bullying victimization and depression among left-behind children: roles of negative thoughts and self-compassion. *Frontiers in Psychology*, 13, 852634. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.852634>
- Yang, Y., Zhang, M., & Kou, Y. (2016). Self-compassion and life satisfaction: the mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 98, 91-95. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.086>
- Yasul, Y. (2016). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

- Yavuz, M. F., Kablamacı-Atan, Y., Atamer, T. A. ve Gölge , Z. B. (2003). Lise öğrencilerinde fiziksel şiddetin değerlendirilmesi: okulda ve ailede karşılaşılan şiddet ve öğrencinin kendi uyguladığı şiddet. *Adli Bilimler Dergisi*, 2, 39-47.
- Yazgan-İnanç, B. ve Yerlikaya, E. E. (2014). *Kişilik kuramları*. Pegem Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. ve Sarı, T. (2018). Öz-şefkat ölçeği kısa formu'nun türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4), 2502-2517. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd/issue/41844/452171>
- Yılmaz-Irmak, T. (2008). *Çocuk istismarı ve ihmalinin yaygınlığı ve dayanıklılıkla ilişkili faktörler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.
- Yiğit, İ. ve Erden, G. (2015). Çocukluk çağı istismar yaşantıları ile genel psikolojik sağlık arasındaki ilişkide erken dönem uyum bozucu şemaların aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(75), 47-59.
- Young-Jones, A., Fursa, S., Espinoza, J. B., & Sly, J. S. (2015). Bullying affects more than feelings: the long-term implications of victimization on academic motivation in higher education. *Social Psychology of Education*, 18(1), 185-200. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9287-1>
- Yurtal, F. ve Cenkseven, F. (2007). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28),1-13.
- Zeren, C., Yengil, E., Çelikel, A., Arık, A. ve Arslan, M. (2012). Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı istismarı sıklığı. *Dicle Tıp Dergisi*, 39(4), 536-541. <https://doi.org/10.5798/diclemedj.0921.2012.04.0196>
- Zhang, H., Chi, P., Long, H., & Ren, X. (2019). Bullying victimization and depression among left-behind children in rural China: roles of self-compassion and hope. *Child Abuse & Neglect*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104072>
- Zoroğlu, S. S., Tüzün, Ü., Şar, V., Öztürk, M. Eröcal Kora, M. ve Alyanak, B. (2001). Çocukluk dönemi istismar ve ihmalinin olası sonuçları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 2(2), 69-78.

EKLER

EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

KİŞİSEL BİLGİ ve ONAM FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Bu araştırmada sizlerden elde edilecek veriler, Ergenlerin Zorbalık Mağduriyetinin Yordayıcıları olarak Öz-şefkat, Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Çocukluk Deneyimleri konulu yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere toplanmaktadır. Bu zorlu dönemde yüksek lisans tezimi başarıyla bitirmem ve araştırma sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için aşağıdaki soruları dikkatle okuyup, eksiksiz cevaplamanız önem arz etmektedir. Çalışmamın birinci bölümünde; "Kişisel Bilgi ve Onam Formu", ikinci bölümünde "Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği", üçüncü bölümünde "Öz-şefkat Ölçeği Kısa Formu", dördüncü bölümünde "Ergen Öğrencilerin Okulda Temel Psikolojik Gereksinimleri Ölçeği" ve beşinci bölümünde ise "Çocukluk Deneyimleri Ölçeği" yer almaktadır. Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyarak sizi en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz. Şimdiden paylaşacağınız kıymetli bilgileriniz için sizlere teşekkür ediyorum. Katılımınız için çok teşekkür ederim.

Araştırmaya gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum.

Onaylıyorum

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz?() Kız () Erkek
2. Okul Türünüz: () Anadolu Lisesi () Meslek Lisesi () Fen Lisesi () Diğer
3. Sınıfınız: () 9.Sınıf () 10.Sınıf () 11.Sınıf () 12.Sınıf
4. Kardeş sayınız (siz hariç)?.....
5. Ailenizin Ekonomik Durumu: () Düşük () Orta () Yüksek
6. Okul dışında bir işte çalışıyor musunuz? () Evet () Hayır
7. Düzenli olarak katıldığınız okul dışı bir faaliyet (spor, müzik, resim vb.) var mı? Var () Yok ()

EK-2:ÇOK BOYUTLU ZORBALIK MAĞDURİYETİ ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER

	ÖLÇEK MADDELERİ	Asla	Bazen	Sık sık	Çok sık
1	Bana kötü lakap takarlar				
2					
3					
4					
5					
6	Beni yumruklarlar ya da bana vururlar				
7					
8					
9	Bana bağırlar				
10					
11					
12					
13	Telefon mesajlarında benimle ilgili dedikodular yayarlar				
14					
15					
16					
17	Beni aralarına almazlar ya da dışlarlar				
18					
19					
20					
21	Fiziksel özelliklerimle (gözlerim, burnum) dalga geçerler				
22					
23					
24					

**EK-3: ERGEN ÖĞRENCİLERİN OKULDA TEMEL PSİKOLOJİK
GEREKSİNİMLERİ ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER**

ÖLÇEK MADDELERİ	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
1.	1	2	3	4	5
2.	1	2	3	4	5
3. Okuldaki çalışmalarımı ve ders dışı etkinliklerimi planlama konusunda özgürüm.	1	2	3	4	5
4. Okulda kendi kararlarımı almakta özgürüm	1	2	3	4	5
5.	1	2	3	4	5
6.	1	2	3	4	5
7. Öğretmenler ve sınıf arkadaşlarım, okulda beni önemserler	1	2	3	4	5
8.	1	2	3	4	5
9.	1	2	3	4	5
10. Okulda az sayıda yakın arkadaşım var	1	2	3	4	5
11.	1	2	3	4	5
12.	1	2	3	4	5
13. Okuldaki insanlar yaptığım işlerde iyi olduğumu söylüyorlar	1	2	3	4	5
14.	1	2	3	4	5
15.	1	2	3	4	5

EK-4: ÇOCUKLUK DENEYİMLERİ ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER

Aşağıdaki durumlar bir insanın kendini ve hissettiklerini tanımlaması için kullanılan durumlardır. Lütfen tüm durumları dikkatlice okuyun ve aşağıdaki durumlarla ilgili ne hissettiğinizi ve sizi en iyi tanımlayan durumu işaretleyin. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız.

	ÖLÇEK MADDELERİ					
		Bana Hiç Uygun Değil	Bana Çok Az Uygun	Bana Biraz Uygun	Bana Genellikle Uygun	Bana Tamamen Uygun
1		1	2	3	4	5
2	Çocukken anne-babamın bana ne zaman kızacağına bilemediğim için sürekli endişeli olurdum.	1	2	3	4	5
3		1	2	3	4	5
4		1	2	3	4	5
5	Çocukken başkalarının isteklerini yapmazsam dışlanacağımı hissedirdim/düşünürdüm.	1	2	3	4	5
6		1	2	3	4	5
7	Çocukken anne babamın yanında kendimi rahat ve huzurlu hissedirdim.	1	2	3	4	5
8		1	2	3	4	5
9		1	2	3	4	5
10		1	2	3	4	5
11	Çocukken anne-babam beni ceza ve tehdit yoluyla kontrol ederlerdi.	1	2	3	4	5
12		1	2	3	4	5
13		1	2	3	4	5
14		1	2	3	4	5
15	Çocukken anne babamın güçlü ve baskıcı olduklarını düşünürdüm.	1	2	3	4	5


EK-5: ÖZ-ŞEFKAT ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER

ÖLÇEK MADDELERİ	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Daıma
1.	1	2	3	4	5
2.Beğenmediğim kişilik özelliklerimle ilgili kendime karşı sabırlı ve anlayışlı olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
3.	1	2	3	4	5
4.Kendimi üzgün hissettiğimde diğer insanların çoğunun benden daha mutlu olduklarını düşünürüm.	1	2	3	4	5
5.	1	2	3	4	5
6.Zor zamanlardan geçtiğimde ihtiyacım olan özen ve yumuşaklığı kendime gösteririm.	1	2	3	4	5
7.	1	2	3	4	5
8.Benim için önemli olan bir konuda başarısız olursam, kendimi bu başarısızlıkta yalnız kalmış hissederim.	1	2	3	4	5
9.	1	2	3	4	5
10.	1	2	3	4	5
11.	1	2	3	4	5

EK-6: GÖRÜŞME FORMU ÖRNEK MADDELER

- 1. Zorbalık Mağduriyeti:** Okul içinde yaşadığınız zorbalık durumları (fiziksel, duygusal, siber, cinsel, psikolojik vs.) nelerdir? Akranların seni nasıl rahatsız ederler? Lakap mı takarlar yoksa dış görünüşünle mi dalga geçerler? Hoşuna gitmeyen şeyler mi söylerler?
- 2. Öz-şefkat:** Olumsuz olaylar (örneğin zorbalık) karşısında kendinize nasıl davranırsınız? Kendinize karşı anlayışlı mısınız / hoşgörülü müsünüz? Yoksa kendinizi yargılar mısınız?
- 3. İlişkili Olma:** Zorbalığa maruz kaldığınızda ilk olarak kimlerden destek alırsınız? Okulda ya da sınıf içinde yaşadığınız olumsuz bir olayı ilk kiminle paylaşırsınız?



 HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ	T.C. HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARLARI
TOPLANTI TARİHİ 27.01.2022	TOPLANTI NO 2022-001

Sayı : E-97105791-050.01.01-9271
Konu : Etik Kurul Hk.

Çalışmanın Türü	Yüksek Lisans Tezi
Konu	Anket Uygulama
Başlık	"Ergenlerde Akran Mağduriyetinin Yordayıcıları: Öz-Şefkat, Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Çocukluk Deneyimleri"
Yürütücü / Danışman	Doç. Dr. Ramin ALİYEY
Yazar	Yağmur Benian DURU
Karar	Olumlu

Prof. Dr Mehmet Lütfi YOLA
Etik Kurul Başkanı

Prof.Dr. İbrahim Halil GÜZELBEY
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mazlum ÇELİK
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Enver BOZKURT
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Bülent Bahri KÜÇÜKERDOĞAN
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mahmut Serhat YENİCE
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Kezban BAYRAMLAR
Etik Kurul Üyesi

Ek:Yağmur Benian DURU Etik Kurul Başvurusu

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :*BSLFBM5T5*

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5999&eD=BSLFBM5T5&eS=9271>

Adres:Hasan Kalyoncu Üniversitesi Havaalanı Yolu Üzeri 8. Km. Şahinbey / Gaziantep
Telefon:0 (342) 211 8080 / 1400/1402 Faks:0 (342) 211 80 81
e-Posta:info@hku.edu.tr Web:www.hku.edu.tr
Kep Adresi:hasankalyoncu.unv@hs01.kep.tr

Bilgi için: Nida ÇALIŞKAN
Unvanı: Memur
Tel No: 0(342) 211 8080



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.