TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE AKRAN ZORBALIĞINA MARUZ KALMA: TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLAR VE ANNE-BABAYA DUYGUSAL ERİŞİLEBİLİRLİK

Fatma GÖK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2017

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE AKRAN ZORBALIĞINA MARUZ KALMA: TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLAR VE ANNE-BABAYA DUYGUSAL ERİŞİLEBİLİRLİK

Fatma GÖK

Danışman: Doç. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER
Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. İsmail SANBERK
Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA/2017

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER
(Danışman)

Üye: Yrd. Doç. Dr. İsmail SANBERK

Üye: Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
...../…./2017

Prof. Dr. H. Mahir FİSUNOĞLU
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin çizelge ve şekillerin kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir**.**

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 05/09/2017

Fatma GÖK

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE AKRAN ZORBALIĞINA MARUZ KALMA: TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLAR VE ANNE-BABAYA DUYGUSAL ERİŞİLEBİLİRLİK

Fatma GÖK

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER
Eylül 2017, 153 sayfa

Bu araştırmada lise öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmalarının yordayıcıları olarak temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babalarına duygusal erişilebilirlikleri incelenmiştir. Araştırma Osmaniye ili Kadirli ilçesinde yer alan altı lisenin 9., 10., 11. ve 12. sınıfına devam eden 588 kız, 610 erkek öğrenci olmak üzere toplam 1198 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada lise öğrencilerinin akran zorbalığına ilişkin veriler 'California Zorba Mağduriyeti Ölçeği' (Felix, Sharkey, Green, Furlong ve Tanigawa, 2011), Temel psikolojik ihtiyaçlara ilişkin veriler 'Temel Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği (Deci ve Ryan, 2000), anne-babaya duygusal erişilebilirliğine ilişkin veriler 'Ebeveyn Duygusal Erişilebilirlik Ölçeği' (Lum ve Phares, 2005) ve kişisel bilgilere ilişkin veriler ise araştırmacı tarafından hazırlanan 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler temel istatistiksel analizler ve lojistik regresyon analizi ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda lise öğrencilerin mağduriyet puanları özerklik, yeterlik, ilişki ihtiyaçları ve anne-babaya duygusal erişilebilirlik arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulgulanmıştır. Lise öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalma, temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babaya duygusal erişilebilirlikleri cinsiyetlerine göre incelendiğinde erkek öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma puan ortalamalarının kız öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre anne ve babaya duygusal erişilebilirlik puanlarında ise anlamlı farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Temel psikolojik ihtiyaçlar açısından bakıldığında öğrencilerin cinsiyetlerine göre yalnızca yeterlik ihtiyacı puanlarında anlamlı farklılaşma olduğu,

erkek öğrencilerin yeterlik ihtiyaç puan ortalamaları kız öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu, özerklik ve ilişki ihtiyacı puanlarında ise cinsiyete göre anlamlı farklılaşma olmadığı bulgulanmıştır.

Araştırmada akran zorbalığı mağduru olmalarının yordayıcıları incelendiğinde, yalnızca özerklik ihtiyacının anlamlı yordayıcı olduğu, diğer değişkenlerin anlamlı katkı yapmadığı belirlenmiştir. Özerklik ihtiyacı puanlarındaki artış akran zorbalığı mağduru olma olasılığını azaltmaktadır. Araştırmada kızların ve erkeklerin zorbalık mağduru olmalarını yordayan temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne- babaya duygusal erişilebilirliğe ilişkin analiz ayrı ayrı yapılmıştır. Özerklik ihtiyacı ve anneye duygusal erişilebilirliğin kız ergenlerde görülen akran zorbalığına maruz kalmayı yordamada anlamlı katkı yapan değişkenler olduğu görülmüştür. Özerklik ihtiyacı ve anneye duygusal erişilebilirlikteki artış kız ergenlerin akran zorbalığı mağduru olma olasılıklarını azaltmaktadır. Erkek ergenlerde ise, özerklik ve ilişki ihtiyaçları akran zorbalığına maruz kalmayı yordamada anlamlı katkı yapan değişkenler olarak belirlenmiştir. Özerklik ve ilişki temel psikolojik ihtiyaçlarındaki artış erkek ergenlerin akran zorbalığı mağduru olma olasılıklarını azaltmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Zorba mağduru, temel psikolojik ihtiyaçlar, anne-babaya duygusal erişilebilirlik

ABSTRACT

BULLYING VICTIMIZATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS: PSYCHOLOGICAL NEEDS AND EMOTIONAL AVAILABILITY OF PARENTS

Fatma GÖK

Master Thesis, Department of Education Science
Supervisor: Doç. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER
September 2017, 153 pages

This study aimed to examine basic psychological needs and parental emotional availability as predictors of victimization of bullying among high school students. The study sample consisted of 1,198 high school students (588 girls and 610 boys) attending 9th, 10th, 11th and 12th grade classes at six high schools in Kadirli, Osmaniye. The data related to victimization of bullying was collected via the *Cal*ifornia Bullying Victimization Scale (Felix, Sharkey, Green, Furlong and Tanigawa, 2011); the data related to basic psychological needs was gathered through the Basic Psychological Needs Scale (Deci and Ryan, 2000); the data related to parental emotional availability was collected using the Parental Emotional Availability Scale (Lum and Phares, 2005) and the personal information about the participant high school students was collected using the Personal Information Form, which was designed by the researcher. The data was analyzed by means of basic statistical analysis and logistic regression analysis. To the study results, there was a negatively significant relationship between victimization scores, autonomy, competence, relatedness needs and parental emotional availability. When the relationships among being victimization of bullying, basic psychological needs and parental emotional availability were investigated in terms of gender, it was found that the average scores of being exposed to bullying peer victimization of male students were higher than those of female students. Also, there was no statistically meaningful difference found in parental emotional availability scores in terms of gender. Regarding basic psychological needs, a significant difference was found in only competence needs between the genders. Broadly, male students' competence needs

score averages were higher than female students, and no difference was seen in autonomy and relatedness need scores.

As the predictors of being exposed to bullying peer victimization, only autonomy need was predicted while other variables did not significantly contribute. The increase in autonomy need scores decreased the likelihood of bullying victimization. The analysis of the predictors - basic psychological needs and parental emotional availability- of bullying victimization was completed separately for each gender. The analysis results displayed that autonomy need and maternal emotional availability significantly predicted the possibility of bullying victimization among female adolescents. The increase in autonomy need and maternal emotional availability was revealed to decrease the likelihood of bullying victimization among female students. On the other side, autonomy and relatedness needs were specified as the predictors bullying victimization among male adolescents. The increase in autonomy and relatedness needs was found to decrease the likelihood of bullying victimization among male students.

Key Words: Bullying victim, basic psychological needs, parental emotional availability.

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın planlanması ve gerçekleştirilmesinde bilgi birikimiyle, önerileriyle, yardımlarıyla, anlayışıyla, içten ve mütevazi tutumu ile bana destek olan değerli danışmanım Doç. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER'e, sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Kısıtlı zamanlarını ayırarak tezimi okuyup inceleyen değerli jüri üyeleri Yrd. Doç. Dr. İsmail SANBERK ve Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU' na çok teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde yanımda olan, bana her zaman güvenen, maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, sabırlı, fedakar, beni her daim motive eden annem Özgen GÖK, babam İsa GÖK, ablam Büşra TEKİN'e, bu süreçte bana anlayışlı davranan ve hayatıma anlam katan yeğenlerim Talha Bartu TEKİN ve Ömer Eymen TEKİN'e sonsuz sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırma kapsamında süreçte bana destek olan sevgili meslektaşım Emel Selvi ARSLAN 'a çok teşekkür ederim.

Son olarak Sosyal Bilimler Enstitüsü çalışanlarına ve bu araştırmaya destek sağlayan Çukurova Üniversitesi Araştırma Fonu Saymanlığına (SYL-2016-6499) ve Eğitim Fotokopi çalışanlarına teşekkür ederim.

Fatma GÖK

Eylül, 2017

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vi**
ÖNSÖZ ..... **viii**
TABLOLAR LİSTESİ xii
ŞEKİLLER LİSTESİ xiii
EKLER LİSTESİ ..... **xiv**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem 1
1.2. Araştırmanın Amacı 10
1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi 10
1.4. Sınırlılıklar 13
1.5. Sayıltılar 14
1.6. Tanımlar 14

BÖLÜM II
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar 16
2.1.1. Zorbalık ve Zorbalık Mağduriyeti 16
2.1.1.1. Zorbalık ve Zorbalık Mağduriyeti ile İlişkili Kuramsal Yaklaşımlar 18
2.1.1.2. Sosyal Bilgi İşleme Kuramı (Social information processing theory) 22
2.1.1.3. Zihinsel Çerçeve Kuramı (Theory of the mind framework) 26
2.1.1.4. Ahlak Gelişim Kuramı (Moral Development Theory) 28
2.1.1.5. Ekolojik Sistemler Kuramı (Ecological Systems Theory) 29
2.1.1.6. Sosyal Biliş/Öğrenme Kuramı (Social Cognitive/Learning Theory) 38
2.1.1.7. Bağlanma Kuramı (Attachment Theory) 44
2.1.2. Temel Psikolojik İhtiyaçlar ile İlişkili Kuramsal Açıklamalar 47

2.1.2.1. Temel Psikolojik İhtiyaçlar 47
2.1.2.2. Temel Psikolojik İhtiyaçlara İlişkin Kuramlar 56
2.1.2.2.1. Henry A. Murray'a Göre İhtiyaç Kuramı 56
2.1.2.2.2. Maslow İhtiyaç Kuramı 58
2.1.2.2.3. Öz Belirleme Kuramı 61
2.1.2.2.4. Bağlanma Kuramı 62
2.1.3. Anne-Babaya Duygusal Erişilebilirlik (Ebeveyn Duygusal Erişilebilirliği) . 63
2.1.3.1. Bağlanma Kuramı 69
2.2. İlgili Araştırmalar 72
2.2.1. Zorbalık ve Zorbalık Mağduriyeti İlgili Araştırmalar 72
2.2.2. Temel Psikolojik İhtiyaçlar ile İlgili Araştırmalar 83
2.2.3. Anne-Babaya Duygusal Erişilebilirlik ile İlgili Araştırmalar 87

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 91
3.2. Çalışma Grubu 91
3.3.1. California Zorba Mağduriyeti Ölçeği 93
3.3.2. Temel Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği (İhtiyaç Doyumu Ölçeği) 94
3.3.3. Ebeveyen Duygusal Erişilebilirlik Ölçeği 95
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu 95

BÖLÜM IV
BULGULAR

4.1. Cinsiyete Göre Zorbalık Mağduriyeti, Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Anne-Babaya Duygusal Erişilebilirliğe İlişkin Bulgular 97
4.2. Zorbalık Mağduriyeti, Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Anne-Babaya Duygusal Erişilebilirlik Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular 98
4.3. Ergenlerin Zorbalık Mağduru Olmalarının Yordayıcıları Olarak Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Anne- Babaya Duygusal Erişilebilirliğe İlişkin Bulgular 99

4.3.1. Kızların Zorbalık Mağduru Olmalarının Yordayıcıları Olarak Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Anne- Babaya Duygusal Erişilebilirliğe İlişkin Bulgular 100
4.3.2. Erkeklerin Zorbalık Mağduru Olmalarının Yordayıcıları Olarak Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Anne- Babaya Duygusal Erişilebilirliğe İlişkin Bulgular 101

BÖLÜM V
TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Cinsiyete Göre Zorbalık Mağduriyeti, Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Anne-Babaya Duygusal Erişilebilirliğe İlişkin Tartışma ve Yorum 102
5.2. Zorbalık Mağduriyeti, Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Anne-Babaya Duygusal Erişilebilirlik Arasındaki İlişkilere Yönelik Tartışma ve Yorum 103
5.3. Ergenlerin Zorbalık Mağduru Olmalarının Yordayıcıları Olarak Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Anne- Babaya Duygusal Erişilebilirliğe İlişkin Tartışma ve Yorum 104

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç 110
6.2. Öneriler 111
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 111
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler 112

KAYNAKÇA 114
EKLER 144
ÖZGEÇMİŞ 153

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları 92
Tablo 2. Öğrencilerin Anne ve Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları ..92
Tablo 3. Araştırmada Kullanılan Değişkenlerin Cinsiyete Göre Dağılımına Ait Betimsel İstatistik Sonuçları 97
Tablo 4. Araştırmada Kullanılan Değişkenlerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Matriksi 98
Tablo 5. Ergenlerde Zorbalık Mağduru Olmanın Yordayıcılarına İlişkin Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları 99
Tablo 6. Kız Öğrencilerde Zorbalık Mağduru Olmanın Yordayıcılarına İlişkin Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları 100
Tablo 7. Erkek Öğrencilerde Zorbalık Mağduru Olmanın Yordayıcılarına İlişkin Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları..... 101

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Maslow İhtiyaçlar Piramidi 58
Şekil 2. Maslow'un Saptadığı Üst Düzey Psikolojik İhtiyaçlar, İhtiyaç İfadeleri Ve Patolojileri 60

EKLER LİSTESİ

Sayfa

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu..... 156
Ek 2. California Zorba Mağduriyeti Ölçeği 158
Ek 3. Temel Psikolojik Ihtiyaçlar Ölçeği 162
Ek4. Ebeveyn Duygusal Erişilebilirliği Ölçeği 163
Ek5. İzin Belgesi 165

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Zorbalık kavramının her ne kadar 1970'lere dayandığı bilinse de aslında bu kavramların temelleri ilk insanlardan olan Adem ve Havva'dan olma Habil ile Kabil arasında çıkan çatışma, Yunan mitolojisinde yer alan kaba güç, gereksiz şiddet, korku ve savaşların tanrısı olarak bilinen ve insanlar tarafından sevilmeyen Ares ya da eski çağlarda yaşamını sürdürebilmek için ihtiyaçlarını karşılamak adına avcılıkla uğraşan, diğer canlılarla savaşan ilkel toplumlar kadar eskiye dayandığı görülmektedir. İnsanlar çoğaldıkça yani soyları devam ettikçe, toplumsal gruplar oluştukça, devletler kuruldukça, buluşlar yapıldıkça, insan ilişkileri geliştikçe, yeni medeniyetler ortaya çıktıkça ve kültürel hareketlilik yaşandıkça, saldırganlık, şiddet davranışları daha çok gözlenmiştir. Bu değişim ve gelişimler devam ettikçe saldırganlık ve şiddet davranışları öncülleri üzerine zorbalık ve sonucunda yaşanılan mağduriyet kavramlarının yerleştiği, geliştiği görülmektedir. Artan saldırganlık, şiddet, zorbalık davranışları ve bu davranışların sonucunda yaşanılan mağduriyete ilişkin önemli bir popülasyonun patolojik davranışları ya da intihar etme gibi olumsuz sonuçları yaşamaları bu kavramlar üzerinde araştırma yapılmasını gerekli kılmıştır.

Zorbalık konusundaki araştırmaların, 1970'lerin ortasında Norveçli araştırmacı/psikolog Dan Olweus'un zorbalığa ilişkin çalışmalarıyla başladığı bilinmektedir. 1970'ler ve 1980'lerdeki İskandinav erkekleri üzerine yapılan bu öncül çalışmaları, kapsamlı araştırmalar izlemiştir (Dussich ve Maekoya, 2007). Olweus (1994, 1997) zorbalığı, bir veya daha fazla öğrencinin daha zayıf olana saldırgan davranış ya da kasıtlı olarak vurma, rahatsız etme, surat asma, söylentiler yayma ve gruptan kasıtlı olarak dışlama gibi olumsuz eylemlerle sürekli ve defalarca zarar vermeleri şeklinde açıklamaktadır. Zorbalık kavramı, zorbalara göre daha az güçte ya da zayıf olan, kendilerini savunamayan, zorla ya da tehdit edilerek ezilen mağdurlara sıklıkla ya da sürekli, kasıtlı olarak haksızlık yapmayı, zarar vermeyi amaçlayan saldırganlık (doğrudan ya da dolaylı) biçimi (Camodeca, 2003) olarak ifade edilir. Ancak mağduriyet kavramlarının iyi tanımlanmadığı belirtilir. Bazı araştırmacılar mağduriyeti zorbalık davranışlarının bir sonucu olarak değerlendirirken, bazıları ise mağduriyet kavramını çocukların saldırgan davranışlarla karşı karşıya kaldığında daha

genel bir rol ya da pozisyon almaları şeklinde ifade eder (Kochenderfer ve Ladd, 1996). Bu noktada zorba mağduriyeti kavramı, fiziksel ya da sözlü tacize uğrayıp kolayca istismar edilecek zayıflıkta olan (Carney ve Merrell, 2001), sistematik biçimde gücün kötüye kullanımına bağlı olarak kasıtlı olarak tekrarlanan (Smith ve Sharp, 1994), zarar gören defalarca acı çeken, kendisini savunamayan (Berger, 2007) mağdurun geçirdiği yaşantıdır. Akran mağduriyeti ise, herhangi bir güç dengesizliği belirtmeyen (Atik, 2013), doğrudan ya da dolaylı araçların kullanılması yoluyla kişinin akranları tarafından fiziksel ya da psikolojik zarara uğratılmasıdır (Kurnaz, 2009). Bu bağlamda aynı güçte, aynı sosyal konumda iki erkek birbirinden nefret edebilir, birbirleriyle tekrar tekrar kavga edebilir ancak bu her zaman zorbalık sayılmaz. Zorbalık mağduriyetini akran mağduriyetinden ayıran, arada güç dengesizliğinin olması, kasıtlı olarak yapılması ve mağdurun yaşadığı mağduriyete karşı gelememesidir (Felix ve ark., 2011).

Mağduriyet, okul hayatına psikolojik ve fiziksel anlamda zarar veren, sosyal açıdan izole eden ve dünya çapında giderek daha fazla tanınan (Slee, 1995) bir kavramdır. 1980'lerin başında Norveç'te üç erkek çocuğun akranları tarafından ısrarla zorbalığa maruz kalması ve sonrasında intihar etmesi (Limber, 2002), 1997 yılında Londra'daki genç bir kızın kilo problemi nedeniyle akranları tarafından zorbalığa uğrama sonucu hayatına son vermesi (Smith, Twenlow ve Hoover, 1999), 2012 yılında New York'tan Joel Lewis ve New Jersey'li Lennon Baldwin'in de, akranları tarafından zorbalığa uğradıktan sonra intihar etmesi (Kim, 2014) zorbalığın ve zorbalığa maruz kalmanın zararlı ve yıkıcı sonuçlarına birer örnektir. Buna ilişkin hem klinisyenler hem de araştırmacılar son otuz yılda zorbalığın sağlıklı bir çocuğun gelişimini ciddi derecede tehdit ettiği ve okul şiddetinin potansiyel nedeni olduğu konusunda fikir birliğine varmışlardır (Olweus, 1978; akt: Smokowski ve Kopasz, 2005). Zorbalığın zararlı ve yıkıcı sonuçları hem kızları hemde erkekleri olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle akran zorbalığına maruz kalma ile cinsiyet arasındaki ilişkinin incelendiği pekçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Yapılan bazı çalışmalar sonucunda kız ve erkek öğrenciler arasında akran zorbalığına maruz kalma açısından herhangi bir farklılık olmadığı görülürken (Austin ve Joseph, 1996; Dölek, 2002; Pişkin, 2002; Kapcı, 2004) pek çok çalışmada erkeklerin kızlara oranla daha fazla akran zorbalığına uğradıkları (Boulton ve Underwood, 1992; Olweus, 1993; Juvonen ve ark., 2000; Şirvanlı-Özen, 2006; Genç, 2007; Cheng ve diğerleri, 2008) belirtilmektedir.

Zorbalık, okul öğrencileri arasında görülen çok eski bir olgudur (Olweus, 1994). Zorbalık, okul yaşamının normal bir parçası olarak düşünülmüş; ancak okulda önemli sayıda öğrencinin yaralanması nedeniyle okul yöneticileri arasında önemli bir kaygı kaynağı haline gelmiş (Dussich ve Maekoya, 2007) ve bu nedenle yeni nesil araştırmacıların ağırlıklı olarak okuldaki çocuklara odaklanmasını (Rigby, 2002) gerekli kılmıştır.

Okulda yapılan araştırmalar doğrultusunda Pişkin (2002), Türkiye'de her üç çocuktan birinin düzenli olarak zorbalığa uğradığını ifade etmiştir. Dölek (2002), zorbaca davranışların varlığını, bu sorunla ilgili çeşitli ilişkileri betimlemeyi amaçlayan araştırmasında, öğrencilerin %51.26'sı bir dönem boyunca bir iki kereden haftada birkaç kereye kadar değişen sıklıklarda zorbaca davranışa uğradığını, % 37,9'u ise, diğer öğrencilere karşı yine bir dönem boyunca bir iki kereden haftada birkaç kereye kadar varan zorbaca davranışta bulunduğunu, Baldry (2004) ise öğrencilerin en az % 50'sinin fiziksel, sözel veya duygusal zorbalığa karıştığını ve yine en az % 57'sinin zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Pekel-Uludağlı ve Uçanok (2005), akran zorbalığına maruz kalmanın, akran zorbalığı gösterme oranlarından daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Yurtal ve Cenkseven (2005), okulda en sık karşılaşılan zorbalık davranışlarının 'itildim', 'bana küfür edildi', 'sevmediğim isimlerle çağrıldım', 'benimle alay edildi', 'elbiseme ve eşyalarıma zarar verildi', 'hakkımda dedikodu yapıldı' şeklinde olduğunu, Genç (2007) ise öğrencilerin en çok maruz kaldıkları ve uyguladıkları zorbalık davranışlarının"saldırı aleti kullanmak veya tehditle zorbalık", "sözel zorbalık", "sanal ve cinsel zorbalık", "basit fiziksel zorbalık", "duygusal zorbalık" ve "ağır fiziksel zorbalık" olduğunu belirtmişlerdir. Buna ilişkin aslında okulda zorbalığa maruz kalmanın mağdurlar için ciddi bir sorun olduğu (Ivarsson, Broberg, Arvidsson ve Gillberg, 2005) fakat zorbalık mağdurlarının okullarda göz ardı edilme eğiliminde olan bir öğrenci grubunu oluşturduğu (Olweus, 1995) görülmektedir.

Unicef ve ortakları 2016 yılında yaptıkları bir anket çalışmasında, her 10 gençten dokuzunun zorbalığın kendi topluluklarında yaygın bir durum olduğunu, gençlerin üçte ikisi de zorbalıkla doğrudan karşılaşmış olduklarını belirtmişlerdir. Bu ankette gençlere Sms, Facebook ve Twitter aracılığıyla zorbalığın kendi toplulukları üzerindeki etkileri, kendilerinin karşılaştıkları zorbalık olayları ve bu tür şiddete son vermek için yapılması gerekenler konusunda bir dizi soru yöneltilmiştir. Yaşları 13-30 arasında değişen 100 bini aşkın kişi ankete katılmıştır. Katılımcılar Şili, İrlanda, Liberya, Malezya, Meksika, Mozambik, Nijerya, Pakistan, Senegal, Sierra Leone,

Svaziland, Uganda ve Ukrayna gençleridir. Sonuçta ankete katılanların üçte biri zorbalığı normal bir durum saydıklarından dolayı kimseye bahsetmediklerini, mağdurların dörtte biri ise böyle bir durumun kime iletileceğini bilmediklerini belirtmiştir. Mağduriyet yaşayan öğrenciler kendileri mağdur olduklarından dolayı uğradıkları zorbalığı açıklayamayan, daha kaygılı, güvensiz, alıngan, sessiz, düşük benlik saygısına sahip, utangaç, saldırgan olmayan, yalnız (Olweus, 1997) kimselerdir.

Dünyanın birçok ülkesinde zorbalık ve mağduriyete ilişkin pek çok çalışma yapılmıştır. Bazı çocukların neden zorbalık yaptığı, bazılarının ise neden mağdur edildiği açıklanmaya çalışılmıştır (Rigby, 2002). Zorbalık gelişimin doğal bir parçası değildir (Gross, 2002), ancak zorbalık ve zorbalıkla birlikte yaşanılan mağduriyete, gelişimin her dönemlerinde rastlamak mümkündür. Bu gelişim dönemleri bireyin 2-6 yaş aralığını kapsayan ilk çocukluk dönemi (Kochenderfer-Ladd, 2003; Gültekin-Akduman, 2012; Metin-Aslan, 2013), 6-12 yaş aralığını kapsayan okul dönemi (Yurtal ve Cenkseven, 2005; Cenkseven-Önder ve Yurtal, 2008; Atik, 2013) ve 12-18 yaş aralığını kapsayan ergenlik dönemidir (Genç, 2007; Özdinçer-Aslan, 2008; Van Hoof, Raaijmakers, Van Beek, Hale III ve Aleva 2008; Ayas ve Pişkin, 2011). Akran zorbalığına maruz kalma anaokulundan liseye, tüm okul ortamlarında oldukça yaygındır (Pekel-Uludağlı ve Uçanok 2005).

Ergenlik dönemi 11-15 yaş dolaylarında başlayan 16-21 yaş civarına kadar devam eden bir süreçtir (Kulaksızoğlu, 2009). Ergenlik döneminin tüm aşamaları ve olayları bütün bireylerde aynı sırayı izlemekle birlikte zamanlaması bireyden bireye büyük farklılık göstermektedir (Senemoğlu, 2004). Bu nedenle ergenlikte belirtilen yaş sınırlarının oldukça genel nitelikler taşıdığı kabul edilmektedir (Kulaksızoğlu, 2009). Ergenlikte artan fiziksel güce ve ergenin yaşadığı çevre koşullarına bağlı olarak şiddetten hoşlanma ve saldırganca davranma sıklığında artış olabilir (Kulaksızoğlu, 2009). Ayrıca ergenlik, arkadaşlık ilişkilerinin ve akran desteğinin gelişimi açısından kritik bir dönemdir (Espelage, Holt ve Henkel, 2003). Çocukların çocuklara uyguladıkları şiddet, zorbalık ve çete özentisi tavırlar, en fazla okullarda ve okulların çevresinde görülmektedir. Aşırı durumlarda ateşli ve diğer silahlar bile kullanılmakta, zaman zaman ölümler meydana gelebilmektedir (Unicef, 2011).

Unicef Aralık 2011 verileriyle yargı sürecindeki aşamaya göre ceza, ıslah ve tutuk evlerindeki 12-15 yaş aralığındaki tutuklu çocukların sayısının 129, 16-18 yaş aralığındaki tutuklu çocukların sayısının 1.766 olduğu görülmektedir. Türkiye İstatistik Kurumunda elde edilen verilere göre 2015 yılında güvenlik birimine gelen veya

getirilen çocukların %57,4'ünün 15-17 yaş grubunda %23,4'ünün 12-14 yaş grubunda, %18,9'unun ise 11 yaş ve altı çocuklar olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara ilişkin olarak çocuklardaki potansiyel risk grubunu 15-18 yaş aralığındaki ergenlerin oluşturduğu ve bu yaş grubu itibariyle lise öğrencileri ile yapılacak çalışmaların ciddi bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca uygun müdahale ve önleme stratejilerinin planlanması, geliştirilmesi ve sunulması açısından da bu dönem üzerinde yapılacak çalışmaların etkili olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte Türkiye İstatistik Kurumundan elde edilen verilere göre 2016 yılında Türkiye nüfusunun büyük çoğunluğunu 15-19 (6.623.319) yaş aralığındaki ergenlerin oluşturduğu bilinmektedir. Geleceği şekillendirecek olan ve toplumun büyük çoğunluğunu oluşturan ergenlerin okul, akran, öğretmen, aile ile ilgili ilişkilerini anlamak, problem davranışlarına neden olan etmenleri tespit etmek ve bu problemlerin çözümü için yapılacak çalışmalar büyük önem arz etmektedir.

İlgili araştırmalar; cinsiyet farklılıkları, sınıf seviyesi, benlik saygısı, depresyon (Seals ve Young, 2003), okul iklimi (Nickerson, Singleton, Schnurr ve Collen, 2014), duygusal zeka (Kavşut, 2009), anne-baba tutumu (Ahmed ve Braithwaite, 2004; Yurttaş, 2010), psiko-sosyal uyumsuzluk (Hawker ve Boulton, 2000), baba kabul-red algıları (Ergün, 2015), umut, yaşam doyumu (You, Furlong, Felix, Sharkey, Tanigawa ve Greif-Green, 2008), bağlanma stilleri (Williams ve Kennedy, 2012) ile ilişkili olduğu düşünülen zorbalık ve zorbalık sonucunda yaşanılan mağduriyet terimlerinin tek başına ve tek bir değişkene bağlı olarak açıklanabilecek kavramlar olmadığını göstermektedir. Bu araştırmada da mağduriyet üzerinde etkili olduğu düşünülen temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babaya duygusal erişilebilirlik değişkenlerinin ele alınmasının, mağduriyeti daha iyi anlamak ve etkili müdahale stratejileri geliştirmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Temel Psikolojik İhtiyaçlar

Canlılar içerisinde en uzun ve en önemli bakıma gereksinme duyan insan yavrusudur (Aşkın, 2004). Çocuğun, doğumundan itibaren büyüdükçe birçok sosyal ve psikolojik ihtiyaçları ortaya çıkar (Kulaksızoğlu, 2009). Büyüyen bir çocuk için ailenin ödevlerinden biri de, her gelişim aşamasında onun gereksinimlerine cevap verebilmektir (Walczak ve Burns, 2004). Bu açıdan bakıldığında bireyin yaşamını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesi, gelişim gösterebilmesi adına biyolojik ihtiyaçlarının yanı sıra psikolojik ihtiyaçlarının da dikkate alınması önemlidir.

İhtiyaç terimi, bir kişinin isteklerinin farkında olması, arzuları ya da güdüleri ile ilgili olduğu (Baard, Deci ve Ryan, 2004) şeklinde tanımlanırken aynı zamanda bireyin psikolojik ya da fizyolojik ihtiyaçlarının bireyin hayatta kalması ve gelişmesi için gerekli olan temel besin maddesi olarak ifade edilmektedir. İster fizyolojik bir ihtiyaç ister psikolojik bir ihtiyaç olsun, temel bir ihtiyacın doyumu sağlanırsa sağlığı ve iyi oluşu destekleyip bireye enerji verdiği ancak doyum sağlanmazsa patolojiye ve hastalığa neden olduğu belirtilmektedir (Ryan ve Deci, 2000b).

Özerklik, yeterlik ve ilişki ihtiyacı olmak üzere 3 temel psikolojik ihtiyaçtan bahsedilir ve bahsedilen 3 temel psikolojik ihtiyacın (özerklik, yeterlik ve ilişki) evrimsel ve gelişimsel olduğu ayrıca insan yaşamının ilk yıllarından itibaren önemli olduğu ifade edilmektedir (Ryan ve Deci, 2000b; Deci ve Ryan, 2000). Özerklik ihtiyacı, insanların davranışlarını özgürce seçmesini ve istekli olarak yaşamak istemesi olarak ifade edilerken; yeterlik ihtiyacı, kişinin üstlendiği etkinliklerde kendini etkili ve yeterli hissetmesi olarak tanımlanır (Soenens ve Vansteenkiste, 2010). İlişki ihtiyacı ise, insanların doyum sağlayacağı, destekleyici, sağlam sosyal ilişkiler kurması ve bu ilişkilerin sürdürülmesi olarak belirtilir (Ryan ve Deci, 2000b; Deci, Ryan ve Williams, 1996). Deci ve Ryan (2000), üç ihtiyacın doyumunun sağlanmasının psikolojik sağlıkla ilgisi olduğu biri ya da ikisinin doyumunun yeterli olmadığını belirtmektedir. Şahin ve Korkut-Owen (2009) ise bu ihtiyaçların karşılanma durumuna bağlı olarak bireyin çeşitli davranışlara yöneleceğini ve yöneldiği bu davranışlar arasında saldırgan davranışların da olabileceğini belirtmektedir.

Ergenlik dönemi bireylerin ebeveynleriyle olan ilişkilerinde belirgin değişikliklerin gözlendiği (Babore, Picconi, Candelori ve Trumello, 2014), okul yaşantılarının da ergenlik dönemindeki gelişimin her yönünü etkilediği bilinmektedir (Eccles ve Roeser, 2011). Buna ilişkin okullar sosyal, bilişsel ve davranışsal gelişim üzerinde önemli bir etkiye sahipken (Bradshaw, Sawyer ve O'Brennan, 2009), ana-babalar da davranışsal, duygusal ve zihinsel gelişmelerinde kişiliklerinin oluşmasında temel bir rol oynamaktadır (Aşkın, 2004).

Soenens ve Vansteenkiste (2005), özerkliği destekleyici ebeveynlik uygulamalarının, ergenlerin dostluklarını daha özerk bir şekilde sürdürdüğü ve ergenlerin özerkliğinin ebeveynleriyle, akranlarıyla yakın ilişki kurması ile uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Birbirine yakın destekleyici sosyal ilişkiler, güçlü duygusal bağlar özerkliği desteklemektedir (Ryan ve Lynch, 1989). Şahin ve Korkut-Owen (2009), yaptığı çalışmasında ilişki ve yeterlik ihtiyacını alt düzeyde hisseden

öğrencilerin saldırganlık düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca erkeklerin kızlardan, annesini aşırı koruyucu olarak algılayanların demokratik algılayanlardan, babasını aşırı ilgisiz olarak algılayanların demokratik algılayanlardan, ailesinde şiddet uygulananların uygulanmayanlardan anlamlı düzeyde yüksek saldırganlık düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Saldırganlığın, bireyin diğer ihtiyaçlarının karşılanma düzeyine bağlı olarak ortaya çıktığı da gözlenebilmektedir. Örneğin, esir olan bir kişi esaretten kurtulmak için çevresindekilere saldırabilir. Bu durum özerklik ihtiyacının engellenmesine bağlı olarak, saldırganlığın ortaya çıkmasıdır.

Sınıftaki yaşantılara karşı verilen duygusal tepkiler öğretmen ve akran katılımı öğrenci açısından önemlidir. Öğretmenin kararlı disipline etme çabaları ve yüksek derecede sağlanan sosyal destek daha düşük zorbalık ve mağduriyetin yaşanmasına neden olmaktadır (Eccles ve Roeser, 2011). Ayrıca Soenens ve Vansteenkiste (2005), özerklik destekleyici öğretmenlik stilinin, daha fazla okul sorumluluğu, daha yüksek notlar ve okula daha iyi uyum konusunda etkili olduğunu belirtmektedirler. Sonuç olarak bireyin ihtiyaçları daha az engellendiğinde şiddet ve düşüncesiz davranışlarla daha az meşgul olduğu ifade edilmektedir (Lam, Law, Chan, Wong ve Zhang, 2015).

Kişi ne kadar çok ihtiyacını, ne kadar kısa sürede ve ne kadar kolay karşılayabilirse, o kadar rahat ve mutlu olur. Karşılanamayan ihtiyaçlar sürekli olarak kişiyi zorlar. Bu ise kişinin mutsuz olmasına ve sıkıntı duymasına yol açar (Daş, 2006). Bireyin doğuştan sahip olduğu temel psikolojik ihtiyaçların, evrimsel ve gelişimsel olmasına istinaden bireyin gelişiminin her dönemi için önemli olduğu söylenebilir. Bireyin gerek okul yaşamında gerek aile hayatında temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunun sağlanmaması bireyin ruhsal sağlığı, iyi oluşu, zorbalık ve mağduriyet yaşantıları, saldırganlık davranışları üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu noktada öğrenci-öğretmen ilişkisi, öğrenci-akran ilişkisi ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinin özerklik yeterlik ve ilişki ihtiyaçları ile ilişkili olduğu bu nedenle zorbalık ve mağduriyete ilişkin gerekli önlem ve müdahale etmeye yönelik etkili yaklaşımlar sergileme açısından temel psikolojik ihtiyaçların araştırılması gereken önemli değişken olduğu düşünülmektedir.

Anne-Babaya Duygusal Erişilebilirlik

Bir çocuk doğduğu andan başlayarak annesiyle bağlantı içinde yaşar. Aylar boyu anne çocuğun yaşamında alabildiğine önemli bir rol oynar. Annenin çocuğunu kucağına alması, kucağında dolaştırması, çocuğuyla konuşması, onu yıkaması, karnını doyurması bütün bunlar anneyle çocuk arasında sıkı bir bağlantının kurulabilmesine katkıda

bulunur (Adler, 2004). Ana-baba çocuğun fiziksel, duygusal ve sosyal gereksinimlerini giderir. Çocukluğun ilk çağlarında, daha bebekken çocuk bir 'güven' hissi oluşturur ve sosyalleşir. Çocuk büyüdükçe ilişkilerde değişir; buna rağmen ebeveynlerin rolü azalmaz fakat farklı olur (Walczak ve Burns, 2004). Bu nedenle anne-babaların çocuklarıyla kurulan duygusal bağlantılarının araştırılmasını önemli kılmıştır (Lum ve Phares, 2005).

Ebeveyn davranışları ve çocukların duygusal/davranışsal işlevleri arasında yıllardır ilişki kurulmuştur (Lum ve Phares, 2005); ancak 1991 yılında Bringen ve Robinson anne-babaya duygusal erişilebilirlik terimini teorik olarak kavramsallaştırılması gerektiğini öne sürmüştür (Bringen, 2000). Buna ilişkin duygusal erişilebilirlik kavramı, ebeveyn-çocuk ilişkisinin duygusal niteliğini (Emde, 2000) ifade eder. Ayrıca bağlanma kuramına egemen olan bu kavram yalnızca ebeveyne odaklanmaz, ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkinin her iki yönüne de vurgu yapar (Bringen, 2000). Ebeveyn- çocuk ilişkisinin duygusal niteliği çocukların sağlığı ve iyi oluşu üzerinde derin etkiye sahiptir (Kubicek, Riley, Coleman, Miller ve Linder, 2013). Yapılan pek çok çalışma, olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisinin önemini ortaya koymaktadır. Örneğin, ebeveynlerinin kendilerine karşı tutumlarını olumlu olarak algılayan çocukların zorbalığa karışma ihtimalinin daha az olduğu (Rigby, 1993), ebeveynlerine güvenli bir şekilde bağlanma gösteren çocukların diğer çocuklara göre zorbalığa maruz kalma olasılığının daha düşük olduğu belirtilmiştir (Troy ve Sroufe, 1987).

Alanda yapılan birçok araştırma incelendiğinde ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzları, tutumları, aile işlevleri, aile özelliklerinin ergenlerin ev dışı ortamlarda özellikle de okullarda zorbalık ve mağduriyetin yaşanmasına neden olduğu görülmektedir (Baldry ve Farrington, 2000; Totan, 2008; Van Hoof ve ark., 2008; Eşkisu, 2009; Pontzer, 2010; Yaban, 2010). Zorbalık ve ebeveynin çocuk yetiştirme yöntemleri üzerine yapılan ampirik araştırmalar, evdeki şiddetin okuldaki şiddete yol açacağı temel görüşünü desteklemektedir (Ahmed ve Braithwaite, 2004). Ebeveynleri arasında şiddet davranışlarına tanıklık eden çocukların ev dışı ortamlarda da şiddet, saldırganlık, zorbalık davranışları gösterme eğiliminde oldukları (Hon ve Espelega, 2012) belirtilmektedir.

Zorbalık davranışları okullarda oluşmasına rağmen zorbalık ve mağduriyet de aile ve kardeş ilişkilerine de giderek artan bir ilgi olmuştur (Barboza, Schiamberg, Oehmke, Korzeniewski, Post ve Heraux, 2009). Akranlarına zorbalık eden çocukların

ebeveynlerinin sert, otoriter ve cezalandırıcı olan ailelerden gelme ihtimalinin çok yüksek olduğunu (Espelage ve ark, 2000), mağdur olan ya da zorbalık olayına katılan öğrencilerin ebeveynlerini daha az seven, daha az yakınlaşan, daha az sorumlu, daha az dikkat eden, daha az kontrol ve denetime sahip bireyler olarak algıladıkları belirtilmiştir (Atik, 2006). Sıcak aile ilişkileri ve olumlu ev ortamları, bireyi zorbalık mağduriyetinin olumsuz sonuçlarından korur. Anne ve kardeşlerle kurulan sıcak ilişkiler ve evde olumlu bir atmosfer, zorba çocuklar için de önemlidir (Bowes, Maughan, Caspi, Moffitt ve Arseneault, 2010). Zorba ve kurban ergenlerin aileleri "problem çözme" açısından, olumlu özellikler taşıyan ergenlerin ailelerine göre daha sağlıksız özellikler sergilemektedir (Cenkseven-Önder ve Yurtal, 2008). Mağdurların ailelerinin problem çözmede kaçınma stratejilerini kullandıkları ve ailelerini uyumsuz olmanın yanı sıra birlikte görüşmeye de kapalı olarak algıladıkları (Stevens ve ark., 2002), akran zorbalığına hedef olan kız çocuklarının, anne-babalarını daha az kontrol uygulayan, daha az sevgi/ilgi gösteren ebeveynler olarak algılarken (Akgün, 2005), mağdur erkeklerin ise annelerini aşırı koruyucu olarak algıladıkları (Finnepan, Hodges ve Perry, 1998) belirtilmektedir.

Ergenlik döneminde ortaya çıkan fiziksel, duygusal ve bilişsel değişiklikler ebeveyn-ergen arasındaki ilişkide önemli değişiklikler, bireyin gelişiminde önemli bir aşamayı temsil eder (Babore, Picconi, Candelori ve Trumello, 2014). Araştırmalar, küçük çocukların ergen haline gelseler bile ebeveynlerinin üzerlerindeki etkisinin azalmadığını göstermektedir (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts ve Dornbusch, 1994). Bu nedenle çocuklu, ergen ve genç yetişkin çocuklu ailelerde daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca anne-babaya duygusal erişilebilirlik kavramı, ilgili alan yazında kapsamlı olarak tartışılmış olmasına rağmen, nadiren doğrudan değerlendirilmiş olması dikkat çekmektedir (Lum ve Phares, 2005).

Zorbalık ve mağduriyete ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde aile ilişkileri (Stevens ve ark., 2002; Van Hoof ve ark., 2008; Cenkseven-Önder ve Yurtal, 2008; Yaban, 2010) ihtiyaçlar (Hein, Koka ve Hagger, 2015; Lam, Law, Chan, Wong ve Zhang, 2015; Jungert, Piroddi ve Thornberg, 2016) arasında ilişki olduğuna dair çalışmalar bulunmaktadır. Burada tartışmaya açık olan konu zorbalık mağduriyetin temel psikolojik ihtiyaçlar ile anne-babaya duygusal erişilebilirliği arasında nasıl bir ilişki olduğudur. Yapılan araştırmalar incelendiğinde zorbalık mağduriyeti ile temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babaya duygusal erişilebilirlik değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Zorbalık mağduriyetinin bu

değişkenlerle ilişkisinin ortaya konulması zorbalık mağduriyetine yönelik yapılabilecek önlemeye ya da müdahale etmeye yönelik çalışmalar için önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu konuda ilgili alan yazınında yeterli çalışmanın olmaması problem olarak görülmüştür. Sonuç olarak bu araştırmada "**Lise öğrencilerinde akran zorbalığına maruz kalmayı temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babaya duygusal erişilebilirlik ne düzeyde yordamaktadır?"** sorusuna yanıt aranmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı lise öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmalarının yordayıcıları olarak temel psikolojik ihtiyaçlarını ve anne-babalarına duygusal erişilebilirliklerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1.0. Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre zorbalık mağduriyeti, temel psikolojik ihtiyaçlar (özerklik, yeterlik ve ilişki ihtiyacı), anne ve babalarına duygusal erişebilirlikleri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2.0. Lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyeti, temel psikolojik ihtiyaçlar (özerklik, yeterlik ve ilişki ihtiyacı), anne ve babalarına duygusal erişebilirlikleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

3.0. Lise öğrencilerinin zorbalık mağduru olup olmamalarını temel psikolojik ihtiyaçlar (yeterlik, özerklik, ve ilişki ihtiyacı), anne ve babalarına duygusal erişebilirlikleri ne düzeyde yordamaktadır?

   3.1. Kız öğrencilerin zorbalık mağduru olup olmamalarını temel psikolojik ihtiyaçlar (yeterlik, özerklik, ve ilişki ihtiyacı), anne ve babalarına duygusal erişebilirlikleri ne düzeyde yordamaktadır?

   3.2. Erkek öğrencilerin zorbalık mağduru olup olmamalarını temel psikolojik ihtiyaçlar (yeterlik, özerklik, ve ilişki ihtiyacı), anne ve babalarına duygusal erişebilirlikleri ne düzeyde yordamaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Zorbalık olayının, zorba ve mağdurlar için kısa ve uzun vade de psikolojik, sosyal ve eğitimsel etkileri ciddi boyuttadır (Carney ve Merrell, 2001). Ayrıca zorbalık

olayı, olumsuz sonuçları ile hem zorbalık eden öğrencileri hem de mağdurları yaşam boyu etkileyebilmektedir (Banks, 1997).

Okul zorbalığı doğası ve yaygınlığı, mağdurları üzerinde zararlı ve ciddi etkileri ile 1980'lerin başından bu yana araştırma ve tartışmaların odak noktası olmuştur. Okul zorbalığı dünya çapında birçok toplumda görülen yaygın bir problemdir (Furniss, 2000). Avustralya (Rigby ve Slee, 1991), Norveç (Solberg, Olweus ve Endresen, 2007), Kanada (Craig, Peters ve Konarski, 1998), Finlandiya (Olafsen ve Viemerö, 2000), Amerika Birleşik Devletleri (Nansel ve ark., 2001), İngiltere ve Almanya (Wolke, Woods, Stanford ve Schulz, 2001), İsrail (Wolke ve Samara, 2004), Japonya (Akiba, 2004) ve Türkiye'de (Dölek, 2002; Kapcı, 2004; Kutlu, 2005; Karaman-Kepenekci ve Çınkır, 2006; Cenkseven-Önder ve Yurtal, 2008; Ayas ve Pişkin, 2011; Atik, 2013; Seçer, 2014; Ergün, 2015) yapılan araştırmalar, birden fazla ülkede farklı toplumlarda görülen zorbalık ve mağduriyetin boyutlarının geçmiş dönemlerden günümüze uzanması sebebiyle ciddiyetini koruduğu bu nedenle üzerinde önemle durulması gereken toplumsal bir problem olduğunu ortaya koymaktadır.

İlgili alanyazında bazı araştırmaların (Craig ve Pepler, 2003; Kapcı, 2004; Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005; Card ve Hodges, 2008; Scholte, Overbeek, Brink, Rommes, Kemp, Goossens ve Engels, 2009; Tarçalır-Erol, 2015) mağduriyeti değerlendirirken, zorbalık bağlamında ele aldığı görülmektedir. Zorbalık ve zorbalık sonucunda yaşanılan mağduriyetin duygusal ve davranışsal reaksiyonlar (Borg, 2006), psikiyatrik bozukluklar (Kumpulainen, Rasanen ve Puura, 2001), öğretmen davranışları (Hein, Koka ve Hagger, 2015), aile ve okul değişkenleri (Ahmed ve Braithwaite, 2004), ebeveynlik stilleri (Gómez-Ortiza, Romera ve Ortega-Ruiza, 2015), işyeri zorbalığı (Einarsen ve Raknes, 1997; Einarsen, 2000), gibi değişkenlerle ilişkisi sadece eğitim alanını değil sağlık ve psikoloji alanlarını da içeren geniş çalışma alanına sahip olduğunu göstermektedir.

Birey her gelişim döneminde (ilk çocukluk dönemi, okul dönemi ve ergenlik dönemi) zorbalık olayına maruz kalabilir. Ancak gerek Unicef Aralık 2011 verileri gerekse 2015 yılında Türkiye İstatistik Kurumu'ndan elde edilen verilere göre çocuklardaki potansiyel risk grubunu 15-18 yaş aralığındaki ergenlerin oluşturduğu görülmektedir. Lise grubu içerisindeki bu ergenlerle çalışılması, ergenlerin potansiyel risk grubunu oluşturmaları, içinde bulunduğu ergenlik dönemin gelişim özelliklerinin zorbalık ve mağduriyet ile ilişkisi dikkate alınarak, müdahale ve önleme stratejilerinin planlanmasında, geliştirilmesinde ve sunulmasında önem arz etmektedir.

Hiçbir öğrenci okula giderken tacize uğrama ya da küçük düşürülmüş korkusunu ve hiçbir ebeveyn de oğluna ya da kızına bir şey olacak endişesi yaşamamalıdır (Olweus, 1997). Çünkü ilişkilerdeki güvenli olma ihtiyacı temel bir insan hakkıdır ve her çocuk ya da genç zorbalıktan korunma ve kurtarılma hakkına sahiptir (Craig ve Pepler, 2007). Zorbalık ve fiziksel ceza bu ilkelere ters düşmekte (Unicef, 2006), bu nedenle bu konunun hassasiyetle araştırılması önem teşkil etmektedir.

Toplumun en küçük birimi olarak kabul edilen ailenin insan yaşamında vazgeçilmez bir önemi vardır. İnsanın ihtiyaçlarını karşılayabileceği doğal yer kendi ailesidir. Bireyin yaşamında doyum sağlaması, fonksiyonlarını etkili bir şekilde yerine getirmesi ve yaşadığı topluma uygun bir kişi olarak yetişmesi önce aile çevresinde sağlanırken (Nazlı, 2007), aile ortamının çocuğun gelişimi üzerine yapılan araştırmaların yeterli görülmemesi (Darling ve Steinberg, 1993) dikkat çekmektedir.

Babanın aile yaşamındaki rolü de anneninki kadar önemlidir. Başlangıçta babanın çocukla ilişkisinin kapsamı fazla geniş değildir, babanın çocuk üzerindeki etkisi ancak sonradan görülmeye başlar (Adler, 2004). Tarihsel olarak, babalar normatif gelişim süreçleri üzerine veya gelişimsel psikopatolojinin araştırılması ve tedavisine yönelik araştırmalara dahil edilmemiştir. Hem annelik hem de babalık psikopatolojisi, çocukların ve ergenlerin duygusal ve davranışsal sorunlarının gelişimi için risk faktörleri olarak görev yapmaktadır. Ebeveyn-çocuk araştırmalarının çoğunluğu anne-çocuk arasındaki ilişkiye vurgu yapmış ve babanın davranışlarını göz ardı etmiştir (Phares, Lopez, Fields, Kamboukos ve Duhig, 2005). Bu nedenle duygu ve davranışlarda meydana gelen değişikliğin bilinen değişkenlerle açıklanmasına rağmen anne-babaların çocuklarıyla kurulan duygusal bağlantılarının da araştırılması önemli hale gelmektedir (Lum ve Phares, 2005).

Mağdurlar üzerinde derin etkilere sahip zorbalık ve taciz olaylarının (Gross, 2002) ve temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmamasının (Ryan ve Deci, 2000b) patolojiye neden olduğu ebeveyn- çocuk ilişkisinin duygusal niteliğinin ise çocukların sağlığı ve iyi oluşu üzerinde derin etkiye sahip (Kubicek, Riley, Coleman, Miller ve Linder, 2013) olduğu belirtilmektedir. Ülkemizde bu konuyla ilgili yapılacak olan çalışmanın hem alanyazının da bulunan bu ihtiyacın giderilmesi hem de daha farklı boyutlarla ele alınıp araştırılması ve incelenmesi bakımından önemli görülmektedir.

Zorbalık ve mağduriyet üzerine yapılan pekçok araştırmaya rağmen, Unicef Çocuk Koruma Baş Danışmanı Theresa Kilbane (Unicef, 2016), online zorbalık dâhil olmak üzere zorbalığın çocuklar ve gençlerin iyiliği açısından pek iyi anlaşılmamış bir

risk olarak ortada durduğunu ifade etmiştir. Buna dayanarak öncelikle zorbalık ve mağduriyet olayını, zorbalık ve mağduriyet olayına etki eden ilgili değişkenleri, ortaya çıkışını, zorbalık ve mağduriyet yaşayan hedef kitleyi tanımanın geçmişten günümüze uzanan zorbalık olayını daha iyi anlamamıza, daha iyi tanımlamamıza ve böylelikle zorbalık olayına karşı toplumu doğru şekilde bilinçlendirmemize yardımcı olacağı düşünülmektedir. Aile kadar okul da, bireyin yaşamındaki en önemli temellerdendir. Bu bilinçlendirmenin de öncelikle psikolojik danışmanlar öncülüğünde okullarda başlatılarak öğretmenler, öğrenciler, idareciler ve aileleri de içine alan ve aktif katılımlarını sağlayarak daha geniş kitlelere ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan California Zorba Mağduriyeti Ölçeği (Felix ve ark., 2011) zorba mağdurları ile akran mağdurlarını ayırt etmektedir. Bu araştırmada zorba mağdurları ve mağdur olmayanlar ele alınmış, akran mağdurları çalışma grubunun dışında bırakılmıştır. Zorba mağdurlarının akran mağdurlarından ayırt edilerek ele alınması zorbalık mağduriyeti yaşamanın nedenlerinin daha sağlıklı belirlenmesi açısından oldukça önemlidir. Nedenlere ilişkin bilgiler ışığında psikolojik danışma ve rehberlik alanında önleyici, düzeltici çalışmalar yapmakla farkındalığı arttırma, bununla birlikte mağdur öğrencileri güven verici ve destekleyici, problem çözme ve baş etme becerileri, akran desteği olması adına sosyal becerilerinin de geliştirilmesi, zorbalık mağduriyetine ilişkin müdahale programlarının geliştirilmesinde dikkate alınması gereken konulardır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde akran zorbalığına maruz kalma ile temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babalarına duygusal erişilebilirlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu çalışmada bu değişkenler arasındaki ilişkiler kız ve erkek öğrenciler için ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu araştırmanın zorbalık mağduriyetini kız ve erkek öğrenciler açısından daha iyi anlamaya, zorbalık ve mağduriyete karşı koruyucu ve önleyici ne tür çalışmalar yapılabileceğini planlamaya yardımcı olabileceği ve sonraki çalışmalara kaynaklık edebileceği düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Akran zorbalığına maruz kalma ile alakalı olarak zorbalık ve yaşanılan mağduriyet davranışlarıyla ilişkili olan değişkenler sadece temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babaya duygusal erişilebilirlik kavramları değildir. Zorbalık ve yaşanılan mağduriyet kavramları sosyal devingen yapıda olup,

daha karmaşık bir olgudur. Bu araştırma kapsamında incelenmeyen farklı değişkenler de zorbalık ve yaşanılan mağduriyet üzerinde belirleyici etkenler olabilir.

2. Bu araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Kadirli ilçesinde bulunan 9., 10., 11. ve 12. sınıflara devam eden lise öğrencileri ile sınırlı olup yapılacak olan herhangi bir genelleme de yine buna benzer bir grup içerisindeki örneklemler için geçerlidir.
3. Bu araştırma zorbalık mağdurları üzerinde gerçekleştirildiği için akran mağdurları örneklem dışında bırakılmıştır.
4. Araştırma kapsamında incelenecek olan akran zorbalığına maruz kalma, temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babaya duygusal erişilebilirliği söz konusu kavramları ölçtüğü düşünülen "California Zorba Mağduriyeti Ölçeği", "Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği" ve "Ebeveyn Duygusal Erişilebilirliği" ölçeklerinin ölçtüğü bu niteliklerle sınırlıdır.

1.5. Sayıltılar

1. Araştırmada örneklemi oluşturan grup Osmaniye'nin Kadirli ilçesinde öğrenim gören çeşitli lise öğrencilerini temsil etmektedir.
2. Araştırmaya katılan öğrenciler 'California Zorba Mağduriyeti Ölçeği', 'Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği', 'Ebeveyn Duygusal Erişilebilirlik Ölçeği' ni içtenlikle ve nesnel bir şekilde yanıtlamışlardır.

1.6. Tanımlar

Zorbalık (Bullying): Zorbalık, bir veya daha fazla öğrencinin daha zayıf olana saldırgan davranış ya da kasıtlı olarak vurma, rahatsız etme, surat asma, söylentiler yayma ve gruptan kasıtlı olarak dışlama gibi olumsuz eylemlerle sürekli ve defalarca zarar vermeleri şeklinde açıklamaktadır (Olweus, 1994, 1997).

Zorba Mağduru (Bully victim): Zorbalara göre fiziksel gücü zayıf olan, psikolojik, fiziksel, sosyal ya da sözlü olarak incitilme niyetiyle (Besag, 1989) sürekli ve defalarca acı çeken, zarar gören savunmasız kimse (Berger, 2007) olarak ifade edilir. Kasıtlı olarak ve aradaki güç dengesizliği belirtilerek ayda en az 2-3 kez mağduriyet yaşantısı geçiren kişilerdir (Felix ve ark., 2011).

Akran Mağduru (Peer Victim): Akran mağduriyeti, herhangi bir güç dengesizliği belirtmeyen (Atik, 2013), doğrudan ya da dolaylı araçların kullanılması yoluyla kişinin akranları tarafından fiziksel ya da psikolojik zarara uğratılmasıdır (Kurnaz, 2009). Güç dengesizliği belirtmeden herhangi bir frekansta en az bir mağdur deneyimi yaşayan kişilerdir (Felix ve ark., 2011).

Mağdur Olmama (Non-Victim): Mağduriyet deneyimi yaşamayan kişilerdir (Felix ve ark., 2011).

Temel Psikolojik İhtiyaçlar (Basic Psychological Needs): Doğuştan gelen ve evrensel olarak kabul edilen (Ryan ve Deci, 2000a), bireyin kendi potansiyelini en üst seviyeye çıkarması (Ryan, 1995), psikolojik büyüme, bütünlük ve iyi oluş için gerekli psikolojik temel besinler olarak ifade edilir (Deci ve Ryan, 2000).

Anne-Babaya Duygusal Erişilebilirlik (Emotional Availability of Parents): Duygusal erişilebilirlik, bir kişinin diğer kişilerin ihtiyaç ve amaçlarına duyarlılığı ve uyumu ifade etmektedir. (Emde, 1980; akt: Altenhofen, Sutherland ve Bringen, 2010). Anne-babaya duygusal erişilebilirliğin yapısı, ebeveyn ve çocuk arasındaki gerçek ve içten gelen duyguların karşılıklı ifadesini temsil etmektedir (Kubicek, Riley, Coleman, Miller ve Linder, 2013). Duygusal erişilebilirlik kavramı, yalnızca ebeveynlere odaklanmak yerine, ebeveyn-çocuk ilişkisinde her iki tarafın önemine ve ebeveyn - çocuk arasındaki ilişkinin kalitesine vurgu yapar (Bringen, 2000).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Bu bölümde zorbalık ve zorbalığa maruz kalma, temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babaya duygusal erişilebilirlik konularına ilişkin olarak kuramsal açıklamalar yer almaktadır.

2.1.1. Zorbalık ve Zorbalık Mağduriyeti

Zorbalık konusundaki sistematik çalışma 1970'lerde İskandinavya da başlamıştır. Profesör Dan Olweus araştırmasını İsveç ve Norveçteki okullarda yürütmüş, zorbalık davranışını tanımlamış, sınıflandırmış ve değerlendirmiştir. Olweus çalışmalarının başlangıç yıllarında zorbalığı, "bir grup tarafından sergilenen şiddet" anlamına gelen "*mobbing*" sözcüğü ile ifade etmiştir. 1970'li yıllarda bu tanıma yönelik yoğun eleştirilerin olması, zorbalık kavramının öncüsü olan Olweus' un bu sözcüğün yeterli olmadığını okul zorbalığını tam olarak karşılamadığını düşündürmüştür ve bu nedenle bu terimin yerine "*bullying*" terimini kullanmaya başlamıştır. Ayrıca ilk yaptığı tanımın içeriğini, grup şiddetinin yanına bireysel şiddeti de ekleyerek genişletmiştir (Olweus, 1993).

Zorbalık, her yıl yüz milyonlarca insanı doğrudan etkileyen karmaşık bir olgudur (Volk, Dane ve Marini, 2014). Zorbalık, akranları tarafından farklı yaşlarda farklı şekillerde olabilecek bir istismar şeklidir. Zorbalık, zorba ve mağdur arasında güç dengesizliği olan saldırganlık biçimidir. Zorbalar her zaman mağdurdan daha güçlüdür. Zorbaların gücü fiziksel avantajından gelebilir; büyüklük ve kuvvet gibi, sosyal avantaj pozisyonu da olabilir; baskın sosyal rol (öğretmenin öğrenciyi kıyaslaması). Akran grupları içinde daha yüksek sosyal statü elde etme isteği (reddedilen öğrencinin karşısında popüler olma), sayıca çok olmanın gücü (zorba çocuklar grubu, yalnız bir çocuk) ya da sistemik güç ile (ırk ya da kültürel grup, cinsiyet azınlık, ekonomik dezavantaj, yetersizlik) olabilir. Zorbalıkta güç, diğerinin açığını bilerek de elde edilebilir (obezite, problemini öğrenme, cinsel yönelim, aile geçmişi) ve bu elde edilen bilgiler kullanılır. Zorbalıkta, zorbalığın defalarca tekrarlanması, her tekrarlanan zorbalık olayının güç ile birleştirilmesi ve böylelikle zorba olan çocuğun gücünün

artması, zorba olan çocuğun gücünü kullanması ve diğerlerini kontrol etmek adına onlara saldırması ve diğerlerine sıkıntı vermesinden bahsedilir. Zorbalık kavramında güç dengesizliği, zorbanın zarar verme niyeti, mağdurun endişesi, uzun süreli tekrarlanması olmak üzere üç önemli unsurdan bahsedilir. Zorbalık, yıkıcı bir ilişki problemidir (Pepler ve Craig, 2000; Craig ve Pepler, 2007).

Pişkin (2002) okul zorbalığını, bir ya da birden çok öğrencinin kendilerinden daha güçsüz öğrencileri kasıtlı ve sürekli olarak rahatsız etmesiyle sonuçlanan ve kurbanın kendisini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık türü olarak tanımlamaktadır. Okul zorbalığının tekme atma, tokat vurma, itme, çekme gibi fiziksel, sataşma, alay etme, dalga geçme, kızdırma, hoşa gitmeyen isim takma, küçük düşürücü sözler söyleme gibi sözel, dedikodu ve söylenti çıkarıp yayma, arkadaş grubundan dışlayarak yalnızlığa terk etme gibi dolaylı ya da para veya diğer eşyalarını zorla alma, almakla tehdit etme, eşyalarına zarar verme gibi davranışsal olarak ortaya çıkabileceğini belirtmektedir. Salmivalli (2010), zorbalığın saldırgan davranışın alt türü olduğunu ve bireyin ya da bir grup bireyin defalarca saldırması, aşağılaması ve güçsüz kişiyi dışlaması olarak ifade eder. Zorbalar, şiddete karşı daha çok olumlu tutuma sahip olup, şiddet araçlarını fazla kullanır, dahası onların diğer öğrencilere hakimiyet kurma gibi güçlü ihtiyaçları vardır (Olweus, 1997).

Ampirik çalışmalar, akranları tarafından sürekli tacize uğrayan çocukların varlığının yadsınamaz bir gerçek olduğunu ortaya koymuştur (Salmivalli, Karhunen ve Lagerspetz, 1996). Zorba mağdurları, sistematik olarak tekrarlayan (Olweus, 1994), fiziksel ya da sözlü tacize uğrayan kişiler olup kolayca istismar edilecek zayıflıktadırlar (Carney ve Merrell, 2001). Ayrıca okul zorbalığı mağdurları akran ilişkilerinde risk altında olan ve bu durumla etkili olmayan başa çıkma stratejileri kullanan kişiler olarak bilinir (Smith, Talamelli, Cowie, Naylor ve Chauhan, 2004). Olumsuz eylemlere maruz kalan öğrenci kendini savunmada güçlük çeker ve öğrenciye karşı ya da rahatsız eden öğrencilere karşı kendini çaresiz hisseder. Zorbalığın hedefi, fiziksel ya da zihinsel olarak mağduru daha zayıf olarak kabul ettirmektir (Olweus, 1994). Mağdurlar, güvensiz, sessiz, okulda kendini yalnız ve terk edilmiş olarak algılayan (Olweus, 1994), kişilerdir. Zorbalık, mağdurlarının okuldaki başarısını, gelişimini olumsuz etkilemektedir. Üstelik zorbalığın mağdurları üzerinde düşük benlik saygısı gibi uzun vadeli etkileri görülmekte ve bu etkilerin yetişkinlik yıllarında da devam ettiği (Furniss, 2000) belirtilmektedir. Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin genellikle grup dışına itildikleri ve yalnız kaldıkları (Pişkin, 2002), benlik saygılarının düşük olduğu (Kapcı,

2004), savunmasız, kaygılı, itaatkar (Berger, 2007), sosyal ve duygusal uyumları zayıf (Nansel ve ark, 2001), düşük problem çözme becerilerine (Erdur-Baker, 2009) sahip olduğu bilinmektedir. Zorba mağduru, bir ya da daha fazla öğrenci tarafından olumsuz eylemlere ya da sıklıkla zorbalığa maruz kalmış kendini savunamayan kimsedir (Olweus, 2003). Akran mağduriyeti, herhangi bir güç dengesizliği belirtmeyen (Atik, 2013), doğrudan ya da dolaylı araçların kullanılması yoluyla kişinin akranları tarafından fiziksel ya da psikolojik zarara uğratılmasıdır (Kurnaz, 2009). Zorbalık mağduriyetini akran mağduriyetinden ayıran arada güç dengesizliğinin olması ve kasıtlı olarak yapılması ve mağdurun yaşadığı mağduriyete karşı gelememesidir (Felix ve ark., 2011).

2.1.1.1. Zorbalık ve Zorbalık Mağduriyeti ile İlişkili Kuramsal Yaklaşımlar

İnsanların hayatları boyunca yaşadıkları gelişimsel değişimleri açıklamak için pek çok kuram öne sürülmüştür. Bu kuramlar benimsedikleri insan doğası kavramı ve insanı harekete geçiren mekanizmaları, davranışın temel nedenleri düşüncesinde farklılık göstermektedir (Bandura, 1989). Buna dayanarak zorbalık kavramını da açıklayan pek çok farklı kuramlardan söz etmek mümkündür. İncelenen alan yazın araştırmalarında zorbalık kavramını açıklayan Psikanalitik Kuram (Psychoanalytic Theory), Engellenmişlik-Saldırganlık Kuramı (Frustration-Aggression Theory), Genetik Etmenler (Genetic Factors), Nörobiyolojik Yaklaşım (Neurobiological Approach), Üstünlük Kuramı (Dominance Theory), Dinamik Sistemler Kuramı (Dynamic Systems Theory), Sistemik Kuram (Systemic-Development Theory), Postyapısalcı Yaklaşım (Poststructuralist Perspectives) gibi belli başlı kuram ve yaklaşımların olmasının yanı sıra Sosyal Bilgiyi İşleme Kuramı (Social information processing theory), Zihinsel Çerçeve Kuramı (Theory of The Mind Framework), Ahlaki Gelişim Kuramı (Moral Development Theory), Ekolojik Sistemler Kuramı (Ecological Systems Theory), Sosyal Biliş/Öğrenme Kuramı (Sosyal Cognitive/Learning Theory) ve Bağlanma Kuramı (Attachment Theory) zorbalığı açıklamada daha da belirginleştiği görülmektedir.

Psikanalitik Kuram (Psychoanalytic Theory): Freud iç güdüleri yaşam içgüdüsü (eros) ve ölüm içgüdüsü (Thanatos) olmak üzere iki bölümde inceler. Bu içgüdüler bireyin yaşamının ve türünün sürdürülmesi amacına hizmet etmekte, büyüme, gelişme ve yaratıcılık doğrultusunda bireyi yönetmektedir. Freud saldırganlığa iten ölüm içgüdülerinin var olduğunu da kabul etmektedir. Zaman zaman davranışları

yoluyla kişiler, bilinçaltlarındaki ölüm isteğini, kendilerini ve başkalarını incitme arzularını göstermektedirler. Bu saldırgan dürtülerle başa çıkmak insan türünün başlıca uğraşıdır. Freud'a göre hem cinsel hem de saldırgan dürtüler, kişilerin neden o şekilde davrandıklarının en güçlü belirleyicileridir (Corey, 2005). Saldırganlık dürtüsü, ölüm içgüdüsünün önemli bir türevidir. Freud oral dönemin gelişimin ilk basamağı olarak ifade eder. Oral dönem, bebeğin ihtiyaçlarının, algılamalarının ve kendini anlatım yollarının daha çok ağız bölgesinde olduğunu ve insanda var olan ilk yıkıcı eğilimlerin belirtilerinin oral saldırganlık ısırma, çiğneme, tükürme ve ağlama tepkileriyle olduğunu belirtir (Gençtan, 2002). Zorbalık davranışı saldırgan davranışın alt türü olarak ele alınmaktadır (Smith ve Thompson, 1991; akt: Boulton, Underwood, 1992) bu nedenle psikanalitik kuramın saldırganlık açıklamalarına da yer verilmiştir.

Engellenmiş-Saldırganlık Kuramı (Frustration-Aggression Theory): Dollard ve arkadaşları tarafından geliştirilen engellenmişlik-saldırganlık kuramı saldırganlığı anlamamıza yardımcı olmaktadır. Kurama göre engellenme durumu yaşandığında bunun bir dereceye kadar saldırganlığa yol açtığı; ancak saldırganlığın her zaman bir engellenme sonrasında oluştuğu yani saldırgan davranışların ortaya çıkışının daima engellenmenin varlığını gerektirdiğini belirtmektedir. Bireyin hedefine ulaşamaması ya da beklenen hazzın gerçekleşmemesi durumunda engellenme meydana gelmekte ve bu da saldırganlığa neden olmaktadır. İnsanların keyfi engellenme durumu, keyfi olmayan engellenme durumu yaşamalarına kıyasla tepki olarak daha saldırgan oldukları belirtilmektedir. Engellenmişlik-saldırganlık kuramı yeniden gözden geçirildiğinde (revize edildiğinde) ise duygusal ve bilişsel bağlantıların da saldırgan davranışlarda etkili olduğunu buna dayanarak engellenme sonucundan bireylerin olumsuz etkilenme derecesine göre saldırgan eğilimler içerisinde olacağını ifade etmektedir. Olumsuz duygular, yaşanan olumsuz olaylar sonucunda ortaya çıkar, bu durum bilişsel bağlantıları etkinleştirerek savaşma davranışı ve kaçma/kaçınma davranışı olmak üzere iki farklı davranıştan bahseder (Berkowitz, 1989).

Genetik etmenler (Genetic Factors): Darwin'in doğal seçilim kuramı hayatta kalma ya da en sağlıklı olanın hayatta kalması görüşüne dayalı olan genetik yapıdan bahseder. Bu görüşe dayalı olarak zorbalığın zayıfların yok olacağı, en güçlünün hayatta kalacağı bir doğal seçilim biçimi olarak görüldüğü ve bu süreçte türlerin üstünlüğünü arttıracak daha güçlü bir genetik yapıyı belirtir. Lamarck ise organizmanın çevreye uyum sağlayarak belirli özelliklere sahip olduğu ve döllerinin sonradan bu özellikleri miras olarak aldığını anlatan başka bir kurama değinir. Lamarck bu kuramında genetik

ve çevrenin karşılıklı bağından ve ilişkisinden bahseder. Özetle sağlıklı genetik ve zenginleştirilmiş çevre; hayatta kalma, problem çözme, üstün olma, etkileşim kurma ve gelişme kapasitesine sahip sağlıklı bir beynin gelişimini kolaylaştırmak için hayati öneme sahiptir (Rossouw, 2013).

Nörobiyolojik kuram (Neurobiological Approach) : Zorbalık korku sistemini yükseltir bu da amigdalanın etkin hale gelmesine neden olur. Tehlikeli ortamlara ya da kronik strese maruz kalma hipokampal fonksiyonu olumsuz yönde etkileyen kortizolun aşırı üretilmesine neden olur. Rosanne Thomas ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada psikolojik strese (zorbalık gibi) maruz kalmanın hipokampusta yeni nöronların hayatta kalmasını azalttığını doğrulamaktadır. Martin Teicher ve arkadaşları akran sözlü taciz ve korpus kallosum anormallikleri arasında doğrudan ilişki olduğunu ifade etmişler ve Prefrontal korteks de yer alan lezyonlar/zararlar toplumsal uyumun ve iyi oluşu doğrudan etkileyen davranışlarda büyük değişikliklere yol açtığını belirtmişlerdir. Nörokimyasal aktivasyonun değişmesi, sinirsel proliferasyonun engellenmesi ve nöroyapısal değişiklikler zorbalıkla ilişkili oldukları, bu değişikliklerin sinirsel işleyişin yeni bir yörüngesini belirleyerek ruh hali, biliş ve davranış değişiklikleri için temel sağladıkları belirtilmektedir. Nörobilimdeki son gelişmeler, zorbalık olayını sinirsel bir perspektiften değerlendiren aynı zamanda müdahalelerin etkililiğini değerlendiren bir platform oluşturmaktadır. Zorbalığın tanımında mağdurlar üzerindeki sinirsel etkinin de dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir. Zorbalığa ilişkin bazı tanımlamalar da bir sonuç olarak fiziksel zarara işaret etmekle birlikte nörokimyasal yapı üzerindeki zararlı etkileri gösteren bulgular, sinirsel işlevdeki değişiklikler ve sinirsel hasarlar olmasına rağmen bu tanımlamalarda sinirsel değişikliği ifade etmediği görülmektedir (Rossouw, 2013).

Hawley'in Üstünlük Kuramı (Dominance Theory): Sosyal ilişkilerin zorbalık davranışlarını nasıl etkileyeceğini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Hawley'in Üstünlük Kuramı öğrencilerin akranları arasında yüksek sosyal statü elde etmenin yanı sıra birtakım imkanlara ulaşmak için zayıf öğrencilere karşı saldırgan davranışlar gösterdiklerini ileri sürmektedir (Mouttapa, Valente, Gallaher, Rohrbach ve Unger, 2004).

Dinamik Sistemler Kuramı (Dynamic Systems Theory): Zorba ve mağdur arasındaki karşılıklı ilişki türü Dinamik Sistemler Kuramı çerçevesi içerisinde de ele alınmaktadır. Bu kurama göre, zorbanın mağdura bakması, mağdurun saldırgan davranışın gerçekleşeceği kaygısını yaşamasına neden olur ve olumlu pekiştireçlerle bu

durum sürekli bir hal alır. Zorbanın davranışlarını izleyerek, gülerek destekte bulunan ve zorbalara mağdurlardan ziyade daha saygı duyulan ve arkadaşça yüklemeler yapan akranlar bu ritüeli iyice pekiştirerek zorbalık olaylarının devam etmesine hizmet ederler (O'Connell, Pepler ve Craig, 1999).

Sistemik Kuram (Systemic-Development Theory): Cairns ve Cairns'in saldırgan davranışları açıklamak için geliştirdiği bu kuram, Atlas ve Pepler (1998) tarafından akran zorbalığına uyarlanmıştır. Zorbalık davranışları, zorba ve mağdur arasında meydana gelen bir etkileşimdir ve sosyal çevresel bağlamda açıklanır. Sistemik Gelişimsel Model'e göre zorbalık etkileşimi, zorba ve mağdurun bireysel özellikleri, mağdur ve zorbalar arasındaki diyadik etkileşimsel süreçler, akranların ve öğretmenlerin varlığı gibi sosyal bağlam ve zorbalık davranışını ortaya çıkaran genel durum olmak üzere birtakım faktörlerden etkilenmektedir.

Zorbalık için sistemik gelişim çerçevesi içinde değerlendirilmesi gereken ilk değişken bireydir. Olweus, saldırgan bir kişilik stili olan zorbalık yapan erkek çocukları fiziksel güçle birlikte tanımlarken, erkek mağdurları ise fiziksel olarak zayıf ve çekingen oldukları, endişeli bir kişilik tarzına sahip olduklarını belirtmektedir (Atlas ve Pepler, 1998).

Sistemik gelişim çerçevesinde değerlendirilmesi gereken ikinci değişken ise zorba ve mağdur arasındaki diyadik ilişkidir ve bu ilişkide en göze çarpan özellik ise aradaki güç dengesizliğidir. Zorbanın mağdur üzerindeki gücü, bireysel özelliklerinden ya da diğerleri ile sosyal bağlamda gruplaşmalarından kaynaklanmaktadır (Atlas, Pepler, 1998). Zorba daima mağdurdan güçlüdür ve mağdurun bu şartlar altında kendini savunması mümkün değildir (Besag, 1989).

Zorbalık problemi zorba ve mağdur olma durumunun da ötesine geçen sistemik bir yapıdır (O'Connel, Pepler ve Craig, 1999). Sistemik gelişim çerçevesinde değerlendirilmesi gereken üçüncü değişken ise zorbalığın sosyal çevresidir. Bu değişkenin zorba ve mağdur arasındaki etkileşimin ötesinde diğer bireyleri, örneğin akran ve öğretmenleri içerdiği görülür. Akranların aktif katılımı ya da etkileşime tanık olmaları, öğretmenin tutumu zorbalığı etkilemektedir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin genelde zorbalık olayından habersiz oldukları ve araya girme konusunda çok az şey yapabildikleri belirtilmiştir (Atlas ve Pepler, 1998).

Postyapısalcı Yaklaşım (Poststructuralist Perspectives): Arkadaşlık ve ilişki kurma aracılığıyla ortaya çıkan zorbalık fikri teorik olarak ele alınabilir ve post yapısalcı (poststructuralist perspectives) perspektiflerle de analiz edilebilir (Thornberg,

2015). Okullarda çocuklar arasında gerçekleşen zorbalık konusunda daha derin bir anlayış geliştirmek için post yapısalcı bir çerçevede toplumsal dışlanma kaygısı kavramından bahsedilmektedir. Bu kavram insanların varoluşsal olarak toplumda yer edinmeye ihtiyacı olduğu varsayımına dayanmaktadır. Toplumsal dışlanma kaygısı, toplumsal aidiyet ihtiyacının tehlikeye atıldığında veya tehdit altında olduğunda ortaya çıkmaktadır. Bu kaygı ortaya çıktığında insanlarda marjinalize olma ve dışlanma korkusu oluşur. Bu durum itibar kaybı ve en kötü ihtimalle toplumsal ölüme yol açmaktadır. Zorbalık aşağılanma durumlarının arttığı ve kötü bir duruma düşürmek için baskı altına alınan çocukları da içerir. Kötü duruma düşürülen çocuk, küçümsenen, nefret veya diğer aşağılayıcı değerlendirmelerin hedefi olarak konumlandırılan çocuk onay görmek için ne olursa olsun biz içindeyiz ve kabul ediyoruz diyebilirler. Bu bakış açısına göre zorbalık, akran grubunun kaynaşmasına katkıda bulunduğu ve toplumsal dışlanma kaygısından dolayı çocuğa geçici bir rahatlama sağlayabilir (Søndergaard, 2012).

2.1.1.2. Sosyal Bilgi İşleme Kuramı (Social information processing theory)

Sosyal Bilgi İşleme Kuramı, bilgi işleme modelinde olduğu gibi sosyal uyaranlara karşı verilen davranışsal tepkilere neden olan zihinsel süreci açıklayan (Crick, Dodge, 1994; akt: Ziv, Leibovich ve Shechtman, 2013) veya sosyal durumlarda davranışsal tepkilerin zihinsel işleyişten nasıl etkilendiğini anlatan bir kuramdır (Dodge ve Rabiner, 2004). Sosyal Bilgiyi İşleme Kuramı ilk olarak 1986 yılında Dodge tarafından geliştirilmiş olup, 1994 yılında Crick ve Dodge tarafından çocukların sosyal uyumunu, bireyin toplumun standartlarına ne ölçüde ulaştığını (sosyal, davranışsal ve duygusal) açıklamak için yeniden düzenlenmiştir. Bu modele göre sosyal durumsal işaretlerle karşılaştığımızda (örneğin birileri tarafından provake edildiğimizde) insanın zihni bu duruma tepki vermek için davranış geliştirme ile meşgul olurken, bireyler geçmiş deneyimlerinden elde ettiği bilgilerle de (hafızamızda yer alan anılar, edinilen kurallar, tecrübeler, şemalar) sosyal durumlara tepki vermektedirler (Reemst, Fischer ve Zwirs, 2016).

Sosyal Bilgiyi İşleme Kuramı, durumsal ipuçların kodlanması, yorumlanan ipuçların simgeleştirilmesi, zihinsel olarak duruma en iyi tepkinin aranması ve tepkiyi seçmek olarak 4 ana süreçten oluşmaktadır fakat daha sonra araştırmacılar tarafından, sosyal ipuçların kodlanması, sosyal ipuçların yorumlanması, hedeflerin netleştirilmesi,

tepkinin yeniden yapılandırılması, tepkinin seçimi, tepkinin davranışa dönüştürülmesi olmak üzere 6 aşamadan oluşan bir süreç olarak tekrar ele alınmıştır (Crick ve Dodge, 1996). Bunlar;

1. 1.Sosyal ipuçların kodlanması: Birey kendisi için önemli olan sosyal durumları dikkate alır.
2. 2.Sosyal ipuçların yorumlanması: Dikkate alınan bilgiler yorumlanır.
3. 3.Hedef seçimi: Kişi istenen sonucu seçer.
4. 4.Tepkinin yeniden yapılandırılması: Mevcut durumdaki performans gösterilir ya da ipuçlarından yararlanılarak yeni tepkiler üretilir.
5. Tepkinin kararlaştırılması: Olası tepkiler değerlendirilir.
6. Davranışsal tepki: Tepki uygulanır (Crick, Dodge, 1994; akt: Reemst, Fischer ve Zwirs, 2016).

Sosyal bilgi işleme modelinde gizil zihinsel yapılar çocukların uzun süreli belleğinde depolanan geçmiş deneyimlerden oluşan sosyal bilgileri (şemaları) içermektedir. Sosyal durumlarla karşılaşıldığında ilk olarak kodlama işlemi yapılır ve sosyal ipuçları yorumlanır. Bu yorumlamalar bireyin amaçlarını ve davranış seçimini etkiler sonrasında ortaya çıkan davranışsal sonuçlar bireyin sosyal bilgilerini (şemalarını) değiştirebilir ve bu şemalar sosyal bilgi işleme sürecine rehberlik edebilir (Pouwels, Scholte, Noorden ve Cillesse, 2016). Birey yorumlama sürecinde aşağıda bahsedilen yöntemleri kullanarak kodlanan ipuçlarını yorumlamaktadır:

* Uzun dönemli hafızasındaki bilgilere dayanarak durumsal ipuçlarını kişisel olarak filtreden geçirmek
* Olayların nedensel analizini yapmak (Ne için yapmamalı veya yapmamalı gibi)
* Duruma ilişkin diğer bireylerin bakış açıları hakkında sonuç çıkarmak
* Önceki sosyal değişimlerle dayandırarak amaçların olup olmamasını değerlendirmek
* Umut ettiği sonuçları seçmeyi ve önceki değişimlerin akranlarına etkisiyle kendisini değerlendirmek
* Kendinde ve akranlarındaki önceki değişimlerden sonuç çıkarmak (Crick, Dodge, 1994; akt: Totan, 2008).

Sosyal bilgi işleme sürecinde her zihinsel adım bir sonraki zihinsel adımı etkilemektedir. Örneğin ipuçlarının yorumunun pozitif ya da negatif olması algılanan işaretin türüne göre değişmektedir. Bu model döngüseldir ve insanlar zihninde sosyal bilgiyi işleme sürecini başlattığında kodlanan ipuçları aracılığıyla tepkilerini ortaya çıkarmaktadırlar (Crick, Dodge, 1994; akt: Reemst, Fischer ve Zwirs, 2016). Söz konusu bu aşamalarda problem olduğu zaman uygun tepkiler verilmeyebilir ve saldırgan, zarar verici davranışlar gösterebilir (Dodge, 1986; akt: Ogelman, Seven, 2012). Bu modelin işlem aşamalarının otomatik ve bilinçsiz olduğu tahmin edilmektedir ve duyguların sosyal bilgi işlem sürecinin her adımını etkileyen ve ayrılmaz bir parçası olduğu düşünülmektedir. Örneğin birey kızgınsa saldırgan davranışlarını anlamak daha olasıdır. Sosyal bilgiyi işleme kuramı genel olarak toplumsal uyumu açıklamak için ortaya çıkmasına rağmen çoğu çalışmalarda saldırgan davranışlar üzerinde odaklandığı görülmektedir (Reemst, Fischer ve Zwirs, 2016).

Son 20 yılda sosyal bilgiyi işleme modeli sosyal durumlarda bozuk ya da antisosyal olarak düşündüğümüz bireylerin tepkilerini tanımlamak için yaygın olarak kullanılmaktadır (Ziv, Leibovich ve Shechtman, 2013). Mağdurlar ve zorbalar, zorbalık sisteminin parçalarıdır (Newman- Carlson, Horne, Bartolomucci, 2000). Geçmişte mağduriyet yaşamış çocukların belirsiz durumlardaki etkileşimleri düşmanca ya da olumsuz olarak yorumlamaları muhtemeldir. Mağdur çocukların şemaları da olumsuz geçmiş deneyimleriyle şekillenir ve bu şemalar mevcut durumda ve gelecekte sosyal bilgi işleme sürecine rehberlik eder (Pouwels, Scholte, Noorden ve Cillesse, 2016). Akran zorbalığına maruz kalan çocukların bilgi tabanı (database) akranları tarafından zorbalığa uğradığında bu deneyimi içermektedir ve sosyal bilgi işlem kuramındaki şablonlar, bu deneyimden doğrudan etkilenmektedir. Şöyle ki mağdurlarda bilgiyi işlemenin ikinci kısmında (açıklama/yorumlama) ve beşinci kısmında (tepkinin kararlaştırılması) eksiklik olduğu söylenmektedir. Zorbalığa katılma ve sosyal bilgi işleme süreci arasındaki bağlantı adlı yapılan bir araştırmada zorba, mağdur ve zorba/mağdur olan öğrenciler ile zorbalığa katılmayan öğrencilerin 'kışkırtılmaya' maruz kaldıkları zaman nasıl tepki verdikleri karşılaştırılmış ve zorbalığa katılmayan öğrencilerin kışkırtılma karşısında saldırgan davranmamakta daha ısrarlı oldukları ve kışkırtan kişinin niyetinin belirsiz olduğu durumlarda zorba/mağdurların daha suçlayıcı ve saldırgan oldukları gözlenmiştir. Okullarda zorba davranışların mağduru olan çocuklar sosyal bilgi işlem kuramında kritik bir önem arz etmektedir (Camodeca, Goossen, Schuengel ve Terwogt, 2003).

Sosyal Bilgi İşleme Kuramına göre zorbalık sosyal yetersizliklerden, yanlış kodlama ve yorumlamalardan, yaşantı zenginliğinin azlığından ortaya çıkmaktadır (Crick ve Dodge, 1994; Gifford-Smith ve Rabier, 2005; akt: Totan, 2008). Randall (1997), zorbaların diğer insanların duygularını anlamada başarısız olduğunu ve diğer çocukların ne düşündüğünü anlamaktan yoksun oldukları belirtmektedir ve bu da sosyal körlüğün belirtisi olarak tanımlanmaktadır. Hazler (1996) ise zorbaları, sosyal bilgiyi işleme kuramı açısından ele almış ve zorbaların olayı ve sonuçları sadece kendi bakış açısıyla değerlendirdiğini anlatmaktadır (akt: Sutton, Smith, Swettenham, 1999).

Ogelman ve Seven (2012), altı yaşındaki çocuklarda sosyal bilgi işleme sürecinin, sosyal yeterlilikleri ve akran ilişkileri üzerindeki etkisi adlı çalışmasında, altı yaşındaki çocukların sosyal bilgi işleme modeli sürecindeki becerilerinin, sosyal yeterlik ve akran ilişkileri değişkenlerini etkilediği, çocukların sosyal durumlarda göstermiş olduğu davranışsal tepkilerde bilişsel süreçlerin önemli olduğu ve sosyal davranış gösterilmeden önce bir dizi zihinsel aşamalardan geçildiği belirtilmektedir. Crick ve Dodge (1994)' nin bahsetmiş olduğu altı aşamaya ilişkin sürece göre sosyal ipuçların kodlanmasında çocuğun kendisi için önemli olan çevresindeki sosyal durumları algıladığı ve bu algı sürecinde duyusal sistemlerin, bakış açıların önemli etkisi olduğu ifade edilmektedir. Bu görüşe dayalı olarak sosyal yeterliliği olan çocukların sosyal durumlar hakkında daha dikkatli ve daha ilgili oldukları bunun sonucu olarak da sosyal durumları daha hızlı algıladıkları belirtilmektedir. Sosyal ipuçların yorumlanması sürecinde ise çocuklar karşılaştıkları sosyal durumlara anlam verirler. Bilgi, anı, kişisel beklentiler, zihinsel kapasite, deneyimler yorumlarını etkiler ve çevresindeki kendisiyle ilgili olan uyarıcıyı seçip, yorumlar. Hedef seçiminde hedeflerinin farkına varıp, bu hedefler doğrultusunda zihin duruma karşı bir dizi örnek davranışlar saptar. Çocuk tepkisini göstermek için uzun süreli bellekteki davranışa ulaşır ya da ipuçlarından yararlanılarak yeni tepkiler üreterek tepkiyi yeniden yapılandırır. Bu süreçte yeterli sosyal bilgi işlem becerisine sahip olamayan çocukların problem çözme konusunda sınırlı repertuarları vardır ve algılarına dayanarak saldırgan davranış içerisine girebilirler. Tepkinin kararlaştırılması durumunda çocuk karşılaştığı duruma karşı tepki belirler ve davranışsal tepki sürecinde karar verdiği tepkiyi uygular. Bahsedilen bu altı aşamada yeterli düzeyde performans gösteren çocukların, gelişmiş sosyal beceri ve sosyal yeterliliğe sahip çocuklar olarak kabul edilirken bu süreçte yaşanan sorunlar saldırganlık ve dışlanmaya neden olur. Örneğin sosyal açıdan yetkin çocuklar, toplumsal mesajları doğru yorumlamakta, saldırgan olmayan tepkiler

vermekte ve sosyal açıdan daha uygun davranışlar sergilemektedir (Ogelman ve Seven, 2012).

2.1.1.3. Zihinsel Çerçeve Kuramı (Theory of the mind framework)

Zihinsel Çerçeve Kuramı, bireyin kendisi ve diğerlerinin zihinsel durumlarını (duygu, inanç, niyet, istek) anlamak olarak adlandırılırken, başkalarının zihinsel durumlarını anlamadaki yetersizliği ise zihinsel körlük olarak adlandırmaktadır (Doherty, 2009).

Zihinsel çerçeve kuramı, bireyin zihinsel durumları anlamak o bireyin sosyal dünyasını anlamak için temel oluşturmaktadır. Eğer çocuklar, istekler ve inançlar gibi kendilerinin ve başkalarının eylemlerinin iç zihinsel durumundan kaynaklı olduğunu ve bu durumun kendisini temsil ettiğini anlarlarsa, bilmeden ve bilerek, gerçek ve umut ettikleri, planlar ve sonuçlar, doğrular ve yalanlar arasında ayrım yapabilirler (Wellman, 1990; akt: Sutton, Smith ve Swettenham, 1999).

Küçük çocukların ilk ve neredeyse evrensel olarak en önemli ilişkileri birincil bakıcı ile olan ilişkileridir. Zihinsel çerçeve kuramında bağlanma ilişkileri önemlidir çünkü bir dizi araştırmacı, bebeklikte güvenli bağlanma ve okul öncesi dönemlerde yanlış inançları kavrama arasında anlamlı boylamsal ilişki olduğunu önemle belirtmektedir. Önceden yapılan bağlanma araştırmaları bebeklerin açlık ya da stres gibi sinyallerine anne duyarlılığı üzerine odaklanırken yeni araştırmalar bebeklerin zihinsel aktivitelerine olan anne duyarlılığı üzerindeki çalışmalara odaklanmaktadırlar (Hughes ve Leekam, 2004).

Zihinsel çerçeve kuramı bağlamında çocukların gelişiminde zihinsel süreçleri anlamanın yanı sıra çocuğun ailesi ile kurduğu bağlanma ilişkileri ve ailesinin sosyal dünyasını da anlamak önemlidir. Çünkü bilişsel ve sosyal ilişkiler birbirinden ayrılmaz bir şekilde iç içe geçmiş iki önemli alandır ve kuram bu iki önemli alan arasındaki bağlantıları da geliştirir. Zihin kuramı, duyguları, inançları, istekleri, aldatmaları, bahaneleri ve diğer perspektifleri de dikkate alan zengin, birbirine bağlı bir fikir ağıdır. Zihin görülmez, dokunulmaz bu nedenle ancak diğerlerinin zihinsel durumları ile çıkarımlar yapılır (Cowie, 2004).

Zihinsel çerçeve kuramı zihinsel durumlara dayalı olarak insanların davranışlarını anlamamıza ve tahmin etmemize yardımcı olup, sağlıklı sosyal ilişkiler kurmamız açısından ve çocukların zorbalığa katılımını anlamamız bakımından

önemlidir (Shakoor, Jaffee, Bowes, Ouellet-Morin, Andreou, Happe, Moffitt ve Arseneault, 2012). Bilindiği gibi zorbalık karmaşık sosyal bir dinamiktir ve en iyi çeşitli kuramsal çerçeveler kullanılarak anlaşılabilmektedir (Evans ve Smokowski, 2015). Araştırmalar dolaylı methodları kullanan zorbaların yaşça büyük olduğunu, doğrudan methodları kullanan zorbaların ise genç zorbalar olduğunu göstermektedir (Rivers ve Smith, 1996). Zihinsel çerçeve kuramına dayanarak dolaylı saldırganlık ve zorbalık, kızlarda erkeklere göre nispeten daha sık rastlanmaktadır yani cinsiyet farklılıklarında kızların lehine bir sonuç elde edilmektedir (Baron-Cohen ve Hammer, 1997). Yapılan çalışmalarda mağdur olma ile zihinsel çerçeve teorisi arasında ilişki olduğu görülmektedir. Eğer öğrencilerin zihin teorisini anlamaya ilişkin yüksek yeteneği varsa, sosyal ipuçları ve niyetleri anlayacaktır ve bu yetenek diğerlerinin davranışlarını tahmin etmesine yardımcı olacaktır. Diğer yandan eğer onların zihinsel çerçeve kuramı kapsamında yeteneği düşük ise öğrencilerin mağdur olma riski artacaktır (Wahyuningsiha ve Novitasarib, 2016). Örneğin, zayıf duygu becerilerine sahip ilişkisel mağdurlar, okulda akranları tarafından mağduriyet yaşantılarının niçin tekrarlandığını anlamamıza yardımcı olmaktadır (Woods, Wolke, Nowicki ve Hall, 2009). Sutton, Smith ve Swettenham (1999), zorbalığın üstün nitelikli zihinsel çerçeve kuramının bir sonucu olabileceğini tartışmışlardır. Dolayısıyla zorbalar, sahip oldukları üstün nitelikli zihinsel çerçeveleriyle, diğerlerinin zihin durumlarını anlayabilme ve davranışlarını tahmin etme becerilerine sahip olup, bu becerileri diğerlerinin zihinsel etkinliklerini etkilemek için toplumdan dışlama ve söylenti çıkarma gibi dolaylı yolları zorbalıkta kullanabilmektedirler. Örneğin, bir zorbanın mağdurunu toplumdan dışlaması için önce sosyal düzende mağdurun kendini dışlanmış hissetmesi için grup içindeki diğer bireylerin duygularını anlaması gerekmektedir. Zorbaların zihinsel kapasitelerinin sınırlı olmadığı ve yetersiz sosyal becerilere sahip olmadığı iddia edilmektedir. Söylenti çıkararak ya da dedikodu yaparak mağdurların düşüncesini doğru aktarmayarak, sosyal zekaya sahip oldukları belirtilmektedir. Perner, Ruffman ve Leekem (1994), gelişmiş bir zihinsel çerçeveye sahip olmanın sosyal etkileşim bağlamında daha fazla kardeşe sahip olmayla ilişkili olduğu ve kardeşlerle sağlanan etkileşimin, zihin çerçevesi oluşturmak için zengin veri sağladığını belirtmektedir.

Zihinsel çerçeve kuramına göre zorbalığın daha iyi anlaşılması adına sosyal ilişkiler bağlamında değerlendirildiğinde gözlemsel araştırmalarda zorbalık olaylarının büyük çoğunluğunun akranlar içinde ve okul bahçesinde gerçekleştiği belirtilmektedir. Okul bahçesi çocukların hareket halinde olduğu, kendi faaliyetlerini ve oyun

arkadaşlarını seçebildiği yerdir (Pepler ve Craig, 1995). Ziegler ve Rosenstein-Manner (1991), bu akran grubundaki seyircilerin, zorbaların gücünü yaymak ve böylelikle zorbaların sosyal statülerinin artmasına yardımcı olmak adına çok önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle zorbalar niçin zorbalık yapıyorsun sorusuna 'güçlü hissetmek ve cool görünmek' gibi ortak cevap vermektedirler. Zorbalığı destekleyen akran gruplarının olması ve bu akran gruplarının zorbaların güçlü olduğunu yayması için zorbaların özellikle bunların yanında zorbalık yapması sosyal becerilerinin gelişmiş olduğunun göstergesi olarak değerlendirilmektedir (akt:Sutton, Smith ve Swettenhan, 1999).

2.1.1.4. Ahlak Gelişim Kuramı (Moral Development Theory)

Ahlak Gelişim Kuramı, birbiriyle bağlı olan sosyal bilişleri ve zorbalık davranışlarını, Rest'in (1983) Piaget ve Kohlberg'in (1969) ahlak gelişimi görüşlerine dayandırmaktadır. Crick, Dodge ve Sutton'ın (1999) tartışmasına cevap olarak Arsenio ve Lemerise (2001), zorbalık olgusunun ahlaki özellikler düşünülmeden tamamen anlaşılamayacağını savunmuşlar ve adalet, kişinin huzuru ve fedakarlığı gibi konulara da değinilmesi gerektiğini iddia etmişlerdir. Sosyal bilgi işleme kuramının ve zihinsel çerçeve kuramının zorbalık ve mağduriyetin bu yönünü yeterince işlemediği de düşünülmektedir (Sanders ve Phye, 2004). Davranışların ne durumda mantıklı ve kontrollü olduğunu bildirdiği için de ahlak gelişimi, davranışın düzenlenmesinde zorunlu bir rol oynamaktadır (Turiel, 1998). Ahlaki gelişim teorisi, çocukların sosyal sorunlarını çözme yeteneğini ve gereğince davranıp davranmadığını test etmektedir (Camodeca, 2003).

Dört bileşenli ahlaki eylem süreci (Rest, 1986; akt: Jordan, 2007), ahlaki duyarlılık, ahlaki yargılama, ahlaki güdülenme, ahlaki kişilik olmak üzere dört psikolojik süreci içermektedir (Thornberg ve Jungert, 2013). Bu bilişsel gelişim modelinde;

1. Ahlaki duyarlılık (moral sensitivity): Jordan (2007), ahlaki duyarlılığı, karmaşık durumlarda ahlaki problemin farkına varma becerisi olarak tanımlamaktadır ve ahlaki davranışın gerekli bileşeni olarak görmektedir. Ahlaki duyarlılık, başkalarının tepkilerini ve duygularını yorumlama, empati kurma, birinin eylemlerinin hem kendi hem de diğerlerinin mutluluk ve

beklentilerini nasıl etkileyebileceğini anlama, başkalarının davranışlarından çıkarımlar yapma ve tepkilere uygun şekilde yanıt vermeyi içermektedir.

2. Ahlaki yargılama (moral judgement): Ahlaki eyleme karar verme olarak ifade edilmektedir
3. Ahlaki güdülenme (moral motivation): Ahlaki bir tepkide bireyin değerleri ve öncelikleri yerleşik olarak bulunmaktadır.
4. Ahlaki kişilik (moral character): Ahlaki tepkiyi yerine getirme ve uygulama (Sanders ve Phye, 2004).

Ahlaki gelişim kuramının ilk iki basamağı (ahlaki duyarlılık ve ahlaki yargılama), bireyin sosyal kavrama kapasitesine değinir. Bu bileşenler Sosyal Bilgi İşleme Kuramı ve Zihinsel Çerçeve Kuramı tarafından sunulan fikirlerle birleşir, böylece kişi ahlaki bir problemi tanımlayabilme yeteneğinin ve diğer insanların duygularını ve davranışlarını anlamasının ve tahmin etmesinin yanı sıra, becerileri geliştiren toplumsal bilgi gerektiren olası ahlaki davranışları da düşünür. Ahlak modelinin diğer iki bileşeni (ahlaki motivasyon ve ahlaki kişilik), ahlaki davranışın birer öğesidir. Bu davranışsal bileşenler, zorbalık eylemiyle doğrudan ilişkili olabilir. Birey, sosyal durumu değerlendirdiğinde bir davranışa uygun tüm olası tepkileri düşündüğünde saldırgan bir davranışla yanıt verip vermemekle bilişsel karar verme yetisine sahiptir. Bu bileşenler temel olarak bireyin, zorbalık eyleminde bulunup bulunmayacağını gösterir. Tüm zorbalık olgusu Rest'in dört bileşeni düşünülmeden tamamıyla açıklanamaz. Kişinin ahlaki gelişim anlayışının göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmektedir (Sanders ve Phye, 2004).

2.1.1.5. Ekolojik Sistemler Kuramı (Ecological Systems Theory)

Bronfenbrenner (1997) tarafından ortaya atılan ekolojik sistemler kuramı, çocuğun büyüdüğü ve geliştiği çevre ve çocuk arasındaki ilişkinin önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Mahler (1968), 'kuşun yumurtası' kavramına dikkat çekmektedir, bu kavrama ilişkin kuşun yumurtası durumunda olan yeni doğan çocuğun etrafında bir kabuk olduğu, bu nedenle yeni doğan çocuğun başkalarının varlığından habersiz olarak sadece kendi ihtiyaçlarına odaklandığı daha sonra ise çocuğun sosyal dünyasında pasif olmaktan ziyade çevresini etkileyebilecek duruma yani aktif hale geçtiği (örneğin, daha geniş çevre ve bu çevrede yer alan kişilerle bağlamsal ve karşılıklı ilişkiler)

anlatılmaktadır. Böylece hem yeni doğan çocuk hem de yürümeye başlayan çocuk arasındaki temel husus her ikisinin de toplumun bir üyesi olduğudur (Guckin ve Minton, 2014). Bronfenbrenner (1977)'e göre ekolojik sitemler kuramı gelişen insan organizması ve yaşadığı, büyüdüğü, değişim gösteren çevresi arasında yaşam boyu devam eden uyuma odaklanan insan gelişimini araştıran genel bir yaklaşımdır. Darling (2007), ekolojik sistemler kuramının sosyal ortamın öğesi olan bireyin çevre ile olan etkileşimine, birbirleriyle olan ilişkisine açıklama getirdiği ve bireyin bu etkileşimler aracılığıyla da diğerlerinin iyi oluşu ve işlevselliği üzerinde etkisi olduğunu belirtmektedir.

Bronfenbrenner tarafından ortaya atılan ekolojik sistemler kuramı zorbalığı anlama konusunda temel bir çerçeve sunmaya çalışmaktadır (Espelage ve Swearer, 2003). Bronfenbrenner'ın Sosyal ekolojik modeli, okul zorbalığı ve akran mağduriyeti alanında çocukların bireysel özelliklerinin çevresel bağlamlar ya da sistemler ile nasıl etkileşime girdiğini anlamaya odaklanmaktadır (Espelage, 2014). Bu nedenle zorbalık, çocukların sadece bireysel özelliklerinden kaynaklanan tek yönlü bir sorun olmaktan ziyade aile, okul atmosferi, öğretmen tutumları, arkadaş ilişkileri ve içinde yaşanılan kültürün de önemli rol oynadığı çok boyutlu ve karmaşık bir problemdir (Doğan, 2010).

Geçmiş araştırmalar (zihinsel çerçeve kuramı, ahlaki gelişim kuramı, sosyal bilgiyi işleme kuramı) zorbalıkla ilişkili, önleme ve müdahale stratejilerinin ana hedefleri olan bireysel özelliklerin önemini vurgularken (Espelage ve Swearer, 2003), son yıllarda yapılan araştırmalar aile, akran, öğretmenler ve toplumun davranışları ve bu davranışları anlamanın yanısıra okulda zorbalık davranışına teşvik eden ya da zorbalık davranışını engelleyen kültürel özellikler üzerinde de yoğunlaşıldığını göstermektedir (Hong ve Garbarino, 2012). Buna ilişkin olarak yapılan çalışmalarda, zorbalık davranışının etkisini yok etmek için tüm okul bünyesinde öğrenciler, öğretmenler, personel, yöneticiler, ebeveynler ve toplum zorbalığı önleme çalışmaları içinde olmaları gerektiği belirtilmektedir (Evans ve Smokowski, 2015).

Bronfenbrenner'ın Ekolojik Sistem Modeli, gelişmekte olan çocuğu çevreleyen bir dizi ortak merkezli halkanın grafiksel olarak gösterimi ile temsil edilir (Guckin ve Minton, 2014). Bu halkada beş farklı sistem bulunmaktadır. Bunlar: Mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem.

Mikrosistem

Bronfenbrenner'a göre mikrosistem içerisindeki en önemli kavram kişilerarası ilişkilerde yaşanan deneyimdir. Bu deneyimler aracılığıyla çocuklar karşılıklı olarak etkileşmektedirler ve böylece Bronfenbrenner bu deneyimin 'psikolojik gelişmenin seyrinin en güçlü şekillendiricisi' olduğunu savunmaktadır (Lee, 2011). Çocukların akranları, aileleri, toplum, okullar gibi doğrudan temas içinde olduğu bu yerler ya da yapılar mikrosistem olarak adlandırılmaktadır (Espelage, 2014) ve bu mikrosistem içerisinde oluşan etkileşimler bireyi ya da bir grup bireyi sürekli olarak şekillendirmektedir (Patton, Hong, Williams ve Allen-Meares, 2013).

Zorbalık ve akran mağduriyetini etkileyen ya da engelleyen akran ilişkilerinin niteliği mikrosistemin önemli bir kısmını temsil etmektedir. Evde sosyal becerilerin öğrenildiği göz önüne alındığında, bu öğrenilen davranışların okul ortamında akranlara ve öğretmenlere gösterilmesi muhtemeldir (Patton, Sung-Hong, Williams ve Allen-Meares, 2013). Zorbalık davranışının akran dinamiğini içerdiğini düşündüğümüzde ekolojik analizin mikrosistemin akran boyutuna odaklandığı ve akran mikrosisteminin etkileşen ve birbirleriyle sosyalleşen çocukları içerdiği belirtilmektedir (Hong, Lee, Lee, Lee ve Garbarino, 2014). Öğrenciler zorbalık davranışlarını aktif olarak sergileyerek ya da pasif olarak zorbalık davranışlarını kabul ederek zorbalığa hizmet etmektedirler (Espela, Green ve Polanin, 2012). Bazı çocukların zorbaca eğiliminin daha yüksek olduğu ve bunu sosyal statü elde etmenin bir yolu olarak gördüğü ve hakimiyet kurmak adına daha az güçte olan kişilere ve gruplara saldırdığı görülmektedir (Twemlow, Fonagy ve Sacco, 2001). Kuramsal olarak da akranları arasında yüksek statü elde eden ergenlerin sosyal yeterliliğe sahip olma olasılığı yüksek olup, akran mağduriyeti ve sosyal reddi yaşama olasılığı en düşüktür böylelikle diğer öğrencileri zorbalığa çekme gibi arkadaşları ve akranları üzerinde onları etkileme gücü ve kabiliyeti olduğu belirtilmektedir. Buna dayanarak sosyal kabul, sosyal reddetme ve akran mağduriyeti ile negatif ilişkilidir (Schwartz , Tom, Chang, Xu, Duong ve Kelly, 2010).

Ebeveynler ve aileler çocukların saldırganlık ve akran ilişkilerinin gelişimi ve zorbalık olayına katılımı konusunda kritik bir öneme sahiptir (Holt, Kantor ve Finkelhor, 2009). Bandura'ya göre ebeveynler, çocuklarının başkalarıyla sosyal etkileşimlerinde nasıl davranacakları konusunda çocuklarına model olmaktadırlar (Keelan, Schenk, Mcnally ve Fremouw, 2014) ve ebeveynleri arasında şiddet davranışlarına tanıklık eden çocukların ev dışı ortamlarda da şiddet, saldırganlık, zorbalık davranışları gösterme eğiliminde oldukları (Hon ve Espelega, 2012) ya da

ebeveyninin şiddete uğradığını, kendini savunamadığını görüp okulda zorbalığa uğradıklarını belirtmektedir. Buna dayalı olarak yapılan pek çok araştırma, zorbalık yapan çocukların diğerlerine göre daha fazla aile problemlerine sahip olduklarını göstermiştir (Baldry ve Farrington, 2000; Cenkseven-Önder ve Yurtal, 2008; Lereya, Samara ve Wolke, 2013; Pontzer, 2010).

Aileleri inceleyen araştırmacılar zorbaların ebeveynlerinin ilgi ve sıcaklıktan yoksun olduklarını (Barboza, Schiamberg, Oehmke, Korzeniewski, Post ve Heraux, 2009), çocuklarının yaşamlarına aktif olarak katılmadıkları ya da çocuklarına yeterli denetimi sağlayamadığını belirtilmektedir (Espelage, Bosworth ve Simon, 2000).

Zorbalara göre aileleri, özerkliğe daha az teşvik edici olup öncelikli olarak saldırgan davranışı güçlendiren kuralları benimsemektedir. Zorbaların anne, baba arasında kuvvetli bir güç dengesizliği olduğunu ve babayı daha güçlü olarak algıladıkları belirtilmektedir. Mağdurların da babalarını annelerinden daha fazla güce sahip olarak algıladıkları belirtilmektedir (Stevens, De Bourdeaudhuij ve Van Oost, 2002).

Mağdur dediğimiz kişi, güvensiz, endişeli, sessiz, hassas, düşük benlik saygısına sahip kimselerdir (Olweus, 1997). Yapılan araştırmalarda, mağdurların özellikle anneye olmak üzere ebeveyne bağlılık davranışı gösterdiği görülmektedir. Aşırı korumacı ebeveyn tutumu, çocukların girişkenliğini engeller ve böylelikle çocuklar kendilerini savunma yeteneği gösteremezler ve bu nedenle de akranlarından gelen saldırılara karşı daha savunmasızdırlar (Georgiou, 2009). Mağdurlar, tutarsız ebeveyn ya da çocuk istismarı yaşanan ailelerden gelmektedir (Espelage, 2014). Zorbalığa maruz kalan mağdur ile kararsız bağlanma stili arasında ilişki olduğu belirtilmektedir. Destekleyici ailesel ilişkiler zorbalık deneyimine katılımın önüne geçebilmektedir. Zorbalık mağdurları, aileleri ile sıcak ilişkiler kurduklarında hem duygusal hem davranışsal olarak daha olumlu sonuçlar almaktadır (Bowes, Maughan, Caspi, Moffitt ve Arseneault, 2010). Tutarlı ebeveyn davranışları, gençlerin gelişimi için koruyucu bir faktör olarak kabul edilmektedir (Li, Fiegelman ve Tanton, 2000). Psikosoyal uyumsuzluğun (örn. depresyon ve kaygı) hem akran mağduriyeti öncesi hemde akran mağduriyetini izleyen süreçle ilişkili olduğu, depresif belirti gösteren ve kaygılı çocukların mağdur olma riskinin daha yüksek olduğu ve yaşanan mağduriyetin çocukların depresyon, kaygı ile başa çıkma girişimleri üzerinde olumsuz etkileri olduğu belirtilmektedir (Fekkes, Pijpers, Fredriks, Vogels ve Verloove-Vanhorick, 2006).

İnsanların okul yaşamındaki deneyimlerine dayalı olarak okul iklimi, normları, amaçları, değerleri, kişilerarası ilişkileri, öğretim ve öğrenme faaliyetlerini içerir, bu nedenle okul iklimi bireysel deneyiminden ötesinde grup olgusunu içerir. Olumlu bir okul iklimi, demokratik bir toplumda üretken, katkıda bulunan ve doyum sağlayacağı bir yaşam için gençlerin öğrenmesini ve gelişim göstermesini destekler. Bu iklim, insanların sosyal, duygusal ve fiziksel olarak kendilerini güvende hissetmelerini sağlayan normları, değerleri ve beklentileri içerir (Cohen, Mccabe, Michelli ve Pickeral, 2009). Olumlu okul iklimi ile zorbalık anlamlı düzeyde ilişkilidir. Tüm okulu dolayısıyla öğrencileri kapsayan, okul ikliminin olumlu olması öğrencilerin zorbalık davranışlarında azalmaya neden olmaktadır (Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir, 2009). Şiddete maruz kalma okula devamsızlık ve okuldan uzaklaşma ile ilişkili olup mağdurların okula mazeretsiz olarak devamsızlık yaptıkları buna ilişkin okuldaki mağduriyete maruz kalmanın okula devamsızlık ihtimalini arttırdığı belirtilmektedir (Ramirez ve ark, 2012).

Okullar, çocukların sosyal, bilişsel ve davranışsal gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Barnes ve arkadaşlarına göre (2006), düzensiz okul ortamı çocukların öğrenme yeteneğini olumsuz yönde etkilediği gibi öğretmenlerin de sınıf ve öğrenci davranışlarını yönetme becerilerini de zayıflatmaktadır (akt:Bradshaw, Sawyer ve O'Brennan, 2009).

Araştırmacılar zorbalık olaylarında okulla ilgili faktörleri incelediklerinde, okul büyüklüğü, sınıf büyüklüğü ve okuldaki rekabetin etkisi üzerinde durmaktadırlar (Barboza, Schiamberg, Oehmke, Korzeniewski, Post ve Heraux, 2009). Büyük sınıflar ve okullarda öğretmenler, öğrencilerle anlamlı ilişkiler geliştirmede, sürdürmede güçlük çekmekte (Walker ve Gresham, 1997) ve öğrencilerinin davranışlarını etkin bir şekilde izleyememekte bu nedenle de okulda disiplin ve suç ile ilgili sorunlar artmaktadır (Hellman ve Beaton, 1986).

Araştırmalar öğrenci-öğretmen ilişkisinin niteliğinin öğrencilerin okula uyum ve okul beğenisi konusunda anlamlı bir öneme sahip olduğunu göstermektedir (Chong, Huan, Quek, Yeo ve Ang, 2010). Ayrıca öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliğini geliştirilerek öğrencilerde sosyal bağlanma, akademik katılım ve okuldaki başarı arttırılabilir (Davis, 2006). Öğretmenlerini ilgili ve destekleyici olarak algılayan öğrencilerin okulda daha az davranış problemi gösterdikleri (Frey, Ruchkin, Martin ve Schwab-Stone, 2009) ve destekleyici öğretmen-öğrenci ilişkilerinin zorbalığın olumsuz etkilerini hafiflettiği belirtilmektedir (Murray-Harvey ve Slee 2010). Öğrencilerin şiddet

davranışlarına karşı öğretmenin harekete geçmemesi, akran mağduriyetinin yaşanmasına neden olmaktadır (Marachi, Astor ve Benbenishty, 2007).

Olweus ve Limber (1999)'a göre öğretmen, öğrencilerine karşı sıcak ve duyarlı olduğu zaman öğrenciler sınıfı güvenli ortam olarak algılamaktadır ve çocuklar öğretmenlerinin şefkatli, adil olduğuna inandıkları zaman mağdur olmaktan ve tehditten korunduklarını düşünmektedirler böylelikle öğretmenlerine güvenmektedirler. Öğretmenlerin öğrencilerinin zorbalık olayına maruz kalmalarına karşı duyarlı olmaları, sınıf genelinde güvenlik ve rahatlık hissi sağlamaktadır ve öğrencileri zorbalığa karşı koruduğu belirtilmektedir (akt: Doll, Song ve Siemers, 2004). Özetle okul ikliminin (örneğin, şiddete karşı açık bir politikanın olması, öğretmen-öğrenci arasındaki destekleyici ilişkiler ve öğrencilerin karar verme sürecindeki katılımı) olumlu olması mağduriyet oranını düşürmektedir (Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor ve Zeira, 2004).

Kasen ve arkadaşlarına göre (2004) öğretmen ve okul yöneticilerinin yetersiz denetimi, okuldaki zorbalık davranışlarının artmasına ve dolayısıyla okulun hem öğrenciler hem de personel için güvensiz bir ortam olmasına neden olmaktadır. Ayrıca, Bowes ve arkadaşlarına göre (2009) okuldaki öğrenci sayısının fazla olması ile akran zorbalığına maruz kalma arasında pozitif bir ilişki bulunmuş, okuldaki öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin denetiminin ve farkındalığının azaldığı görülmüştür. Öğretmenler kimi zaman sınıflarında ve okullarındaki zorbalık davranışlarının farkında olmamakta, kimi zaman ise farkında olsa bile müdahale etme konusunda isteksiz davranmaktadırlar. Sonuç olarak, öğretmenlerin habersiz veya ilgisiz oluşu okuldaki saldırgan ve zorbaca davranışların artmasına neden olmaktadır (akt: Doğan, 2010).

Mezosistem

İki veya daha fazla mikrosistemin etkileşimini içermektedir (Barboza, Schiamberg, Oehmke, Korzeniewski, Post ve Heraux, 2009). Bu etkileşimler aile, akranlar ve okullar arasındaki etkileşimler; öğrenciler, öğretmenler arasındaki ilişkiler ve yönetici sorunlarını içermektedir (Espelage, 2014). Bir örnek verecek olursak, aile ile okul arasındaki karşılıklı ilişkiler (çocuğun okuluna ebeveynin katılımı gibi). Buradaki mikrosistemin biri aile diğeri okuldur (Epstein ve Lee 1995). Mezosistem yapısına verilen diğer bir örnek ise, akran arkadaşlığı seçiminde ailenin etkisi ya da aile ve bireysel özellikler arasındaki etkileşimdir (Espelage, 2014). Çocukların aileleri bir mikrosistem, okuldaki akranları ve sınıf arkadaşları başka bir mikrosistemdir.

Çocukların aileleri ile ilişkileri, okuldaki akranları ve sınıf arkadaşları ile olan ilişkilerini daima etkilemektedir. Bu nedenle aile ile okul arasında sağlam ilişkilerin kurulmasının gerekli olduğu belirtilmektedir (Hong, Lee, Lee, Lee ve Garbarino, 2014). Ebeveynin çocuğun okuluna katılımı önemlidir; çünkü çocuklarına eğitimin önemini aktarır, destek sağlar ve ev-okul arasındaki ilişkilerin sürekliliğini sağlar (Epstein ve Lee 1995). Yapılan birçok çalışmada ebeveynlerin okula katılımlarının olmaması zorbalık davranışlarına önemli ölçüde katkıda bulunduğu doğrulamış olup (Lee, 2011), ev-okul bağlantısının zorbalık gibi okul sorunlarını azalttığı belirtilmektedir (Sheridan, Warnes ve Dowd, 2004).

Öğretmenler, öğrencilerin akran çatışmalarına müdahale ettiklerinde, öğrencilerin öğretmenlerden veya okullardan yardım talep etme olasılığının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Aceves, Hinshaw, Mendoza-Denton ve Page-Gould, 2010). Yapılan bir çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerinin akademik ve sosyal yaşamlarına olumlu katılımı, öğrencilerin okulda kendilerini güvensiz hissetmelerini önemli derecede azaltmaktadır (Hong ve Eamon, 2012).

Baldry ve Farrington'a (2000) göre zorbalar sıcaklıktan yoksun, kavga etme eğilimi olan fiziksel cezada olmak üzere gücü savunan disiplin yöntemlerini kullanan ebeveyne sahiptirler ve ebeveynleriyle anlaşamamaktadırlar bu nedenle yapılan araştırmalar okuldaki zorbalığın ebeveynlerle olan ilişkilere bağlı olduğunu belirtmektedir. Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi zorbalığa dahil olma olasılığının daha düşük olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle zorbalığı anlamak adına ebeveyn-çocuk ilişkisi, çocuk yetiştirme stilleri, aile ortamı bilgi kaynağı olarak dikkati çekmektedir (Ahmed ve Braithwaite, 2004). Evde ailesi tarafından fiziksel ve sözel istismara maruz kalan ve fiziksel güce dayalı disiplin teknikleriyle büyüyen bir ergenin, okulda da arkadaşlarına karşı benzer zorbalık davranışları göstermesi mümkündür. Öte yandan, ergenlerin akranları ile kurduğu olumsuz ilişkiler, aileleri ile olan ilişkilerini de etkilemektedir. Ailenin onaylamadığı arkadaş grupları ile birlikte olan ergenin ailesi ile olan ilişkisinin bozulması da söz konusu olabilir (Doğan, 2011).

Ekzosistem

Ekzosistem, çocuğun doğrudan temas etmediği ancak onu mikrosistem aracılığıyla dolaylı olarak etkileyen toplumsal bir bağdır (Espelage, 2014). Örneğin, iş yaşantısı kişinin kendi ailesiyle olan ilişkisini etkileyebilir. Daha fazla zaman ve enerji gerektiren işlerde kişinin zaman yönetimi becerisi sarsılabilir ve bu durum aile içi

çatışmayı ve stresörleri arttırabilir (Tissington, 2008). Ekzosistem de ebeveyn stresi önemli bir noktadır. Dış etkenlere bağlı ebeveyn stresi (örneğin, finansal kaynakların yetersizliği) doğrudan bireyle ilgili olmayabilir fakat bireyde var olan mikrosistemi (ebeveyn-genç ilişkisi) etkileyebilir (Patton, Hong, Williams ve Allen-Meares, 2013). Örneğin, düşük sosyo-ekonomik statüye sahip ailelerin bulunduğu okullardan gelen öğrencilerin zorbalık ve mağdur olma ihtimalini arttırdığı (Attar-Schwartz ve Khoury-Kassabri, 2008), düşük sosyo-ekonomik standartlara sahip öğrencilerin aileleri ve okul çevresi fiziksel şiddet ve tehditlerin yüksek seviyede mağduriyet yaşanması ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor ve Zeira, 2004).

Steinberg, Darling ve Fletcher'a göre (1995) akranların ailelerinin ebeveynlik stilleri, akranları doğrudan etkilerken bu akranlar ile birlikte olan ergenleri de dolaylı olarak etkilemektedir. Çocuklarına karşı otoriter davranan, sürekli fiziksel ve sözel şiddet uygulayan aileler çocuklarının sınıfta zorbaca davranışlar sergilemesine sebep olabilmekte ve dolaylı olarak da kendi çocuklarının bu davranışları nedeniyle sınıftaki birçok öğrenci için negatif bir ortam yaratabilmektedirler (akt: Doğan, 2010).

Ekzosistem, mahallelerde dahil bireyi içeren en yakın sistemin ötesinde çevre unsurlarını içermektedir. Mahallelerde yer alan okullar, güvensiz bir mahalle ortamı ve buna dayalı olarak yetişkinlerin yetersiz denetimi, olumsuz akran etkileri zorbalık davranışına neden olabilir (Espelage, 2014). Zorba veya mağdurun bakış açısıyla ekzosistem, katılımcıları doğrudan içermeyen fakat yine de onları önemli derecede etkileyebilecek merkezden uzak bir bağlamdır. Okul zorbalığında ekzosistem faktörleri kurumsal bağları şekillendiren okul politikalarının etkilerini, öğretmenlerin ve/veya öğrencilerin belirli davranışlarına etki etmektedir. Bu ekosistem faktörleri, zorbalığı azaltmak veya önlemek için spesifik personel eğitimini de içermektedir (Barboza, Schiamberg, Oehmke, Korzeniewski, Post ve Heraux, 2009). Kitle iletişim araçları ekzosistem faktörünün bir diğer örneğidir. Kitle iletişim araçları -gençleri doğrudan içerebilir ya da içermeyebilir- öğrencilerin sınıf arkadaşları ve okuldaki akranları ile sosyalleşme biçimlerini olumsuz yönde etkileyebilir (Huang, Hong ve Espelage, 2013).

Makrosistem

Makrosistem, ekonomi, toplumsal, eğitim, yasal ve politik sistemler gibi kültür ya da alt kültürün geleneksel kalıplarını kapsar (Bronfenbrenner, 1977). Makrosistemde ki kültürel değerler ve inançlar çocukların akranlarıyla olan ilişkilerini şekillendirebilir ve akranlarına karşı saldırgan davranış sergileyebilir (Bond, 2004). Makrosistem

seviyesi, çeşitli düzeylerdeki sosyal yapıları ve faaliyetleri belirleyen genel kültürel bir tasarım olarak kabul edilir (Bronfenbrenner, 1977).

Zorbalık, diğer saldırganlık biçimleri gibi kültürler ve bağlamları arasında değişmektedir (McConville ve Cornell, 2003). Makrosistem seviyesi statik değildir, ekonomik durgunluk, savaş ya da teknolojik değişim yoluyla değişebilir (Guckin ve Minton, 2014). Makrosistemin kavramsal ve davranışsal modelleri aile, okul, işyeri ve toplumsallaşma sürecine aracılık eden yönetim gibi kültür kurumları vasıtasıyla bir kuşaktan diğerine aktarılır (Hong ve Garbarino, 2012).

Dini inançlar ve politikalar sosyal yapıları ve faaliyetleri etkileyen makrosistemlerin örnekleridir. Gençlerin davranışlarını ve akranlarıyla olan ilişkilerini şekillendirebilir (Hong, Lee, Lee, Lee ve Garbarino, 2014). Öğretmenler ve ebeveynler genellikle akademik performanslar üzerinde önemle dururlar ve çocukların gelişimsel ve psikolojik ihtiyaçlarını göz ardı ederler bu da zorbalık mağduriyeti gibi akademik olmayan sorunlarla daha az ilgilenmelerine neden olur. Okul müdahale programlarının, öğretmenlerin ve ebeveynlerin farkındalığının arttırılması ve düşük akademik performans ve zorbalık mağduriyeti arasındaki ilişkinin anlaşılması bakımından önemlidir (Huang, Hong ve Espelage, 2013).

Bir başka Makrosistem değişkeni, kültürel veya kültürel öneme sahip değerleri ve tutumları yansıtan medyanın rolü ile ilgilidir (Barboza, Schiamberg, Oehmke, Korzeniewski, Post ve Heraux, 2009). Medyaya maruz kalma insan algısı ve davranışının temel yönlerini etkileyen aktüel bir konudur. Kuntche (2004) çalışmasında zorbalık ile aşırı derecede medya kullanımı arasında anlamlı derecede ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Zimmerman ve arkadaşlarının (2005) yaptığı çalışmada ise, 4 yaşındaki çocukların televizyonda şiddet içerikli program izlemesi ve birbirlerine karşı saygısız davranış örnekleri içeren programların izlenmesi 6 ile 11 yaşları arasındaki çocukların göstermiş oldukları zorbalık davranışı ile yüksek derecede ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Barboza ve arkadaşlarının (2009) yaptığı çalışmada, televizyon izleme süresini sınırlandırıp, öğrencilerin ailelerinin destekleme sistemlerine ulaşmalarını sağlamalarının ve okul atmosferinin iyileştirilmesinin zorbalık davranışını sınırlandırmak adına bu müdahalelerin yararlı olduğu sonucuna varmaktadırlar.

Kronosistem

Kronosistem, birey ve çevre arasında yaşam boyunca devam eden karşılıklı gelişim dönemlerini (boşanmanın etkileri, yaşam boyu aile yapısındaki değişimler,

sosyo-ekonomik statüdeki değişimler, coğrafi yerdeki ikamet değişiklikleri) barındırmaktadır (Guckin ve Minton, 2014). Kronosistem en basit şekliyle yaşamdaki geçişlere vurgu yapar. Bu geçişler normatif (okula giriş, ergenlik, işe girme, evlilik, emeklilik) ve değiştirilemez (innormative) (aile içinde ölüm veya ağır hastalık, boşanma, piyango kazanma, taşınma) olmak üzere iki türlüdür. Bu geçişler aile süreçlerini etkileyerek dolaylı olarak gelişmeye etki edeceği gerçeğine dayanır ve yaşam boyunca devam ederek gelişimsel değişime doğrudan hız kazandırır (Bronfenbrenner, 1986).

Ekolojik çerçevenin son seviyesi kronosistem seviyesidir. Çalışmalar yaşam olaylarındaki değişikliklerin (örneğin, boşanma) akran saldırganlığı gibi olumsuz sonuçlara neden olabileceğini göstermektedir (Breivik ve Olweus, 2006).

Kronosistem, zamanın davranış üzerindeki etkisi ve bu davranışın gerçekleştiği bağlam üzerindeki etkisini göstermektedir. Örneğin, okula yeni başlayan çocuk başlangıçta zorbalık ve/veya mağdur davranışları ile uğraşabilir fakat zamanla okul yönetimi, arkadaş ilişkileri, aile yapısındaki değişimler sebebiyle, bu davranışlar daha az olabilir ya da olmayabilir. Başka bir örnekle toplumun zorbalığa karşı tutumu zamanla değişebilir (Barboza, Schiamberg, Oehmke, Korzeniewski, Post ve Heraux, 2009).

Araştırmacılar çocukluğunda zorbalığa maruz kalmış erkeklerin çoğunluğunun biyolojik babalarının olmadan büyüdüğünü bildirmektedir. Ebeveyn-çocuk etkileşimleri erken çocukluk ve ergenlik öncesi dönemlerde güçlü olabilmektedir ve çocuklar aile yapısındaki değişikliklerden olumsuz etkilenebilmektedir (Hon ve Espelage, 2012). Boşanmış veya yeniden evlenmiş ailelerdeki genç çocukların yüksek düzeyde saldırganlık, uyumsuzluk, itaatsizlik, uygunsuz sınıf içi davranış ve azalmış özdenetim davranışları göstermektedir (Hetherington ve Elmore, 2006).

2.1.1.6. Sosyal Biliş/Öğrenme Kuramı (Social Cognitive/Learning Theory)

Bandura, Miller ve Dollard'ın sosyal öğrenme ve taklit (1941) adlı kitaplarından büyük ölçüde etkilenmiştir. 1960'lı yılların başlarında Bandura'nın taklit yoluyla öğrenmeye ilişkin eleştirileri ve taklit yoluyla öğrenme kavramını genişleterek gözlem yoluyla öğrenmeye dönüştürmesi, bu konuyla ilgilenen araştırmacı ve kuramcıları yeni bir yola yönlendirmiştir (Senemoğlu, 2004). Bandura, 'sosyal öğrenme kuramını' 1980'lerin ortalarında genişleterek bu kurama 'sosyal bilişsel kuram' adını vermiştir.

Sosyal Bilişsel Kuram, davranışın hem dışsal uyaranlardan, hem de içsel bilişsel süreçlerden etkilendiği görüşüne vurgu yapmaktadır (Bandura, 1989).

Bilişsel faktörler, hangi çevresel olayların gözleneceğini, onlara hangi anlamın verileceğini, kalıcı etkiler bırakıp bırakmayacağını, duygusal etkinin ve motive edici gücün nasıl olacağını gelecekte kullanılmak üzere organize edilen bilgilerin nasıl iletileceğini kısmen belirler (Bandura, 1989).

Sosyal bilişsel kuram, saldırgan davranışları ve bireylerin zorbalığı nasıl öğrendiklerini açıklayarak zorbalık çalışmalarına katkıda bulunmaktadır. Yapılan pek çok araştırma, zorbalık ve diğer saldırgan davranışların gözlemlenmesi ile gençler arasındaki zorbalık davranışlarının sürdürülmesi arasındaki bağlantıya dikkat çekmektedir. Sosyal Bilişsel Kuram da zorbalığa maruz kalma ile diğer saldırgan davranışlara maruz kalma ve zorbalık davranışlarının sürdürülmesi ararsındaki ilişkinin gözlem yoluyla öğrenmenin bir sonucu olduğunu ileri sürmektedir (Swearer, Wang, Berry ve Myers, 2014).

Bandura' ya göre gözlem yoluyla öğrenme dikkat etme süreci, hatırda tutma süreci, davranışı meydana getirme süreci, güdülenme süreci olmak üzere dört bileşenli alt fonksiyonlarla yönetilir. Dikkat etme süreci, insanların gözlemleyeceği pekçok etkinlikler vardır, ancak kişi dikkatini çeken bilgileri alır. Hatırda tutma süreci, gözlem yapılarak alınan bilgilerden yararlanabilmek için bilginin hatırlanması gerekir bu aktif bir dönüşüm sürecini içerir (Bandura, 1989). Davranışı meydana getirme süreci, sembolik bilgiler uygun eylemlere dönüştürülür. Güdülenme süreci, Sosyal bilişsel kuram performans ve öğrenme arasında ayrım yapmaktadır. Çünkü insanlar öğrendikleri herşeyi yapmazlar. İnsanlar model aldıkları davranışları, cezalandırıcı etkilere kıyasla değerli sonuçlar (value outcome) doğuruyorsa gerçekleştirirler. İnsanlar kendilerine benzeyen kişilerin başarıları ile de motive olabilirler, ancak olumsuz sonuçlara neden olacak davranışları sürdürmekten de vazgeçebilirler (Bandura, 1989).

Çocukların ve ergenlerin saldırgan davranışlara sahip olan akranlarıyla sosyalleşmesi, saldırgan davranışlara sahip olan ancak onlarla herhangi bir ilişkisi olmayan gençlere göre saldırgan davranışlar içerisinde bulunması daha olasıdır (Mouttapa, Valente, Gallaher, Rohrbach ve Unger, 2004).

Bandura öğrenme ve performans ayrımını 1965'te yaptığı bir deneyle açıklamaya çalışmıştır. Bu deneyde, çocuklar üç gruba ayrılmışlardır. Çocuklardan bir grubu, büyükçe oyuncak bir bebeğe vuran, döven saldırgan bir yetişkin modelin pekiştirildiği filmi izlemiş; ikinci gruptaki çocuklar saldırgan modelin cezalandırıldığı bir film

izlemişlerdir. Üçüncü gruptakiler ise saldırgan modele nötr davranılan yani saldırgan modelin ne pekiştirildiği ne de cezalandırıldığı bir film izlemişlerdir. Daha sonra her üç gruptaki çocuklara filmdekine benzer bir bebek verilmiş ve bebeğe karşı saldırganlık davranışları ölçülmüştür. Elde edilen bulgulara göre saldırganlık davranışları pekiştirilen modeli izleyen gruptaki çocukların saldırganlık davranışları en yüksek; cezalandırılan modeli izleyen gruptaki çocukların saldırganlık davranışları en düşük, saldırganlık davranışı ne pekiştirilen ne de cezalandırılan modeli izleyen gruptaki çocukların saldırganlık davranışlarının ise iki grup arasında yer aldığı görülmektedir. Saldırganlık davranışı cezalandırılan modeli izleyen çocuklarda saldırganlığı öğrenmişler, ancak gözlenebilir davranışa yani performansa dönüştürmemişlerdir. Bireyin davranışı başkasının geçirdiği yaşantıdan etkilenmektedir. Birinci grupta saldırgan modelin pekiştirilmesi, onu gözleyen çocukların saldırgan davranış kazanmalarına neden olmuştur. İkinci grupta modelin cezalandırılması ise onu izleyen çocukların saldırganlık davranışı göstermesini engellemiştir (Senemoğlu, 2004).

Pek çok çocuk ve ergen zorbalığı gözlemleyerek öğrenebilir ve zorbalık yanlısı tutumlara sahip olanlar zorbalık davranışı gösterebilir, ancak bu davranışların kabul edilemez olduğunu düşünen gençlerin ise zorbalık davranışını gösterme olasılığı düşebilir. (Swearer, Wang, Berry ve Myers, 2014).

Bandura'ya göre öğrenmeyi etkileyen ve modelden edinilen dolaylı yaşantılar; dolaylı pekiştirme, dolaylı ceza, dolaylı güdülenme, dolaylı duygu ve model özellikleridir. Dolaylı pekiştirme, davranışı pekiştirilen modeli izleyen bireylerin modelin davranışını daha sıklıkla ve kısa sürede taklit ettiklerini göstermektedir. Dolaylı ceza, modelin olumsuz davranışlarının cezalandırılması, gözleyenlerin benzer davranışlarda bulunmalarını engellemektedir. Dolaylı güdülenme, gözlenen ürünler, bireyi sadece bilgilendirmez, aynı zamanda onu elde etmeye güdüler. Ancak gözlenen davranış, değer verilen bir ürünle sonuçlanırsa, gözleyen kişi o davranışı yapmak için istek duyar. Dolaylı duygu, birçok duygu gözlem yoluyla kazanılır. Model özellikleri, sadece modelin davranışlarının sonuçları değil, aynı zamanda modelin özellikleri de model almayı etkilemektedir. Modelin özellikleri ne kadar gözlemcinin özelliklerine benzerse, gözlemci modelin davranışına o kadar benzer davranış göstermektedir (Senemoğlu, 2004).

Bandura, sosyal öğrenme sürecini çocuğun sosyal ortamdaki olayları bilişsel temsillerin oluşmasına bağlı olarak ifade eder. Saldırgan davranışlara ilişkin ödüller ve cezalar gelecekteki saldırgan davranışlarının sonuç beklentilerini şekillendirir. Örneğin,

okulda diğer çocuklara zorbalık yapan kişi önemli bir kazanım elde etmişse ödüllere ulaşmak için zorbalığa devam edecektir (Geen, 2001).

Bandura'nın sosyal bilişsel kuramının dayandığı altı temel ilke vardır. Bunlar karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, öngörü kapasitesi, öz düzenleme kapasitesi, öz yargılama kapasitesi.

1-*Karşılıklı belirleyicilik:* Birey, davranış, çevre birbirlerini karşılıklı olarak etkilemektedirler; ancak yaşanan olaylarda her biri aynı etkiye sahip değildir ve biri diğerinden daha güçlü etkiye sahip olabilir. Aynı zamanda karşılıklı etkilerin hepsi aynı anda gerçekleşmez.

Bireysel özellikler davranış ilişkisi: İnsanların ne düşündüğü, neye inandığı, ne hissettiği davranışlarını etkiler. Bunun yanı sıra kişisel özellikler, biyolojik özellikler, duyusal ve sinirsel sistemler de davranışları etkiler ve yönetir. (Bandura, 1989). Örneğin, bireysel özellik olarak saldırgan mizaca sahip öğrencilerin diğerlerine kıyasla daha fazla zorbalık davranışında bulundukları ifade edilir (Atlas ve Pepler, 1998).

Çevre bireysel özellikler: İnsanların beklentileri, inançları, duygusal eğilimleri ve bilişsel yeterliği sosyal etkiler aracılığıyla düzenlenir ve geliştirilir. İnsanlar yaşı, ırkı, büyüklüğü, cinsiyeti, fiziksel çekiciliği gibi özelliklerinden dolayı da sosyal ortamlarından farklı tepkiler alabilir. Bu nedenle bireylerin sosyal statüsü ve gözlemlenebilen kişilik özellikleri sosyal çevreyi etkiler. İnsanların kazandığı sosyal roller ve statüler de benzer şekilde farklı toplumsal tepkileri harekete geçirebilir. (Bandura, 1989).

Davranış-Çevre İlişkisi: Çevre sabit değildir ve bireyler üzerinde etkisi vardır. Günlük yaşamda davranış, çevresel koşullarını değiştirir ve davranış oluşturduğu koşullar tarafından değiştirilir. Çevresel yapı maruz kalınan çevre, seçilmiş çevre ve yapılandırılmış çevre olarak ifade edilmektedir. İnsanların ilişkileri ve eylemleri seçilmiş çevreyi, fiziksel ve sosyo-kültürel çevresi maruz kalınan çevreyi, sosyal çevresi ise yapılandırılmış çevreyi oluşturmaktadır (Bandura, 1989). Zorbalığın sınıflarda yaygın olduğu, öğretmenlerin zorbalıktan habersiz oldukları, akran grupların ise zorbalığı durdurmak için araya girme konusunda isteksiz oldukları belirtilmiştir (Atlas ve Pepler, 1998).

2-*Sembolleştirme kapasitesi:* İnsanlara çevreyi anlaması ve yönetmesi için güçlü bir araç sağlar. Bilgi ve düşünme becerileri bilişsel sorunları çözmeye yardımcı olur. Sorunları sadece eylemleri yerine getirerek çözmekten ve yanlış adımların sonucunu yaşamaktan ziyade insanlar düşüncelerinde muhtemel çözümleri test eder ve onları

eyleme geçirmeden önce tahmini sonuçları göz önünde bulundurur. Kişisel ve başkalarının deneyimlerinden elde edilen bilgilerin sembolleştirilerek insanlar bilgilerini genişletebilir ve anlamlı nedensel ilişkiler elde edebilir (Bandura, 1989).

3-*Dolaylı öğrenme kapasitesi:* Gelişmiş dolaylı öğrenme kapasitesi sosyal bilişsel kuramda önemli bir ilkedir. Psikoloji kuramları genelde kişinin kendi eylemlerinin etkileri yoluyla öğrenmeye vurgu yapmaktadır; ancak edinilen bilgi ve beceriler sadece doğrudan deneyimleyerek edinilebiliyorsa, bilişsel ve toplumsal gelişme süreci son derece yavaş, sıkıcı ve tehlikeli olabilir. Bu nedenle Sosyal Bilişsel Kuram kapsamında insanlar gözlemleyerek öğrenme için gelişmiş kapasiteye sahiptir ve bu kapasite model alma yoluyla ulaşılan bilgilere dayanarak tecrübe ve becerilerin geliştirilmesini sağlar üstelik doğrudan deneyim yoluyla elde edilen tüm öğrenme olguları insan davranışlarını ve davranışların sonuçlarını gözlemleyerek dolaylı öğrenmeyi meydana getirmiş olur (Bandura, 1989). Özetle psikoloji kuramları geleneksel olarak kişinin eylemlerinin etkilerinin sonucu ile öğrendiğine vurgu yaparken dolaylı öğrenme kapasitesi kasıtlı veya yanlışlıkla başkalarının fiili davranışlarını ve sonuçlarını gözlemleyerek öğrenmeye vurgu yapmaktadır (Bandura, 1989).

4-*Öngörü kapasitesi:* İnsanlar gelecekteki olası eylemlerinin muhtemel sonuçlarını tahmin edebilirler, kendileri için hedef belirleyebilirler, eylemlerini planlayabilirler ve istendik sonuçlara ulaşabilirler. Gelecekte gerçekleşmesi istenen olayların düşünceleri, gerçekleşmelerini en olası hale getiren davranışlara teşvik etme eğilimindedir.İnsanlar öngörü kapasitesini kullanmaları sayesinde kendilerini motive ederler ve eylemlerini önceden yönlendirebilirler.

5-*Öz düzenleme kapasitesi*: Ebeveynin yönlendirmesi ve yaptırımları toplumsallaşma sürecini büyük ölçüde etkilemektedir. Ancak ne anne-baba ne de kişinin hayatındaki önemli yetişkinler davranışlarını yönlendirmek için sürekli olarak var olmazlar ve insan davranışı yalnızca dışsal ödüller ve cezaların ürünü olmadığı, insanların kendi düşünce, duygu, eylemlerini gerçekleştirme yeteneklerine sahip olduğu belirtilmektedir (Bandura, 1989). Özetle insanların davranışları, başkalarının gösterdikleri tepkilerden etkilenmektedir; ancak yine de davranışlarından kendi sorumludur (Senemoğlu, 2004).

6-*Öz yargılama kapasitesi*: İnsanların deneyimlerini analiz etmelerini ve kendi fikirleri hakkında düşünmelerini sağlar. İnsanlar bu yolla kendi düşüncelerini değerlendirir ve değiştirirler (Bandura, 1989). Sosyal öğrenme kuramının belki de en

önemli ilkelerinden biri insanların kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma, kendilerini yansıtma kapasitesine sahip oluşlarıdır. Bandura (1977, 1989) bireyin kendi ile ilgili bu yargısına öz yeterlik (self-efficacy) adını vermektedir. Öz yeterlik, bireyin becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür, bir sonucudur. Öz yeterlik, bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışıdır, inancıdır, kendi yargısıdır. Öz yeterlik yargıları dört temel kaynaktan elde edilen bilgilerden etkilenmektedir. Bu kaynaklar (1) Bireyin doğrudan kendi yaptığı başarılı ya da başarısız etkinlikler sonucunda elde ettiği bilgiler, (2) Dolaylı yaşantılar; bireyin kendine benzer başka kişilerin başarılı ya da başarısız etkinlikleri, bireyin aynı etkinlikleri kendinin de başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin yargısını güçlendirir. (3) Sözel ikna; bireyin başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin teşvikler, nasihatler, öğütler değişik ölçülerde öz yeterlik yargısını etkiler. (4) Psikolojik durum; bireyin belli görevi başarma ya da başarısız olma beklentisi öz yeterlik algısını etkiler. Bandura'ya göre davranış üstünde etkili olan temel kavramlardan ikisi öz yeterlik ve öz düzenlemedir. (Senemoğlu, 2004). Öz yeterlik kavramına ilişkin tekrarlanan başarılar aracılığıyla geliştirilen güçlü yeterlik beklentileri ara sıra yaşanan başarısızlıkların olumsuz etkilerini azaltacak, ancak aksilikler en başta ortaya çıkarsa tekrarlanan başarısızlıklar bu beklentileri düşürecektir. Bu başarısızlığın kişisel yeterlik üzerindeki etkileri kısmen zamanlamaya ve başarısızlıkların yaşandığı deneyimlerin toplamına bağlıdır (Bandura, 1977). Yüksek özyeterlik ve yüksek akademik başarı zorbalığa karışmamakla ilgili iken düşük öz yeterlik ve düşük akademik başarı ya mağdur olma ya da hem zorba hemde mağdur olma ile ilişkilidir (Özer, Totan ve Atik, 2011).

Mağdur, mağdur olma durumu ile baş edebileceğine inanıyorsa, muhtemelen mağdurun zorbalığa karşı stratejiler kullanması için harekete geçmesinin olası olduğu, ancak mağdur, mağdur olma durumu ile başa çıkabileceğine inanmazsa, çevresel etkilerin de değişmeyeceğini düşünür ve bu nedenle mağdur zorbalığa uğramaya devam edecektir (Kim, 2014).

Sosyal Biliş Kuramına göre zorbalık yapan gençler bir şekilde ödüllendirileceklerine inanmaktadırlar (artan sosyal statü, imkanlara ulaşma). Ayrıca zorbalık davranışlarının zaman içinde sürdürülmesi ve tekrarlanmasında bireylerin zorba davranışlarının güçlendirilmesi etkendir. Sosyal Biliş Kuramına göre aile üyeleri yetişkinler ve akranlar bireylerin zorbalık davranışını güçlendirebilir (örn. övgü ya da kabul etme aracılığıyla). Bu kurama göre çocuklar ve gençler cezalandırılacaklarını

düşündükleri davranışlardan kaçınmaya meyilli oldukları bunun yerine ödüllendirileceklerine inandıkları davranışlarla meşgul oldukları ifade edilmektedir (Swearer, Wang, Berry ve Myers, 2014).

2.1.1.7. Bağlanma Kuramı (Attachment Theory)

Ainsworth (1979), bağlanma kuramının, bebekler olarak hepimizin bize bakan birincil kişiye bağlılık oluşturduğumuzu ifade eder. Bu bağlanma bakıcı ile kurulan erken etkileşimlerin niteliğine bağlı olarak güvenli ya da güvensiz olabilir. Özellikle bağlanmanın niteliği, bebeklerin sinyallerine duyarlı olmayı, verilen tepkiyi ve yakın fiziksel temas gibi faktörlere bağlıdır. Williams ve Kennedy (2012), Ainsworth'un bebekler için güvenli bağlanma, güvensiz- karasız, güvensiz-kaçınan bağlanma olmak üzere üç farklı bağlanma biçiminden bahsettiğini ve bu bağlanma modellerinin her birinin çocuğun sergilediği çeşitli davranış özelliklerine göre ayırt edildiğini belirtir. Güvenli bağlanma gösteren bebeklerin bakıcılarının, güvensiz bağlanma gösteren bebeklerin bakıcılarına göre bebeklerin ihtiyaçlarına daha duyarlı olduğu ve cevap verdiği belirtilmektedir. Bebeğe bakan kişinin, bebeğin gereksinimlerine sürekli ve hassas bir şekilde cevap vermemesi durumunda bebekler, bakıcıdan ne bekleyeceklerinden emin olmadığından, güvensiz-kararsız olma eğiliminde olurlar. Kaçınan bağlanma gösteren bebeklerin bakıcılarının, bebeğin gereksinimlerine cevap vermemesine ilaveten, reddetme eğilimi olduğunda, bebeğe kolayca öfkelendiğinde, fiziksel temastan kaçındıkları belirtilmiştir. Bebek kaygılarını azaltmak için kendisine bakan kişiden kaçınmayı öğrenir.

Ainsworth, Blehar, Waters ve Wall (1978), Bowlby'nin çalışmalarından öne sürdüğü kuramlardan yola çıkarak 12- 18 aylık çocukların bakım veren kişilerden ayrıldıkları ve daha sonra tekrar biraraya geldiklerinde gösterdikleri davranışları incelemişler ve gözlemler sonucunda güvenli, kaçınan ve kaygılı- kararsız olmak üzere üç bağlanma stilinden bahsetmektedir. Bütün bunlara göre güvenli bağlananlar bakım veren kişiden ayrıldıkları zaman yaşadıkları huzursuzluğa rağmen çevreyi keşfetmeye devam etmişler, rahat iletişim kurabilmişlerdir, anneleri yanına geldiğinde olumlu tepkiler göstermişlerdir. Kaygılı-kararsız bağlanma yaşayan çocuklar anneden ayrıldıkların da yüksek kaygı, gerilim yaşayıp çevreyi keşfetme konusunda isteksiz davranmışlardır, anneleri yanına geldiğinde olumsuz davranışları sergilemeye devam etmişlerdir. Kaçınan bağlanan çocuklar ise annelerinden ayrılmaktan etkilenmemiş gibi

görünüp anne döndüğünde anneye az ilgi göstermişlerdir (akt:Yeter, 2016). Güvenli bağlanma gösteren çocukların özgüvenleri yüksektir, güvensiz bağlanma geliştiren çocuklar başkalarına daha az güvenme, kendilerini daha değersiz görme gibi kişilerarası ilişkilerde uyum problemleri yaşamaktadırlar (Collins ve Read, 1990).

Yakın geçmişte yeni bir bağlanma stili daha ortaya çıkmıştır. Dezorganize (disorganized/disoriented) bağlanma durumu, bebeğin stresle başa çıkma stratejisini harekete geçirmede başarısız olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlanma stili ebeveynine çözüme kavuşmamış bağlanma travması ile ilişkilendirilmiştir. Bu bağlanma stili ile yapılan gözlemsel çalışmalarda, dezorganize bağlanma durumu yaşayan çocukların diğer çocuklarla oynarken daha az katılımcı oldukları ve çatışma çözmede yetersiz kaldıkları gözlenmiştir (Wartner, Grossman, Fremmer-Bombik, Suess, 1994). Ancak bebekteki dezorganizasyonun sadece kendisine verilen bakıma ilişkin travmatik deneyimlerinin sonucu olmadığı düşünülmektedir. Annenin travmatik yaşantılarının kendisinde yani bebekte yarattığı korkunun ve korkutucu davranışların oluşturduğu ince bir ikinci kuşak etkiden de söz edilmektedir. Bu gruptaki bebekler art arda birbiri ile uyumsuz davranışlar gösteren; hareketleri ve ifadeleri belirsiz, yönelimsiz ve tamamlanmamış olan; stereotipiler, asimetrik ve zamanlaması uygunsuz hareketler ve kuraldışı davranışlar gösteren bebeklerdir. Hareketlerinde ve ifadelerinde donma, durma ve yavaşlama belirgindir. Ebeveynin yanında belirgin huzursuzluk hissederler (Hesse ve Main, 2000; akt: Gürdal, 2015).

Bağlanma kuramı, ergenlikteki zorbalık davranışının gelişiminde bağlanma stillerinin rolünü anlamak için çerçeve sunmaktadır. Şöyle ki mağdurların, zorbalığa maruz kalmayan ergenlerden daha güvensiz bağlanma düzeyi sergilediğini bu nedenle güvensiz bağlanmanın ergenlik döneminde zorbalık davranışının gelişiminde risk faktörü olduğu, zorbaların, mağdurların ve zorbalık davranışına katılmayanlara kıyasla kaçınan-güvensiz bağlanma özellikleri gösterdiği, akran zorbalığına maruz kalan mağdurların, zorbalara ve katılmayan öğrencilere kıyasla güvensiz bağlanma stili özellikleri gösterdiği belirtilmektedir. Yapılan birçok çalışma, bebeklik dönemindeki güvensiz bağlanma ile daha sonraki çocukluk ve ergenlikte psikopatoloji, saldırganlık, antisosyal ve suç işlemeye yönelik davranma riski açısından artmış ilişkileri belgelemektedir (Koiv, 2012). Kaçınan bağlanma ilişkisi mağduriyet ile güvenli bağlanma ilişkisi mağdur olmama (non-victimization) durumu ile ilişkilidir. Bu da mağduriyet kavramının bağlanma kuramı ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Troy ve Sroufe, 1987).

Williams ve Kennedy (2012) yaptıkları çalışmada bireyin anne-babaları ile olan ilişkilerinin, akranlarıyla olan ilişki biçimlerini yordadığını belirlemişlerdir. Özellikle babaya yönelik kaygılı bağlanmanın ilişkisel saldırganlığa, anneye yönelik kaygılı bağlanmanın ise mağdur olma durumuna neden olduğu belirtilmektedir.

Şirvanlı-Özen ve Aktan (2010) çalışmalarında ebeveyne güvensiz bağlanmanın zorbalık sistemi içinde zorba ya da mağdur olarak yer almada önemli bir değişken olabileceğini belirtmiş ve buna dayanarak ebeveyne güvenli bağlanmanın, zorbalık sisteminden koruduğunu ve mağdur olma durumu (mağdur olma) ile de negatif ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Bu bağlamda elde edilen bulgu, yaşamın ilk yıllarında ebeveyn-çocuk arasında kurulan ilk ilişkinin niteliğinin önemini vurgulaması açısından anlamlı görünmektedir. Ebeveyn-çocuk arasında kurulan bu ilişkinin güven temeline oturmasının, bir anlamda koruyucu bir etki yaratabileceğini ve çocuğun daha sonraki yıllarda diğer insanlarla olan ilişkilerinde olumlu katkıyı beraberinde getirebileceğini düşündürmektedir.

Yapılan pek çok çalışma, olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisinin önemini ortaya koymaktadır. Örneğin, ebeveynlerinin kendilerine karşı tutumlarını olumlu olarak algılayan çocukların zorbalığa karışma ihtimalinin daha az olduğu (Rigby, 1993), ebeveynlerine güvenli bir şekilde bağlanma gösteren çocukların diğer çocuklara göre zorbalığa yakalanma olasılığının daha düşük olduğu belirtilmiştir (Troy ve Sroufe, 1987). Ladd ve Ladd (1998), yaptığı çalışma sonucunda çok fazla müdahaleci ebeveyn ve düşük ebeveyn duyarlılığına sahip ebeveynsel davranışların hem kızlarda hemde erkekler de akran mağduriyeti ile ilişkili olduğu, ilişkinin niteliğine dayalı olarak yoğun yakınlık ile karakterize edilen ebeveyn-çocuk ilişkisi erkeklerde yüksek seviyede akran mağduriyeti ile ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Bağlanma kuramı, ebeveyn ile akran ilişkileri arasında önemli bir kavramsal bağlantı sağlamaktadır (Bowlby, 1988). Güvensiz bağlanma, düşük akran ilişkileri, daha düşük sosyal yeterlilik ve daha fazla saldırganlık ile ilişkili olduğunu ortaya koyan pek çok çalışma (Bost ve ark., 1998; Fagot ve Kavanagh, 1990; Lyons-Ruth, 1996; LaFreniere ve Sroufe, 1985) yapılmıştır ve ebeveynlerine güvensiz bağlanan kişilerin başkalarına güven duymaması nedeniyle karşılarındaki kişilerden düşmanca davranışlar bekledikleri ve bu sebeple akranlarına karşı saldırgan davranışlar içeren zorbalık davranışları geliştirdikleri belirtilmektedir (Monks, Smith ve Swettenham, 2005). Elliot ve Cornell (2006) yaptığı araştırma sonucuna göre, zorba öğrencilerin akranlarıyla güvensiz bağlanmaları diğer öğrencilere oranla daha fazladır.

Güvensiz ve kaçınan bağlanma türüne sahip zorbalar, birincil bakıcıları tarafından sevilmediklerini düşüdüklerini ve aileleri tarafından düşmanca tutumun bulunduğu çevrede büyüdüklerini belirtmektedirler. Bakıcılarının kavgacı ve saldırgan davranışları çocukların başkalarına nasıl davranacakları konusunda model olabilmektedir (Bernstein ve Watson, 1997).

2.1.2. Temel Psikolojik İhtiyaçlar ile İlişkili Kuramsal Açıklamalar

Tarihsel olarak bakıldığında ihtiyaçların farklı bakış açılarıyla ele alındığı görülmektedir. İhtiyaçları ele alan her bir yaklaşım, insanların davranışlarının altında yatan ihtiyaçların neler olduğunu incelemektedir (Cihangir- Çankaya, 2009).

Bu bölümde önce temel psikolojik ihtiyaçlar ile ilişkili kuramsal yaklaşımlara ve temel psikolojik ihtiyaçlar ile ilgili genel bilgilere yer verilmektedir.

2.1.2.1. Temel Psikolojik İhtiyaçlar

Psikolojik ihtiyaç teorileri, McDougall'a (1908), Murray'e (1938) ve Maslow'a (1971) kadar uzanır ve psikolojide uzun bir geçmişe sahiptir. Psikolojik ihtiyaç kavramı, insanların gelişen öncüllerini anlamak için umut verici bir çerçeve oluştursa da, ihtiyaçların tanımlanması ve kavramsallaştırılmasına ilişkin anlaşmazlıklar, bu potansiyelin gerçekleşmesindeki ilerlemeyi yavaşlatmıştır (Ryan, 1995); ancak son yıllarda öz-belirleme kuramına dayalı yapılan araştırmalar, psikolojik ihtiyaçlar kavramına olan ilginin artmasına neden olmuştur (Sheldon ve Niemiec, 2006).

Temel psikolojik ihtiyaçlar teorisi, öz-belirleme kuramının alt teorisidir, temel psikolojik ihtiyaçların özerkliğin, yeterliliğin ve ilişki ihtiyaçları için sosyal çevresel desteklerle insanları etkili şekilde desteklemeyi ve geliştirmeyi önermektedir (Bartholomev, Ntoumanis ve Ntoumani, 2011). Öz-belirleme kuramına göre bitkilerin gelişmesi için nasıl ki temel besin maddeleri (örn, toprak, güneş, su) gerekiyorsa aynı şekilde psikolojik ihtiyaçta da bireyin kendi potansiyelini en üst seviyeye çıkarması için olması gereken deneyimsel gereksinimlere göre geliştirilmesi gerektiği öne sürülmüştür. Öz-belirleme kuramı, üç temel psikolojik gereksinim -özerklik, yeterlik ve ilişki- varlığını varsayar ve her birinin, psikolojik sağlık için ayrı bir zorunluluk olduğunu belirtmektedir (Ryan, 1995). Psikolojik sağlık, biri ya da ikisinin yeterli olmadığını, üç ihtiyacında doyumunun olması gerektiğini belirtmektedir. Örneğin, içinde bulunduğu toplum bireyin yeterlik ihtiyacını karşılıyor fakat ilişki ihtiyacını karşılayamıyorsa tıpkı

bitkiler gibi insanların da ruhsal sağlıklarında bozulmalar olacaktır (Deci ve Ryan, 2000). Bunun gerçekleşebilmesinde de ihtiyaç doyumunu destekleyen çevresel koşulların varlığı önemlidir (Kasser ve Ryan, 1999). Bu nedenle psikolojik ihtiyaçlar sosyal ortam ve ilişkilerden bağımsız olarak düşünülemez (Sheldon, Eliot, Kim ve Kasser, 2001).

İhtiyaç teriminin, bir kişinin isteklerinin farkında olması, arzuları ya da güdüleri ile ilgili olduğu ve bu açıdan bakıldığında ihtiyaçlar, kişinin ihtiyacının ne kadar güçlü olduğu doğrultusunda bireyler arası farklılıkları ortaya çıkaran değişkenler olarak belirtilmektedir (Baard, Deci ve Ryan, 2004). Doğuştan gelen ve evrensel olduğu varsayılan temel psikolojik ihtiyaçlar kavramı öz-belirleme kuramının merkezinde yer almaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Öz-belirleme kuramı pozitif psikolojide yer etmiş ve temel psikolojik ihtiyaçların karşılandığında iyi oluşu desteklediği belirtilmektedir. Bu ihtiyaçların karşılanmadığı durumda ise depresyon, anksiyete, uykusuzluk, düşük benlik saygısı gibi çok çeşitli fiziksel ve psikolojik rahatsızlıklar ortaya çıktığı görülmektedir (Tucker ve Wingate, 2014). Ayrıca iyi olma ve canlılık için de yaşam boyu psikolojik ihtiyaçların karşılanması gerektiği belirtilmektedir (Ryan, 1995).

Öz-belirleme kuramı, belirli davranışları başlatma konusunda motivasyonun üç temel evrensel ihtiyaca (özerklik, yeterlik, ilişki) bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Öz-belirleme kuramına göre, bu ihtiyaçlar devam etmekte olan psikolojik büyüme, bütünlük, iyi oluş ve insan davranışlarını yönlendirme konusunda temel oluşturmaktadır. Kurama göre kişinin gelişimini sağlayan ve ihtiyaç doyumuna olanak sağlayan sosyal çevrenin, iyi oluşa sebep olduğu; ihtiyaç doyumuna olanak vermeyen çevrenin ise hasta oluşa ve olumsuz sonuçlara yol açtığı savunulmuştur (Deci ve Ryan, 2000). Bireylerin psikolojik ihtiyaçları ve çevresel desteği en iyi şekilde karşılandığında, tutarlı ve özgün benlik geliştirmeleri daha olasıdır (Gardner, Avolio, Luthans, May ve Walumbwa, 2005). Bu nedenle yapılan araştırmalar bu üç temel psikolojik ihtiyaçların önemli olduğunu desteklemektedir (Sheldon ve Niemiec, 2006).

Kuramcılar kültürel hedef ve değerlerin çeşitliliğini düşündüklerinde gelişimsel istek ve psikolojik ihtiyaçların evrensel ve değişmeyen yönü olduğunu özellikle de öz-belirleme teorisinin tüm kültürlerdeki insanların özerklik, yeterlik ve ilişki ihtiyacı gibi temel psikolojik ihtiyaçların ortak olduğunu belirtmektedir. Özetle, temel ihtiyaçlar kuramında ihtiyaçlar, evrensel, içsel, öğrenilmemiş, zamana, kültüre, cinsiyete göre farklılaşmayan özelliklerde görülür (Chirkov, Kim, Ryan ve Kaplan, 2003).

Özerklik

Öz-belirleme kuramı tarafından öne sürülen üç ihtiyaç arasından birincil tartışmalar özerkliğe duyulan ihtiyaç ile ilgilidir (Chirkov, Kim, Ryan ve Kaplan, 2003). Faye ve Sharpe (2008) 'e göre özerklik, bireylerin kendi davranışlarını seçip, yaşamda uygulayabilmelerini sağlarken Ryan, Huta ve Deci (2008)'e göre, davranışın düzenlenmesinde bireyin kendi seçimi ve iradeyi ifade etmektedir. Özerklik ihtiyacı bir davranışı başlatma ve düzenleme ile ilişkili olup (Jang ve ark., 2009), kişinin etkinliklerini kendisinin yönlendirmesini sağlamaktadır (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe ve Ryan, 2000).

Kişinin özerk olduğunu hissetmesi sadece benliği ya da kişiliği ile ilgili değildir, sosyal çevre tarafından destekleniyor olduğunu görmesi de kişinin kendisini özerk olduğunu hissetmesine yol açmaktadır (Williams, Minicucci, Koudies, Levesque, Chirkov, Ryan ve Deci, 2001). Ryan ve Deci' ye (2000a) göre bireyin özerk olmasının, bireyin davranışlarının sosyal çevrenin etkilerinden bağımsız bir şekilde olamayacağını, bunun hem mantık hem de uygulama olarak mümkün olmadığını belirtmektedirler. Bu nedenle birey, davranışlarının oluşması sürecinde çevreyle etkileşim halindedir fakat kendi kararlarını alırken bağımsız bir şekilde alır (Chirkov, Kim, Ryan ve Kaplan, 2003). Kasser ve Ryan'a (1999) göre özerklik desteği, insanların özerk olarak seçim yapabilmesi ve kararlarını kendi verebilmesi konusunda ne derece desteklendiklerini belirtmektedir bu nedenle de sosyal çevrenin özerkliği olumlu yönde desteklemesi, kişilerin özgüveninin artmasına, içsel motivasyona, yaratıcılığa, yapabilme isteklerinin çoğalmasına, yaşama gücüne neden olurken, özerklik desteğinin yokluğu, düşük benlik saygısı, pasifleşme, zayıf motivasyon, özgüven kaybı ve psikolojik rahatsızlığa işaret eden pek çok sonuçlara neden olmaktadır. Özetle, kişilerdeki güçlü özerkliğin, davranış seçimlerinde, kararlarında ve harekete geçmelerinde sahip oldukları güçlü özerkliğin etkisi görülmekte buna dayanarak kişilerdeki güçlü özgüven için güçlü özerkliğin olması gerektiği belirtilmektedir (Ryan ve Connell, 1989). Ödüller ve tehditler gibi dışsal durumların özerkliğe zarar vermekte ve içsel motivasyonun azalmasına, daha az yaratıcılığa, problem çözmedeki zayıflığa yol açtığı belirtilmektedir (Deci ve Ryan, 2000).

Özerklik ihtiyacının doyumu için, davranışların başkalarının baskısı ve zorlamasıyla kontrol edilmemesi gerekir, kişilerin davranışlarını kendilerinin belirlemesi gerekir. Eğer bir davranış kişinin kendisi tarafından belirlendiyse kişi seçim yapmıştır. Fakat kişi başkaları tarafından o davranışta bulunması için zorlanıyorsa veya

bazı durumlarda karşı koymak için davranışta bulunuyorsa bu kişinin kontrol edildiğini gösterir (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991).

Özerklik kavramı duygusal özerklik, davranışsal özerklik ve değer yargılarının ağırlıkta olduğu özerklik olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Ryan ve Lynch, 1989).

Duygusal Özerklik: Duygusal özerklik ergenin ailenin çocuksu bağlarını koparmayı başarabildiğini ifade etmektedir. Kişinin ailesi ile duygusal yakınlığı olursa, duygusal olarak kabul edileceğini, özerkliğinin ve bağımsızlığının destekleneceğini varsayar (Ryan ve Lynch, 1989). Duygusal özerklik, ebeveynlerden bireyselleşme hissi ve onlara bağımlılıktan vazgeçmesi olarak da tanımlanmıştır (Zimmer-Gembeck ve Collins, 2003). Ebeveyni idealleştirmeme, bireyleştirme, ebeveynlerinden bağımsızlaşma ve ebeveynlerini ebeveyn rolü dışında birey olarak algılamaları duygusal özerkliğin dört yönüdür ve duygusal özerkliğin gelişen ilk yönü ise ebeveynleri idealleştirmemedir. Bu yönde bahsedilen, ebeveynlere dair çocukluk imgelerinin yerini daha olgun imgelere bırakmasıdır (Lamborn ve Steinberg, 1993; Garber ve Little, 2001).

Davranışsal Özerklik: Bağımsız olarak kararlar alma ve bu kararları eylemler ile takip etme becerisini ifade eder. Davranışlar çocukluk ve yetişkinlik arasındaki geçişin önemli işaretleri olarak görülmesine rağmen, davranışsal özerkliğin gelişimi, pek çok araştırmanın odak noktası olmadığı görülmektedir. Mevcut araştırmalar, ergenlerin davranışsal özerkliği üzerine gelişimsel bir bakış açısı benimsemiştir ve özerklik isteği, özerkliği kazanma ve özerklik sırasında ebeveynlerine itaat etmeme olmak üzere üç boyutun incelenmesi amaçlanmıştır (Fleming, 2005). Dolayısıyla, davranışsal özerklik, insanların kendi tercihlerine, çıkarlarına ve / veya yeteneklerine göre hareket ettikleri eylemleri kapsar ve dış etkilerden bağımsız olarak gerçekleştirir (Wehmeyer, 1999).

Değerlerde özerklik: Değer özerkliği, siyaset, din, akademik seçenekler ve ahlak ile ilgili bağımsız tutum ve kararlara sahip olmak demektir (Fleming, 2005). Bireyin yaşadığı çevrede mevcut değer ve görüşlerin zorlama olmadan kendi değerlerine bağlanmasını içermektedir (Ryan ve Lynch, 1989).

Schwartz (1999) özerkliği, zihinsel ve duygusal olmak üzere iki kavramdan oluştuğunu ve bunları ayırt etmenin mümkün olduğunu belirtmektedir. Zihinsel özerklik, bireyin kendi zihnindeki düşünceleri bağımsızca yürütmesi ve ortaya koyabilmesi iken duygusal özerklik, bireyin duygularını başkalarının yönlendirmesi olmadan bağımsızca yaşaması ve ortaya çıkarabilmesidir.

Çocukların ve gençlerin yetişkinlerden ayrı olmalarından ziyade onlarla kurmuş olduğu ilişki ve yakın olma durumlarında özerklik en etkili şekilde gelişmektedir. Öz-belirleme kuramı, insanların yeterlilik, ilişki ve özerkliğini destekleyen sosyal bağlamların (ebeveyn, öğretmen gibi) özelliklede insanların kontrol edilmelerinden ziyade özerkliği destekleyici davranışların insanların eylemlerini kendi kararıyla belirlemesini kolaylaştıracaktır. Sosyal bağlamlar; yeterlilik, özerklik ve ilişki gibi üç temel psikolojik ihtiyacın doyumunu engellerse, motivasyonun azalacağı, bireyin doğal gelişim sürecini zayıflatacağı, yabancılaşma ve düşük performansa neden olacağı belirtilmiştir (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991).

Soenens ve Vansteenkiste (2005) özerkliği destekleyici ebeveynlik, ergenlerin dostluklarını daha özerk bir şekilde sürdürmesini sağlarken, akademik yeterlik okul başarısı ve benlik gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Ebeveyn tarafından özerklik desteklenmediğinde ise harekete geçmede, duygu düzenlemede ve öğrenmede problemler ve sıkıntılar meydana gelir.

Rican, Klicperova ve Koucka, (1993), ailelerin, zorbalığın mağduru olan kızların zorbalığın mağduru olan erkeklerden daha az özerkliğini desteklediklerini belirtmektedir. Ebeveynlerini bağımsızlıklarını ve özerkliklerini desteklediği şeklinde algılayan çocukların zorbalık davranışına daha az katılacağının belirtmektedir (akt: Kokkinos ve Panayiotou, 2007). Mağdur olan ergenler aileleri tarafından özerk olma konusunda daha az desteklendiklerini, saldırgan davranışları güçlendiren kuralları benimsediklerini belirtmektedirler (Stevens, Bourdeaudhuij ve Oost, 2002). Rigby (1993), zorbalığın mağduru olan kızların anneleri ile ilişkilerinin olumsuz olduğu, annelerini sert, alaycı, eleştirel olarak algıladıklarını belirtmektedir.

Roth, Kanat-Maymon ve Bibi (2010) okul zorbalığını önleme çalışmasında, öğrencilerin öğretmenlerinin özerklik destekleyici eylemleri hakkındaki algılarının akran zorbalığını azaltması bakımından önemli etken olarak görüldüğünü; ancak dışsal kontrollerin de zorbalığı azaltmaya yeterli olmadığını belirtmektedir. Mevcut çalışma, zorbalığı azaltmayı hedefleyen okul politikasının dışsal ödülleri ve yaptırımları içeren dış kontrollerinde ötesine gitmesi gerektiğini bununda gerçekleşmesi için öğretmenlerin öğrencilerin anlamlı içselleştirmelerine odaklanan özerklik destekleyici uygulamaları edinmeleri gerektiğine vurgu yapmaktadır. Ancak burada kontrol eden sosyal bağlam ile özerklik destekleyici bağlamı ve sonuçlarını ayırt etmek gerekmektedir. Kontrol eden sosyal bağlam, çocuğa belirli yollarla düşünmeye, hissetmeye veya davranmaya, baskı

yapmayı içerirken; özerk destekleyici sosyal bağlam çocuğun bakış açısını, çocuğun duygularını kabul etmeyi, çocuğun seçim yapmasını içermektedir.

Ryan, La Guardia, Solky-Butzel, Chirkov ve Kim (2005) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin ebeveynlerini kendilerinin daha çok özerk olmalarını desteklediklerini ve kendileri üzerinde daha az kontrol sahibi olduklarını algıladıklarında ebeveynlerine güven duyma konusunda istekli olduğunu belirtmiştir. İnsanlar doğuştan özerkliğe, yeterliğe ve ilişki ihtiyaçlarına yönelse de bu eğilimler davranışın tek belirleyicileri değildir. Ödüller, cezalar ve belirli kültürlerin ritüelleri gibi unsurlar tarafından kısıtlanabilir ya da düzeni bozabilir (Deci ve Ryan, 2000).

Yapılan alan araştırmalarında kişilerarası etkileşimi sağlayan katılım, çocuklarıyla daha fazla ilgilenen ebeveynler, öğrencileriyle daha fazla ilgilenen öğretmenler özelliklede ebeveynlerin ve öğretmenlerin özerkliği destekleyici şekildeki katılımları olduğunda çocukların daha motive olduğu ve kendi kendine yetebilen çocuklar olduğu belirtilmektedir (Grolnick ve Ryan, 1989).

Öğrencilerin özerklik, yeterlilik ve ilişki gibi temel ihtiyaçları engellenirse öğrenciler öfke ve kaygı duyguları yaşayabilir ve saldırgan davranışlara yönelebilirler. Örneğin, eğer öğrencinin kendi başına yapmış olduğu seçimler engellenirse, öğrencinin özerklik duygusu azalır bu nedenle de akranlarını kontrol etmek için doğrudan ve düşmanca stratejiler geliştirebilir (Hawley, Little ve Pasupathi, 2002).

Yeterlik

Kişinin kendi davranışında etkili olduğunu hissettiğinde ortaya çıkar. Diğer bir ifadeyle ise, kişi zorlu görevleri üstlenir ve üstesinden geldiği zaman yeterlik görülür (Filak ve Sheldon, 2003). Yeterlik, kişinin sosyal ve fiziksel çevreleriyle olan etkileşimlerinde kişinin kendini etkili hissetmesi olarak tanımlanır. Yeterlik ihtiyacı, insanın keşfetme doğasının temelini oluşturur, gelişmelerine katkıda bulunur ve karmaşık çevrelere uyum sağlamasına yardımcı olur (Vansteenkiste, Ryan ve Deci 2008).

Yeterlik ihtiyacının doyumu tek başına psikolojik sağlığın iyi olması için yeterli değildir. Özerklik ve ilişki ihtiyaçlarının da karşılanmasıyla kişi daha etkin ve yeterli olabilir. Yeterlik, kişinin davranışlarında etkin olması ve amaçlarına ulaşmasına ilişkin duyguları ifade ederken, özerklik, bireyin etkinliklerini ve amaçlarını kendisinin seçmesidir (Sheldon, Ryan ve Reis, 1996).

Yeterlik ihtiyacı, üç temel psikolojik ihtiyaçlardan sadece biridir ve insanın harekete geçebilmesi için gerekli olan enerjiyi verir, uzun vadede psikolojik sağlık açısından bu ihtiyacın doyurulması gerekmektedir (Deci ve Ryan, 2000).

Yapılan bir araştırmada olumlu geribildirimlerin içsel motivasyonu güçlendirdiği, olumsuz geribildirimlerin hiç geribildirim vermemeye göre içsel motivasyonu azalttığı ve bu sonuçların yeterlik ihtiyacı ile bağlantılı olduğu, olumlu geribildirimlerin algılanan yeterliği güçlendirdiği ve içsel motivasyonu arttırdığı belirtilmiştir (Deci ve Ryan, 2000).

Kendilerini yeterli hisseden ancak özerk hissetmeyen öğrencilerin öğrenme için içsel motivasyon sağlanmayacaktır. Bugüne kadar yapılan çalışmalar Öz-belirleme kuramını desteklemiş ve hem yeterliğin hem de özerkliğin içsel motivasyonun sağlanması için gerekli koşullar olduğunu diğer bir ifadeyle özerklik ve yeterlik temel psikolojik ihtiyacın doyumuyla içsel motivasyonun sağlandığı belirtilmiştir. Örneğin, öğrenci ödevini yapabileceğine inanıyorsa, kendini yeterli hissediyor demektir. Özerkliği destekleyici öğretmen davranışları kontrol eden öğretmen davranışlarına göre algılanan yeterliği, benlik saygısı ve içsel motivasyonu arttırmaktadır (Niemiec ve Ryan, 2009).

Öz-belirleme kuramının temel psikolojik ihtiyaçları ve akademik motivasyon bir öğrencinin üstün eğitimsel kapasiteye sahip olması için hayati önem taşımaktadır (Ryan ve Deci, 2000c). Young-Jones, Fursa, Byrket ve Sly (2015) yaptığı çalışmada düşük akademik motivasyon ve yeterliliğin öğrencileri zorbalığa yönelttiğini, özerklik ve yeterliliğin her ikisinin de zorbalık mağduru olarak sınıflandırılan öğrencilerde anlamlı derecede daha düşük olduğu, üçüncü temel ihtiyaç olan ilişki durumunun ise çok daha düşük olduğu belirtilmektedir. Okul yıllarında sürekli mağduriyet yaşayan gençlerin diğerlerinin (aileden, arkadaşlarından ya da önemli diğer kişilerden) desteklerini algıladıklarında daha düşük stres yaşamaktadırlar. Zorbalık eylemleri okul alanlarında gerçekleştiğinde şiddete maruz kalma öğrencilerin düşük özgüven, başarı ve motivasyon deneyimi yaşamalarına neden olur; mağduriyet oluştuğunda ise akademik başarı azalır, düşük sosyal destek ve yüksek stres yaşanır.

Zorbalığa maruz kalan mağdurların benlik saygıları düşük, depresyon, yalnızlık, kaygı yaşadıkları, kişilerarası ilişkilerde yeterliklerinin olumsuz değerlendikleri belirtmektedirler (Hawker ve Boulton, 2000). Öğrencilerin yeterlilik ihtiyacı karşılanmadığında diğer öğrenciler üzerinde fiziksel üstünlük ya da güç gösterme arzusu olabilmektedir. Eğer bir öğrenci bir sosyal gruba ait olmayı hissetme konusunda

kısıtlanıyorsa ya da başkalarından soyutlanıyorsa böylece ilişki ihtiyacı engellenmiş olur bu nedenle de kişi saldırgan davranışa yönelebilir (Hein, Koka ve Hagger, 2015).

İlişki

İlişki, kişinin toplumsal çevresi içinde başkalarıyla güvenli ve doyurucu ilişkiler geliştirmesini içerir (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991). Kişilerarası etkileşimler kişisel gelişim ve doyum için bir kaynak olarak görülmektedir (Vansteenkiste, Ryan ve Deci, 2008). Bu ihtiyaç, bireyin yaşamındaki önemli kişilerle yakın ve ilişkili olmasını, duyarlı olmayı ve kişinin sosyal aktivitelerden sağladığı doyumu (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe ve Ryan, 2000), tatmin edici ve destekleyici sosyal ilişkileri (Ingledew, Markland ve Sheppard, 2004), karşılıklı saygı, diğer insanlara güven duygusunu (Baumeister ve Leary, 1995) içermektedir.

İlişki psikolojik ihtiyacı, insanların yakın ve samimi ilişkiler aramaya, sosyal gruplar içinde ait olma duygusunu aramaya doğal eğilimleri olan (Baumeister ve Leary, 1995), fiziksel bakım için bağımlılık fikrinin de ötesine geçen ve önemli, saygın hissettikleri ilişkilerin destekleyici ve sevecen deneyimiyle sağlanmaktadır (Vansteenkiste, Ryan ve Deci 2008).

Ebeveynin çocuğa ilgisi ebeveynden çocuğa sağlanan kaynaklar anlamına gelmektedir. Bu kaynaklar okul, akran ya da ev çevresi gibi belirli alanlar içerisinden sağlanmaktadır. Bu kaynaklar birlikte geçirilen zaman, sıcaklık, sevecenlik, ilgi, önem verme gibi duygusal kaynakların sağlanması şeklinde olabilir ve bu ilginin sağlanması ilişki ihtiyacının karşılanmasına neden olabilir (Grolnick, Kurowski ve Gurland, 1999).

İlişki ihtiyacı özerklik ihtiyacı ile birlikte var olur buna ilaveten yeterlik ihtiyacı ile de birlikte var olur (Andersen, Chen ve Carter, 2000). Ebeveynin çocuğa ilgi göstermesiyle çocuğun ilişkisellik ihtiyacının giderilebileceği ve bu yolla ebeveynin çocuğun değerleri özerk bir şekilde içselleştirmesini kolaylaştırırken (Kındap, 2011), ebeveynlerinin aşırı kontrol davranışları içinde olması, çocukların özerklik ve ilişki ihtiyaçlarını zayıflatabilmektedir (Barber, 2001). Sosyal ilişkilerinde diğer insanlar tarafından desteklenen bireyin, aynı zamanda özerkliği de desteklenmektedir ve bu durumda ilişki ihtiyacı ile özerklik ihtiyacı aynı anda doyurulmaktadır. Eğer bir öğretmen öğrencilerin seçim yapma davranışını ve etkinliği kendisinin başlatma davranışını desteklerken, öğrencilere soğuk ve reddedici yaklaşımla davranırsa öğrencilerin motivasyonlarında ve iyi oluşlarında düşme olacaktır (Ryan ve Deci, 2000a).

Öz-belirleme kuramı, özerklik ve yeterlilik ihtiyacına ek olarak, ilişki ihtiyacının doyumunun içselleştirme sürecini kolaylaştırdığını ileri sürmektedir. İnsanların hissettikleri, hissetmek istedikleri aidiyet duygusu içinde oldukları bağlamlardan, kendi değerlerini ve uygulamalarını kabul etme ve içselleştirme eğilimleri vardır. Sınıflarda ilişki, öğrencinin öğretmeninden hoşnut olduğu, saygı duyduğu ve değer verdiği duygularıyla derinden ilişkilidir. Ancak öğretmenler tarafından kopuk ya da reddedilen kişilerin içselleştirmeden uzaklaşmaya daha eğilimlidirler. Öz-belirleme kuramını destekleyen çok sayıda çalışma, öğrencilerin özerklik, yeterlik ve ilişki konusundaki temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun akademik motivasyonun içselleştirilmesi için kritik olduğunu varsaymaktadır. Özerklik, yeterlik ve ilişki ihtiyacının doyumunu destekleyen sınıf bağlamlarında öğrenciler daha içsel motivasyona sahip, ilgilerini çeken işlerle daha az meşgul ve akademik faaliyetlere daha hevesli olma eğilimindedir (Niemiec ve Ryan, 2009).

Öğretmenler okul bağlamında sosyalleşmede etkili olan kimselerdir. Öğretmenlerin öğrencilerin özerklik, yeterlilik ve ilişki ihtiyaçlarının doyumunu desteklemesi öğrencilerin zorbalık ve mağdur olma durumlarına katılımı etkilemektedir. Öğrencilerin ilişki ihtiyacına yönelik algıladıkları destekleyici öğretmen tutum ve davranışlarının zorbalık ve mağdur olma ihtimalini önemli ölçüde düşürdüğü belirtilmektedir. Buna ilişkin öğretmenlerin öğrencilerinin akademik ve sosyal yaşantılarında yer almalarının zorbalığı önlemede etkili olduğu ifade edilmektedir (Lam, Law, Chan, Wong ve Zhang, 2015).

Sıcak öğretmen-öğrenci ilişkileri mağdurları savunma ile pozitif ilişkilidir. Çünkü sıcak öğretmen-öğrenci ilişkileri öğrencileri duygusal ve bilişsel olarak teşvik eder ve öğrencilere yardımcı olur böylelikle mağdur olan öğrencilere yardım etme olasılığı artar (Jungert, Piroddi ve Thornberg, 2016).

Zorbalık deneyimleri, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları (özerklik, yeterlik, ilişki) yerine getirmesini engelleyebilir, bu da okuldaki uyumsuzlukları arttırabilir. Zorbalık eden öğrencilerin akranlarıyla aralarında iyi ilişkiler yoktur ve akademik yeterlilikleri düşüktür. Bu nedenle okullarda akademik başarıya teşvik etmek için öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması gerektiği belirtilmektedir (Goodboy, Martin ve Goldman, 2016).

2.1.2.2. Temel Psikolojik İhtiyaçlara İlişkin Kuramlar

Tarihsel olarak bakıldığında ihtiyaçların farklı bakış açılarıyla ele alındığı görülmektedir. İhtiyaçları ele alan her bir yaklaşım, insanların davranışlarının altında yatan ihtiyaçların neler olduğunu incelemektedir (Cihangir- Çankaya, 2009).

2.1.2.2.1. Henry A. Murray'a Göre İhtiyaç Kuramı

Psikolojik ihtiyaçlarla ilgili en ayrıntılı ve kapsamlı açıklamalar Modern Gereksinim Kuramı'nın babası Henry A. Murray tarafından yapılmıştır (Güngör, 2008).

Murray'ın kişilik kuram ve araştırmalarına yapmış olduğu en önemli katkısı davranışın yönünü ve motivasyonunu açıklamak için ihtiyaç kavramını kullanmasıdır. İhtiyaç, beynin zihinsel ve algılama yeteneklerini organize eden ve yönlendiren fizokimyasal bir kuvveti içerdiği gibi, açlık susuzluk gibi içsel süreçler ve çevredeki olayların etkisini de içerir. İhtiyaç organizmada bir miktar gerginliğe neden olur ve organizma bu gerginliği ihtiyacı gidererek azaltmaya çalışır.

Murray araştırmalarının sonucunda 20 ihtiyaç listesinden bahsetmektedir. Bu liste:

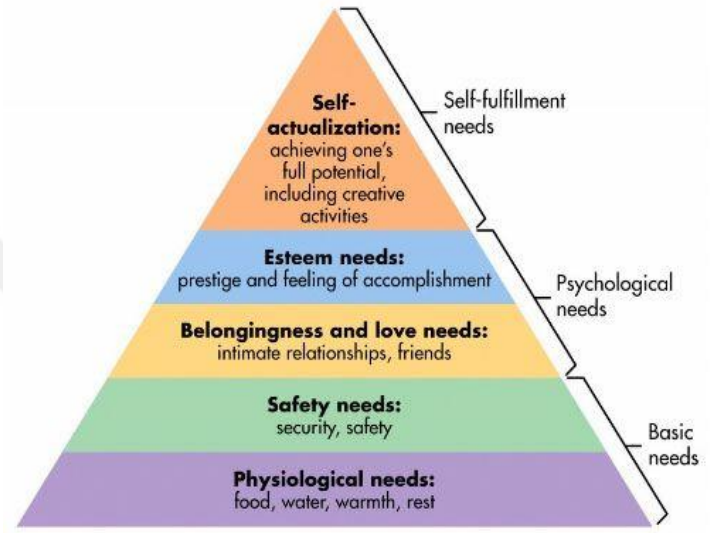
1. Alçalma: dışarıdan gelen güce karşı pasif olarak boyun eğme, yaralanma, suçlama, eleştiri ve cezayı kabullene, kadere boyun eğme, aşağılanmayı ve yenilgiyi kabul etme.
2. Başarı: zor bir şeyi başarmak, engelleri aşmak ve yüksek standartlara ulaşmak, rakip olmak ve başkalarını geçmek
3. Yakınlık: Arkadaşlarına bağlı ve sadık kalmak.
4. Saldırganlık: Başkasına saldırmak, başkasını incitmek, kötü niyetle eleştirmek, alay etmek.
5. Özerklik: Zorlanmaya, kısıtlanmaya karşı koymak. Bağımsız olmak.
6. Karşılık verme: başarısızlığı telafi etmek. Zayıflıkların ve korkunun üstesinden gelmek. Kendisine saygıyı ve kıvancı üst düzeyde korumak.
7. Savunma: Saldırıya, eleştiriye ve suçlamaya karşı kendini savunmak.
8. Uyma, Riayet etme: Diğerlerini takdir etme ve destekleme, Müttefik olduğu kişilerle uyum sağlama.
9. Başatlık: Bulunduğu çevreyi kontrol etmek, fikirlerinin doğruluğuna diğerlerini ikna etmek.

10. Gösteriş: Diğerlerinin ilgisini çekmek, şaşırtmak, kendine hayran bırakmak.
11. Tehlikeli durumlardan kaçmak: Acıdan, fiziksel yaralanmadan, hastalıktan, ölümden kısaca tehlikeli durumdan kaçmak.
12. Küçük düşmekten kaçınma: Utanma durumlarından, başkalarının küçümsemesi ve alay etmesinden kaçınmak.
13. Şefkat gösterme-koruma: Yalnız, aşağılanmış, kafası karışmış, kendisini çaresiz hisseden kişiye karşı sempati duymak.
14. Düzen: İşini temiz, düzenli, tam yapma, düzene koyma.
15. Eğlence: Daha fazla amaç olmadan eğlenmek.
16. Reddetmek: Kendinden aşağıda olanları dışlamak onlara karşı kayıtsız olmak.
17. Duyusal izlenimlerden zevk alma: Duygusal izlenimleri araştırma ve bu izlenimlerden zevk alma.
18. Karşı cinse ilgi: Karşı cinsten birine aşık olma.
19. Yardım isteme-ilgi görmek isteme: Desteklenen, korunan, sevilen, şımartılan, yardım bekleyen, başkalarından sevgi ve yakınlık isteme ve sadık bir koruyucunun yanında kalmayı içerir.
20. Soruları anlama-cevaplama: Olayları analiz etme, genelleme, tartışmak, savunmak, akıl ve mantığa vurgu yapmak.

Murray listelediği bu 20 ihtiyacın insanların yaşamları boyunca yaşayabildiği ya da hiç yaşanmayan bazı ihtiyaçların olabildiği ya da her insanda bu ihtiyaçların tamamının mevcut olmadığını ifade eder. Murray'a göre bazı ihtiyaçlar birbirini tamamlayıcıdır ve bir dizi davranış tarafından doyumu sağlanabilir. Murray bunu ihtiyaç füzyonu olarak adlandırır. Örneğin, ün ve zenginlik kazanmak için çalışarak başarı, hakimiyet ve özerklik ihtiyaçları karşılanabilir. Çocuklukta yaşanan olaylar spesifik ihtiyaçların gelişimini etkileyebilir ve yaşamın ilerleyen dönemlerinde bu ihtiyaç bireyi harekete geçirebilir (Schultz ve Schultz, 1997). iki veya daha fazla ihtiyacın çatıştığı zaman ise en yoğun olanın giderildiği belirtilmektedir (Cloninger, 2000). İhtiyaçlar, iç süreçler veya çevresel olaylardan kaynaklanan fizyolojik temelli varsayımsal yapılardır. Murray her ne kadar özgür irademiz olsa da, kişiliklerin çoğu ihtiyaçları çevre tarafından belirlenir. Murray kalıtsal özelliklerimiz ve çevremiz tarafından şekillendiğimize ve her ikisinin de kabaca eşit etkiye sahip olduğuna inanır (Schultz ve Schultz, 1997).

2.1.2.2.2. Maslow İhtiyaç Kuramı

Maslow, insanları motive eden şeyin ne olduğunu bilmek istedi ve buna ilişkin insanların belirli ihtiyaçlarını karşılaması için motive olduğunu diğer bir ifadeyle insanı harekete geçiren gücün temel ihtiyaçlar olduğunu belirtti. Birey bir ihtiyacı karşılandığında, sonraki ihtiyacı karşılamak için uğraşır. Buna dayanarak Maslow (1943,1954) piramit içinde hiyerarşik sıra ile tasvir ettiği bilinen en eski ve yaygın olan beş temel ihtiyaçtan bahseder (Mcleod, 2014).



Şekil 1. Maslow ihtiyaçlar piramidi
Kaynak: Mcleod, 2014

1. Biyolojik ve fizyolojik ihtiyaçlar (physiological needs): Hava, yiyecek, içecek, barınak, sıcaklık, cinsellik, uyku.
2. Güvenlik ihtiyaçları (safety needs): Güvenlik, düzen, kanun, istikrar, korkudan bağımsız.
3. Ait olma ve sevgi ihtiyacı (belongingness and love needs): Arkadaşlık, samimiyet, sevgi ve aşk, - çalışma grubundan, ailenin, arkadaşların, romantik ilişkilerinden kaynaklanmaktadır.
4. Saygı ihtiyacı (esteem needs): Başarı, üstünlük, bağımsızlık, statü, güç, prestij, öz saygı, başkalarından saygı görme ihtiyacı
5. Kendini gerçekleştirme (self-actualization): Bireyin var olan potansiyellerinin farkında olması, kendini gerçekleştirmesi (Mcleod, 2014).

Maslow'un yaklaşımında göze çarpan iki temel varsayım şu şekildedir :

1. İhtiyaçlar davranışı doğurur, yönlendirir ve sürmesini sağlar.
2. İhtiyaçlar hiyerarşik yapıdadır.

   *Alt seviyedeki ihtiyaç karşılanmadan, üst seviyedeki ihtiyacın insanın davranışlarını etkilemesi düşünülemez.

   *Karşılanmış bir ihtiyaç davranışları etkileyemez (Keskin, 2010).

Maslow beş kademeli modelinin, bilişsel ve estetik ihtiyaçları da dahil ederek genişletmiştir.

1. Biyolojik ve fizyolojik ihtiyaçlar: Hava, yiyecek, içecek, barınak, sıcaklık, cinsellik, uyku.
2. Güvenlik ihtiyaçları: Güvenlik, düzen, kanun, istikrar, korkudan bağımsız.
3. Ait olma ve sevgi ihtiyacı: Arkadaşlık, samimiyet, sevgi ve aşk, - çalışma grubundan, ailenin, arkadaşların, romantik ilişkilerinden kaynaklanmaktadır.
4. Saygı ihtiyacı: Başarı, üstünlük, bağımsızlık, statü, güç, prestij, öz saygı, başkalarından saygı görme ihtiyacı
5. Bilişsel ihtiyaç: Bilgi, anlam ihtiyacıdır
6. Estetik ihtiyaçlar: Güzellik, denge, şekil değerlendirir ve araştırır
7. Kendini gerçekleştirme: Bireyin var olan potansiyellerinin farkında olması, kendini gerçekleştirmesi
8. Aşkınlık (Transcendence) ihtiyacı: Başkalarına kendilerini gerçekleştirme konusunda yardımcı olma ihtiyacıdır (Mcleod, 2014).

Maslow, kendini gerçekleştirmenin gelişimini içeren üst düzey psikolojik ihtiyaçlardan ve bu ihtiyaçların ifadelerinden bahseder. Maslow üst düzey psikolojik ihtiyaçları listelemiştir. Daha yüksek ihtiyaçlar ortaya çıkmadan önce daha düşük ihtiyaçlar doyurulmalıdır. Üst düzey psikolojik ihtiyaçların engellenmesi patolojiye neden olur (Schultz ve Schultz, 1997).

Üst düzey psikolojik ihtiyaçlar	**Patolojileri**
Doğruluk	Güvensizlik, şüphe, kin
İyilik	Düşmanlık, nefret, tiksinme sadece kendine güvenme
Güzellik	Şaşkınlık, huzursuzluk
Bütünlük	Parçalanma
Bölünme-Üstünlük	Basit yaşam görüşü
Canlılık	Robotlaşma, hayattan zevk alma ve duygu kaybı
Eşsizlik	Kendilik ve kişilik hissi kaybı
Mükemmellik	Umutsuzluk, hiçbir şey yapmama
Zorluk	Karışıklık, öngörememe
Tamamlama	Eksiklik, ümitsizlik
Adalet	Öfke, kin, güvensizlik, kanunsuzluk
Düzen	Güven ve öngörü kaybı
Kolaylık	Karışıklık, şaşkınlık, uyum sağlayamama
Zenginlik	Depresyon, huzursuzluk, ilgi kaybı
Gayretsizlik	Yorulma, gerginlik, beceriksizlik
Şakacılık	Depresyon, neşesizlik
Kişisel yeterlilik	Sorumluluğu başkasına verme
Anlamlılık	Anlamsızlık, umutsuzluk, yaşamın anlamsızlığı

Şekil 2. Maslow'un Saptadığı üst düzey psikolojik ihtiyaçlar, ihtiyaç ifadeleri ve patolojileri

Kaynak: Maslow, 1971; akt: Schultz, Schultz, 1997

Maslow üst düzey ihtiyaçların neredeyse temel ihtiyaçlar olduğunu söylemektedir. Üst düzey ihtiyaçlar (metaneeds) hiyerarşik değildir fakat aynı derecede güçlüdür ve birbirlerinin yerine oldukça kolay geçebilirler. Bu ihtiyaçlar giderilmediği zaman ilgisizlik, can sıkıntısı, cesaretin kırılması, şakadan yoksunluk, yabancılaşma, bencillik, kin, lezzetin kaybolması, ümitsizlik gibi böyle durumlarda birey somatik yakınmalar (şikâyetler) geliştirebilir (Güngör, 2008).

Maslow'a göre insanlar gelişme eğilimindedir. Ancak gelişimlerin sağlıklı olabilmesi için fizyolojik, güvenlik, sevme, saygı ve kendini gerçekleştirme olarak adlandırılan ihtiyaçların doyurulması gerekmektedir. İhtiyaçların doyumunda hem bireyin davranışları hem de çevresindeki kişilerin ona yönelik tutumları önemlidir. Dolayısıyla insanlar doğuştan getirilen birtakım ihtiyaçlara sahiptir ve çevresindeki kişilerin desteği ile bu ihtiyaçlarını doyurabilir. Çevrenin bireye verebileceği en büyük destek onu davranışları ve seçimleri konusunda özgür bırakmak, var olan potansiyellerinin ortaya çıkmasında ona yardımcı olmaktır. Böylelikle ihtiyaçlarını doyuran birey sağlıklı gelişim gösterecektir (Cihangir-Çankaya, 2005). Çocukluk çağında çok fazla serbestlik veya güven eksikliği kendini gerçekleştirmeyi engeller. Maslow'un kendini gerçekleştirme kuramının özü ya da günümüze ait hali öz-belirleme kuramıdır (özerklik, yeterlik, ilişki). İçsel motivasyon ve öz-belirleme kavramları Maslow'un kendini gerçekleştirme kavramları arasında temel benzerlikler vardır. Her ikisi de dışsal ödüller yerine içsel doyumu sağlamak amacıyla yeteneklerinin ve kapasitelerinin farkında olmaya vurgu yapar (Schultz ve Schultz, 1997).

2.1.2.2.3. Öz Belirleme Kuramı

Öz Belirleme kuramı 1990'lardan önce yalnızca felsefe, siyasal bilimler ve psikoloji alanında kullanılmıştır. Psikolojik bir yapı olarak öz-belirleme kuramı, ilk önce kişilik kuramlarında daha sonra da motivasyon kuramlarında kullanılmıştır. Öz-belirleme kuramı, psikoloji araştırmalarının odak noktalarından biri haline gelmiştir ve insan davranışının belirleyicileri üzerine araştırmalar yapılmıştır. İnsan davranışının belirleyicileri fizyolojik süreçleri (açlık, cinsellik, dürtü), çevresel etkileri ve organizmik faktörleri, psikolojik, bilişsel ve motivasyonel değişkenleri de içermektedir (Wehmeyer, 1999).

Öz-belirleme kuramı Bilişsel Değerlendirme Kuramı (Cognitive Evaluation Theory), Organizmik Bütünleşme Kuramı (Organismic Orientation Theory), Nedensellik Yönelimi Kuramı (Causality Orientations Theory), Temel İhtiyaçlar Kuramı (Basic Needs Theory) ve Hedef İçerik Kuramı (Goal Contents Theory) olmak üzere beş mini kuramdan oluşur (Kermen, 2013).

Öz-belirleme kuramı, kişinin yaşamında birincil nedensel etken olarak hareket etmekte, seçim yapma ve kişinin yaşamına ilişkin dış etkenlerden ve müdahalelerden bağımsız olarak karar verme olarak tanımlanmaktadır. İnsanların eylemleri sosyal

normlar ya da diğerlerinin beklentilerinden etkilenmemektedir (Tucker ve Wingate, 2014). Diğer bir ifadeyle Öz-belirleyici (self-determination) olma, kişinin kendi eylemlerini başlatma ve bireyin seçim yaparak kendi davranışlarını düzenlemesi olarak tanımlanmaktadır (Deci, Connell ve Ryan, 1989).

Deci ve Ryan (1985) öz-belirleme kuramını, seçme ve bu seçimleri yapma kapasitesini herhangi bir baskı gücünden ya da tesadüften ziyade kişinin kendi eylemlerinin kendi belirleyicisi olması olarak tanımlamaktadır ve öz-belirleme kişinin kapasitesinden daha çok aynı zamanda ihtiyaçla da ilgilidir. Öz-belirleme kuramı doğuştan psikolojik ihtiyaçların olduğu öncülü üzerine kurulmuştur (Ingledew, Markland ve Sheppard, 2004) ve bu üç psikolojik ihtiyacın temel, doğuştan ve evrensel olduğu belirtilmektedir (Ryan ve Deci, 2000b).

Öz-belirleme kuramı belirli hedeflerin, değerlerin ve davranışların kendi içinde düzenleme ve bütünleşme anlamında olduğu gelişmeye yöneliktir. Çevresel faktörler üç temel psikolojik ihtiyacın işleyişi yoluyla benliğin bütünleşmesini ve düzenlenmesini etkileyebilir (Faye ve Sharpe, 2008).

2.1.2.2.4. Bağlanma Kuramı

Bağlanma kuramı ve Öz-belirleme kuramı yaklaşımları iyi oluşu, davranışı yordamak için düzenleyici ve etkileşim türlerinde bireysel farklılıkları kullanır. Şöyle ki bu türler insanların doğuştan sahip olduğu ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçların doyumunu sağlayan sosyal çevre arasındaki etkileşimin gelişimsel sonucudur. Öz-belirleme kuramında güçlü özerklik oryantasyonu, psikolojik sağlıkla güçlü bir şekilde ilişkili olduğu tespit edilmiş ve bağlanma kuramında güvenli bağlanma biçiminin benzer şekilde güçlü psikolojik sağlıkla ilişkili olduğu belirtilmiştir (Deci ve Ryan, 2000). Bağlanma kuramı, bireylerin güvenli bağlanma hissini yaşadıkları zaman özerklik, yeterlilik ve ilişki temel psikolojik gereksinimlerinin karşılanmasının olası olduğunu belirtmektedir (Wei, Shaffer, Young ve Zakalik, 2005). Böylelikle temel psikolojik gereksinimi karşılanan bireylerin psikolojik sağlığını ve iyi oluşu etkilediği, bu gereksinimlerin karşılanmadığında ise patolojik duruma ve hasta oluşa neden olacağı ifade edilmektedir (Ryan ve Deci, 2000b).

La Guardia, Ryan, Couchman ve Deci (2000), üç temel psikolojik ihtiyacın ilişkiler içerisinde her birinin ayrı ayrı doyumunun sağlanmasının, bu ilişkiler içerisindeki, güvenli bağlanmayı yordadığını, ilişkiler içerisinde yeterlilik ihtiyacının

doyumunun ilişki ve özerklik ihtiyacının doyumundan güvenli bağlanmayı yordama da daha az önemli olduğunu, daha yüksek ihtiyaç doyumunun ilişkide hissedilen güvenli bağlanma ile ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Özerklik ve yeterlik ihtiyacı içsel motivasyonu sağlamada göze çarpan değişkenlerdir, üçüncü ihtiyaç olarak ilişki ihtiyacı da içsel motivasyon ifadesine dayandırılmış ve bebeklikte içsel motivasyonun keşfetme davranışları olarak kolayca gözlenmiştir. Bağlanma kuramcılarının da dediği gibi bebeğin ebeveynine güvenli bağlanma gerçekleştiği zaman bu durum daha belirgin olarak yaşanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000b). Özetle, bağlanma kuramcıları bağlanma ve özerklik arasındaki ilişkiye dikkat çekmiş ve özerkliğin ilk göstergesi olarak keşfetme davranışının olduğunu belirtmişlerdir (Bowlby, 1982). Özerklik ve ilişki kavramları bağlanma kuramından kaynaklanmaktadır. Bebeklik dönemi bağlanma kuramı özelliklerinin merkezidir ve bu dönemden başlayarak erken çocukluk ve ergenlik çağına kadar uzanmaktadır. Ebeveynler ergenlerin keşfetme davranışlarına ilişkin güvenli bir temel sağlamaya devam ederler (Allen, Hauser, Bell ve O'Connor, 1994).

2.1.3. Anne-Babaya Duygusal Erişilebilirlik (Ebeveyn Duygusal Erişilebilirliği)

Duygusal erişilebilirlik kavramı klinisyenlerin ilgisini çeken ilişki yapısıdır. 1970 ve 1980'li yıllarda psikoanalitik ve pediatri de kullanışlılığı nedeniyle gelişmiştir bununla birlikte duygusal erişilebilirliğin yapısı önemli kuramsal gerekçelere dayalı olarak da gelişim göstermiştir (Emde, 2000). Anne-babaya duygusal erişilebilirlik (ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin gözlemlerine dayandırılmıştır) terimi ilk kez 1991'de araştırmalar için ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin niteliğini tanımlamanın bir yolu olarak yeniden kavramsallaştırılmıştır (Bringen, 2000).

Çocuğun keşfetme ve özerklik bağlamında destekleyici anne varlığı terimini Mahler, Pine ve Bergman (1975), kullanarak duygusal erişilebilirliği kavramını teorileştirmiştir. Annenin 'sessiz desteği' çocuğun keşfetmeyi kabul etmesi ve çocuğu desteklediğine işaret eder. Anne çocuğun keşfetmesini destekler ve duygusal erişilebilirliği için güvenli bir temel sağlar. Sağlıklı anne-çocuk ilişkileri çocukların keşfetme ve özerkliğini yaşamasına izin verir aynı zamanda fiziksel temasın önemini fark ettirir. Duygusal erişilebilirlik sadece fiziksel varlığa değil aynı zamanda duygusal sinyal verme ve almaya da vurgu yapar (Bringen, 2000).

Anne-babaya duygusal erişilebilirliğin yapısı, ebeveyn ve çocuk arasındaki gerçek ve içten gelen duyguların karşılıklı ifadesini temsil etmektedir. Burada ebeveynin farkındalığı ve çocuğun duygusal sinyallerine yanıt vermesi üzerine odaklanmaktadır. Ebeveyn- çocuk ilişkisinin duygusal niteliği çocukların sağlığı ve iyi oluşu üzerinde derin etkiye sahiptir (Kubicek, Riley, Coleman, Miller ve Linder, 2013). Sağlıklı ebeveyn-çocuk etkileşiminde, çocuğun bağımsız olarak keşfetmesi ve ardından etkileşim için ebeveyn ile bağlantı kurmasına olanak tanınmaktadır (Bringen, 2000).

Emde ve Easterbrooks (1985), duyguyu, ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkinin nabzını ölçen hassas bir yapı olarak kuramsallaştırmaktadır, Sorce ve Emde (1981), anne babaya duygusal erişilebilirliği sadece fiziksel ulaşılabilirlik olmadığını aynı zamanda bebeğin kendisi ve duygusal ifadesini de içerdiğini belirtmektedir (akt: Bringen, 2000).

Duygusal erişilebilirliğin olumsuz tarafı elbette ki duygusal erişilebilir olmamadır özellikle duygusal erişilebilir olmama annenin fiziksel olarak varlığına rağmen çocuk için erişilemez olduğu durumlarda meydana gelmektedir (Aviezera, Sagi-Schwartz ve Koren-Karie, 2003; Field, 1994). Deneysel olarak yapılan bir çalışmada depresyon gibi, annenin duygusal olarak erişilmediği durumu taklit etmeleri istenmiş ve annelerinin fiziksel olarak kendileri tarafından erişilebilir olsun veya olmasın, bebeklerin annelerinin duygusal olarak erişilebilir olmadığı durumlarda daha fazla psikolojik sıkıntı gösterdiği belirtilmektedir (Field, 1986; akt: Lum ve Phares, 2005).

Bağlanma kuramına egemen olan duygusal erişilebilirlik kavramı, yalnızca ebeveynlere odaklanmak yerine, ebeveyn-çocuk ilişkisinde her iki tarafın önemine özellikle de ebeveyn duyarlılığına vurgu yapmaktadır. Duygusal erişilebilirlik kavramı ebeveyn duyarlılığı, ebeveyn yapılandırılması, müdahale/müdahaleci olmama, düşmanca olmama/düşmanca duyguları kapsamaktadır (Bringen, 2000).

Ebeveyn Duyarlılığı: Duyarlılık duygusal erişilebilirliğin önemli, bir boyutudur. Duygusal erişilebilirlik çerçevesi içinde ebeveyn duyarlılığı çocuğun fiziksel ve duygusal sinyallerine ve etkileşimine ebeveynin yanıt verme sürecini anlatan bir kavramdır (Bringen, 2000). Ebeveyn duyarlılığı, sadece çocuğa uygun davranışsal ve etkili yanıt vermeyi değil, aynı zamanda ebeveynin çocuğun etkileşim için duygusal ipuçlarını ne kadar iyi okuduğunun da altını çizer. (Easterbrooks ve Bringen 2005). Duyarlılık, çocukların fiziksel ve duygusal sinyallerine ve iletişimlerine hem fiziksel hem de duygusal yanıt vermeyi içermektedir. Örneğin, ebeveynin çok sıcak davranması son derece duyarlı davranış olarak görünebilir ancak klinik değerlendirmede ebeveynin

gerçekten sıcak davranıp davranmadığı gerçek bir olumluluğun söz konusu olup olmadığı da değerlendirilir ve eğer sahte ya da zoraki bir durum söz konusuysa bu davranış "görünüşte duyarlı" olma olarak adlandırılır (Bringen, 2000).

Ebeveyn yapılandırması: Çocuğun özerkliğinin desteklenmesi yapılandırmanın önemli bir yönüdür (Bringen ve Easterbrooks, 2012). Ebeveynin çocuğun özerkliğine herhangi bir müdahalede bulunmadan çocuğun öğrenmesini ve keşfetmesini çocuğun kabul ettiği şekilde desteklemesinden bahsetmektedir. Bu yapılar, kural koymayı, düzenleme yapmayı ve gerçekleştirilen etkileşimlerde uygun bir çerçeve sağlamayı içermektedir (Bringen, 2000). Ebeveyn yapılandırması yalnızca ebeveynin davranışını değil çocuğun bu tür davranışları nasıl aldığını da ifade eder (Bringen ve Easterbrooks, 2005).

Müdahale/müdahaleci olmama: Müdahaleci olmama kavramı, çocuğun özerkliliği ihlal edilmeden ebeveynin orada bulunması durumudur (Bringen, Brown, Donaldson, Green, Krcmarik ve Lovas, 2000). Müdahaleci olmama aşırı yönlendirmenin, aşırı uyarılmanın, engellemenin yokluğu ya da aşırı korumanın olmaması gibi nitelikleri içermektedir bundan dolayı ilişkilerdeki bağlantıyı sürdürürken yaşa uygun olan özerkliğin desteklenmesi müdahaleci olmamanın başka bir yoludur. Doğal olarak bu boyut çocuğun gelişim düzeyine bağlıdır. Örneğin, yürümeye başlayan çocuğa merdivenden yukarı ya da aşağıya koşma şansı verilmezse (bunun kültürel açıdan uygun ve güvenliğin sağlanmış olması gerekir) bu davranış aşırı koruyucu olarak nitelendirilir ve müdahaleci davranış olmuş olur (Bringen ve Easterbrooks, 2012). Müdahaleci olmama, aşırı koruyucu, müdahaleci ve çok baskın olmadan ebeveynin çocuk için duygusal olarak "orada olması" ve gerektiğinde ulaşılabilir olması anlamına gelmektedir. Müdahaleci olmamanın önemli yönü ebeveynin hem sözel hem de sözel olmayan yollarla zorlama olmadan duygusal olarak var olma durumudur. Çocuk büyüdükçe müdahaleci olmama, çocuğu konuşarak doldurmak yerine duygusal olarak var olduğunu hissettirme ile dinleme ve alınacak kararlarda çocuğun özerkliğini desteklemesini içermektedir. Bu bileşene göre müdahaleci olmayan ebeveynler, çocuk kaç yaşında olursa olsun, bir zorluk ya da güçlükle karşılaştığında çocuğu bu zorluktan ya da güçlükten kurtarmaktan ziyade çocuğun kendi çözümlerini bulmasına olanak sağlamaktadır (Bringen, 2000).

Düşmanca olmama/düşmanca duygular: Düşman olma aşağılayıcı yorumlar yapmada dahil ses ve yüz ifadeleri ile çocuğa düşmanlığını açıkça ifade etmektedir. Gizli ya da saklı düşmanlıkta ise, etkileşim esnasındaki can sıkıntısını ya da sabırsızlık

gösterme ve hafifçe ses yükseltmesini içerir. Bu nedenle memnuniyetsizliği, sabırsızlığı, öfkeyi ya da etkileşimin arka planında mevcut olan gizlenmiş ya da açık düşmanlık biçimlerini de hesaba katmak gerekir. Düşmanlığın mutlaka çocuğa yönlendirilmesi gerekmez (Bringen ve Easterbrooks, 2012). Osofsky ve Fenichel (1996), ebeveyn düşmanca bir tutum gösterdiğinde, bu düşmanlık çocuğa, kişiye ya da çevredeki nesnelere yönelik olabilir. Ebeveynin duvarları yumruklama, mobilyaları kırma ya da fiziksel olarak bir kardeşini istismar ettiğine tanık olan çocuklar bunu korkutucu ve düşmanca bulabilir. Düşmanca olmama, açık ya da örtük şekilde, çocukla konuşma ya da sabırla, keyifle, uyumlu davranışlarda bulunmayı içermektedir Düşmanca olmama tamamen olumlu bir ucu belirtiyor gibi gözükmesine rağmen ebeveynin saldırgan dürtülerini uygun bir biçimde kontrol edip, öfkesini uygun bir biçimde ifade etmesini de içermektedir Küçük çocukların ilk aylarında uykusuz kalma gibi zorlu koşullarda dahi düşmanca olmayan bir ebeveynin sakin ve uygun bir şekilde kalabildiği belirtilmektedir Çocuklar büyüdükçe de düşmanca olmayan ebeveynler hayal kırıklıklarını davranışlarıyla ortaya koymak yerine nedenleri açıklama eğiliminde oldukları belirtilmiştir (akt: Bringen, 2000).

Duygusal erişilebilirliğin çocuğa ilişkin davranış özellikleri göz önüne alındığında çocuğa ait tepkiler ve katılımı içerdiği görülmektedir.

1-*Çocuğa ait tepkiler:* Çocuğun özerkliği ile ebeveyne duygusal tepki verme arasındaki dengeyi ifade eder. Çocuğun ebeveyne yanıt verme durumu çocukların yaşı ve kendi başına keşfetme yeteneği bağlamında duygusal olarak ebeveyne uygun bir şekilde yanıt vermeyi içerir

2-*Katılım:* Çocukların ebeveynlere olan duygusal erişilebilirlikleri, ebeveynleri oyun ve etkileşime dahil ederek ifade edilebilir. Bu durum, gözle teması başlatma, soru sorma, hikaye anlatma veya materyali ebeveynlere uygun, acele etmeden ve olumlu bir tarzda göstermeyi gerektirir. Çocuk belirsizlik dönemlerinde, örneğin yeni veya stresli durumlar gibi ebeveynlerinden sosyal referans olarak yararlanabileceklerdir (Bringen, 2000).

İnsanlar doğası gereği duygusal varlıklardır. Duygular; bağlanma, sosyal iletişim ve prososyal gibi insan ilişkilerinden meydana gelmektedir (Emde, 1980; akt: Bornstein, Suwalsky ve Breakstone, 2012). Duyguların değişimi, insan etkileşiminin temel özelliklerinden biridir ve duygular, güçlü içsel ve kişisel davranış

düzenleyicileridir. Çocukların dikkat, duygu ve uyarılmayı düzenleme durumu birincil olarak bebeklik döneminde bebeğe bakan kişi ile ilişkileri bağlamında gelişmektedir (Sameroff ve Emde, 1989; Sroufe, 1996; akt: Bornstein, Suwalsky ve Breakstone, 2012). Sonuç olarak duygusal erişilebilirlik, hem ebeveynlik hem de çocuk gelişimi için önemli bir özellik arz etmektedir (Bornstein, Suwalsky ve Breakstone, 2012).

Zeanah ve Doyle-Zeanah (2009)'ın yaptığı çalışmada ebeveyn-çocuk etkileşimindeki güçlükler özellikle zoraki, düzensiz duygusal etkileşimler, çocukların duygusal ve gelişimsel ihtiyaçlarına cevap verilmemesinin psikopatolojiye yol açacağı belirtilmiştir (akt: Oppenheim, 2012). Lum ve Phares (2005) yaptığı çalışmada anne-çocuk arasında çocuk işlevselliği, baba-çocuk arasındaki çocuk işlevselliğine göre daha güçlü olduğu görülmüştür. Özellikle burada çocuğun birincil ebeveyni ile olan ilişkisi (tüm vakalar için geçerli olmasa da çoğunlukla annedir bu) ebeveynin daha az dahil olduğu ilişkilere göre duygusal/davranışsal işlevselliği ile daha çok bağlantılıdır. Bu çalışmada çocuk ve ergen örnekleminde, anne-babaya duygusal erişilebilirliği azaldıkça duygusal ve davranışsal problemlerin arttığı ortaya konmuştur.

Steinberg ve Davila (2008), ergenlerin duygusal ilişkileri ve depresif semptomlar arasındaki ilişkide anne-babaya duygusal erişilebilirliğin moderatör olup olmadığını incelemek için bir çalışma yapmış ve bu çalışma sonucunda duygusal erişilebilirlik ile depresif belirtiler arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Duygusal ilişkiler ergenler için önemlidir ve anne-babaya duygusal erişilebilirliği ergen ilişkilerini, ergen duygusal ilişkilerini etkilemektedir. Bu da ergen gelişimini anlamada anne-babaya duygusal erişilebilir olmanın çok önemli olduğunu göstermektedir.

Ebeveyn psikopatolojisinin ergenler üzerindeki doğrudan etkileri, ergenlerin ebeveyn davranışları, duygusal erişilebilirlik, ebeveynlere yönelik duygular ve ebeveynler arası çatışmanın algıları konulu çalışmada, babanın duygusal erişilebilirliğinin erkek çocuğun dışsallaştırılmış davranış problemlerini yordamada anlamlı bir katkı yapmadığı ancak babanın düşük duygusal erişilebilirliğinin baba-kız çocuğu ilişkisi için ebeveyn depresyonu ve kaygı kız çocuklarının içselleştirici davranış problemlerini yordama da anlamlı katkıları olduğu görülmüştür. Hem anne hem de babaya yönelik olumsuz algı, yüksek düzeyde ebeveyn psikopatolojisi, düşük düzeyde ebeveyn kabulü, yüksek düzeyde ebeveyn kontrolü ve babaya ilişkin düşük duygusal erişilebilirliğin kız çocuklarında yüksek düzeyde içselleştirilmiş davranış problemleri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Annenin duygusal erişilebilirliğinin ise erkek çocuğun

içselleştirilmiş davranış problemlerini (örneğin, geri çekilme, kaygı, psikosomatik belirtiler, depresyon) yordamada anlamlı bir katkı yapmadığı ancak, düşük anne duygusal erişilebilirlik algısının erkek çocuklarda dışsallaştırılmış davranış problemleri ile anlamlı bir ilişki gösterdiği; annenin duygusal erişilebilirliği azaldıkça dışsallaştırılmış davranış problemlerinin arttığı; kız çocuklarında annenin duygusal erişilebilirliğinin dışsallaştırılmış davranış problemlerini yordamada anlamlı bir katkı yapmadığı belirtilmiştir (Bosco, Renk, Dinger, Epstein ve Phares, 2003).

Boşanma sürecinde ebeveyn-çocuk ilişkileri, çocuğun aile yapısındaki değişikliklere ne kadar iyi uyum sağladığı üzerindeki etkisi olduğu belirtilmektedir. Bu süreçte ebeveynler büyük stres altındadır ve bu durum ebeveynin çocuklarla olan duygusal ilişkilerini etkilemektedir. Anne-babaya duygusal erişilebilirliği bu süreçte çocukların bağlanma durumu için önemli olabilmektedir. Duygusal erişilebilirlik, ebeveyn-çocuk ilişkilerinde uyumu incelemenin bir yoludur ve duygusal erişilebilirlik, çocukların ailelerinin boşanma sürecinde, bağlanma sonuçlarının değişkeni olarak potansiyel anlam taşımaktadır. Bununla birlikte, devam eden duygusal erişilebilirlik düzeyinin düşük olması, anne-çocuk bağının zayıf kalmasına yol açmasının mümkün olduğu belirtilmektedir. Burada bebeğe bakan birincil kişi ile bağlanmanın kalitesi boşanma durumlarında temel rol oynamaktadır. Bebeğin kendisine bakan birincil kişi ile bağlanmanın niteliğinde sıkıntının olması daha sonraki gelişim sürecinde de sıkıntılara neden olmaktadır. Aile sistemi (Bowen, 1976) bakış açısından bakıldığında, ailenin duygusal bir birim olarak görüldüğü, ebeveynler arası çatışma ve anne-çocuk ilişkisindeki anne-babaya duygusal erişilebilirliği boşanma ile ilişkili aile dinamiklerini ve özellikle hem ebeveynin hem de çocukların boşanma sürecindeki geçirmiş olduğu ilk aşamaları açıkladığı görülmektedir (Altenhofen, Sutherland ve Bringen, 2010).

Tanım olarak duygusal erişilebilirlik, bir kişinin diğer kişilerin ihtiyaç ve amaçlarına duyarlılığı ve uyumu ifade etmektedir. (Emde, 1980; akt: Altenhofen, Sutherland ve Bringen, 2010). Anne-babaya duygusal erişilebilirliği, çocuğun çevreyi keşfetmesine teşvik eder ve güvene dayalı bağlam içerisinde ebeveynin desteklemesini ifade etmektedir. (Sorce ve Emde, 1981 akt: Altenhofen, Sutherland ve Bringen, 2010). Bowlby (1982), bebeğin birincil ihtiyacının bağlanma olduğunu belirtmektedir. Duygusal erişilebilirlik kavramının temeli, bağlanma kuramı ve duygusal erişilebilirlik bakış açısının birleşimini içermektedir (Bringen, 2000).

2.1.3.1. Bağlanma Kuramı

Bağlanma kuramı, Mary Ainsworth ve John Bowlby'nin ortak çalışması sonucu ortaya çıkmıştır (Ainsworth ve Bowlby, 1991). John Bowlby, etoloji, sibernetik, bilgi işleme, gelişim psikolojisi ve psikoanalistlerden edindiği kavramları kullanarak, bağlanma kuramının temel ilkelerini hazırlamıştır. Böylelikle John Bowlby, çocuğun anneye olan bağını, ayrılık yüzünden meydana gelen karmaşayı, yoksunluk ve ölüm nedeniyle yaşanan kayıplar hakkındaki düşüncelerimizde köklü değişiklikler yapmıştır. Mary Ainsworth yenilikçi metodolojisiyle sadece Bowlby'nin fikirlerinin bir kısmını ampirik olarak sınanmasına olanak tanımamış aynı zamanda kuramın gelişmesine de yardımcı olmuştur. Ainsworth bebeğin dünyayı keşfedebileceği güvenli bağlanma kavramına katkıda bulunmuş ve bebeğin sinyallerine cevap veren anne duyarlılık kavramını, bebek-anne bağlanma modellerinin gelişimdeki rolünün önemini ifade etmiştir (Bretherton, 1992). Yapılan araştırmalar bağlanmanın niteliğinde bireysel farklılıkların olduğunu göstermiş ve güvenli bağlanmanın bağlanma kuramının başlıca paradigmalardan biri olduğunu ortaya koymuştur. Psikolojideki pek çok araştırma, bebeklerdeki bağlanma biçimlerinin nasıl farklılaştığı üzerine odaklanmaktadır. Örneğin, Schafer ve Emerson (1964), bazı bebeklerin kucaklaşmayı diğerlerinden daha fazla tercih ettiklerini gözlemiş ve bebeklerin sosyalliğinde doğuştan gelen farklılıkların neler olduğunu anlamaya çalışmıştır (akt: McLeod, 2014). Fagot ve Kavanagh (1990) da bağlanma paradigmasını, gelişimsel psikoloji içerisinde, çocukların sosyal gelişimindeki bireysel farklılıkların incelenmesinde çok yararlı olduğunu ifade etmişlerdir.

Bağlanma kuramı, bağlanmaya hizmet eden birkaç önemli sistemden yalnızca davranışsal sistemi ön plana çıkarmaktadır. Bağlanma kuramı, bebeklik döneminde bağlanma ilişkisi ve keşfetme davranışlarıyla olan etkileşimi ile dikkat çekmektedir. Keşfetme davranışı çevreyi öğrenmektir. Bu noktada keşfetme davranışı ile bağlanma birbirini desteklemektedir. Bağlanma figürünün varlığı, özellikle erişilebilir ve duyarlı olduğuna inanılıyorsa bebeği keşfetme davranışı için harekete geçiren dürtüyü serbest bırakır (Ainsworth, 1979).

Küçük çocukların ilk ve neredeyse evrensel olarak en önemli ilişkileri birincil bakıcı ile olan ilişkisidir (Hughes ve Leekam, 2004). Bağlanma kuramı, ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkinin niteliğini açıklamaktadır ve duygusal erişilebilirlik kuramına temel oluşturmaktadır (Bringon ve Robinson 1991). Duygusal erişilebilirlik, çocukların

ebeveynleriyle olan duygusal etkileşimleri, güven temelli davranışları ve çocuklarda bağ ve özerklik arasındaki dengeyi de içine alan ve bağlanma kuramlarında sıklıkla kullanılan bir terimdir (Bringen, 2000). Güvenli bağlanma ebeveyn duyarlılığı ile ilişkilidir. Duyarlı annelere sahip bebeklerin güvenli bağlanma eğilimi gösterirken daha az duyarlı annelere sahip bebekler güvensiz olarak sınıflandırılma ihtimali daha yüksektir (Bretherton, 1992).

Bağlanma bakıcı ile kurulan ilk etkileşimlerin niteliğine bağlı olarak güvenli ya da güvensiz golabilmektedir. Bağlanmanın niteliği bebeğin sinyallerine annenin duyarlılığı ve cevap vermesi, fiziksel temas gibi unsurlara bağlıdır (Williams ve Kennedy, 2012). Bağlanma kuramı, bakıcıyla kurulan güvenli bağlanma ilişkilerinin bireyin sonraki hayatında sağlıklı ilişkiler kurması açısından önemini ortaya koyarken aynı zamanda bebekler ve onların birincil bakıcıları arasındaki ilişkilerin sonradan başkalarıyla kurulan ilişkilerin öncülü olduğuna da vurgu yapmaktadır (Deci ve Ryan, 2000).

Bebek ve ebeveyn arasındaki güvenli bağlanma anne-babaya duygusal erişilebilirliğin yüksek seviyelerde olması (Bretherton, 2000) ve bebeklerin ebeveynlerine karşı ilgisi ile güçlü bir şekilde ilişkilidir (Volling, McElwain, Notaro ve Herrera, 2002; akt: Lum ve Phares, 2005). Aynı zamanda güvenli bağlanma ilişkisi sağlıklı öz güvenin gelişimini kolaylaştırır. Güvenli bağlanma geliştiren bebekler kısa süren ayrılmaları tölere edebilir (Ainsworth, 1979).

Duygusal erişilebilirlik zayıf olduğu zaman bu durum güvenli bağlanmaya engel olabilir. Annenin depresyona girmesi gibi pek çok faktör annenin duygusal erişilebilirliğini tehlikeye atabilir. Annenin depresyon yaşaması çocukların maruz kaldığı havayı değiştirebilir. Bebeğe bakan kişiler üzüntü, sinir, düşmanlık, etkileşimden geri çekilme, bebeğin sinyallerine cevap vermeme tutumu sergileyebilirler (Easterbrooks, Biesecker ve Lyons- Ruth, 2000).

Bağlanma, bir bireyden diğer belirli bir bireye karşı etkili bağ kurma durumundan bahseder. Bu nedenle bireyin bağlanma davranışı kendine özgü ve ayırt edicidir. Bağlanma her yaşta ortaya çıkabilen, çaresizlik ya da olgunlaşmamışlık anlamı taşımamaktadır. İlk bağlanmanın anneye oluşturulması muhtemeldir ancak kısa bir zaman sonra kişinin yaşamında yer almış belirli kişilerle de yaşanabilmektedir. Bağlanma, ister anneye ister başka bir kişiye olsun geçici herhangi bir ilişki ya da tamamen durumsal ilişkileri değil sürekliliği kapsayan ilişkileri içermektedir (Ainsworth, 1969).

Allen ve Land (1999)'e göre bağlanma, ergenlik döneminde ergenin yeni durumlarla baş etmesinde temel rol oynar. Bağlanma bakış açısından, ergenlik bir geçiş dönemidir. Bu dönemin başında ergen ilk bağlanma figürü olan bakıcısına daha az bağımlı olmak için büyük çaba harcar. Ergenlik dönemiyle birlikte, ergen mantıksal ve soyut düşünme yeteneklerini içeren formal düşünce yeteneği gelişir. Formal düşünce ergenlerin anne, babalarını ve bağlanma deneyimlerini çocukluk döneminden farklı bir biçimde değerlendirmelerini sağlar. Trinke ve Bartholomew (1997) romantik ilişkisi bulunan ergenlerin bağlanma figürü sıralamasına bakıldığında birinci sırayı romantik ilişkide oldukları kişi, daha sonrada anne, baba, kardeşler ve en iyi arkadaşlarının aldığını belirtmiştir. Romantik ilişkisi olmayan ergenlerde ise bu sıra bir sıra kayarak anne, baba, kardeşler ve en iyi arkadaşlar olmaktadır. Bu bulgu ana babanın güvenli üs olarak işlevlerinin ortadan kalkmadığını, ancak bu rolü ergenin bakış açısından başkalarıyla özelikle romantik ilişkideki diğer kişiyle paylaştıklarını gösterir (akt: Morsünbül, 2005). Ergenlik döneminde bağlanma davranışları doğrudan fiziksel temasa dayanan yakınlık aranmasından çok, bağlandığı kişiye duygularını, endişelerini ve korkularını paylaşmak şeklinde ifade edilir (Saymaz, 2003). Aynı zamanda ergenlik döneminde bahsedilen bağlanma teması sıcak, destekleyici ebeveyn-ergen ilişkisini korurken, ergenin özerkliğini ve bağımsızlığını destekleyici ebeveyn tarzını da ele alır (Bowlby, 1973;akt: Pavlidis ve McCauley, 2001).

Lieberman, Doyle ve Markiewicz (1999), geç çocukluk ve erken ergenlik döneminde akran ilişkileri ve güvenli bağlanma arasındaki ilişkinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Çocukların anne babaya duygusal erişilebilirlik durumu, özellikle de anneye duygusal erişilebilir olma durumunun hem ergenlik döneminde hem de orta çocuklukta önemli olduğu belirtilmektedir. Annelerin çocukların daha sonraki gelişimi üzerinde de etkileri olduğuna ilişkin birçok araştırmanın varlığı babaların çocuklarıyla olan ilişkilerini inceleyen çalışmaların geride kaldığını göstermektedir. Ergenliğe geçiş sürecinde bağlanmanın önemi ve çocuğun yakınlık arayışı davranışlarından anne-babaya duygusal erişilebilirliği ayırt etmenin önemine vurgu yapmaktadır. Olumlu arkadaşlık nitelikleri (yakınlık, yardım, güven) hem annelere hem de babalara olan güvenli bağlanma ile önemli ölçüde ilişkili olduğu ve arkadaş ilişkilerinin niteliğinin belirlenmesinde anne-babaya duygusal erişilebilirliğinde önemli katkısı olduğu belirtilmektedir.

Aile çatışmaları ve iletişim boşanmış ailelerde çocukların bağlanma niteliğinin yordayıcısı olarak belirtilmektedir. Çiftler boşandıklarında, ebeveynlik amaçlarına

yönelik eş ilişkilerini yeniden gözden geçirmek durumundadırlar (Lewis, Johnson-Reitz ve Wallerstein, 2004). Bu yeniden gözden geçirme sürecinde ebeveynlerin birbirleriyle iletişim kurma biçimleri özellikle kullandıkları çatışma çözme stratejileri çocukların gelişimi ve güvenliği için önemlidir. (Amato ve Keith, 1991). Çatışmanın çok olduğu ailelerde çocukta uyum problemleri daha da artabilmektedir. Boşanmış ailelerde bağlanma durumunun diğer bir yordayıcısı ebeveyn-çocuk ilişkisindeki duygusal erişilebilirliktir (Altenhofen, Sutherland ve Bringen, 2010) Bozulmamış (boşanmanın olmadığı) ailelerde güvenli bağlanma yordayıcı olarak ideal ebeveyn-çocuk ilişkilerinin olduğu bulunmuştur. (Van Ijzendoorn, Juffer ve Duyvesteyn, 1995).

Erken bağlanma modelleri bireyin problem çözme, akademik performans ve akranlarıyla sosyal yeterlilik, psikolojik rahatsızlıklar gibi gelecekteki davranışlarını önceden tahmin etmede rol oynamaktadır. Örneğin, bebeklik döneminde güvensiz ve karasız ilişki biçimi sergileyenlerin, yaşamının daha sonraki zamanlarında anksiyete bozukluğu geliştirmeleri olasılığını belirtmektedir (Williams ve Kennedy, 2012).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Zorbalık ve Zorbalık Mağduriyeti İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında öncelikli olarak zorbalık ve zorbalık mağduriyetine ilişkin yurtdışında ve yurtiçinde yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalar tarih sırasına göre özetlenmiştir.

Kumpulainen, Rasanen ve Puura (2001), 423 ebeveyn ve 420 çocukla görüşmeler yaparak zorbalıkla psikiyatrik bozukluklar arasındaki ilişkiyi değerlendirmek ve zorbalık olaylarına dahil olan öğrencilerin ruh sağlığı servislerini kullanma olasılıklarını içeren araştırma yapmışlardır. Bu araştırmanın sonucunda zorba ve mağdur olan çocukların zorbalık olayına karışmayan çocuklara göre, psikiyatrik bozukluklara daha eğilimli oldukları, aynı cinsiyetten olup zorbalığa karışmayan çocuklarla karşılaştırıldıklarında, en fazla rahatsızlığın sırasıyla erkek zorbalarda, erkek zorba/mağdurlarda ve kız mağdurlarda olduğu tespit edilmiştir. Zorba/mağdur çocuklar arasında en sık görülen tanılar dikkat eksikliği bozukluğu, karşı gelme (oppositional/conduct disorder) davranış bozukluğu ve depresyondur.

Nansel ve ark. (2001), zorbalık yapma ve zorbalığa uğrama ile psikososyal uyum arasında ilişkiyi incelemek amacıyla 6-10. sınıflarda okuyan 15.686 öğrencinin katıldığı araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada, zorbalık yapma ve zorbalığa uğrama ile düşük

psikososyal uyum arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Mağdurların, arkadaş edinmede güçlük yaşadıkları, daha fazla yalnız oldukları ve düşük düzeyde sosyal, duygusal uyum gösterdikleri zorba öğrencilerin ise alkol ve sigara kullanımı gibi diğer problemli davranışları da gösterdikleri ifade edilmiştir.

Stevens, De Bourdeaudhuij ve Oost (2002), yaşları 10-13 arasında değişen toplam 1719 çocukla, mağdurların, zorbaların zorba/mağdurların ve katılmayanların aile özellikleri, çocuk-ebeveyn arasındaki algı farklılıkları ve çatışma durumları, problem çözme stratejilerini araştırmak amacıyla çalışma yapmışlardır. Zorbalar ailelerinde daha az bağlılık, ifade etme gücü, kontrol ve sosyal uyum ve daha fazla çatışma algılarlar buna ilişkin zorbalar daha olumsuz ve daha yıkıcı bir problem çözme stratejisi kullanırken mağdurların aileleri kaçınan problem çözme stratejileri kullanmaktadır. Mağdurlar ve katılmayan çocuklar arasında aile işlevleri konusunda hiçbir farklılık bulunamamıştır. Zorba/mağdurlar ve katılmayan çocuklar karşılaştırıldığında aile içindeki çatışmada anlamlı bir farklılık göstermişlerdir. Zorba/mağdur grubundaki çocuklar zorba gruptaki çocuklara kıyasla ailede en yüksek kontrol seviyelerini algılar. Ebeveynler çocuklarına kıyasla aile içlerinde daha fazla bağlılık, ifade etme gücü, kontrol, sosyal uyum ve daha az çatışma; daha az ceza, daha fazla ilişki kurma ve özerkliği daha fazla desteklediklerini algılar.

Flouri ve Buchanan (2002), İngilterede yaşları 13-19 arasında olan ergen erkeklerle yaptıkları çalışmada, sosyal destek kaynağı olarak algılanan baba ilgisinin düşük yaşam doyumuna karşı koruyucu olup olmadığını araştırmışlardır. Çoklu regresyon analizi sonuçları ergen erkek öğrencilerde algılanan düşük baba ilgisinin ve akran mağduriyetinin, düşük yaşam doyumuna anlamlı katkıda bulunduğu, baba ilgisinin olmasının çocukları akran mağduru olma durumundan koruduğunu belirtmektedir. Flouri ve Buchanan (2003) İngilterede yaşları 14-18 arasında olan ergenlerle yaptıkları bir başka çalışmada babanın ilgisinin çocuklarını zorbalık davranışına karşı koruyup korumadığını araştırmışlardır. Sonuçlar düşük anne ve baba ilgisinin ergenlerin zorbalık davranışlarına anlamlı katkıda bulunduğu göstermiştir. Ne baba ilgisi ve zorbalık arasındaki ilişki ne de anne ilgisi ve zorbalık arasındaki ilişki de erkek çocukların kız çocuklarınkinden daha güçlü olduğu söylenebilir.

Olweus (2003) yaşları 8-16 olan 150.000 İskandinav öğrenci ile 1980'li yıllarında araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin toplamda %15'inin zorba veya mağdur olma problemleriyle uğraştığını, bunların %9'unun mağdur, %6-7'sinin ise zorba olduğunu ifade etmektedir. Olweus 2001'de 110.000 öğrenci ile

araştırmasını yenilemiş, 1983'de yaptığı araştırmasına oranla mağdur öğrencilerin yaklaşık olarak %50 oranında arttığı, sıkça ve ciddi zorbalık problemlerine katılan (zorbalık, mağdur veya zorbalık mağduru olarak) öğrencilerin yüzdesinin yaklaşık % 65 oranında artmıştır.

Frisen, Jonsson ve Persson (2007), yaptıkları çalışmada, ergenlerin zorbalığa uğradığı hakkındaki algı ve deneyimlerini araştırmışlardır. Çalışma grubu 119 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Ergenlerin% 39'u okul yıllarında bir süre zorbalığa uğradığını, % 28 diğerlerine zorbalık yaptıklarını, % 13'ü hem mağdur, hem de zorba olduklarını bildirmişlerdir. Bu çalışmada erkek ve kızların zorbalık mağduru ve zorba sayıları neredeyse aynı oranlardadır. Katılımcılar, bireylerin neden zorbaca davranmalarının en yaygın nedeni olarak farklı bir görünüşe sahip olmaları ve benlik saygılarının düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Holt ve Espelage (2007), 424 (54%) ortaokul ve 360 (46%) lise öğrencileri toplam 784 ergen ile yaptıkları çalışmada, zorbalığa katılmayanlar % 61.6, zorba % 14.3, kurban % 12,5 ve zorba/kurban % 11.6'sı olarak sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda zorbalığa katılmayan öğrencilerin aile ve akran desteği katılan öğrencilere göre anlamlı olarak yüksek bulunmuş kaygı/depresyon durumlarını da en az yaşayan grup olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma akran ve anneden algılanan sosyal desteğin zorbalığa karşı koruduğunu ortaya koymaktadır.

Van Hoof, Raaijmakers, Van Beek, Hale III ve Aleva (2008), yaşları 12-18 arasında değişen 194 lise öğrencileriyle birlikte çalışma yaparak, ergenlerin depresif semptomları, zorba davranışlar, akran mağduriyeti, kimlik algısı ve ailesel özellikler arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemişlerdir. Araştırma sonuçları akran mağduriyetinin zorbalık davranışı ve depresif belirtiler arasındaki ilişkiye, kimlik algısının ise, akran mağduriyeti ile depresif belirtiler arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermektedir. Akran zorbalığına maruz kalmanın ergenlerin kimlik algılarını etkilemesiyle, depresif belirtilerinin arttığı, aile bağları ve aile etkisini içeren aile özelliklerinin, zorbalık davranışına, akran mağduriyetine ve depresip belirtilere karşı koruyucu bir etkiye sahip olmakla birlikte olumlu kimlik algısınının oluşmasına katkıda bulunduğu belirtilmiştir.

Mann, Kristjansson, Sigfusdottir ve Smith (2009), yaşları 14-16 olan 9. ve 10. sınıf olmak üzere toplam 7014 öğrenci ile grup zorbalığında, toplum, aile, akran ve okul faktörlerinin rolü, okul temelli müdahale etkileri adında çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda öğretmenleri ile kötüleşen ilişkiler ve okulu sevmeme gibi davranışların

olasılığına rağmen ebeveynleri ile geçirdiği zaman, ebeveynlerinin desteği grup zorbalığına karşı koruduğu, kuralsızlığın grup zorbalığı ile pozitif ilişkili olduğu, ebeveyn desteğinin mağdur olma durumuna karşı koruyucu olduğu, toplum ve aile bağlantısının, desteğinin yüksek seviyede olması, genç insanların zorbalık davranışlarını seçmesinde ve mağdur olma deneyiminin yaşanmasında azalmalara neden olduğu bulunmuştur. Okulu sevmeme, kuşaklar arası çatışma ve anomi (toplumun bireyle olan sosyal bağının kopması) mağduriyetle güçlü ve negatif ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Nakamoto, Schwartz (2010), akademik başarı ve akran mağduriyeti arasındaki eş zamanlı ilişkiyi incelemek amacıyla meta-analitik bir çalışma yapmıştır. Yapılan bu çalışma sonucu akran mağduriyeti ile akademik başarı arasında küçük fakat anlamlı bir negatif korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Analiz sonuçları korelasyonun gücünün hem erkek hem de kız çocukları için anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Demanet, Houtte (2012), öğrencilerin ilişkileri üzerine zorbalık ve mağduriyet etkisi adlı çalışmasında 11,872 öğrenciye ulaşmıştır. Çalışma sonuçları incelendiğinde, zorbalığa dahil olmayan öğrenciler, akranlarına, ebeveynlerine, öğretmenlerine ve okula bağlı kimseler olduğu; zorbalar, zorbalığa dahil olmayan kimselerin ebeveynleriyle bağlılıklarının seviyeleri kıyaslandığında akranları arasında daha popüler olduğu, mağdurların akranları arasında başarısız kimseler olduğu, zorba-mağdurlar ise kendilerini akranlarına, ebeveynlerine ve okula daha az bağlı, öğretmenleri tarafından da daha az desteklendiklerini hissettikleri görülmüştür. Mağdurların, akran bağlarının oldukça düşük bir seviyede olduğu, dostluk kurma ve sosyal duruş bakımından da en düşük ortalamaya sahip olduğu belirtilmektedir.

Williams, Kennedy (2012), Zorba davranışlar ve bağlanma stilleri adını verdiği çalışmasında 58 erkek, 86 kız toplam 114 öğrenci ile çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin annelerine yüksek seviyede kaçınan bağlanma davranışı gösterdiğinde ve babalarına yüksek seviyede kaygılı bağlanma durumu fiziksel olarak saldırgan davranışlar sergileme olasılığının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Kızların anneleriyle yüksek seviyede kaygılı bağlanma gerçekleştiğinde ilişkisel saldırgan davranışlar gösterme olasılığı daha yüksek olduğu, erkek öğrencilerin babalarına yüksek seviyede kaygılı bağlanma gerçekleştiğin de bu tür saldırganlıklara yatkın oldukları belirtilmektedir. Babaya yönelik kaygılı bağlanmanın ilişkisel saldırganlığa, anneye yönelik kaygılı bağlanmanın ise kurban olma (mağdur olma) durumuna neden olduğu belirtilmektedir.

Espelage, Rao, Hong, Low ve Little (2013), aile şiddeti, zorbalık, ergenler arasında madde kullanımı adlı boylamsal çalışmada yaşları 10 ile 15 arasında değişen toplam 1,232 öğrenci ile çalışmışlardır. Aile dinamikleri, zorbalık, kavga davranışları ve alkol, ilaç kullanımı 18 ay boyunca üç kez olmak üzere öğrenciler üzerinde ölçümleri tamamlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, doğrudan ya da dolaylı aile içi şiddete maruz kalma zorbalık davranışları ile bağlantılı olduğu, kavga ve zorbalık erkek ergenler için madde kullanımı ve aile şiddeti arasındaki bağa aracılık ettiği, bayanlar için ise alkol ve ilaç kullanımının aile içi şiddete maruz kalmanın doğrudan etkileri olduğu bulunmuştur.

Kokkinos (2013), erken ergenlik döneminde zorbalık ve mağduriyet, bağlanma stili ve algılanan ebeveynlik adlı çalışmasında 601 öğrenci üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçları, hem zorbalık hem mağduriyet algılanan ebeveynlik ile ilgili (olumlu red ve negatif duygusal sıcaklık) olduğunu ortaya koymuştur. Güvensiz bağlanan çocuklarda zorbalık ve mağduriyete katılım daha fazla olup, sıcaklık daha düşük seviyelerde ve reddedilme yüksek düzeydedir. Sadece mağduriyet güvensiz bağlanma stili üzerinde, öğrenci karakterleri ve ebeveynlik ile yordanırken hem zorbalık hem mağduriyet algılanan ebeveynlik tarafından yordanmıştır. Güvenli bağlanma gerçekleştiren çocukların zorbalığa maruz kalma ve mağdur olma durumuna daha az karıştıkları, kaçınan ve kararsız bağlanan çocuklara göre daha düşük seviyede reddedilme, daha yüksek seviyede duygusal sıcaklık yaşadıkları belirtilmektedir.

Gómez-Ortiza, Romeraa ve Ortega-Ruiza (2015), ebeveynlik stilleri ve zorbalık, ebeveyn psikolojik saldırganlık ve fiziksel cezanın aracı rolü çalışmasında, yaşları 12-19 arasında olan 2060 öğrenci ile çalışma yapmışlardır. Araştırma sonuçları, analiz edilen ebeveyn uygulamaları ve öğrencilerin saldırganlıkları ve mağduriyet arasında ebeveyn disiplininin aracılık rolü oynadığı doğrulanmış olup, cezalandırıcı disiplini kullanmayı tercih eden demokratik olmayan ebeveynlik stili ergenlerin zorbalığa katılım riskini arttırdığı, mağduriyetin ise, her iki cinsiyette doğrudan ebeveynin psikolojik saldırganlık disiplin davranışlarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Yurt dışında zorbalık ve zorbalık mağduriyetine ilişkin yapılan araştırmaların genel olarak psikiyatrik rahatsızlıklar, psikososyal uyum, sosyal destek (okul-öğretmen, akran desteği), akademik başarı ve aile ilişkilerine yönelik olduğu görülmektedir. Türkiye'de de zorbalık ve zorbalığa maruz kalmaya ilişkin araştırmalar mevcuttur. Yapılan bu araştırmaların bazıları aşağıda özetlenmiştir.

Dölek (2002), 5., 7., ve 9. sınıflar arasında zorbaca davranışların sıklığı ve özelliklerinin incelenmesi; öğrencinin öğrenciye gösterdiği zorbaca davranışlar ile cinsiyet, sınıf seviyesi; okulun sektörü (devlet okulu/özel okul) ve öğrencinin devam ettiği okul ve öğrencinin kendisine ilişkin duyguları gibi bazı demografik faktörler arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla toplamda 659 öğrenci ile araştırma yapmıştır. Sistemli olarak haftada birkaç kez zorbalığa uğradığını söyleyen (kronik mağdurlar) öğrencilerin oranı %8.17, zorbaca davranışta bulunan (kronik zorba) öğrencilerin oranı kızlarda %2.56 erkeklerde %6.37'dir. Hem kızlar hem de erkekler daha çok erkek öğrencilerin zorbalığına uğramaktadırlar. Kurbanların beşte birinin kendi sınıfından çocukların zorbalığına uğradıklarını, bunu aynı sınıf seviyesinde başka sınıflardan ve daha büyük sınıf seviyesindeki çocuklar tarafından mağdur edildiklerini belirtmişlerdir. Araştırma bulguları öğrencilerin büyük bir bölümü zorbaca davranışlara uğrama konusunda yetişkinlere anlatmama eğiliminde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğrenciler arasında zorbaca davranışlarla devlet okulu/özel okul arasında ilişki incelendiğinde zorba/mağdur sorununun içerdiği pek çok tutum ve davranışla devlet okulu/özel okul arasında bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin zorbaca davranışlarla ilgili duygu ve tutumlarını belirlemeyi amaçlayan bulgularına göre öğrencilerin büyük bir bölümünün zorbalık mağdurlarına karşı sempati duyduğu ve zorbaların önlenmesi için müdahalede bulunulmasını istemektedirler.

Akgün (2005), ergenlerin akran zorbalığına hedef olma ve akran zorbalığı gösterme davranışları üzerinde anne-baba tutumlarının ve anne-baba ergen ilişkisinin rolünü incelemek amacıyla yaptığı araştırmada yaşları 13-17 arasında değişen 268'i kız (%71), 111'i erkek (%29) olmak üzere 379 ergenle çalışmıştır. Araştırma örnekleminin çoğunluğunun kızlardan oluşması nedeniyle erkek ergenlere ilişkin analizler araştırmada sunulmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre akran zorbalığı sergileyen kızların anne-babalarının kendilerini pek fazla kontrol etmediklerini, babalarıyla olan iletişimlerinin olumlu olmadığını; akran zorbalığına hedef olma açısından kız ergenler anne-babalarını daha az denetleyici algılamakta, babalarıyla olan iletişimlerinin olumlu olmadığını belirtmektedirler.

Şirvanlı-Özen (2006), ergenlerde akran zorbalığına maruz kalmanın yaş, çocuk yetiştirme stilleri ve benlik imgesi ile ilişkisini araştırmıştır. 6, 7, 8 ve 10. sınıflarında öğrenim gören 308 kız ve 314 erkek öğrencilerden elde ettiği verilere göre, kızların zorbalığa maruz kalmaları ile babalarından algıladıkları kabul/ilgi negatif ilişkili; sıkı denetim/kontrol ile pozitif ilişkilidir. Erkeklerde ise, zorbalığa maruz kalma ile anneden

algılanan sıkı denetim/kontrol arasında pozitif ilişki olduğu gözlenmektedir. Hem kız hem de erkek ergenlerin olumsuz benlik algılarının zorbalığa maruz kalmayı beraberinde getirdiği, ebeveynlerinden "olumsuz" çocuk yetiştirme stillerine ilişkin tutum ve davranışlara maruz kalan ve olumsuz benlik imgesine sahip ergenlerin, bu akran zorbalığına maruz kalma olasılıkları artmaktadır.

Alikasifoglu ve ark. (2007), zorbalık davranışları ile sağlık ve sağlık riskleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla kesitsel bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemi yaşları 15-20 arasında değişen 3.519 ergen öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin% 59,4'ü (n = 2,091) ne zorba ne de kurban, % 22 (n=774) kurban, % 9.4 (n=331) zorba/kurban, % 9.2 (n=323) zorbalardan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda zorba/kurban ve zorbaların sigara ve alkol kullanma, sarhoş olma, bilgisayar oyunları ve cinsel aktivitelerde bulunması diğerlerinden daha fazla olduğu, kurbanların daha düşük bir sosyo-ekonomik statüye sahip olması, karşı cins arkadaşlarıyla konuşmada güçlük çekmesi ve diğerlerine göre yeni arkadaşlar edinmede zorlanmaları daha muhtemel olduğu, zorba/kurbanların annelerinin eğitim seviyelerinin düşük olduğu, her iki ebeveynle de iletişim kurmakta zorluk çektiği, zorbalık davranışlarının diğer risk davranışları ve psikolojik sağlık sorunları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Genç (2007), öğrencilerin, okul müdürlerinin ve rehber öğretmenlerin okullarda yaşanan zorbalık davranışlarına ilişkin algılarını belirlemektir. Araştırmanın alt amaçları ise, zorba veya kurban olmanın seçilmiş bazı kişisel ve ailevi değişkenlerle ilişkisini ve öğrencilerin zorbalık yapma veya maruz kalma durumundaki duygusal ve davranışsal tepkilerini belirlemek amacıyla çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın örneklemini lise 1, 2 ve 3. sınıflara giden 811 öğrenci oluşturmaktadır. Genel lise öğrencilerinin en çok maruz kaldıkları ve uyguladıkları zorba davranışlar şu başlıklar altında toplanmıştır: "Saldırı Aleti Kullanmak veya Tehditle Zorbalık", "Sözel Zorbalık", "Sanal ve Cinsel Zorbalık", "Basit Fiziksel Zorbalık", "Duygusal Zorbalık" ve "Ağır Fiziksel Zorbalık". "Sözel Zorbalık", öğrenciler arasında en yaygın görülen zorbalık türüdür. Akranları tarafından zorbalığa uğradığını belirten genel lise öğrencilerinin oranı yüzde 18,3 iken akranlarına zorbalık yaptığını ifade eden öğrenci oranı yüzde 15,2; okulda zorbalığa tanık olduğunu ifade eden öğrenci oranı ise yüzde 56,9 olarak bulunmuştur. Bütün zorbalık türlerini erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha çok uygulamaktadır. "Başarılı" öğrencilerin, bütün zorbalık türlerine "okul başarısı "orta" veya "başarısız" olan öğrencilerden daha az başvurdukları ve maruz kaldıkları görülmüştür. Anne-babası birlikte olmayan öğrenciler, anne babası birlikte olan öğrencilere göre daha fazla zorba

davranışlar uygulamakta ve zorbalığa maruz kalmaktadırlar. Ailesinde şiddet olan öğrenciler, bütün zorbalık türlerini uygulamaktadır. Madde bağımlılığı olan öğrenciler, bütün zorbalık türlerine hem daha fazla maruz kalmaktadır hem de daha fazla uygulamaktadır.

Özdinçer-Arslan (2008), lise öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma sıklığını, öğrencilerin zorbalık döngüsündeki rollerini ve demografik değişkenlerle ilişkisini öğrencilerin öz kavramı ve aileleri ile ilgili özelliklerinin akran zorbalığına etkisini belirlemek amacı ile 9. ve 10. sınıflarındaki öğrenim gören 1670 öğrenciden elde edilen verilerle araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda; zorbalık oranının erkeklerde yüksek olduğu, çoğunlukla kızların kızlara, erkeklerin erkeklere zorbalık uyguladığı saptandı. Akran zorbalarını belirleme ölçeğine göre; öğrencilerin % 17'sinin zorbalık döngüsünde yer aldığı (%5,3'ünün zorba, %5,9'unun kurban, %5,8'sinin hem zorba hem kurban olduğu) belirlendi. Anne-baba ayrı olan grupta, aile bireyleri arasında şiddete tanıklık eden grupta, aile üyeleri tarafından kendisine şiddet uygulananlarda zorbalığa karışanların oranı anlamlı derecede fazla olduğu; zorbalığa karışmayan öğrencilerin sağlıklı ailelere sahip oldukları ve öz kavramı puan ortalamalarının anlamlı olarak yüksek olduğu belirlenmiştir.

Cenkseven-Önder ve Yurtal (2008), Adana ilinin merkez ilçelerinde yer alan üç ilköğretim okulunda; altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflara devam eden öğrenciler üzerinde araştırma yapmışlardır. 118'i zorba, 81'i kurban ve 74'ü ise olumlu özelliklere sahip toplam 273 öğrenci belirlemişlerdir. Araştırma sonucunda zorba ve kurban öğrencilerin, olumlu özelliklere sahip öğrencilere göre ailelerini "problem çözme", "iletişim", "roller", "duygusal tepki verebilme", "ilgi gösterme", "davranış kontrolü" ve "genel fonksiyonlar" alt boyutlarında daha olumsuz algıladıkları ortaya çıkmış, aile Değerlendirme Ölçeği'nin boyutlarının tamamının zorba olmayı % 70,3 kurban olmayı ise % 68,4 oranında başarı ile sınıflandırdığı, bu değişkenler arasından özellikle problem çözme, iletişim ve roller boyutlarının zorba olmayı açıklamada, iletişim, roller, davranış kontrolü ve genel fonksiyonların ise kurban olmayı açıklamada diğer boyutlara göre daha fazla katkı sağlayan değişkenler oldukları görülmüştür.

Totan (2008), 9., 10. ve 11. sınıf düzeyinde toplam 595 lise öğrencisi ile ergenlerde zorbalık davranışlarını ve anne, baba, akran ilişkilerinin zorbalığı yordama gücünü araştırmaktadır. Araştırma katılımcılarında zorbalık davranışları oranları; 67 zorba (%11,26), 76 kurban (%12,77), 48 zorba/kurban (%8,07) ve 404 zorbalığa katılmayan (%67,90) olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda zorba oranının

erkeklerde ve kızlarda benzerlik gösterdiği, kurban oranın kızlarda, zorba/kurban oranının ise erkeklerde daha fazla olduğu, sınıf düzeyi yükseldikçe zorba olmanın arttığı, kurban olmanın ise azalma eğiliminde olduğu, ergenlerde anne, baba ilişkileri arttıkça zorba ve zorba/kurban statülerinde olma olasılıklarının azaldığı, katılmamış statüsünde olma olasılığını ise arttırmaktadır. Cinsiyete dayalı olarak bakıldığında anne-baba ile ilişkilerin artması erkeklerde zorba statüsünde olmayı azalttığı, akran ilişkilerinin artışı ise zorba olma olasılığını artırırken kurban olma olasılığını azalttığı görülmektedir.

Burnukara (2009), betimsel çalışmasında yaşları 12 ile 18 arasında değişen 868 ergene son altı ay içerisinde okul içinde ve okul dışında ne sıklıkla zorbalık tanımı içinde yer alan davranışlar uyguladıkları ve maruz kaldıkları ve zorbalıkla baş etmede ne tür yöntemler kullandıklarını belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Genel olarak akran zorbalığına maruz kalma açısından cinsiyete göre farklılık olmadığı, zorbalık türlerine göre değerlendirildiğinde ise erkeklerin fiziksel zorbalığa, kızların ise ilişkisel zorbalığa ve kişisel eşyalara saldırıya daha fazla maruz kaldıkları bulunmuştur. Akran zorbalığıyla mücadelede kızların başkalarından yardım isteme gibi sosyal destek arama davranışlarını, erkeklerin ise karşı koyarak mücadele etme gibi dışsallaştırma ve okuldan uzak durma gibi kaçınma davranışlarını daha fazla tercih ettikleri bulunmuştur. Zorba statüsünde yer alan ergenler karşı koyarak mücadele etmeyi ve okuldan uzak durmayı, kurban statüsündeki ergenler ise birine anlatmayı ve bu davranışları yapanlardan uzak durmayı daha çok tercih etmişlerdir.

Yaban (2010), Ergenlerin arkadaşlık niteliği, ebeveynden ve okul ortamında öğretmenden algılanan destek ile akran zorbalığı/zorbalığa maruz kalma arasındaki ilişkiler adlı araştırmasında Ankara il merkezinde ve Çankaya ilçesine bağlı okullardan seçkisiz olarak seçilen beş ilköğretim okulu ve beş lisenin 7.-10. sınıflarında okuyan 780 ergen ile çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda, kız ergenlerde babadan algılanan desteğin, erkek ergenlerde ise öğretmenlerden ve babadan algılanan desteğin zorbalıkla ilişkili olduğunu; anneden algılanan desteğin ne kız ne de erkekler için zorbalık ve zorbalığa maruz kalmanın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı saptanmıştır. Anneden algılanan desteğin akran zorbalığı üzerindeki koruyucu etkisinin, babanın da destekleyici algılandığı aile ortamlarında yapılan analizlerde; anneden algılanan desteğin ergeni zorbalık ve zorbalığa maruz kalmadan koruyabilmesinin ancak babanın da destekleyici olarak algılandığı ortamlarda mümkün olduğunu göstermiştir. Babadan algılanan desteğin erkek ergenlerin olumsuz arkadaşlıkları üzerinde koruyucu bir rolü

olduğu; öğretmenlerden algılanan desteğin ise olumlu arkadaşlıklara sahip olmayı yordadığı belirlenmiştir. Olumsuz arkadaşlık niteliğinin hem kız hem de erkeklerde zorbalık ve yalnızca erkeklerde zorbalığa maruz kalma riskini arttıran bir faktör olduğu, olumlu arkadaşlık niteliği ise yalnızca erkeklerin zorbalık ve zorbalığa maruz kalma ile negatif ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Şirvanlı-Özen ve Aktan (2010), ebeveyne bağlanma biçiminin, ergenin zorbalık sistemi içinde kurban veya zorba olarak yer alması üzerindeki rolü ve kullanılan başetme stratejilerinin bu ilişkideki aracı rolünü kız ve erkek ergenler için ayrı ayrı incelemektir. Araştırmanın örneklemini İstanbul'daki 2 özel ve 3 devlet okulunun 6., 7., 8., 9. ve 10. sınıflarında öğrenim gören, 197'si kız, 213'ü erkek olmak üzere toplam 410 öğrenci oluşturmuş. Araştırmada veri toplamak amacıyla, "Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği", "Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği", "Ebeveyne Bağlanma Ölçeği" ve "Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın amacına yönelik yapılan analizler sonucunda, erkek ergenlerde ebeveyne güvenli bağlanma ile hem zorbalığa maruz kalma hem de zorbalık gösterme arasında olumsuz yönde, anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca erkek ergenlerde ebeveyne güvenli bağlanma ile zorbalığa maruz kalma arasındaki ilişkide stresle başa çıkma stratejilerinden "kaçınma" stratejisinin aracı rol gördüğü, yani anılan ilişkiyi güçlendirdiği görülmüştür. Gerek zorbalığa maruz kalma gerekse zorbalık göstermenin, erkeklerde ebeveyne güvenli bağlanma ile düşüş gösterirken, kızlarda anılan değişkenin anlamlı herhangi bir katkısının olmadığı gözlenmektedir. Erkeklerin kızlara oranla daha fazla zorbalık sistemi içinde yer aldıkları, ayrıca bu durumun kızlarda yaşla birlikte azaldığı, erkeklerde ise sadece zorbalığa maruz kalma açısından bir azalma görüldüğü, zorbalık gösterme düzeyinde ise anlamlı bir değişim olmadığı gözlenmektedir.

Atik (2013), akran ve zorba mağdurlarını, mağdur olmayan öğrencilerle karşılaştırarak mağdur olma olasılığına etki eden öğrenci ve okul düzeyindeki faktörlerin rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, Ankara'daki 16 farklı okuldan 1557 (832 erkek ve 725 kız) ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrenci düzeyi değişkenlerinin, özellikle duygusal öz-yeterliğin ve okul iklimi ölçeği boyutlarının (adalet, düzen ve disiplin, kaynakların paylaşımı ve öğrencilerin kişilerarası), mağduriyet üzerinde akran ve zorba mağdurları mağdur olmayanlara göre daha düşük duygusal öz-yeterliğe sahip olduğu, bazı öğrenci düzeyi değişkenleri (cinsiyet, yaş, akademik başarı, akademik öz-yeterlik, duygusal öz-yeterlik ve okul ikliminin veli katılımı ve öğrenci-öğretmen ilişkileri boyutları) akran mağduru

ya da zorba mağduru olma olasılığını anlamlı bir şekilde yordamadığı, akran mağduru ve zorba mağduru (dahil olmayanlarınkine göre) okullar arası anlamlı bir farklılaşmanın olduğu diğer bir ifadeyle bazı okullarda mağdur olma riskinin diğer okullara göre fazla olduğu tespit edilmiştir.

Ayas ve Pişkin (2011), farklı ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin akran zorbalığına uğrama ve zorbalık yapma düzeylerini inceledikleri araştırmalarında örneklemlerini, endüstri meslek lisesi, genel lise, özel lise ve anadolu liselerinde okuyan 600 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin zorbalık yapma ve zorbalığa uğrama düzeyleri cinsiyet bakımından karşılaştırıldığında genel olarak erkeklerin kızlardan hem daha fazla zorbalık yaptıkları hem de daha fazla zorbalığa uğradıkları görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre kızların sözel zorbalığa erkeklerden anlamlı biçimde daha fazla uğradıkları, diğer tüm alt ölçeklerde ise (fiziksel, dışlanma, söylentiye uğrama, eşyalarının zarar görmesi ve cinsel mağduriyet) erkeklerin kızlardan daha fazla uğradıkları görülmektedir. Sözel mağduriyet hariç diğer tüm alt ölçeklerde erkeklerin kızlardan daha fazla zorbalığa uğradıklarını ve dışlama hariç diğer tüm alt ölçeklerde kızlardan daha fazla zorbalık yaptıklarını ortaya koymaktadır. Bulgular ayrıca, cinsel mağduriyet alt ölçeğinde 11. sınıf öğrencilerinin 9. sınıf öğrencilerinden daha fazla mağdur olduklarını göstermektedir. Toplam zorbalık puanı bakımından 11. sınıf öğrencilerinin 9. sınıf öğrencilerinden; cinsel zorbalık alt ölçeğinde ise 11. sınıf öğrencilerinin hem 9. sınıf hem de 10. sınıf öğrencilerinden anlamlı bir biçimde daha fazla cinsel zorbalık yaptıkları anlaşılmaktadır. Bulgular ayrıca, kurban puanı en yüksek grubun endüstri meslek lisesi; zorbalık puanı en yüksek grubun ise özel lise öğrencileri olduğunu göstermektedir. Bulgulara göre en az zorbalığa uğrayan ve en az zorbalık yapan grubun ise anadolu Lisesi öğrencileri olduğu görülmüştür.

Atik, Özmen, Kemer (2012), Ankara'daki üç lisede eğitimlerine devam eden 232 (%59.6) erkek, 157 (%40.4) kız öğrenciler olmak üzere toplam 389 öğrenci ile çalışmışlardır. 14 ile 19 yaşları arasında değişen katılımcılar uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Katılımcıların %8'i zorba, %19.8'i mağdur, %7.7'si zorba/mağdur ve %64.5'i dahil olmayan şeklinde dağılım göstermiştir. Zorbalık davranışının türü açısından, zorbaların kullandığı en yaygın zorbalık türünün ve kurbanların en çok maruz kaldıkları zorbalık davranışının sözel zorbalık ve dolaylı zorbalık ("gruptan ayrı tutma, dışlama, göz ardı etme" gibi) olduğu görülmüştür. Zorbalık davranışı ile ilgili olarak cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri incelendiğinde, anlamlı cinsiyet faklılıkları bulunmuştur. Ancak, sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuca

göre, erkek katılımcılar kızlara göre zorbalık olaylarına daha çok dahil olmuştur. Mağdur kategorisinde yer alan öğrenciler ile zorba kategorisindeki öğrencilerin boyun eğici davranış puanları anlamlı bir şekilde farklılık göstermiş ve mağdur öğrencilerin daha fazla boyun eğme davranışı gösterdikleri bulunmuştur.

Görüldüğü gibi Türkiye'de yapılan zorbalık ve zorbalığa maruz kalmaya ilişkin yapılan araştırmaların genel olarak cinsiyet, sınıf seviyesi, okul türü, anne-baba tutumu, ailevi değişkenler, benlik imgesi akran ilişkilerine yöneliktir. Temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babaya duygusal erişebilirlik değişkenlerinin ele alınmadığı görülmektedir.

2.2.2. Temel Psikolojik İhtiyaçlar ile İlgili Araştırmalar

Pavlidis, McCauley (2001), yaşları 10-17 arasında değişen 60 anne-ergen katılımcı ile aile etkileşimleri ve ergen depresyon arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla araştırma yapmışlardır. Aile ile etkileşim kalıpları ergen depresyonu ergenlik döneminde belirgin gelişimsel yapılar ve özerklik, ilişki ihtiyacı ile ilişkili olduğu, depresif ergenlerin aileleri ile olan ilişkilerini zayıf olarak algıladıkları ve depresif ergenler düşmanlık gibi engellenen ilişki ihtiyacı davranışları ile ters olarak ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Fleming (2005), ergen özerkliği, erken ve geç ergen arasında istek, başarı ve ebeveynlerine itaatsizlilk etme adlı çalışmasında yaşları 12- 19 olan erken ergen ve yaşları 18-19 olan geç ergen ve toplam 994 ergen ile araştırma yapmıştır. Özerklik kazanma ile ilgili olarak hem erkek hem de kız ergenler erken ve geç ergenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Narsisizm, aileden ayrılma ve bilişsel görüşler ergenlerin özerklik algılamasında önemli unsurlar olarak bulundu. Ergenlerde ergenlik dönemine girdiği andan itibaren özerk olma isteğinin olması ve özerklik için mücadele etme kapasitesi yetişkinliğe geçişte kişisel özerkliğe kavuşmak için önemli aracı rol oynadı.

Haan, Soenens, Prinzie (2013), çocukluk çağı saldırganlığında algıladıkları ebeveyn davranışları ve ebeveynsel psikolojik ihtiyaçların doyumunun açıklayıcı rolünü test etmek amacıyla araştırma yapmışlardır. Çocukluktaki saldırganlık, erken ergenlik döneminde ebeveynlerin yeterlik, ilişki ve özerklik ihtiyaç doyumunun düşük olması ile ilgilidir. Anneler düşük yeterlik ihtiyaç doyumu ve babalardan daha fazla ilişki ve özerklik ihtiyaç doyumu buna ilişkin annelerin çocuklarını disiplin etmeye ilişkin

babalardan daha düşük aşırı tepki veren disiplin anlayışı ve daha yüksek sıcaklık ve psikolojik kontrol olduğu belirtilmiştir. Saldırganlık, ergenlik döneminde algılanan anne ve babanın aşırı tepki disiplini, psikolojik kontrol ve sıcaklık ile doğrudan ilişkili; anne ve babanın özerklik, yeterlik ve ilişki duygularıyla negatif ilişkilidir.

Hein, Koka ve Hagger (2015), 309 erkek, 293 kız öğrenci olmak üzere toplam 602 lise öğrencileri üzerinde öğretmenlerin algılanan kontrol davranışları, engellenen psikolojik ihtiyaç, öfke ve zorba davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemişler ve araştırma bulgularına göre öğrenci üzerinde baskı kurmayan ve olumsuz bakış açısından uzak olan öğretmenlerin (beden eğitimi) sınıflarında daha az psikolojik ihtiyacın karşılanmama durumuyla karşılaşır ve daha az zorbalık davranışı rapor ederler. Algılanan psikolojik ihtiyacın karşılanmaması, algılanan öğretmen kontrol davranışlarının öfke ve zorbalık davranışları üzerindeki etkisine aracılık etmektedir. Araştırma sonuçları öğrencilerin, öğretmenlerin sınıfla iletişim kurarken göz dağı verme davranışlarını (sözlü taciz, bağırma, fiziksel cezalandırma, aşağılama ve küçümseme davranışları ve kişisel saldırılar) kullandıkça, temel psikolojik ihtiyaçlarının engellendiğini hissettiklerini ifade ettiklerini belirtmektedir.

Lam, Law, Chan, wong, Zhang (2015), sosyal bağlamda okul zorbalığına öz-belirleme kuramının bakış açısı adlı araştırmasında 536 ergenle boylamsal bir çalışma yapmışlardır. Zorbalar (%9.8), mağdurlar (%3.0), zorba-mağdurlar (%9.4) ve tipik öğrenciler (%77.8) olmak üzere dört grup belirlenmiştir. Araştırma sonucu en düşük akademik performansa sahip olan öğrencilerin mağdur ve zorba mağdur olma ihtimallerinin daha yüksek olduğu, öğretmenlerden ilişki ihtiyacı için algılanan desteğin zorba ve mağdur olma grubunun üyeleri olmayı yordadığı buna ilişkin öğretmenlerden ilişki ihtiyacı için algılanan desteğin yüksek olması zorba ve mağdur olma ihtimalini önemli derecede azalttığını ortaya koymaktadır.

Young-Jones, Fursa, Byrket, Sly (2015), 68 kız ve 62 erkek katılımcılarla lisede algılanan zorbalık ve üniversite öğrencilerinin deneyimledikleri zorbalığın etkilediği akademik başarıyla ilgili birkaç yapı (örn. temel psikolojik ihtiyaçlar, akademik motivasyon, algılanan sosyal destek ve algılanan stres) ile birlikte aralarındaki farklılıkları incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucu, mevcut ya da geçmiş zorbalık yaşantıları geçiren mağdurların akademik motivasyonları böyle bir yaşantı geçirmeyenlerden daha düşük olduğu, zorbalık mağduru olanların özerklik ve yeterliğin düşük olduğu, ilişki ihtiyaç puanın ise daha düşük olduğu, düşük yeterlik ve özerklik puanlarınında zorbalığa yol açtığını göstermektedir.

Jungert, Piroddi, Thornberg (2016), 11-15 yaşlarında toplam 405 ergenlerle öğrenci-öğretmen ilişkilerinin, zorbalığın mağduru olan ergenleri savunmak için farklı motivasyon türleri ve bu motivasyon türleri arasındaki ilişkileri belirlemeyi ve ergenler arasında zorbalığı izleyen seyirci davranışlarının ilişkili olup olmadığını incelemek amacıyla araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda öğrenci öğretmen arasındaki ilişkinin sıcaklığı (warmth) mağduru savunmak için özerk motivasyon ile pozitif ilişkili, öğrenci-öğretmen arasındaki ilişki çatışmalı ise mağduru savunmak için dışsal motivasyon ve pasif izleyici ile pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin özerkliği destekleyici davranışları öğrencilerin özerklik ve yeterlik ihtiyaçlarını, sıcak öğrenci-öğretmen ilişkileri öğrencinin ilişki ihtiyacını desteklediği belirtilmektedir.

Fousiani, Dimitropoulou, Michaelides, Van Petegem (2016), 10. ve 11. sınıfa devam eden 548 lise öğrencisi ile çalışma yaparak algılanan ebeveynlik türü (özerklik desteği ve psikolojik kontrol açısından) ve siber zorbalık arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla araştırma yapmışlardır. Ebeveynlik ve siber zorbalık arasında hem doğrudan hem de dolaylı ilişki vardır. Ebeveynin özerkliği desteklemesi daha az siber zorbalığı dolaylı yordar çünkü bu durum ergenin özerklik ihtiyacının doyumu ile ilgilidir; ancak ebeveyn psikolojik kontrol siber zorbalığı doğrudan yordamaktadır. Siber zorbalık ve insanların zorba olarak karakterize edilmesi psikolojik kontrol, özerklik ve ilişki ihtiyacının engellenmesi ile ilişkilidir.

Yurt dışında temel psikolojik ihtiyaçlar konusunda yapılan araştırmaların genel olarak depresyon, ebeveyn ilişkileri, akademik başarı, öğrenci-öğretmen ilişkilerine yönelik olduğu görümektedir. Ancak yapılan araştırmalara bakıldığında temel psikolojik ihtiyaçların zorbalığa maruz kalma ile ilişkili sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Türkiye'de detemel psikolojik ihtiyaçlara ilişkin araştırmalar mevcuttur. Yapılan bu araştırmaların bazıları aşağıda özetlenmiştir.

Şahin ve Owen (2009), psikolojik ihtiyaçları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla toplamda 1011 lise öğrencisi ile çalışma yapmıştır. Lise öğrencilerinin saldırganlık puanı üzerinde ilişki ihtiyacı ile serbest zamanlarda yapılan etkinliğin türü, özerklik ihtiyacı ile cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisi anlamlı bulunurken; diğer değişkenlerin ortak etkileri anlamlı bulunmamıştır. Cinsiyetin, algılanan anne tutumunun, algılanan baba tutumunun, ailede şiddet uygulanma durumunun, ilişki ve yeterlik ihtiyaçlarının öğrencilerin saldırganlık puanları üzerindeki temel etkisi anlamlı bulunurken serbest

zamanlarda yapılan etkinliklerin türünün ve özerklik ihtiyacının öğrencilerin saldırganlık puanları üzerindeki temel etkisi anlamlı bulunmamıştır.

Eryılmaz (2011), 176 kız ve 150 erkek olmak üzere, toplam 326 lise öğrencisi ile ihtiyaç doyumu ve yaşam amaçları belirleme ile sınırlandırılmış bir öznel iyi oluş modeli geliştirmek ve bu modelin geçerliliğini sınamak amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre, geliştirilen modelde ihtiyaç doyumunun ve yaşam amaçları belirlemenin lise öğrenimine devam eden ergenlerin öznel iyi oluşları üzerindeki doğrudan etkileri; ihtiyaç doyumu ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide yaşam amaçları belirlemenin aracılık etkisi ve ihtiyaç doyumunun toplam etkisi anlamlı ve yaşam amaçlarını belirlemenin ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini yükselttiği bulunmuştur. Geliştirilen modelin lise öğrenimine devam eden ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini yükseltmede kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Hamurcu ve Sargın (2011), lise öğrencilerinin boyun eğme davranışları ile psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Araştırmanın örneklemini 14-18 yaş aralığında, 108 kız, 127 erkek olmak üzere toplam 235 liseye devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçları ile boyun eğme davranışları arasında pozitif – doğrusal yönde bir ilişki olduğu, boyun eğme davranışının en güçlü yordayıcısı özerklik, diğeri ise ilişki ihtiyacı olduğu buna ilişkin psikolojik ihtiyaçların ilişki alt boyutu ile boyun eğme davranışı arasında da negatif – doğrusal yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Kocayörük (2012), 9, 10, 11, ve 12. sınıfa devam eden yaşları 14 ile 18 arasında değişen 299 kız, 226 erkek olmak üzere toplam 525 lise öğrencileri ile özerklik destekleyici aile ilişkileri, öznel iyi oluş ve ihtiyaç doyumunu içeren araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda annenin özerklik destekleyiciliğine ve olumsuz etkilerine ihtiyaç doyumunun aracılık ettiği, anne-baba desteğinin ergenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılamalarına, özerk benlik gelişimlerine ve iyi oluşlarına katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Kuzucu ve Şimşek (2013), 225 kız ve 241 erkek toplam 466 lise öğrencileri ile temel psikolojik ihtiyaç doyumu ve saldırganlığın arasındaki ilişkide yaşam amacı ve kariyer kararsızlığının aracı rolü test etmek amacıyla araştırma yapmışlardır. Yaşam amacı ve kariyer karasızlığı temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve saldırganlık arasındaki ilişkiye tam olarak aracılık etmektedir. Temel psikolojik ihtiyaçların doyurulmaması daha az belirgin yaşam amacı ve kariyer kararsızlığı teşvik ederek ergen saldırganlığını güçlendirmektedir.

Nigar (2014), 248 kız (%53.8), 213 erkek (% 46.2) olmak üzere toplam 461 öğrenci bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Grubun yaşları 11 ile 15 arasında değişmektedir. Araştırmada veri toplama araçları olarak; "Öznel İyi Oluş Ölçeği" ve "Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin psikolojik ihtiyaçların alt boyutlarıyla ve ölçeğin genelinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin psikolojik ihtiyaçların alt boyutlarıyla ve ölçeğin genelinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada kız öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye'de yapılan çalışmalara bakıldığında temel psikolojik ihtiyaçlar üzerinde yapılan çalışmaların genel olarak zorbalık ve zorbalığa maruz kalma ile ilişkili olmadığı, çalışmalarda temel psikolojik ihtiaçların daha çok öznel iyi oluş, aile ilişkileri, boyun eğici davranışlar, saldırganlık, yaşama amacı değişkenleriyle ilişkili olarak ele alındığı görülmektedir.

2.2.3. Anne-Babaya Duygusal Erişilebilirlik ile İlgili Araştırmalar

Lieberman, Doyle ve Markiewicz (1999) anne-babaya duygusal erişilebilirliğinde çocuğun yaşı ve cinsiyetini değerlendiren bir çalışmada, geç çocukluk döneminde olan 274 kişi ve erken ergenlik döneminde olan 267 kişi üzerinde çalışma yapmışlardır. Bu çalışma sonucunda algılanan anneye duygusal erişilebilirlikte hem erkek hem kız çocuklar için yaş farkı bulunmamıştır. Algılanan babaya duygusal erişilebilirlikte erkek çocuklar için yaş farkı bulunmamış, ancak, ergen kızların daha küçük yaştaki kız çocuklarına göre babalarını daha az erişilebilir algıladıkları belirtilmiştir. Ergen kızlar babalarının mesafeli olduğunu, babalarından çekindiklerini, babalarının duygusal ihtiyaçlarını karşılamadığını belirtmişlerdir. Ebeveynler arasındaki duygusal erişilebilirlik cinsiyet farkı açısından değerlendirildiğinde ise hem erkek hem de kız çocuklarının babalarını annelerine kıyasla daha az erişilebilir algıladıkları belirlenmiştir. Olumlu arkadaşlık nitelikleri (yakınlık, yardım, güven) hem annelere hem de babalara olan güvenli bağlanma ile önemli ölçüde ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Easterbrooks, Biesecker ve Lyons-Ruth (2000), bebeklik döneminin sosyo-duygusal gelişimi işlevselliğinde ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşime dayalı olarak

orta çocukluk döneminde anne-babaya duygusal erişilebilirliği ile anne ve bebek arasında güvenli bağlanma ve annenin depresif semptomlarla olan ilişkisini boylamsal bir çalışma yaparak araştırmıştır. Araştırmada 45 çocuk ve annesi çocukların bebeklik döneminden (18 aydan), 7 yaşına kadar takip edilmiş ve güvenli bağlanma 'yabancı ortam laboratuvarı' değinerek değerlendirilmiştir. Çocuklar 7 yaşına geldiğinde çocuklar ve anneleri laboratuar ortamındaki oyun odasında gözlenmiştir. Sonuçlar hem anneler hemde çocuklar için bebeklik ve orta çocukluk dönemindeki sosyo-duygusal gelişim arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bebeklik döneminde güvenli bağlanma ile annenin ebeveyn duyarlılığı ve yapılandırması 7 yaş çocuğunun katılımı ile ilişkili olduğu, Bebeklik döneminde annenin depresif semptomları ile ebeveyn duyarlılığı ve yapılandırması ile ilişkili olduğu belirtilir.

Ziv, Aviezer, Gini, Sagi ve Koren- Karie (2000), 687 İsrailli gençlerle duygusal erişilebilirlik ve bebek-anne bağlanma ilişkisi üzerinde araştırma yapmışlardır. Bebeklerin güvenli bağlanma durumu ile duygusal erişilebilirlik ölçeğinden alınan yüksek puan arasında ilişki olduğu belirtilmiştir ve sonuçlar güvenli bağlanan bebeklerin, güvensiz bağlanan bebeklere kıyasla annelerine daha duyarlı olduklarını göstermiştir.

Sturge-Apple, Davies ve Cummings (2006), ebeveynler arasındaki ilişkide düşmanlık ve geri çekilme, ebeveynlerin duygusal açıdan erişilebilir olmama durumu ve çocuk içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarındaki değişiklikler ile okul uyum güçlüğü arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. 3 yıllık bir periyot içerisinde gerçekleşen araştırmaya anne, baba ve 6 yaşındaki çocuklardan oluşan toplam 210 kişi katılmıştır. Ebeveyne duygusal erişilebilir olmama durumu ebeveynler arası düşmanlık, geri çekilme ve çocukların uyum becerileri üzerinde doğrudan bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynler arası düşmanlık çocukların gelişimlerinde dolaylı bir etkiye sahiptir.

Steinberg ve Davila (2008), 80 ergen katılımcı ile ergen romantik işlev ve depresif belirtiler arasındaki ilişkileri inceleyen araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda ergenler ebeveynlerine duygusal açıdan erişemediklerinde zayıf romatik işlev ve depresif belirtiler gösterdikleri, duygusal erişilebilirliğin depresif belirtilerle anlamlı derecede negatif olarak ilişkili olduğu, ergenlerdeki düşük yeterlik düzeyi, yüksek depresif belirtilerle ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Sanzone-Goodrich (2013), ergenlerin algılanan anne-babaya duygusal erişilebilirlik benlik kavramı ve siber zorbalık davranışlarına mağdur ya da fail olarak

katılmaları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda siber zorbalık mağduru olma algılanan babaya duygusal erişilebilirlik ile negatif ilişkili olduğu, ancak bu suçlu olmak değil; erkek katılımcılar için siber zorbalık mağduru olma anne, babaya duygusal erişilebilir olma ve benlik kavramı ile negatif ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Kim, Stifter, Philbrook ve Teti (2014), 12- 18 aylık bebeklerle çalışma yaparak, duygu düzenleme stratejileri ile annenin duygusal erişilebilirliğinin anne ve bebeğin etkileşimindeki rolü ve bağlanma üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Duygusal erişilebilirlik bebeklerin duygu düzenleme stratejileri ile doğrudan ilişkili değilken, bebeklerin güvenli bağlanmasının bebeğin çevreye uyum sağlayıcı ve gerilim azaltıcı davranışlarla doğrudan ilişkilidir.

Yurt dışından ebeveyn duygusal erişilebilirliğine yönelik olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak bağlanma, uyum problemleri, siber zorbalık açısından ele elındığı görülmektedir. Türkiye'de ebeveyn duygusal erişilebilirliği üzerinde yapılan iki çalışma dikkati çekmiştir. Aşağıda çalışmalar hakında aşağıda bilgi yer almaktadır.

Gökçe (2013), anne-babaya duygusal erişilebilirliğinin duygu düzenleme güçlüğü, kişilerarası ilişki tarzları, sosyal destek ve genel psikolojik sağlık ile ilişkisini incelemiştir. Çalışma örneklemini ebeveynleriyle yaşayan 16-45 yaş arası yetişkin oluşturmuştur. Ebeveyn Duygusal Erişilebilirliği Ölçeği, Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği, Kişilerarası İlişki Tarzları Ölçeği, Sosyal Destek Ölçeği ve Kısa Semptom Envanteri kullanılmıştır. Araştırma soruları çerçevesinde elde edilen bulgular tüm temel değişkenlerin (anne-babaya duygusal erişilebilirliği, duygu düzenleme güçlüğü, kişilerarası ilişki tarzları, çok boyutlu algılanan sosyal desteğin ve genel psikolojik sağlığın) birbirleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Anne-babaya duygusal erişilebilirliği ile genel psikolojik sağlık arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğü, kişilerarası ilişki tarzları ve çok boyutlu sosyal desteğin tam aracı etkisi olduğu bulunmuştur.

Özdoğan (2017), ergenlerde ebeveynin duygusal erişilebilirliği ve reaktif-proaktif saldırganlık arasında duygu düzenleme güçlüğünün aracı rolü inceleyen araştırmasında, 9., 10., 11. ve 12. sınıfına devam eden 423 kız, 353 erkek olmak üzere toplam 776 öğrenci üzerinde çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda reaktif-proaktif saldırganlık toplam puanı ile duygu düzenleme güçlüğü toplam puanı arasında pozitif yönlü anlamlı, anne-babaya duygusal erişilebilirliği ile negatif yönlü anlamlı ilişkiler

olduğu, ergenlerin toplam saldırganlık düzeylerinin babaya duygusal erişim, duygusal tepki farkındalığındaki yetersizlikler ve olumsuz duygu deneyimlemelerinde dürtü kontrol güçlüğü saldırganlığı açıklamada anlamlı katkılar yapan değişkenler olduğu ifade edilmiştir. Ergenlerin proaktif saldırganlık düzeyleri babaya duygusal erişim, duygusal tepki farkındalığındaki yetersizlikler, duygusal tepkilerin kabul edilmemesi, etkili olarak algılanan duygu düzenleme stratejilerine erişimdeki sınırlılık, olumsuz duygu deneyimlemelerinde dürtü kontrol güçlüğü, olumsuz duygu deneyimlemelerinde güçlükle bağdaşan hedef yönelimli davranışlar alt boyutları tarafından yordandığı tespit edilmiştir. Reaktif saldırganlık düzeyleri babaya duygusal erişim, duygusal tepki farkındalığındaki yetersizlikler, duygusal tepkilerin kabul edilmemesi, olumsuz duygu deneyimlemelerinde dürtü kontrol güçlüğü alt boyutları tarafından yordandığı belirlenmiştir. Duygu düzenleme güçlüğünün reaktif-proaktif saldırganlık ve anne-babaya duygusal erişilebilirliği arasında kısmi aracı değişken olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye'de ebeveyn duygusal erişilebilirliğine ilişkin yapılan bu iki çalışma akran zorbalığı ve zorbalık mağduriyeti ile ilişkili değildir. Türkiye'de bu konuda yapılan çalışmaların oldukça az olduğu, bu konuda yapılacak çalışmalara gereksinim olduğu söylenilebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizine yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada lise öğrencilerinde akran zorbalığına maruz kalma temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babaya duygusal erişilebilirlik arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni akran zorbalığına maruz kalma, bağımsız değişkenleri ise temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babaya duygusal erişilebilirliktir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Osmaniye ilinin Kadirli ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 6 lisenin (Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve özel okul) 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında öğrenim gören 1198 öğrenci oluşturmaktadır. Okul seçiminde okulların bulunduğu semtlerin sosyo-ekonomik durumları ve okul türleri dikkate alınmıştır.

Araştırmada 1240 öğrenciden veri toplanmıştır. Uygulanan ölçeklerden hatalı ve yanlış cevaplanan 7 öğrenci çalışma dışında bırakılmıştır. 1233 öğrenciye uygulanan California Zorba Mağduriyeti Ölçeği sonuçlarına göre 966 (%78.3) öğrencinin mağduriyet belirtmediği, 232 (% 18.8) öğrencinin zorbalık mağduru olduğu, 35 öğrencinin ise (%2.8) akran mağduru olduğu belirlenmiştir. Araştırma zorbalık mağdurları üzerinde gerçekleştirildiği için akran mağdurları örneklem dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak araştırmanın çalışma grubu 588 kız (%47.08), 610 erkek öğrenci (%50.92) olmak üzere toplam 1198 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrenciler 14-19 yaş aralığında olup, yaş ortalamaları 16.66'dir (Ss=1.12). Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları

	Kız		Erkek		Toplam	
Sınıf düzeyi	f	%	f	%	f	%
9. sınıf	139	47.3	155	52.7	294	100
10.sınıf	157	51.0	151	49.0	308	100
11.sınıf	141	47.0	159	53.0	300	100
12.sınıf	151	51.0	145	49.0	296	100
Toplam	588	47.08	610	50.92	1198	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğrencilerin 294'ü (%100) 9.sınıfta, 308'i (%100) 10.sınıfta, 300'ü (%100) 11. Sınıfta ve 296'sı (%100) 12. sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmaya katlan öğrencilerin anne-babalarının öğrenim durumlarına ilişkin dağılım ve yüzdeleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Anne ve Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı ve Yüzdeleri

Öğrenim Düzeyi	Anne		Baba	
	f	%	F	%
Okur-yazar değil	62	5.2	13	1.1
Okur-yazar	31	2.6	14	1.2
İlkokul mezunu	451	37.6	332	27.7
Ortaokul mezunu	175	14.6	201	16.8
Lise mezunu	284	23.7	338	28.2
Yüksekokul (2 yıllık)	26	2.2	48	4.0
Üniversite mezunu	162	13.5	233	19.4
Yükseklisans-Doktora	7	.6	19	1.6
Toplam	1198	100	1198	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin %37.6'sı ilkokul mezunudur ve ilkokul mezunu anneye sahip öğrenciler çalışma grubunun en geniş yüzdesini oluşturmaktadır. Öğrencilerin annelerinin yalnızca %13.5'i üniversite %0.6'sı yüksek

lisans veya doktora mezunudur. Öğrencilerin babalarının ise %28.2'si lise mezunudur ve lise mezunu babaya sahip öğrenciler örneklemin en geniş yüzdesini oluşturmaktadır. Öğrencilerin babalarının %19.4'ünün ise üniversite mezunudur ve % 1.6'sı yüksek lisans veya doktora mezunudur. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin babalarının annelere göre daha yüksek eğitim seviyesine sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumu, %11.6'sının (n=139) çok düşük, %14.9'unun (n=178) düşük, %61.9'unun (n=741) orta ve % 11.7'sinin (n=140) ise yüksek gelir düzeyine sahip olduğu anlaşılmıştır.

3.2. Veri Toplama Araçları

3.3.1. California Zorba Mağduriyeti Ölçeği

California Zorba Mağduriyeti Ölçeği Felix ve arkadaşları (2011) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçme aracı zorbalık mağduriyetini belirlemek ve mağduriyetin birçok boyutunu ölçmek amacıyla kullanılan bir ölçme aracıdır. Ölçeğin orjinal formunun iki hafta arayla test-tekrar-test güvenirliği çeşitli yöntemlerle hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puanları arasındaki korelasyonlar beşinci ve altıncı sınıflar için .80, yedinci ve sekizinci sınıflar için .83'tür. Her bir madde için Cohen'in Kappa katsayıları .46 ile .64 arasında değişmektedir. Öğrencilerin sınıflandırılmasına ilişkin Cohen'in Kappa katsayısı ise, yüzdelik uyumu = 89.6, kappa = .71'dir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Atik ve Güneri (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçek 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin amacı, zorbalığın temel bileşenlerini (zarar verme niyetinde olmak, güç dengesizliği ve bir zaman dilimi içerisinde tekrar eden olaylar) göz önünde bulundurarak, zorbalık mağduriyetini akran mağduriyetinden ayırt etmektir. Ölçeğin ilk 7 maddesi mağduriyet maddesi, mağduriyet yaşantıları hakkında bilgi almaya yönelik bazı ek sorulardan oluşmaktadır. Mağduriyet maddeleri için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .72 iken iki hafta arayla test-tekrar-test güvenirlik kat sayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Katılımcılara, mağduriyet maddelerinde yer alan zorbalık olaylarının ne sıklıkta başlarına geldiği beşli derecelendirme (0 = Son bir ay içinde hiç olmadı, 1 = Son bir ay içinde bir kez oldu, 2 = Bir ay içinde 2-3 kez oldu, 3 = Haftada bir kez oldu ve 4 = Haftada birkaç kez oldu) üzerinden sorulmaktadır. Yedi maddeden sonra, güç dengesizliğini belirlemek için, katılımcılara zorbalık yapan kişinin kendilerinden ne derece daha popüler, zeki ve fiziksel olarak güçlü olduğuna dair üçlü derecelendirme üzerinde bir soru sorulmaktadır.

Hiçbir mağduriyet yaşantısı olmayan kişiler 'mağdur olmayan', zorbalık ifadelerinden en az birine 'bir ay içinde 2-3 kez oldu' diyen ve herhangi bir güç dengesizliği belirtmeyen kişiler 'akran mağduru', benzer şekilde zorbalık ifadelerinden en az birine 'bir ay içinde 2-3 kez oldu' diyen ancak herhangi bir güç dengesizliği belirten kişiler 'zorba mağdur' olarak sınıflanmaktadır. Ölçeğin benzer ölçek geçerliği Olweus Zorba/Mağdur Anketi (Ozma; Olweus, 1996) ile incelemiştir. Buna göre, her iki ölçeğin arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki (n = 92, r = .73, p < .001) bulunmuştur. Her iki ölçme aracının mağduriyeti sınıflama tutarlıkları da incelemiştir. Sonuçlar, katılımcıların sınıflandırılmasında ölçme araçlarının birbirlerinden farklılaştığını ortaya koymaktadır (yüzdelik uyumu = .63; κ = .22; $\chi 2$ = 6.7, p < .05) (Atik ve Güneri, 2012; Atik, 2013).

California Zorba Mağduriyeti Ölçeği'nin bu araştırma örneklemi için Croanbach alpha katsayısı hesaplanmıştır. Croanbach alpha katsayısı .80 olarak belirlenmiştir.

3.3.2. Temel Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği (İhtiyaç Doyumu Ölçeği)

Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği, Deci ve Ryan (2000) tarafından geliştirilmiş, Kesici ve diğerleri (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. Orjinalinde yedili dereceleme tipi kullanılan ölçek Türkçe'ye uyarlanırken beşli dereceleme tipi tercih edilmiştir. Olumlu yöndeki ifadeleri içeren ölçek maddeleri: Çok doğru: 5, Doğru: 4, Biraz doğru: 3, Doğru Değil: 2, Hiç Doğru Değil: 1 şeklinde puanlanmaktadır. Ölçek 21 madde ve üç alt ölçekten (özerklik ihtiyacı, yeterlik ihtiyacı, ilişki ihtiyacı) oluşmaktadır. Her bir birey için 3 alt boyutta ölçek puanı elde edilmektedir. Ölçekte yer alan 1, 4, 8, 11, 14, 17, 20 maddeler 'özerklik ihtiyacını', 3, 5, 10, 13, 15, 19 maddeler 'yeterlik ihtiyacını', 2, 6, 7, 9, 12, 16, 18, 21 maddeler 'ilişki ihtiyacını' ifade etmektedir. Kuramsal olarak her bir madde için puanlama bir ile beş arasında değiştiği için ölçeğin özerklik alt boyutundan toplam puan en yüksek 35, en düşük yedidir. Yeterlik ihtiyacı alt boyutunda toplam puan en yüksek 30, en düşük altıdır. İlişki ihtiyacı alt boyutunda toplam puan en yüksek 40, en düşük sekizdir.

Hesaplanan güvenirlik katsayıları ölçeğin tüm alt boyutları için sırasıyla şöyledir: özerklik ihtiyacı .73, yeterlik ihtiyacı .61, ilişki ihtiyacı .73'dir. Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenirlik kat sayıları, tüm alt ölçekler için .60 ile .73 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam güvenirlik kat sayısı .76 bulunmuştur (Kesici ve diğerleri, 2002).

Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin bu araştırma örneklemi için Croanbach alpha katsayısı tüm ölçek için .85'tir. Özerklik ihtiyacı .68, yeterlik ihtiyacı için .62, ilişki ihtiyacı için .79 bulunmuştur.

3.3.3. Ebeveyen Duygusal Erişilebilirlik Ölçeği

Ölçek 2005 yılında Lum ve Phares tarafından "Lum Emotional Availability of Parents" ismiyle geliştirilmiştir. 15 maddeden oluşan ölçek çocuk ve ergenlerin anneleri ile babalarının davranışlarını değerlendirmek için kullanılmıştır. Klinik ve klinik olmayan örneklem üzerinde gerçekleştirilmiş olan bu ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları, klinik olmayan örneklemde ölçeğin anne formu için .96, baba formu için .97; klinik örneklemde ise anne formu için .92, baba formu için .93 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirliği kapsamında ise anne formu için .92, baba formu için ise .85'tir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Gökçe (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçek 1 (hiçbir zaman) ile 6 (her zaman) arasında puanlanan Likert tipi bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan ise 90'dır. Ayrıca Türkçe formun psikometrik özelliklerini belirlemek amacıyla çalışmanın örnekleminde faktör yapısı değerlendirilmiş ve orijinal formda olduğu gibi anne formunun anne duygusal erişilebilirliği ve baba formunun baba duygusal erişilebilirliği olmak üzere tek faktörlü bir yapı sergilediği bulunmuştur. Türkçe formunun geçerlik güvenirlik analizlerinde, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı anne formu için .95, baba formu için .97 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin madde test korelasyonu değerlendirildiğinde, anne formunun değerlerinin .65 ile . 83 arasında; baba formunun değerlerinin .76 ile .86 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçeğin anne ve baba formundan alınan yüksek puanlar, ilgili formun ilişkili olduğu ebeveynin duygusal erişilebilirliğinin yüksekliğine işaret etmektedir (Gökçe, 2013).

Ebeveyn Duygusal Erişilebilirlik Ölçeği'nin bu araştırma örneklemi için anneye duygusal erişilebilirlik Croanbach alpha katsayısı .96, babaya duygusal erişilebilirlik Croanbach alpha katsayısı .96 bulunmuştur.

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan lise öğrencileri hakkında bazı bilgilerin edinilmesi amacıyla araştırmacı tarafından "Kişisel Bilgi Formu" hazırlanmıştır (Ek-1). Bu

formda lise öğrencilerinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyleri, ebeveynlerin öğrenim düzeyleri, sosyo-ekonomik seviyesi ve ebeveynlerine ait genel bilgileri edinmek amacıyla sorular bulunmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanma işlemi yasal izinlerin alınmasının ardından Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Kadirli ilçesinde yer alan altı farklı liseden randevu alınarak, ders saatleri içerisinde öğrencilerin sınıf ortamlarında uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama yapılmadan önce araştırmacı, öğrencilere araştırmanın amaçları ve ölçme araçlarının içten ve objektif yanıtlanması konusunda bilgi vermiştir. Uygulamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin sıralaması, California Zorba Mağduriyeti Ölçeği, Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği ve Ebeveyn Duygusal Erişilebilirliği Ölçeği şeklindedir. Bir kişinin tüm ölçekleri yanıtlama süresi 25-30 dakika sürmüştür.

3.4. Verilerin Analizi

Toplanan verilere öncelikle temel istatistiksel analizler uygulanmış daha sonra gerekli analizler yapılmıştır. Araştırmada cinsiyete göre akran zorbalığına maruz kalma, temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babaya duygusal erişebilirlik puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t testi kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arası ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babaya duygusal erişilebilirliğin akran zorbaliğina maruz kalıp kalmamayı ne derece yordadığını belirlemek amacıyla İkili Lojistik Regresyon analizi kullanılmıştır. Akran zorbalığına mazruz kalan ve mağdur olmayan öğrenciler “California Zorba Mağduriyeti Ölçeği” ile belirlenmiştir. Bu işlemin nasıl yapıldığına ilişkin ayrıntılı açıklama California Zorba Mağduriyeti Ölçeği başlığı altında yer almaktadır (Bkz. Sayfa 96). Çalışma grubunu oluşturan 1198 öğrencinin 232’si (% 19.37) zorbalık mağduru olarak, 966’sı (%80.63) ise mağdur olmayan şeklinde gruplandırılmışlardır.

Bulguların anlamlı olup olmadığının yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır. Toplanan veriler, SPSS-WINDOWS 22 paket programıyla çözümlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde öncelikle akran zorbalığına maruz kalma temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babaya duygusal erişilebilirlik arasındaki ilişkilere yönelik istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgulara ardından ergenlerin zorbalık mağduru olup olmamalarını temel psikolojik ihtiyaçlar (özerklik, yeterlik, ilişki) ve anne-babaya duygusal erişilebilirliğin ne düzeyde yordadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Cinsiyete Göre Zorbalık Mağduriyeti, Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Anne-Babaya Duygusal Erişilebilirliğe İlişkin Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre zorbalık mağduriyeti, psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babaya duygusal erişilebilirliğe ilişkin betimsel değerler ve puanların farklılaşıp farklılaşmadığına göre yapılan t testi sonuçları Tablo 3' de yer almaktadır.

Tablo 3

Araştırmada Kullanılan Değişkenlerin Cinsiyete Göre Dağılımına Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

	Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**T**	**P**
Mağduriyet	Kadın	588	8.10	2.84	-5.62	.000
	Erkek	610	9.31	4.46		
Özerklik ihtiyacı	Kadın	588	24.99	5.07	1.42	.155
	Erkek	610	24.59	4.70		
Yeterlik ihtiyacı	Kadın	588	19.62	4.46	-2.58	.010
	Erkek	610	20.25	3.96		
İlişki ihtiyacı	Kadın	588	30.58	5.95	.331	.741
	Erkek	610	30.47	6.01		
Anneye duygusal erişim	Kadın	588	72.34	19.05	.094	.925
	Erkek	610	72.24	18.17		
Babaya duygusal erişim	Kadın	588	67.12	21.15	.731	.465
	Erkek	610	66.25	20.36		

Tablo 3 incelendiğinde zorbalık mağduriyeti puanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir ($t(1196)=-5.62$, $p< .001$). Erkek öğrencilerin mağduriyet puan ortalamalarının ($\overline{X}=9.31$) kız öğrencilerin puan ortalamalarından ($\overline{X}=8.10$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Temel psikolojik ihtiyaçlar açısından bakıldığında öğrencilerin cinsiyetlerine göre yalnızca yeterlik ihtiyacı puanlarında anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir (t (1196)=-2.58, p< .01). Erkek öğrencilerin yeterlik ihtiyaç puan ortalamaları ($\overline{X}$ = 20.25) kız öğrencilerin puan ortalamalarından ($\overline{X}$ =19.62) daha yüksektir. Özerklik (t(1196)= 1.42, p>.05) ve ilişki ihtiyacı (t(1196)= .33, p>.05) puanlarında ise cinsiyete göre anlamlı farklılaşma bulunmamaktadır. Benzer şekilde öğrencilerin cinsiyetlerine göre anne (t(1196)= .09, p>.05) ve babaya duygusal erişilebilirlik (t(1196)= .73, p>.05) puanlarında da anlamlı farklılaşma olmadığı saptanmıştır.

4.2. Zorbalık Mağduriyeti, Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Anne-Babaya Duygusal Erişilebilirlik Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyeti, temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babaya duygusal erişilebilirliği arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 4'de değişkenlerin aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ve değişkenler arasındaki korelasyon değerleri yer almaktadır.

Tablo 4

Araştırmada Kullanılan Değişkenlerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Matriksi

	1	2	3	4	5	6
1. Mağduriyet	-					
2. Özerklik İhtiyacı	-.24*	-				
3. Yeterlik İhtiyacı	-.12*	.56*	-			
4. İlişki ihtiyacı	-.17*	.52*	.49*	-		
5. Anneye duygusal erişilebilirlik	-.16*	.45*	.32*	.34*	-	
6. Babaya duygusal erişilebilirlik	-.19*	.44*	.29*	.35*	.65*	-
$\overline{X}$	8.71	24.78	19.94	30.52	72.28	66.67
Ss	3.80	4.88	4.22	5.97	18.59	20.75

p<.001 n=1198

Tablo 4'de görüldüğü gibi, öğrencilerin mağduriyet puanları özerklik, yeterlik, ilişki, anne ve babaya duygusal erişilebilirlik (sırasıyla -.24, -.12, -.17, -.16, -.19) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır (p<.001). Özerklik, yeterlik,

ilişki ihtiyacı, anneye babaya duygusal erişilebilirlik puanları yükseldikçe akran zorbalığına maruz kalma puanları düşmektedir.

4.3. Ergenlerin Zorbalık Mağduru Olmalarının Yordayıcıları Olarak Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Anne- Babaya Duygusal Erişilebilirliğe İlişkin Bulgular

Ergenlerin zorbalık mağduru olup olmamalarını temel psikolojik ihtiyaçlar (özerklik, yeterlik, ilişki) ve anne-babaya duygusal erişilebilirliğin ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla lojistik regresyon analizi kullanılmıştır. Analizler kız ve erkek ergenler ve de çalışma grubunun tamamı için ayrı ayrı yapılmıştır.

Ergenler üzerinde yapılan lojistik regresyon analizi sonucunda tüm bağımsız değişkenleri içeren modelin zorba mağduru olmayı açıklamada anlamlı olduğu belirlenmiştir [χ^2=5.01, sd=8, n=1198, p<.001], (Nagelkerke R^2=.09). Hosmer ve Lemeshow Testi sonucunda zorbalık mağduru olan ve olmayan ergenlerin gözlenen ve beklenen frekansları arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir (p>.05). Bu sonuç kurulan modelin uyumunun oldukça iyi olduğunu göstermektedir. Ayrıca 1198 kişiye ilişkin verilere uygulanan lojistik regresyon analizi %80.6 oranında verileri başarıyla sınıflandırmıştır.

Tablo 5

Ergenlerde Zorbalık Mağduru Olmanın Yordayıcılarına İlişkin Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları

Eşitlikteki değişkenler	**B**	**S.H**	**Wald**	**P**	**Exp(B)**
Anneye duygusal erişim	-.007	.005	1,961	.161	.993
Babaya duygusal erişim	-.004	.005	.743	.389	.996
Özerklik ihtiyacı	-.085	.020	17,332	.000	.918
İlişki ihtiyacı	-.021	.015	2.022	.155	.979
Yeterlik ihtiyacı	-.013	.022	.331	.565	1,013
Sabit	1,755	.452	15,109	.000	5,784
Sd=1, Nagelkerke R^2=.09 Modeli doğru sınıflandırma yüzdesi=% 80.6					

Lojistik regresyon analizi modelinde yer alan her bir değişkene ait katsayıların ayrı ayrı önem kontrolünü yapabilmek için Wald test istatistiği sonuçlarından yararlanılmıştır. Tablo 5'de yer alan Wald test istatistik sonuçlarına bakıldığında yalnızca özerklik ihtiyacının zorbalık mağduru olmayı açıklamada anlamlı katkı yaptığı

belirlenmiştir. Tablo 5 incelendiğinde ergenlerde özerklik ihtiyacı değişkenindeki 1 birimlik artışın zorbalık mağduru olmanın odds'unda %8.2 düşüşe yol açtığı görülmektedir.

4.3.1. Kızların Zorbalık Mağduru Olmalarının Yordayıcıları Olarak Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Anne- Babaya Duygusal Erişilebilirliğe İlişkin Bulgular

Kız ergenler üzerinde yapılan lojistik regresyon analizi sonucunda tüm bağımsız değişkenleri içeren modelin zorba mağduru olmayı açıklamada anlamlı olduğu belirlenmiştir [$_X{}^2{}_=$10.31, sd=8, n=588, p<.001], (Nagelkerke R^2=.09). Hosmer ve Lemeshow Testi sonucunda zorbalık mağduru olan ve olmayan ergenlerin gözlenen ve beklenen frekansları arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir (p>.05). Bu sonuç kurulan modelin uyumunun oldukça iyi olduğunu göstermektedir. Ayrıca 588 kişiye ilişkin verilere uygulanan lojistik regresyon analizi %85.2 oranında verileri başarıyla sınıflandırmıştır.

Tablo 6

Kız Öğrencilerde Zorbalık Mağduru Olmanın Yordayıcılarına İlişkin Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları

Eşitlikteki değişkenler	**B**	**S.H**	**Wald**	**P**	**Exp(B)**
Anneye duygusal erişim	-.020	.008	6.569	.010	.980
Babaya duygusal erişim	.004	.008	.313	.576	1.004
Özerklik ihtiyacı	-095	.031	9.211	.002	.909
İlişki ihtiyacı	.012	.024	.243	.622	1.012
Yeterlik ihtiyacı	.024	.034	.502	.478	1.024
Sabit	.811	.694	1.366	.243	2.250

Sd=1, Nagelkerke R^2=.09 Modeli doğru sınıflandırma yüzdesi=% 85.2

Lojistik regresyon analizi modelinde yer alan her bir değişkene ait katsayıların ayrı ayrı önem kontrolünü yapabilmek için Wald test istatistiği sonuçlarından yararlanılmıştır. Tablo 6'da yer alan Wald test istatistik sonuçlarına bakıldığında kızlarda sırasıyla özerklik ihtiyacı ve anneye duygusal erişilebilirliğin zorbalık mağduru olmayı açıklamada anlamlı katkılar yapan değişkenler olduğu belirlenmiştir. Tablo 6 incelendiğinde kızlarda özerklik ihtiyacı değişkenindeki 1 birimlik artışın zorbalık

mağduru olmanın odds'unda %9.1, anneye duygusal erişim değişkenindeki 1 birimlik artışın ise %2 düşüşe yol açtığı görülmektedir.

4.3.2. Erkeklerin Zorbalık Mağduru Olmalarının Yordayıcıları Olarak Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Anne- Babaya Duygusal Erişilebilirliğe İlişkin Bulgular

Erkek ergenler üzerinde yapılan lojistik regresyon analizi sonucunda tüm bağımsız değişkenleri içeren modelin zorba mağduru olmayı açıklamada anlamlı olduğu belirlenmiştir [$_X^2$=9.41, sd=8, n=610, p<.001], (Nagelkerke R^2=.10). Hosmer ve Lemeshow Testi sonucunda zorbalık mağduru olan ve olmayan ergenlerin gözlenen ve beklenen frekansları arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir (p>.05). Bu sonuç kurulan modelin uyumunun oldukça iyi olduğunu göstermektedir. Ayrıca 610 kişiye ilişkin verilere uygulanan lojistik regresyon analizi %76.1 oranında verileri başarıyla sınıflandırmıştır.

Tablo 7

Erkek Öğrencilerde Zorbalık Mağduru Olmanın Yordayıcılarına İlişkin Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları

Eşitlikteki Değişkenler	B	S.H	Wald	P	Exp(B)
Anneye duygusal erişim	.003	.007	.170	.680	1.003
Babaya duygusal erişim	-.010	.006	2.784	.095	.990
Özerklik ihtiyacı	-.062	.028	4.888	.027	.940
İlişki ihtiyacı	-.043	.020	4.337	.037	.958
Yeterlik ihtiyacı	-.024	.032	.545	.461	.977
Sabit	2.541	.627	1.366	.000	12.696

Sd=1. Nagelkerke R^2=.10 Modeli doğru sınıflandırma yüzdesi=% 76.1

Lojistik regresyon analizi modelinde yer alan her bir değişkene ait katsayıların ayrı ayrı önem kontrolünü yapabilmek için Wald test istatistiği sonuçlarından yararlanılmıştır. Tablo 7'de yer alan Wald test istatistik sonuçlarına bakıldığında erkeklerde sırasıyla özerklik ve ilişki ihtiyacı zorbalık mağduru olmayı açıklamada anlamlı katkılar yapan değişkenler olduğu belirlenmiştir. Tablo 7 incelendiğinde erkeklerde özerklik ihtiyacı değişkenindeki 1 birimlik artışın zorbalık mağduru olmanın odds'unda %6, ilişki ihtiyacı değişkenindeki 1 birimlik artışın ise %4.2 düşüşe yol açtığı görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın amaçları çerçevesinde tartışılmıştır.

5.1. Cinsiyete Göre Zorbalık Mağduriyeti, Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Anne-Babaya Duygusal Erişilebilirliğe İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmada mağduriyet puanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılaşma olduğu, erkek öğrencilerin mağduriyet puan ortalamalarının kız öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Temel psikolojik ihtiyaçlar açısından bakıldığında öğrencilerin cinsiyetlerine göre yalnızca yeterlik ihtiyacı puanlarında anlamlı farklılaşma olduğu, erkek öğrencilerin yeterlik ihtiyaç puan ortalamalarının kız öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu, özerklik ve ilişki ihtiyacı puanlarında ise cinsiyete göre anlamlı farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Yine bu araştırmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre anne ve babaya duygusal erişilebilirlik puanlarında anlamlı farklılaşma olmadığı saptanmıştır.

İlgili alan yazın incelendiğinde, araştırma sonuçlarıyla tutarlı bulgulara rastlanmaktadır. Pek çok çalışmada erkeklerin kızlara oranla daha fazla akran zorbalığına uğradıkları (Boulton ve Underwood, 1992; Olweus, 1993; Juvonen ve ark., 2000; Şirvanlı-Özen, 2006; Genç, 2007; Cheng ve diğerleri, 2008), erkek öğrencilerin, gerek zorbalığa uğrama gerekse zorba davranışlar gösterme oranının da kızlardan daha yüksek olduğu (Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi ve Lagerspetz, 1999; Nansel ve ark, 2001; Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005; Karaman Kepenekci ve Çınkır, 2006; Ayas ve Pişkin, 2011) belirtilmiştir. Erkekliğin güçle ilişkilendirilip (Kılıç, 2013) yardım isteme davranışının güçsüzlük olarak algılanması (Seals ve Young, 2003), erkeklerin saldırganlık seviyesinin kızlardan daha yüksek olması (Lagerspetz ve Björkqvist, 1994) ve zorbaca davranışlar sergileyenlerin daha çok erkek öğrenciler olması nedeni ile akran zorbalığına maruz kalanların da yine erkek öğrenciler olduğu yapılan araştırmalarda belirtilmektedir (Olweus, 1993; Genç, 2007). Elde edilen bulgular ve önceki yapılan çalışmaların sonucu olarak kız öğrencilere kıyasla erkek öğrencilerin daha çok akran zorbalığına maruz kaldığı görülmektedir.

Yeterlik kavramı, kişinin kendi davranışında etkili olduğunu hissettiğinde ortaya çıkan (Filak ve Sheldon, 2003) bir kavramdır. Bu araştırmada erkeklerdeki yeterlik ihtiyaçları kızlardan daha yüksek bulunmuştur. Toplum tarafından kadınlara sıcak, edilgen ve bakıcı (evde ve çocuk bakımında yararlı nitelikler) rolleri atfedilirken, erkeklere cesur, güçlü, bağımsız, otoriter, rekabetçi (Vatandaş, 2007) ve liderlik rolleri (Özmete, Zubaroğlu Yanardağ, 2016) atfedilir. Üstelik kız öğrencilerin yaşadığımız toplum tarafından sürekli olarak ikinci planda tutulması, erkeklerin başarılarının abartıldığı ve/veya başarının sürekli erkeklerden beklenmesi de bir gerçek olarak karşımıza çıkar (Çelikkaleli, Gökçakan ve Çapri, 2005). Buna ilişkin olarak Cho, Harrist, Steele ve Murn (2015) yaptığı çalışmada yeterlik ihtiyacının doyumunun sağlanması ile liderlik motivasyonu türleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu böylelikle herhangi bir problem karşısında, onunla baş etme konusunda kendileri ile ilgili olumlu inançları olan bireylerin lider olma yönündeki içsel motivasyonlarını arttırdığı belirtilir.

Araştırmada özerklik ve ilişki ihtiyaçlarında ve de anne-babaya duygusal erişebilirlikte cinsiyete göre anlamlı farklılaşma belirlenmemiştir. Bu durum ergenlik döneminin özellikleri ile ilişkili olabilir. Ergenlik döneminde gerek kız gerekse de erkek ergenlerin farketmeksizin kimlik edinme sürecinin bir parçası olarak özerklik isteğinin arttığı, bu nedenle de otorite ile (anne-baba, öğretmen gibi) ilişkilerinde güçlüklerin yaşandığı, arkadaşlarla yakın ilişkiler geliştirmenin önemli olduğu, arkadaş etkisinin arttığı bilinmektedir (Kulaksızoğlu, 2009; Senemoğlu, 2004)

5.2. Zorbalık Mağduriyeti, Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Anne-Babaya Duygusal Erişilebilirlik Arasındaki İlişkilere Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırmada öğrencilerin mağduriyet puanları özerklik, yeterlik, ilişki, anne ve babaya duygusal erişilebilirlik arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Özerklik, yeterlik, ilişki ihtiyacı, anneye babaya duygusal erişilebilirlik puanları yükseldikçe mağduriyet puanları düşmektedir.

Temel psikolojik ihtiyaçları (özerklik, yeterlik, ilişki) doyurulmayan, anne ve babaya duygusal erişilebilirliği zayıf öğrenciler daha fazla mağduriyet yaşamaktadır. Ebeveynlerinin kendilerine karşı tutumlarını olumlu olarak algılayan çocukların zorbalığa karışma ihtimalinin daha az olduğu (Rigby, 1993), sıcak aile ilişkileri ve olumlu ev ortamlarının da, zorbalık mağduriyetinin olumsuz sonuçlarından koruduğu

belirtilmektedir (Bowes, Maughan, Caspi, Moffitt ve Arseneault, 2010). La Guardia, Ryan, Couchman ve Deci (2000), üç temel psikolojik ihtiyacın ilişkiler içerisinde her birinin ayrı ayrı doyumunun sağlanmasının, bu ilişkiler içerisindeki, güvenli bağlanmayı yordadığını, ebeveynlerine güvenli bir şekilde bağlanma gösteren çocukların ise diğer çocuklara göre zorbalığa maruz kalma olasılığının daha düşük olduğu belirtilmektedir (Troy ve Sroufe, 1987). Araştırmada ortaya çıkan bu sonucun ilgili alanyazın ile son derece uyumlu olduğu görülmektedir.

5.3. Ergenlerin Zorbalık Mağduru Olmalarının Yordayıcıları Olarak Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Anne- Babaya Duygusal Erişilebilirliğe İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın temel amacı ergenlerin zorbalık mağduru olup olmamalarını temel psikolojik ihtiyaçlar (özerklik, yeterlik, ilişki) ve anne-babaya duygusal erişilebilirliğin ne düzeyde yordadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda lojistik regresyon analizleri kız ve erkek ergenler ve de çalışma grubunun tamamı için ayrı ayrı yapılmıştır. Ergenlerin tamamı üzerinde yapılan lojistik regresyon analizi sonucunda tüm bağımsız değişkenleri içeren modelin zorba mağduru olmayı açıklamada anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ancak yalnızca özerklik ihtiyacının zorbalık mağduru olmayı açıklamada katkısının anlamlı olduğu belirlenmiştir. Gerek kız ergenler gerekse de erkek ergenler üzerinde yapılan lojistik regresyon analizi sonucunda tüm bağımsız değişkenleri içeren modellerin zorba mağduru olmayı açıklamada anlamlı olduğu bulgulanmıştır. Kızlarda sırasıyla özerklik ihtiyacı ve anneye duygusal erişilebilirliğin, erkeklerde ise özerklik ve ilişki ihtiyacının zorbalık mağduru olmayı açıklamada anlamlı katkılar yapan değişkenler olduğu belirlenmiştir.

Ergenlik dönemi, fiziksel ve duygusal süreçlerin yol açtığı cinsel ve psikososyal olgunlaşma ile başlayan ve bireyin bağımsızlığını, kimlik duygusunu ve sosyal üretkenliğini kazandığı zaman sona eren bir dönemdir (Derman, 2008). Ergenlik dönemi sırasında 'Ben kimim' sorusu çok önemli hale gelir. Ergenin 'Çocuk mu yoksa yetişkin miyim?', 'Bir gün baba ya da anne olacak mıyım?', 'Başarılı mı yoksa başarısız mı olacağım?' bütün bu soruları ve duyguları açıklığa kavuşturmada, çözümlemede öğretmen ve ana-babalar, ergene yardım edebilirler. Ergenin sağlıklı bir şekilde kimliğini kazanmasında, çevresinde uygun özdeşimler kurabileceği (model alabileceği) yetişkinlerin bulunması önem taşımaktadır. Erikson'a göre bu dönemde ergen, başarılı

bir şekilde kimlik kazanma sorununu çözerse, kendine güvenen, kendinden emin bir kişi olarak yaşamını sürdürebilir ve başarılı olur. Aksi durumda ise rol karmaşası, yaşamın gelecek dönemlerinde de bu kriz çözümleninceye kadar sürecektir (Senemoğlu, 2004).

Ergenlik dönemi ergenlerin kimliklerini oluşturdukları bir dönem olarak değerlendirilmekte; bu dönemde henüz kimliklerini oluşturamamış ergenlerin daha hassas oldukları ve bu nedenle akran zorbalığına daha fazla hedef oldukları ileri sürülmektedir (Akgün, 2005). Bu dönem gencin ne olduğunu anlamaya başladığı ve ne olabileceği hakkında fikir edinmeye başlayacağı bir dönemdir. Genç kendisini yeni deneyimler kazanmakta serbest hissetmelidir (Kulaksızoğlu, 2009). Ergenler bu dönemde ailelerinden, akranlarından ve çevredeki diğer kişilerden özerkleşmeye başlamaktadır (Russell ve Bakken, 2002).

Özerklik, bireyin kendi düşüncesini, duygusunu, karar vermesini yani bireyin kendi başına hareket edebilme yeteneğini ifade eder (Russell ve Bakken, 2002). Özerklik, aile ilişkileri içinde gelişmeye başlayan ve bu ortamın dışında devam eden, kültürel etmenlere de bağlı olan sosyal bir gelişim alanı olarak görünmektedir. Ergenlik, özerklik gelişiminin en önemli olduğu yaşam dönemi olarak ifade edilebilir. Ergenlik döneminde bireyler bağımsız olmak için çaba harcamakta ve kendi yaşamları ile ilgili kararları kendileri almak istemektedirler. Bu bağımsızlık arayışı ve gereksinimi genel olarak "özerklik" olarak adlandırılmaktadır (Özdemir ve Çok, 2011). Bu dönemde anne babadan ayrışma, farklı bir birey olma ve bu durumu anne babaya da kabul ettirme çabaları yoğundur (Derman, 2008).

Birey herhangi bir etkinlikten hoşlanırsa ya da bu etkinliğin gereklerini yerine getirmede özerk hissederse olumlu duygular yaşayabilir. Başkalarının kontrol edici davranışlarını hissettiğinde olumsuz duygular yaşayabilir (Kapıkıran, 2015). Örneğin, çocuklarının özerklik girişimlerini engelleyen ebeveynler çocuklarının diğer insanlarla baş etmesinde utanç hissi ve kendisine ilişkin şüphe duygusu geliştirmelerine neden olacaktır (Schultz ve Schultz, 1997) böylelikle ebeveynler çocuklarının tecrübe etmelerine izin vermeyerek ve davranışlarını çok fazla kontrol altına alarak çocuklarının mağduriyet riskini arttırabilecek davranışlarda bulunmalarına neden olacaktır (Ladd ve Ladd, 1998). Kendini çocuğun hayatında çok fazla var eden aşırı korumacı yaklaşıma sahip olan anneler ise çocuğun özerk düşünme, gelişme, hata yapma, hatalarından öğrenme, sorumluluk alma gibi geliştirici birebir yaşam fırsatlarına engel olacaktır (Günalp, 2007).

Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, (1991), özerklik ihtiyacının doyumu için, davranışların başkalarının baskısı ve zorlamasıyla kontrol edilmemesi gerektiğini; Soenens ve Vansteenkiste (2005) ise, özerkliği destekleyici ebeveynliğin, ergenlerin dostluklarını daha özerk bir şekilde sürdürmesini sağladıklarını ifade etmektedir. Ebeveyn ilişkilerinde çocukların bağımsızlık gelişimini zorlaştıran, aşırı korumacı ve aşırı endişeli tavırlar (Salmon ve ark., 2000), çocuklarının üzerinde baskı kurarak özerklik duygularının gelişmesine engel olan davranışlar çocukların mağdur olma olasılıklarını arttırmaktadır (Smith ve Myron-Wilson, 1998). Young-Jones, Fursa, Byrket ve Sly (2015) yaptıkları bir çalışmada, zorbalık mağduru olan kişilerin özerklik ihtiyacının karşılanmadığını bulgulamıştır.

Elde edilen bulgular ve önceki yapılan çalışmalardan hareketle özerklik ihtiyaçları karşılanmayan ergenlerin zorbalık mağduru olma olasılıkları artmaktadır. Araştırmada ortaya çıkan sonuç önceki araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Kızlarda özerklik ihtiyacının yanısıra anneye duygusal erişilebilirliğin de zorbalık mağduru olmayı açıklamada anlamlı katkı yaptığı belirlenmiştir. Duygusal erişilebilirlik kavramı, ebeveyn-çocuk ilişkisinin duygusal niteliğini (Emde, 2000) ifade eden, bağlanma kuramı ve duygusal erişilebilirlik bakış açısının birleşimini içeren (Bringen, 2000) bir kavramdır. Ayrıca bağlanma kuramına egemen olan bu kavram yalnızca ebeveyne odaklanmaz, ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkinin her iki yönüne de vurgu yapar (Bringen, 2000). Duygusal erişilebilirlik, çocukların ebeveynleriyle olan duygusal etkileşimleri, güven temelli davranışları ve çocuklarda bağ ve özerklik arasındaki dengeyi de içine alan ve bağlanma kuramlarında sıklıkla kullanılan bir terimdir (Bringen, 2000).

Bağlanma kuramcıları bağlanma ve özerklik arasındaki ilişkiye dikkat çekmiş ve özerkliğin ilk göstergesi olarak keşfetme davranışının olduğunu belirtmişlerdir (Bowlby, 1982). Küçük çocukların ilk ve neredeyse evrensel olarak en önemli ilişkileri birincil bakıcı ile olan ilişkisidir (Hughes ve Leekam, 2004). Bağlanma kuramları çerçevesinde çocukların birincil bakıcılarıyla olan bu erken etkileşimleri yoluyla ilişkilerine dair güvenli ya da güvensiz 'içsel modeller' geliştirirler ve yaşam koşullarında değişiklik olmadığı takdirde bu bağlanma örüntüleri okul çağında ve ergenlikte başkalarıyla kurulan güvenli veya güvensiz ilişkilerde süreklilik gösterebilir (Akgün, 2005).

Ergenlikte, kimlik yapılarının oluşturulmasında keşfetme davranışları önemlidir (Doğan, 2016) ve ergen özerk olma ister. Bu ihtiyacı ile ergen gelişim özelliğine uygun

olarak sorumluluk alıp bağımsız olmak ister. Bunun için zaman zaman ebeveynleri ve çevresiyle çatışmalar yaşayabilir. Ergen genellikle özerklik davranışları sergilemek, evde başlayan bu davranışları günlük yaşamlarına, akran ilişkilerine de taşımak ister (Hamurcu ve sargın, 2011).

Ergenlik döneminde ergenin birincil hedefi özerklik elde etmektir. Ergen özerkliğini elde edebilmek için ebeveynlerinden uzaklaşmaktadır. Ebeveynler ise kaybedecekleri düşündükleri otoriterlerini kaybetmemek için çocukları üzerinde denetimi arttırma eğilimi göstermektedirler. Artan denetim ise ergenlerin saldırganlık ve zorbalık gibi olumsuz davranışlar göstermesini neden olabilmektedir (Totan, 2008).

Bazı gelişimsel psikologlar annelerin ve babaların çocukların hayatında farklı roller üstlendiğini iddia etmektedirler. Anneler, çocuklar için birincil bakan kişi olarak çocuklarının kişisel ve sosyal alanlarda (akran ilişkileri ve dostluklarda) etkili iken; babalar özellikle gelecekteki iş hayatı için araçsal ve hedef yönelimli alanlarda etkilidir (Soenens ve Vansteenkiste, 2005). Bağlanma, ebeveyn ve çocuk arasında olan yaşamın ilk ve en önemli ilişkisi iken bu dönemde algılanan anne tutumları, çocukların zorba yada mağdur olma durumlarında anlamlı etkiye sahip olduğu belirtilir (Schneider, Atkinson ve Tardif, 2001). Örneğin, zorbalık mağduru olan kızlar, annelerinin tutumlarını reddedici olarak algıladıklarını ifade ederken (Williams ve Kennedy, 2012), annenin çocuğu ile kurduğu talepkar, zorlayıcı ve reddedici ilişkiler özellikle kızlarda mağduriyete neden olacağı belirtilir (Rodkin ve Hodges, 2003).

Rigby (1993) yaptığı araştırmada zorbalığın mağduru olan kızların, anneleri ile ilişkilerinin olumsuz olduğu ve annelerini sert, alaycı, eleştirel olarak algıladıklarını belirtmektedir. Finnegan, Hodges ve Perry (1998), yaptıkları araştırmada mağduriyet yaşayan kız çocuklarının annelerini reddedici ve düşmanca algıladıklarını bulgulamıştır. Bowes, Maughan, Caspi, Moffitt ve Arseneault (2010), kızların anneleriyle kurdukları sıcak ve samimi ilişkilerin zorbalığın mağduru olmanın etkilerine karşı koruduğunu ifade etmektedir.

Kızlar, babalarından daha çok anneleri ile bağ kurarlar (Matos, Barbosa, Almeida ve Costa, 1999). Bu bulgu annelerin birincil bağlanma nesnesi olma konumundan kaynaklanabilir. Annesinden yüksek düzeyde kabul/ilgi gören kızlar erkeklere kıyasla daha az başkalarını memnun etme güdüsüyle davranma eğiliminde oldukları ve güvenli bağlanma geliştirdikleri sonucuna varılabilir (Sümer ve Güngör, 1999). Bu güvenli bağlanma ilişkisi mağdur olmama durumu ile ilişkilidir (Troy ve

Sroufe, 1987). Anneleri ile kaygılı bağlanma geliştiren kızların ise mağduriyet yaşadıkları (Williams ve Kennedy, 2012) belirtilir.

Elde edilen bulgular ve önceki yapılan çalışmalardan hareketle annelerine duygusal erişilebilirliği olmayan ve özerklik ihtiyaçları karşılanmayan kızların zorbalık mağduru olabileceğine işaret etmektedir. Araştırmada ortaya çıkan sonuç önceki yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmada erkeklerde sırasıyla özerklik ve ilişki ihtiyaçlarının zorbalık mağduru olmayı açıklamada anlamlı katkılar yapan değişkenler olduğu belirlenmiştir. Allen ve Land (1999)'e göre bağlanma, ergenlik döneminde ergenin yeni durumlarla baş etmesinde temel rol oynar. Bağlanma bakış açısından, ergenlik bir geçiş dönemidir (akt: Morsünbül). Özerklik ve ilişki kavramları bağlanma kuramından kaynaklanmaktadır. Bebeklik dönemi bağlanma kuramı özelliklerinin merkezidir ve bu dönemden başlayarak erken çocukluk ve ergenlik çağına kadar uzanmaktadır. Ebeveynler ergenlerin keşfetme davranışlarına ilişkin güvenli bir temel sağlamaya devam ederler (Allen, Hauser, Bell ve O'Connor, 1994). Bağlanma kuramı, sadece bireyin kişiler arası ilişkilerdeki stilinin oluşumunu betimlemekle kalmaz aynı zamanda bireyin kişisel olarak çevresiyle etkileşimde kullandığı uyum stratejilerine de ışık tutar (Doğan, 2016).

Ergenlik döneminde bireyin yaşadığı kimlik arayışı ve kendi benliğini oluşturma çabaları özerklik gelişimini hızlandırmaktadır. Bireyin kişilik gelişimine önemli katkı sağlayan özerklik, ergenin bireyselleşme ve ilişkiselliği sürdürme konusunda destekçisi olmaktadır (Koçak ve Karasu, 2016). İlişkili olma psikolojik ihtiyacı, insanların yakın ve samimi ilişkiler aramaya, sosyal gruplar içinde ait olma duygusunu aramaya doğal eğilimleri olan (Baumeister ve Leary, 1995), fiziksel bakım için bağımlılık fikrinin de ötesine geçen ve önemli, saygın hissettikleri ilişkilerin destekleyici ve sevecen deneyimiyle sağlanmaktadır (Vansteenkiste, Ryan ve Deci 2008). Özerklik, yeterlik ve ilişki temel psikolojik ihtiyaçlarının ilişkiler içerisinde her birinin ayrı ayrı doyumunun sağlanmasının, bu ilişkiler içerisindeki, güvenli bağlanmayı yordadığını, ancak ilişkiler içerisinde yeterlilik ihtiyacının doyumunun ise ilişki ve özerklik ihtiyacının doyumundan güvenli bağlanmayı yordama da daha az önemli olduğu belirtilir (La Guardia, Ryan, Couchman ve Deci, 2000). Buna ilişkin olarak da Şirvanlı-Özen ve Aktan (2010) yaptığı çalışmada erkeklerde ebeveyne güvenli bağlanma gerçekleştiğinde zorbalığa maruz kalmada anlamlı bir azalma olduğu ifade edilmektedir.

Ergenler içinde bulunduğu sosyal bağlamdan etkilenirler (arkadaşlar, anne-baba, öğretmenler...vb). Bu nedenle ergenlikte arkadaşlık ilişkileri, takdir edilme önemlidir

(Rosenfeld, Richman ve Bowen, 2000; Eccles ve Roeser, 2011). Ergenlerin sosyal hayatının önemli bir kısmı okul ortamında geçtiği için okulda ilişki gereksiniminin karşılanması da önem kazanmaktadır (Özdemir, Tunçer, Yavuz, Özdemir, 2015)

Hamurcu ve Sargın (2011) yaptıkları çalışmada, ergenlerin kimlik gelişiminde psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasının önemli olduğunu, psikolojik ihtiyaçlar içinde de özerkliğin ve ilişki ihtiyacının boyun eğmeyi yordadığı bulunmuştur Ergen ya özerklik ihtiyacını karşılayacak çatışmalar yaşayacak, riskler alacak ya da boyun eğip çatışma ve riskleri göze almayarak özerkliğini göstermeyecektir. Özerklik ihtiyacının karşılanamama durumunda ise kişide boyun eğici davranışlar meydana gelecektir. Atik, Özmen ve Kemer (2012), akran gruplarında zayıflık ya da güçsüzlük olarak algılanan bu boyun eğici davranışları, mağdur öğrencilerin daha çok sergilediğini belirtmektedir. Mağdurlar utangaç, içine kapanık, kendilerini çaresiz hisseden, aşağılık duygusuna sahip, öz saygıları düşük (Besag, 1989), fiziksel olarak daha güçsüz (Lagerspetz ve ark., 1982) ve kolayca istismar edilecek zayıflıkta (Carney ve Merrell, 2001) olan kimselerdir. Young-Jones, Fursa, Byrket ve Sly (2015) yaptığı çalışmada zorbalık mağduru olarak sınıflandırılan öğrencilerde temel psikolojik ihtiyaçlardan biri olan ilişki ihtiyacının anlamlı derecede daha düşük olduğunu belirtir.

Geleneksel yapı içinde erkek çocuklarının dışa dönük, aktif ve yarışmacı ruhu kazanmaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Erkekler ana babalarını daha az idealleştirmekte (Esen-Çoban, 2013), kızlara göre geniş akran gruplarına sahip olmakta (Benenson, Apostoleris ve Parnass, 1997) bununla birlikte görüş ve etkinlik paylaşımına dayalı olarak erkeklerin arkadaş sayısı fazla olduğu belirtilmektedir (Erçevik, 2014). Toplumun sosyalleşme süreci içinde, erkeklerden daha dominant, saldırgan ve atılgan olmaları beklenirken, bu yönde davranış sergilemeyip, pasif baş etme yollarını tercih eden erkek çocukların, zorbalığa maruz kalma olasılıklarının yüksek olması, olası bir sonuç olarak değerlendirilebilir (Şirvanlı-Özen ve Aktan, 2010).

Elde edilen bulgular ve önceki yapılan çalışmalardan hareketle özerklik ve ilişki ihtiyaçları karşılanmayan erkek ergenlerin zorbalık mağduru olma olasılıklarının arttığı söylenilebilir. Araştırmada ortaya çıkan sonuç önceki yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçlarının genel bir değerlendirmesi yapılmış ve değerlendirmeler sonucunda hem uygulamaya hem de gelecekteki araştırmalara ilişkin öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuç

Araştırmada öncelikle lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyeti, temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babaya duygusal erişilebilirlikleri cinsiyetlerine göre incelenmiş ve erkek öğrencilerin mağduriyet puan ortalamalarının kız öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre anne ve babaya duygusal erişilebilirlik puanlarında ise anlamlı farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Temel psikolojik ihtiyaçlar açısından bakıldığında öğrencilerin cinsiyetlerine göre yalnızca yeterlik ihtiyacı puanlarında anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin yeterlik ihtiyaç puan ortalamaları kız öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu, özerklik ve ilişki ihtiyacı puanlarında ise cinsiyete göre anlamlı farklılaşma olmadığı bulgulanmıştır.

Araştırmada lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyeti, temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babaya duygusal erişilebilirliği arasındaki ilişki incelenmiş ve öğrencilerin mağduriyet puanları ile özerklik, yeterlik, ilişki ihtiyaçları ve anne babaya duygusal erişilebilirlikleri puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Araştırmada zorba mağduru olup olmamayı temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babaya duygusal erişilebilirliğin ne düzeyde yordadığını belirlemeye yönelik analizler yapılmıştır. Özerklik temel psikolojik ihtiyacının ergenlerde zorba mağduru olmayı yordamada negatif yönde anlamlı katkı yaptığı belirlenmiştir. Kızlarda sırasıyla özerklik ihtiyacı ve anneye duygusal erişilebilirliğin, erkeklerde ise özerklik ve ilişki ihtiyacının zorbalık mağduru olmayı açıklamada negatif yönde anlamlı katkılar yapan değişkenler olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, akran zorbalığına maruz kalma ile temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babaya duygusal erişilebilirlik negatif ilişkili olup, özerklik ihtiyacının yeterince karşılanmamış olması iki cinsten ergenin zorba mağduru olma olasılığını arttırmaktadır. Ayrıca kızlarda anneye duygusal erişebilirliğin azlığı, erkeklerde ise ilişki ihtiyacının

yeterince karşılanmamış olmasının zorba mağduru olma için risk faktörleri olduğu belirlenmiştir.

6.2. Öneriler

Aşağıda araştırmada elde edilen bulgular ışığında uygulamalar ve bu konuda yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1- Okullarda okul psikolojik danışmanları öncülüğünde idarecilere, öğretmenlere ve okulda çalışan diğer personellere zorbalık ve zorbalık sonucu yaşanılan mağduriyet ile ilgili farkındalık ve bilinç oluşturmak adına seminerler, konferanslar verilebilir ve hatta hizmet içi eğitim kursları da düzenlenebilir.

2- Mağduriyet yaşantıları ile ilgili olarak okullardaki tüm öğrencileri kapsayan çalışmaların düzenlenmesi için öncelikle zorbalığa ve mağduriyete etki eden etmenleri bilmek gerekir. Bu noktada öğrencilerde de farkındalık oluşturmak adına bilgilendirme çalışmalarının (seminer, konferans) yararlı olacağı düşünülmektedir.

3- Okul, öğrencilerin sadece akademik alanda değil kişisel, sosyal, duygusal alanda da gelişim göstereceği ve ihtiyaçlarının karşılandığı yerdir. Bu noktada mağduriyeti önlemek adına öğrencilerin fiziksel enerjilerini kendileri için yararlı olabilecek alanlara harcamalarını sağlamak üzere sosyal alanlar (çeşitli sportif ve kültürel faaliyetler) oluşturulabilir, öğrencilere gerekli yönlendirmeler yapılabilir.

4- Arkadaş ilişkilerinin ergenlik döneminde yoğunluk kazandığı bilinir. Bu nedenle mağduriyeti önlemek adına akran desteği sağlamak adına akran danışmanlığı uygulamaları okullarda yaygınlaştırılabilir. Mağdur öğrencilerin kendisini koruyabilecek ya da gerektiğinde yardım isteyebilme becerisi ve bu problemle etkili şekilde baş etme becerilerini geliştirmeye yönelik bireysel ve grup danışmaları planlanabilir.

5- Mağduriyet yaşantılarında temel psikolojik ihtiyaçlardan özerklik ve ilişki ihtiyaçlarının önemli olduğu gerek bu araştırmada gerekse başka çalışmalarda bulgulanmıştır. Bu nedenle Türk Milli Eğitim Bakanlığı'na

bağlı olarak her yıl okulların rehberlik servislerine gönderilen yıllık çerçeve programları, mağduriyet yaşanan okullarda öğrencilerin bu iki temel psikolojik ihtiyaçlarını gidermeye yönelik etkinliklerle yeniden düzenlenebilir.

6- Anne-baba turumu, anne- babanın çocuğa duygusal yaklaşımı, çocuğun anne-babaya ilişkin algıları, anne-babanın çocuk yetiştirme tarzları mağdur olma üzerinde etkileridir. Buna ilişkin yürütülecek çalışmalarda mağduriyet ile ilgili ortak bir anlayış geliştirmek, önleme çalışmalarında aktif katılımlarını sağlamak adına ailelerde dahil edilmelidir. Bu noktada ailelere de seminerler, konferanslar verilebilir, ev ziyareti düzenlenebilir, aile eğitimleri planlanabilir, aileler psiko-eğitim programlarına dahil edilebilir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1- Bu araştırma Osmaniye'nin Kadirli ilçesinde 6 farklı lisede öğrenime devam eden ergenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma farklı illerden seçilen örneklem gruplarıyla da tekrarlanabilir.

2- Bu çalışma lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma farklı yaş grupları üzerinde de gerçekleştirilebilir.

3- Bu araştırmada akran zorbalığına maruz kalma, temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babaya duygusal erişilebilirlik boyutları açısından ele alınmıştır. Araştırma çeşitli değişkenlerle (doğum sırası ve kardeş sayısı gibi aile değişkenleri, duygu düzenleme, psikolojik dayanıklılık, ebeveyn kabul-red algıları, Kendini belirleme kuramı, sosyal bağlılık) incelenebilir.

4- Bu araştırmada akran zorbalığına maruz kalma, temel psikolojik ihtiyaçlardan özerklik yeterlik ve ilişki ihtiyacı boyutları açısından ele alınmıştır. Bu çalışmaya başatlık ve başarı ihtiyaçları da dahil edilerek çalışma tekrarlanabilir.

5- İlgili alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun anne-çocuk arasındaki ilişkiye odaklandığı baba-çocuk arasındaki ilişkinin göz ardı edildiği görülmektedir. Bu nedenle baba-çocuk arasındaki duygusal bağ ve ilişkiyi inceleyen araştırmaların arttırılması ve genişletilmesi önerilebilir.

6- Bu araştırmada okulda yaşanılan zorbalık mağduriyeti üzerinde çalışma yapılmıştır; ancak aile içerisinde yaşanılan zorbalık olaylarının mağduriyet üzerindeki etkisi de araştırılabilir.

7- Bu çalışmada lise öğrencilerinin babaya duygusal erişilebilik puanları ile Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nden elde edilen puanlar arasında anlamlı ilişki belirlenmemiştir. Bundan sonraki yapılacak çalışmalarda bu sonucun nedenleri incelenebilir.

KAYNAKÇA

Aceves, M. J., Hinshaw, S. P., Mendoza-Denton, R., Page-Gould, E. (2010). Seek help from teachers or fight back? Student perceptions of teachers' actions during conflicts and responses to peer victimization. *Journal Youth Adolescence,* 39, 658–669.

Adler, A. (2004). *Yaşamın anlamı ve amacı* (K. Şipal, Çev. 7. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.

Ahmed, E., Braithwaite, W. (2004). Bullying and victimization: Cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35–54.

Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, 40, 969-1025.

Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant—mother attachment. *American Psychologist*, 34 (10), 932-937.

Ainsworth, M. D. S., Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46(4), 333-341.

Akgün, S. (2005). *Akran zorbalığının anne-baba tutumları ve anne-baba ergen ilişkisi açısından değerlendirilmesi.* Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Akiba, M. (2004). Nature and correlates of bullying in Japanese middle school. *International Journal of Educational Research*, 3(41), 216-236.

Alikaşifoglu, M., Erginoz, E., Ercan, O., Uysal, O., Albayrak-Kaymak, D. (2007). Bullying behaviours and psychosocial health: Results from a cross-sectional survey among high school students in İstanbul, Turkey. *Eur J Pediatr*, 166, 1253–1260.

Allen, J.P., Hauser, S.T., Bell, K.L., O'Connor, T.G. (1994). Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of adolescent ego development and self-esteem. *Child Development*, 65, 179-194.

Altenhofen, S., Sutherland, K., Biringen, Z. (2010). Families experiencing divorce: Age at onset of overnight stays, conflict, and emotional availability as predictors of child attachment. *Journal of Divorce & Remarriage*, 51, 141–156.

Amato, P.,R., Keith, B. (1991). Parental divorce and the weil-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110(1), 26-46.

Andersen, S.M., Chen, S., Carter, C. (2000). Fundamental human needs: Making social cognition relevant. *Psychological Inquiry*, 11(4), 269-318.

Aşkın, M. (2004). *Kişilik ve kişilerarası ilişkiler.* Solak, A. (Ed.), İnsan yolunda (s. 15-28). İstanbul: Sahara yayıncılık.

Atak, H. (2011). Kimlik gelişimi ve kimlik biçimlenmesi: Kuramsal bir değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(1), 163-213.

Attar-Schwartz, S., & Khoury-Kassabri, M. (2008). Indirect versus verbal forms of victimization at school: The contribution of student, family, and school variables. *Social Work Research*, 32(3), 159-170.

Atik, G. (2006). T*he role of locus of control, self-esteem, parentıng style, loneliness, and academic achievement in predicting bullying among middle school students.* Yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Atik, G. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin mağduriyetini etkileyen öğrenci ve okul düzeyi faktörleri: Ekolojik bir bakış.* Doktora tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Atik, G., Özmen, O., Kemer, G. (2012). Zorbalık ve boyun eğme davranışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 191-208.

Atlas, R.S., Pepler, D.J (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 86-99.

Aviezera, O., Sagi-Schwartzb, A., Koren-Kariec, N. (2003). Ecological constraints on the formation of infant–mother attachment relations: When maternal sensitivity becomes ineffective. *Infant Behavior & Development*, 26, 285–299.

Ayas, T., Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 550-568.

Baard, P.P., Deci, E.L., Ryan, R.M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045-2068.

Babore, A., Picconi, L., Candelori, C. ve Trumello, C. (2014). The emotional relationship with parents: A validation study of the LEAP among Italian adolescents. European *Journal of Developmental Psychology*, 11(6), 728–739.

Baldry, A.C., Farrington, D.P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *J. Community Appl. Soc. Psychol*., 10, 17-31.

Baldry, A.C. (2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of Italian youngsters. *Aggressive Behavior*, 30, 343–355.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Vol. 6. Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.

Banks, R. (1997). *Bullying in schools.* (ERIC Report ED407154.) University of Illinois Champaign, III.

Barber, B.K. (2001). *Intrusive parenting how psychological control affects children and adolescents: Washington*. DC: American Psychological Association.

Barboza, G.E., Schiamberg, L.B., Oehmke, J., Korzeniewski,S.J., Post, L.A., Heraux, C.G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *J Youth Adolescence*, 38, 101–121.

Baron-Cohen, S., Hammer, J. (1997). Is autism an extreme form of the male brain. *Advances in Infancy Research, 11*, 193-217.

Bartholomew, K., J., Ntoumanis, N., Thogersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and the darker side of athletic experience: The role of interpersonal control and need thwarting. *Sport & Exercise Psychology Review*, 7(2), 23-27.

Berger, K.S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten. *Developmental Review*, 27, 90-126.

Baumeister, R.Ç.F., Leary, M.R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497-529.

Benenson, J. F., Apostoleris, N. H., Parnass, J. (1997). Age and sex differences in dyadic and group interaction. *Developmental Psychology*, 33(3), 538-543.

Berkowitz, L. (1989). Frustration-Aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106(1), 59-73.

Bernstein, J.Y. ve Watson, M.W. (1997). "Children who are targets of bullying. A victim pattern," *Journal of Interpersonal Violence*, 12(4), 483-498.

Besag, V. E. (1989). *Bullying and victimization in schools*. Britain: Open University Press.

Biringen, Z., Robinson, J. (1991). Emotional availability in mother– child interactions: A reconceptualization for research. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(2), 258–271.

Bond, M.H. (2004). Culture and aggression-From context to coercion. *Personality and social psychology review*, 8(1), 62-78.

Borg, M.G. (2006). The Emotional Reactions of School Bullies and their Victims. *Educational Psychology*, 18(4), 433-444.

Bost, K.K., Vaughn, B.E., Washington, W.N., Cielinski, K.L., Bradbard, M.R. (1998). Social competence, social support and attachment: Demarcation of construct domains, measurement and paths of influence for preschool children attending head start. *Child Development*, 69(1), 192-218.

Boulton, M.J., Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Psychology*, 62(1), 73-87.

Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T.E., Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: Evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(7), 809–817.

Bradshaw, C.P., Sawyer, A.L., O'Brennan, L.M. (2009). A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: The influence of school context. *Am J Community Psychol*, 43, 204–220.

Breivik, K., Olweus, D. (2006). Adolescent's adjustment in four post-divorce family structures: Single mother, stepfather, joint physical custody and single father families. *Journal of Divorce & Remarriage*, 44(3-4), 99-124.

Bretherton, I. (1992). The Origins of attachment theory: John Bowlby And Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775.

Bretherton, I. (2000). Emotional availability: An attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 2(2), 233–241.

Bornstein, M.C., Suwalsky, J.T.D., Breakstone, D.A. (2012). Emotional relationships between mothers and infants: Knowns, unknowns, and unknown unknowns. *Dev psychopathol*., 24(1), 113–123.

Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss.* Volume I Attachment (2. baskı). New York: Perseus Books Group

Bowlby, J. (1988). *A secure base parent-child attachment and healthy human development*. America: Perseus Books Group

Boxer, P., Tisak, M. S. (2005). Children' s beliefs about the continuity of aggression. *Aggressive Behavior*, 31, 172-188.

Bringen, Z. (2000). Emotional availability: Conceptualization and research findings. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70(1), 104-114.

Bringen, Z., Brown, D., Donaldson, L., Green, S., Krcmarık, S., Lovas, G. (2000). Adult attachment interview: Linkages with dimensions of emotional availability for mothers and their pre-kindergarteners. *Attachment & Human Development*, 2(2), 188–202.

Bringen, Z., Easterbrooks, M., A. (2005). The emotional availability scales: methodological refinements of the construct and clinical implications related to gender and at-risk interactions. *Infant Mental Health Journal*, 26(4), 291–294.

Bosco, G.L., Renk, K., Dinger, T.M., Epstein, M.K., Phares, V.(2003). The connections between adolescents' perceptions of parents, parental psychological symptoms, and adolescent functioning. *Applied Developmental Psychology*, 24, 179 – 200.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 513-531.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.

Burnukara, P. (2009). *İlk ve orta ergenlikte geleneksel ve sanal akran zorbalığına ilişkin betimsel bir inceleme.* Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Camedoca, M. (2003). *Bullying and victimization at School.* Vrije Universiteit: Amsterdam

Camodeca, M., Goossen, F.A., Schuengel, C., Terwogt, M.M (2003). Links between social information processing in middle childhood and involvement in bullying. *Aggressive Behavior*, 29, 116–127.

Card, N.A., Hodges, E.V.E. (2008). Peer victimization among school children: Correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 451–461.

Carney, A. G., Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *In School Psychology international*, 22(3), 364-382.

Cenkseven-Önder, F., Yurtal, F. (2008). Zorba, kurban ve olumlu özellikler taşıyan ergenlerin aile özelliklerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice* 8 (3), 805-832.

Cheng, S.T., Cheung, K.C.C., Cheung, C.K. (2008). Peer Victimization and Depression Among Hong Kong Adolescents. *Journal Of Clinical Psychology*, 64(6), 766-776.

Chirkov, V., Kim, Y., Ryan, R.M., Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A Self-Determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 97–110.

Cho, Y., Harrist, S., Steele, M., & Murn, L. T. (2015). College student motivation to lead in relation to basic psychological need satisfaction and leadership self-efficacy. *Journal of College Student Development*, 56(1), 32-44.

Chong, W. H., Huan, V. S., Quek, C. L., Yeo, L. S., Ang, R. P. (2010). Teacher-student relationship: The influence of teacher interpersonal behaviours and perceived beliefs about teachers on the school adjustment of low achieving students in Asian middle schools. *School Psychology International*, 31, 312–328.

Cihangir-Çankaya, Z. (2005). *Öz-Belirleme modeli: Özerklik desteği, ihtiyaç doyumu ve iyi olma*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Cihangir-Çankaya, Z. (2009). Öğretmen adaylarında temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve iyi olma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 691-711.

Cloninger, S. C. (2000). *Theories of personality: understanding persons.* (Third Edition), New Jersey: Prentice Hall, Upper Saddle River.

Cohen, J., Mccabe, E.M., Michelli, N.M., Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180–213.

Collins, N.L., Read, S.J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship Quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(4), 644-663.

Corey, G. (2005). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (7. baskı). Ankara: Mentis yayınları.

Cowie, H. (2004). Peer Influences. Sanders, C.E., Phye, G.D. (Eds.), *Bullying implications for the classroom* (pp. 137-156). California: Elsevier Academic Press., 2004.

Craig, W.M., Pepler, D.J. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *Can J Psychiatry*, 48(9), 577-582.

Craig, W. M., Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying: From research to practice. *Canadian Psychology*, 48(2), 86-93.

Craig, W.M., Peters, R.D. ve Konarski, R. (1998). *Bullying and victimization among Canadian school children.* Canada: W-98-28E

Crick, N.R., Dodge, K.A (1996). Social information-Processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.

Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T., Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 555-576.

Çelikkaleli, Ö., Gökçakan, N., Çapri, B. (2005). Lise öğrencilerinin bazı psikolojik ihtiyaçlarının cinsiyet, okul türü, anne ve baba eğitim düzeyine göre incelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 245-268.

Darling, N. (2007). Ecological systems theory: The person in the center of the circles. *Research in Human Development*, 4(3&4), 203–217.

Darling, N. ve Steinberg, L. (1993). Parenting style as context. An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496

Daş, C. (2006). *Bütünleşmek ve Büyümek. Gestalt terapi yaklaşımı.* Ankara: HYB Yayıncılık.

Davis, H. A. (2006). Exploring the contexts of relationship Quality between middle school students and teachers. *The Elementary School Journal*, 106(3), 193–223.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-Determination of behavior. *Psychological Inquiry*,11(4), 227–268.

Deci, E.L., Connell, J.P., Ryan, R.M. (1989). Self-Determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 580-590.

Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York: Plenum

Deci, E. L., Ryan, R., Williams, G.C. (1996). Need Satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165-183.

Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 325-346.

Demanet, J., Houtte, M.V. (2012). The impact of bullying and victimization on students' relationships. *American Journal of Health Education*, 43(2), 104-113.

Derman, O. (2008). Ergenlerde psikososyal gelişim. *İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri. Adolesan sağlığı* II, 63, 19-21.

Dodge, K.A. ve Rabiner, D.L (2004). Returning to roots: On social information processing and moral development. *Child Development*, 75(4), 1003–1008.

Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 149-162.

Doğan, T. (2016). Ergenlerde Ana-Babaya Bağlanma: Türkiye Profili. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(4), 406-419.

Doherty, M. J. (2009). *Theory of mind: How children understand others' thoughts and feelings*. New York: Psychology Press.

Doll, B., Song, S., Siemers, E. (2004) Classroom ecologies that support or discourage bullying. Espelage, D., Swearer, S. (Eds.), *Bullying in American Schools: A social-ecological perspective on bullying prevention and intervention* (pp. 161-184). Lawrence Erlbaum Associates inc, New Jersey.

Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve bir önleyici program modeli*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Dussich, J. P. J., Maekoya, C. (2007). Physical child harm and bullying-related behaviors a comparative study in Japan, South Africa, and the United States. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 51(5), 495-509.

Easterbrooks, M. A., Biesecker, G., ve Lyons-Ruth, K. (2000). Infancy predictors of emotional availability in middle childhood: the roles of attachment security and maternal depressive symptomatology. *Attachment & Human Development*, 2(2), 170–187.

Easterbrooks, M.A., Bringen, Z. (2012). The integration of emotional availability into a developmental psychopathology framework: Reflections on the special section and future directions. *Development and Psychopathology*, 24, 137–142.

Eccles, J.S., Roeser, R.W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241.

Einarsen, S. ve Raknes, B. I. (1997). Harassment in the workplace and the victimization of men. *Violence and Victims*, 12(3), 247-263.

Einarsen, S. ve Raknes, B. I. (2000). Harassment and bullying at work: A review of the Scandinavian approach. *Aggression and Violent Behavior*, 5(4), 379–401.

Elliot, M., Cornell, D. (2006). *The effect of parental attachment on bullying in middle school*. Programs in clinical and school psychology, Curry School of Education, University of Virginia.

Emde, R., N. (2000). Next steps in emotional availability research. Attachment & *Human Development*, 2(2), 242–248.

Epstein, J. L., Lee, S. (1995). National patterns of school and family connections in the middle grades. In B. A. Ryan, G. R. Adams, T. P. Gullotta, R. P. Weissberg, & R. L. Hampton (Eds.), *The family-school connection, 2. Theory, research and practice,* (pp. 108–154), Thousand Oaks, CA: Sage.

Erçevik, A. (2014). *Lise öğrencilerinin duygusal özerklik ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Erdur-Baker, Ö. (2009). Peer victimization, rumination, and problem solving as risk contributors to adolescents' depressive symptoms. *The Journal of Psychology,* 143(1), 78-90.

Ergün, N. (2015). *Erken ergenlerde okul, aile ve demografik değişkenlere göre akran zorbalığının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Eryılmaz, A. (2011). İhtiyaç doyumu ve yaşam amaçları belirleme: Lise öğrenimi gören ergenler için bir öznel iyi oluş modeli. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 11(4), 1747-1764.

Esen-Çoban, A. (2013). Türkiye'de ergenlerin duygusal özerkliklerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169). 357-371.

Espelage, D.L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory into Practice*, 53, 257–264.

Espelage, D.L., Bosworth, K., Simon, T.R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling& Development,* 78, 326-333.

Espela, D., Green, H., Polanin, J. (2012). Willingness to intervene in bullying episodes among middle school students: Individual and peer-group influences. *The Journal of Early Adolescence*, 32(6), 776 –801.

Espelage, D.L., Holt, M.K., Henkel, R.R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development,* 74(1), 205-220.

Espelage, D. L., Rao, M. A., Hong, J. S., Low, S., Little, T. D. (2013). Family violence, bullying, fighting, and substance use among adolescents: A longitudinal mediational model. *Journal Of Research On Adolescence,* 24(2), 337–349.

Espelage, D.L., Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.

Eşkisu, M. (2009). *Liseli öğrencilerin zorbalık düzeyleri ile aile işlevleri ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Evans, C., Smokowski, P (2015). Theoretical explanations for bullying in school: How ecological processes propagate perpetration and victimization. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33, 365–375.

Fagot, B.I., Kavanagh, K. (1990). The prediction of antisocial behavior from avoidant attachment classifications. *Child Development,* 61, 864-873.

Faye, C., Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation Canadian. *Journal of Behavioural Science*, 40(4), 189–199.

Fekkes, M., Pijpers, F.I.M., Fredriks, A.M., Vogels, T., Verloove-Vanhorick, S.P. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*, 117, 1568–1574.

Felix, E.D., Sharkey, J.D., Green, J.G., Furlong, M.J., Tanigawa, D. (2011). Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: The development of the California Bullying Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 37, 234–247.

Field, T. (1994). The effects of mother's physical and emotional unavailability on emotion regulation. *Society for Research in Child Development,* 208-227.

Finnegan, R.A., Hodges, E.V.E., Perry, D.G. (1998). Victimization by peers: Associations with children's reports of mother-child interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 1076-1086.

Filak, V.F., Sheldon, K.M. (2003). Student psychological need satisfaction and college teacher-course evaluations. *Educational Psychology*, 23(3), 235-247.

Finnepan, R. A., Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1998). Victimization by peers: Associations with children's reports of mother-child interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1076-1086.

Fleming, M. (2005). Adolescent autonomy: Desire, achievement and disobeying parents between early and late adolescence. *Australian Journal of Education and Developmental Psychology*, 5, 1- 16.

Flouri, E. ve Buchanan, A. (2002), "Life satisfaction in teenage boys: The moderating role of father involvement and bullying", *Aggressive Behavior*, 28(2), 126-133.

Flouri, E. ve Buchanan, A. (2003), The role of mother involvement and father involvement in adolescent bullying behavior. *Journal of interpersonal violence*, 18(6), 634-644.

Fousiani, K., Dimitropoulou, P., Michaelides, M.P., Van Petegem, S. (2016). Perceived parenting and adolescent cyber-bullying: Examining the intervening role of autonomy and relatedness need satisfaction, empathic concern and recognition of Humanness. *J Child Fam Stud*, 25, 2120–2129.

Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A., Schwab-Stone, M. (2009). Adolescents in transition: School and family characteristics in the development of violent behaviors entering high school. *Child Psychiatry Hum Dev*, 40, 1–13.

Frisen, A., Jonsson, A.K., Persson, C. (2007). Adolescents' perception of bullying: Who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying? *Adolescence*, 42(168), 749-761

Furniss, C. (2000). Bullying in schools: it's not a crime is it? *Education and The Law*, 12(1), 9-29.

Garber, J., Little, S.A. (2001). Emotional autonomy and adolescent adjustment. *Journal of Adolescent Research*, 16(4), 355-371.

Gardner, W.L., Avolio, B.J., Luthans, F., May, D.R., Walumbwa, F. (2005), Can you see the real me? A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 343-372.

Geen, R.G. (2001). *Human Aggression*. Taylor & Francis. 2nd ed.

Genç, G. (2007). *Genel Liselerde Akran Zorbalığı ve Yönetimi.* Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Gençtan, E. (2004). *Psikanaliz ve sonrası* (10. baskı). İstanbul: Metis yayınları.

Georgiou, S.N. (2009). Personal and maternal parameters of peer violence at school. *Journal of School Violence*, 8, 100–119.

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.

Goodboy, A.K., Martin, M.M., Goldman, Z.W. (2016). Students' experiences of bullying in high school and their adjustment and motivation during the first semester of college. *Western Journal of Communication*, 80(1), 60–78.

Gökçe, G. (2013). *Ebeveynin duygusal erişilebilirliği ve genel psikolojik sağlık: Duygu düzenleme, kişilerarası ilişki tarzı ve sosyal desteğin rolü.* Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Grolnick, W.S., Kurowski, C.O., Gurland, S.T. (1999). Family processes and the development of children' s self-regulation. *Educational Psychologist,* 34(1), 3-14.

Grolnick, W.S., Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 8l(2), 143-154.

Gross, R.L. (2002). We are all either bullies, bullied, or bystanders. Fleming, M., Towey, K. (Eds.), *Educational forum on adolescent health: Youth bullying* (pp. 18-21). Chicago, IL: American Medical Association.

Guckin, C., Minton, S.C. (2014). From theory to practice: Two ecosystemic approaches and their applications to understanding school bullying. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(1), 36-48.

Gültekin-Akduman, G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Toplum ve sosyal hizmet,* 23(1), 121-137.

Günalp, A. (2007). *Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi.* Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Güngör, E. (2008). *Özel eğitime muhtaç çocukların anne ve babalarının psikolojik ilişki ihtiyaçları ile durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiler.* Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Gürdal, C. (2015). *Erken kayıplar, bağlanma, mizaç-karakter özellikleri ve duygu düzenlemenin psikopatoloji üzerine etkisi.* Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Haan, A.D., Soenens, B., Dekovic, M., Prinzie, P. (2013). Effects of childhood aggression on parenting during adolescence: The role of parental psychological need satisfaction. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(3), 393–404.

Hamurcu, H., Sargın, N. (2011). Lise öğrencilerinin boyun eğme davranışları ile psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 171-187.

Hawker, D. S. J., Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441-455.

Hawley, P.H., Little, T.D., Pasupathi, M. (2002). Winning friends and in□influencing peers: Strategies of peer in□uence in late childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 26(5), 466–474.

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.

Hellman, D. A., Beaton, S. (1986). The pattern of violence in urban public schools: The influence of school and community. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 23(2) 102–127.

Hetherington, E. M., & Elmore, A. M. (2003). Risk and resilience in children coping with their parents' divorce and remarriage. In S. S. Luthar (Eds.), *Resilience and vulnerability: Adaption in the context of childhood adversities* (pp. 182–212). New York, NY: Cambridge University.

Holt, M.K. ve Espelage, D.L. (2007). Perceived Social Support among Bullies, Victims, and Bully-Victims. *J. Youth Adolescence*, 36, 984–994

Holt, M. K., Kantor, G. K., Finkelhor, D. (2009). Parent/Child concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimization. *Journal of School Violence*, 8(1), 42–63.

Hon, J.S., Espelega, D.L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: an ecological system analysis. *Agression and Violent Behavior*, 17, 311-322.

Hong, J.S., Eamon, M.K. (2012). Students' perceptions of unsafe schools: An ecological systems analysis, *J Child Fam Stud*, 21, 428–438.

Hong, J.S., Garbarino, J. (2012). Risk and protective factors for homophobic bullying in schools: An application of the social–ecological framework. *Educ Psychol Rev*, 24, 271–285.

Hong, J.S., Lee, C.H., Lee, J., Lee, N.Y., Garbarino, J. (2014). A review of bullying prevention and intervention in South Korean schools: An application of the social–ecological framework. *Child Psychiatry Hum Dev*, 45, 433–442.

Howell, R.T., Chenot, D., Hill, G.H., Howell, C.J. (2011). Momentary happiness: The role of psychological need satisfaction. *J Happiness Stud*, 12, 1–15.

Huang, H., Hong, J.S., Espelage, D.L. (2013). Understanding factors associated with bullying and peer victimization in Chinese schools within ecological contexts. *J Child Fam Stud*, 22, 881–892.

Hughes, C., Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and a typical development. *Social Development*, 13(4), 590-619.

Ingledew, D. K., Markland, D., Sheppard, K. E. (2004). Personality and self-determination of exercise behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1921–1932.

Ivarsson, T., Broberg, A.G., Arvıdsson, T., Gıllberg, C. (2005). Bullying in adolescence: Psychiatric problems in victims and bullies as measured by the youth self report (Ysr) and the depression self-rating scale (Dsrs). *Nord J Psychiatry*, 59(5), 365-373.

Jang, H., Ryan, R.M., Reeve, J., Kim., A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean Students? *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 644–661.

Jordan, J. (2007). Taking the first step toward a moral action: A review of moral sensitivity measurement across domains. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 323–359.

Jungert, T., Piroddi, B., Thornberg, R. (2016). Early adolescents' motivations to defend victims in school bullying and their perceptions of studenteteacher relationships: A self-determination theory approach. *Journal of Adolescence*, 53, 75-90.

Juvonen, J., Nishina, A., Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92, 349-359.

Kapcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakiltesi Dergisi*, 37(1), 1-13.

Kapıkıran, N.A. (2015). Psikolojik gereksinimlerin doyumu ve duygu gereksinimi: özgün benliğin aracılık rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (43), 1-8.

Karaman-Kepenekci, Y. & Çınkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse and Neglect*, 30, 193-204

Kavşut, F. (2009). *Ergenlerde akran zorbalığı ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Kasser, V.G., Ryan, R. M. (1999). The relation of psychological needs for autonomy and relatedness to vitality, well-being, and mortality in a nursing home. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(5), 935-954.

Keelan, C.M., Schenk, A.M., Mcnally, M.R., Fremouw, W.J (2014). The interpersonal worlds of bullies: Parents, peers, and partners. *Journal of Interpersonal*, 29(7), 1338 –1353.

Kermen, U. (2013). *Üniversite öğrencilerinin ihtiyaç doyumu ve öznel iyi oluş düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Kesici, Ş., Üre, Ö., Bozgeyikli, H. ve Sünbül, A. M. (2003). Temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. VII. Ulusal PDR Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, Malatya.

Keskin, A. (2010). Motivasyon ve dikkatin öğrenme üzerine etkisi. http://docplayer.biz.tr/17814681-Motivasyon-ve-dikkatin-ogrenme-uzerine-etkisi.html

Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor R.A., Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American Journal of Community Psychology*, 34, 187-204.

Kılıç, A.Z. (2013). *Ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algısı ve çocuk yetiştirmeye etkileri. Araştırma raporu.*

Kındap, Y. (2011). *Kendini belirleme kuramı temelinde ergenlikte destekleyici ebeveynlik, akademik ve sosyal uyum ve kendini belirleme düzeyi arasındaki ilişkilerin boylamsal olarak incelenmesi.* Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kim, S.Y. (2014). *A social cognitive model of bystander behavior and the mediating role of self-efficacy on bullying victimization.* Dissertation, Georgia State University, Atlanta.

Kim, B., Stifter, C. A., Philbrook, L,E. ve Teti, D.M. (2014). Development infant emotion regulation: Relations to bedtime emotional availability, attachment security, and temperament. *Infant Behavior & Development*, 37, 480–490.

Kocayörük, E. (2012). Öz-belirleme kuramı açısından ergenlerin anne baba algısı ile duyuşsal iyi oluşları arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 24-37.

Kochenderfer, B.J., Ladd, G.W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305-1317.

Kochenderfer-Ladd, B. (2003). Identification of aggressive and asocial victims and the stability of their peer victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(4), 401-425.

Koçak, R., Karasu, H. (2016). Ergenlerde özerkliğin yordayıcısı olarak bağlanma stilleri ve proaktif kişilik yapılarının incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 195-236.

Koiv, K. (2012). Attachment styles among bullies, victims and uninvolved adolescents. *Psychology Research*, 2(3), 160-165.

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.

Kokkinos, C.M., Panayiotou, G. (2007). Parental discipline practices and locus of control: Relationship to bullying and victimization experiences of elementary school students. *Social Psychology of Education*, 10, 281–301.

Kubicek, L. F., Riley, K., Coleman, J., Miller, G., Linder, T. (2013). Assessing the emotional Quality of parent–child relationships involving young children with special needs: Applying the constructs of emotional availability and expressed emotion. *Infant Mental Health Journal*, 34(3), 242–256.

Kulaksızoğlu, A. (2009). *Ergenlik psikolojisi* (11. baskı). İstanbul: Remzi kitapevi.

Kumpulainen, K., Rasanen, E., Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27(2), 102–110.

Kuntche, E.M. (2004). Hostility among adolescents in switzerland? multivariate relations between excessive media use and forms of violence. *Journal of Adolescent Health*, 34, 230–236.

Kurnaz, A. (2009). *Saldırganlık ve akran mağduriyetinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kutlu, F. (2005). Zorbalık davranışları ile başa çıkma eğtiminin ilköğretim öğrencilerinin zorba davranışları üzerindeki etkisi. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Kuzucu, Y., Şimşek, Ö.F. (2013). Self-determined choices and consequences: the relationship between basic psychological needs satisfactions and aggression in late adolescents. *The Journal of General Psychology*, 140(2), 110–129.

Ladd, G.W, Ladd, B.K. (1998). Parenting behaviours and parent-child relationship: Correlates of peer victimisation in kindergarten? *Development Psychology*, 34(6), 1450–1458.

LaFreniere, P.J, Sroufe, L.A. (1985). Profiles of peer competence in the preschool—interrelations between measures, influence of social ecology, and relation to attachment history. *Dev Psychol*, 21, 56–69.

Lagerspetz, K. M. J., Bjorkqvist, K., Berts, M. ve King, E. (1982). Group aggression among school childeren in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.

Lagerspetz, K. M. J., and Björkqvist, K. (1994). Indirect aggression in boys and girls. In R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behaviour: Current perspectives* (pp. 131-150). New York: Plenum Press.

La Guardia, J.G., Ryan, R.M., Couchman, C.E., Deci, E.L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 367-384.

Lamborn, S.D., Steinberg, L. (1993). Emotional autonomy redux: Revisiting Ryan and Lynch. *Child Development*, 64, 483-499.

Lam, S., Law, W., Chan, C., Wong, B.P.H., Zhang, X. (2015). A Latent class growth analysis of school bullying and its social context: The self determination theory perspective. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 75-90.

Li, X., Feigelman, S., Stanton, B. (2000). Perceived parental monitoring and health risk behaviors among urban low-income African-American children and adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 27(1), 43–48.

Lee, C. H. (2011). An ecological systems approach to bullying behaviors among middle school students in the united states. *Journal of Interpersonal Violence* 26(8), 1664 –1693.

Lereya, S.T., Samara, M., Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child abuse&neglect*, 37, 1091-1108.

Lewis, J. M., Johnson-Reitz, L., Wallerstein, J. S. (2004). Communication in divorced and single-parent families. Vangelisti, A.L.(Eds.), *Handbook of family communication* (pp. 197-214). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

Lieberman, M., Doyle, A. B., Markiewicz, D. (1999). Developmental patterns in security of attachment to mother and father in late childhood and early adolescence: Associations with peer relations. *Child Development*, 70(1), 202-213.

Limber, S. P. (2002). Addressing youth bullying behaviors. Fleming, M., Towey, K. (Eds.), *Educational forum on adolescent health: Youth bullying* (pp. 4-17). Chicago, IL: American Medical Association.

Lum, J. J., Phares, V. (2005). Assessing the emotional availability of parents. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 27(3), 211-226.

Lyons-Ruth, K. (1996). Attachment relationships among children with aggressive behavior problems: The role of disorganised early attachment patterns. *J Consult Clin Psychol*, 64, 64–73.

Mann, M. J., Kristjansson, A. L., Sigfusdottır, I. D., Smith M. L. (2015). The role of community, family, peer, and school factors in group bullying: Implications for school-based intervention. *Journal of School Health*, 85(7), 477-486.

Marachi, R., Astor, R.A., Benbenishty, R. (2007). Effects of teacher avoidance of school policies on student victimization. *SAGE Publications*, 28(4), 501-518.

Matos, P.M., Barbosa, S., Almeida, H.M., Costa, M.E. (1999). Parental attachment and identity in Portuguese late adolescents. *Journal of Adolescence*, 22, 805-818.

Mcconville, D.W., Cornell, D.G. (2003). Aggressive attitudes predict aggressive behavior in middle school students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(3), 179-187.

McLeod, S. A. (2014). Mary Ainsworth. Retrieved from. www.simplypsychology.org/mary-ainsworth.html

McLeod, S.A. (2014). Maslow's Hierarchy of Needs. Retrieved from www.simplypsychology.org/maslow.html

Metin-Aslan, Ö. (2013). *Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi.* Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Morrison, G. M., Furlong, M. J., Morrison, R. L. (1994). School violence to school safety: Reframing the issue for school psychologists. *School Psychology Review*, 23(2), 236-256.

Mouttapa, M., Valente, T., Gallaher, P., Rohrbach, L.A., Unger, J.B. (2004). Social network predictors of bullying and victimization. *Adolescence*, 39(15), 315-335.

Monks, C.P., Smith, P.K., Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer victimisation in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior*, 31, 571–588.

Morsünbül, Ü. (2005). *Ergenlikte kimlik statülerinin bağlanma stilleri, cinsiyet ve eğitim düzeyi açısından incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Murray-Harvey, R., & Slee, P. T. (2010). School and home relationships and their impact on school bullying. *School Psychology International*, 31, 271–295.

Nakamoto, J., Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A Meta- analytic review. *Social Development*, 19(2), 222-242.

Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons- Morton, B., Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among us youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.

Nazlı, S.(2007). *Aile danışmanlığı* (4. baskı). Ankara: Anı yayıncılık.

Newman-Carlson, D., Horne A.M., Bartolomucci, C.L (2000) Bully busters: A teacher's manual for helping bullies, victims and bystanders. Champaign, IL: Research Press.

Nickerson, A.B., Singleton, D., Schnurr, B., Collen, M.H. (2014). Perceptions of school climate as a function of bullying ınvolvement. *Journal of Applied School Psychology*, 30, 157–181.

Niemiec, C.P., Ryan, R.M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.

Nigar, F. (2014). *Ortaokul öğrencileri ile yatılı bölge ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş ve temel psikolojik ihtiyaçlar düzeyinin karşılaştırması.* Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

O'Connell, P., Pepler, D., Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: İnsights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.

Ogelman, H., Seven, S (2012). The effect social information processing in sixyear-old children has on their social competence and peer relationships. *Early Child Development and Care,* 182(12), 1623–1643.

Olafsen, R.N., Viemerö, V. (2000). Bully/victim problems and coping with stress in school among 10- to 12-year-old pupils in Åland, Finland. *Aggressive Behavior*, 26(1), 57-65.

Olweus, D. (1993). B*ullying at school: What we know and what we can do.* Oxford, UK; Cambridge, USA: 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.

Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4) ,495-510.

Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 12-17.

Oppenheim, D. (2012). Emotional availability: Research advances and theoretical questions. *Development and Psychopathology*, 24, 131–136.

Özdemir, Y., Çok, F. (2011). Ergenlikte özerklik gelişimi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 152-164.

Özdemir, Y., Özdemir, P.G., Kadak, M.T., Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.

Özdemir, Y., Tunçer, İ., Yavuz, G., Özdemir, M. (2015). Ergen öğrencilerin okulda temel psikolojik gereksinimleri ölçeğinin psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, (16)2, 441-458.

Özdinçer-Arslan, S. (2008). *Lise öğrencilerinde öz-kavram ve aile ilişkisinin akran zorbalığına etkisi.* Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Özdoğan, A.Ç. (2017). *Ergenlerde reaktif-proaktif saldırganlık ile ebeveyn duygusal erişilebilirliği: duygu düzenleme güçlüğünün aracı rolü.* Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Özer, G. (2009). *Öz-belirleme kuramı çerçevesinde ihtiyaç doyumu, içsel güdülenme ve bağlanma stillerinin üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarına etkileri.* Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özer, A., Totan, T., Atik, G. (2011). Individual correlates of bullying behaviour in Turkish middle schools. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 21(2), 186–202.

Özmete, E., Zubaroğlu Yanardağ, M. (2016). Erkeklerin bakış açısıyla toplumsal cinsiyet rolleri: kadın ve erkek olmanın değeri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 91-107.

Patton, D.U., Hong, J.S., Williams, A.B., Allen-Meares, P. (2013). A review of research on school bullying among African American Youth: An ecological systems analysis. *Educ Psychol Rev*, 25, 245–260.

Pavlidis, K., McCauley, E. (2001). Autonomy and relatedness in family ınteractions with depressed adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(1), 11–21.

Pekel-Uludağlı, N., Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20, (56), 77-92.

Phares, V., Lopez, E., Fields, S., Kamboukos, D., Duhig, AM. (2005). Are fathers involved in pediatric psychology research and treatment? *J Pediatr Psychol*,. 30(8), 631-643.

Pepler, D. J., Craig, W. M. (1995). A peek behind the fence: naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31(4), 548–553.

Pepler, D. J., Craig, W. M., (2000). *Making a difference in bullying: LaMarsh Research Report 60.* York University; Toronto

Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S. R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65(4), 1228–1238.

Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.

Pontzer, D. (2010). A theoretical test of bullying behavior: parenting, personality, and the bully/victim relationship. *J Fam Viol*, 25, 259–273.

Pouwels, J.L., Scholte, R.H., Van Noorden, T.H.J., Cillesse, A.H.N (2016). Interpretations of bullying by bullies, victims, and bully-victims in interactions at different levels of abstraction. *Aggressive Behavior*, 42, 54–65.

Ramirez, M, Wu, Y., Kataoka, S., Wong, M., Yang, J., Peek-Asa, C., & Stein, B. (2012). Youth violence across multiple dimensions: A study of violence,

absenteeism, and suspensions among middle school children. *The Journal of Pediatrics*, 161(3), 542-546.

Reemst, L.V., Fischer, T.F.C. ve Zwirs, B.W.C (2016). Social information processing mechanisms and victimization: A literature review. *Trauma, Violence & Abuse,* 17(1), 3-25.

Reis, H.T., Sheldon, K.M., Gable, S.L., Roscoe, J., Ryan., R.M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *PSPB*, 26(4), 419-435.

Rigby, K. (1993). School children's perceptions of their families and parents as a function of peer relations. *The Journal of Genetic Psychology*, 154(4), 501-513.

Rigby, K.(2002). New perspectives on bullying. London.

Rigby, K. ve Slee, P.T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behaviour and attitudes to victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-622.

Rivers, I., Smith, P.K (1996). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive behavior*, 20, 359- 368.

Rodkin, P.C., Hodges, E.V.E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four Questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32(3), 384-400.

Rosenfeld, L.B., Richman, J.M., Bowen, G.L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child And Adolescent Social Work Journal*, 17(3). 205-226.

Rossouw, P. (2013). Bullying – A neurobiological perspective. *International Journal of Neuropsychotherapy*, 1, 2-8.

Roth, G., Kanat-Maymon, Y., Bibi, U. (2010). Prevention of school bullying: The important role of autonomy-supportive teaching and internalization of pro-social values. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 654-666.

Russell, S., Bakken, R.J. (2002). Development of autonomy in adolescence. Neb Guide University of Nebraska- Lincoln Extension, Institute of Agriculture and Natural Resources. 24 Haziran 2017 tarihinde http://www.basicknowledge101.com/pdf/Development.pdf adresinden alınmıştır.

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of ıntrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychological Association*, 55(1), 68-78.

Ryan, R.M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative process. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.

Ryan, R.M., Huta, V., Deci, E.L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139–170.

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000a). The darker and brighter sides of human existence: basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319–338.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000c). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

Ryan, R.M., La Guardia, J.G., Solky-Butzel, J., Chirkov, V., Kim, Y. (2005). On the interpersonal regulation of emotions: Emotional reliance across gender, relationships, and cultures. *Personal Relationships*, 12, 145–163.

Ryan, R.M., Lynch, J.H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340-356.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112–120.

Salmivalli, C., Karhunen, J., Lagerspetz, K. M. J. (1996). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*, 22, 99-109.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L. ve Lagerspetz,K.M.J. (1999). Self-Evaluated Self-Esteem, Peer-Evaluated Self-Esteem, and Defensive Egotism asPredictors of Adolescents' Participation in Bullying Situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25 (10), 1268-1278.

Salmon, G., James, A., Cassidiy, E.L., Javaloyes, M.A. (2000). Bullying a Review:Presentations to an Adolescent Psychiatric Service and Within a School for Emotionally and Behaviourally Disturbed Children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5(4), 563–579.

Sanders, C.E., Phye, G.D. (2004). *Bullying: Implications for the classroom.* Elsevier Academic Pres, USA.

Sanzone-Goodrich, M. (2013). *Cyberbullying, self concept, and perceived parental emotional availability in adolescents*. (UMI No. 3573021)

Saymaz, İ. (2003). *Üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişkileri ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Schneider, B.H., Atkinson, L., Tardif, C. (2001). Child-Parent attachment and children's peer relations: A Quantitative review. *Developmental Psychology*, 37(1). 86-100.

Scholte, R.H.J., Overbeek, G., Brink, G.T., Rommes, E., Kemp, R.A.T., Goossens, L., Engels, R.C.M.E. (2009). The significance of reciprocal and unilateral friendships for peer victimization in adolescence. *J Youth Adolescence*, 38, 89–100.

Schultz, D., Schultz, S. (1997). *Theories of personality.* Americ: Brooks/Cole Pub.

Schwartz, S.H.(1999). A theory of cultural values and some implications for work. applied psychology. *An International Review*, 48(1), 23–47.

Schwartz, D., Tom, S. R., Chang, L., Xu, Y., Duong, M. T., & Kelly, B. M. (2010). Popularity and acceptance as distinct dimensions of social standing for Chinese children in Hong Kong. *Social Development*, 19(4), 681–697.

Seals, D. ve Young, J (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), 735-747.

Seçer, İ. (2014). *Akran zorbalığına uğrayan ergenlerin mağduriyet algılamaları ve kullandıkları başa çıkma stratejilerine grupla psikolojik danışmanın etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (9. baskı). Ankara: Gazi kitapevi.

Shakoor, S., Jaffee, S.R., Bowes, L., Ouellet-Morin, I., Andreou, P., Happe F., Moffitt, T.E. ve Arseneault, L (2012). A prospective longitudinal study of children's theory of mind and adolescent involvement in bullying. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 53(3), 254–261.

Sheldon, K.M., Eliot, A. J., Kim, Y., Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), 325-339.

Sheldon, K.,M., Niemiec, C.,P. (2006). It's not just the amount that counts: balanced need satisfaction also affects well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(2), 331–341.

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. *PSPB*, 22(12), 1270-1279.

Sheridan, S.M., Warnes, E.D., Dowd, S. (2004). Home-school collaboration and bullying: An ecological approach to ıncrease social competence in children and youth. *Educational Psychology Papers and Publications*, 245-267.

Slee, P.T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences,* 18(1), 57-62. http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869(94)00114-8.

Smith, P.K., Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and school bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3(3), 405–417.

Smith, P. K., Sharp, S. (1994). *School bullying: İnsights and perspectives.* London: Routledge.

Smith, PK., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. ve Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *Br J Educ Psychol*., 74(4), 565-581.

Smith, J., Twemlow, S.W., Hoover, D.W. (1999). Bullies, victims and bystanders: a method of ın-school ıntervention and possible parental contributions. *Child Psychiatry and Human Development*, 30(1), 29-37.

Smokowski, P.R. ve Kopasz, K.H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and ıntervention strategies. *Children & Schools,* 27(2), 101-110.

Soenens, B., Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in three life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence,* 34(6), 589-604.

Soenens, B., Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basisof. *Developmental Review,* 30, 74–99.

Solberg, M.E., Olweus, D., & Endresen, I.M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 441–464. doi: 10.1348/000709906X105689

Søndergaard, D.M. (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 33(3), 355–372.

Steinberg, S.J., Davila, J. (2008). Romantic functioning and depressive symptoms among early adolescent girls: The moderating role of parental emotional availability. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(2), 350–362.

Steinberg, L., Lamborn, S.D., Darling, N., Mounts, N.S., Dornbusch, S.M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, ındulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.

Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., Van Oost, P.(2002). Relationship of the family environment to children's ınvolvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(6), 419–428.

Sturge-Apple, M., Davies, P.T.ve Cummings, E.M. (2006). Impact of hostility and withdrawal in ınterparental conflict on parental emotional unavailability and children's adjustment difficulties. *Child Development*, 77(6), 1623–1641.

Sutton, J., Smith, P.K., Swettenham, J. (1999). Bullying and 'Theory of Mind': A Critique of the 'Social Skills Deficit' View of Anti-Social Behaviour. *Social Development*, 8(1), 117-127.

Sümer, N., Güngör, D. (1999). Çocuk yetiştirme stillerinin bağlanma stilleri, benlik değerlendirmeleri ve yakın ilişkiler üzerindeki etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(44), 35-58.

Swearer, S.M., Wang, C., Berry, B., Myers, Z.R. (2014). Reducing bullying: Application of social cognitive theory. *Theory into Practice*, 53, 271–277.

Şahin, E.S., Korkut-Owen, F.(2009). Psikolojik ihtiyaçları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (32), 64-74.

Şirvanlı-Özen, D. (2006). Ergenlerde akran zorbalığına maruz kalmanın yaş, çocuk yetiştirme stilleri ve benlik imgesi ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(58), 77-94.

Şirvanlı-Özen, D., Aktan, T. (2010), Bağlanma ve zorbalık sisteminde yer alma: Başa çıkma stratejilerinin aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi,* 25(65), 101-113.

Tarçalır-Erol, B. (2015). *Ortaokul düzeyinde akran zorbalığı uygulayan ve zorbalığa maruz kalan öğrencilerin erken dönem uyumsuz şemalarının araştırılması*. Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Thornberg, R. (2015). The social dynamics of school bullying: The necessary dialogue between the blind men around the elephant and the possible meeting point at the socialecological square. *Confero*, 3(2), 161-203.

Thornberg, R., Jungert T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36(3), 475-483.

Tissington, L.D. (2008). A Bronfenbrenner ecological perspective on the transition to teaching for alternative certification. *Joumal of Instructional Psychology*, 34(4), 106-110.

Totan, T. (2008). *Ergenlerde zorbalığın anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Troy, M., Sroufe, L.A. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26(2), 166–172.

Tucker, R. P., Wingate, L. R. (2014). Basic need satisfaction and suicidal ideation: A Self-Determination perspective on interpersonal suicide risk and suicidal thinking. *Archives of Suicide Research*, 18, 282–294.

Turiel, E. (1998). The development of morality. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.) *Handbook of Child Psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, 5th ed., pp. 863–932). New York, NY: Wiley.

Türkiye İstatistik Kurumu. MEDAS Merkezi Dağıtım Sistemi. http://www.tuik.gov.tr

Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C. (2001). An innovative psychodynamically influenced approach to reduce school violence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescen Psychaitry*, 40, 377-379.

United Nations International Children's Emergency Fund. http://www.unicef.org.tr

Vatandaş, C.(2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Sosyoloji Konferansları Dergisi,* 35, 29-5.

Van Hoof, A., Raaijmakers, Q. A. W., Van Beek, Y., Hale III, W. W. ve Aleva, L. (2008). A multi mediation model on the relations of bullying, victimization, identity, and family with adolescent depressive symptoms. *J Youth Adolescence*, 37, 772-782.

Van Ijzendoorn, M.H., Juffer, F., Duyvesteyn, M.G.C. (1995). Breaking the ıntergenerational cycle of ınsecure attachment: A review of the effects of attachment-b ased ınterventions on maternal sensitivity and ınfant security. *J. Child Psychol Psychiat*, 36(2), 225-248.

Vansteenkiste, M., Ryan, R.M., Deci, E.L (2008). Self-determination theory and the explanatory role of psychological needs in human well-being. In L. Bruni, F. Comim, & M. Pugno (Eds.), *Capabilities and happiness*, (pp. 187-223). Oxford, UK: Oxford University Press.

Volk, A. A., Dane, A. V., Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34, 327–343.

Yaban, E.H. (2010). *Ergenlerin arkadaşlık niteliği, ebeveynden ve okul ortamında öğretmenden algılanan destek ile akran zorbalığı/zorbalığa maruz kalma arasındaki ilişkiler.* Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yeter, Ö. (2016). *Bağlanma stilleri, temel psikolojik ihtiyaçlar doyumu ve kıskançlık ilişkisi: üniversite öğrencileri üzerinde araştırma.*Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Yurtal, F. ve Cenkseven, F. (2005), İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 1-13.

Yurttaş, A. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile algıladıkları anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

You, S., Furlong, M.J., Felix, E., Sharkey, J.D., Tanigawa, D., Greif -Green, J. (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the Schools*, 45(5), 446-460.

Young-Jones, A., Fursa, S., Byrket, J.S., Sly, J.S. (2015). Bullying affects more than feelings: The long-term implications of victimization on academic motivation in higher education. *Soc Psychol Educ*, 18, 185–200.

Ziv, Y., Leibovich, I. ve Shechtman, Z (2013). Bullying and victimization in early adolescence: Relations to social information processing patterns. *Aggressive Behaviour*, 39, 482–492.

Wahyuningsiha, H., Novitasarib, R (2016). Theory of mind and victimization: A preliminary study on Indonesian junior high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 759 – 763.

Walczak, Y., Burns, S. (2004). *Boşanma ve çocuk üzerine etkileri* (İ.Ersevim, Çev. 2. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.

Walker, H. M., Gresham, F. M. (1997). Making schools safer and violence free. *Intervention in school and clinic*, 32(4), 199– 204.

Wartner, U. G., Grossman, K., Fremmer-Bombik, E., Suess, G. (1994). Attachment patterns at age six in South Germany: Predietability from infaney and implications for preschool behavior. *Child Development*, 65, 1014-1027.

Wehmeyer, M.L. (1999). A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(1), 53-62.

Wei, M., Shaffer, P.A., Young, S.K., Zakalik, R.A., (2005). Adult attachment, shame, depression, and loneliness: The mediation role of basic psychological needs satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 591–601.

Williams, K., Kennedy, J.H. (2012). Bullying behaviors and attachment styles. *North American Journal of Psychology*, 14(2), 321-338.

Williams, G.C., Minicucci, D.S., Koudies, R.W., Levesque, C.S., Chirkov, V.I., Ryan, R.M., Deci, E.L. (2002). Self-determination, smoking, diet and health. *Health Education Research*, 17(5), 512-521.

Wolke, D., Samara, M.M. (2004). Bullied by siblings: Association with peer victimisation and behaviour problems in Israeli lower. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(5), 1015–1029.

Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., ve Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *Br J Psychol*., 92, 673-96.

Woods, S., Wolke, D., Nowicki, S., Hall, L. (2009). Emotion recognition abilities and empathy of victims of bullying. *Child abuse&neglect*, 1-5

Zimmerman, F.J., Glew, G.M., Christakis, D.A., Katon, W. (2005). Early cognitive stimulation, emotional support, and television watching as predictors of subsequent bullying among grade-school children. *Arch Pediatr Adolesc Med.*, 159, 384-388.

Zimmer-Gembeck, M.J., Collins, W.A. (2003). Autonomy development during adolescence. In G.R. Adams & M. Berzonsky (Eds.), *Blackwell Handbook of adolescence* (pp. 175-204). Oxford: Blackwell Publishers

Ziv, Y., Aviezer, O., Gini, M., Sagi, A. ve Koren- Karie, N. (2000). Emotional availability in the mother‐infant dyad as related to the quality of infant‐mother attachment relationship. *Attachment & Human Development*, 2(2), 149–169.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda kişisel bilgilerinizle alakalı bazı sorular bulunmaktadır. Bu bilgiler Çukurova üniversitesinde yapılan bir araştırmada kullanılacaktır. Vereceğiniz yanıtlar tamamen gizli tutulacaktır.Sizlerden topladığımız bu bilgiler araştırma dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırmamızın tamamlanması için bütün soruları dikkatlice ve içtenlikle cevaplandırmanız büyük önem arz etmektedir. Lütfen size uygun olan ifadenin yanına **(x)** işareti koyunuz.

Araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederim

1- Cinsiyetiniz ( )Kız ( )Erkek

2- Yaşınız: .....

3- Okulunuzun adı: .....

4- Sınıf düzeyiniz ( ) 9. sınıf ( )10. sınıf ( ) 11. sınıf ( ) 12. sınıf

5- Anne - Babanızın öğrenim durumunu en son bitirdikleri öğrenim kurumuna göre uygun kutucuğa (**X)** işareti koyunuz.

	Okur-yazar değil	Okur-yazar	İlkokul mezunu	Ortaokul Mezunu	Lise mezunu	Yüksekokul mezunu (2yıllık)	Üniversite mezunu	Yüksek lisans - doktora mezunu
ANNE								
BABA								

6- Ailenizle birlikte mi yaşıyorsunuz? ( )Evet ( )Hayır

7- Annenize - Babanıza ait bilgiler Size uygun olan kutucuğa **(X)** işareti koyunuz

	Sağ	Ölü	Üvey	Birlikte (Evli)	Ayrı (Boşanmış)	Başkasıyla Evli
ANNE						
BABA						

8- Ailenizin gelir düzeyi nasıl? ( )Çok düşük ( )Düşük ( )Orta ( )Yüksek

9- Anne ve babanızın size karşı tutumu nasıl?

	Anne	Baba
a) Baskıcı ve Otoriter	( )	( )
b) Aşırı hoşgörülü	( )	( )
c) İlgisiz ve kayıtsız	( )	( )
d) Dengesiz ve Kararsız	( )	( )
e) Mükemmelliyetçi	( )	( )
f) Destekleyici ve Güven verici	( )	( )
g) Aşırı koruyucu	( )	( )

h) Reddedici ( ) ( )

EK 2. California Zorba Mağduriyeti Ölçeği

Aşağıda, okulda meydana gelebilecek bazı durumlar verilmiştir. Lütfen ilk önce her bir durumun okulunuzda hangi sıklıkla başınıza geldiğini işaretleyiniz. Daha sonra da, bu durumun başka öğrencilerin başına ne sıklıkla geldiğine tanık olduğunuzu belirtiniz. Size hangi rakam uygunsa lütfen daire içine alınız.

1. OKULDA başka bir öğrenci tarafından kaba ya da kırıcı bir şekilde alay edilmesi ya da lakap/isim takılması.

Benim başıma geldi (Birini işaretleyiniz)	**Başkasının başına geldiğini gördüm** (Birini işaretleyiniz)
1- Son bir ay içinde hiç olmadı	1- Son bir ay içinde hiç olmadı
2- Son bir ay içinde 1 kez oldu	2- Son bir ay içinde 1 kez oldu
3- Bir ay içinde 2-3 kez oldu	3- Bir ay içinde 2-3 kez oldu
4- Haftada 1 kez oldu	4- Haftada 1 kez oldu
5- Haftada birkaç kez oldu	5- Haftada birkaç kez oldu

2. OKULDA kaba ya da kırıcı bir şekilde söylenti ve dedikodu yayılması.

Benim başıma geldi (Birini işaretleyiniz)	**Başkasının başına geldiğini gördüm** (Birini işaretleyiniz)
1- Son bir ay içinde hiç olmadı	1- Son bir ay içinde hiç olmadı
2- Son bir ay içinde 1 kez oldu	2- Son bir ay içinde 1 kez oldu
3- Bir ay içinde 2-3 kez oldu	3- Bir ay içinde 2-3 kez oldu
4- Haftada 1 kez oldu	4- Haftada 1 kez oldu
5- Haftada birkaç kez oldu	5- Haftada birkaç kez oldu

3. OKULDA kaba ya da kırıcı bir şekilde bir gruptan dışlanma ya da kasıtlı olarak görmezden gelinme.

Benim başıma geldi (Birini işaretleyiniz)	**Başkasının başına geldiğini gördüm** (Birini işaretleyiniz)
1- Son bir ay içinde hiç olmadı	1- Son bir ay içinde hiç olmadı
2- Son bir ay içinde 1 kez oldu	2- Son bir ay içinde 1 kez oldu
3- Bir ay içinde 2-3 kez oldu	3- Bir ay içinde 2-3 kez oldu
4- Haftada 1 kez oldu	4- Haftada 1 kez oldu
5- Haftada birkaç kez oldu	5- Haftada birkaç kez oldu

4. OKULDA kaba ya da kırıcı bir şekilde vurulma itilme ya da fiziksel olarak yaralanma.	
Benim başıma geldi (Birini işaretleyiniz)	**Başkasının başına geldiğini gördüm** (Birini işaretleyiniz)
1- Son bir ay içinde hiç olmadı	1- Son bir ay içinde hiç olmadı
2- Son bir ay içinde 1 kez oldu	2- Son bir ay içinde 1 kez oldu
3- Bir ay içinde 2-3 kez oldu	3- Bir ay içinde 2-3 kez oldu
4- Haftada 1 kez oldu	4- Haftada 1 kez oldu
5- Haftada birkaç kez oldu	5- Haftada birkaç kez oldu

5. OKULDA kaba ya da kırıcı bir şekilde tehdit edilme.	
Benim başıma geldi (Birini işaretleyiniz)	**Başkasının başına geldiğini gördüm** (Birini işaretleyiniz)
1- Son bir ay içinde hiç olmadı	1- Son bir ay içinde hiç olmadı
2- Son bir ay içinde 1 kez oldu	2- Son bir ay içinde 1 kez oldu
3- Bir ay içinde 2-3 kez oldu	3- Bir ay içinde 2-3 kez oldu
4- Haftada 1 kez oldu	4- Haftada 1 kez oldu
5- Haftada birkaç kez oldu	5- Haftada birkaç kez oldu

6. OKULDA kaba ya da kırıcı bir şekilde cinsel içerikli (ayıp) sözler söylenmesi, şakalar ya da el-kol hareketleri yapılması.	
Benim başıma geldi (Birini işaretleyiniz)	**Başkasının başına geldiğini gördüm** (Birini işaretleyiniz)
1- Son bir ay içinde hiç olmadı	1- Son bir ay içinde hiç olmadı
2- Son bir ay içinde 1 kez oldu	2- Son bir ay içinde 1 kez oldu
3- Bir ay içinde 2-3 kez oldu	3- Bir ay içinde 2-3 kez oldu
4- Haftada 1 kez oldu	4- Haftada 1 kez oldu
5- Haftada birkaç kez oldu	5- Haftada birkaç kez oldu

7. OKULDA kaba ve kırıcı bir şekilde öğrenciler tarafından, diğer öğrencilerin eşyalarının çalınması ya da eşyalarına zarar verilmesi.	
Benim başıma geldi (Birini işaretleyiniz)	**Başkasının başına geldiğini gördüm** (Birini işaretleyiniz)
1- Son bir ay içinde hiç olmadı	1- Son bir ay içinde hiç olmadı
2- Son bir ay içinde 1 kez oldu	2- Son bir ay içinde 1 kez oldu
3- Bir ay içinde 2-3 kez oldu	3- Bir ay içinde 2-3 kez oldu
4- Haftada 1 kez oldu	4- Haftada 1 kez oldu
5- Haftada birkaç kez oldu	5- Haftada birkaç kez oldu

YUKARIDAKİ OLAYLAR BİR KİŞİ YA DA BİR GRUP TARAFINDAN YAPILMIŞ OLABİLİR. LÜTFEN SON BİR AY İÇİNDE SİZE BUNLARI EN ÇOK YAPAN KİŞİYİ DÜŞÜNÜN VE AŞAĞIDAKİ SORULARI BUNA GÖRE CEVAPLAYIN.

8. Sana bunu yapan kişi kız mı yoksa erkek miydi? (Birisini daire içine alınız)		
1- Erkek	2- Kız	3- Bunlar benim başıma gelmedi.

9. Hakkında düşündüğün bu kişi kendinle karşılaştırdığında nasıl biri? (Birisini daire içine alınız)				
a. Bu öğrenci ne kadar popüler?	1- Benden daha az	2- Benim kadar	3- Benden daha çok	4- Hiç başıma gelmedi
b. Bu öğrenci, okulda ne kadar başarılı?	1- Benden daha az	2- Benim kadar	3- Benden daha çok	4- Hiç başıma gelmedi
c. Bu öğrenci fiziksel olarak ne kadar güçlü?	1- Benden daha az	2- Benim kadar	3- Benden daha çok	4- Hiç başıma gelmedi

10. Bu olaylar okulda NEREDE başına geldi? (Seçeneği daire içine alınız)			
a. Sınıflarda	1- Hayır	2- Evet	3- Hiç başıma gelmedi
b. Koridorlarda	1- Hayır	2- Evet	3- Hiç başıma gelmedi
c. Yemekhane ya da kantinde	1- Hayır	2- Evet	3- Hiç başıma gelmedi
d. Oyun ya da	1- Hayır	2- Evet	3- Hiç başıma

spor alanlarında			gelmedi
e. Tuvaletlerde ya da soyunma odalarında	1- Hayır	2- Evet	3- Hiç başıma gelmedi
f. Okul servisinde ya da toplu taşıma aracında	1- Hayır	2- Evet	3- Hiç başıma gelmedi
g. Okula gidiş ya da okuldan dönüş yolunda	1- Hayır	2- Evet	3- Hiç başıma gelmedi
h. Başka bir yer (açıklayın): _____	1- Hayır	2- Evet	3- Hiç başıma gelmedi

11. Bu olaylar NE ZAMAN başına geldi? (Seçeneği daire içine alınız)

a. Okuldan önce	1- Hayır	2- Evet	3- Hiç başıma gelmedi
b. Derste	1- Hayır	2- Evet	3- Hiç başıma gelmedi
c. Dersler arasında (sınıfları değiştirirken)	1- Hayır	2- Evet	3- Hiç başıma gelmedi
d. Teneffüslerde (ders arası ya da öğle arasında)	1- Hayır	2- Evet	3- Hiç başıma gelmedi
e. Okuldan sonra	1- Hayır	2- Evet	3- Hiç başıma gelmedi
f. Başka bir zaman (açıklayın): _____	1- Hayır	2- Evet	3- Hiç başıma gelmedi

12. Bu başına gelenlerle ilgili kiminle konuştun? (Seçeneği daire içine alınız)

a. Bir arkadaşım ya da arkadaşlarımla	1- Hayır	2- Evet	3- Hiç başıma gelmedi
b. Okuldaki bir yetişkinle (okuldaki bir büyükle)	1- Hayır	2- Evet	3- Hiç başıma gelmedi
c. Evdeki bir yetişkinle	1- Hayır	2- Evet	3- Hiç başıma gelmedi
d. Diğer aile üyeleri ile (erkek kardeş, kız kardeş, kuzen gibi)	1- Hayır	2- Evet	3- Hiç başıma gelmedi
e. Bu olanlar hakkında kimse bir şey bilmiyor, kendimde sır olarak tutuyorum.	1- Hayır	2- Evet	3- Hiç başıma gelmedi
f. Başka birileri (açıklayın): _____	1- Hayır	2- Evet	3- Hiç başıma gelmedi

EK 3. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği

Açıklama: Aşağıda günlük yaşamınızla ilgili 21 madde bulunmaktadır. Her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra size en uygun düşen ifadeyi (x) ile işaretleyiniz.	**Hiç Doğru Değil**	**Doğru Değil**	**Biraz Doğru**	**Doğru**	**Çok Doğru**
1. Hayatımı nasıl yaşayacağıma karar vermede kendimi özgür hissediyorum	( )	( )	( )	( )	( )
2. Etkileşim içinde olduğum insanları gerçekten seviyorum	( )	( )	( )	( )	( )
3. Çoğu zaman kendimi yetenekli hissetmiyorum	( )	( )	( )	( )	( )
4. Yaşamımda kendimi bastırılmış biri olarak görüyorum	( )	( )	( )	( )	( )
5. Tanıdığım insanlar yaptığım şeylerde başarılı başarılı olduğumu söylüyorlar	( )	( )	( )	( )	( )
6. İlişki kurduğum insanlarla anlaşabiliyorum	( )	( )	( )	( )	( )
7. İnsanlarla çok fazla sosyal etkileşimim ve sosyal ilişkim yok	( )	( )	( )	( )	( )
8. Fikirlerimi ve düşüncelerimi ifade etmede genellikle kendimi özgür hissediyorum	( )	( )	( )	( )	( )
9. Sürekli sosyal etkileşim içerisinde bulunduğum insanları dostlarım olarak görürüm	( )	( )	( )	( )	( )
10. Son zamanlarda yeni ve ilginç beceriler kazandım	( )	( )	( )	( )	( )
11. Günlük yaşamımda, çoğu zaman bana söylenilen şeyleri yapmak zorunda kalıyorum	( )	( )	( )	( )	( )
12. Hayatımdaki insanlar bana önem verirler	( )	( )	( )	( )	( )
13. Çoğu zaman yaptığım şeyler bende bir başarı hissi uyandırır	( )	( )	( )	( )	( )
14. Günlük işlerde etkileşim içinde olduğum insanlar duygularımı dikkate alırlar	( )	( )	( )	( )	( )
15. Günlük yaşamda yeteneklerimi göstermek için fazla imkan bulamıyorum	( )	( )	( )	( )	( )
16. Yaşamımda kendime yakın hissettiğim çok fazla insan yok	( )	( )	( )	( )	( )
17. Günlük işlerde kendimi çok rahat hissediyorum	( )	( )	( )	( )	( )
18. Sürekli etkileşim içinde olduğum insanlar beni pek fazla seviyor gibi görünmüyorlar	( )	( )	( )	( )	( )
19. Genellikle kendimi çok kabiliyetli görmem	( )	( )	( )	( )	( )
20. Günlük işleri nasıl yapacağıma karar vermek için fazla fırsatım yok	( )	( )	( )	( )	( )
21. İnsanlar genellikle bana karşı gayet arkadaş canlısıdır	( )	( )	( )	( )	( )

EK 4. Ebeveyn Duygusal Erişilebilirliği Ölçeği

Aşağıda anne ve babanızla ilgili çeşitli ifadeler yer almaktadır. Her bir ifade anneniz ve babanızın size nasıl davrandığıyla ilgilidir. Her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak anne ve babanızın size yönelik davranışlarını 6 dereceli ölçek üzerinden değerlendiriniz. Bu ölçekte doğru-yanlış ya da verilmesi gereken bir yanıt söz konusu değildir. Bu nedenle, her bir ifadeyi lütfen kendi değerlendirmenize göre işaretleyiniz. Hem anneniz hem de babanız için işaretleme yapınız.

(Nadiren) (Sık sık) (Her zaman)

1 ----------2----------3----------4----------5----------6

(Hiçbir zaman) (Bazen) (Çok sık)

1.Bana destek olur	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
2.Üzgün olduğumda beni teselli eder (örneğin, mutsuz olduğumda kendimi daha iyi hissetmemi sağlar)	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
3.Beni önemsediğini gösterir	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
4.Benimle içten bir şekilde ilgilendiğini gösterir (örneğin, bana değer verir ve benim için endişelenir)	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
5. Benim için önemli olan şeyleri hatırlar	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
6.Onunla ne zaman konuşmak istesem uygundur	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
7.Bana ilgisini gösterecek şekilde sorular sorar	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
8. Benimle, gerçekten istediği için vakit geçirir	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
9.Sorunlarım, sıkıntılarım konusunda benimle konuşmaya isteklidir	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
10.Sevdiğim şeylerle ilgili benimle konuşur	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
11.Düşüncelerimi önemser	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
12.Duygusal olarak erişilebilirdir (varlığını duygusal olarak hissederim)	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
13.İstenen biri olduğumu hissettirir	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
14.Beni takdir eder, över (örneğin, benimle ilgili olumlu şeyler söyler)	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
15.Anlayışlıdır	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6

EK 5. İZİN BELGESİ

T.C.
OSMANİYE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 26522269-605.01-E.6386743
Konu : Veri Toplama-Anket Çalışması

10/06/2016

VALİLİK MAKAMINA

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Fatma GÖK'ün, danışmanı Doç.Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER yönetiminde "Lise Öğrencilerinde Akran Zorbalığına Maruz Kalma: Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Anne-Babaya Duygusal İrişebilirlik" konulu tez çalışması yaptığı, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 01.05.2016 tarihli ve 16883 sayılı yazısından anlaşılmaktadır.

Müdürlüğümüz değerlendirme komisyonunun 09.06.2016 tarihli uygun görüşü doğrultusunda, yüksek lisans öğrencisi Fatma GÖK'ün İlimiz Kadirli İlçesi Şehit Öğretmen Orhan Gök Anadolu Lisesi, Kadirli Anadolu İmam Hatip Lisesi, Kadirli Fen Lisesi, Gülten-Ali Ziyan Anadolu Lisesi, Kadirli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Özel Çukurova Okullarında, 9,10,11 ve 12. Sınıf öğrencilerine çalışmada kullanılacak ölçme araçları uygulanarak veri toplama-anket uygulama çalışması yapması müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde oluruna arz ederim.

Ramazan ÇELİK
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
10/06/2016

Alp Eren YILMAZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Osmaniye İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Elektronik Ağ: www.osmaniye.meb.gov.tr
e-posta:osmaniyeeposta@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: H.KARKIN Şb.Müd
Tel:(0 328) 8261783-84
Faks: (0 328) 8250330

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.evrak.gov.tr adresinden 7ef6-3752-3cd5-8cc3-225d kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı : Fatma GÖK
Doğum Yeri ve Tarihi :Andırın/ 10.02.1987
E-mail : pdr_fatmagok@hotmail.com

EĞİTİM BİLGİLERİ

(2014 –2017) Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Adana.

(2005–2009) Lisans, Çukurova Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Adana.

(2001–2005) Kadirli Gülten-Ali Ziyan Anadolu Lisesi

(1998–2001) Kadirli Merkez Ortaokulu

(1993–1998) Kadirli 7 Mart İlkokulu

İŞ DENEYİMİ

(2011–....) Kadirli, Tes-İş Sendikası Özel Eğitim Uygulama Okulu

(2009–2011) Muş, Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi