



T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**ERGENLERDE AKRAN ZORBALIĞININ ÖZ ŞEFKAT VE PROSOSYAL
DAVRANIŞ AÇISINDAN YORDANMASI**

Yüksek Lisans Tezi

Rasim UZUN

**Danışman
Doç. Dr. Ayşe Sibel BİÇER**

ALANYA

2025

T.C.
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**ERGENLERDE AKRAN ZORBALIĞININ ÖZ ŞEFKAT VE PROSOSYAL
DAVRANIŞ AÇISINDAN YORDANMASI**

Yüksek Lisans Tezi

Rasim UZUN
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Danışman
Doç. Dr. Ayşe Sibel BİÇER

ALANYA
(2025)

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Rasim UZUN

TEŞEKKÜR

İlkokuldan bu yana eğitim hayatım boyunca üzerimde emeği olan, bana öğrenmenin değerini aşılayan ve bugünlere ulaşmamda katkısı bulunan tüm hocalarıma en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Her biriniz, hayatımın farklı bir döneminde ışık oldunuz; yolumu aydınlattınız.

Akademik kariyerimin bu önemli aşamasında, tez sürecimde bilgi birikimi ve rehberliğiyle beni yönlendiren, her zaman yapıcı yaklaşımıyla destek olan kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Ayşe Sibel Biçer'e şükranlarımı sunuyorum. Bu çalışmanın akademik bir nitelik kazanmasında kendisinin katkısı büyük olmuştur.

Lisans eğitimimden bu yana her akademik süreçte bilgi, tecrübe ve desteğiyle yanımda olan; yüksek lisans sürecimde de kıymetli katkılarını esirgemeyen Doç. Dr. Ahmet Erdem'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Akademik yolculuğum boyunca varlığı ve yol göstericiliği benim için daima çok değerli olmuştur. Bu süreçte bilgi ve desteğiyle yanımda olan, yapıcı katkılarıyla bana güç veren kıymetli arkadaşım Uzman Psikolog Elif Kurum'a da ayrıca teşekkür ederim.

Tez sürecini, aynı zamanda iş hayatımdaki sorumluluklarla iç içe yürütürken, en büyük desteği ailemden aldım. Sevgili annem Sebahat Uzun ve babam Hüseyin Uzun, sabrınız, anlayışınız, sessizce ama güçlü bir şekilde yanımda olunuz, bana her daim güç verdi. Varlığınız bu yolculuğun en güvenli temeli oldu. Ayrıca, sevgili ablam Naciye Uzun'a, bitmeyen desteği, içten inancı ve yanımda hissettirdiği varlığı için minnettarım. Zorlandığım her an, onun cesaret verici sesi bana yol oldu.

İlk adımlarını ilkokul sıralarında attığım bu uzun eğitim yolculuğunda emeği geçen, iz bırakan, yoluma dokunan herkese minnetle...

Temmuz, 2025

Rasim UZUN

ÖZET

ERGENLERDE AKRAN ZORBALIĞININ ÖZ ŞEFKAT VE PROSOSYAL DAVRANIŞ AÇISINDAN YORDANMASI

Rasim UZUN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,

Temmuz, 2025 (130 Sayfa)

Bu araştırmanın amacı, ergen bireylerde akran zorbalığı davranışlarının öz şefkat ve prososyal davranış düzeyleriyle olan ilişkisini incelemek ve bu psikososyal değişkenlerin zorbalık ve mağduriyet üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemektir. Çalışma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Denizli ili Merkezefendi ilçesindeki resmi ve özel liselerde öğrenim gören 455 ergen birey ile yürütülmüştür. Araştırmada, Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu, Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu ve Ergen Prososyallik Ölçeği kullanılmış; veriler SPSS 25 programı ile analiz edilmiştir.

Analizler sonucunda, öz şefkat ile akran zorbalığı ve mağduriyet arasında negatif yönde; prososyal davranış ile zorbalık arasında ise yine negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bununla birlikte, öz şefkatin hem zorbalık hem de mağduriyet düzeylerini anlamlı biçimde yordadığı; prososyal davranışların ise yalnızca zorbalık üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Demografik değişkenlere göre yapılan analizlerde ise cinsiyet, sınıf düzeyi, ebeveyn tutumu, aile gelir düzeyi ve akademik başarı algısının bazı değişkenler üzerinde anlamlı farklılıklar yarattığı tespit edilmiştir. Özellikle demokratik ebeveyn tutumunun, düşük zorbalık ve mağduriyet düzeyleriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Araştırma bulguları, ergenlik döneminde yaşanan zorbalık ve mağduriyet yaşantılarının yalnızca bireysel psikolojik özelliklerle değil, aynı zamanda bağlamsal ve sosyal faktörlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu çalışma, literatürde sınırlı sayıda yer alan öz şefkat ve prososyal davranışın birlikte ele alındığı modellerden biri olması açısından önem arz etmekte; ergenlere yönelik önleyici ruh sağlığı çalışmalarına katkı sağlayabilecek nitelikte özgün bulgular sunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Akran zorbalığı, öz şefkat, prososyal davranış, ergenlik

ABSTRACT

PREDICTION OF PEER BULLYING IN ADOLESCENTS IN TERMS OF SELF COMPASSION AND PROSOCIAL BEHAVIOR

Rasim UZUN

Department of Educational Sciences

Alanya Alaaddin Keykubat University, Graduate Education Institute

July, 2025 (130 Pages)

The aim of this study is to examine the predictive role of self-compassion and prosocial behavior on peer bullying behaviors among adolescents, and to investigate the relationship between these psychosocial variables and both bullying and victimization. The study was conducted with 455 adolescents enrolled in public and private high schools in the Merkezefendi district of Denizli province during the 2024–2025 academic year. Data were collected using the Self-Compassion Scale–Short Form, Peer Bullying Identification Scale (Adolescent Form), and Adolescent Prosociality Scale, and were analyzed using SPSS 25 software.

The results revealed significant negative correlations between self-compassion and both bullying and victimization, as well as between prosocial behavior and bullying. Furthermore, self-compassion significantly predicted both bullying and victimization levels, while prosocial behavior was a significant predictor of bullying only. Demographic analyses showed that gender, grade level, perceived parental attitudes, family income level, and perceived academic success created significant differences in certain variables. Notably, adolescents perceiving their parents as democratic demonstrated lower levels of bullying and victimization.

These findings emphasize the importance of evaluating bullying and victimization experiences during adolescence not solely through individual psychological traits, but also within a broader contextual and social framework. This study contributes to the limited literature that simultaneously addresses self-compassion and prosocial behavior, and offers valuable insights for preventive mental health interventions targeting adolescents.

Keywords: Peer bullying, self-compassion, prosocial behavior, adolescence

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	i
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.2.1. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda araştırma soruları	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Araştırmanın Varsayımları	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.6. Tanımlar	4
1.6.1. Ergenlik.....	4
1.6.2. Akran zorbalığı.....	5
1.6.3. Öz şefkat	5
1.6.4. Prososyal davranış	5
2. LİTERATÜR	6
2.1. Ergenlik	6
2.1.1. Ergenlikte gelişim ve özellikleri.....	6
2.1.1.1. Ergenlikte fiziksel gelişim	7
2.1.1.2. Ergenlikte ahlaki gelişim	8
2.1.1.3. Ergenlikte sosyal gelişim.....	9
2.1.1.4. Ergenlikte bilişsel gelişim	10
2.1.1.5. Ergenlikte kimlik gelişimi	11
2.1.2. Ergenliğin kuramsal açıdan ele alınması	12
2.1.2.1. Psikanalitik kuram.....	12
2.1.2.2. Bilişsel kuram	12
2.1.2.3. Psikososyal kuram.....	13
2.1.2.4. Sosyal öğrenme kuramı	13
2.2. Akran Zorbalığı.....	14

2.2.1. Akran zorbalığı çeşitleri.....	15
2.2.1.1. Fiziksel zorbalık	15
2.2.1.2. Sözel zorbalık	16
2.2.1.3. İlişkisel zorbalık	16
2.2.1.4. Eşya zorbalığı	17
2.2.1.5. Cinsel zorbalık	17
2.2.1.6. Siber zorbalık	17
2.2.2. Akran zorbalığında roller ve özellikleri	18
2.2.2.1. Zorba	18
2.2.2.2. Mağdur	19
2.2.2.3. Zorba-Mağdur	20
2.2.2.4. Seyirciler.....	21
2.2.3. Akran zorbalığının nedenleri.....	21
2.2.4. Akran zorbalığının sonuçları.....	23
2.2.5. Akran zorbalığına müdahale ve önlemler	24
2.3. Öz Şefkat	25
2.3.1. Öz şefkatin bileşenleri	26
2.3.1.1. Öz sevecenlik.....	26
2.3.1.2. Bilinçli farkındalık	27
2.3.1.3. İnsanlığın ortak deneyimleri	27
2.3.2. Ergenlik döneminde öz şefkat	28
2.3.3. Öz şefkat ile ilgili kuramsal açıklamalar	29
2.3.3.1. Psikanalitik kuram.....	29
2.3.3.2. Bilişsel davranışçı kuram	30
2.3.3.3. Hümanist kuram.....	30
2.3.3.4. İlişkisel kuram.....	31
2.4. Prosoyal Davranışlar	31
2.4.1. Prosoyal davranış türleri.....	32
2.4.1.1. Özgecilik (Diğerkamlık).....	33
2.4.1.2. Empati	34
2.4.1.3. Sempati.....	35
2.4.1.4. Perspektif alma.....	36
2.4.2. Prosoyal davranışın gelişimini etkileyen etmenler	37
2.4.2.1. Mizaç	37
2.4.2.2. Yaş.....	38

2.4.2.3. Cinsiyet.....	38
2.4.2.4. Aile	38
2.4.2.5. Akran ve kardeş ilişkileri.....	39
2.4.2.6. Eğitim	39
2.4.2.7. Kültür.....	40
2.4.3. Prososyal davranışlarla ilgili kuramsal açıklamalar	40
2.4.3.1. Psikanalitik kuram.....	41
2.4.3.2. Bilişsel gelişim kuramı.....	41
2.4.3.3. Davranışçı yaklaşım ve sosyal öğrenme kuramı.....	42
2.5. İlgili Araştırmalar.....	42
2.5.1. Öz şefkat ile ilgili yapılan araştırmalar.....	42
2.5.1.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	42
2.5.1.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar	44
2.5.2. Prososyal davranışlarla ilgili yapılan araştırmalar	45
2.5.2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	45
2.5.2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	45
2.5.3. Akran zorbalığı ile ilgili yapılan araştırmalar	46
2.5.3.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	46
2.5.3.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	47
3. YÖNTEM	49
3.1. Araştırma Modeli	49
3.2. Çalışma Grubu	49
3.3. Veri Toplama Araçları	51
3.3.1. Kişisel bilgi formu	51
3.3.2. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu	51
3.3.3 Öz Şefkat Ölçeği Kısa Formu	52
3.3.4. Ergen prososyallik ölçeği.....	52
3.4. Verilerin Toplanması	53
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	53
4. BULGULAR	55
4.1. Araştırmanın Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	55
4.2. Araştırmanın İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	56
4.3. Araştırmanın Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	59
4.4. Araştırmanın Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	60
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	77

5.1. Tartışma.....	77
5.1.1. Ergenlerin öz şefkat, prososyal davranış, akran zorbalığı ve mağduriyet puanları arasındaki ilişkilere yönelik tartışma	77
5.1.1.1. Öz şefkat ile prososyal davranış arasındaki ilişki	77
5.1.1.2. Öz şefkat ile zorbalık davranışı arasındaki ilişki	77
5.1.1.3. Öz Şefkat ile kurban (mağdur) olma arasındaki ilişki	77
5.1.1.4. Prososyal davranışlar ile akran zorbalığı arasındaki ilişki	78
5.1.1.5. Prososyal davranışlar ile kurban (mağdur) olma arasındaki ilişki	78
5.1.1.6. Akran zorbalığı ile kurban (mağdur) rolleri arasındaki ilişki	78
5.1.2. Ergenlerin öz şefkat ve prososyal davranış puanlarının akran zorbalığı ve kurban (mağdur) olma üzerindeki yordayıcı rolünün tartışılması	79
5.1.2.1. Öz şefkat ile zorbalık arasındaki regresyon bulguların tartışılması	79
5.1.2.2. Öz şefkat ile kurban (mağdur) olma arasındaki regresyon bulguların tartışılması	79
5.1.2.3. Prososyal davranışlar ile zorbalık arasındaki regresyon bulguların tartışılması	80
5.1.2.4. Prososyal davranışlar ile kurban (mağdur) olma düzeyi arasındaki regresyon bulgularının tartışılması	80
5.1.2.5. Ergenlerde öz şefkat ve prososyal davranış puanlarının akran zorbalığını yordamasına yönelik tartışma.....	81
5.1.3. Öz Şefkatin Prososyal Davranışı Yordayıcılığına İlişkin Bulguların Tartışılması	81
5.1.4. Ergenlerde akran zorbalığı ve mağduriyetinin demografik değişkenler açısından tartışılması	82
5.1.4.1. Cinsiyete göre akran zorbalığı ve mağduriyet	82
5.1.4.2. Sınıf düzeyine göre akran zorbalığı ve mağduriyet	83
5.1.4.3. Anne-baba medeni durumuna göre akran zorbalığı ve mağduriyet	84
5.1.4.4. Anne-baba eğitim düzeyine göre akran zorbalığı ve mağduriyet	84
5.1.4.5. Algılanan anne-baba tutumuna göre akran zorbalığı ve mağduriyet	85
5.1.4.6. Akran zorbalığı, mağduriyet ve akademik başarı algısı	86
5.1.4.7. Akran zorbalığı ve mağduriyeti ile algılanan aile gelir düzeyi.....	87
5.1.5. Ergenlerde öz şefkatin demografik değişkenlere göre tartışılması	87
5.1.5.1. Öz şefkat ve cinsiyet	87
5.1.5.2. Öz şefkat ve sınıf düzeyi	88
5.1.5.3. Öz şefkat ve anne-baba medeni durumu	89
5.1.5.4. Öz şefkat ve anne-baba eğitim düzeyi.....	90
5.1.5.5. Öz şefkat ve algılanan ebeveyn tutum algısı	90

5.1.5.6. Öz şefkat ve akademik başarı algısı.....	91
5.1.5.7. Öz şefkat ve algılanan aile gelir düzeyi.....	91
5.1.6. Ergenlerde prososyal davranışların demografik değişkenlere göre tartışılması	92
5.1.6.1. Prososyal davranış ve cinsiyet	92
5.1.6.2. Prososyal davranış ve sınıf düzeyi	93
5.1.6.3. Prososyal davranış ve anne-baba medeni durum	94
5.1.6.4. Prososyal davranış ve anne-baba eğitim durumu.....	94
5.1.6.5. Prososyal davranış ve ebeveyn tutum algısı	95
5.1.6.6. Prososyal davranış ve akademik başarı algısı.....	96
5.1.6.7. Prososyal davranış ve algılanan aile gelir düzeyi	96
5.2. Sonuç.....	97
5.3. Öneriler.....	98
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	98
5.3.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler	99
6. KAYNAKLAR	100
7. EKLER	131
Ek-1: Kişisel Bilgi Formu	131
Ek-2: Ölçek İzinleri – Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu	132
Ek-3: Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu	133
Ek-4: Ölçek İzinleri-Öz Şefkat Ölçeği Kısa Formu	134
Ek-5: Öz Şefkat Ölçeği Kısa Formu	135
Ek-6: Ölçek İzinleri- Ergen Prososyallik Ölçeği.....	136
Ek-7: Ergen Prososyallik Ölçeği	137
Ek-8: Bilimsel Araştırma Etiği Kurul Kararı	138
Ek-9: MEB İzin Yazısı.....	139
Ek-9 (Devam): MEB İzin Yazısı	140
Ek-10: İntihal Programı Benzerlik Oranı.....	141
ÖZGEÇMİŞ	142

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 2. 1 Kohlberg'in (1971) Ahlaki Gelişim Evreleri Ve Tanımları	9
Tablo 2. 2 Empati İle Sempati Arasındaki Farklar	36
Tablo 3. 1 Katılımcı Profilleri ve Demografik Özellikleri	50
Tablo 3.2 Akran Zorbalığı ve Diğer Ölçeklerin Betimsel İstatistikleri	54
Tablo 4.1 Akran Zorbalığı, Öz Şefkat ve Prososyal Davranışlar Arasındaki İlişkiler ...	55
Tablo 4.2 Öz Şefkat ile Zorbalık Davranışı Arasındaki Regresyon Analizi Bulguları ..	56
Tablo 4.3 Öz Şefkat ile Kurban Olma Arasındaki Regresyon Analizi Bulguları	56
Tablo 4.4 Prososyal Davranışlar ile Zorbalık Davranışı Arasındaki Regresyon Analizi Bulguları	57
Tablo 4.5 Prososyal Davranışlar ile Kurban Olma Arasındaki Regresyon Analizi Bulguları	57
Tablo 4.6 Öz Şefkat ve Prososyal Davranışların Akran Zorbalığı Davranışını Yordama Gücüne İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	58
Tablo 4.7 Öz Şefkat ve Prososyal Davranışların Kurban Olma Düzeyini Yordama Gücüne İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	59
Tablo 4.8 Öz şefkat ile Prososyal Davranışlar Arasındaki Regresyon Analizi Bulguları	60
Tablo 4.9 Cinsiyete Göre Ergenlerin Öz Şefkat Düzeylerinin Karşılaştırılması	60
Tablo 4.10 Cinsiyete Göre Ergenlerin Prososyal Davranış Düzeylerinin Karşılaştırılması	61
Tablo 4.11 Cinsiyete Göre Ergenlerin Zorbalık Düzeylerinin Karşılaştırılması	61
Tablo 4.12 Cinsiyete Göre Ergenlerin Kurban Olma Düzeylerinin Karşılaştırılması	61
Tablo 4.13 Sınıf Düzeyine Göre Ergenlerin Öz Şefkat Puanlarının Karşılaştırılması ...	62
Tablo 4.14 Sınıf Düzeyine Göre Ergenlerin Prososyal Davranış Puanlarının Karşılaştırılması	62
Tablo 4.15 Sınıf Düzeyine Göre Ergenlerin Zorbalık Puanlarının Karşılaştırılması	63
Tablo 4.16 Sınıf Düzeyine Göre Ergenlerin Kurban Puanlarının Karşılaştırılması	63
Tablo 4.17 Ebeveynlerin Medeni Durumlarına Göre Ergenlerin Öz Şefkat Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	64
Tablo 4.18 Ebeveynlerin Medeni Durumlarına Göre Ergenlerin Prososyal Davranış Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	64
Tablo 4.19 Ebeveynlerin Medeni Durumlarına Göre Ergenlerin Zorba Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	64
Tablo 4.20 Ebeveynlerin Medeni Durumlarına Göre Ergenlerin Kurban Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	65
Tablo 4.21 Annenin Eğitim Durumuna Göre Ergenlerin Öz Şefkat Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	65
Tablo 4.22 Annenin Eğitim Durumuna Göre Ergenlerin Prososyal Davranış Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	66
Tablo 4.23 Annenin Eğitim Durumuna Göre Ergenlerin Zorbalık Puanlarına İlişkin ANOVA	66
Tablo 4.24 Annenin Eğitim Durumuna Göre Ergenlerin Kurban Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	67
Tablo 4.25 Babanın Eğitim Durumuna Göre Ergenlerin Öz Şefkat Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	67

Tablo 4.26 Babanın Eğitim Durumuna Göre Ergenlerin Prososyal Davranış Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	68
Tablo 4.27 Babanın Eğitim Durumuna Göre Ergenlerin Zorba Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	68
Tablo 4.28 Babanın Eğitim Durumuna Göre Ergenlerin Kurban Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	69
Tablo 4.29 Algılanan Gelir Düzeyine Göre Ergenlerin Öz Şefkat Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	69
Tablo 4.30 Algılanan Gelir Düzeyine Göre Ergenlerin Prososyal Davranış Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	70
Tablo 4.31 Algılanan Gelir Düzeyine Göre Ergenlerin Zorba Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	70
Tablo 4.32 Algılanan Gelir Düzeyine Göre Ergenlerin Kurban Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	71
Tablo 4.33 Algılanan Ebeveyn Tutumuna Göre Ergenlerin Öz Şefkat Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	71
Tablo 4.34 Algılanan Ebeveyn Tutumuna Göre Ergenlerin Prososyal Davranış Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	72
Tablo 4.35 Algılanan Ebeveyn Tutumuna Göre Ergenlerin Zorbalık Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	73
Tablo 4.36 Algılanan Ebeveyn Tutumuna Göre Ergenlerin Kurban Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	73
Tablo 4.37 Algılanan Okul Başarısı Tutumuna Göre Ergenlerin Öz Şefkat Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	74
Tablo 4.38 Algılanan Okul Başarısı Tutumuna Göre Ergenlerin Prososyal Davranış Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	75
Tablo 4.39 Algılanan Okul Başarısı Tutumuna Göre Ergenlerin Zorba Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	75
Tablo 4.40 Algılanan Okul Başarısı Tutumuna Göre Ergenlerin Kurban Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	76

SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

N	Kişi sayısı
$\bar{X}$	Aritmetik ortalama
SS	Standart sapma
KT	Kareler Toplamı
KO	Kareler Ortalaması
Sd	Serbestlik Derecesi
R	Korelasyon Katsayısı
p	Anlamlılık Düzeyi
t	T Testi Sonucu Elde Edilen t Değeri
F	ANOVA F istatistiği
R ²	Belirlenme katsayısı
B	Standartlaştırılmamış regresyon katsayısı
β	Standartlaştırılmış regresyon katsayısı

Kısaltmalar

ÖŞÖ-KF	Öz Şefkat Ölçeği Kısa Formu
EPÖ	Ergen Prososyallik Ölçeği
AZBÖ	Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu
ANOVA	Tek Yönlü Varyans Analizi
Vd.	Ve Diğerleri
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın temelini oluşturan problem durumu ele alınmış; ardından çalışmanın amacı ve bilimsel önemi açıklanmıştır. Ayrıca, araştırmanın dayandığı varsayımlar ile belirli sınırlılıklar ortaya konmuş; son olarak ise araştırmada kullanılan temel kavramlar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Ergenlik dönemi; psikolojik, fiziksel, sosyal ve bilişsel alanlarda yoğun değişimlerin yaşandığı, çocukluk ile yetişkinlik arasında kritik bir geçiş evresidir. Dünya genelinde yaklaşık 1,3 milyar ergenin bulunduğu ve bu sayının dünya nüfusunun %16'sını oluşturduğu belirtilmektedir (Yang, Li, Zhang & Wang, 2023). Ergenliğin başlangıç ve bitiş yaşları kültürel faktörlere göre değişiklik göstermekle birlikte, genellikle erkeklerde 13-22, kızlarda ise 12-21 yaş aralığı olarak kabul edilmektedir (Yavuzer, 2002; Bakırcıoğlu, 2006). Ancak Arnett (2000), 18-25 yaş aralığını klasik ergenlik tanımının ötesinde ele alarak bu dönemi “beliren yetişkinlik” (emerging adulthood) olarak tanımlamış ve bu evrenin bireyin kimlik, ilişkiler ve meslek seçiminde yaşadığı özgün gelişimsel görevlerle karakterize olduğunu ifade etmiştir.

Bu dönemde fiziksel gelişimin yanı sıra bireyin kimlik oluşturma çabası ön plana çıkmaktadır (Erikson, 1965; Marcia, 1966). Ergen, kendisiyle ve çevresiyle ilgili temel sorulara yanıt ararken, aynı zamanda toplumsal, mesleki ve bireysel bir kimlik edinmeye çalışır (Marcia, 2002). Ancak bu süreç, çeşitli riskleri de beraberinde getirmektedir. Araştırmalar, ergenlik döneminin bireylerin en fazla sorun yaşadığı gelişimsel dönemlerden biri olduğunu göstermektedir (Arslan & Duru, 2014). Bu dönemde depresyon (Dereboy vd., 2008), okula devamsızlık (Altınkurt, 2008), sınav kaygısı (Bacanlı & Sürücü, 2006), intihar düşünceleri (Eskin, 2000), suça yönelim (Balkaya & Ceyhan, 2007), madde kullanımı (Alıkaşifoğlu & Ercan, 2006), şiddet (Gül & Güneş, 2009) ve akran zorbalığı (Ayas & Pişkin, 2011) gibi problemler yaygın şekilde gözlemlenmektedir.

Öz şefkat, bireyin kendisine karşı nazik, anlayışlı ve çözüm odaklı bir tutum geliştirmesini ifade eder (Neff, 2003a, 2003b). Bileşenleri arasında öz sevecenlik, bilinçli farkındalık ve ortak insanlık anlayışı yer almaktadır (Yarnell vd., 2019). Araştırmalar, öz şefkatin psikolojik iyi oluş (Akın, 2008; Wei vd., 2011), yaşam doyumu (Deniz vd.,

2012), duygusal zekâ (Castilho vd., 2016) ve problem çözme becerisi gibi birçok olumlu özellikle pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, öz şefkatin saldırganlıkla negatif ilişkili olduğu saptanmıştır (Neff, 2016).

Zorbalık ise saldırganlığın sistematik, tekrarlayıcı ve güç dengesizliğine dayalı bir formudur (Olweus, 1994; Sullivan, 2011). Bireyde fiziksel ya da duygusal zarar oluşturma amacı taşıyan zorbalık, okul çağındaki gençler arasında yaygın ve yıkıcı etkiler yaratabilmektedir. ABD’de yapılan kapsamlı bir çalışmada, öğrencilerin yaklaşık %30’unun zorbalık sürecine dahil olduğu, %10’undan fazlasının düzenli olarak zorbalığa maruz kaldığı tespit edilmiştir (Nansel vd., 2001). Zorbalığa maruz kalan bireylerde altına kaçırma, uyku ve sindirim problemleri gibi psikosomatik belirtiler görülebilmektedir (Williams vd., 1996).

Bireylerin başkalarına yardım etmeye, iş birliğine ve paylaşmaya yönelik gönüllü sosyal davranışları ise prososyal davranış olarak tanımlanmaktadır (Bayhan & Artan, 2004; Bilgin, 1988). Bu davranışlar içsel (endocentrik) ve dışsal (özgecil) olmak üzere iki düzeyde ele alınır (Çalık vd., 2013; Ümmet vd., 2013). Araştırmalar, prososyal davranışların toplumsal uyumu güçlendirdiğini ve erken yaşlardan itibaren gelişim gösterdiğini belirtmektedir (Zahn-Waxler vd., 1992; Kumru vd., 2004).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ergen bireylerde akran zorbalığı ile öz şefkat ve prososyal davranışlar arasındaki ilişkileri incelemek ve bu iki psikososyal değişkenin akran zorbalığı ve mağduriyet düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemektir. Araştırmada, ergenlerin akran zorbalığı, mağduriyet, öz şefkat ve prososyal davranış düzeyleri arasındaki ilişkiler ortaya konulmakta; öz şefkat ve prososyal davranışların zorbalık ve mağduriyet üzerindeki yordayıcı gücü analiz edilmektedir. Ayrıca, cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan ebeveyn tutumu ve algılanan akademik başarı gibi demografik değişkenler açısından da bu değişkenlerde anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelenmektedir. Bu kapsamda çalışma, akran zorbalığı olgusunu hem bireysel hem de sosyal boyutlarıyla ele alarak literatüre bütüncül ve kuramsal temelli bir katkı sunmayı hedeflemektedir.

1.2.1. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda araştırma soruları

Bu araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularının yanıtlanması hedeflenmektedir:

1. Ergenlerin öz şefkat, prososyal davranış, akran zorbalığı ve mağduriyet düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmakta mıdır?
2. Ergenlerin öz şefkat ve prososyal davranış düzeyleri, akran zorbalığı ve mağduriyet düzeylerini yordama açısından anlamlı bir katkı sunmakta mıdır?
3. Ergenlerin öz şefkat düzeyleri, prososyal davranış düzeylerini yordamakta mıdır?
4. Ergenlerde akran zorbalığı, mağduriyet, öz şefkat ve prososyal davranış düzeyleri; cinsiyet, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi, algılanan anne-baba medeni durumu, ebeveyn eğitim düzeyi, aile tutumu algısı ve akademik başarı algısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ergenlik dönemi, bireyin fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal açılardan hızlı değişimler yaşadığı, gelişimsel açıdan kritik bir süreçtir. Bu dönemde bireyler hem kimlik gelişimi hem de sosyal kabul arayışı içinde olduklarından, akran ilişkileri büyük bir önem taşımaktadır (Steinberg, 2017). Bu ilişkiler kimi zaman destekleyici olurken, kimi zaman da akran zorbalığı gibi olumsuz deneyimlere sahne olabilmektedir.

Akran zorbalığı, ergenlerin psikolojik sağlamlıklarını zedeleyen; kaygı, depresyon, yalnızlık ve okuldan uzaklaşma gibi birçok olumsuz sonuç doğurabilen bir olgudur (Olweus, 1993). Zorbalığa maruz kalan ya da zorbalık yapan bireylerde ilerleyen dönemlerde benlik saygısı düşüklüğü, saldırganlık, sosyal çekilme gibi belirtiler görülebilmektedir (Salmivalli, 2010).

Bu çalışmada odaklanılan öz şefkat, bireyin kendine karşı anlayışlı, kabullenici ve destekleyici bir tutum sergilemesidir (Neff, 2003). Öz şefkatin yüksek olduğu bireylerin, zorbalık deneyimleri karşısında daha az psikolojik zarar gördükleri ve daha sağlıklı baş etme stratejileri geliştirebildikleri bilinmektedir. Prososyal davranışlar ise bireyin başkalarının iyiliği için gönüllü olarak yaptığı, empati ve yardımseverlik temelli sosyal davranışlardır. Bu davranışlar, zorbalığın azalmasına ve olumlu sosyal ilişkilerin güçlenmesine katkı sağlar (Eisenberg & Spinrad, 2014).

Bu bağlamda, akran zorbalığı ile öz şefkat ve prososyal davranış arasındaki ilişkinin incelenmesi, okul temelli önleyici ve iyileştirici psikolojik danışma hizmetlerinin planlanmasında önemli bir boşluğu dolduracaktır. Elde edilecek bulgular, psikolojik danışmanlara özellikle duygusal düzenleme ve sosyal beceri gelişimi odaklı programlar oluşturmaya rehberlik edebilir. Ayrıca bu araştırma, literatürde sınırlı sayıda bulunan ergenlerde öz şefkat ve prososyal davranışın birlikte ele alındığı çalışmalar arasına yeni bir katkı sunacaktır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Çalışmaya katılan bireylerin, ölçek maddelerini dikkatli biçimde okuyarak, dürüst ve içten bir şekilde yanıtladıkları kabul edilmektedir. Ayrıca, araştırmada yer alan çalışma grubunun, evreni temsil edebilecek niteliklere sahip olduğu ve elde edilen verilerin istatistiksel analizler için uygun olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Denizli ili Merkezefendi ilçesinde bulunan devlet ve özel liselerde öğrenim gören öğrencilerden oluşan çalışma grubu ile sınırlıdır. Araştırmada kullanılan veriler, yalnızca Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu, Ergen Prososyallik Ölçeği ve Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu ile elde edilmiş olup, sonuçlar bu ölçeklerin ölçtüğü boyutlarla sınırlıdır. Çalışmada kullanılan model kesitsel bir desen içerdiğinden, değişkenler arasındaki ilişkiler neden-sonuç ilişkisi şeklinde değil, sadece ilişkisel düzeyde yorumlanabilmektedir. Ayrıca, veriler bireylerin kendi beyanlarına dayalı olarak toplandığı için sosyal beğenirlik yanlılığı gibi sınırlılıklar söz konusu olabilir. Bu araştırma, yalnızca elde edilen verilere ve çalışma grubunun özelliklerine dayalı sonuçlarla sınırlıdır. Buna ek olarak, demografik verilere ilişkin bilgiler katılımcıların kişisel beyanları doğrultusunda Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Bu durum, özellikle algılanan ebeveyn tutumu, akademik başarı ve gelir düzeyi gibi değişkenlerde öznel değerlendirmelerin etkili olabileceğini göstermektedir.

1.6. Tanımlar

1.6.1. Ergenlik

Ergenlik, bireyin çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecinde yaşadığı biyolojik, psikolojik ve sosyal değişimlerin bütünüdür. Genellikle 11-18 yaş aralığını kapsayan bu dönem, hızlı fiziksel büyümenin yanı sıra kimlik arayışının yoğunlaştığı, duygusal

dalgalanmaların sıkça yaşandığı ve sosyal ilişkilerin daha karmaşık hale geldiği bir süreçtir (Erikson, 1968; Steinberg, 2014).

1.6.2. Akran zorbalığı

Akran zorbalığı, bir öğrencinin, yaşıtlarına karşı kasıtlı ve tekrarlayıcı şekilde fiziksel, sözel, sosyal ya da siber yollarla zarar verme davranışlarını içeren bir saldırganlık biçimidir (Olweus, 1993).

1.6.3. Öz şefkat

Öz şefkat, bireyin yaşamında karşılaştığı zorlu durumlar ve olumsuz duygular karşısında, kendisine yönelik eleştirel bir tutum sergilemektense, anlayışlı ve destekleyici bir tavır geliştirmesidir. (Neff, 2003a).

1.6.4. Prososyal davranış

Prososyal davranışlar, bireylerin başkalarına ya da topluma fayda sağlamayı amaçlayan tutum ve eylemlerini kapsar. Bu davranışlar; yardım etme, iş birliği yapma, empati gösterme gibi çeşitli biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Yalnızca yardım etmeyle sınırlı kalmayan prososyal davranışlar, aynı zamanda kurallara uymayı ve toplumla uyum içinde yaşamayı da içermektedir (Tarım & Orhan, 2023).

2. LİTERATÜR

2.1. Ergenlik

İnsan yaşamı, çeşitli gelişimsel dönemlerden oluşur ve bu dönemler bireyin yaşına ve bireysel özelliklerine bağlı olarak farklı gelişimsel özellikler sergiler. Genel olarak gelişimsel dönemler; bebeklik, çocukluk, ergenlik, genç yetişkinlik, yetişkinlik, orta yaş ve yaşlılık olarak sıralanır. Bu dönemlerin başlangıç ve bitiş sınırları kültürel, biyolojik ve çevresel faktörlere göre farklılık gösterebilir (Kulaksızoğlu, 2019).

Ergenlik, çocukluk ile yetişkinlik arasında yer alan, bireyin fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal açılardan önemli değişimler yaşadığı geçiş dönemidir. Latince kökenli “adolescere” sözcüğünden türetilen ergenlik kavramı, “bir hedefe doğru büyüme” anlamını taşımaktadır (Koç, 2004). Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2020), bu dönemi bireyin öğrenim gördüğü, ekonomik bağımsızlığını henüz kazanmadığı ve evlilik gibi yetişkinlik sorumluluklarını taşımadığı bir süreç olarak tanımlar. Türkiye’de ise bu dönem genellikle kızlarda 10-12, erkeklerde 12-14 yaşlarında başlayıp 21-24 yaşlarında sona ermektedir (Yavuzer, 2012; Kulaksızoğlu, 2019).

Ergenlik dönemi, fizyolojik olgunlaşmanın yanı sıra kimlik gelişimi, toplumsal rollerin keşfi, bağımsızlık arayışı ve benlik oluşumu gibi süreçleri de içerir (Erikson, 1968; Muss, 1990). Bu dönemin ilk evrelerinde fiziksel gelişim öne çıkarken, ilerleyen evrelerde psikolojik ve sosyal değişimler belirginleşir (Loose, Graaf & Zarbock, 2018). Ergen, bu süreçte bir yandan toplumsal beklentilere uyum sağlama çabası verirken diğer yandan kendi kimliğini oluşturma arayışındadır (Şahin & Özçelik, 2016).

Araştırmalar, ergenlik döneminin stresli, çelişkili ve bireyin çeşitli risklerle karşı karşıya kaldığı bir süreç olduğunu göstermektedir. Ergenlik, bireyin sadece bedensel değil; aynı zamanda sosyal çevresiyle olan ilişkilerinde de önemli dönüşümler yaşadığı, gelişimsel açıdan özel bir dönemdir (Ekşi, 2011).

2.1.1. Ergenlikte gelişim ve özellikleri

Ergenlik dönemi, bebeklikten sonra en hızlı gelişimin yaşandığı ikinci gelişimsel evredir (Yavuzer, 2002). Bireyin fiziksel, biyolojik, psikolojik ve sosyal alanlarda eşzamanlı ve çok yönlü değişimlere maruz kaldığı bu dönem, kimlik gelişimi, bağımsızlaşma ve sosyal üretkenlik gibi gelişimsel görevler açısından kritik bir öneme sahiptir (Leung & Shek, 2019).

Gelişimsel açıdan ergenlik; erken (10-13 yaş), orta (14-16 yaş) ve geç ergenlik (17-21 yaş) olmak üzere üç evrede incelenmektedir (Özcebe, 2002). Özellikle erinlik dönemi, fizyolojik değişimlerin ve duygusal dalgalanmaların yoğunlaştığı bir süreçtir (Çivitçi, 2007). Bu dönemde birey, toplumsal rollerini yeniden yapılandırırken ruhsal özerklik kazanma yönünde çaba sarf eder (Tunç, 2020).

Gelişimsel farklılıkların bireyden bireye değişmesi, bazı ergenlerde bu sürecin daha sarsıcı ve uyum gerektiren bir şekilde yaşanmasına neden olabilmektedir (Çok, 2019). Ergenlikte en dikkat çeken değişim fiziksel boyutta gözlenir. Bu süreçte ağırlık ve boy artışı, kas-iskelet sisteminde gelişim, iç salgı bezlerinin aktivasyonundaki artış gibi değişimler yaygındır (Yavuzer, 2012).

Bu gelişimsel dönüşümler, ergen bireylerin davranışlarına da yansımaktadır. Ergenlerde sık gözlemlenen özellikler arasında; hata yapma eğiliminin artması, duygusal kırılganlık, arkadaşlık ilişkilerine verilen önem, unutkanlık, otoriteye karşı gelme eğilimi, sık görüş değişiklikleri ve dalgalı duygudurumlar yer almaktadır (Pulat, 2021).

2.1.1.1. Ergenlikte fiziksel gelişim

Adolesan ya da buluş evresi olarak tanımlanan ergenlik dönemi, bireyin biyolojik değişim ve olgunlaşma süreçlerini tamamlayarak yetişkinlik görünümünü kazandığı kritik bir gelişimsel evredir. Bu dönem, bebeklikten sonra büyümenin en hızlı gerçekleştiği ikinci evre olup genellikle 12-18 yaş aralığını kapsamaktadır. Erkeklerde testosteron, kızlarda ise östrojen hormonlarının etkisiyle, birincil ve ikincil cinsiyet özellikleri gelişmekte; kemik yapısı, beden oranları ve genel fiziksel görünümde belirgin değişiklikler gözlemlenmektedir. Gelişim süreci bireysel farklılıklar göstermekte olup kızlar genellikle erkeklere kıyasla daha erken ergenliğe girmektedir. Örneğin, kızlarda ergenlik belirtileri 8-13 yaşları arasında, erkeklerde ise 9-15 yaş aralığında ortaya çıkabilmektedir. Ergenlik süresi bireye göre değişmekle birlikte ortalama iki ila altı yıl arasında sürebilir. Ayrıca, ırksal yapı, beslenme ve çevresel faktörler de bu sürecin hızını etkileyen önemli unsurlardır (Çimen, 2023; Özer & Özer, 2014).

Hormonal değişimlerin etkisiyle başlayan bu süreçte, birincil cinsiyet özellikleri ilk olarak kendini gösterir. Kızlarda adet döngüsünün başlaması, yumurta üretimi ve rahim gelişimi bu kapsamda değerlendirilirken; erkeklerde sperm üretimi ve testislerdeki gelişim öne çıkar. İkincil cinsiyet özellikleri ise kızlarda göğüslerin büyümesi, erkeklerde sesin kalınlaşması ve her iki cinsiyette vücut kıllanmasının artması şeklinde belirginleşir.

Ayrıca, erkeklerde kas, kızlarda ise yağ dokusunda artış gözlenir. Bu süreçte boy ve kilo artışı ile birlikte iç organlarda da gelişim yaşanır (Cüceloğlu, 2012; Kulaksızoğlu, 2019).

Fiziksel gelişim, yalnızca bedensel değişimleri değil; aynı zamanda psikolojik ve sosyal dönüşümlerin de tetikleyicisi olma özelliği taşır. Bu dönemde yaşanan büyüme atakları, ergen bireyler için heyecan verici olabildiği gibi kaygı ve kafa karışıklığına da yol açabilir. Erken ya da geç olgunlaşma yaşayan bireylerde akranlardan farklılaşma nedeniyle sosyal uyum sorunları ya da stres yaşanabilir. Özellikle bu dönemde akran gruplarına uyum sağlama ihtiyacının yüksek olması, fiziksel farklılıkların ergenler üzerinde baskı yaratmasına neden olabilmektedir (Barry, Loflin & Doucette, 2015).

2.1.1.2. Ergenlikte ahlaki gelişim

Ahlak, sözlük anlamıyla tabiat, huy ve karakteri ifade ederken; terim olarak bireyler arası ilişkileri düzenleyen, toplumsal kurallara uyumu teşvik eden ve olumsuz davranışlardan uzak durmayı sağlayan bir disiplin olarak tanımlanır (Karaman, 2000; Binbaşoğlu, 1975). Ahlaki gelişim ise bireyin, bu değerleri çevresinden öğrenerek zamanla içselleştirmesi sürecidir (Aktaş, 2014). Bu süreçte aile, çocuğun değer yargılarını geliştirmesinde birincil sosyal birim olarak etkili olurken; kültürel normlar da bireyin toplumsal kurallara uygun davranış geliştirme becerisini şekillendirir (Abanoz, 2020; Şanlı & Öztürk, 2015).

Kültürel yapı ile ahlak arasında çift yönlü bir etkileşim vardır: kültür ahlaki davranışları yönlendirirken, ahlaki değerler de toplumsal düzenin sürdürülmesine katkı sağlar. Ergenlik döneminde bu etkileşim daha da belirginleşir. Birey, bu dönemde başkalarının kendisi hakkındaki düşüncelerine daha fazla önem verir ve sosyal onay beklentisi artar (Köylü, 2006).

Ahlaki gelişim süreci bilişsel gelişimle yakından ilişkilidir. Piaget (1932), ahlak gelişimini bireyin zihinsel olgunluk düzeyiyle bağlantılı biçimde açıklamıştır. Bu yaklaşımı temel alan Kohlberg (1971, 1984), ahlaki muhakemenin bilişsel düzeyle paralel geliştiğini savunarak, bireylerin karşılaştıkları çatışmaları ahlaki gelişim evrelerine uygun biçimde çözmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Kohlberg'in bu kuramı, üç düzey ve altı evrede açıklanmaktadır. Bu evreler, bireyin davranışlarında hangi ahlaki motivasyonların etkili olduğunu ortaya koyar (Çiftçi, 2003). Kohlberg'in (1971) kuramı detaylı biçimde Tablo 2.1'de sunulmuştur.

Tablo 2. 1 Kohlberg’in (1971) Ahlaki Gelişim Evreler Ve Tanımları

Düzeyler	Evreler	Tanım
I. Düzey/Gelenek Öncesi Dönem	1. Evre: İtaat ve Ceza	Bu dönemde çocuk belirli bir davranış sonucunda olası cezaları önlemek veya ödülleri elde etmek için davranışlarda bulunmaktadır.
	2. Evre: Saf Çıkarıcı	
II. Düzey/Geleneksel Dönem	3. Evre: Kişilerarası Uyum	Bu dönemde bireyler, çevrelerine uyum sağlama ve toplumun kabulünü kazanmak için çaba harcamaktadırlar. Kanunlara ve düzenlere uyma eğilimi gösterme tutumu gösterirler.
	4. Evre: Yasa ve Düzen	
III. Düzey/Gelenek Sonrası Dönem	5. Evre: Toplumsal Sözleşme	Bireyler, bu dönemde insan hakları kavramının geliştiği ve vicdan algısının oluştuğu bir evrede bulunurlar. Daha yaşanılabilir bir dünya için sorumluluk alma davranışları gözlemlenmektedir.
	6. Evre: Evrensel Ahlak	

Her bireyin bu evreleri sırasıyla geçeceği varsayılırken, evreler arasında geçiş yaşları bireysel farklılık gösterebilir. Genel olarak Gelenek öncesi dönem genellikle 4–10 yaş aralığında; geleneksel dönem 10–13 yaş arasında; gelenek sonrası dönem ise 13 yaş ve üzeri bireyler için geçerli kabul edilmektedir (Geldard & Geldart, 2013). Ancak Kohlberg (1971), her bireyin özellikle gelenek sonrası düzeyde yer alan evrensel ahlak evresine ulaşamayabileceğini belirtmiştir.

2.1.1.3. Ergenlikte sosyal gelişim

Ergenlik, bireyin sosyal becerilerinin geliştiği ve toplumsal kimliğini şekillendirdiği kritik bir dönemdir. Sosyal gelişim, bireyin toplumun normlarına ve beklentilerine uygun davranışlar sergileme kapasitesini kazanması olarak tanımlanır. Bu süreçte bireyin ilk sosyal öğrenmeleri aile ortamında başlar. Ebeveynlerin tutumları, çocukla kurdukları iletişim biçimi ve sundukları model davranışlar, bireyin sosyal yeterliliklerini doğrudan etkiler (Taşçı, 2013).

Erikson’un (1968) psiko-sosyal gelişim kuramına göre, ergenlik dönemi “kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası” evresi ile tanımlanır. Bu evrede birey; kimliğini, sosyal rollerini ve toplumsal konumunu sorgular (Erikson, 1968). Söz konusu gelişimsel süreçte, yalnızca aile değil, akran grupları da temel sosyal öğrenme ve destek kaynakları hâline

gelir. Akran ilişkileri, ergenin aidiyet hissini güçlendirir, duygusal paylaşım imkânı sunar ve sosyal normların öğrenildiği bir zemin oluşturur (Steinberg, 2005).

Bu dönemde sosyal çevre giderek genişler, arkadaş ilişkileri daha derin ve anlamlı hâle gelir. Ergen, akranlarıyla geçirdiği zamanın artmasıyla birlikte, kabul görme, onaylanma ve gruba uyum sağlama arzusu geliştirir. Bu süreçte, ergenlerin arkadaşlarının tutumlarını daha kolay benimsediği; ebeveyn ve yetişkin figürlerinin otoritesini ise daha çok sorgulamaya başladığı görülmektedir (Kulaksızoğlu, 2019).

Toplumsal kabul görme ihtiyacı, bireyin özgüven gelişimi ve sosyal uyum becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Kabul görmeyen ya da dışlanan ergenlerde sosyal kaygı, yalnızlık, özgüven eksikliği ve içe kapanma gibi sorunlar gözlenebilir (Özüdoğru, 2014; Yörükoğlu, 1985).

Ergenlerin sosyal kabulünü etkileyen başlıca faktörler; fiziksel görünüm, akademik başarı, duygusal olgunluk ve algılanan sosyal destek düzeyidir (Kulaksızoğlu, 2019). Bu bağlamda, yetenekli veya lider özellikleri taşıyan bireyler akran gruplarında daha kolay kabul görürken; sosyal dışlanma yaşayan bireyler, akran etkisine daha açık hâle gelir ve özgüven düzeyleri olumsuz etkilenebilir. Aile ve arkadaş desteğinin yüksek olması ise psikolojik sorunların önlenmesinde koruyucu bir rol oynamaktadır (Zaimoğlu & Büyükberber, 1992).

Ergenlikte ebeveynler hâlâ temel rol model olma işlevini sürdürür. Erkek çocukların babalarıyla, kız çocukların anneleriyle özdeşim kurması, sağlıklı kimlik gelişimi açısından önemli bir etken olarak görülmektedir (Kulaksızoğlu, 2019). Ayrıca, ergenlikte kurulan sosyal ilişkilerin niteliği, bireyin yetişkinlikteki sosyal işlevselliği üzerinde uzun vadeli etkiler bırakmaktadır. Olumlu akran ilişkileri sosyal uyumu güçlendirirken; zorlayıcı ilişkiler ya da dışlanma deneyimleri, ileriki yaşlarda sosyal izolasyon ve ruh sağlığı sorunları ile ilişkilendirilmektedir (Santrock, 2017).

Nitekim Bukowski, Hoza ve Boivin (1993) tarafından yürütülen araştırmalarda, ergenlik döneminde sosyal ilişkilerinde problem yaşayan bireylerin, yetişkinlikte duygusal ve davranışsal sorun yaşama risklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

2.1.1.4. Ergenlikte bilişsel gelişim

Bilişsel gelişim, bireyin çevresinden gelen bilgileri algılama, işleme ve anlamlandırma süreçlerini kapsayan zihinsel bir olgunlaşma sürecidir (Ahioglu–Lindberg, 2011).

Jean Piaget'in (1952) bilişsel gelişim kuramına göre ergenlik, "Soyut İşlemler Evresi" ile tanımlanır. Bu evre yaklaşık olarak 12 yaş ve sonrasını kapsamaktadır ve bireyin soyut kavramlarla düşünme, hipotez geliştirme, alternatif senaryolar oluşturma ve sistematik problem çözme becerilerini içerir (Piaget, 1952; Kulaksızoğlu, 2019). Ergenler bu dönemde, yalnızca somut gerçeklerle değil, geleceğe dair fikirlerle de ilgilenmeye başlar ve daha eleştirel düşünür hale gelir (Taşçı, 2013).

Bu gelişim, bireyin sadece akademik performansına değil; sosyal ilişkilerinde empati kurabilme, adalet duygusu geliştirme ve ahlaki muhakeme yapabilme becerilerine de katkı sağlar (Renschmidt, 1994; Yavuzer, 2005). Piaget (1999), bilişsel gelişimin fiziksel olgunlaşma, çevresel deneyimler, sosyal aktarım ve dengelenme süreçlerinin etkileşimiyle şekillendiğini vurgulamaktadır.

Ergenlikte bilişsel gelişimin bir diğer ayırt edici özelliği "benmerkezcilik" eğilimidir. Bu dönemde bireyler, yaşadıkları deneyimlerin eşsiz olduğunu düşünerek kendilerini merkeze koyma eğilimi gösterebilirler. Bu durum, bazen olayların abartılı algılanmasına ve ebeveynlerle çatışmalara yol açabilir (Geldard & Geldard, 2010; Özbay & Öztürk, 1992).

2.1.1.5. Ergenlikte kimlik gelişimi

Ergenlik, bireyin bedensel, bilişsel ve sosyal-duygusal alanlarda önemli dönüşümler yaşadığı, kimlik gelişiminin merkezde yer aldığı kritik bir gelişim dönemidir. Bu süreçte birey, "Ben kimim?" ve "Gelecekte ne olmak istiyorum?" gibi temel sorulara yanıt arar. Bu arayış, ergenin kendine özgü değerler, inançlar ve hedefler belirlemesini sağlayarak sağlıklı bir kimlik duygusu geliştirmesine katkı sunar (Erikson, 1963, 1968).

Erikson'un (1963) psikososyal gelişim kuramına göre ergenlik, "kimliğe karşı kimlik karmaşası" evresiyle tanımlanır. Bu evrede birey, çeşitli kimlik rolleri dener ve kendine uygun olanı belirlemeye çalışır. Erikson (1968), bu süreci "psikososyal moratoryum" olarak adlandırır; bireyin geçici olarak farklı rolleri deneme özgürlüğüne sahip olduğu, ancak kesin bir kimlik kararı vermediği bir dönemdir. Bu süreç başarıyla tamamlandığında birey, güçlü bir kimlik duygusuyla yetişkinliğe geçiş yapar; başarısızlık ise kimlik karmaşası, içe kapanma veya dış etkilere duyarlılık gibi sonuçlara yol açabilir (Erikson, 1968).

2.1.2. Ergenliğin kuramsal açıdan ele alınması

2.1.2.1. Psikanalitik kuram

Sigmund Freud'un (1961) psikanalitik kuramı, insan gelişiminde özellikle çocukluk dönemine odaklanmakla birlikte, ergenliği de kişilik gelişiminin önemli bir evresi olarak ele alır. Freud'a (1961) göre, ergenlik dönemi, bireyin cinsel kimliğini bulduğu ve sosyal ilişkilerde bu kimliği anlamlandırmaya çalıştığı genital evreye denk gelir. Bu dönemde, çocuklukta bastırılmış olan cinsel dürtüler yeniden ortaya çıkar ve birey, bu dürtülerle başa çıkmak için çeşitli savunma mekanizmaları geliştirir (Freud, 1961). Anna Freud ise, ergenlikteki dengesizliklerin, ergenin içsel çatışmalarının doğal bir yansıması olduğunu belirtir (Freud, 1958).

G. Stanley Hall (1904) , ergenlik dönemini “fırtına ve stres” dönemi olarak tanımlar. Hall'a göre, ergenlik, bireyin çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecinde yaşadığı biyolojik ve psikolojik değişimlerin yoğun olduğu, duygusal dalgalanmaların ve içsel çatışmaların sıkça görüldüğü bir dönemdir. Hall, ergenlikteki bu karmaşayı, insan evrimi açısından kritik bir dönem olmasıyla ilişkilendirir (Hall, 1904).

Psikoanalitik kurama göre, ergenlik döneminde bireyler çeşitli roller, düşünceler ve değerler benimsemekte; ancak bunlardan kısa süre içerisinde vazgeçerek yeni arayışlara yönelme eğilimi göstermektedir. Bu süreçte, benimsenen idealler ve değerler istikrarlı bir biçimde sürdürülmekten ziyade, değişkenlik sergileyebilir. Ergenler, zaman zaman bağımsızlık arayışına girerken, diğer zamanlarda bağımlılık gösterebilir ve bu durum, bireyin gelişim sürecinde ileri-geri yönelimler sergilemesine neden olmaktadır (Gençtan, 1993).

2.1.2.2. Bilişsel kuram

Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre bireyler, dünyayı anlamak ve deneyimlerini organize etmek amacıyla dört bilişsel gelişim döneminden geçer: duyuşal-motor dönem, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemi (Piaget, 1954). Soyut işlemler dönemi, yaklaşık olarak 11-15 yaşları arasında başlar ve yetişkinlik boyunca devam eder. Bu dönemde bireyler, somut deneyimlerin ötesine geçerek soyut düşünce becerileri geliştirir (Piaget, 1954). Ergenler, soyut kavramlar ve gelecekteki olasılıklarla ilgili düşünceler üzerine yoğunlaşır. Problemleri çözmede daha sistematik bir yaklaşım benimseyerek neden-sonuç ilişkileri kurar ve hipotezler geliştirir (Miller, 2011). Ayrıca, ideal koşullara dair düşünme yetileri gelişir; örneğin, ideal bir

ebeveyn ya da toplum tasavvur edebilir ve mevcut durumu bu ideallere göre değerlendirebilirler (Piaget, 1954; Miller, 2011).

2.1.2.3. Psikososyal kuram

Erikson'un (1950) psikososyal gelişim kuramına göre, insan gelişimi yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Freud'un aksine, Erikson, gelişimin temel motivasyonunun sosyal bağlar kurma ve başkalarıyla bir arada olma isteği olduğunu savunur. Ayrıca, Erikson (1968) hem erken hem de geç yaşantıların bireyin gelişimi üzerinde önemli etkileri olduğunu vurgular. Ergenlik dönemi, Erikson'un (1968) beşinci psikososyal evresi olan kimlik kazanımına karşı kimlik karmaşası evresiyle ilişkilidir. Bu evrede bireyler, kim olduklarını ve yaşamda ne yöne gideceklerini keşfetmeye çalışır. Bu süreç, bireyin değer sisteminin ve benlik algısının şekillendiği kritik bir dönemdir. Rollerini sağlıklı bir şekilde keşfeden bireyler, olumlu bir kimlik geliştirirken, bu süreci tamamlayamayanlar kimlik karmaşası yaşayabilir (Erikson, 1950, 1968).

2.1.2.4. Sosyal öğrenme kuramı

Albert Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel kuramı, bireylerin davranışlarını, çevreyle etkileşimlerini ve bilişsel süreçlerini bir bütün olarak ele almaktadır. Bandura'ya (2001, 2010a, 2010b) göre, insanlar başkalarının davranışlarını gözlemleyerek ve model alarak öğrenirler. Bu süreç, özellikle ergenlik döneminde önemli bir yer tutar. Ergenler, çevrelerindeki yetişkinlerin ve akranlarının davranışlarını gözlemleyerek, bu davranışları bilişsel olarak temsil eder ve zamanla benimseyebilirler.

Sosyal bilişsel kuram, bireyin gelişiminde üç ana faktörü vurgular: davranış, çevre ve biliş. Örneğin, ergenlikte öz güven, bireyin kişisel faktörlerini temsil ederken, bu dönemde kullanılan stratejiler bilişsel faktörlere örnektir. Çevresel faktörler ise bireyin etkileşimde bulunduğu sosyal ortamı içerir. Bu etkileşimler, ergenlerin davranışlarını şekillendiren temel unsurlar olarak görülmektedir (Bandura, 2010a, 2010b).

Sosyal öğrenme kuramı, ergenlerin başkalarının davranışlarını gözlemleyerek geniş bir yelpazede yeni davranışlar, düşünceler ve duygular geliştirdiğini ve bu sürecin ergenlik döneminde kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Bandura, 1986). Bu süreçte, ergenlerin model aldıkları davranışlar, sosyal çevrelerinin niteliğine bağlı olarak olumlu ya da olumsuz sonuçlar doğurabilir (Bandura, 2001).

2.2. Akran Zorbalığı

Türk Dil Kurumu (2023), zorbayı, gücünü kullanarak başkalarının söz ve davranış özgürlüğünü kısıtlayan birey; "zorbalık" ise bu davranışın eyleme dönüşmüş hali olarak tanımlamaktadır.

Zorbalık, yaklaşık çeyrek yüzyıl öncesine kadar çocuk gelişiminin doğal bir parçası olarak görülürken, günümüzde eğitim, psikoloji ve etik çerçevede ele alınan çok boyutlu ve evrensel bir olgu haline gelmiştir (Alikışifoğlu, 2011; Bulgurcu, 2011).

Okul çağındaki çocuklar arasında sıkça gözlenen akran zorbalığı, fiziksel saldırılar, sözlü taciz ve sosyal dışlama gibi biçimlerde ortaya çıkmakta ve bireylerin psikolojik, sosyal ve akademik iyilik halleri üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır (Krug vd., 2002; Craig vd., 2009).

Zorbalık kavramı, literatürde ilk kez 1970'lerin sonlarında, özellikle İskandinav ülkelerinde bilimsel incelemelere konu olmuştur. Norveçli psikolog Dan Olweus (1978), zorbalığı, bir ya da birden fazla öğrencinin başka bir öğrenciye yönelik kasıtlı ve sürekli psikolojik ya da fiziksel baskısı olarak tanımlamıştır (Külcü & Çetin, 2021). Başlangıçta "mobbing" terimini kullanmış; ancak bu ifadenin grup temelli saldırganlığı tanımlamakta yeterli olmadığını fark ederek "bullying" kavramını benimsemiştir.

Olweus'a (1994) göre bir davranışın zorbalık sayılabilmesi için üç temel kriter gereklidir: (1) zarar verme niyetinin bulunması, (2) bu davranışın tekrarlanması ve (3) taraflar arasında güç dengesizliğinin mevcut olması. Özellikle tehdit, dışlama gibi dolaylı zorbalık türlerinde bu dengesizliği saptamak zorlaşabilmektedir.

Benzer şekilde Besag (1995), zorbalığı güçlü bireylerin, kendini savunma yetisine sahip olmayan bireylere yönelik uyguladığı, tekrar eden fiziksel, psikolojik ya da sosyal saldırılar olarak tanımlar. Bu davranışlar genellikle zorbanın kişisel tatmin ya da çıkar elde etme amacına dayanır.

Pişkin (2002) ise zorbalığı; güç dengesizliğinin bulunduğu durumlarda, bir ya da birden fazla öğrencinin, daha zayıf öğrencilere yönelik kasıtlı ve sürekli zarar verme davranışları olarak tanımlar. Bu çerçeve, zorbalığın yalnızca güç kullanımı değil, mağdurun savunmasızlığı üzerinden süreklilik kazanan bir baskı unsuru olduğunu ortaya koyar.

2.2.1. Akran zorbalığı çeşitleri

Akran zorbalığı, çeşitli sınıflandırmalar çerçevesinde farklı türlerde ortaya çıkmaktadır. Olweus (1993), zorbalığı ilk olarak fiziksel ve sözel olarak ikiye ayırmış; daha sonra doğrudan ve dolaylı zorbalık biçimlerine dikkat çekmiştir. Doğrudan zorbalık, bireyin fiziksel ya da sözel yollarla doğrudan hedef alınmasını içerirken; dolaylı zorbalık, sosyal ilişkiler yoluyla bireyin dışlanması veya itibarsızlaştırılması gibi daha örtük biçimlerde gerçekleşir (Olweus, 1997).

Dupper (2013), zorbalık davranışlarını daha kapsamlı biçimde beş ana türe ayırmaktadır: fiziksel, sözel, ilişkisel/sosyal, siber ve cinsel zorbalık. Benzer şekilde Cole, Cornell ve Sheras (2006), fiziksel, sözel ve sosyal zorbalık biçimlerine odaklanarak sınıflandırmalarında ortak bir çerçeve sunar.

Literatürde, farklı araştırmacılar benzer zorbalık biçimlerini farklı kategoriler altında sınıflandırsa da, temel olarak fiziksel, sözel, sosyal/ilişkisel, cinsel ve siber zorbalık gibi türler öne çıkmaktadır. Bu sınıflandırmalar, izleyici konumundaki bireylerin gözlemleyebileceği zorbalık biçimlerinin analizine de temel oluşturur.

2.2.1.1. Fiziksel zorbalık

Fiziksel zorbalık, güç kullanımı içeren ve doğrudan şiddete dayalı eylemleri kapsayan bir zorbalık türüdür. Bu davranış biçimi, genellikle zorbanın kendisinden daha güçsüz veya savunmasız olarak algıladığı bireylere yönelik gerçekleşmektedir (Güven, 2015).

Çınkır ve Karaman-Kepenekçi (2003), fiziksel zorbalığı; itme, tekme atma, tokatlama, çeşitli nesnelerle saldırma, saç veya kulak çekme gibi fiziksel müdahalelerin yanı sıra bedensel temas içeren kaba şakalar şeklinde tanımlamaktadır. Bu tür davranışlar, okul ortamlarında en sık karşılaşılan zorbalık biçimlerinden biridir. Araştırmalar, özellikle itme, saç çekme ve fiziksel şakaların bu kategori içerisinde yaygın olarak görüldüğünü göstermektedir.

Fiziksel zorbalık, yalnızca mağdurun bedeninde değil, aynı zamanda psikolojik bütünlüğünde de kalıcı etkiler yaratabilmektedir. Pişkin (2003) ve Kapıcı (2004) tarafından yürütülen araştırmalarda, öğrencilerin %30 ila %40'ının fiziksel zorbalıkla karşılaştığı belirtilmektedir. Bu oranlar, fiziksel ve sözel zorbalığın, diğer türlere kıyasla daha yaygın ve görünür olduğunu ortaya koymaktadır.

2.2.1.2. Sözel zorbalık

Sözel zorbalık, öğrenciye veya ailesine yönelik aşağılayıcı ifadeler, ithamlar ve olumsuz yargılar içeren sözlü saldırılar şeklinde tanımlanabilir. Eğitim hayatının tüm kademelerinde görülebilmekle birlikte, fiziksel zorbalığa kıyasla öğretmenler ve akranlar tarafından fark edilmesi daha zordur. Bu tür zorbalık; lakap takma, küfür etme, hakaret, küçültücü ifadeler kullanma, alay etme, bağırma ve azarlama gibi çeşitli eylemleri içermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2021).

Gökler (2009), fiziksel zorbalığın öğrenciler üzerinde ilk etapta daha görünür etkiler yarattığını, ancak uzun vadede en derin ve kalıcı zararların sözel zorbalıktan kaynaklandığını belirtmektedir. Sözel zorbalık, duygusal travmalar oluşturarak öğrencinin psikolojik sağlamlığını ve duygusal iyi oluşunu olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle, sözel zorbalık çoğu zaman göz ardı edilse de etkileri açısından oldukça yıkıcı ve süreğen olabilir.

2.2.1.3. İlişkisel zorbalık

İlişkisel zorbalık, öğrencilerin sosyal ilişkilerini hedef alarak bu ilişkilerde olumsuz sonuçlar yaratmayı amaçlayan bir davranış biçimi olarak tanımlanmaktadır. Bu tür zorbalık, diğer zorbalık türlerine kıyasla daha gizli şekilde gerçekleşmesi nedeniyle, öğretmenler ve çevredeki diğer bireyler tarafından fark edilmesi zor olabilmektedir. Bu durum, genellikle müdahale süreçlerinin yetersiz kalmasına ve mağdur üzerinde daha derin ve uzun süreli etkiler bırakmasına neden olmaktadır. Araştırmalar, ilişkisel zorbalığın bireylerde sosyal dışlanma, yalnızlık hissi ve düşük özsaygı gibi önemli psikolojik sorunlara yol açtığını, bu durumun mağdurun duygusal iyi oluşunu ciddi biçimde zayıflattığını ortaya koymaktadır (Ayas & Pişkin, 2011; Crick & Grotpeter, 1995).

İlişkisel zorbalık, mağdurun benlik saygısını bilinçli ve sistematik bir şekilde zayıflatmayı hedefleyen bir zorbalık türü olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 1993). Bu zorbalık türü, diğer zorbalık biçimleriyle bazı ortak yönlere sahip olduğu için, sınıflandırma süreçlerinde zaman zaman belirsizliklere yol açabilmektedir. Örneğin, dedikodu yapmak genellikle sözel zorbalık kapsamında değerlendirilse de, bu davranışın mağdurun akran grubundan dışlanmasına veya yalnızlaşmasına neden olduğu durumlarda, ilişkisel zorbalık bağlamında ele alınabileceği belirtilmektedir (Coloroso, 2003; Olweus, 1993).

2.2.1.4. Eşya zorbalığı

Bu zorbalık türü, mağdurun doğrudan kendisine değil, sahip olduğu eşyalara yönelik kasıtlı zarar verme eylemleri olarak tanımlanmaktadır (Dracic, 2009). Bu tür davranışlar, çoğunlukla güç dengesizliği temelinde gelişmekte ve zorbalığın dolaylı ancak etkili bir formunu oluşturmaktadır. Eşyaya veya mala zarar verme, mağdurun parasının ya da yiyeceklerinin zorla alınması, kantinden bir şeyler ısmarlatılması, kişisel eşyalarına kasten zarar verilmesi, defter veya kitaplarının karalanması gibi şekillerde kendini gösterebilir (Olweus, 1997). Ayrıca kitap ve defterlerin yırtılması, parçalanması ya da saklanması gibi eylemler de bu zorbalık türünün kapsamına girmektedir (Pişkin & Ayas, 2007).

2.2.1.5. Cinsel zorbalık

Cinsel zorbalık, fiziksel zorbalığa kıyasla isminin içerdiği olumsuz çağrışımlar nedeniyle daha az bildirilen bir durum olmasına rağmen, kapsamlı bir değerlendirme gerektiren karmaşık davranışları içermektedir (Duncan, 1999).

Cinsel zorbalık, mağduru rahatsız eden cinsel içerikli sözler, imalar, jestler veya dedikodular aracılığıyla ortaya çıkabilir. Bu tür davranışlar, yalnızca mağdurun cinsel gelişimini değil, aynı zamanda psikolojik iyi oluşunu ve gelecekteki sosyal ilişkilerini de olumsuz etkileyebilir. Cinsel zorbalık, taraflar arasında belirgin bir güç dengesizliğinin bulunduğu bir durumdur. Zorbalık yapan kişi, mağdura baskı uygulayarak onu küçük düşürmeyi, fayda sağlamayı ya da kişisel sınırlarını ihlal etmeyi amaçlar. Bu durum, mağdurun saygınlığının zedelenmesine ve öz saygısının ciddi şekilde zarar görmesine neden olabilir (Coloroso, 2003).

2.2.1.6. Siber zorbalık

Teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesi ve çocuklar tarafından yaygın olarak kullanılmaya başlanması, zorbalığın geleneksel sınırlarını aşarak yeni bir boyut kazanmasına neden olmuştur. Smith ve arkadaşları (2008), dijital platformlarda gerçekleşen iletişimlerin, "sanal zorbalık" olarak tanımlanan bir zorbalık türünün ortaya çıkmasına zemin hazırladığını ifade etmektedir. Bu tür zorbalık, özellikle çevrimiçi ortamlarda bireyler arasındaki etkileşimlerin kontrol edilemez hale gelmesiyle, mağdurlar üzerinde çeşitli olumsuz etkiler yaratabilmektedir.

Siber zorbalık, dijital teknolojiler aracılığıyla yapılan, tehdit edici, aşağılayıcı veya düşmanca içeriklerle bireyleri hedef alan bir zorbalık türüdür. Genellikle geleneksel

zorbalığın çevrimiçi ortamdaki bir uzantısı olarak değerlendirilir. İftira, tehdit ve saldırgan mesajlar yoluyla mağdurların sosyal yaşamlarını olumsuz etkileyebilir. Ayrıca internetin sürekli erişilebilir olması, bireylerin yalnızca okulda değil, günün her anında bu zorbalığa maruz kalmalarına yol açabilmektedir (Patchin & Hinduja, 2006; Juvonen & Gross, 2008; Mason, 2008).

Okullar, geleneksel zorbalık türlerinin tespit edilmesi ve önlenmesi konusunda daha etkili bir konumda olmalarına rağmen, siber zorbalıkla mücadeleyle yönelik yeterli donanım ve stratejilere sahip olmadıkları sıkça dile getirilmektedir. Dijital platformlarda gerçekleşen zorbalık, hem daha geniş kitlelere ulaşabilmesi hem de gizlilik unsuru nedeniyle, geleneksel yöntemlerle başa çıkmayı zorlaştırmaktadır (Beran & Li, 2007).

2.2.2. Akran zorbalığında roller ve özellikleri

Zorbalık olgusunu kapsamlı biçimde anlamak, yalnızca zorba ve kurban rollerine odaklanmakla sınırlı kalmamalı; sürece doğrudan ya da dolaylı olarak katılan tüm aktörlerin dikkate alınması gereklidir.

Bu bağlamda, roller genel olarak şu şekilde tanımlanmaktadır: Zorbalık davranışını sergileyen birey "zorba", bu davranışlara maruz kalan kişi "kurban", hem zorbalık yapan hem de mağdur olan bireyler "zorba/kurban" ve olaylara doğrudan müdahil olmayan fakat gözlemci konumundaki bireyler ise "seyirci" olarak adlandırılmaktadır (Dupper, 2013; Midgett, Dumas & Trull, 2017; Olweus, 1997).

2.2.2.1. Zorba

Akranları üzerinde güç uygulayan, baskıcı ve saldırgan davranışlar sergileyen bireyler, literatürde "zorba" olarak tanımlanmaktadır (Pişkin, 2002). Olweus (1993), bu bireylerin yalnızca akranlarına değil, yetişkinlere karşı da saldırgan tutumlar sergileyebildiklerini, şiddete eğilimlerinin ise yaşlıtlarına kıyasla daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

Olweus'a (1997) göre zorbaların karakteristik özelliklerinden biri, yoğun öfke ve saldırganlık duyguları taşımalarıdır. Bu duygusal eğilimler, zorbalık davranışlarının altında yatan psikolojik süreçlerin anlaşılması açısından önem taşır. Pişkin (2002) ise zorbaların kişisel çıkar sağlama amacıyla güçsüz bireyleri hedef aldıklarını ve bu davranışların sistematik olduğunu vurgular.

Zorbalık davranışları sergileyen bireyler, mağdurların tepkilerini çoğu zaman "kışkırtıcı" olarak yorumlayarak kendi eylemlerini rasyonelleştirme eğilimindedirler. Bu

bireyler çevrelerine karşı sert bir imaj oluşturmaya çalışırken, başkalarının duygularına karşı duyarsız kalabilirler (Ayas & Pişkin, 2007). Ögel, Tarı ve Eke (2006), zorbaların özgüvenli, dışa dönük ve bağımsız bir profil sergilediklerini; ancak aynı zamanda mağdurların zorbalığı hak ettiğine dair bir inanç geliştirdiklerini ifade etmektedir.

Baydar Hasırcı'ya (2024) göre, zorbalık eğilimi gösteren çocuklar sıklıkla problem çözme becerilerinde yetersizlik yaşamakta, duygularını tanımakta zorlanmakta ve yaşadıkları sıkıntıları dışa vurarak ifade etmektedir. Bu çocukların akademik başarıları da çoğu zaman düşüktür.

Gürhan (2017), zorba bireylerin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Sevgi ihtiyacının karşılanmadığı bir aile ortamı,
- Sürekli mutsuzluk hissi,
- İçsel huzursuzluk ve düşük öz saygı,
- Başkalarının sevgisine yoğun ihtiyaç duyma,
- Olumsuz durumlara karşı aşırı tepki verme,
- Üstünlük kurma ve güçlü görünme çabası,
- Hak edilmeyen ayrıcalıkları isteme eğilimi.

Olweus (1997), zorbalığın gelişimini “Saldırganlık Reaksiyon Modeli” çerçevesinde değerlendirerek dört temel etmene dikkat çeker:

1. Çocuğun erken çocuklukta özellikle annesiyle kurduğu duygusal ilişki,
2. Aile içinde kardeşlere yönelik zorbalık davranışlarının gözlemlenmesi,
3. Fiziksel cezanın varlığı (şiddetin model alınması),
4. Doğuştan gelen mizaç özellikleri.

Zorba bireyler, genellikle fiziksel olarak daha güçlü, enerjik ve özgüvenlidir. Bu durum, güç temelli üstünlük algısı üzerinden zorbalığın sürekliliğini destekleyici bir işlev görmektedir (Olweus, 1993).

2.2.2.2. Mağdur

Zorbalık mağduru, zorba bireylerin fiziksel, sözel, sosyal ya da siber yollarla uyguladığı zarar verici davranışlara maruz kalan kişidir. Bu bireyler genellikle fiziksel olarak zayıf, düşük benlik saygısına sahip, kaygılı, içe dönük ve sosyal ilişkilerde güçlük yaşayan kişiler olarak tanımlanmaktadır (Gökler, 2009; Olweus, 1993). Bu bireylerde başarısızlık duygusu, özgüven eksikliği ve toplumsal ortamlardan uzaklaşma eğilimi

yaygın olarak görülmektedir (Sullivan vd., 2004; Atik & Güneri, 2013). Uysal ve Dinçer (2012), mağdurların suçluluğu kendilerine yönelttiklerini, bu nedenle özsaygı düşüklüğü, depresyon ve intihar eğilimleri geliştirebildiklerini belirtmiştir.

Zorbalık mağdurları, genellikle iki gruba ayrılmaktadır: pasif ve kışkırtıcı mağdurlar. Pasif (ya da itaatkâr) mağdurlar; çekingen, korunmaya ihtiyaç duyan ve fiziksel ya da sözel saldırılara karşılık vermekten kaçınan bireylerdir. Bu bireyler, dirençsiz ve savunmasız olarak algılandıkları için zorbaların sıklıkla hedefi hâline gelmektedirler (Kartal & Bilgin, 2007; Brockenbrough vd., 2002). Öte yandan, kışkırtıcı mağdurlar; yüksek kaygı düzeyine sahip, dikkat dağınıklığı yaşayan ve çevrelerine rahatsızlık verici davranışlar sergileyen bireylerdir. Bu bireyler hem mağdur hem de zaman zaman zorbalık davranışları gösteren kişiler olarak, daha karmaşık bir konumda yer almaktadır (Olweus, 1993). ,

Dake, Price ve Telljohann (2003), mağdurların ortak özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Depresyon belirtileri ve intihar düşünceleri,
- Yalnızlık ve düşük özsaygı,
- Yoğun kaygı ve bazı psikiyatrik sorunlar,
- Yeme bozuklukları,
- Sosyal izolasyon,
- Aile desteği eksikliği ve olumsuz aile ortamı,
- Uyku sorunları, alt ıslatma, baş/mide ağrısı ve yorgunluk,
- Sosyal uyum zorlukları ve okul kurallarına bağlılıkta sorunlar,
- Okula bağlılık düşüklüğü ve yüksek devamsızlık.

2.2.2.3. Zorba-Mağdur

Zorba-mağdur bireyler, hem zorbalığa maruz kalan hem de başkalarına zorbalık yapan kişiler olarak tanımlanmaktadır. Bu bireylerde hem yüksek düzeyde kaygı hem de saldırgan davranış eğilimleri gözlemlenmektedir. Zorbalık deneyimi yaşayan bu bireyler, aynı zamanda kendilerinden daha güçsüz gördükleri kişilere zorbalık uygulayarak zorba rolünü de üstlenmektedir (Cenkseven Önder & Sarı, 2012).

Zorba-mağdur çocuklar genellikle düşünmeden konuşma, ani tepki verme ve dürtüsel davranışlar sergileme eğilimindedir. Bu davranışlar, çevrelerindeki kişileri

rahatsız etmelerine ve olumsuz tepkilere maruz kalmalarına neden olabilmektedir (Özdinçer & Savaşer, 2008).

2.2.2.4. Seyirciler

Seyirciler, zorbalık olaylarında doğrudan zorba ya da mağdur rolünü üstlenmeyen; ancak bu olaylara tanıklık eden bireyler olarak tanımlanmaktadır. Zorba ve mağdur ile sosyal ilişkileri olabilen bu bireyler, çoğu durumda zorbalık eylemlerine müdahale etmemekte, pasif bir izleyici konumunda kalmaktadır (Sullivan vd., 2004).

Hanish ve Guerra (2000), seyircilerin bazı durumlarda zorba bireyleri desteklediğini, bazı durumlarda ise mağdura yardımcı olma eğiliminde olduğunu belirtmiştir. Atlas ve Pepler (1998), zorbalık olaylarının yalnızca zorba ve mağdur arasında değil, olaya tanıklık eden bireylerin katılımıyla şekillenen bir sosyal etkileşim olduğunu ifade etmektedir.

Salmivalli (2014), seyircilerin zorbalığa tepki olarak bazen zorbaları alkışlayan ya da gülen bir tavır sergileyebildiklerini, ancak farkındalık geliştirdiklerinde ve mağdura empati duyduklarında, zorbalığı engelleyici davranışlar gösterebildiklerini belirtmektedir.

Beran ve Tutty'nin (2002) araştırmasında, çocukların %36'sının zorbalık yapan bireyi durdurmaya çalıştığı, %25'inin mağdurun ihtiyaçlarını sorguladığı, %30'unun ise herhangi bir müdahalede bulunmadığı rapor edilmiştir. Katılımcıların %82'si bu tür davranışların gerçek yaşamda karşılık bulduğunu belirtmiş; %38'i ise zorbalık olaylarını görmezden geldiğini ifade etmiştir.

Genç (2007) tarafından yapılan çalışmada ise çocukların %18,7'si bir yetişkinden yardım isteyeceğini, %16,6'sı zorbalara müdahale edeceğini, %13,2'si doğrudan müdahil olacağını, %6,5'i olaylara karışmadan izlemeyi tercih ettiğini belirtmiştir. %1,8'i ise diğer çocukların kendilerini olaya dâhil etmeye zorladığını ifade etmiştir.

2.2.3. Akran zorbalığının nedenleri

Akran zorbalığının oluşumunda bireysel, ailesel ve çevresel pek çok etken rol oynamaktadır. Bu bölümde, zorbalık davranışlarının ortaya çıkmasına neden olan temel faktörler ele alınmaktadır.

Araştırmalar, hem zorba hem de mağdur rollerinde fiziksel özelliklerin belirleyici olabileceğini göstermektedir. Ergenlerde boy uzunluğunun çok kısa ya da çok uzun

olması, aşırı kilo, zayıflık, diksiyon bozuklukları, gözlük kullanımı ve dış görünüş farklılıkları, zorbalık için hedef oluşturabilmektedir (Ahmed & Braitwaite, 2004; Olweus, 1987; Smokowski & Kopasz, 2005).

Yaş, bireylerin zorba ya da mağdur rollerinde bulunmalarını etkileyen bir diğer faktördür. Erken yaşlarda daha çok fiziksel ve sözel zorbalık görülürken, yaş ilerledikçe bu türler azalmakta ve yerini dolaylı zorbalık biçimlerine bırakmaktadır (Dolgun, 2018; Yelboğa & Koçak, 2019).

Cinsiyet farklılıkları da zorbalık davranışlarını etkileyen önemli bir değişkendir. Yurtal ve Cenkseven (2005), erkek öğrencilerin zorbalık yapma oranlarının daha yüksek olduğunu; kız öğrencilerin ise mağduriyet yaşama oranlarının daha fazla olduğunu belirtmiştir. Garrett (1995), erkeklerin daha çok fiziksel şiddete, kızların ise sosyal dışlanma, dedikodu ve alay gibi ilişkisel zorbalık türlerine maruz kaldığını raporlamıştır.

Zorbalık yapan bireylerde gözlemlenen kişisel özellikler arasında sevgisiz bir ortamda büyümek, düşük özgüven, dikkat çekme arzusu, adalet anlayışında bozulma ve şiddeti bir çözüm aracı olarak benimseme yer almaktadır (Gürhan, 2017). Benzer şekilde, depresyon, kaygı ve özgüven eksikliği gibi psikolojik durumlar da bireylerin mağduriyet yaşama riskini artırmaktadır. Sınırlı arkadaş çevresi veya sağlıklı sosyal ilişkilerin kurulamaması, mağduriyet olasılığını yükseltmektedir (Menesini & Salmivalli, 2017).

Aile yapısı da zorbalık davranışlarının oluşumunda etkili bir faktördür. Zorbalık yapan bireylerin ailelerinde tutarsız ebeveynlik, fiziksel ya da duygusal şiddet, ihmal ve düşmanca tutumlar sıklıkla görülmektedir (Ersanlı, 2005, 2007; Kılıç, 2009; Sukut, 2009). Özyürek, Gümüş ve Özbatak'ın (2015) araştırması, boşanmış veya parçalanmış aile yapısına sahip bireylerin zorbalık eğilimlerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Beane (2008) ve Gökler (2009) de benzer şekilde, ailevi sorunların zorbalık davranışlarıyla ilişkili olduğunu vurgulamıştır.

FitzGerald (1999), aile ile çocuk arasındaki bağın zayıf olması veya reddedici ebeveyn tutumlarının, çocuğun sosyal ilişkilerinde olumsuz davranışlar geliştirmesine yol açtığını ifade etmektedir. Ayrıca akademik başarısızlık, gelişimsel sorunlar, psikolojik rahatsızlıklar ve bencillik gibi bireysel faktörlerin yanı sıra, medya içerikleri de sosyal davranışların biçimlenmesinde etkili olmaktadır.

Son yıllarda dijital medya ve şiddet içerikli yayınların etkisi dikkat çekmektedir. Kanada Sosyal Kalkınma Konseyi'nin (2003) raporuna göre, çocuklar internet,

televizyon ve video oyunları aracılığıyla şiddet içeriğine yoğun şekilde maruz kalmakta ve bu durum, şiddetin normalleşmesine neden olabilmektedir.

2.2.4. Akran zorbalığının sonuçları

Zorbalık, bireyin temel güvenlik ihtiyacını tehdit eden bir durum olarak değerlendirilmektedir. Sosyal bir varlık olan insanın bu ihtiyacının karşılanmaması, çeşitli psiko-sosyal problemlere neden olabilmektedir. Okullarda sıkça karşılaşılan akran zorbalığı, öğrencilerin yalnızca eğitim hayatını değil, uzun vadede ruhsal ve sosyal gelişimlerini de etkilemektedir (Pelendecioğlu, 2011).

Yapılan araştırmalar, akran zorbalığına maruz kalan bireylerin akademik başarılarının yanı sıra fiziksel ve psikolojik sağlıklarının da olumsuz etkilendiğini göstermektedir (Gürhan, 2017). Zorbalık davranışlarının etkileri yalnızca mağdurlarla sınırlı kalmamakta, aynı zamanda zorba bireyler üzerinde de çeşitli sonuçlar doğurmaktadır. Mağdurların fiziksel sağlıkları, okul başarıları, psikolojik durumları ve sosyal ilişkileri gibi alanlarda kalıcı olumsuzluklar yaşadıkları belirtilmektedir (Rigby, 2003).

Barker, Arseneault, Brendgen, Fontaine ve Maughan (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, çocukluk döneminde zorbalık davranışı sergileyen bireylerin yetişkinlikte suç işleme eğilimlerinin arttığı gözlemlenmiştir. Aynı bireylerde sosyal ilişkilerde problem yaşama ve dışlanma gibi durumlar da tespit edilmiştir. Hem zorba hem de mağdur olan bireylerde ise kendine zarar verme davranışları ve psikolojik problemler geliştirme riski artmaktadır.

Rigby (2003), akran zorbalığının sonuçlarını dört ana başlık altında incelemektedir:

1. Psikolojik iyi olmama hali: Mutsuzluk, düşük benlik saygısı, öfke ve sıkıntı gibi olumsuz duygulanımları içerir.
2. Düşük benlik saygısı: Yalnızlık, okuldan uzaklaşma, sosyal çevreden dışlanma gibi göstergeleri kapsar.
3. Düşük sosyal uyum ve psikolojik acı: Yüksek anksiyete, depresyon ve intihar düşüncelerine işaret eder.
4. Fiziksel iyi olmama durumu: Psikosomatik belirtiler ve fiziksel rahatsızlıklar şeklinde ortaya çıkar.

Batsche ve Knoff (1994) ise zorbalığa maruz kalan bireylerin tepkilerini dört grupta ele almıştır. İlk olarak, mağdurlar fiziksel zorbalık türlerinden kaçınma eğilimindedir. Bu durum sosyal izolasyon ve okul uyumunda zorluklara neden olmaktadır. İkinci olarak, zorbalığın akademik başarıda yaklaşık %40 oranında düşüşe yol açtığı belirtilmiştir. Üçüncü olarak, zorbalık benlik saygısında azalmaya neden olmakta, bireyin sosyal ilişkilerini ve özgüvenini olumsuz etkilemektedir. Son olarak, zorbalığın intihar girişimi ve ölüm arzusu gibi ciddi psikolojik sonuçlarla ilişkili olabileceği ifade edilmektedir.

2.2.5. Akran zorbalığına müdahale ve önlemler

Akran zorbalığı, bireyin yalnızca eğitim yaşamını değil, aynı zamanda psiko-sosyal gelişimini ve yaşam kalitesini etkileyen önemli bir problem olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle, zorbalıkla mücadelede önleme, müdahale ve iyileştirme süreçlerini kapsayan stratejiler geliştirilmesi gerekmektedir.

Olweus (1993), zorbalıkla mücadelede çeşitli yöntemlerin kullanılabileceğini, ancak her yöntemin her durumda etkili olmayabileceğini belirtmektedir. Smith, Pepler ve Rigby (2004), etkili çözüm yolları için öğrenciler, öğretmenler, veliler, medya ve toplumun birlikte sorumluluk alması gerektiğini vurgulamaktadır. Olweus (1995), sistematik müdahale sağlanmadığında zorbalığın kronik bir problem hâline gelebileceğini ifade etmektedir.

Araştırmalara göre, zorbalık vakalarının yaklaşık %75'i okul ortamında gerçekleşmektedir (Başkaya, 2024). Yaman vd. (2011) tarafından yapılan çalışmalarda, ilköğretim öğrencilerinin okul içinde fiziksel şiddet türlerine sıkça maruz kaldığı raporlanmıştır. Bu durum, okulda güvenli bir öğrenme ortamının oluşturulmasının önemini ortaya koymaktadır (Smokowski & Kopasz, 2005).

Zorbalıkla mücadelede önerilen stratejiler genel olarak şu başlıklar altında toplanmaktadır (Öztürk vd., 2001):

- Okul topluluğunda zorbalığın bir problem olarak tanınması ve tüm paydaşların iş birliği içinde çalışması,
- Okullarda sıfır tolerans politikalarının yerleştirilmesi,
- Açık kuralların oluşturulması ve öğrenci gözetiminin artırılması,
- Zorbalık olaylarının sistematik olarak raporlanması ve izlenmesi,
- Zorba, mağdur ve seyirci rollerine yönelik destekleyici programların yürütülmesi,
- Tüm okul yaklaşımı çerçevesinde bütüncül çözüm modellerinin uygulanması.

Willard (2007), mağdur bireylerin psikolojik destek almasının ve yaşadıklarını bildirme konusunda cesaretlendirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Kowalski, Limber ve Agatston (2008), zorbalık mağdurlarında görülebilecek dış görünüş değişiklikleri, fiziksel yaralanmalar, okula gitmeme isteği, yoğun kaygı ve psikosomatik belirtilere dikkat çekmektedir.

Olweus (1995), öğretmen ve öğrencilere yönelik farkındalık eğitimlerinin zorbalık oranlarını azaltmada etkili olduğunu belirtmiştir. Salmivalli, Kaukiainen ve Voeten (2005), seyircilerin pasif tutumdan aktif müdahaleci konuma geçmeleri için akran eğitimlerinin önem taşıdığını ifade etmektedir.

Zorbalığın önlenmesinde okul politikalarının da rolü büyüktür. Swearer, Espelage ve Napolitano (2009), sistematik biçimde uygulanan anti-zorbalık politikalarının okul iklimine olumlu katkı sağladığını belirtmektedir. Bilişsel-davranışçı müdahale programlarının ise zorbalık yapan bireylerin duygusal farkındalığını artırdığı ve empati becerilerini geliştirdiği bulunmuştur (Gökkaya, 2017).

Mishna (2008), yalnızca okul politikalarının yeterli olmadığını, ailelerin ve yerel toplumun da sürece katılımının zorbalıkla mücadelede sürdürülebilirlik açısından kritik olduğunu vurgulamaktadır.

Dolgun (2018) ve Yavuzer (2011), çocukların kendilerini güvende hissettikleri, sosyal ilişkiler kurabildikleri ve desteklendiği bir okul ikliminin, akran zorbalığının önlenmesinde temel bir unsur olduğunu belirtmektedir. Okul-aile-toplum iş birliğine dayalı yaklaşımlar, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde olumlu gelişmeleri desteklemektedir.

2.3. Öz Şefkat

Budist felsefede “karuna” olarak ifade edilen şefkat kavramı, bireyin başkalarının acılarını anlaması, onlara empatiyle yaklaşması ve bu acıları hafifletmeye yönelik bir motivasyon geliştirmesi anlamına gelir. Latince kökeniyle “com” (birlikte) ve “pati” (acı çekmek) sözcüklerinden türeyen bu kavram, başkalarının duygularına duyarlılık göstermeyi ve onlara destek olmayı içermektedir (Strauss vd., 2016).

Öz şefkat (self-compassion) ise bireyin kendisine karşı da aynı anlayış, duyarlılık ve şefkatle yaklaşması anlamına gelir. Türkçede “öz-anlayış”, “öz-duyarlılık” gibi karşılıklarla ifade edilen bu kavram, kişinin kendisini hatalarıyla birlikte kabul etmesi ve eleştirmek yerine destekleyici bir tutum sergilemesidir (Yağbasanlar, 2017).

Batı psikolojisinde öz şefkat kavramı özellikle Neff'in (2003a, 2003b) çalışmalarıyla teorik bir çerçeve kazanmıştır. Neff, öz şefkati üç temel bileşen üzerinden tanımlamaktadır. İlk bileşen olan öz-nezaket, bireyin zor zamanlarda kendisine karşı yargılayıcı bir tutum sergilemek yerine, anlayışlı ve destekleyici davranması anlamına gelir. İkinci bileşen ortak insanlık anlayışı, bireyin yaşadığı sıkıntıların yalnızca kendine özgü olmadığını, tüm insanların zaman zaman benzer zorluklarla karşılaştığını kabul etmesini sağlar ve böylece yalnızlık hissini azaltır. Üçüncü bileşen ise bilinçli farkındalık (mindfulness) olup, acı verici duygularla başa çıkarken bu duyguları bastırmadan ya da abartmadan, dengeli ve farkında bir şekilde kabul etmeyi ifade eder. Bu üç unsur birlikte, bireyin kendisiyle kurduğu ilişkiyi daha şefkatli, anlayışlı ve sağlıklı hale getirir.

Yapılan araştırmalar, öz şefkat düzeyi yüksek bireylerin daha güçlü bir psikolojik dayanıklılık sergilediklerini, yaşam doyumlarının daha yüksek olduğunu ve başkalarına karşı da daha empatik davrandıklarını ortaya koymuştur (Neff vd., 2007b; Breines & Chen, 2013; Bluth & Blanton, 2014b). Öz şefkatin aynı zamanda duygusal zekâyyla, etkili baş etme stratejileriyle ve içsel motivasyonla da pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir (Heffernan vd., 2010; Allen & Leary, 2010).

2.3.1. Öz şefkatin bileşenleri

Neff'e (2003b) göre öz-şefkat, karşıt nitelikler taşıyan üç temel bileşenden oluşur. Bu bileşenler, bireyin hem şefkatli hem de şefkatten uzak tutumlarını yansıtacak biçimde ikili bir yapı sergiler. Bu yapı içinde; öz-sevecenliğe karşı öz-yargılama, farkındalığa karşı aşırı özdeşleşme ve ortak insanlık duygusuna karşı izolasyon yer alır.

2.3.1.1. Öz sevecenlik

Öz sevecenlik, öz-şefkatin temel bileşenlerinden biridir ve bireyin olumsuz yaşam deneyimleri karşısında kendisine nazik, sabırlı ve anlayışlı bir tutum geliştirmesini ifade eder (Neff, 2003). Bu yaklaşım, bireyin hataları veya başarısızlıkları karşısında kendini yargılamadan kabul etmesini ve yaşadığı acıları küçümsemeden anlamaya çalışmasını içerir (Gilbert & Irons, 2005).

Neff (2003), öz-şefkati bireyin acı verici deneyimlerde kendisini acımasızca eleştirmek yerine, destekleyici bir yaklaşımla karşılaşması olarak tanımlar. Bu bağlamda öz sevecenlik, bireyin içsel eleştiriden uzaklaşarak kendisine karşı şefkatli davranmasını sağlar. Buna karşılık, öz-yargılama, bireyin kendine karşı sert, cezalandırıcı ve küçültücü bir tutum geliştirmesiyle tanımlanır (Neff & Knox, 2020). Öz-yargılama, bireyin

geçmişteki ya da olası gelecekteki başarısızlıklara takılı kalmasına ve şimdiki anın farkındalığını kaybetmesine neden olabilir (Raes, 2010). Araştırmalar, öz-yargılamanın yüksek olduğu bireylerde yalnızlık, depresyon ve düşük öz-değer gibi olumsuz psikolojik sonuçların yaygın olduğunu göstermektedir (Lassri & Shahar, 2012).

Diğer yandan, öz-şefkat düzeyi yüksek bireyler, yaşadıkları sorunlara karşı daha sabırlı ve yapıcı bir tutum benimserler. Bu bireyler, problemleri kişisel başarısızlıklar olarak görmek yerine insani deneyimlerin doğal bir parçası olarak değerlendirir ve bu sayede daha sağlıklı baş etme stratejileri geliştirirler (Neff & Costigan, 2014).

2.3.1.2. Bilinçli farkındalık

Bilinçli farkındalık (mindfulness), bireyin mevcut anın farkında olması ve bu anı yargılamadan kabul etmesi sürecidir. Bu yaklaşım, bireyin düşünce ve duygularına tepki vermeden, geçmiş ya da gelecekle ilgili kaygıların etkisinde kalmadan, yalnızca şimdiki anla temas kurmasını sağlar (Neff & Dahm, 2015). Bilinçli farkındalık, gevşemeye katkı sunan bir beceri olarak görülse de pasif bir miskinlik hali değildir; aksine bireyin acı verici duygularla yüzleşmesini ve bu duygularla sağlıklı biçimde baş etmesini destekler (Germer, 2020).

Öz-şefkatin temel boyutlarından biri olarak mindfulness, bireyin “şimdi ve burada” olan deneyimlere dikkatini vermesini ve bu deneyimlere karşı açık, kabullenici bir tutum geliştirmesini ifade eder (Stahl & Goldstein, 2010). Bu süreç, bireyin hem olumlu hem de olumsuz duygularını bastırmadan, inkâr etmeden ya da abartmadan dengeli biçimde değerlendirmesine olanak tanır (Brown & Ryan, 2003; Neff & Beretvas, 2013). Nitekim Özyeşil (2011), bilinçli farkındalığın psikolojik iyi oluşu destekleyen önemli bir araç olduğunu vurgulamaktadır.

Bilinçli farkındalık düzeyi düşük olan bireyler, zorlayıcı duygular karşısında sağlıklı bir içsel mesafe kurmakta zorlanabilirler. Bu durum, duygularla aşırı özdeşleşmeye yol açarak bireyin yalnızca mevcut acıya odaklanmasına neden olabilir. Zamanla bu deneyimler, olduğundan daha yoğun ve katlanılması güç algılanabilir. Düşük mindfulness düzeyi, acıya karşı toleransın azalması, bilişsel çarpıtmaların artması ve öz-şefkat geliştirememesi gibi sonuçlar doğurabilir (Neff & Knox, 2020).

2.3.1.3. İnsanlığın ortak deneyimleri

Zorlayıcı yaşam olayları karşısında bireyler, yaşadıkları acılarla aşırı özdeşleşebilir ve bu durum, kişinin yalnızca kendisinin böyle bir zorluk yaşadığına

inanmasına yol açarak kendini diğerlerinden izole hissetmesine neden olabilir (Neff & Pommier, 2013). Oysa öz-şefkatin temel bileşenlerinden biri olan “ortak insanlık deneyimi”, bu tür bireysel algıları dengeleyen bir farkındalık sunar. Bu yaklaşım, herkesin yaşamında zorluklarla karşılaşabileceğini ve hata yapmanın insan olmanın doğal bir parçası olduğunu kabul etmeyi içerir (Neff, 2003a; Allen & Leary, 2010).

Bireyin yaşadığı sorunları yalnızca kendisine özgü zannetmesi, sosyal bağların zayıflamasına ve yalnızlık hissini artmasına neden olabilir. Başkalarının daha mutlu, sorunsuz bir yaşam sürdüğü düşüncesi ise kişinin kendi acısıyla daha yoğun şekilde özdeşleşmesine zemin hazırlayabilir (Neff & Pommier, 2013). Bu durum, bireyin aidiyet duygusunu zedeleyerek sosyal izolasyona ve ilişkilerde duygusal mesafe oluşmasına yol açabilir.

Neff (2015), olumsuzlukların insan yaşamının evrensel bir parçası olduğunu fark etmenin, bireylerin kendilerine karşı daha kabul edici ve merhametli bir tutum geliştirmelerine yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Bu anlayış, yalnızlık hissiyle başa çıkmayı kolaylaştırırken aynı zamanda psikolojik dayanıklılığı da artırır. Ortak insanlık deneyimini içselleştiren bireyler, yaşadıkları sorunlara daha sabırlı yaklaşmakta, kendilerini diğer insanlarla daha bütünleşik bir çerçevede değerlendirebilmekte ve daha dengeli bir tutum sergileyebilmektedirler.

2.3.2. Ergenlik döneminde öz şefkat

Ergenlik dönemi, Stanley Hall’un (1904) ifadesiyle fırtına ve stresin yoğun yaşandığı bir gelişimsel evredir. Bu süreçte gençler, duygusal dalgalanmalar, sosyal ilişkilerde karmaşa ve kimlik arayışları gibi birçok zorlukla karşı karşıya kalabilir. Sosyal gruplara katılma isteği ile yalnızlık ihtiyacı arasında gidip gelmeleri, duygusal istikrarlarını tehdit edebilir. Bu dengesizlik, ergenlerin zaman zaman kendilerini yetersiz hissetmelerine, içine kapanmalarına ve sosyal ilişkilerden uzaklaşmalarına neden olabilir (Yavuzer, 2002).

Ergenlik, sadece fizyolojik değil; aynı zamanda duygusal, sosyal ve kişilik gelişimlerinin de hızlandığı kritik bir dönemdir. Bu dönemde karşılaşılan stresli durumların sağlıklı biçimde yönetilebilmesi, öz-şefkat gibi içsel baş etme becerilerinin gelişmesiyle doğrudan ilişkilidir (Nas, 2022). Öz-şefkat düzeyi yüksek bireylerin, daha düşük düzeyde depresyon, kaygı ve stres yaşadığı gösterilmiştir (Gutiérrez-Hernández

vd., 2021; Pauley & McPherson, 2010). Dolayısıyla, ergenlerin öz-şefkat geliştirmesi, psiko-sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyici bir rol oynar.

Araştırmalar, ergenlik döneminin öz-şefkatin en düşük olduğu yaşam evresi olduğunu göstermektedir. Bu dönemde bireyler, sık sık kendilerini eleştirme, duygularla aşırı özdeşleşme ve toplumsal bağlantılardan uzaklaşma eğilimi gösterebilirler (Neff, 2003a; Smeets vd., 2014).

Cinsiyet faktörü de öz-şefkat düzeylerinde belirleyici olabilir. Araştırmalara göre, kız ergenlerin öz-şefkat düzeyleri, erkek akranlarına kıyasla genellikle daha düşüktür (Bluth & Blanton, 2014b; Castilho vd., 2017). Özellikle 14 yaş ve üzeri kız ergenlerin, daha genç ergenlere göre daha düşük düzeyde öz-şefkat sergiledikleri belirtilmektedir (Bluth & Blanton, 2014b).

Bluth ve Blanton'un (2014b) ortaokul ve lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırma, ergenlerde öz-şefkatin olumlu duygular ve yaşam doyumuyla pozitif; olumsuz duygular ve algılanan stresle ise negatif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, öz-şefkatin ergenlik dönemindeki ruhsal iyi oluş üzerindeki koruyucu etkisini ortaya koymaktadır.

2.3.3. Öz şefkat ile ilgili kuramsal açıklamalar

2.3.3.1. Psikanalitik kuram

Psikanalitik kuram, öz-şefkatin gelişiminde erken dönem ilişkilerin ve benlik algısının önemli bir rol oynadığını savunur (Freud, 1961). Freud'a (1961) göre bireyler doğuştan özsever bir yapıya sahiptir; bebeklik döneminde libido enerjisi yalnızca bireyin kendi ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir. Ancak zamanla bu enerji, bakım veren kişiye -özellikle anneye-yönelir. Freud, bireyin hem kendisine hem de dış nesnelere yönelen libidinal enerjiyi dengeli kullanabilmesinin sağlıklı gelişim açısından kritik olduğunu vurgular (Freud, 1961). Öz-şefkatin, bireyin kendisine yönelik anlayış, kabul ve sevgi gibi tutumları içermesi, Freud'un bu libidinal yönelim teorisiyle uyum içindedir (Çelebi, 2022).

Winnicott (1971), bireyin benlik gelişimini açıklarken gizil boşluk kavramını öne sürer. Bebek, yaşamının ilk dönemlerinde annesiyle bir bütün olduğunu düşünür; bu dönemde isteklerinin karşılanması tam bir doyum yaratır. Ancak zamanla her isteğin karşılanmadığını fark ettiğinde, "ben" ile "ben olmayan" ayrımı oluşur. Winnicott'a göre bu ayrımın yarattığı boşluk, bireyin kimlik gelişimi açısından kritik bir alandır ve bu

boşluk, öz-şefkatin temel bileşenlerinden olan bilinçli farkındalık ve ortak insanlık duygusunun gelişmesine zemin hazırlar (Kirkpatrick, 2005).

Öz-şefkatin temel unsurları olan öz-sevecenlik, bilinçli farkındalık ve ortak insanlık deneyimi, bireyin hem kendisini hem de çevresini tarafsız bir bakışla değerlendirebilmesini gerektirir. Freud'un (1961) işaret ettiği şekilde, benlik algısının gelişmeye başladığı erken dönemlerde, bu bileşenlerin öncülleri şekillenmeye başlar (Özyeşil, 2011). Psikanalitik yaklaşıma göre, sıcak ve destekleyici bir ilişki ortamında yetişen bireyler, kendilerini daha kolay kabullenir ve içsel eleştirilere karşı daha dirençli hâle gelirler. Bu durum, öz-şefkatin gelişiminde kritik bir faktör olarak görülmektedir (Çelebi, 2022).

2.3.3.2. Bilişsel davranışçı kuram

Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT), bireyin düşünce, duygu ve davranışları arasındaki ilişkiyi temel alan bir psikoterapi yaklaşımıdır. BDT'ye göre, psikolojik sorunların kaynağında işlevsel olmayan düşünce kalıpları yer almakta ve bu düşüncelerin daha gerçekçi hale getirilmesi bireyin duygusal iyilik halini artırmaktadır (Beck, 1976; Ellis, 1962).

Bilişsel davranışçı terapi yaklaşımında, bireyin otomatik düşüncelerini fark etmesi ve işlevsel olmayan inançlarını yeniden yapılandırması temel bir hedef olarak kabul edilmektedir (Beck, 1976). Bu süreçte öz-şefkat, bireyin kendine yönelik olumsuz düşüncelerle baş etmesinde önemli bir psikolojik kaynak olarak değerlendirilmektedir. Neff'e (2003a) göre, öz-şefkat düzeyi yüksek bireyler, hata ve başarısızlık durumlarında kendilerini sert bir şekilde yargılamak yerine, daha anlayışlı ve kabullenici bir yaklaşım benimserler. Bu durum, duygusal düzenlemeyi kolaylaştırmakta ve bireyin stresli yaşam olayları karşısında daha dirençli olmasını sağlamaktadır (Neff, 2003a).

2.3.3.3. Hümanist kuram

Hümanist psikoloji, bireyin öznel deneyimlerine ve özgür iradesine dayalı olarak yaşamını yönlendirme kapasitesine sahip, olumlu eğilimlerle donanmış bir varlık olduğunu savunur. Bu yaklaşımda, bireylerin kendi potansiyellerini gerçekleştirme çabası ve kendini anlama süreci ön plandadır (Maslow, 1968). Maslow'a (1968) göre, bireyin kendi zayıf yönlerini, başarısızlıklarını ve acılarını kabul etmesi, psikolojik iyilik hali için kritik bir öneme sahiptir. Psikolojik rahatsızlıkların temel nedenlerinden biri, bireyin kendi iç dünyasıyla yüzleşmekten kaçınmasıdır. Bu bağlamda, öz-şefkatin temel

unsurlarından biri olan kendine anlayışla yaklaşmak, hümanist psikolojinin savunduğu “kendini gerçekleştirme” sürecine hizmet eder (Maslow, 1968). Benzer şekilde, bireyin yalnızca başkalarına değil, kendisine de şefkatli yaklaşabilmesi, hümanist yaklaşımın merkezinde yer alan öz-anlayış ve kendini kabul etme ilkeleriyle örtüşmektedir (Maslow, 1968).

2.3.3.4. İlişkisel kuram

Kadınların psikolojik gelişimine odaklanan ilişkisel kuram, Jordan'ın (1991) geliştirdiği “öz empati” kavramı ile öz-şefkat arasında güçlü benzerlikler barındırmaktadır (Neff, 2003a). Öz empati, bireyin kendisine karşı yargılayıcı olmadan, anlayışla yaklaşması süreci olarak tanımlanır ve bireyin kendini reddettiği ya da eleştirdiği yönleriyle yüzleşerek bunları kabul etmesini içerir. Bu süreç, "düzeltici ilişkisel deneyim" olarak adlandırılmakta ve öz-şefkatin bileşenleri olan öz-nezaket, ortak insanlık anlayışı ve bilinçli farkındalıkla benzerlik göstermektedir (Neff, 2003a).

İlişkisel kuram, kadınların gelişimini bağımlılıktan bağımsızlığa ya da duygusal tepkisellikten mantıksal düşünceye geçiş gibi ikili zıtlıklarla değil; karşılıklı empati ve bağ kurma becerilerinin geliştiği bir süreç olarak tanımlar. Bu kurama göre, psikolojik gelişim; bireylerin ilişkisel bağlarında yaşadıkları empati, destek ve anlayış yoluyla gerçekleşmektedir. Karşılıklı empati ilkesine dayalı etkileşimler, kişinin kendilik algısını yapılandırmasında ve öz-şefkati geliştirmesinde merkezi bir rol oynamaktadır (Jordan, 2017).

2.4. Prosoyal Davranışlar

Prosoyal davranışlar, bireylerin başkalarına ya da topluma fayda sağlamak amacıyla gönüllü olarak gerçekleştirdikleri olumlu sosyal eylemleri kapsamaktadır (Tarım & Orhan, 2023). Yardım etme, empati gösterme, paylaşma ve iş birliği gibi tutumlar bu davranışlar arasında yer alır (Tarım & Orhan, 2023).

Sosyal psikoloji literatüründe, prosoyal davranış terimi, 1960'lı yıllardan itibaren bireylerin başkalarına yardım etmeye yönelik gönüllü eylemleri tanımlamak için kullanılmaya başlanmıştır (Batson, 1998; Dovidio vd., 2006). Prosoyal davranışlar gönüllülük esasına dayanır; bu yönüyle zorunlu sosyal görevlerden ayrılır (Gülay, 2010).

Yardım etme, empati kurma, bağışta bulunma, teselli etme ve koruma gibi davranışlar, bireyler arası ilişkilerin niteliğini güçlendiren ve toplumsal uyumu artıran önemli sosyal beceriler olarak görülmektedir (Bierhoff, 2002; Damon & Lerner, 2006).

Carlo vd. (2003), bu tür davranışların dışsal baskıdan bağımsız, içsel motivasyonla gerçekleştiğini belirtmektedir.

Yardım edilen kişiye fayda sağlama temel amaç olmakla birlikte, yardım eden bireyin içsel olarak tatmin yaşaması da kaçınılmazdır. Bu durum, bazı kuramcılar tarafından “özgecilik” kavramı çerçevesinde değerlendirilirken; bazı yaklaşımlar bu olumlu duyguların yardım davranışının doğal bir parçası olduğunu savunur (Bénabou & Tirole, 2006; Düzgüner, 2019; Karadağ & Mutaçlılar, 2009).

Prososyal davranışlar erken çocukluk döneminde gözlemlenmeye başlar. Yaklaşık iki yaş civarında çocukların paylaşma, yardım etme ve empati gösterme gibi davranışları sergiledikleri bilinmektedir (Zahn-Waxler vd., 1992; Martin & Clark, 1982).

Bu davranışları etkileyen faktörler iki ana başlık altında incelenmektedir: biyolojik ve çevresel. Aile, sosyal çevre, kültürel normlar gibi çevresel etkenler; kişilik gelişimini ve davranış örüntülerini şekillendirirken (Özdemir, 2010; Başaran, 2000), biyolojik etkenler bireyin duygusal tepkileri ve dikkat süreçlerine etki eder (Şahinoğlu, 2010).

Karylowski (1982), prososyal davranışların benmerkezci ve özgeci olmak üzere iki uçta yer aldığını belirtmiştir. Özgeci davranışlar, tamamen karşılıksız olarak gerçekleştirilen ve yardım edilen bireyin yararına odaklanan eylemleri ifade eder (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006; Eisenberg, Spinrad & Eggum, 2010).

Günümüzde prososyal davranışlar, bireylerin olumlu yönlerini destekleyen ve şiddet, öfke gibi olumsuz sosyal eğilimlere karşı koruyucu bir rol üstlenen davranışlar olarak ele alınmaktadır (Bağcı Çetin & Öztürk Samur, 2018; Akbaba, 1994). 21. yüzyılda insan haklarına dayalı yaklaşımların güçlenmesiyle birlikte bu davranışlara yönelik toplumsal ve akademik ilgi de artmıştır (Korkmaz & Hacıkeleşoğlu, 2021; Ayten, 2009).

2.4.1. Prososyal davranış türleri

Prososyal davranışların kapsamını ve gelişimsel dinamiklerini anlayabilmek için, bu davranışların temelini oluşturan psikolojik kavramların açıklığa kavuşturulması gerekmektedir. Özgecilik, empati, sempati ve perspektif alma gibi bireyler arası sosyal etkileşimde kritik rol oynayan bileşenler, prososyal eğilimlerin oluşumunda belirleyici faktörlerdir (Bağcı, 2015; Karadağ & Mutaçlılar, 2009; Knafo & Israel, 2008). Bu kavramlar, prososyal davranışların hem duygusal hem de bilişsel yönlerini anlamak açısından önemlidir. Aşağıdaki bölümlerde her biri ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır.

2.4.1.1. Özgecılık (Diğerkamlık)

Özgecılık kavramı, tarihsel olarak dini inançlar ve ahlaki değerler çerçevesinde ele alınmış; zamanla psikoloji başta olmak üzere sosyal bilimlerde farklı teorik yaklaşımlarla gelişmiştir. Bu kavram, bireylerin başkalarına yardım etmeye yönelik gönüllü eylemleri tanımlamak için kullanılmaya başlanmıştır (Batson, 1998). Auguste Comte (1975), özgeciliği “başkalarının iyiliği için yaşamayı amaçlamak” olarak tanımlamış ve bu yaklaşım uzun süre yardımseverlik, hayır işleri ve toplumsal sorumluluk bağlamında değerlendirilmiştir (Sertaş, 2019). Günümüzde ise özgecılık, bireylerin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda sosyal ilişkiler ve toplum yapısı üzerinde de etkili olan bir davranış biçimi olarak görülmektedir. Yardım etme eğilimleri, bireylerin kişisel inançları ve dini anlayışlarıyla da şekillenebilmektedir (Düzgüner, 2019).

Özgecılık yalnızca psikolojiyle sınırlı kalmayıp, sosyoloji, ekonomi ve politika gibi birçok disiplinde de ele alınan çok yönlü bir kavramdır (Ekşi, Sayın & Çelebi, 2016). Literatürde genellikle, hiçbir karşılık ya da çıkar beklentisi olmadan başkalarına maddi veya manevi destek sunma davranışı olarak tanımlanır (Ümmet vd., 2013; Parmaksız, 2020). Ancak, yardım davranışının arkasında ödül beklentisi bulunup bulunmadığı konusundaki görüş ayrılıkları, özgeciliğin sınırlarını belirlemede önemli bir tartışma alanı oluşturmaktadır (Karadağ & Mutaftçılar, 2009).

Özgecılık, sıklıkla prososyal davranışlarla birlikte anılsa da bu iki kavram arasında önemli farklar vardır. Prososyal davranış, yardım etme, paylaşma, iş birliği gibi sosyal etkileşimleri kapsayan geniş bir davranış yelpazesi sunarken; özgecılık bu davranışların tamamen karşılıksız, etik ve vicdani temellere dayanan biçimini ifade eder (Batson vd., 2008).

Eisenberg (1986), özgeciliği prososyal davranışların bir alt türü olarak tanımlamış ve bu davranışları, yalnızca başkalarının yararına gönüllü ve çıkar gözetmeyen şekilde yapılan eylemler olarak değerlendirmiştir. Ona göre, özgeci davranışları diğer prososyal eylemlerden ayıran temel özellik, bireyin yardım etme davranışını içten gelen ahlaki bir sorumlulukla gerçekleştirmesidir.

Özgecılık, bireylerin yardım etme ve destek olma eğilimlerini yönlendiren temel bir prososyal unsur olarak kabul edilir. Toplamların kültürel ve ahlaki yapılarının sürdürülebilirliği, bu tür davranışların yaygınlığı ile doğrudan ilişkilidir. Özgecılık, yalnızca bireyler arası ilişkileri güçlendirmekle kalmaz; aynı zamanda toplumsal güveni

ve dayanışmayı artıran bir sosyal bağ işlevi görür. Bu nedenle, özgecil davranışların eğitim ve sosyal politika yoluyla teşvik edilmesi, pek çok toplumun öncelikli hedeflerinden biri hâline gelmiştir (Bağcı, 2015).

2.4.1.2. Empati

Empati, bireyin kendisini bir başkasının yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini anlama çabasıdır. Bu süreç, yalnızca karşıdakinin ne hissettiğini anlamayı değil; aynı zamanda onun yaşantılarını içsel olarak kavramayı da içerir (Dökmen, 2010).

Literatürde empati genellikle iki temel bileşen üzerinden ele alınır: bilişsel empati ve duygusal empati. Bilişsel empati, bireyin başkalarının düşüncelerini ve perspektifini anlayabilmesini ifade ederken; duygusal empati, karşıdakinin hissettiklerini paylaşabilme yetisini tanımlar (Yılmaz, 2017).

Duygusal empati düzeyi yüksek bireyler, başkalarının sıkıntılarını daha yoğun hisseder ve bu farkındalık, onları yardım etme davranışına yönlendirir (Batson vd., 2002). Empati, böylece bireysel ilişkilerin niteliğini artırmakla kalmaz; aynı zamanda toplumsal düzeyde iş birliği ve dayanışmayı da güçlendiren bir beceri olarak kabul edilir (Decety & Jackson, 2004; Eisenberg vd., 2006).

Empati ile prososyal davranışlar arasındaki ilişkiyi açıklayan en bilinen teorilerden biri Batson'un (1998) Empati-Altruizm Hipotezi'dir. Bu kurama göre, empati duygusu bireyleri yalnızca duygusal olarak değil, davranışsal olarak da etkileyerek, karşılık beklemeksizin yardım etme eğilimini artırır (Batson, 1998).

Özellikle kriz durumlarında –savaş, doğal afet ya da toplumsal travmalar gibi– empati, bireylerin dayanışma içinde hareket etmelerini sağlar. Bu tür bağlamlarda duygusal empati, yardımseverlik davranışlarını teşvik ederek sosyal uyumun korunmasına katkı sunar (Penner vd., 2005).

Empatinin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal etkileri de bulunmaktadır. Empati eğitimi almış bireylerde toplumsal sorumluluk bilincinin daha yüksek olduğu ve bu bireylerin topluma daha fazla katkı sağladığı belirlenmiştir (Goleman, 2006). Nitekim, Karagöz ve Kökdemir (2015) ile Yılmaz'ın (2017) çalışmaları, empati düzeyi yüksek bireylerin daha sık yardım davranışı gösterdiğini ve sosyal ilişkilerinin daha sağlıklı olduğunu ortaya koymuştur.

Öte yandan, empati eksikliği sosyal ilişkilerin zayıflamasına, izolasyonun artmasına ve toplumsal dayanışmanın azalmasına yol açabilir (Decety & Lamm, 2006).

Buna karşın, toplumda empati düzeyinin yüksek olması; yardımseverlik, sorumluluk bilinci ve güven duygusunun gelişmesini sağlayarak sosyal bütünlüğün korunmasına katkıda bulunur (Waal, 2008).

2.4.1.3. Sempati

Sempati, bireyin başkalarının duygusal durumlarını anlayarak bu durumlara karşı duyarlılık göstermesi olarak tanımlanır. Empatiyle benzer yönleri bulunmasına rağmen, sempati daha çok başkalarının yaşadığı zorluklara karşı şefkat, ilgi ve merhamet içeren bir duygusal yanıtı ifade eder (Eisenberg & Spinrad, 2014). Ergenlik döneminde sempati, yardım etme, destek sağlama ve olumlu sosyal ilişkiler kurma davranışlarıyla yakından ilişkilidir. Bu dönemde sempati düzeyi yüksek bireylerin yardım davranışlarına ve başkalarının ihtiyaçlarına yönelik duyarlılıklarının arttığı çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Carlo, Padilla-Walker & Fraser, 2015).

Çocukluk döneminde sempati gelişiminde, ebeveynlerin duygusal yaklaşımları belirleyici bir rol oynar. Özellikle ebeveynlerin empatik ve sempatik davranışları model olarak sergilemeleri, çocukların bu duyguları öğrenip içselleştirmelerini kolaylaştırır. Bu süreç, bireylerin ergenlik dönemine ulaştıklarında daha güçlü prososyal eğilimler göstermelerine zemin hazırlar. Michalik ve arkadaşlarının (2007) çalışması, sempatinin yalnızca duyguları anlamayı değil, aynı zamanda bu duyguları paylaşma ve yardım etme motivasyonunu da içerdiğini göstermektedir.

Sempati, sosyal ve bilişsel açılardan değerlendirildiğinde, ahlaki gelişimin önemli bir bileşeni olarak öne çıkar. Hoffman (2000), sempati ile ahlaki değerlerin birleşerek bireylerin vicdani temelli davranışlarını desteklediğini ileri sürmüştür. Bu bağlamda, yardıma muhtaç bir bireye karşı hissedilen sempati, vicdani harekete geçirerek yardım etme davranışını tetikleyebilir (Helwig, Ruck & Peterson-Badali, 2006).

Sempati ile prososyal davranışlar arasındaki ilişki, ergenlik döneminde bireysel gelişimle birlikte zaman içinde şekillenir. Uzunlamasına çalışmalar, sempati düzeyinin artmasının prososyal davranışlarda da artışa yol açtığını göstermektedir (Carlo vd., 2015). Sempati, ergenlerin sosyal becerilerinin gelişiminde belirleyici bir rol oynar ve empati ile desteklendiğinde sosyal ilişkilerde daha etkili olmalarına katkı sağlar. Bunun yanında, prososyal davranışlardaki artış; bireylerin duygusal zekâ gelişimini, toplumsal sorumluluk bilincini ve sosyal uyumu da desteklemektedir (Marshall vd., 2020).

Empati ve sempati kavramları sıklıkla birbiriyle karıştırılsa da, aralarında önemli farklar bulunmaktadır. Aşağıda yer alan Tablo 2.2’de, bu iki kavramın temel farklılıkları özetlemektedir (Özbek, 2005):

Tablo 2. 2 Empati İle Sempati Arasındaki Farklar

Empati	Sempati
Empati bir kişinin duygularını anlama çabasıdır.	Sempatide duygusal bir bağ kurulur; karşıdaki kişinin sevinci veya üzüntüsü paylaşılır.
Empati, olaylara başka birinin bakış açısından yaklaşabilmeyi gerektirir.	Sempatide, durum; kendi bakış açımıza göre yorumlanır.
Empatide karşımızdakini anlamak yeterlidir; aynı düşüncede olmak ya da onu onaylamak zorunda değiliz.	Sempatide, kişi her koşulda haklı kabul edilir ve görüşleri doğru olarak değerlendirilir.
Empati yapabilmek için güçlü bir gözlem yeteneği gereklidir.	Sempatide, sadece duyguların farkında olunması yeterlidir.

2.4.1.4. Perspektif alma

Perspektif alma, bireyin başkalarının duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını anlayarak bu ihtiyaçlara uygun şekilde tepki verebilme yeteneği olarak tanımlanır. Empati ve sempati ile yakından ilişkili olan bu beceri, bireylerin daha duyarlı ve etkili prososyal davranışlar sergilemelerine katkı sağlar. Perspektif alma, yalnızca başkasının bakış açısını kavramayı değil; aynı zamanda onun duygusal deneyimlerine karşı duyarlılık geliştirmeyi de içerir. Bu yönüyle, sosyal ilişkilerde karşılıklı anlayışı ve toplumsal bağı güçlendirir (Acar, 2013).

Bu beceri, bireylerin çevresindekilerin ihtiyaçlarını fark etme ve gönüllü olarak bu ihtiyaçlara yanıt verme eğilimlerini artırır. Carlo ve arkadaşları (2003), perspektif almanın sosyal ilişkileri derinleştirdiğini ve daha anlamlı bağların kurulmasına yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle empati ile desteklenen bir perspektif alma becerisi, bireyin çevresine karşı daha duyarlı ve anlayışlı olmasını kolaylaştırır.

Batson, Early ve Salvarani (1997), prososyal davranışların yalnızca empatiye değil, bireyin olaylara yaklaştığı perspektife de bağlı olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda iki tür perspektif alma biçimi tanımlanmıştır: (1) başkasının ne hissedebileceğini hayal etme ve (2) kendini onun yerine koyarak, o durumda kendi ne hissedeceğini düşünme. Araştırmalar bu iki yaklaşımın farklı duygusal tepkilere yol açtığını ortaya koymaktadır.

Örneğin, olumsuz içerikli videolar izleyen katılımcıların, başkalarının hislerini hayal ettiklerinde, kendi yerine koyma durumuna göre daha düşük düzeyde acı hissettikleri gözlemlenmiştir (Jackson vd., 2006; Lamm vd., 2007). Bu bulgular,

perspektif alma biçimlerinin bireyin duygusal tepkileri ve yardım davranışları üzerindeki etkisini açıkça göstermektedir.

Çocukluk döneminde perspektif alma becerisinin gelişimi, sosyal duyarlılığı ve yardım etme eğilimlerini doğrudan etkiler. Hoffman'a (2000) göre, çocuklar başkalarının bakış açısını daha iyi kavradıkça, onların duygusal ihtiyaçlarını anlama ve bu ihtiyaçlara karşı duyarlılık geliştirme becerileri de artar.

Carlo ve Kumru'nun (2003) çalışmaları, perspektif alma ile olumlu sosyal davranışlar arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu becerinin erken yaşta gelişmesi, bireylerin hem kişisel hem de toplumsal ilişkilerde daha iş birliğine açık ve duyarlı bireyler olmalarına katkı sağlamaktadır.

2.4.2. Prososyal davranışın gelişimini etkileyen etmenler

Araştırmalar, olumlu sosyal davranışların birçok farklı faktör tarafından etkilendiğini göstermektedir. Bu faktörler genel olarak biyolojik ve çevresel olmak üzere iki ana gruba ayrılabilir. Biyolojik faktörler arasında bireyin mizaç özellikleri, cinsiyeti ve yaşı gibi doğuştan gelen veya zamanla değişen unsurlar yer alır. Çevresel faktörler ise, bireyin ailesi, arkadaş çevresi, eğitim aldığı okul ve içinde bulunduğu kültürel yapı ile yakından ilişkilidir. Bu iki faktör grubu, bireylerin sosyal etkileşimlerini ve toplum yanlısı davranışlarını şekillendiren önemli dinamikler olarak değerlendirilir.

2.4.2.1. Mizaç

Mizaç, bireyin doğuştan getirdiği ve biyolojik temellere dayanan; duygusal uyarıcılara karşı otomatik ve tutarlı tepkiler verme eğilimini ifade eder. Bu yapı, zaman içinde görece sabit kalır ve bireyin sosyal çevreyle kurduğu ilişkiler üzerinde belirleyici rol oynar (Erden, 2017; Şahinoğlu, 2010; Kaya, 2020).

Araştırmalar, mizaç özelliklerinin prososyal davranışlar üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir. Özellikle olumsuz duygulara yatkın bireylerin prososyal eğilimlerinin daha düşük olduğu; korku, utangaçlık, öfke ve hayal kırıklığı gibi mizaç özelliklerinin yardım etme davranışlarını sınırlayabileceği belirtilmiştir (Carlo, Koller & Eisenberg, 1998; Eisenberg vd., 1996; Spinrad & Stifter, 2006).

Cüceloğlu'na (2012) göre, zor mizaçlı çocuklar sosyal çevreyle daha zor ilişki kurar, bu da davranışsal ve akademik sorunlara yol açabilirken; kolay mizaçlı çocuklar çevrelerine daha kolay uyum sağlayarak daha başarılı sosyal ilişkiler geliştirebilirler. Bu

farklılıklar, bireylerin sosyal uyum düzeyleri ve prososyal davranış potansiyelleri üzerinde doğrudan etkili olmaktadır

2.4.2.2. Yaş

Yaş, bireyin sosyal gelişiminde ve prososyal davranışlarının biçimlenmesinde önemli bir etkidir. Çocuklar büyüdükçe çevreleriyle daha fazla etkileşime girer, bu etkileşimler aracılığıyla sosyal becerilerini geliştirir ve farklı sosyal durumlara daha uygun tepkiler vermeye başlarlar (Ekin, 2019).

Yaşın ilerlemesiyle birlikte ortaya çıkan bilişsel ve duygusal olgunluk, çocukların başkalarının ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarını sağlar. Bu süreç, yardım etme, paylaşma ve iş birliği gibi prososyal davranışların daha bilinçli ve tutarlı biçimde ortaya çıkmasına zemin hazırlar (Fabes, Carlo, Kupanoff & Laible, 1999).

2.4.2.3. Cinsiyet

Cinsiyetin prososyal davranışlar üzerindeki etkisi, hem biyolojik eğilimler hem de toplumsal cinsiyet rolleriyle şekillenmektedir. Araştırmalar, kadınların daha empatik ve duygusal destek temelli yardımlarda; erkeklerin ise fiziksel risk içeren durumlarda daha fazla prososyal davranış sergilediğini ortaya koymaktadır (Eisenberg & Lennon, 1983; Eagly & Crowley, 1986).

Kadınların yüksek empati düzeyleri, gerek biyolojik duyarlılıklardan gerekse toplumsal rollerden kaynaklanmaktadır. Türk toplumunda kadınların aile içindeki bakım verici rolleri, bu tür davranışların pekişmesinde önemli bir etkidir (Yılmaz, 2020). Karagöz'ün (2018) çalışması, erkeklerin özellikle tehlike içeren durumlarda yardım etme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

2.4.2.4. Aile

Aile, çocukların sosyal ve duygusal gelişiminde temel bir rol oynar. Ebeveynlerin sergilediği duygusal sıcaklık, destekleyici tutumlar ve olumlu model olma davranışları, çocukların prososyal eğilimlerini güçlendirmektedir (Fabes & Eisenberg, 1998; Yavuzer, 2005; Akbaş, 2012).

Sosyal öğrenme kuramına göre, çocuklar ebeveynlerini gözlemleyerek öğrenir ve onların davranışlarını model alırlar (Bandura, 1986). Bu bağlamda, paylaşım, yardım ve iş birliği gibi davranışları sergileyen ebeveynler, çocukların da benzer tutumlar geliştirmesini kolaylaştırmaktadır. Aile içinde yardımlaşmaya dayalı ilişkiler, çocukların

arkadaş çevresinde daha fazla prososyal davranış göstermeleriyle ilişkilidir (Padilla-Walker & Christensen, 2011).

Araştırmalar, katı disiplinin olumsuz etki yarattığını; buna karşılık sevgi ve güvene dayalı aile ortamlarının prososyal davranışları desteklediğini ortaya koymuştur (Carlo vd., 2011; Knafo & Plomin, 2006). Çakar ve Tagay (2017), aile içi desteğin ve duygusal bağların ergenlerde empati düzeylerini ve yardım etme davranışlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Sonuç olarak, demokratik ve destekleyici aile yapıları, çocukların sosyal ilişkilerde daha etkili ve yardımsever bireyler olarak gelişmesini desteklemektedir (Yavuzer, 2005; Fabes & Eisenberg, 1998).

2.4.2.5. Akran ve kardeş ilişkileri

Ergenlik döneminde akran ve kardeş ilişkileri, bireylerin prososyal davranışlarının gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Akran gruplarında artan sosyal etkileşim, empati, iş birliği ve yardımseverlik gibi becerilerin öğrenilmesini kolaylaştırır. Araştırmalar, olumlu akran ilişkilerinin ergenlerde sosyal kabul ve aidiyet duygularını güçlendirdiğini ve bunun prososyal davranışları artırdığını göstermektedir (Padilla-Walker & Carlo, 2015; Wentzel, 2014).

Benzer şekilde, kardeşler arasında kurulan destekleyici ve sıcak ilişkiler, empati ve paylaşım gibi temel sosyal becerilerin erken yaşta gelişmesine katkı sağlar (Tucker, McHale & Crouter, 2016). Kardeş çatışmaları ise, bireylere sosyal problem çözme ve duygusal düzenleme becerileri kazandırma açısından öğretici olabilir (Dirks, Recchia & Howe, 2015).

Aile içinde kardeşlerle kurulan ilişkiler, ergenlerin akran ilişkilerindeki davranışlarını da etkileyebilir. Olumlu kardeş deneyimleri, empati ve yardımseverlik gibi davranışların gelişimine katkı sağlarken, çatışmaların yapıcı biçimde çözülmesi güven ve duygusal farkındalık gelişimini destekler (Kapçı & Bilgin, 2009).

2.4.2.6. Eğitim

Eğitim, bireyin bilgi, beceri ve değerler kazanmasını sağlayarak hem bireysel gelişimini hem de toplumsal uyumunu destekleyen temel bir süreçtir. Bu süreç, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal becerilerin gelişimini de kapsar (Ercan, 2002).

Sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) programları, öğrencilerin empati, öz denetim ve yardımseverlik gibi prososyal becerilerini geliştirmede etkili araçlar olarak öne çıkmaktadır (Durlak vd., 2011). Bu programlar, öğrencilerin başkalarının duygularına duyarlılığını artırmakta ve sosyal ilişkilerini güçlendirmektedir. Ayrıca bireyin kendilik algısını ve duygusal düzenleme becerilerini destekleyerek akademik başarıya da katkı sağlamaktadır (Wentzel, 1993).

Öğretmenlerin sergilediği iş birliğine dayalı ve destekleyici tutumlar, öğrencilerin prososyal davranışları benimsemelerinde belirleyici bir rol oynar (Kärnä vd., 2011). Özellikle erken yaşlardan itibaren SDÖ yaklaşımlarının eğitime entegre edilmesi, empati, toplumsal sorumluluk ve iş birliği gibi değerlerin gelişimine önemli katkılar sunmaktadır (Brackett vd., 2019).

2.4.2.7. Kültür

Kültür, bireyin kimlik gelişiminden toplumsal normlara uyumuna kadar birçok alanda belirleyici bir rol oynar. Toplumsal değerler, gelenekler ve normlar, bireylerin sosyal davranışlarını şekillendirerek hem kişisel hem de toplumsal kimliklerinin oluşumunu etkiler (Özgan, Arslan & Kara, 2014). Ergenlik dönemi, bu kültürel yapıların birey üzerindeki etkisinin belirginleştiği önemli bir gelişim evresidir (Kağıtçıbaşı, 1999).

Kültürel bağlam, ergenin prososyal davranışlarını da yönlendirmektedir. Topluluk odaklı kültürlerde iş birliği ve yardımlaşma ön plandayken, birey odaklı kültürlerde bağımsızlık ve kişisel başarı daha çok vurgulanır (Güngör & Perdu, 2017). Bu farklılık, ergenlerin sosyal rollerini ve akran ilişkilerini nasıl yapılandıklarını doğrudan etkiler.

Ayrıca, ergenlikte şekillenen inanç sistemleri, din, toplumsal cinsiyet rolleri ve değer yargıları, kültürel normlarla yakından ilişkilidir. Bu unsurlar yalnızca kimlik gelişimini değil, empati, yardımseverlik ve sosyal sorumluluk gibi prososyal davranışların da biçimlenmesini sağlar (Graber vd., 1997; Ge, Conger & Elder, 2001; Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2011).

2.4.3. Prososyal davranışlarla ilgili kuramsal açıklamalar

Prososyal davranışların gelişimine yönelik, birbirinden tamamen farklı olmaktan ziyade birbiriyle örtüşen ve birçok açıdan birbirini tamamlayan çeşitli teoriler bulunmaktadır. Bu teoriler, prososyal davranışın farklı boyutlarını ele alarak her biri kendi içinde özgün bakış açıları sunar. Aynı zamanda, diğer teorilerin üzerinde durmadığı

ya da daha az vurguladığı yönler dikkat çekerek prososyal davranışların kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına katkı sağlar (Eisenberg & Mussen, 1979).

2.4.3.1. Psikanalitik kuram

Freud'un (1961) psikanalitik kuramına göre, bireyler doğuştan içgüdüsel dürtülerle dünyaya gelir ve ahlaki gelişim, id, ego ve süperegö arasındaki etkileşimle şekillenir. Bu kuramda, toplumun değer ve normlarını temsil eden süperegö, bireyin vicdanını oluşturur ve ahlaki davranışların temelini atar (Cüceloğlu, 2012; Turiel, 2002).

Prososyal davranışlar, süperegönün taleplerini karşılamak ve içsel çatışmaları dengelemek amacıyla ego tarafından geliştirilen savunma mekanizmaları olarak değerlendirilir (Liebert & Spiegler, 1990; Eisenberg vd., 2006). Süperegönün bireyin korku ve suçluluk duygularını düzenleyici işlevi, toplumsal uyumu sağlamada önemli rol oynar (Freud, 1961).

Çocuklar, özellikle sosyalizasyon sürecinde, ebeveynlerinin yardımsever ve özgecil davranışlarını model alarak süperegölerine bu değerleri içselleştirirler. Bu süreçte oluşan ahlaki yapı, ileriki yaşantılarda sergilenecek prososyal davranışların temelini oluşturur (Aydın, 2010).

2.4.3.2. Bilişsel gelişim kuramı

Bilişsel gelişim kuramı, bireyin ahlâkî yargılarının ve sosyal davranışlarının, yaşa bağlı zihinsel olgunlaşma ile şekillendiğini savunur (Piaget, 1952). Bu yaklaşımın öncülerinden Piaget (1952), çocukların oyun kurallarına ve sosyal olaylara verdikleri tepkileri inceleyerek, ahlâkî düşüncenin gelişimsel evrelerini tanımlamıştır. Ona göre ahlâkî gelişim, bireyin başkalarıyla olan etkileşimleri sonucu gelişen karşılıklılık ve özerklik kavramları çerçevesinde açıklanabilir (Çam vd., 2012).

Piaget (1952), 7 yaş altındaki çocukların kuralları değişmez kabul ettiğini ve dıştan gelen otoriteye bağlı olarak düşündüklerini belirtmiştir. Bu dönem, “dışa bağımlı evre” olarak tanımlanır (Kağıtçıbaşı, 1999).

Kohlberg (1984), Piaget'in (1961) temellerini geliştirmiş ve ahlâkî gelişimi evreler hâlinde açıklayan yapısal bir model sunmuştur. Bu modelde birey, zamanla evrensel değerler doğrultusunda daha içselleştirilmiş yargılar geliştirir.

Eisenberg (1986) ise bilişsel gelişim sürecine duygusal ve çevresel etkenleri de ekleyerek daha bütüncül bir yaklaşım getirmiştir. Ona göre, prososyal davranışların

gelişimi yalnızca bilişsel değil; aynı zamanda bireyin sosyal çevresi ve yaşadığı duygusal deneyimlerle de şekillenir (Eisenberg vd., 2006).

2.4.3.3. Davranışçı yaklaşım ve sosyal öğrenme kuramı

Davranışçı yaklaşıma göre, bireylerin davranışları büyük ölçüde ödül ve ceza gibi dışsal pekiştiricilerle şekillenir (Skinner, 1953). Bu kuram çerçevesinde, prososyal davranışların da olumlu pekiştirme yoluyla kazanılabileceği savunulmaktadır (Eisenberg vd., 2006). Çocuklar, çevrelerinden aldıkları ödüller ve karşılaştıkları cezalar aracılığıyla sosyal olarak kabul edilen davranışları öğrenebilirler.

Sosyal öğrenme kuramı ise, davranışların yalnızca doğrudan yaşantılarla değil; gözlem, taklit ve model alma gibi süreçlerle de edinilebileceğini öne sürer (Bandura, 1986). Bandura'ya (1986) göre, bireyler sosyal çevrelerinde gözlemledikleri davranışların sonuçlarını değerlendirerek öğrenme gerçekleştirebilirler.

Bu kuram çerçevesinde, aile üyeleri, öğretmenler ve diğer yetişkinler çocuklar için önemli rol modelleri olarak kabul edilir. Yardım etme, paylaşma ve iş birliği gibi prososyal davranışlar, bu modellerin sergilediği tutumlar yoluyla öğrenilebilir (Eisenberg & Mussen, 1990).

Ayrıca, sosyal öğrenme sürecinde davranışların pekiştirilmesi kadar, sosyal onay ve onaylanmama gibi toplumsal geri bildirimler de etkilidir. Lam'a (2012) göre, bu süreçler sonucunda olumlu sosyal davranışlar zamanla içselleştirilerek bireyin kişilik özelliklerine dönüşebilir

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Öz şefkat ile ilgili yapılan araştırmalar

2.5.1.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Bu bölümde, Türkiye'de ergenlik dönemine yönelik olarak gerçekleştirilen öz-şefkat temelli araştırmaların bulgularına yer verilmiştir.

Akyol (2011), 762 lise öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada, öz-şefkatin alt boyutları ile iletişim becerileri ve mizah tarzları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öz-şefkatin olumlu alt boyutları (öz-sevecenlik, ortak insanlık ve farkındalık) ile iletişim becerileri arasında pozitif, olumsuz alt boyutları (öz-yargı, izolasyon, aşırı özdeşleşme) ile negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca öz-şefkatin olumlu boyutları, yapıcı mizahla; olumsuz boyutları ise yıkıcı mizahla pozitif ilişki göstermiştir. Sosyo-

ekonomik düzey ve cinsiyet değişkenlerinin öz-şefkat düzeyleri üzerinde anlamlı etkisi bulunmamıştır.

Adıgüzel (2012), 816 katılımcıyla gerçekleştirdiği çalışmada duyguları ifade etme, empatik eğilim ve öz-şefkatin saldırganlıkla ilişkisini incelemiştir. Bulgular, saldırganlık ile öz-şefkat, empatik eğilim ve duyguları ifade etme arasında negatif korelasyonlar olduğunu ortaya koymuştur.

Pamuk ve Bavlı (2013), 357 lise öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmada, öz-şefkat düzeyleri ile sanal zorbalık arasındaki ilişkiyi incelemiş; gruplar arası sanal zorbalık düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığını bulmuştur. Buna karşılık Yiğit (2015), 160 lise öğrencisiyle yaptığı çalışmada, problemli internet kullanımı ile öz-şefkat arasında negatif bir ilişki tespit etmiştir.

İme (2018), 457 lise öğrencisiyle yürüttüğü çalışmada, olumsuz çocukluk deneyimleri ile öz-şefkat arasındaki ilişkiyi incelemiş ve negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Öz-şefkat düzeyleri, cinsiyet, okul türü, babanın eğitim durumu ve ebeveyn tutumları açısından anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Demirbilek (2021), ergenlerde öznel iyi oluş ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkide öz-şefkatin aracı rolünü araştırmıştır. Bulgular, öz-şefkatin anlamlı bir aracı etkiye sahip olduğunu; affediciliğin ise bu ilişkide aracı rol oynamadığını göstermiştir.

Karataş ve Uzun (2021), 534 ergenle gerçekleştirdikleri çalışmada, öz-şefkatin kendini, başkalarını ve olayları affetme eğilimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Öz-şefkat düzeyinin, affetme eğilimlerini pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur.

Koçak ve Çelik (2021), 556 lise öğrencisiyle yürüttükleri çalışmada, öz-şefkat ile duygusal özerklik arasındaki ilişkide çocukluk dönemi uyumsuz şemaların aracı rolünü incelemiştir. Bulgular, öz-şefkatin duygusal özerkliği yordadığını ve uyumsuz şemaların bu ilişkide aracı rol oynadığını ortaya koymuştur.

Topkaya, Köksal ve Bayram (2022), 1013 ergen üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, bilişsel esneklik ve öz-şefkatin ergenlerin iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemiş; bu değişkenlerin iyi oluşla pozitif yönde ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, erkek ergenlerin iyi oluş puanlarının kız ergenlerden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

2.5.1.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalar, öz-şefkatin psikolojik iyi oluşla pozitif, psikolojik rahatsızlıklarla ise negatif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Öz-şefkatin, yaşam doyumu, kişisel gelişim, mutluluk, iyimserlik, bilgece farkındalık, özerklik ve sosyal ilgi gibi olumlu psikolojik göstergelerle anlamlı ilişkisi olduğu; buna karşılık anksiyete, depresyon, öz-eleştiri, nörotizm ve nörotik mükemmeliyetçilikle negatif ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Neff, 2003a, 2003b; Neff, Hseih & Dejiththirat, 2005).

Neff, Rude ve Kirkpatrick (2007), öz-şefkatin vicdanlılık, uzlaşmacılık, dışa dönüklük, merak, pozitif etki ve iyimserlik gibi kişilik özellikleriyle pozitif; nevrotizizm ve olumsuz duygularla ise negatif yönde ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Neff ve McGehee (2010), ergenler ve genç yetişkinlerde öz-şefkatin psikolojik esneklik ve iyi oluşla ilişkisini incelemiş; öz-şefkatin, bireyin olumsuz yaşam koşullarıyla başa çıkma sürecinde etkili olduğunu ve aile ile bilişsel faktörlerin öz-şefkat düzeyini etkileyebileceğini göstermiştir.

Tanaka, Wekerle, Schmuck ve Paglia-Boak (2011), çocuk koruma hizmetlerindeki ergenlerle gerçekleştirdikleri çalışmada, çocukluk dönemindeki kötü muamele deneyimlerinin (duygusal/fiziksel istismar ve ihmal) öz-şefkat düzeyini düşürdüğünü; yüksek öz-şefkat düzeylerinin depresyon, kaygı, alkol kullanımı ve kendine zarar verme davranışlarını azalttığını tespit etmiştir.

Játiva ve Cerezo (2014), ergen mağduriyeti ile psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkide öz-şefkatin aracılık rolünü incelemiş; öz-şefkatin, mağduriyetin olumsuz etkilerini azaltarak psikolojik uyumsuzluk düzeyini düşürdüğünü bulmuştur.

Bluth ve Blanton (2014a), lise öğrencilerinde öz-şefkatin farkındalık, olumlu-olumsuz duygular, yaşam doyumu ve algılanan stresle ilişkilerini araştırmış; öz-şefkatin olumlu duygular ve farkındalıkla pozitif, olumsuz duygular ve stresle negatif yönde ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bluth ve Blanton (2014b), öz-şefkat düzeyi yüksek ergenlerin akademik ya da sosyal başarısızlıkları daha sağlıklı yorumladığını ifade etmiştir.

Barry vd. (2015), risk altındaki erkek ergenlerde öz-şefkatin saldırganlık ve narsisizm türleriyle ilişkisini incelemiş; yüksek öz-şefkatin saldırganlığı azalttığını göstermiştir. Lavin, Goeke-Morey ve Degnan (2020) ise algılanan sosyal destek ile öz-

şefkat arasında pozitif ilişki tespit etmiş ve öz-şefkatin saldırganlık düzeylerini düşürmede etkili olduğunu bildirmiştir.

2.5.2. Prososyal davranışlarla ilgili yapılan araştırmalar

2.5.2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Arslan (2009), lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada algılanan sosyal destek ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, kız öğrenciler erkeklere kıyasla daha akılcı problem çözme stratejileri kullanmaktadır. Ebeveynlerin eğitim düzeyinin de olumlu sorun yönelimi üzerinde belirleyici olduğu görülmüştür. Algılanan sosyal destek ile sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir pozitif ilişki bulunmuştur.

Sünbül ve Güçray (2016), 14–18 yaş arası lise öğrencilerinde olumlu sosyal davranış eğilimlerini koruyucu faktörler ve bireysel değişkenler bağlamında değerlendirmiştir. Bulgular, kişisel inanç, kontrol algısı, sosyal destek ve uygun davranışların prososyal davranışlarla pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, kız öğrenciler olumlu sosyal davranışlarda erkeklerden daha yüksek puan almıştır.

Yavuzer (2017), prososyal davranışların ortaya çıkışında empatik kaygının önemli bir motivasyon kaynağı olduğunu belirtmiştir. Yardımseverlik ve özgecilik gibi davranışların bireyin doğasında var olduğu ve eğitimle desteklenerek geliştirilebileceği vurgulanmıştır.

Alemdağ (2019), takım sporlarına katılan 13–17 yaş arası 425 erkek sporcu ile yürüttüğü çalışmada, prososyal ve antisosyal davranışların saldırganlık üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuçlara göre, prososyal ve antisosyal davranışlar hem sözel hem de fiziksel saldırganlık üzerinde anlamlı birer yordayıcıdır. Antisosyal davranışların saldırganlık üzerindeki etkisinin daha güçlü olduğu görülmüştür.

Serttaş ve Özdemir (2020), Malatya'daki liselerde öğrenim gören öğrencilerle yürüttükleri araştırmada, okul iklimi ve öğrenci bağlılığının prososyal davranışlar üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bulgular, olumlu okul ikliminin ve güçlü bağlılığın prososyal davranışları desteklediğini ortaya koymuştur.

2.5.2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Eisenberg ve Fabes (1998), yaş ve cinsiyetin prososyal davranışlar üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmada, ergenlerin ve kız çocuklarının prososyal davranışları diğer gruplara kıyasla daha fazla sergilediklerini ortaya koymuştur. Zimmer Gembeck,

Geiger ve Crick (2005) ise çocuk ve ergenlerin sınıf içi akran ilişkileriyle davranış biçimleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri boylamsal araştırmalarında, kızların hem prososyal davranışlarda hem de akran kabulünde erkeklere göre daha yüksek puanlar aldıklarını belirlemiştir. Ayrıca kız çocuklarda prososyal davranışlar ile sosyal etki ve seçicilik arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Malti, Gummerum, Keller ve Buchmann (2009), ahlaki motivasyon ve sempatinin olumlu sosyal davranışlarla bağımsız şekilde ilişkili olduğunu ve düşük motivasyon düzeyinde artan sempatinin bu davranışları artırdığını bulmuştur. Aknin, Fleerackers ve Hamlin (2014), başkaları adına yapılan sosyal harcamaların bireyin ruh halini iyileştirdiğini ve bu etkinin dışarıdan da gözlemlenebildiğini ortaya koymuştur. Ralph (2018) ise dijital araçların, özellikle erken çocukluk döneminde prososyal davranışların geliştirilmesinde etkili olabileceğini ve eğitim politikalarına yansiyabilecek potansiyele sahip olduğunu vurgulamıştır.

Van der Graaff, Carlo, Crocetti, Koot ve Branje (2018), prososyal davranışın gelişiminde cinsiyet ve empati faktörlerini ele aldıkları çalışmada, ergenlikte bu davranışların yaşa ve cinsiyete göre değiştiğini; empatik endişenin doğrudan, perspektif almanın ise dolaylı etkili olduğunu saptamışlardır.

2.5.3. Akran zorbalığı ile ilgili yapılan araştırmalar

2.5.3.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Türkiye'de yapılan araştırmalar, akran zorbalığının hem yaygınlığını hem de öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini gözler önüne sermektedir. Dölek (2002), İstanbul'da yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin %51'inin zorbalığa maruz kaldığını ve %37'sinin zorbalık yaptığını saptamıştır. En yaygın zorbalık türü olarak alay etme öne çıkarken, erkeklerin daha fazla mağdur olduğu, kızların ise daha çok hemcinslerine yönelik zorbalık yaptığı belirlenmiştir. Vakaların çoğu sınıf içinde yaşanmakta, öğretmen müdahalesi ise sınırlı düzeyde kalmaktadır.

Pişkin (2002), erkeklerin zorba, kızların ise mağdur olma eğiliminde olduğunu; üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin daha fazla zorbalık yaptığını ancak mağduriyetin sosyoekonomik düzeyden bağımsız olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin

yaşadıkları zorbalığı çoğunlukla arkadaşlarıyla paylaştıkları, rehber öğretmene bildirme oranının %17, kimseye anlatmama oranının ise %20 olduğu tespit edilmiştir.

Kapçı (2004), zorbalık mağdurlarının depresyon belirtilerine daha yatkın olduğunu belirtirken; Kepenekçi ve Çinkır (2006) da bu öğrencilerde psikolojik uyum sorunları ve sosyal ilişkilerde bozulmalar görüldüğünü vurgulamıştır. Alikashiöğlu ve arkadaşları (2007), zorba bireylerin saldırganlık, suç eğilimi ve madde kullanımına daha açık olduğunu ortaya koymuştur.

Çankaya (2011), 8. sınıf öğrencileri arasında sözel ve fiziksel zorbalığın yaygın olduğunu ve bu tür zorbalıkların özellikle erkek öğrencileri hedef aldığını belirtmiştir. Burnukara ve Uçanok (2012), 12-18 yaş aralığında yürüttükleri çalışmada zorbalığa maruz kalma oranını %31,9 olarak bulmuş; erkek öğrencilerin fiziksel, kız öğrencilerin ise ilişkisel zorbalığa daha sık maruz kaldığını ifade etmiştir.

Ertuğrul ve Eker (2019), çocukların zorbalıkla ilgili bilişsel farkındalıklarının ebeveyn özellikleriyle ilişkili olduğunu ve özellikle babanın eğitim düzeyinin bu süreci etkilediğini göstermiştir. Alkan (2019) ise öğrencilerin sosyal başarı hedefleri ile zorbalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ve bu hedeflerin zorbalık eğilimlerini etkileyebileceğini ortaya koymuştur.

2.5.3.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Akran zorbalığı, dünya genelinde çocuk ve ergen ruh sağlığını tehdit eden ciddi bir toplumsal problem olarak öne çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar, zorbalığın hem bireysel hem de çevresel kaynaklı nedenlere dayandığını ortaya koymaktadır. Örneğin, Demaray ve Malecki (2003), baskıcı ve şiddet içeren ebeveyn tutumlarının, çocukların saldırgan eğilimlerini artırdığını ve düşük sosyal becerilere sahip ailelerde yetişen çocukların daha sık zorbalık sergilediğini belirtmiştir.

Arap ülkelerinde yürütülen bir derleme çalışmada, zorbalığın yaygınlığı dikkat çekici boyutlardadır. Kazarian ve Ammar (2013), zorbalığın Ürdün'de %44,2, Umman'da %39,1, Lübnan'da %33,6, Fas'ta %31,9 ve BAE'de %20,9 oranında görüldüğünü bildirmiştir. Erkeklerin zorbalığa maruz kalma oranlarının kızlara kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Benzer şekilde, Alsaleh (2014), Kuveyt'te erkeklerin daha fazla zorbalık yaptığı ancak kızların daha sık mağdur olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sınıf düzeyi arttıkça mağduriyetin azaldığı görülmüştür. Filistin'de yapılan bir araştırmada, düşük akademik

başarıya ve kırsal yaşam alanına sahip öğrencilerin zorbalığa daha eğilimli olduğu; ebeveyn şiddeti, sosyal ilişki yoksunluğu ve otoriter eğitim tarzının bu davranışlarla ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Hanani, 2018).

ABD’de yürütülen kapsamlı bir çalışmada, pozitif okul ikliminin (empati, bağlılık, olumlu akran ilişkileri) zorbalık davranışlarını azalttığı belirlenmiştir (Acosta vd., 2018). Sırbistan’da ise, erkek öğrencilerin fiziksel çatışma ve zorbalık davranışlarına daha çok karıştığı, olumlu aile ortamı ve öğretmen desteğinin ise bu davranışları engelleyici rol oynadığı bulunmuştur (Stankovic vd., 2022).

Dünya Sağlık Örgütü’nün (2024) 44 ülkede yürüttüğü geniş ölçekli çalışmaya göre, öğrencilerin %11,4’ü düzenli olarak zorbalığa maruz kalmaktadır. Fiziksel zorbalık erkeklerde, sözel ve dijital zorbalık ise kızlarda daha yayginken; düşük sosyoekonomik düzey ve parçalanmış aile yapısı mağduriyet riskini artırmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu araştırmada, ergenlerde akran zorbalığının öz-şefkat ve prososyal davranış değişkenleri açısından yordanması amaçlandığı için, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki düzeyini belirlemeye yönelik bir desen olup, değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi kurmadan ilişki yönü ve gücü hakkında bilgi sunmayı amaçlar (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ergenlerde akran zorbalığının öz şefkat ve prososyal davranış değişkenleri açısından yordanması amaçlandığı için, nicel araştırma yöntemlerinden yordayıcı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada, akran zorbalığı bağımlı değişken, öz şefkat ve prososyal davranış ise bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. Verilerin analizinde Pearson Korelasyon Analizi ile değişkenler arasındaki ilişki düzeyleri, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile demografik değişkenlere göre fark analizleri; basit doğrusal ve çoklu regresyon analizleri ile de değişkenlerin yordama gücü incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Denizli ili Merkezefendi ilçesinde bulunan resmi ve özel liselerde öğrenim görmekte olan 14-18 yaş aralığındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde uygun örnekleme yöntemi kullanılarak toplam 483 öğrenciye ulaşılmıştır. Ancak veri setinde yer alan yirmi sekiz katılımcı analiz dışında bırakılmıştır. Bu katılımcıların on biri, uygulanan ölçme araçlarındaki en az bir maddeye yanıt vermemiş; on yedisi ise tek değişkenli aykırı değer analizi sonucunda uç değer olarak belirlenmiştir. Bu nedenle nihai analizler 455 katılımcı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların demografik dağılımı ise Tablo 3.1 aracılığıyla sunulmuştur.

Tablo 3. 1 Katılımcı Profilleri ve Demografik Özellikleri

	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Erkek	241	53.0
	Kız	214	47.0
	Toplam	455	100.0
Sınıf Düzeyi	9. sınıf	182	40.0
	10. sınıf	137	30.1
	11. sınıf	67	14.7
	12. sınıf	69	15.2
	Toplam	455	100
Anne Baba Medeni Durum	Evli	377	82.9
	Ayrı	58	12.7
	Anne babadan biri vefat	20	4.4
	Toplam	455	100
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	84	18.5
	Ortaokul	96	21.1
	Lise	142	31.2
	Ön Lisans	20	4.4
	Lisans	95	20.9
	Yükseklisans	18	4.0
	Toplam	455	100
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	66	14.5
	Ortaokul	108	23.7
	Lise	139	30.5
	Ön Lisans	29	6.4
	Lisans	90	19.8
	Yükseklisans	23	5.1
	Toplam	455	100
Algılanan Aile Gelir Düzeyi	Düşük	37	8.1
	Orta	180	39.6
	İyi	202	44.4
	Çok İyi	36	7.9
	Toplam	455	100
Algılanan Anne Baba Tutumu	Demokratik	197	43.3
	Otoriter-Baskıcı	84	18.5
	İlgisiz	32	7.0
	Aşırı İlgili-Koruyucu	142	31.2
	Toplam	455	100
Algılanan Okul Başarı Durumu	Çok Kötü	10	2.2
	Kötü	58	12.7
	Orta	181	39.8
	İyi	160	35.2
	Çok İyi	46	10.1
	Toplam	455	100

Tablo 3.1’de, araştırmaya katılan 455 lise öğrencisinin demografik özelliklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi, ebeveynlerin medeni durumu ve eğitim düzeyleri, algılanan aile gelir düzeyi, ebeveyn tutumu ve okul başarı durumu gibi değişkenlere göre dağılımları frekans ve yüzde değerleriyle sunulmuştur. Bu veriler, araştırma grubunun sosyo-demografik yapısını tanımlamak ve yorumlamak açısından önemli bir temel oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla dört farklı araç kullanılmıştır. Bireylerin öz şefkat düzeylerini belirlemek için Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu (ÖŞÖ-KF) (Yıldırım & Sarı, 2018), akran zorbalığına maruz kalma ve zorbalık yapma durumlarını değerlendirmek amacıyla Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu (AZBÖ) (Ayas & Pişkin, 2015), prososyal davranış eğilimlerini ölçmek amacıyla ise Ergen Prososyallik Ölçeği (EPÖ) (Ata & Artan, 2021) kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin veriler ise araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu, ergenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formda; cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, aile birlikteliği durumu, algılanan aile tutumu, ailenin algılanan gelir düzeyi ve öğrencinin akademik başarısına yönelik toplam dokuz kapalı uçlu soru yer almaktadır.

3.3.2. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu, Ayas ve Pişkin (2015) tarafından, zorbalık yapan (zorba) ve zorbalığa maruz kalan (kurban) ergenleri belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, her biri 53 maddeden oluşan ve “ben yaptım” ile “bana yapıldı” şeklinde yöneltilen iki paralel formdan oluşmaktadır. Fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, izolasyon, söylenti yayma, eşyalara zarar verme ve cinsel zorbalık olmak üzere altı alt boyut içermektedir. Yanıtlar 5’li Likert tipi ile derecelendirilmekte; yüksek puanlar, zorbalık yapma veya maruz kalma sıklığının arttığını göstermektedir.

Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında uzman görüşüne dayalı yüzey ve kapsam geçerlikleri sağlanmış, yapı geçerliliği ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. DFA sonucunda hem kurban hem de zorba formları için modelin kuramsal ve istatistiksel açıdan uygun olduğu, RMSEA = .043, CFI = .97, GFI = .90, AGFI = .89 gibi iyi uyum indeksleriyle desteklenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik analizinde, kurban formu için Cronbach Alfa katsayısı .93, zorba formu için ise .92 olarak belirlenmiştir (Ayas & Pişkin, 2015).

Bu araştırmada elde edilen güvenilirlik analizine göre, kurban formunun iç tutarlılık katsayısı .917, zorba formunun iç tutarlılık katsayısı ise .918 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, her iki formun da yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.3 Öz Şefkat Ölçeği Kısa Formu

Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu, Neff (2003) tarafından geliştirilen 26 maddelik uzun formun, Raes, Pommier, Neff ve Van Gucht (2011) tarafından 11 maddelik kısa versiyona dönüştürülmesiyle oluşturulmuştur. Ölçeğin Türkiye'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Yıldırım ve Sarı (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Likert tipi yapıdaki ölçek, 1 (hiçbir zaman) ile 5 (her zaman) arasında derecelendirilen 11 maddeden oluşmaktadır.

Yıldırım ve Sarı (2018) tarafından yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin iki alt bileşenden oluşan tek faktörlü bir yapı gösterdiği, bu yapının doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile de doğrulandığı belirlenmiştir. DFA bulgularına göre modelin uyum indeksleri şu şekildedir: $\chi^2/df = 2.36$, RMSEA = .061, SRMR = .056, GFI = .96, AGFI = .94, CFI = .97, NFI = .95. Toplam varyansın %44,87'sini açıklayan bu yapı, ölçeğin teorik yapısıyla uyumlu ve geçerli olduğunu göstermektedir.

Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 11 ile 55 arasında değişmekte olup, yüksek puanlar bireyin öz-şefkat düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek maddeleri arasında 1., 4., 8., 9. ve 11. maddeler ters ifadelerden oluşmakta, bu maddelerin puanlamasında ters kodlama yapılmaktadır. Yıldırım ve Sarı (2018) tarafından yapılan Türkçe uyarlama çalışmasında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .75 olarak bulunmuştur.

Bu araştırma kapsamında yapılan güvenirlik analizine göre ise Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu'nun iç tutarlılık katsayısı .801 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, ölçeğin çalışmada kullanılan örneklem üzerinde yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

3.3.4. Ergen prososyallik ölçeği

Ergen Prososyallik Ölçeği, Ata ve Artan (2021) tarafından ergenlerin prososyal davranış eğilimlerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, toplam 20 maddeden oluşmakta ve 5'li Likert tipi bir derecelendirme kullanılmaktadır (1 = Kesinlikle beni tanımlamıyor, 5 = Kesinlikle beni tanımlıyor). Maddelerden 9 tanesi ters kodlanmış ifadeler içermektedir. Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 20 ile 100 arasında değişmekte olup, yüksek puanlar bireyin prososyal davranışlara daha yüksek düzeyde eğilim gösterdiğini ifade etmektedir.

Yapı geçerliliği kapsamında önce açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış; analiz sonucunda 20 madde ve iki faktörden oluşan bir yapı belirlenmiştir. Bu iki boyut, "İçsel

Prososyal” ve “Dışsal Prososyal” olarak adlandırılmıştır. AFA sonucunda elde edilen faktör yükleri 0,402 ile 0,817 arasında değişmektedir. Ölçeğin yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile de test edilmiş; elde edilen uyum iyiliği indeksleri [$\chi^2/SD = 2,279$; RMSEA = 0,063; CFI = 0,913; NNFI = 0,903] ölçeğin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymuştur.

Güvenirlilik analizleri sonucunda, içsel prososyal alt boyutu için Cronbach Alpha katsayısı .859, dışsal prososyal alt boyutu için .882 ve toplam ölçek için .795 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmada yapılan analizde ise Ergen Prososyallik Ölçeği’nin iç tutarlılık katsayısı .787 olarak bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğin araştırmada kullanılan örneklem üzerinde yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak ölçme araçlarının kullanım izni, ilgili ölçekleri geliştiren ve Türkçeye uyarlayan akademisyenlerle e-posta aracılığıyla iletişime geçilerek alınmıştır. Bununla birlikte, araştırmanın yürütülmesine yönelik olarak Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan gerekli etik onay alınmıştır. Etik kurul sürecinin ardından, veri toplama araçlarının Denizli ili Merkezefendi ilçesindeki liselerde uygulanabilmesi amacıyla Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden resmi izinler temin edilmiştir.

Araştırma kapsamında, katılımcı öğrencilerden veri toplama süreci öncesinde velilerine ulaştırılmak üzere veli onam formu sunulmuştur. Uygulama sürecinde, araştırmacıya okul yöneticilerinden destek sağlanmış, veri toplama süreci dikkatle ve özenle yürütülmüştür. Katılımcılara, çalışmanın amacı, süreci ve sağlayacakları katkının önemi hakkında bilgilendirme yapılmış; ölçme araçlarındaki yönergeleri dikkatlice okumaları gerektiği hatırlatılmıştır. Ayrıca, hiçbir maddeyi boş bırakmamaları gerektiği vurgulanarak, yanıtların araştırmanın geçerlilik ve güvenirliliği açısından taşıdığı önem açıklanmıştır. Uygulama yaklaşık 25 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesinde IBM SPSS Statistics 25 paket programı kullanılmıştır. Analiz sürecine geçilmeden önce, veri seti ön işlemlerden geçirilmiş; eksik veriler ve uç değerler kontrol edilmiştir. Bu kapsamda, ölçme

araçlarında eksik yanıt verdiği belirlenen 11 katılımcı ve tek değişkenli aykırı değer analizi sonucunda uç değer olarak tanımlanan 17 katılımcı veri setinden çıkarılmış; nihai analizler 455 katılımcı üzerinden yürütülmüştür.

Veri analizine başlamadan önce, değişkenlerin dağılım özellikleri incelenmiş ve parametrik testlerin uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla normallik analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu analizler kapsamında çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları hesaplanmış; elde edilen değerler her bir değişken için $-1,5$ ile $+1,5$ aralığında bulunmuştur. Bu durum, veri setinin normal dağılıma yakın bir dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ayrıca, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri sonuçları da değerlendirilmiş; bazı değişkenlerde $p < .05$ düzeyinde anlamlı farklar gözlenirse de, bu testlerin büyük örneklemelerde duyarlılığının yüksek olduğu ve küçük sapmaları dahi anlamlı gösterebildiği dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2018).

Bu doğrultuda, araştırmanın analiz sürecinde parametrik istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla; Pearson korelasyon analizi, bağımsız örneklem t-testi, basit doğrusal regresyon ve çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Verilere ilişkin betimsel istatistiksel bilgiler, Tablo 3.2 aracılığıyla sunulmuştur.

Tablo 3.2 Akran Zorbalığı ve Diğer Ölçeklerin Betimsel İstatistikleri

	AZBÖ (Mağdur)	AZBÖ (Zorba)	EPÖ	ÖŞÖ-KF
Katılımcı Sayısı	455	455	455	455
Ortalama	78.57	70.90	68.37	32.73
Ortanca	73.00	64.00	68.00	33.00
Mod	53.00	53.00	66.00	35.00
Standart Sapma	21.65	18.77	10.70	7.54
Çarpıklık Katsayısı	1.30	1.40	-.090	-.026
Basıklık Katsayısı	1.82	1.67	-.030	-.264
Minimum	53.00	53.00	34.00	13.00
Maximum	161.00	146.00	94.00	54.00

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın temel amacına paralel olarak oluşturulan alt amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir. Elde edilen veriler, ilgili alt amaçlar çerçevesinde ele alınarak ayrıntılı biçimde yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci araştırma sorusu, “Ergenlerin öz şefkat, prososyal davranış, akran zorbalığı ve mağduriyet düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmakta mıdır?” sorusuna yanıt aramaktır. Bu kapsamda, değişkenler arasındaki doğrusal ilişkilerin yönünü ve gücünü belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen korelasyon katsayıları, değişkenler arasındaki ilişki düzeyini ortaya koymak amacıyla Tablo 4.1’de aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.1 Akran Zorbalığı, Öz Şefkat ve Prososyal Davranışlar Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1. AKZBÖ (Kurban)	2. AKZBÖ (Zorba)	3. EPÖ	4. ÖŞÖ-KF
1. AKZBÖ (Kurban)	1	.615**	-.073	-.302**
2. AKZBÖ (Zorba)	.615**	1	-.189**	-.253**
3. EPÖ	-.073	-.189**	1	.156**
4. ÖŞÖ-KF	-.302**	-.253**	.156**	1

** $p < .01$

AKZBÖ: Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği

EPÖ: Ergen Prososyallik Ölçeği

ÖŞÖ-KF: Öz Şefkat Ölçeği Kısa Formu

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda, ergenlerin öz şefkat, prososyal davranış, akran zorbalığı ve mağduriyet düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 4.1’de sunulmaktadır.

Tablo 4.1 incelendiğinde, akran zorbalığı kurban ve zorba alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .615, p < .01$). Öz şefkat ile kurban olma ($r = -.302, p < .01$) ve zorbalık yapma ($r = -.253, p < .01$) düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu bulgular, öz şefkat düzeyi arttıkça bireyin hem zorbalık yapma hem de mağdur olma düzeylerinin azaldığını göstermektedir.

Bununla birlikte, prososyal davranış ile zorbalık düzeyi arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = -.189, p < .01$). Prososyal davranış ile öz şefkat düzeyi arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .156, p < .01$). Ancak, prososyal davranış ile kurban olma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r = -.073, p > .05$).

4.2. Araştırmanın İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu, “Ergenlerin öz şefkat ve prososyal davranış düzeyleri, akran zorbalığı ve mağduriyet düzeylerini yordama açısından anlamlı bir katkı sunmakta mıdır?” sorusuna yanıt aramaktır. Bu kapsamda, öz şefkat ve prososyal davranışların akran zorbalığı ve mağduriyet üzerindeki yordayıcı gücünü belirlemek amacıyla hem basit doğrusal regresyon hem de çoklu doğrusal regresyon analizleri uygulanmıştır. Elde edilen analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 4. 2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2 Öz Şefkat ile Zorbalık Davranışı Arasındaki Regresyon Analizi Bulguları

Yordayıcı Değişken	Yordanan Değişken	B	Standart Hata	Beta (β)	t	p	R	R ²	F	p
Öz Şefkat	Zorba	91.49	3.80		24.05	.000				
				-.25			.253 ^a	.064	30.85	.000 ^{b*}
		-.63	.113		-5.56	.000				

* $p < .01$

a. Yordanan Değişken: Zorba

b. Yordayıcı Değişken: Öz Şefkat

Tablo 4.2 incelendiğinde, ergenlerin öz şefkat düzeylerinin zorbalık davranışlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R = .253, R^2 = .064, F(1, 453) = 30.85, p = .000$). Bu bulgu, öz şefkatin zorbalık davranışlarındaki toplam varyansın %6.4’ünü açıkladığını göstermektedir. Regresyon katsayısı değerlendirildiğinde, öz şefkatin zorbalık düzeyini negatif yönde ve anlamlı bir biçimde yordadığı bulunmuştur ($\beta = -.25, t = -5.56, p = .000$). Başka bir ifadeyle, öz şefkat düzeyi arttıkça ergenlerin zorbalık davranışı sergileme olasılıkları azalmaktadır.

Tablo 4.3 Öz Şefkat ile Kurban Olma Arasındaki Regresyon Analizi Bulguları

Yordayan Değişken	Yordanan Değişken	B	Standart Hata	Beta (β)	t	p	R	R ²	F	p
Öz Şefkat	Kurban	106.99	4.32		24.76	.000				
				-.30			.302 ^a	.091	45.55	.000 ^{b*}
		-.87	.13		-6.75	.000				

* $p < .01$

a. Yordanan Değişken: Kurban

b. Yordayan Değişken: Öz Şefkat

Tablo 4.3 incelendiğinde, ergenlerin öz şefkat düzeylerinin kurban olma (mağduriyet) düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R = .302$, $R^2 = .091$, $F(1, 453) = 45.55$, $p = .000$). Bu sonuç, öz şefkat değişkeninin kurban olma düzeyindeki toplam varyansın %9.1'ini açıkladığını göstermektedir.

Regresyon katsayısı değerlendirildiğinde, öz şefkatin kurban olma düzeyini negatif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur ($\beta = -.30$, $t = -6.75$, $p = .000$). Bu bulgu, ergenlerin öz şefkat düzeyi arttıkça, kurban olma eğilimlerinin azaldığını göstermektedir.

Tablo 4.4 Prososyal Davranışlar ile Zorbalık Davranışı Arasındaki Regresyon Analizi Bulguları

Yordayan Değişken	Yordanan Değişken	B	Standart Hata	Beta (β)	t	p	R	R ²	F	p
Prososyal Davranış	Zorba	93.62	5.61	-.19	16.70	.000	.189 ^a	.036	16.83	.000 ^b
		-.33	.08		-4.10	.000				

* $p < .01$

a. Yordanan Değişken: Zorba

b. Yordayan Değişken: Prososyal Davranışlar

Tablo 4.4 incelendiğinde, ergenlerin prososyal davranış düzeylerinin zorbalık davranışlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R = .189$, $R^2 = .036$, $F(1, 453) = 16.83$, $p = .000$). Bu bulgu, prososyal davranışların zorbalık düzeyindeki toplam varyansın %3.6'sını açıkladığını göstermektedir.

Regresyon katsayısı incelendiğinde, prososyal davranışların zorbalık davranışlarını negatif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır ($\beta = -.19$, $t = -4.10$, $p = .000$). Bu sonuç, ergenlerin prososyal davranışları arttıkça zorbalık davranışlarında azalma eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Tablo 4.5 Prososyal Davranışlar ile Kurban Olma Arasındaki Regresyon Analizi Bulguları

Yordayan Değişken	Yordanan Değişken	B	Standart Hata	Beta (β)	t	p	R	R ²	F	p
Prososyal Davranış	Kurban	88.72	6.57	-.07	13.52	.000	.073 ^a	.005	2.45	.118 ^b
		-.15	.10		-1.57	.118				

a. Yordanan Değişken: Kurban

b. Yordayan Değişken: Prososyal Davranış

Tablo 4.5 incelendiğinde, ergenlerin prososyal davranış düzeylerinin kurban olma (mağduriyet) düzeyini yordama gücüne ilişkin yapılan basit doğrusal regresyon analizinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($R = .073$, $R^2 = .005$, $F(1, 453) = 2.45$, $p = .118$). Bu

bulgu, prososyal davranışların kurban olma düzeyindeki varyansın yalnızca %0.5'ini açıkladığını ve bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir.

Regresyon katsayısı da incelendiğinde, prososyal davranışların kurban olma düzeyini yordama gücünün anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($\beta = -.07$, $t = -1.57$, $p = .118$). Yani, bu modele göre prososyal davranış düzeyi, ergenlerin kurban olma durumları üzerinde anlamlı bir yordayıcı değişken olarak görülmemektedir.

Tablo 4.6 Öz Şefkat ve Prososyal Davranışların Akran Zorbalığı Davranışını Yordama Gücüne İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Yordayıcı Değişkenler	B	Standart Hata	Beta (β)	t	p
1. Zorba	Sabit	91.49	3.80		24.05	.000*
	Öz Şefkat	-.63	.11	-.25	-5.56	.000*
R=.253 ^a R ² = .064 R ² Değ.=.062 F= 30.85 p= .000 ^{b*}						
1. Zorba	Sabit	107.98	6.17		17.52	.000*
	Öz Şefkat	-.57	.11	-.23	-5.02	.000*
	Prososyal Davranış	-.27	.08	-.15	-3.38	.001*
R=.295 ^b R ² = .087 R ² Değ.=.083 F= 21.48 p=.000 ^{c*}						

* $p < .01$

a. Yordayan Değişken: Zorba

b. Yordayan Değişken: Öz şefkat

c. Yordayan Değişken: Öz şefkat, Prososyal Davranış

Tablo 4.6 incelendiğinde, ergenlerin öz şefkat ve prososyal davranış düzeylerinin birlikte akran zorbalığı davranışlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R = .295$, $R^2 = .087$, $F(2, 452) = 21.48$, $p = .000$). Bu bulgu, her iki değişkenin birlikte zorbalık davranışındaki toplam varyansın %8.7'sini açıkladığını göstermektedir.

Modelde yer alan yordayıcılardan öz şefkat, zorbalık düzeyini negatif yönde ve anlamlı biçimde yordamaktadır ($\beta = -.23$, $t = -5.02$, $p = .000$). Benzer şekilde, prososyal davranış da zorbalık davranışını negatif yönde ve anlamlı olarak yordamaktadır ($\beta = -.15$, $t = -3.38$, $p = .001$). Bu sonuç, öz şefkat ve prososyal davranış düzeyi arttıkça, zorbalık eğilimlerinin azaldığını göstermektedir.

Öte yandan, modele yalnızca öz şefkatin dâhil edildiği ilk analizde açıklanan varyans oranı $R^2 = .064$ iken, prososyal davranışın eklenmesiyle birlikte bu oran $R^2 = .087$ 'ye yükselmiştir. Bu durum, prososyal davranışların modele anlamlı bir katkı sağladığını göstermektedir.

Tablo 4.7 Öz Şefkat ve Prososyal Davranışların Kurban Olma Düzeyini Yordama Gücüne İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Yordayıcı Değişkenler	B	Standart Hata	Beta (β)	t	p
1. Kurban	Sabit	106.10	4.32		24.76	.000*
	Öz Şefkat	-.87	.13	-.30	-6.75	.000*
R=.302 ^a R ² =.091 R ² Deg.=.089 F= 45,55 p= ,000 ^{b*}						
1. Kurban	Sabit	110.33	7.09		15.57	.000*
	Öz Şefkat	-.86	.13	-.30	-6.57	.000*
	Prososyal Davranış	-.06	.09	-.03	-.59	.553
R=.303 ^b R ² = .092 R ² Deg.=.088 F= 22.92 p=.000 ^{c*}						

* $p < .01$

a. Yordanan Değişken: Kurban

b. Yordayan Değişken: Öz Şefkat

c. Yordayan Değişken: Öz Şefkat, Prososyal Davranış

Tablo 4.7 incelendiğinde, öz şefkat ve prososyal davranışların birlikte kurban olma (mağduriyet) düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($R = .303$, $R^2 = .092$, $F(2, 452) = 22.92$, $p = .000$). Bu bulgu, modelin kurban olma düzeyindeki toplam varyansın %9.2'sini açıkladığını göstermektedir.

Regresyon katsayıları incelendiğinde, öz şefkat değişkeni kurban olma düzeyini negatif yönde ve anlamlı olarak yordamaktadır ($\beta = -.30$, $t = -6.57$, $p = .000$). Buna karşın, prososyal davranışlar değişkeninin kurban olma düzeyini yordama gücünün istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($\beta = -.03$, $t = -0.59$, $p = .553$).

Bu bulgular, kurban olma düzeyinin öngörülmesinde öz şefkatin anlamlı bir yordayıcı olduğunu; ancak prososyal davranışların bu modele anlamlı bir katkı sunmadığını göstermektedir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusu, “Ergenlerin öz şefkat düzeyleri, prososyal davranış düzeylerini yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt aramaktır. Bu doğrultuda, öz şefkatin prososyal davranış üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen analiz, öz şefkatin prososyal davranış düzeyi üzerindeki anlamlı katkısını ortaya koymaya yönelik bulgular sunmakta olup, elde edilen sonuçlar Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8 Öz şefkat ile Prososyal Davranışlar Arasındaki Regresyon Analizi Bulguları

Yordayan Değişken	Yordanan Değişken	B	Standart Hata	Beta (β)	t	p	R	R ²	F	p
Öz Şefkat	Prososyal Davranış	61.14	2.21	0.16	27.64	.000	.156 ^a	.024	11.27	.001 ^{b*}
		0.22	0.07		3.36	.001				

* $p < .01$

a. Yordanan Değişken: Prososyal Davranış

b. Yordayan Değişken: Öz Şefkat

Tablo 4.8 incelendiğinde, ergenlerin öz şefkat düzeylerinin prososyal davranış düzeylerini yordama gücünü belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öz şefkatin prososyal davranışı anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür ($R = .156$, $R^2 = .024$, $F(1, 453) = 11.27$, $p = .001$). Bu sonuç, öz şefkat değişkeninin prososyal davranıştaki toplam varyansın %2.4'ünü açıkladığını göstermektedir.

Regresyon katsayıları incelendiğinde, öz şefkatin prososyal davranış üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu ($\beta = .16$, $t = 3.36$, $p = .001$) görülmektedir. Yani, öz şefkat düzeyi arttıkça prososyal davranış düzeyinin de anlamlı şekilde arttığı söylenebilir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü araştırma sorusu, “Ergenlerde akran zorbalığı, mağduriyet, öz şefkat ve prososyal davranış düzeyleri; cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba medeni durumu, ebeveyn eğitim düzeyi, aile gelir durumu, aile tutumu ve akademik başarı algısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu temelinde belirlenmiştir. Birinci alt amaca yönelik yapılan analizlerin sonuçları, ilgili tablolar eşliğinde sırasıyla açıklanmıştır.

Öz şefkat, prososyal davranış ve akran zorbalığı değişkenlerinin demografik belirleyicilerini incelemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Tablo 4.9 Cinsiyete Göre Ergenlerin Öz Şefkat Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t-testi		
					t	sd	p
Öz Şefkat	Erkek	241	34.06	6.77	4.042	417.759	.001*
	Kız	214	31.22	8.06			

* $p < .01$

Tablo 4.9 incelendiğinde, katılımcıların cinsiyetlerine göre öz şefkat puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin öz şefkat puan

ortalamaları ($\bar{X} = 34.06$), kız öğrencilere kıyasla ($\bar{X} = 31.22$) daha yüksek bulunmuştur. Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır, $t(417.76) = 4.04, p = .001$. Bu bulgu, erkek ergenlerin öz şefkat düzeylerinin kız ergenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.10 Cinsiyete Göre Ergenlerin Prososyal Davranış Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t-testi		
					t	sd	p
Prososyal Davranış	Erkek	241	68.10	9.71	-.564	414.927	.573
	Kız	214	68.68	11.72			

Tablo 4.10 incelendiğinde, katılımcıların cinsiyetlerine göre prososyal davranış puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin prososyal davranış puan ortalaması ($\bar{X} = 68.10$), kız öğrencilere kıyasla ($\bar{X} = 68.68$) biraz daha düşük olmakla birlikte, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir, $t(414.93) = -0.564, p = .573$. Bu sonuç, cinsiyet değişkeninin ergenlerin prososyal davranış düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir ($p > .05$).

Tablo 4.11 Cinsiyete Göre Ergenlerin Zorbalık Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Gruplar	N	X	SS	t-testi		
					t	sd	p
Zorbalık	Erkek	241	72.84	19.55	2.357	453	.019*
	Kız	214	68.70	17.65			

* $p < 0.05$

Tablo 4.11 incelendiğinde, katılımcıların cinsiyetlerine göre zorbalık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin zorbalık puan ortalaması ($\bar{X} = 72.84$), kız öğrencilere kıyasla ($\bar{X} = 68.70$) daha yüksek hesaplanmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonucunda elde edilen bulgular, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir, $t(453) = 2.36, p = .019$. Bu sonuç, erkek ergenlerin zorbalık eğilimlerinin kız ergenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4.12 Cinsiyete Göre Ergenlerin Kurban Olma Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Gruplar	N	X	SS	t-testi		
					t	sd	p
Kurban	Erkek	241	79.37	21.43	.843	453	.400
	Kız	214	77.65	21.91			

Tablo 4.12 incelendiğinde, katılımcıların cinsiyetlerine göre kurban olma puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Erkek öğrencilerin kurban olma puan ortalaması ($\bar{X} = 79.37$), kız öğrencilere kıyasla ($\bar{X} = 77.66$) biraz daha yüksek olsa da, bu fark bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı

değildir, $t(453) = 0.84$, $p = .400$ Bu bulgu, cinsiyet değişkeninin ergenlerin kurban olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.13 Sınıf Düzeyine Göre Ergenlerin Öz Şefkat Puanlarının Karşılaştırılması

Puan	N, $\bar{X}$ ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Öz Şefkat	9. Sınıf	182	33.26	7.45	G. Arası	485,03	3	161.68	2.88	.036*
	10. Sınıf	137	32.89	7.47	G. İçi	25298.72	451	56.09		
	11. Sınıf	67	30.28	7.66	Toplam	2578375	454			
	12. Sınıf	69	33.36	7.44						
	Toplam	455	32.72	7.53						

* $p < 0.05$

Tablo 4.13 incelendiğinde, ergenlerin sınıf düzeylerine göre öz şefkat puanlarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $F(2, 452) = 2.88$, $p = .036$. Ortalama puanlar dikkate alındığında, en düşük öz şefkat puanı 11. sınıf öğrencilerinde ($\bar{X} = 30.28$), en yüksek puan ise 12. sınıf öğrencilerinde ($\bar{X} = 33.36$) gözlenmiştir. Varyans analizinde anlamlı fark saptanmasının ardından uygulanan Scheffé çoklu karşılaştırma testine göre, sınıflar arası farkların hiçbirisi %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Bununla birlikte, 11. sınıf ile 9. ve 10. sınıflar arasındaki karşılaştırmalarda anlamlılık sınırına oldukça yakın değerler elde edilmiştir ($p = .052$). Bu bulgular, özellikle 11. sınıf öğrencilerinin öz şefkat düzeylerinin diğer sınıf düzeylerine kıyasla daha düşük olabileceğine işaret etmektedir; ancak bu farkların istatistiksel olarak anlamlı kabul edilebilmesi için gerekli olan anlamlılık düzeyini karşılamadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.14 Sınıf Düzeyine Göre Ergenlerin Prososyal Davranış Puanlarının Karşılaştırılması

Puan	N, $\bar{X}$ ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Prososyal Davranış	9. Sınıf	182	68.63	10.72	G. Arası	133.22	3	44.40	.39	.763
	10. Sınıf	137	68.81	10.70	G. İçi	51809.25	451	114.87		
	11. Sınıf	67	67.29	10.49	Toplam	51942.48	454			
	12. Sınıf	69	67.86	10.94						
	Toplam	455	68.37	10.69						

Tablo 4.14 incelendiğinde, ergenlerin sınıf düzeylerine göre prososyal davranış puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA uygulanmıştır. Analiz sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(2, 452) = 0.39$, $p = .763$. Ortalama puanların birbirine oldukça yakın olması, sınıf düzeyinin ergenlerin prososyal davranış düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.15 Sınıf Düzeyine Göre Ergenlerin Zorbalık Puanlarının Karşılaştırılması

N, $\bar{X}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Zorba	9. Sınıf	182	68.83	16.77	G. Arası	6312.44	3	2104,14	9.41	.000*
	10. Sınıf	137	75.00	20.09	G. İçi	153779.69	451	340.97		
	11. Sınıf	67	74.26	22.68	Toplam	6312.44	454			
	12. Sınıf	69	64.91	14.35						
	Toplam	455	70.89	18.77						

* $p < .01$

Tablo 4.15 incelendiğinde, ergenlerin sınıf düzeylerine göre zorbalık puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA uygulanmıştır. Analiz sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur, $F(2, 452) = 9.41, p = .000$. Ortalama puanlar incelendiğinde, en yüksek zorbalık puanı 10. sınıf öğrencilerinde ($\bar{X} = 75.00$), en düşük puan ise 12. sınıf öğrencilerinde ($\bar{X} = 64.91$) gözlenmiştir. Scheffé çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, 9. sınıf ile 10. sınıf, 10. sınıf ile 12. sınıf ve 11. sınıf ile 12. sınıf öğrencileri arasında zorbalık puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p < .05$). Bu bulgular, özellikle 12. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine kıyasla daha düşük düzeyde zorbalık eğilimine sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.16 Sınıf Düzeyine Göre Ergenlerin Kurban Puanlarının Karşılaştırılması

N, $\bar{X}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Kurban	9. Sınıf	182	77.84	20.88	G. Arası	12534.84	3	4178.28	9.41	.001*
	10. Sınıf	137	84.93	24.31	G. İçi	200360.86	451	444.25		
	11. Sınıf	67	77.77	20.90	Toplam	212895.70	454			
	12. Sınıf	69	68.60	13.36						
	Toplam	455	78.56	21.65						

* $p < .01$

Tablo 4.16 incelendiğinde, ergenlerin sınıf düzeylerine göre kurban olma puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Analiz sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur, $F(2, 452) = 9.41, p = .001$. Ortalama puanlar incelendiğinde, en yüksek kurban olma puanı 10. sınıf öğrencilerinde ($\bar{X} = 84.93$), en düşük puan ise 12. sınıf öğrencilerinde ($\bar{X} = 68.60$) görülmüştür. Scheffé çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, 9. sınıf ile 10. sınıf, 9. sınıf ile 12. sınıf ve 10. sınıf ile 12. sınıf öğrencileri arasında kurban olma puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p < .05$). Bu bulgular, 12.

sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine kıyasla daha düşük düzeyde kurban olma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.17 Ebeveynlerin Medeni Durumlarına Göre Ergenlerin Öz Şefkat Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

N, $\bar{X}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Öz Şefkat	Evli	377	33.13	7.30	G. Arası	495.43	2	247.71	4.43	.012*
	Ayrı	58	30.00	8.69	G. İçi	25288.31	452	55.94		
	Vefat	20	33.05	7.02	Toplam	25783.74	454			
	Toplam	455	32.72	7.53						

* $p < .05$

Tablo 4.17 incelendiğinde, ebeveynlerinin medeni durumu farklı olan ergenlerin öz şefkat puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $F(2, 452) = 4.43$, $p = .012$. Scheffé çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, “evli ve aynı evde yaşayan” ebeveynlere sahip ergenler ile “anne-baba ayrı” olan ergenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Buna göre, evli ebeveynlere sahip ergenlerin öz şefkat düzeyleri, anne-babası ayrı olan ergenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.18 Ebeveynlerin Medeni Durumlarına Göre Ergenlerin Prososyal Davranış Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

N, $\bar{X}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Prososyal Davranış	Evli	377	68.76	10.66	G. Arası	335.94	2	167.97	1.47	.231
	Ayrı	58	66.55	11.65	G. İçi	51606.53	452	114.17		
	Vefat	20	66.30	7.63	Toplam	51942.48	454			
	Toplam	455	68.37	10.69						

Tablo 4.18 incelendiğinde, ebeveynlerinin medeni durumuna göre ergenlerin prososyal davranış puanlarının ANOVA ile incelendiği görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(2, 452) = 1.47$, $p = .231$. Bu bulgu, ergenlerin prososyal davranış düzeylerinin ebeveynlerinin birlikte yaşayıp yaşamamasına ya da vefat etmiş olup olmamasına göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir.

Tablo 4.19 Ebeveynlerin Medeni Durumlarına Göre Ergenlerin Zorba Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

N, $\bar{X}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Zorba	Evli	377	71.01	18.88	G. Arası	479.81	2	239.90	.68	.507
	Ayrı	58	71.75	18.59	G. İçi	159612.32	452	353.12		
	Vefat	20	66.25	17.41	Toplam	160092.14	454			
	Toplam	455	70.89	18.77						

Tablo 4.19 incelendiğinde, ergenlerin zorba puanlarının ebeveynlerin medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(2, 452) = 0.68$, $p = .507$. Bu sonuç, ebeveynlerin medeni durumlarının ergenlerin zorbalık eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.20 Ebeveynlerin Medeni Durumlarına Göre Ergenlerin Kurban Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

N, $\bar{X}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Kurban	Evli	377	79.17	22.00	G. Arası	825.18	2	412.59	.88	.416
	Ayrı	58	75.39	18.77	G. İçi	212070.52	452	469.18		
	Vefat	20	76.30	22.89	Toplam	212895.70	454			
	Toplam	455	78.56	21.65						

Tablo 4.20 incelendiğinde, ebeveynlerinin medeni durumuna göre ergenlerin kurban olma puanlarının ANOVA ile incelendiği görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(2, 452) = 0.88$, $p = .416$. Ortalama puanlar incelendiğinde, evli ebeveynlere sahip ergenlerin kurban olma puanı ($\bar{X} = 79.17$) ile ayrı ($\bar{X} = 75.39$) ve vefat etmiş ($\bar{X} = 76.30$) ebeveynlere sahip ergenler arasında belirgin bir farklılık görülmemektedir. Bu sonuç, ebeveynlerin medeni durumunun ergenlerin kurban olma eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.21 Annenin Eğitim Durumuna Göre Ergenlerin Öz Şefkat Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

N, $\bar{X}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Öz Şefkat	İlkokul	84	32.15	7.24	G. Arası	103.741	5	20.748	.36	.874
	Ortaokul	96	32.95	7.21	G. İçi	25680.009	449	57.194		
	Lise	142	32.99	8.15	Toplam	25783.749	454			
	Ön lisans	20	33.95	6.27						
	Lisans	95	32.60	7.87						
	Yüksek Lisans	18	31.44	5.03						
	Toplam	455	10.69	7.53						

Tablo 4.21 incelendiğinde, ergenlerin öz şefkat puanlarının annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(5, 449) = 0.36$, $p = .874$. Ortalama puanlar birbirine oldukça yakın olup, en yüksek öz şefkat puanı ön lisans mezunu annelere sahip ergenlerde

($\bar{X} = 33.95$), en düşük puan ise yüksek lisans mezunu annelere sahip ergenlerde ($\bar{X} = 31.44$) gözlenmiştir. Bu bulgular, annenin eğitim düzeyinin ergenlerin öz şefkat düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.22 Annenin Eğitim Durumuna Göre Ergenlerin Prososyal Davranış Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Puan	N, $\bar{X}$ ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Prososyal Davranış	İlkokul	84	10.05	21.73	G. Arası	572.96	5	114.594	1.00	.416
	Ortaokul	96	10.43	15.87	G. İçi	51369.51	449	114.409		
	Lise	142	10.62	18.86	Toplam	51942.48	454			
	Ön lisans	20	8.79	19.32						
	Lisans	95	12.07	19.01						
	Yüksek Lisans	18	9.58	16.80						
	Toplam	455	10.69	18.77						

Tablo 4.22 incelendiğinde, ergenlerin prososyal davranış puanlarının annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(5, 449) = 1.00$, $p = .416$. Ortalama puanlar arasında belirgin bir farklılık gözlenmemekte olup, en yüksek prososyal davranış puanı lisans mezunu annelere sahip ergenlerde ($\bar{X} = 12.07$), en düşük puan ise ön lisans mezunu annelere sahip ergenlerde ($\bar{X} = 8.79$) görülmüştür. Bu bulgular, annenin eğitim düzeyinin ergenlerin prososyal davranış düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.23 Annenin Eğitim Durumuna Göre Ergenlerin Zorbalık Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Puan	N, $\bar{X}$ ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Zorba	İlkokul	84	73.72	21.73	G. Arası	850.36	5	170.07	.48	.792
	Ortaokul	96	70.20	15.87	G. İçi	159241.77	449	354.65		
	Lise	142	70.36	18.86	Toplam	160092.14	454			
	Ön lisans	20	71.15	19.32						
	Lisans	95	70.02	19.01						
	Yüksek Lisans	18	69.88	16.80						
	Toplam	455	70.89	18.77						

Tablo 4.23 incelendiğinde, ergenlerin zorbalık puanlarının annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(5, 449) = 0.48$, $p = .792$. Ortalama puanlar arasında belirgin bir farklılık gözlenmemekte olup, en yüksek zorbalık puanı ilkökul mezunu annelere sahip ergenlerde ($\bar{X} = 73.72$), en düşük puan ise yüksek lisans mezunu annelere sahip ergenlerde ($\bar{X} =$

69.88) görülmüştür. Bu bulgular, annenin eğitim düzeyinin ergenlerin zorbalık eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.24 Annenin Eğitim Durumuna Göre Ergenlerin Kurban Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Puan	N, $\bar{X}$ ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Kurban	İlkokul	84	81.69	21.95	G. Arası	2339.72	5	467.94	1.00	.419
	Ortaokul	96	77.86	18.63	G. İçi	210555.97	449	468.94		
	Lise	142	78.45	24.53	Toplam	212895.70	454			
	Ön lisans	20	70.90	13.81						
	Lisans	95	79.04	22.04						
	Yüksek Lisans	18	74.66	14.04						
	Toplam	455	78.56	21.65						

Tablo 4.24 incelendiğinde, ergenlerin kurban olma puanlarının annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(5, 449) = 1.00, p = .419$. Ortalama puanlar arasında bazı farklılıklar görülmekle birlikte, bu farklar istatistiksel açıdan anlamlı değildir. En yüksek kurban olma puanı ilkokul mezunu annelere sahip ergenlerde ($\bar{X} = 81.69$), en düşük puan ise yüksek lisans mezunu annelere sahip ergenlerde ($\bar{X} = 74.66$) gözlenmiştir. Bu bulgular, annenin eğitim düzeyinin ergenlerin kurban olma eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.25 Babanın Eğitim Durumuna Göre Ergenlerin Öz Şefkat Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Puan	N, $\bar{X}$ ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Öz Şefkat	İlkokul	66	32.34	7.57	G. Arası	89.43	5	17.88	.31	.905
	Ortaokul	108	32.24	7.91	G. İçi	25694.31	449	57.22		
	Lise	139	32.76	7.16	Toplam	25783.74	454			
	Ön lisans	29	33.89	6.29						
	Lisans	90	33.12	8.33						
	Yüksek Lisans	23	32.86	6.34						
	Toplam	455	32.72	7.53						

Tablo 4.25 incelendiğinde, ergenlerin öz şefkat puanlarının babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(5, 449) = 0.31, p = .905$. Ortalama puanlar birbirine oldukça yakın olup, en yüksek öz şefkat puanı ön lisans mezunu babalara sahip ergenlerde ($\bar{X} = 33.89$), en

düşük puan ise ortaokul mezunu babalara sahip ergenlerde ($\bar{X} = 32.24$) gözlenmiştir. Bu bulgular, babanın eğitim düzeyinin ergenlerin öz şefkat düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.26 Babanın Eğitim Durumuna Göre Ergenlerin Prososyal Davranış Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

N, $\bar{X}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Prososyal Davranış	İlkokul	66	68.10	9.64	G. Arası	370.79	5	74.16	.65	.665
	Ortaokul	108	67.83	11.62	G. İçi	51571.68	449	114.86		
	Lise	139	69.33	9.51	Toplam	51942.48	454			
	Ön lisans	29	66.93	9.01						
	Lisans	90	68.81	12.53						
	Yüksek Lisans	23	66.00	10.24						
	Toplam	455	68.37	10.69						

Tablo 4.26 incelendiğinde, ergenlerin prososyal davranış puanlarının babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(5, 449) = 0.65$, $p = .665$. Ortalama puanlar birbirine oldukça yakın olup, en yüksek prososyal davranış puanı lise mezunu babalara sahip ergenlerde ($\bar{X} = 69.33$), en düşük puan ise yüksek lisans mezunu babalara sahip ergenlerde ($\bar{X} = 66.00$) görülmüştür. Bu bulgular, babanın eğitim düzeyinin ergenlerin prososyal davranış düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.27 Babanın Eğitim Durumuna Göre Ergenlerin Zorba Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

N, $\bar{X}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Zorba	İlkokul	66	73.56	20.49	G. Arası	1707.78	5	341.56	.97	.437
	Ortaokul	108	68.84	15.31	G. İçi	158384.37	449	352.75		
	Lise	139	71.90	20.34	Toplam	160092.15	454			
	Ön lisans	29	72.31	21.14						
	Lisans	90	68.72	18.43						
	Yüksek Lisans	23	73.52	16.71						
	Toplam	455	70.89	18.77						

Tablo 4.27 incelendiğinde, ergenlerin zorbalık puanlarının babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(5, 449) = 0.97$, $p = .437$. Ortalama puanlar karşılaştırıldığında, en

yüksek zorbalık puanı ilkökul mezunu babalara sahip ergenlerde ($\bar{X} = 73.56$), en düşük puan ise ortaokul mezunu babalara sahip ergenlerde ($\bar{X} = 68.84$) gözlenmiştir. Ancak bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgu, babanın eğitim düzeyinin ergenlerin zorbalık eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.28 Babanın Eğitim Durumuna Göre Ergenlerin Kurban Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

N, $\bar{X}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Kurban	İlkokul	66	82.06	22.55	G. Arası	1130.21	5	226.04	.48	.792
	Ortaokul	108	78.21	22.67	G. İçi	211765.50	449	471.64		
	Lise	139	78.65	21.54	Toplam	212895.71	454			
	Ön lisans	29	76.75	22.95						
	Lisans	90	77.06	20.95						
	Yüksek Lisans	23	77.82	16.12						
	Toplam	455	78.56	21.65						

Tablo 4.28 incelendiğinde, ergenlerin kurban olma puanlarının babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(5, 449) = 0.48$, $p = .792$. Ortalama puanlar incelendiğinde, en yüksek kurban olma puanı ilkökul mezunu babalara sahip ergenlerde ($\bar{X} = 82.06$), en düşük puan ise ön lisans mezunu babalara sahip ergenlerde ($\bar{X} = 76.75$) gözlenmiştir. Ancak bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgu, babanın eğitim düzeyinin ergenlerin kurban olma eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.29 Algılanan Gelir Düzeyine Göre Ergenlerin Öz Şefkat Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

N, $\bar{X}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Öz Şefkat	Düşük	37	30.18	6.97	G. Arası	1060.23	3	353.41	6.45	.000*
	Orta	180	31.40	7.54	G. İçi	24723.52	451	54.82		
	İyi	202	33.96	7.35	Toplam	25783.75	454			
	Çok İyi	36	35.05	7.37						
	Toplam	455	32.72	7.53						

* $p < .01$

Tablo 4.29 incelendiğinde, ergenlerin algılanan aile gelir düzeyine göre öz şefkat puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur, $F(3, 451) = 6.45$, $p = .000$. Ortalama puanlar incelendiğinde, en düşük öz

şefkat puanı düşük gelir düzeyine sahip ergenlerde ($\bar{X} = 30.18$), en yüksek puan ise çok iyi gelir düzeyine sahip ergenlerde ($\bar{X} = 35.05$) olarak hesaplanmıştır.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffé çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; düşük gelir düzeyi ile iyi ($p = .045$) ve çok iyi gelir düzeyi ($p = .050$) arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Ayrıca, orta gelir düzeyi ile iyi gelir düzeyi arasındaki fark da istatistiksel olarak anlamlıdır ($p = .010$). Bu bulgular, algılanan gelir düzeyi arttıkça ergenlerin öz şefkat düzeylerinin de anlamlı biçimde yükseldiğini göstermektedir.

Tablo 4.30 Algılanan Gelir Düzeyine Göre Ergenlerin Prososyal Davranış Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

N, $\bar{X}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Prososyal Davranış	Düşük	37	65.10	8.97	G. Arası	495.70	3	165.23	1.45	.228
	Orta	180	68.27	10.42	G. İçi	51446.79	451	114.07		
	İyi	202	69.07	10.78	Toplam	51942.48	454			
	Çok İyi	36	68.27	12.76						
	Toplam	455	68.37	10.69						

Tablo 4.30 incelendiğinde, ergenlerin prososyal davranış puanlarının algılanan aile gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(3, 451) = 1.45$, $p = .228$. Ortalama puanlara bakıldığında, en yüksek prososyal davranış puanı çok iyi gelir düzeyine sahip ergenlerde ($\bar{X} = 68.27$), en düşük puan ise düşük gelir düzeyine sahip ergenlerde ($\bar{X} = 65.10$) gözlenmiştir. Ancak bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgu, algılanan gelir düzeyinin ergenlerin prososyal davranış düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.31 Algılanan Gelir Düzeyine Göre Ergenlerin Zorba Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

N, $\bar{X}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Zorba	Düşük	37	72.97	20.65	G. Arası	1976.93	3	658.98	1.88	.132
	Orta	180	73.10	20.16	G. İçi	158115.21	451	350.59		
	İyi	202	68.94	17.50	Toplam	160092.15	454			
	Çok İyi	36	68.69	15.46						
	Toplam	455	70.89	18.77						

Tablo 4.31 incelendiğinde, ergenlerin zorbalık puanlarının algılanan aile gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA

yapılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(3, 451) = 1.88, p = .132$. Ortalama puanlar incelendiğinde, en yüksek zorbalık puanı düşük gelir düzeyine sahip ergenlerde ($\bar{X} = 72.97$), en düşük puan ise çok iyi gelir düzeyine sahip ergenlerde ($\bar{X} = 68.69$) gözlenmiştir. Ancak bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Bu bulgu, algılanan gelir düzeyinin ergenlerin zorbalık eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.32 Algılanan Gelir Düzeyine Göre Ergenlerin Kurban Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

N, $\bar{X}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Kurban	Düşük	37	76.56	15.53	G. Arası	4427.51	3	1475.84	3.19	.023*
	Orta	180	82.31	23.02	G. İçi	208468.20	451	462.24		
	İyi	202	78.44	20.18	Toplam	212895.71	454			
	Çok İyi	36	77.35	25.62						
	Toplam	455	78.56	21.65						

* $p < .05$

Tablo 4.32 incelendiğinde, ergenlerin kurban olma puanlarının algılanan aile gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur, $F(3, 451) = 3.19, p = .023$. Ortalama puanlara bakıldığında, en yüksek kurban olma puanı orta gelir düzeyine sahip ergenlerde ($\bar{X} = 82.31$), en düşük puan ise düşük gelir düzeyine sahip ergenlerde ($\bar{X} = 76.56$) görülmüştür.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffé çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, orta ve iyi gelir düzeyine sahip gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p = .027$). Bu bulgu, orta gelir düzeyine sahip ergenlerin kurban olma eğilimlerinin, iyi gelir düzeyine sahip ergenlere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.33 Algılanan Ebeveyn Tutumuna Göre Ergenlerin Öz Şefkat Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

N, $\bar{X}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Öz Şefkat	Demokratik	197	34.42	6.99	G. Arası	1971.98	3	1011.26	20.05	.001*
	Otoriter	84	28.28	6.94	G. İçi	49970.50	451	50.44		
	İlgisiz	32	28.43	6.69	Toplam	51942.48	454			
	Aşırı İlgili	142	33.97	7.42						
	Toplam	455	32.72	7.53						

* $p < .01$

Tablo 4.33 incelendiğinde, ergenlerin öz şefkat puanlarının algıladıkları ebeveyn tutumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur, $F(3, 451) = 20.05$, $p = .001$. Ortalama puanlara bakıldığında, en yüksek öz şefkat puanı demokratik ebeveyn tutumuna sahip ergenlerde ($\bar{X} = 34.42$), en düşük puan ise otoriter-baskıcı ($\bar{X} = 28.28$) ve ilgisiz ebeveyn tutumuna sahip ergenlerde ($\bar{X} = 28.43$) gözlenmiştir.

Scheffé çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; demokratik ebeveyn tutumu ile otoriter-baskıcı ($p = .000$), ilgisiz ($p = .000$) ve aşırı ilgili/aşırı koruyucu tutumlar ($p = .001$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Bu bulgular, demokratik ebeveyn tutumuna sahip ergenlerin öz şefkat düzeylerinin diğer ebeveyn tutumu gruplarına kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.34 Algılanan Ebeveyn Tutumuna Göre Ergenlerin Prososyal Davranış Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

N, $\bar{X}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Prososyal Davranış	Demokratik	197	69.53	10.21	G. Arası	1971.98	3	657.327	5.93	.001*
	Otoriter	84	66.08	10.95	G. İçi	49970.50	451	110.799		
	İlgisiz	32	62.50	9.42	Toplam	51942.48	454			
	Aşırı İlgili	142	69.44	10.91						
	Toplam	455	68.37	10.69						

* $p < .01$

Tablo 4.34 incelendiğinde, ergenlerin prososyal davranış puanlarının algılanan ebeveyn tutumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur, $F(3, 451) = 5.93$, $p = .001$. Ortalama puanlara göre en yüksek prososyal davranış puanı demokratik tutum algılayan ergenlerde ($\bar{X} = 69.53$), en düşük puan ise ilgisiz tutum algılayan ergenlerde ($\bar{X} = 62.50$) gözlenmiştir.

Scheffé çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; demokratik ebeveyn tutumuna sahip ergenler ile ilgisiz ebeveyn tutumuna sahip olanlar arasında ($p = .007$), ayrıca aşırı ilgili/aşırı koruyucu tutum ile ilgisiz tutum arasında ($p = .011$) istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Bu bulgular, ilgisiz ebeveyn tutumuna sahip ergenlerin prososyal davranış düzeylerinin diğer gruplara kıyasla anlamlı biçimde daha düşük olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.35 Algılanan Ebeveyn Tutumuna Göre Ergenlerin Zorbalık Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Puan	N, $\bar{X}$ ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Zorba	Demokratik	197	69.38	17.16	G. Arası	8591.69	3	2863.90	8.53	.000*
	Otoriter	84	78.61	19.85	G. İçi	151500.45	451	335.92		
	İlgisiz	32	76.75	23.04	Toplam	160092.15	454			
	Aşırı İlgili	142	67.11	17.77						
	Toplam	455	70.89	18.77						

* $p < .01$

Tablo 4.35'ya göre, ergenlerin zorbalık puanlarının algıladıkları ebeveyn tutumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir, $F(3, 451) = 8.53$, $p = .000$. Ortalama puanlara bakıldığında, zorbalık düzeyi en yüksek olan grup otoriter-baskıcı ebeveyn tutumunu algılayan ergenlerdir ($\bar{X} = 78.61$), bunu ilgisiz ($\bar{X} = 76.75$) ve demokratik ($\bar{X} = 69.38$) tutumları algılayan ergenler takip etmektedir. En düşük ortalama ise aşırı ilgili/aşırı koruyucu ebeveyn tutumuna sahip olan ergenlerde görülmüştür ($\bar{X} = 67.11$).

Scheffé çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; demokratik ebeveyn tutumuna sahip ergenler ile otoriter-baskıcı tutum algılayanlar ($p = .002$), ve otoriter-baskıcı ile aşırı ilgili/aşırı koruyucu tutum algılayan ergenler arasında ($p < .001$) istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Bu bulgular, otoriter-baskıcı ebeveyn tutumunun ergenlerde zorbalık davranışlarını arttırabileceğini göstermektedir.

Tablo 4.36 Algılanan Ebeveyn Tutumuna Göre Ergenlerin Kurban Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Puan	N, $\bar{X}$ ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Kurban	Demokratik	197	75.58	20.51	G. Arası	5703.60	3	1901.20	4.14	.007*
	Otoriter	84	84.86	21.05	G. İçi	207192.10	451	459.41		
	İlgisiz	32	82.81	20.59	Toplam	212895.71	454			
	Aşırı İlgili	142	78.01	23.02						
	Toplam	455	78.56	21.65						

* $p < .01$

Tablo 4.36 incelendiğinde, ergenlerin kurban olma puanlarının algılanan ebeveyn tutumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir, $F(3, 451) = 4.14$, $p = .007$. Ortalama puanlara göre en yüksek kurban olma

düzeyi, otoriter-baskıcı tutum algılayan ergenlerde ($\bar{X} = 84.86$); en düşük ise demokratik ebeveyn tutumunu algılayan ergenlerde görülmüştür ($\bar{X} = 75.58$).

Scheffé çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, yalnızca demokratik tutumu algılayan ergenlerle otoriter-baskıcı tutumu algılayan ergenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p = .012$). Bu bulgu, otoriter-baskıcı ebeveyn tutumunun ergenlerin kurban olma düzeylerini artırabileceğini göstermektedir.

Tablo 4.37 Algılanan Okul Başarısı Tutumuna Göre Ergenlerin Öz Şefkat Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

N, $\bar{X}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Öz şefkat	Çok kötü	10	29.20	7.88	G. Arası	848.12	4	212.03	3.83	.005*
	Kötü	58	30.20	6.98	G. İçi	24935.63	450	55.41		
	Orta	181	32.33	7.24	Toplam	25783.75	454			
	İyi	160	33.82	7.72						
	Çok iyi	46	34.43	7.67						
	Toplam	455	32.72	7.53						

* $p < .01$

Tablo 4.37 incelendiğinde, ergenlerin algılanan okul başarılarına göre öz şefkat puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur, $F(4, 450) = 3.83$, $p = .005$. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, öz şefkat düzeyinin “çok kötü” algılayan grupta ($\bar{X} = 29.20$) en düşük, “çok iyi” algılayan grupta ise ($\bar{X} = 34.43$) en yüksek olduğu görülmektedir.

Varyans analizinde anlamlı fark belirlenmesinin ardından yapılan Scheffé çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, “kötü” düzeyinde okul başarısı algısına sahip ergenlerle “iyi” düzeyinde algıya sahip olanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p = .041$). Bu bulgu, algılanan okul başarısı arttıkça ergenlerin öz şefkat düzeylerinin de arttığını göstermektedir.

Tablo 4.38 Algılanan Okul Başarısı Tutumuna Göre Ergenlerin Prososyal Davranış Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

N, $\bar{X}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Prososyal Davranışlar	Çok kötü	10	67.60	13.50	G. Arası	837.41	4	209.35	1.84	.119
	Kötü	58	65.22	10.39	G. İçi	51105.07	450	113.57		
	Orta	181	68.49	10.37	Toplam	51942.48	454			
	İyi	160	68.79	11.18						
	Çok iyi	46	70.58	9.47						
	Toplam	455	68.37	10.69						

Tablo 4.38 incelendiğinde, ergenlerin algılanan okul başarı düzeylerine göre prososyal davranış puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(4, 450) = 1.84$, $p = .119$. Bu sonuç, ergenlerin prososyal davranış düzeylerinin, okul başarılarına ilişkin algılarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 4.39 Algılanan Okul Başarısı Tutumuna Göre Ergenlerin Zorba Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

N, $\bar{X}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Zorba	Çok kötü	10	78.80	20.08	G. Arası	6078.33	4	1519.58	4.44	.002*
	Kötü	58	74.15	19.47	G. İçi	154013.82	450	342.25		
	Orta	181	73.89	21.29	Toplam	160092.15	454			
	İyi	160	66.79	14.00						
	Çok iyi	46	67.54	18.83						
	Toplam	455	70.89	18.77						

* $p < .01$

Tablo 4.39 incelendiğinde, algılanan okul başarısı tutumuna göre ergenlerin zorbalık puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ANOVA yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur: $F(4, 450) = 4.44$, $p = .002$. Yapılan Scheffé testi sonucunda, zorbalık puanlarının "orta" düzeyde okul başarısı algısına sahip ergenlerle "iyi" düzeyde algıya sahip ergenler arasında anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu bulgu, okul başarısını orta düzeyde algılayan ergenlerin zorbalık eğilimlerinin, okul başarısını iyi düzeyde algılayanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.40 Algılanan Okul Başarısı Tutumuna Göre Ergenlerin Kurban Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

N, $\bar{X}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Kurban	Çok kötü	10	102.60	30.78	G. Arası	10169.10	4	2542.50	5.64	.000*
	Kötü	58	77.43	20.01	G. İçi	202725.71	450	450.50		
	Orta	181	80.79	23.30	Toplam	212895.71	454			
	İyi	160	77.35	19.22						
	Çok iyi	46	70.23	18.15						
	Toplam	455	78.56	21.65						

* $p < .01$

Tablo 4.40'e göre, algılanan okul başarısı tutumuna göre ergenlerin kurban puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu, gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir: $F(4, 450) = 5.64$, $p = .000$. Bu sonuca göre, okul başarısı algı düzeyleri kurban puanlarını anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

Scheffé testi sonuçlarına göre, “çok kötü” okul başarısı algısına sahip ergenlerin kurban puanları, hem “kötü” ($p = .018$), hem “orta” ($p = .042$), hem “iyi” ($p = .011$) hem de “çok iyi” ($p = .001$) düzeyde algıya sahip ergenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Bu bulgular, okul başarısını çok kötü olarak algılayan ergenlerin, diğer tüm gruplara kıyasla daha fazla kurbanlık yaşantısı bildirdiklerini göstermektedir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu kısımda, araştırma kapsamında belirlenen ana ve alt hedefler doğrultusunda elde edilen veriler, konuya dair akademik kaynaklar çerçevesinde yorumlanarak analiz edilmiştir.

5.1.1. Ergenlerin öz şefkat, prososyal davranış, akran zorbalığı ve mağduriyet puanları arasındaki ilişkilere yönelik tartışma

5.1.1.1. Öz şefkat ile prososyal davranış arasındaki ilişki

Araştırma bulguları, ergenlerin öz şefkat düzeyleri ile prososyal davranış düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, öz şefkat düzeyi yüksek bireylerin başkalarına karşı daha anlayışlı, yardımsever ve iş birliğine açık olma eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Öz şefkatin “ortak insanlık bilinci” ve “farkındalık” gibi alt boyutlarının, bireyin empatik ve destekleyici davranışlar sergilemesine katkı sunduğu düşünülmektedir (Neff, 2003b; Wei vd., 2011). Nitekim literatürde, öz şefkatin empati ve duygusal düzenleme becerileriyle ilişkili olduğu ve bu becerilerin prososyal davranışları desteklediği belirtilmektedir (Barnard & Curry, 2011; Neff vd., 2005).

5.1.1.2. Öz şefkat ile zorbalık davranışı arasındaki ilişki

Araştırma bulgularına göre, ergenlerin öz şefkat düzeyleri ile zorbalık davranışları arasında negatif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu bulgu, öz şefkat düzeyi yükseldikçe zorbalık eğilimlerinin azaldığını göstermektedir. Öz şefkatin bireyin empati, öz düzenleme ve duygusal farkındalık gibi sosyal becerilerle bağlantılı olması, bu ilişkiyi açıklamada önemli bir çerçeve sunmaktadır (Neff, 2003b; Barnard & Curry, 2011).

Literatürde de benzer yönde bulgular mevcuttur. Geng ve Lei (2021), öz şefkatin zorbalıkla ilişkili davranışlara karşı bireyi psikolojik olarak koruduğunu belirtmiş, Kowalski ve Limber (2013) ise öz şefkat düzeyi yüksek bireylerin zorbalık davranışlarından uzak durduğunu vurgulamıştır.

5.1.1.3. Öz Şefkat ile kurban (mağdur) olma arasındaki ilişki

Araştırma bulguları, ergenlerin öz şefkat düzeyleri ile kurban olma düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu durum, öz şefkat düzeyi yüksek bireylerin akranları tarafından zorbalığa maruz kalma olasılığının daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Literatürde de benzer biçimde, öz şefkatin bireyin duygusal dayanıklılığını artırarak mağduriyet deneyimlerini hafifletebileceği öne sürülmektedir (Zhang vd., 2019; Duru, 2022). Öz şefkatin bireyin kendine yönelik anlayışlı ve kabul edici tutum geliştirmesine katkı sağladığı, bu sayede zorbalık karşısında daha sağlıklı başa çıkma stratejileri geliştirebildiği bildirilmektedir. Neff (2003a) da öz şefkatin, kişinin olumsuz yaşantılarla baş etme biçimlerini dönüştürdüğünü ifade etmektedir.

5.1.1.4. Prososyal davranışlar ile akran zorbalığı arasındaki ilişki

Araştırma bulgularına göre, ergenlerin prososyal davranış düzeyleri ile zorbalık düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuç, prososyal eğilimlerin yüksek olduğu bireylerde zorbalık davranışlarının daha az görüldüğünü ortaya koymaktadır. Bu bulgu, ergenlerin başkalarına yardım etme, empati kurma ve sosyal sorumluluk gibi olumlu sosyal beceriler geliştirdikçe saldırgan davranışlara daha az eğilim gösterdiği yönündeki kuramsal beklentilerle uyumludur.

Literatürde de benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Örneğin, Çiçeksoy (2022) çalışmasında, prososyal davranış düzeylerinin saldırganlık eğilimlerini azaltıcı yönde etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Padilla-Walker vd. (2018) ile Jung ve Schröder-Abé (2019) prososyal davranışların çocukların saldırgan davranışlardan uzaklaşmasına yardımcı olduğunu vurgulamaktadır.

5.1.1.5. Prososyal davranışlar ile kurban (mağdur) olma arasındaki ilişki

Araştırma bulgularına göre, ergenlerin prososyal davranış düzeyleri ile kurban olma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bu sonuç, prososyal davranışların doğrudan mağduriyet düzeyini etkilemediğini göstermektedir.

Literatürde, prososyal davranışların saldırganlık eğilimlerini azaltıcı etkisi olduğu belirtilmektedir. Örneğin, Çiçeksoy (2022) çalışmasında, prososyal davranış düzeylerinin saldırganlık eğilimlerini azaltıcı yönde etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Padilla-Walker vd. (2018) ile Jung ve Schröder-Abé (2019) prososyal davranışların çocukların saldırgan davranışlardan uzaklaşmasına yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Ancak, prososyal davranışların mağduriyet üzerindeki etkisi daha karmaşık sosyal dinamiklerle şekillenebilir ve bu konuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç var.

5.1.1.6. Akran zorbalığı ile kurban (mağdur) rolleri arasındaki ilişki

Araştırmada elde edilen bulgular, ergenlerin akran zorbalığı (zorba rolü) ile kurban (mağdur) olma düzeyleri arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki

olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, zorba davranışlar sergileyen bireylerin aynı zamanda mağduriyet yaşama olasılıklarının da yüksek olabileceğini göstermektedir.

Bu durum, özellikle karma roller (hem zorba hem kurban) üzerine yapılan çalışmalarda sıkça vurgulanan bir bulgudur. Literatürde zorba-kurban olarak tanımlanan bu bireylerin, hem saldırgan hem de mağdur rollerini aynı anda taşıdıkları ve bu durumun çeşitli psikolojik risklerle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Salmivalli, 2001; Schwartz vd., 2001). Bu çocuklar genellikle sosyal beceri eksiklikleri, düşük öz güven ve dengesiz aile ilişkileri gibi faktörlerle açıklanmaktadır.

Sonuç olarak, araştırma bulguları, zorba ve mağdur rollerinin birbirinden tamamen bağımsız olmadığını, aksine bazı ergenlerde eşzamanlı biçimde görülebildiğini göstermektedir. Bu nedenle, okul temelli müdahale programlarında hem zorbalık uygulayan hem de zorbalığa uğrayan öğrencilerin ihtiyaçlarının bütüncül biçimde değerlendirilmesi önemlidir.

5.1.2. Ergenlerin öz şefkat ve prososyal davranış puanlarının akran zorbalığı ve kurban (mağdur) olma üzerindeki yordayıcı rolünün tartışılması

5.1.2.1. Öz şefkat ile zorbalık arasındaki regresyon bulguların tartışılması

Araştırmada elde edilen bulgular, ergenlerin öz şefkat düzeyleri arttıkça zorbalık davranışlarında bulunma olasılıklarının anlamlı biçimde azaldığını göstermektedir. Bu sonuç, öz şefkatin bireyin saldırgan dürtülerini düzenlemede etkili bir psikolojik kaynak olduğunu ortaya koymaktadır. Neff (2003b), öz şefkatin bireyin kendi kusurlarına anlayışla yaklaşmasını sağlayarak öfke, kıyas ve sosyal dışlama gibi olumsuz tutumların önüne geçebileceğini belirtmiştir. Kayhan (2023) da öz şefkatin saldırgan davranışları negatif yönde yordadığını ortaya koyarak bu görüşü desteklemiştir. Öz şefkat düzeyi yüksek bireylerin, sosyal etkileşimlerinde daha az tehdit algılaması ve duygusal tepkilerini daha kontrollü biçimde ifade etmesi, zorbalık eğilimlerinin azalmasında belirleyici olabilir. Bu bağlamda, öz şefkatin zorbalık davranışlarını önlemede koruyucu bir faktör olarak ele alınması, hem bireysel müdahaleler hem de okul temelli psikoeğitim programlarının geliştirilmesinde yol gösterici olabilir.

5.1.2.2. Öz şefkat ile kurban (mağdur) olma arasındaki regresyon bulguların tartışılması

Araştırma bulgularına göre, ergenlerin öz şefkat düzeyleri, akran zorbalığına maruz kalma eğilimlerini negatif yönde ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Başka bir ifadeyle, öz şefkat düzeyi arttıkça, ergenlerin kurban olma olasılığı azalmaktadır. Bu

bulgu, öz şefkatin yalnızca bireyin içsel duygusal düzenleme kapasitesini değil, aynı zamanda dışsal sosyal tehditlerle başa çıkma becerisini de artırabileceğini göstermektedir. Benzer şekilde Zhang ve arkadaşları (2019), öz şefkatin siber zorbalık sonrası ortaya çıkan olumsuz duygusal etkileri azalttığını vurgulamış; Neff ve McGehee (2010) ise öz şefkat düzeyi yüksek bireylerin stresle daha etkili başa çıktığını belirtmiştir. Bu bağlamda, öz şefkatin bir koruyucu faktör olarak, ergenlerin zorbalık döngüsüne dâhil olma riskini azaltabileceği söylenebilir. Ayrıca bu bulgu, Tunceli'in (2024) çalışmasında ulaştığı sonuçlarla da örtüşmektedir; burada da öz şefkat düzeyinin mağduriyet üzerindeki olumsuz etkileri azalttığı ortaya konmuştur. Sonuç olarak, öz şefkatin ergenlerin zorlayıcı sosyal durumlarla başa çıkmasında etkili bir içsel kaynak olduğu görülmektedir.

5.1.2.3. Prososyal davranışlar ile zorbalık arasındaki regresyon bulguların tartışılması

Bu çalışmada elde edilen bulgular, ergenlerin prososyal davranış düzeylerinin zorbalık eğilimlerini anlamlı ve negatif yönde yordadığını göstermektedir. Yani, prososyal davranışlar arttıkça, ergenlerin akranlarına yönelik zorbalık davranışı sergileme olasılığı azalmaktadır. Bu sonuç, prososyal davranışların sosyal uyum ve iş birliğini güçlendirdiği; saldırganlık ve zorbaca tutumları ise sınırladığı yönündeki kuramsal çerçeveleri desteklemektedir. Çiçeksoy (2022) da benzer biçimde, prososyal eğilimlerin artmasının saldırganlık puanlarını düşürdüğünü bildirmiştir. Ayrıca Jung ve Schröder-Abé (2019) tarafından yürütülen bir çalışmada, empati, yardımseverlik gibi sosyal becerilerin prososyal davranışları desteklediği ve bu yolla zorbalığın önlenmesinde etkili olduğu vurgulanmıştır.

Sonuç olarak, prososyal davranışlar yalnızca bireyin sosyal yeterlik düzeyini değil; aynı zamanda grup içi dinamikleri de etkileyerek, zorbaca eğilimlerin önüne geçebilecek potansiyel bir sosyal beceri alanı olarak değerlendirilmelidir.

5.1.2.4. Prososyal davranışlar ile kurban (mağdur) olma düzeyi arasındaki regresyon bulgularının tartışılması

Bu çalışmada elde edilen bulgular, ergenlerin prososyal davranış düzeylerinin kurban olma (mağduriyet) durumunu istatistiksel olarak anlamlı biçimde yordamadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, prososyal davranışların mağduriyet üzerinde doğrudan etkili olmayabileceğine işaret etmektedir.

Literatürde prososyal davranışların, özellikle zorbalık gibi dışa dönük ve saldırgan tutumları azaltmada etkili olduğu belirtilmektedir (Padilla-Walker vd., 2018; Jung &

Schröder-Abé, 2019). Ancak mağduriyet, çoğu zaman bireyin pasif sosyal rolleri, düşük öz yeterlik, sosyal destek eksikliği, içe dönüklük ya da akranlar arasındaki düşük statü gibi daha karmaşık ve çok boyutlu faktörlerle ilişkilendirilmiştir (Schwartz vd., 2001; Juvonen vd., 2000).

Bu bağlamda, bir birey prososyal özellikler taşısa bile, eğer sosyal çevresinde dışlanıyorsa, yeterli akran desteğine sahip değilse ya da kendini savunmakta güçlük çekiyorsa mağduriyet yaşayabilir. Bu durum, prososyal davranışların kurban olma üzerinde dolaylı bir etkisi olabileceğini, ancak doğrudan ve anlamlı bir yordayıcı olmadığını düşündürmektedir.

Ayrıca okul ortamı, grup içi hiyerarşiler, öğretmen tutumları ve akran gruplarının yapısı gibi bağlamsal değişkenler, bu ilişkinin görünmesini engellemiş olabilir. Bu sonuç, mağduriyetin sadece bireyin olumlu sosyal becerileriyle değil; daha geniş sosyal ve çevresel faktörlerle birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir.

5.1.2.5. Ergenlerde öz şefkat ve prososyal davranış puanlarının akran zorbalığını yordamasına yönelik tartışma

Araştırmada elde edilen çoklu regresyon bulguları, hem öz şefkat hem de prososyal davranış düzeylerinin ergenlerin zorbalık eğilimlerini negatif ve anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymuştur. Bu durum, bireyin içsel bir kaynak olan öz şefkatin yanı sıra sosyal uyum becerilerini yansıtan prososyal eğilimlerinin de akran zorbalığını azaltmada etkili olabileceğini göstermektedir. Özellikle prososyal davranışların modele eklenmesiyle açıklanan varyans oranında görülen artış, bu değişkenin zorbalık davranışları üzerindeki açıklayıcı gücünü desteklemektedir. Literatürde de benzer şekilde, öz şefkatin saldırganlığı ve zorbalığı azaltmada koruyucu bir faktör olduğuna (Neff, 2003b; Geng & Lei, 2021) ve prososyal davranışların antisosyal davranışlarla ters yönde ilişkili olduğuna dikkat çekilmektedir (Padilla-Walker vd., 2018). Bu sonuçlar, zorbalıkla mücadelede hem bireysel hem de sosyal becerileri birlikte ele alan müdahale programlarının önemini vurgulamaktadır.

5.1.3. Öz Şefkatin Prososyal Davranışı Yordayıcılığına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmada yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, ergenlerin öz şefkat düzeylerinin prososyal davranışlarını anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur. Bu bulgu, öz şefkat düzeyindeki artışın prososyal eğilimleri güçlendirdiğini göstermektedir. Ergen bireyler, kendilerine karşı daha anlayışlı ve şefkatli bir yaklaşım

benimsediklerinde, başkalarına karşı da daha empatik ve yardımsever davranma eğilimi gösterebilmektedir.

Elde edilen sonuçlar, Yarnell ve Neff (2013) ile Souza, Hutz ve Silva (2020) gibi araştırmalarla paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmalar, öz şefkatin kişilerarası ilişkilerde sosyal bağlılığı ve olumlu davranışları artırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca, Van der Graaff ve arkadaşlarının (2018) bulguları da bu yöndedir; empatik eğilimlerin ve duygusal düzenlemenin, ergenlikte prososyal davranışları desteklediği belirtilmiştir.

Bu çerçevede, öz şefkatin sadece bireysel iyi oluşla sınırlı kalmayıp, ergen bireyin sosyal yaşantısına da olumlu katkı sunduğu ifade edilebilir. Öz şefkat temelli psiko-eğitim programlarının okul ortamlarında desteklenmesi, öğrencilerin sosyal uyumlarını geliştirmede etkili olabilir.

5.1.4. Ergenlerde akran zorbalığı ve mağduriyetinin demografik değişkenler açısından tartışılması

5.1.4.1. Cinsiyete göre akran zorbalığı ve mağduriyet

Araştırma bulguları, erkek ergenlerin zorbalık düzeylerinin kız ergenlere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu, ancak kurban olma düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, zorbalık davranışlarının erkekler arasında daha yaygın olduğu yönündeki literatürle örtüşmektedir. Olweus (1994), erkek ergenlerin özellikle fiziksel zorbalık davranışlarına daha yatkın olduğunu belirtmiştir. Baldry ve Farrington (2000) ile Pellegrini ve Long (2002) ise erkek öğrencilerin doğrudan saldırganlık ve zorbalık biçimlerinde daha baskın olduklarını ifade etmişlerdir.

Ülkemizde gerçekleştirilen araştırmalar da benzer sonuçlar sunmaktadır. Kepenekçi ve Çinkır (2003), Çayırdağ (2006), Toksöz (2010), Güven (2015) ve Ergün (2015) yaptıkları araştırmalarda, erkek öğrencilerin zorbalık eğilimlerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Bu durum, toplumsal cinsiyet rollerinin etkisiyle açıklanabilir. Erkek çocukların küçük yaşlardan itibaren duygularını bastırmaya, fiziksel güç göstermeye ve hâkimiyet kurmaya teşvik edilmesi, zorbalık davranışlarını besleyen kültürel dinamiklerden biri olabilir.

Öte yandan, kurban olma düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmaması, zorbalığın yalnızca erkeklerin uygulayıcısı olduğu yönündeki genellemelerin yetersiz kalabileceğini göstermektedir. Kız öğrenciler, özellikle dolaylı ya

da sözel zorbalık biçimlerine daha fazla maruz kalabilmekte; bu da zorbalık türlerinin çeşitliliği nedeniyle kurban olma deneyimlerinin cinsiyetler arasında eşitlenmesine neden olabilmektedir (Pişkin, 2002). Bu bulgu, zorbalıkla mücadelede yalnızca zorba rollerine değil, tüm öğrencilerin maruz kalabileceği olumsuz etkileşim biçimlerine odaklanılması gerektiğine işaret etmektedir.

5.1.4.2. Sınıf düzeyine göre akran zorbalığı ve mağduriyet

Araştırma bulgularına göre, ergenlerin zorbalık ve kurban olma düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılık göstermektedir. Özellikle 10. sınıf öğrencilerinin hem zorbalık hem de mağduriyet puanlarının en yüksek düzeyde, 12. sınıf öğrencilerinin ise en düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Scheffé testi sonuçları, bu farkların özellikle 10. ve 12. sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, ergenliğin orta döneminde (yaklaşık 15–16 yaş) öğrencilerin sosyal statü, akran ilişkileri ve aidiyet arayışının daha yoğun hale gelmesiyle açıklanabilir. Bu dönemde gruplaşmalar artmakta, rekabet ve dışlama davranışları daha belirginleşebilmektedir.

Literatürde de bu yönüyle örtüşen çalışmalar mevcuttur. Açıkgoz (2017), Dölek (2002), Kocaşahan (2012) ve Ergün (2015), ortaöğretim öğrencileri arasında zorbalığın özellikle 9. ve 10. sınıf düzeylerinde arttığını belirtmiştir. Totan (2008) ise, zorbalık davranışlarının duygusal düzenleme güçlükleri ve sosyal baskılarla ilişkili olduğunu vurgulamıştır.

Ancak bazı araştırmalarda, sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Örneğin, Pişkin (2010) sınıf düzeyinin tek başına belirleyici olmadığını savunurken, Toksöz (2010) üst sınıflarda zorbalığın artabileceğini ifade etmiştir. Bu çelişkili bulgular, örneklem türü, okul iklimi, öğretmen müdahalesi, coğrafi farklılıklar ve ölçme araçları gibi bağlamsal değişkenlere bağlı olarak çeşitlenebilmektedir.

Mevcut araştırmada, 12. sınıf öğrencilerinin hem zorbalık hem mağduriyet düzeylerinde en düşük ortalamalara sahip olması; bu öğrencilerin sınav sürecine odaklanmaları, sosyal etkileşimlere daha az zaman ayırmaları ve ilişkilerde daha temkinli davranmaları ile ilişkili olabilir. Ayrıca akademik hedeflerin belirginleşmesi, sosyal rollerin netleşmesi ve olgunlaşma sürecinin etkisiyle zorbalık eğilimlerinde düşüş yaşandığı söylenebilir.

5.1.4.3. Anne-baba medeni durumuna göre akran zorbalığı ve mağduriyet

Araştırma bulguları, ergenlerin hem akran zorbalığı hem de kurban olma (mağduriyet) düzeylerinin ebeveynlerinin medeni durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Bu sonuç, akran zorbalığına maruz kalma ya da zorba davranışlar sergileme durumunun sadece ailenin yapısal formuna (evli, ayrı, vefat) indirgenemeyeceğini göstermektedir. Aile yapısından ziyade, ebeveynlerin çocukla kurduğu ilişki kalitesi, iletişim biçimleri, duygusal destek düzeyi ve disiplin anlayışı gibi daha niteliksel faktörlerin, zorbalık ve mağduriyet davranışlarında daha belirleyici olabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca, örnekleme yer alan katılımcıların büyük çoğunluğunun evli ebeveynlere sahip olması, gruplar arasındaki dağılımın dengesiz olmasına ve istatistiksel anlamlılığın tespit edilememesine neden olmuş olabilir. Aynı zamanda katılımcıların medeni durum beyanları, yalnızca hukuki durumu (evli/boşanmış) yansıtmakta; oysa fiili ayrı yaşama, yeniden evlenme ya da geniş aileyle yaşama gibi aile yapısındaki farklılıkları içermemektedir. Bu durum, veri yorumlamada önemli bir sınırlılık oluşturabilir.

Literatürde bu sonucu destekleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Ünal (2019) ve Demiröz (2019), öğrencilerin zorbalık düzeylerinin ebeveynlerinin medeni durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Öte yandan, aile yapısının etkili olduğunu savunan çalışmalarda (Ayran, 2003; Hetherington & Elmore, 2003; Özdiğer-Arslan, 2008; Wolchik et al., 2002), genellikle boşanma sonrası yaşanan uyum sorunları, ebeveyn çatışması, ekonomik zorluklar gibi aracı değişkenlerin etkili olduğu vurgulanmaktadır.

Bu bağlamda, çalışmamızda elde edilen anlamsızlık durumu, aile yapısının zorbalık ve mağduriyet üzerindeki etkisinin doğrudan değil, dolaylı ve bağlamsal faktörler aracılığıyla ortaya çıkabileceğini düşündürmektedir. Gelecek araştırmaların, aile içi ilişkilerin niteliği, ebeveyn tutumları, çocuğun bireysel özellikleri ve sosyal destek sistemleri gibi değişkenleri içeren daha karmaşık modellerle konuyu ele alması faydalı olacaktır.

5.1.4.4. Anne-baba eğitim düzeyine göre akran zorbalığı ve mağduriyet

Araştırma bulgularına göre ebeveynlerin eğitim düzeylerinin ergenlerin akran zorbalığı ve mağduriyet eğilimleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı

görülmüştür. Bu bulgu, ebeveyn eğitim düzeyinin zorbalık davranışları üzerinde tek başına belirleyici olmayabileceğini düşündürmektedir. Nitekim Açıkgoz (2017), Mutlu (2020), Özman (2018) ve Türküm-Çetinler (2021) yaptıkları çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Demiröz (2019) ise ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada benzer şekilde anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Buna karşın, bazı araştırmalar bu bulgularla çelişen sonuçlar ortaya koymaktadır. Örneğin, Satan (2006) annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin daha yüksek düzeyde zorbalık sergilediğini belirtirken, Can-Gürsoy (2010) ve Çelebi (2024) düşük eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının daha fazla zorbalık davranışına maruz kaldığını bildirmiştir. Koca ve arkadaşları (2024) ise, yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının zorbalıktan kaçınma eğilimlerinin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Sonuç olarak, ebeveyn eğitim düzeyinin akran zorbalığı üzerinde tek başına belirleyici olmadığını; ancak bazı durumlarda zorbalık eğilimleriyle ilişki gösterebileceğini düşündürmektedir. Bu ilişkinin yönü ve derecesi, aile içi iletişim biçimi, ebeveynlik tutumları, sosyal çevre faktörleri ve bireysel özelliklerle birlikte ele alındığında daha anlamlı bir şekilde değerlendirilebilir.

5.1.4.5. Algılanan anne-baba tutumuna göre akran zorbalığı ve mağduriyet

Araştırmamızda elde edilen bulgular, ergenlerin akran zorbalığına yönelik eğilimleri ile ebeveynlerinden algıladıkları tutumlar arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Özellikle demokratik ebeveyn tutumunun, ergenlerin hem zorbalık davranışlarına yönelmesini hem de mağduriyet yaşama olasılığını azalttığı gözlenmiştir. Buna karşın otoriter ve aşırı koruyucu tutumların, hem zorba davranışların sergilenmesini hem de ergenin zorbalığa maruz kalma riskini artırabileceği yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Bu durum, ebeveyn tutumlarının yalnızca saldırgan davranışları değil, aynı zamanda ergenlerin savunmasızlık düzeyini de etkileyebileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırmamızda, demokratik tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının, akran ilişkilerinde daha sağlıklı roller üstlendiği, saldırganlığa daha az başvurduğu ve akranları tarafından daha az hedef alındığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, alanyazındaki çeşitli araştırmalarla örtüşmektedir. Demokratik ebeveyn tutumlarının, çocukların hem zorba hem de mağdur rollerine dahil olma ihtimalini azalttığı (Demiröz, 2019; Yelboğa &

Koçak, 2019), buna karşılık otoriter ve ilgisiz tutumların risk faktörü oluşturduğu bildirilmiştir (Ayran & Çelebioğlu, 2018).

Bu bağlamda, araştırmamızdaki bulgular, aile içindeki iletişim tarzı ve ebeveynlik yaklaşımlarının, çocukların zorbalık deneyimlerini hem zorba hem de mağdur açısından şekillendirmede önemli rol oynayabileceğini göstermektedir. Ancak bu ilişkinin, çocuğun bireysel özellikleri, sosyal çevresi, okul ortamı ve kültürel bağlam gibi diğer faktörlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiği unutulmamalıdır.

5.1.4.6. Akran zorbalığı, mağduriyet ve akademik başarı algısı

Araştırmamızda elde edilen bulgular, ergenlerin akademik başarı algılarının akran zorbalığı eğilimleri ve mağduriyet düzeyleriyle anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle, orta düzeyde akademik başarıya sahip ergenlerin zorbalık puanlarının daha yüksek; çok düşük başarı algısına sahip ergenlerin ise mağduriyet düzeylerinin anlamlı biçimde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, akademik performansın yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda sosyal uyum ve davranışsal örüntüler üzerinde de etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Literatürde bu bulguları destekleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Zorbalık davranışlarının düşük akademik başarı ile ilişkili olduğunu savunan araştırmalar, bu durumun öğrencinin okul iklimine aidiyetinin azalması, başarısızlık duygusu ve sosyal çatışmalarla bağlantılı olabileceğini ortaya koymuştur (Andreou, 2000; Batsche & Knoff, 1994; Haynie vd., 2001; Nansel vd., 2001; İzgır, 2019). Benzer şekilde, mağdur öğrencilerin de akademik başarılarının daha düşük olduğu vurgulanmıştır (Erginöz vd., 2013; Juvonen vd., 2000; Kelleci vd., 2021; Schwartz vd., 2001).

Ancak bu ilişkiyi desteklemeyen bulgular da mevcuttur. Bazı çalışmalar, zorbalık ya da mağduriyet rollerinin öğrencilerin akademik başarı düzeyleriyle anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmektedir (Çağırın, 2014; Düzgün, 2019; Külcü & Çetin, 2021; Olweus, 1993; Yelboğa, 2018). Bu farklılıklar, ölçüm araçları, örneklem özellikleri ve kültürel bağlamlardaki değişkenlikten kaynaklanıyor olabilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, elde edilen bulgular, zorbalık davranışlarının yalnızca bireysel ve sosyal özelliklerle değil, akademik süreçlerle de ilişkilendirilebileceğini göstermektedir. Ancak bu ilişkinin yönü, bağlamsal faktörler göz önünde bulundurularak çok boyutlu şekilde ele alınmalıdır.

5.1.4.7. Akran zorbalığı ve mağduriyeti ile algılanan aile gelir düzeyi

Araştırmamızda, ergenlerin zorbalık eğilimlerinin algılanan aile gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği, ancak kurban olma (mağduriyet) düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Scheffé testine göre, orta gelir düzeyine sahip ergenler, iyi gelir düzeyindekilere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksek kurban olma puanlarına sahiptir. Bu sonuç, orta gelir grubundaki bireylerin hem ekonomik hem sosyal açılardan iki uç arasında kalmaları nedeniyle daha kırılgan bir sosyal konumda bulunabileceklerini göstermektedir.

Bu bulgu, sosyoekonomik farklılıkların ergenlerin sosyal ilişkilerindeki kırılganlığı etkileyebileceğini gösteren literatürle paralellik taşımaktadır. Özellikle Currie vd. (2008), Due vd. (2009) ve Jansen vd. (2012) gelir düzeyine bağlı sosyal dışlanma ve sınırlı destek sistemlerinin mağduriyet riskini artırabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca, Wilkinson & Pickett (2010), eşitsizlik algısının sosyal kıyaslamalar yoluyla öfke, utanç ve yetersizlik duygularını tetikleyebileceğini ileri sürmektedir.

Bununla birlikte, bazı araştırmalar gelir düzeyinin yalnızca mağduriyeti değil, zorbalık davranışlarını da etkileyebileceğini öne sürmektedir (Akalp-Gültekinli, 2024; Çelebi, 2024). Ancak mevcut araştırmada zorbalık puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamış; bu da söz konusu ilişkinin bağlamsal ya da dolaylı değişkenler aracılığıyla ortaya çıkabileceğini düşündürmektedir. Özada & Duyan (2018) ile Yelboğa (2018) yaptıkları çalışmalarda benzer şekilde gelir düzeyi ile zorbalık arasında doğrudan bir ilişki bulamamıştır.

Sonuç olarak, araştırma bulguları, ergenlerin mağduriyet düzeylerinin sosyoekonomik koşullardan etkilendiğini, ancak zorbalık eğilimlerinin bu koşullardan doğrudan etkilenmediğini ortaya koymaktadır. Gelir düzeyinin tek başına belirleyici olmadığı; aile yapısı, okul iklimi ve bireysel özellikler gibi çok boyutlu faktörlerin birlikte değerlendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

5.1.5. Ergenlerde öz şefkatin demografik değişkenlere göre tartışılması

5.1.5.1. Öz şefkat ve cinsiyet

Araştırma bulguları, ergenlerin öz şefkat düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığını ve erkek ergenlerin öz şefkat düzeylerinin kız ergenlere kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, öz şefkatin gelişiminde toplumsal cinsiyet rollerinin etkili olabileceğini göstermektedir. Erkeklerin daha yüksek

öz şefkat düzeyine sahip olması, duygusal baskı mekanizmaları, öz-değerlendirme eğilimleri ya da sosyal beklentilerle ilişkilendirilebilir.

Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Neff (2003a), erkek bireylerin öz şefkat düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Souza ve arkadaşları (2020) ile Yarnell ve Neff (2013) de erkeklerin öz şefkat puanlarının daha yüksek olabildiğine işaret etmiştir. Bu bulgular, özellikle Batı kültürlerinde erkeklerin kendine yönelik daha toleranslı değerlendirmeler yapma eğiliminde olabileceğini göstermektedir.

Öte yandan, mevcut araştırma bulgusu, bazı literatürle çelişmektedir. Özyeşil (2011), Raque-Bogdan ve arkadaşları (2011) gibi araştırmacılar, cinsiyetler arasında öz şefkat düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığını rapor etmişlerdir. Ayrıca Özaydın (2020) ve Aras Türkcan (2020) yaptıkları araştırmalarda ise, kadınların erkeklere kıyasla daha yüksek öz şefkat düzeylerine sahip olduğu belirtilmiştir.

Bu çelişkili bulgular, öz şefkatin yalnızca cinsiyetle açıklanamayacak kadar çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir. Ölçme araçlarının türü, kültürel bağlam, yaş grubu ve sosyal öğrenme süreçleri bu farkların ortaya çıkmasında etkili olabilir. Bu bağlamda, elde edilen sonuçların genel geçer yargılar üretmekten ziyade bağlamsal değerlendirmelerle ele alınması gerektiği söylenebilir.

5.1.5.2. Öz şefkat ve sınıf düzeyi

Araştırma bulgularına göre, ergenlerin öz şefkat düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen bu anlamlı fark, Scheffé çoklu karşılaştırma testi ile detaylandırıldığında, sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ancak 11. sınıf öğrencilerinin öz şefkat düzeylerinin diğer sınıf düzeylerine kıyasla belirgin şekilde düşük, 12. sınıf öğrencilerinin ise en yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, özellikle 11. sınıf öğrencilerinin akademik baskı, sınav kaygısı ve gelecek endişesi gibi faktörlerle daha yoğun şekilde karşı karşıya kalmalarına bağlı olarak öz şefkat düzeylerinin olumsuz etkilenebileceğini düşündürmektedir.

Bu bulgu, öz şefkatin gelişiminin yaş ya da sınıf düzeyi gibi tekil demografik değişkenlerle doğrudan ilişkili olmadığını, daha çok bireysel ve çevresel etkenlerin etkileşimiyle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Nitekim Neff (2003a) ile Neff ve McGehee (2010), öz şefkatin gelişimsel bir kavram olduğunu; ancak bu gelişimin bireyler

arasında büyük farklılıklar gösterebileceğini ifade etmektedirler. Cournoyer ve Mahalik (1995) gibi araştırmacılar, öz şefkatin yaşla birlikte artabileceğini belirtirler de bu artışın özellikle erken yetişkinlik döneminde daha belirgin hale geldiğini vurgulamışlardır.

Ergenlik dönemi, bireylerin kimlik gelişimi, sosyal baskılar ve duygusal dalgalanmalar yaşadığı karmaşık bir dönemdir. Neff ve arkadaşları (2007) ile Yarnell ve arkadaşları (2019), bu dönemde öz şefkatin istikrarlı bir biçimde gelişmeyebileceğini; aksine dalgalanabileceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, sınıf düzeyine bağlı farklılıkların yalnızca akademik yıl ilerledikçe artan yaş ile değil, aynı zamanda öğrencilerin yaşadığı gelişimsel, duygusal ve sosyal zorluklarla da ilişkilendirilmesi gerektiği söylenebilir.

5.1.5.3. Öz şefkat ve anne-baba medeni durumu

Araştırma bulguları, ergenlerin öz şefkat düzeylerinin ebeveynlerinin medeni durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koymuştur. Özellikle anne-babası evli olan ergenlerin öz şefkat düzeylerinin, anne-babası ayrı olanlara kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, ebeveyn birlikteliğinin ergenin duygusal güvenliği ve kendilik algısı üzerindeki rolüne işaret etmektedir. Aile içi istikrarın ve ebeveyn desteğinin, ergenin kendine karşı daha anlayışlı ve kabul edici bir tutum geliştirmesini kolaylaştırdığı söylenebilir.

Literatürde de benzer yönde bulgulara rastlanmaktadır. Anyan ve Pryor (2002), ebeveyn birlikteliğinin çocukların duygusal düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediğini; Rutten ve arkadaşları (2013) ise aile bütünlüğünün öz şefkat gelişimine katkı sağlayabileceğini belirtmiştir. Neff (2003b) ve Brown ve Ryan (2003), öz şefkatin yalnızca aile yapısından değil, bireyin başa çıkma becerileri ve duygusal farkındalık düzeyinden de etkilendiğini vurgulamışlardır. Bu nedenle, ebeveynlerin evli olması tek başına belirleyici olmasa da, sağlıklı aile dinamikleriyle birlikte değerlendirildiğinde öz şefkat üzerinde anlamlı bir etki yaratabilmektedir.

Bununla birlikte, bazı araştırmalarda ebeveynlerin medeni durumu ile öz şefkat arasında anlamlı bir fark bulunmadığı da bildirilmiştir (Altun, 2021; Kayhan, 2023; Moreira vd., 2018). Bu çelişkili bulgular, öz şefkatin gelişiminde bireysel farklılıklar, sosyal destek düzeyi ve bağlanma biçimleri gibi çok yönlü değişkenlerin etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

5.1.5.4. Öz şefkat ve anne-baba eğitim düzeyi

Araştırma bulgularına göre, ergenlerin öz şefkat düzeyleri ne annelerinin ne de babalarının eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu sonuç, ebeveynlerin eğitim seviyesinin çocukların öz şefkat gelişiminde belirleyici bir faktör olmadığını düşündürmektedir. Ortalama puanların birbirine oldukça yakın olması da, öz şefkatin daha çok bireysel farkındalık, duygusal düzenleme becerileri ve sosyal etkileşimler gibi kişisel ve çevresel etmenlerle şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Literatürde benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar mevcuttur. Neff ve McGehee (2010), öz şefkatin bireysel içsel süreçlerle ilişkili olduğunu belirtirken, Özyeşil (2011) ve Park ve Lee (2017) de ebeveyn eğitiminin öz şefkat gelişimi üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu vurgulamışlardır. Bununla birlikte, bazı araştırmalar ebeveyn eğitim düzeyinin çocuk yetiştirme stillerini etkileyebileceğini, bu durumun da çocukların öz şefkat gelişimini dolaylı yoldan etkileyebileceğini ileri sürmüştür (Garcia, Lopez & Diaz, 2018; Smith & Lee, 2018).

Sonuç olarak, bu bulgular öz şefkatin gelişiminin yalnızca ebeveynlerin eğitim düzeyine bağlı olmadığını; aksine, çocuğun yaşadığı duygusal ortam, ebeveyn-çocuk ilişkilerinin niteliği ve bireyin kendi içsel deneyimleri gibi çok boyutlu etkenlerin daha açıklayıcı olduğunu göstermektedir.

5.1.5.5. Öz şefkat ve algılanan ebeveyn tutum algısı

Araştırmada, ergenlerin algıladıkları ebeveyn tutumlarına göre öz şefkat düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Özellikle, demokratik ebeveyn tutumuna sahip bireylerin ortalama öz şefkat puanları, otoriter, ilgisiz ve aşırı ilgili tutuma sahip bireylere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bulgu, öz şefkatin gelişiminde ebeveyn tutumlarının belirleyici rol oynayabileceğini öne süren önceki çalışmalarla örtüşmektedir (Eker, 2011; Yılmaz, 2009; Ulu, 2022). Literatürde, demokratik ve destekleyici aile ortamlarının öz şefkati beslediği; otoriter ve olumsuz ebeveyn tutumlarının ise bu gelişimi sınırladığı sıklıkla vurgulanmaktadır (Neff & McGehee, 2010; Castilho vd., 2015).

Otoriter ya da ilgisiz ebeveyn tutumlarının, çocuklarda düşük öz-yeterlik, kendini değersiz görme ve aşırı özeleştirme gibi yapılarla ilişkili olabileceği, bu nedenle öz şefkatin gelişimini olumsuz yönde etkileyebileceği belirtilmektedir (Pepping vd., 2013). Bu

bulgular, ebeveyn tutumlarının sadece davranışsal düzeyde değil; çocuğun içsel psikolojik süreçlerini de etkilediğini göstermektedir.

Sonuç olarak, araştırmamızda ebeveyn tutumlarına göre öz şefkat düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunduğu görülmüş; özellikle demokratik tutumun öz şefkati destekleyici, otoriter ve ilgisiz tutumların ise sınırlandırıcı etkiler gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum, öz şefkatin gelişiminde aile ikliminin hem doğrudan hem de dolaylı etkilerinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

5.1.5.6. Öz şefkat ve akademik başarı algısı

Araştırma bulgularına göre, ergenlerin öz şefkat düzeyleri, algıladıkları akademik başarı düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Özellikle, akademik başarısını "iyi" olarak algılayan ergenlerin öz şefkat düzeyleri, başarısını "kötü" olarak algılayanlara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ortalama puanlar da bu bulguyu destekler niteliktedir; başarı algısı arttıkça öz şefkat puanlarının da yükseldiği görülmektedir. Bu sonuç, akademik öz yeterlik algısının bireyin kendine yönelik tutumları üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Alanyazında da benzer yönde bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin, Akkaya (2011), Şahan & Sağır (2017) ve Şimşek (2019) gibi araştırmacılar, akademik başarısı yüksek bireylerin öz şefkat düzeylerinin daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Aithal ve arkadaşları (2016) ise bu ilişkiyi öğrencinin öz düzenleme becerileri ve akademik motivasyonu ile açıklamıştır.

Öz şefkatin yalnızca bireyin içsel kaynaklarına değil, dışsal başarı algılarına da kısmen bağlı olabileceği söylenebilir. Neff (2003a)'e göre öz şefkat; başarısızlık anlarında bireyin kendine anlayışla yaklaşabilmesiyle gelişir. Ancak bu durum, bireyin kendine yüklediği başarı beklentisiyle de ilişkilidir. Başarılı olduğunu düşünen bireylerin, başarısızlığa karşı daha esnek ve anlayışlı yaklaşma potansiyeli daha yüksek olabilir.

Sonuç olarak, elde edilen bulgular, akademik başarı algısının öz şefkat üzerinde etkili olabileceğini; ancak bu ilişkinin bireysel farkındalık, duygusal düzenleme ve çevresel faktörlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

5.1.5.7. Öz şefkat ve algılanan aile gelir düzeyi

Araştırma bulguları, ergenlerin algıladıkları gelir düzeyine göre öz şefkat puanlarında anlamlı farklılıklar bulunduğunu ortaya koymuştur. Gelir düzeyi arttıkça ergenlerin öz şefkat puanlarında da anlamlı artış gözlenmiş; özellikle düşük gelir

düzeyine sahip bireylerin, iyi ve çok iyi gelir düzeyindekilere göre anlamlı biçimde daha düşük öz şefkat puanlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç, öz şefkatin yalnızca bireysel farkındalık ve duygusal düzenleme gibi içsel süreçlerle değil, aynı zamanda bireyin içinde bulunduğu sosyoekonomik koşullarla da ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Bu bulgu, bazı literatür çalışmalarıyla tutarlılık göstermektedir. Örneğin Şimşek (2019), orta gelir grubundaki bireylerin daha yüksek öz şefkat düzeylerine sahip olduğunu belirtirken; Anılğan (2022), Efe (2024), Demir (2023) ve Sarıkatiipoğlu (2023) gibi araştırmacılar da yüksek gelir düzeyine sahip bireylerin öz şefkat düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Ekonomik kaynaklara erişimin psikolojik sağlamlık, öz yeterlik ve kendilik değeri gibi yapıları desteklemesi, öz şefkati de dolaylı olarak olumlu etkileyebilir (Neff & Vonk, 2009).

Bununla birlikte, bazı çalışmalar bu bulgularla çelişmektedir (Akyol, 2011; Altun, 2021; Andiç, 2013; Koçak & Çelik, 2021). Bu çelişkinin, farklı örneklem yapıları, sosyokültürel bağlamlar ve öz şefkatin bileşenlerine (öz nezaket, ortak insanlık duygusu, farkındalık vb.) farklı ağırlıklar verilmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları, öz şefkatin gelişiminde sosyoekonomik koşulların da rol oynayabileceğini ortaya koymakta; bireyin içsel kaynaklarının, dışsal çevresel koşullarla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

5.1.6. Ergenlerde prososyal davranışların demografik değişkenlere göre tartışılması

5.1.6.1. Prososyal davranış ve cinsiyet

Araştırma bulgularına göre, ergenlerin prososyal davranış düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Erkek ve kız öğrencilerin ortalama puanları birbirine oldukça yakın olup, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu durum, cinsiyetin prososyal davranış üzerinde tek başına belirleyici bir faktör olmayabileceğini düşündürmektedir.

Bu bulgu, literatürde yer alan bazı araştırmalarla örtüşmektedir. Abdullahi ve Kumar (2016), Çubukcu (2019), Özer (2016) ve Roth-Hanania ve arkadaşları (2011) gibi araştırmacılar, cinsiyetler arasında prososyal davranış düzeylerinde anlamlı bir fark bulmamışlardır. Bu sonuçlar, prososyal davranışların yalnızca biyolojik cinsiyetle değil;

bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre, kültürel normlar, aile tutumları ve kişisel özelliklerle de şekillendiğini göstermektedir.

Bununla birlikte, literatürde kız ergenlerin daha yüksek düzeyde prososyal eğilimler gösterdiğini belirten araştırmalar da mevcuttur (Eisenberg & Mussen, 1990; Kumru vd., 2004; Bağcı, 2015; Ekin, 2019). Bu çalışmalarda toplumsal cinsiyet rollerinin ve çocukluktan itibaren farklılaşan sosyalleşme biçimlerinin, özellikle kız çocuklarında yardımseverlik, empati ve iş birliği gibi davranışları daha fazla pekiştirdiği öne sürülmektedir (Altay & Güre, 2012).

Mevcut çalışmada cinsiyetin belirleyici olmaması, toplumsal rollerin dönüşüm sürecinde olduğunu ve prososyal davranışların her iki cinsiyet tarafından da benzer düzeyde sergilendiğini göstermektedir. Ayrıca okul iklimi, akran ilişkileri, dijital etkileşimler ve bireysel motivasyon gibi bağlamsal faktörlerin bu sonucun oluşmasında etkili olabileceği düşünülmektedir.

5.1.6.2. Prososyal davranış ve sınıf düzeyi

Araştırma bulguları, ergenlerin prososyal davranış düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin prososyal davranış puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olması, bu davranış biçimlerinin sınıf ilerledikçe belirgin bir değişim göstermediğini göstermektedir. Bu durum, prososyal davranışların gelişiminde yaş veya sınıf düzeyinden çok bireysel, ailevi ve çevresel faktörlerin etkili olduğunu düşündürmektedir.

Öte yandan bazı araştırmalarda, yaşla birlikte dışsal güdülenmiş prososyal davranışların arttığı, ancak içsel ve özgeci davranışların daha çok genç yetişkinlik döneminde belirginleştiği ifade edilmektedir (Kumru vd., 2004; Carlo vd., 2015; Eisenberg vd., 2015). Özellikle ergenlik döneminde sosyal beğeni, onay alma ve grup kabulü gibi etmenlerin kamusal prososyal davranışları etkilediği görülmektedir. Van der Graaff ve arkadaşları (2018), prososyal davranışların erkeklerde 14–17 yaş arasında arttığını, kızlarda ise bu artışın 16 yaşa kadar sürdüğünü ve sonrasında azaldığını bildirmiştir.

Bu çerçevede, sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemesi, okul ortamının homojen yapısı, benzer sosyal normlar ve akran etkisi gibi etkenlerle ilişkilendirilebilir. Sonuç olarak, prososyal davranışların sınıf düzeyine göre

değil; sosyal öğrenme, empati becerisi, aile tutumu ve sosyal çevrenin niteliği gibi çok boyutlu unsurlarla şekillendiği söylenebilir.

5.1.6.3. Prososyal davranış ve anne-baba medeni durum

Araştırma bulgularına göre, ebeveynlerinin medeni durumu ile ergenlerin prososyal davranış düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, ergenlerin olumlu sosyal davranışlarının, ebeveynlerin evli, ayrı ya da vefat etmiş olmasından çok; aile içindeki duygusal bağlar, ebeveyn-çocuk ilişkilerinin niteliği ve destekleyici iletişim gibi faktörlerden etkileniyor olabileceğini düşündürmektedir.

Anlamlı farkın ortaya çıkmaması çeşitli nedenlere bağlı olabilir. Medeni durum, aile yapısını yapısal olarak tanımlamakla birlikte, aile içi etkileşimlerin kalitesini yansıtmayabilir. Ayrı yaşayan ancak çocukla güçlü bir bağ sürdüren ebeveynlerin varlığı, bu yapısal farkı işlevsel olarak dengelemiş olabilir. Ayrıca, bireylerin prososyal eğilimleri; aile dışı faktörlerden, örneğin akran ilişkileri, okul ortamı ve sosyal değerlerden de etkileniyor olabilir.

Literatürde de benzer yönde sonuçlara ulaşan çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Beyaz (2021), Burak (2013), Çelikten (2017), Gönültaş (2013), Kokanovic ve arkadaşları (2018) ile Ustabas (2011), ebeveynlerin medeni durumu ile çocukların prososyal ya da antisosyal davranış düzeyleri arasında anlamlı farklar olmadığını rapor etmişlerdir.

Bununla birlikte, bazı araştırmalar ebeveyn birlikteliğinin çocukların davranışları üzerinde etkili olabileceğini de ifade etmektedir. Dizman (2003), Gümüş (2000) ve Karahan ve arkadaşları (2009), ebeveyn birlikteliğinin antisosyal davranışları azaltabileceğini savunurken; Yıldırım (2006) ise ebeveyn kaybının, özellikle annesi vefat eden çocuklarda olumsuz sosyal davranışlara yol açabileceğini belirtmiştir.

Sonuç olarak, prososyal davranışların gelişiminde yalnızca yapısal aile özelliklerinin değil; duygusal yakınlık, ebeveyn desteği, bireyin mizacı ve çevresel sosyal faktörlerin de birlikte ele alınması gerekmektedir.

5.1.6.4. Prososyal davranış ve anne-baba eğitim durumu

Araştırma bulguları, ergenlerin prososyal davranış düzeylerinin hem anne hem de baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, ebeveyn eğitiminin, çocukların prososyal davranışları üzerinde tek başına belirleyici olmayabileceğini düşündürmektedir. Benzer şekilde, Bağcı (2015),

Kasap (2021) ve Beyaz (2021) da ebeveyn eğitim düzeyi ile prososyal davranışlar arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır.

Bu farklılığın anlamlı çıkmaması, çeşitli nedenlerle açıklanabilir. Öncelikle prososyal davranışlar, aile içi etkileşim, ebeveynin çocuğa ayırdığı zaman, empati modelleri ve sosyal öğrenme süreçleri gibi çok boyutlu etkenlerden etkileniyor olabilir. Eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynler çocuk yetiştirmede daha bilinçli olsalar da, bu durum her zaman olumlu sosyal davranışlara dönüşmeyebilir. Örneğin, Çubukcu (2019), yüksek eğitilmiş babaların iş yükü nedeniyle çocuklarıyla yeterince zaman geçiremeyebileceğini ifade etmektedir. Bu da, prososyal davranışları destekleyecek modelleme sürecini sınırlandırabilir.

Öte yandan, Salıktutluk (2017) ve Baykut (2022), eğitim düzeyi yükseldikçe prososyal davranışların arttığını belirtmiştir. Bu tür farklı sonuçlar, örneklem yapısı, ölçme araçlarının duyarlılığı ya da kültürel bağlam gibi etkenlerden kaynaklanıyor olabilir. Sonuç olarak, ebeveyn eğitimi ile prososyal davranış arasındaki ilişki karmaşık ve dolaylıdır; bu nedenle daha bütüncül modellerle ele alınması daha açıklayıcı olabilir.

5.1.6.5. Prososyal davranış ve ebeveyn tutum algısı

Araştırma bulgularına göre, ergenlerin prososyal davranış düzeyleri, algıladıkları ebeveyn tutumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Özellikle, demokratik ve aşırı ilgili ebeveyn tutumuna sahip ergenlerin prososyal davranış puanları, ilgisiz ebeveyn tutumuna sahip olanlara kıyasla anlamlı derecede daha yüksektir. Bu sonuç, ebeveyn tutumlarının çocukların sosyal gelişiminde önemli bir rol oynadığını ve ilgisiz ebeveynliğin bu gelişimi olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir.

Ebeveynlik stilleri, çocukların duygusal ve sosyal gelişiminde belirleyici bir faktör olarak kabul edilmektedir. Özellikle ebeveyn sıcaklığı, kabulü ve desteği gibi boyutlar prososyal davranışları teşvik eden temel unsurlar arasında yer almaktadır (Darling & Steinberg, 1993; Hoffman, 2000). Literatürde, ebeveyn sıcaklığı ve desteği ile çocukların prososyal davranışları arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir (Sünbül & Güçray, 2016; Toktamış, 2008; Van der Storm, 2022; Özabacı, 2006).

Bununla birlikte, ebeveyn tutumları ile prososyal davranışlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bildiren bazı çalışmalar da mevcuttur (Özyürek & Özkan, 2015; Kıyak, 2020; Yağmurlu & Sanson, 2009). Bu durum, prososyal davranışların sadece ebeveyn

tutumlarıyla değil; bireyin mizacı, sosyal çevresi ve okul ortamı gibi çoklu faktörlerle şekillendiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları, ilgisiz ebeveyn tutumunun prososyal davranışlar üzerinde sınırlayıcı bir etki yarattığını, demokratik ve aşırı ilgili tutumların ise bu davranışları destekleyici yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, ebeveynlik stillerinin prososyal gelişim üzerindeki etkisinin çok boyutlu ve bağlamsal olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir.

5.1.6.6. Prososyal davranış ve akademik başarı algısı

Araştırmada elde edilen bulgular, ergenlerin algıladıkları akademik başarı düzeylerine göre prososyal davranış puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, bireylerin yardım etme, empati kurma veya toplum yanlısı davranışlarda bulunma eğilimlerinin, okul başarısına ilişkin algılardan doğrudan etkilenmediğini düşündürmektedir.

Bu bulgu, bazı önceki araştırmalarla da örtüşmektedir. Örneğin, Özyürek ve Özkan (2015) ile Kıyak (2020), prososyal davranışların akademik başarıya göre anlamlı biçimde değişmediğini bildirmiştir. Bu çalışmalar, prososyal eğilimlerin daha çok duygusal zekâ, empati ve ahlaki gelişim gibi içsel süreçlerle bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır.

Bununla birlikte, literatürde akademik başarı ile prososyal davranış arasında pozitif ilişki bulan çalışmalara da rastlanmaktadır. Örneğin, Bukatko (2004), akademik başarısı yüksek çocukların daha fazla prososyal ve daha az saldırgan davranış sergilediklerini belirtmiştir. Zimmerman (1995) ve Yurt (2014) ise akademik başarı ile öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak, bu çalışmada bu yönde bir ilişki saptanmamıştır.

5.1.6.7. Prososyal davranış ve algılanan aile gelir düzeyi

Araştırma bulgularına göre, ergenlerin prososyal davranış düzeyleri, algılanan aile gelir düzeyine göre anlamlı biçimde farklılık göstermemektedir. Yüksek gelir grubundaki bireylerin puanları daha yüksek görünse de bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu durum, prososyal davranışların gelişiminde yalnızca ekonomik düzeyin değil; empati, aile içi ilişkiler ve sosyal öğrenme gibi faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir.

Literatürde bu bulguyu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Çubukçu, 2019; Atasoy, 2005). Öte yandan, bazı çalışmalar yüksek gelir düzeyinin prososyal eğilimleri

artırabileceğini öne sürmektedir (Bandy & Wilhelm, 2007; Altıntaş, 2020). Bu çelişki, bağlamsal ve kültürel farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir.

Sonuç olarak, prososyal davranışların gelişiminde gelir düzeyi tek başına belirleyici değildir; çoklu faktörlerin dikkate alındığı bütüncül yaklaşımlar gereklidir.

5.2. Sonuç

Bu araştırmada, ergenlik dönemindeki bireylerin öz şefkat ve prososyal davranış düzeylerinin, akran zorbalığı ve mağduriyet eğilimleri üzerindeki yordayıcı etkileri incelenmiş; ayrıca bu değişkenlerin çeşitli demografik özellikler bağlamında farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, ergenlerin sosyal ve duygusal gelişimlerini etkileyen çok katmanlı dinamikleri anlamaya yönelik önemli ipuçları sunmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre, öz şefkat düzeyinin artması, hem zorbalık yapma hem de mağduriyet yaşama düzeylerini anlamlı biçimde azaltmaktadır. Bu bulgu, öz şefkatin yalnızca bireyin içsel duygusal düzenlemesini desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda sosyal ilişkilerde daha sağlıklı ve yapıcı davranışları teşvik eden önemli bir psikolojik kaynak olduğunu ortaya koymaktadır. Öz şefkatin, zorbalık davranışını negatif yönde yordamaya devam ettiği ve mağduriyet üzerindeki etkisinin de anlamlı olduğu görülmüştür. Bu durum, özellikle okullarda yürütülecek önleyici psikolojik danışma hizmetleri açısından dikkate değerdir.

Prososyal davranışların ise yalnızca zorbalık davranışı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu, ancak mağduriyet üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, empati, yardımseverlik ve sosyal sorumluluk gibi sosyal becerilerin, akranlara yönelik saldırgan eğilimleri azaltmada etkili olabileceğini, ancak mağduriyet yaşantılarını tek başına açıklamada yetersiz kalabileceğini göstermektedir.

Çalışmada elde edilen bir diğer önemli bulgu, öz şefkat ve prososyal davranışların birlikte değerlendirildiği modellerde, akran zorbalığı düzeyinin daha yüksek oranda açıklandığıdır. Her iki değişkenin aynı modelde yer alması, zorbalık eğilimlerini anlamada daha bütüncül bir yaklaşımın gerekliliğini ortaya koymuştur. Buna karşılık, mağduriyet düzeyinin öngörülmesinde yalnızca öz şefkat anlamlı bir katkı sunarken, prososyal davranışın bu modele anlamlı bir katkı sağlamadığı görülmüştür.

Bunun yanı sıra, araştırmada elde edilen bulgular, ergenlerin öz şefkat düzeylerinin prososyal davranışları da anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, bireyin kendine karşı geliştirdiği şefkatli ve kabullenici tutumun, sosyal çevresine yönelik empatik ve yardımsever davranışlarla da pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Öz şefkatin yalnızca bireyin duygusal düzenleme kapasitesini değil, aynı zamanda sosyal etkileşimlerini de olumlu yönde etkilediği bu sonuçla desteklenmiştir.

Demografik değişkenler açısından elde edilen bulgular, cinsiyet, sınıf düzeyi, ebeveyn tutumu ve akademik başarı algısı gibi faktörlerin, ergenlerin sosyal davranışlarında farklılaşmalara yol açtığını göstermektedir. Özellikle otoriter ve ilgisiz ebeveyn tutumlarının, zorbalık ve mağduriyet düzeylerini artırıcı bir rol oynadığı; demokratik ebeveyn tutumunun ise koruyucu işlev gördüğü belirlenmiştir. Akademik başarı algısı düşük olan öğrencilerde mağduriyetin yüksek olması, okul başarısının sosyal ilişkiler üzerindeki dolaylı etkilerine işaret etmektedir.

Bu çalışma, ergenlik döneminde yaygın biçimde gözlemlenen akran zorbalığını, yalnızca davranışsal yönleriyle değil; bu davranışların arkasında yer alan psikolojik ve sosyal etkenlerle birlikte ele almıştır. Öz şefkat ve prososyal davranış gibi bireysel kaynakların, zorbalık ve mağduriyet üzerindeki etkilerini analiz ederek, hem alanyazına teorik katkı sunmuş hem de uygulayıcılar için yol gösterici veriler üretmiştir. Araştırma, zorbalıkla mücadelede yalnızca dışsal kontrol önlemlerine değil, bireyin içsel güçlerine ve olumlu sosyal becerilerine odaklanan bütüncül bir bakış açısını savunmaktadır. Bu yönüyle tez, okul temelli psikoeğitsel müdahalelerden duygusal gelişimi destekleyici rehberlik uygulamalarına kadar pek çok alanda kullanılabilecek nitelikte bir bilgi zemini sunmaktadır.

5.3. Öneriler

Bu bölümde, elde edilen araştırma bulguları temel alınarak hem uygulayıcılara hem de alanyazına katkı sunabilecek gelecekteki araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada, ergenlerde akran zorbalığı ve mağduriyetin, öz şefkat ve prososyal davranış gibi olumlu psikososyal değişkenler üzerinden yordanabilirliği araştırılmış; aynı zamanda bu değişkenlerin demografik etkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Alanyazında öz şefkat ve prososyal davranışların birlikte ele alındığı

alışmalar oldukça sınırlıdır. Dolayısıyla bu çalışma, hem modelleme düzeyi hem de değişken kombinasyonu açısından özgün bir katkı sunmaktadır. Özellikle z şefkatin hem zorbalık hem de mağduriyet düzeylerini anlamlı biçimde yordaması, bu değişkenin koruyucu rolünü vurgulamaktadır. Bu yönüyle, çalışma yalnızca bir ilişki belirlemekle kalmayıp, önleyici müdahale alanlarında kullanılabilecek somut veri sunmaktadır.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda, değişkenler arası ilişkilerin çoklu faktörlerle desteklenerek daha kapsamlı analizler yapılması önerilir. Özellikle okul iklimi, arkadaş ilişkileri, ğretmen desteği gibi bağlamsal değişkenlerin de modele dahil edilmesi, zorbalık davranışlarının nedenlerini daha derinlikli biçimde ortaya koyabilir. Ayrıca, bu çalışmanın kesitsel yapısı göz önüne alındığında, benzer değişkenlerle yürütülecek boylamsal ve deneysel araştırmalar, nedensellik ilişkilerini test etme açısından literatüre daha güçlü katkılar sağlayacaktır. Son olarak, öz şefkat ve prososyal davranışların farklı yaş gruplarında ve kültürel bağlamlarda nasıl işlediğine yönelik karşılaştırmalı araştırmalar, kavramların gelişimsel ve sosyokültürel yönlerinin anlaşılması bakımından oldukça kıymetlidir.

5.3.2. Uygulayıcılara yönelik neriler

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, okullarda görev yapan psikolojik danışmanların ve rehberlik servislerinin öz şefkat ve prososyal davranış gelişimini destekleyen yapılandırılmış programlar hazırlamaları önem arz etmektedir. Özellikle ergenlik döneminde, öğrencilerin duygusal farkındalıklarını artırmalarına, başkalarına empatik yaklaşım geliştirmelerine ve sosyal sorumluluk bilinci kazanmalarına yönelik grup rehberliği çalışmaları etkili olabilir. Ayrıca sınıf içi etkinliklerde iş birliğini artıracak uygulamalar, öğrenciler arasında olumlu sosyal bağların kurulmasına katkı sağlayacaktır.

Ebeveyn tutumlarının ergenlerin sosyal davranışları üzerindeki etkileri göz önüne alındığında, ailelere yönelik bilgilendirme seminerleri ve ebeveyn danışmanlığı hizmetleri güçlendirilmelidir. Demokratik tutumun koruyucu işlevi doğrultusunda, anne-babalara çocuklarıyla açık iletişim kurmaları, duygularını anlayışla karşılamaları ve aşırı kontrol yerine rehberlik sunmaları önerilebilir. Ayrıca, zorbalık ve mağduriyet eğilimlerinin özellikle 10. sınıf düzeyinde daha yüksek olduğu bulgusu doğrultusunda, bu yaş grubundaki öğrencilere yönelik özel önleyici programların uygulanması etkili olabilir.

6. KAYNAKLAR

- Abanoz, S. (2020). 6-12 yaş arası çocukların dini ve ahlaki gelişimlerinde anne ve babaların rolü. *Türk Din Psikolojisi Dergisi*, 6(1), 119-148.
- Abdullahi, I. A., & Kumar, P. (2016). Gender differences in prosocial behaviour. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(4), 171-175.
- Acar, İ. (2013). *Predictors of preschool children's peer interactions: Temperament and prosocial behaviour* (Master's thesis). University of Nebraska-Lincoln, Education and Human Sciences.
- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., & Wilks, A. (2018). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *Journal of School Violence*, 17(2), 200-215.
- Açıkgöz, T. (2017). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula karşı tutum (Kartepe ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Adıgüzel, G. (2012). *Üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin empatik eğilim, duyguları ifade etme ve öz-anlayış açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ahioğlu-Lindberg, E. N. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-10.
- Ahmed, E., & Braitwaite, V. (2004). What, me ashamed? Shame management and school bullying. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 40(1), 1-26. <https://doi.org/10.1177/0022427803256119>
- Aithal, A. P., Kumar, N., Gunasegeran, P., Sundaram, S. M., Rong, L. Z., & Prabhu, S. P. (2016). A survey-based study of emotional intelligence as it relates to gender and academic performance of medical students. *Education for Health*, 29(1), 255-258.
- Akalp-Gültekinli, A. (2024). *Lise öğrencilerinde akran zorbalığı: Algılanan sosyal destek, psikolojik iyi oluş ve bazı demografik özelliklere göre bir inceleme* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akbaş, E. (2012). Aile yapısının çocukların sosyal davranışlarına etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(3), 45-59.
- Akkaya, Ç. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ve öz duyarlılık düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Aknin, L. B., Fleerackers, A. L., & Hamlin, J. K. (2014). Can third-party observers detect the emotional rewards of generous spending? *Journal of Positive Psychology*, 9, 198-203. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.888578>
- Aktaş, K. (2014). Etik-ahlâk ilişkisi ve etiğin gelişim süreci. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 22-33.
- Akyol, Ö. (2011). *Ergenlerde iletişim becerilerinin yordayıcıları olarak öz-duyarlılık ve mizah tarzları* (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

- Alemdağ, C. (2019). Saldırganlıkta prososyal ve antisosyal davranışların rolü. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1–10.
- Alibekiroğlu, P. B., Akbaş, T., Ateş, F. B., & Kırdök, O. (2018). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkide öz anlayışın aracı etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(2), 1-17.
- Alikaşifoğlu, M. (2011). Akran istismarı. *Türk Pediatri Arşivi Dergisi*, 46, 31-34.
- Alikaşifoğlu, M., & Ercan, O. (2006). Ergenlerde madde kullanımı. *Türkiye Klinikleri Pediatric Sciences-Special Topics*, 2(5), 76-83.
- Alikaşifoğlu, 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 Istanbul, Turkey. *European Journal of Pediatrics*, 166(12), 1253–1260. <https://doi.org/10.1007/s00431-006-0411-x>
- Alkan, H. (2019). *Lise öğrencilerinin sosyal başarı hedefleri ve akran zorbalığı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Allen, A. B., & Leary, M. R. (2010). Self-compassion, stress, and coping. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(2), 107-118. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00246.x>
- Alsaleh, A. (2014). Peer bullying and victimization among high school students in Kuwait. *Sociological Focus*, 47(2), 84-100. <https://doi.org/10.1080/00380237.2014.883604>
- Altay, F. B., & Güre, A. (2012). Okul öncesi kuruma (devlet-özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2699–2718.
- Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.
- Altıntaş, K. (2020). *Gelir düzeyi ile prososyal davranış arasındaki ilişki: Ampirik bir inceleme* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Altun, G. (2021). *Geç ergenlik döneminde ebeveyn tutumları ile yaşam doyumu ve öz şefkat arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Andiç, S. (2013). *Ergenlik döneminde zihni meşgul eden konularla ilişkili değişkenler: Bağlanma tarzları, öz şefkat ve psikolojik belirtiler* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Ankara.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year-old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26(1), 49–56.
- Anılğan, H. (2022). *A research on adolescents' levels of self-compassion, social connectedness, and coping with stress* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Anyan, S., & Pryor, J. (2002). What is in a family? Adolescent perceptions. *Children & Society*, 16(5), 306–317. <https://doi.org/10.1002/chi.716>

- Aras Türkcan, H. K. (t.y.). *The effect of self-compassion on the relationship between body image and social media usage* (Unpublished master's dissertation). Bahçeşehir University, İstanbul.
- Arslan, Y. (2009). *Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile sosyal problem çözme arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ata, S. & Artan, İ. Z. (2021). Ergen Prososyallik Ölçeği: Açıklık ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 28(1), 38–44. <https://doi.org/10.4274/tjcamh.galenos.2020.14632>
- Atasoy, E. (2005). *Çevre için eğitim: İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma* (Doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Atik, G., & Güneri, O. Y. (2013). Bullying and victimization: Predictive role of individual, parental, and academic factors. *School Psychology International*, 34(6), 658–673. <https://doi.org/10.1177/0143034313479699>
- Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 86-99. <https://doi.org/10.1080/00220679809597580>
- Ayas, T. (2008). Aile içinde şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8, 206-214.
- Ayas, T., & Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 550-568.
- Ayas, T., & Pişkin, M. (2015). Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (50), 316–324.
- Aydın Sünbül, Z. (2012). *Ergenlerde olumlu sosyal davranışları yordamada koruyucu faktörler ve bazı kişisel değişkenlerin rolü* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aydın, A. (2010). *Psikolojik danışma kuramları*. Pegem Yayınları.
- Ayran, G. (2013). *Ergenlerde akran zorbalığı ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ayran, G., & Çelebioğlu, A. (2018). Ergenlerde akran zorbalığı ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumu arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Researcher*, 6(3), 129–140.
- Ayten, A. (2009). *Prososyal davranışlarda dindarlık ve empatinin rolü* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bacanlı, F., & Çarkıt, E. (2020). Öz şefkatin cinsiyete göre incelenmesi: Meta analiz çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 21(2), 1-15. <https://doi.org/10.12984/eggefd.648331>
- Bacanlı, F., & Sürücü, A. G. M. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 7-35.

- Baer, R. A., Lykins, E. L., & Peters, J. R. (2012). Mindfulness and self-compassion as predictors of psychological well-being in long-term meditators and matched nonmeditators. *The Journal of Positive Psychology*, 7(3), 230-238. <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.674548>
- Bağcı Çetin, B., & Öztürk Samur, A. (2018). 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile anne-babalarının prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 1-17. <https://doi.org/10.17556/Erziefd.286651>
- Bağcı, B. (2015). *Çocuk ve yetişkin prososyalite ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması ve çocuk ile anne-baba prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Bakırcıoğlu, R. (2006). *Ansiklopedik psikoloji sözlüğü*. Anı Yayıncılık.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10(1), 17-31. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1298\(200001/02\)10:1<17::AID-CASP526>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1298(200001/02)10:1<17::AID-CASP526>3.0.CO;2-M)
- Balkaya, Ö. G. A., & Ceyhan, E. (2007). Lise öğrencilerinin suç davranış düzeylerinin bazı kişisel ve ailesel nitelikler bakımından incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 11(11), 13-27.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (2010a). Self-efficacy. In D. Matsumoto (Ed.), *Cambridge dictionary of psychology*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2010b). Vicarious learning. In D. Matsumoto (Ed.), *Cambridge dictionary of psychology*. Cambridge University Press.
- Bandy, R., & Wilhelm, M. O. (2007). Family structure and income during childhood and subsequent prosocial behavior in young adulthood. *Social Science Research*, 36(2), 725-747.
- Barker, E. D., Arseneault, L., Brendgen, M., Fontaine, N., & Maughan, B. (2008). Joint development of bullying and victimization in adolescence: Relations to delinquency and self-harm. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(9), 1030-1038. <https://doi.org/10.1097/CHI.ObO13e31817eec98>
- Barnard, L. K., & Curry, J. F. (2011). Self-compassion: Conceptualizations, correlates, and interventions. *Review of General Psychology*, 15(4), 289-303. <https://doi.org/10.1037/a0025754>
- Barry, C. T., Loflin, D. C., & Doucette, H. (2015). Adolescent self-compassion: Associations with narcissism, self-esteem, aggression, and internalizing symptoms in at-risk males. *Personality and Individual Differences*, 77, 118-123.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim psikolojisi* (5. baskı). Feryal Matbaası.

- Başkaya, H. (2024). *Bazı demografik değişkenlere göre ergenlerin zorbalık eğilimleri ve zorbalıkla baş etme düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23(2), 165–174. <https://doi.org/10.1080/02796015.1994.12085704>
- Batson, C. D. (1998). Altruism and prosocial behavior. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4th ed., Vol. 2, pp. 282–316). McGraw-Hill.
- Batson, C. D., Ahmad, N., Powell, A. A., Stocks, E. L., Shah, J., & Gardner, W. L. (2008). Prosocial motivation. In *Handbook of motivation science* (pp. 135-149).
- Batson, C. D., Early, S., & Salvarani, G. (1997). Perspective taking: Imagining how another feels versus imagining how you would feel. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(7), 751-758. <https://doi.org/10.1177/0146167297237008>
- Batson, C. D., Lishner, D. A., Cook, J., & Sawyer, S. (2005). Similarity and nurturance: Two possible sources of empathy for strangers. *Basic and Applied Social Psychology*, 27(1), 15-25. https://doi.org/10.1207/s15324834basp2701_2
- Baydar Hasırcı, H. (2024). *Mindfulness (bilinçli farkındalık) temelli akran zorbalığını azaltma programının çocukların mindfulness ve akran zorbalığı düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Bayhan, P. S., & Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. MORPA Kültür Yayınları.
- Baykut, İ. E. (2022). *Ergenlerin prososyal davranışları ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Beane, A. L. (2008). *Protect your child from bullying: Expert advice to help you recognize, prevent, and stop bullying before your child gets hurt*. John Wiley & Sons.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.
- Bénabou, R., & Tirole, J. (2006). Incentives and prosocial behavior. *American Economic Review*, 96(5), 1652–1678. <https://doi.org/10.1257/aer.96.5.1652>
- Beran, T. N., & Tutty, L. (2002). Children's reports of bullying and safety at school. *Canadian Journal of School Psychology*, 17(2), 1-14. <https://doi.org/10.1177/082957350201700201>
- Beran, T., & Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1, 15–33.
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools: A guide to understanding and management*. Open University Press.
- Beyaz, S. (2021). *Genç yetişkinlerin çocukluk çağı travmalarının bireylerin prososyal davranışları ile ilişkisinde duygusal zekanın rolü* (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Bierhoff, H.-W. (2002). Just world, social responsibility, and helping behavior. In M. Ross & D. T. Miller (Eds.), *The justice motive in everyday life* (pp. 189–203). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499975.011>
- Bilgin, N. (1988). *Sosyal psikolojiye giriş*. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1975). *Eğitim psikolojisi* (3. baskı). Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. J., Rentfrow, P. J., Gebauer, J. E., Potter, J., & Gosling, S. D. (2016). Öz saygıda yaş ve cinsiyet farklılıkları - Kültürlerarası bir pencere. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(3), 396.
- Bluth, K., & Blanton, P. W. (2014a). Mindfulness and self-compassion: Exploring pathways to adolescent emotional well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 23(7), 1298-1309. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9830-2>
- Bluth, K., & Blanton, P. W. (2014b). The influence of self-compassion on emotional well-being among early and older adolescent males and females. *The Journal of Positive Psychology*, 9(2), 1-12. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936967>
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144-161. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447>
- Breines, J. G., & Chen, S. (2013). Activating the inner caregiver: The role of support-giving schemas in increasing state self-compassion. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49(1), 58-64. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.07.015>
- Brockenbrough, K. K., Cornell, D. G., & Loper, A. B. (2002). Aggressive attitudes among victims of violence at school. *Education and Treatment of Children*, 25(3), 273–287.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1993). Popularity, friendship, and emotional adjustment during early adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1993(60), 23-37. <https://doi.org/10.1002/cd.23219936004>
- Bulgurcu, S. (2011). *İstanbul ilinde bir ilköğretim okulunda 6–8. sınıflarda akran zorbalığı sıklığının araştırılması* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aile Sağlığı Anabilim Dalı, İstanbul.
- Buluç, B. (2006). *Okullarda suç ve şiddet*. In *Eğitim ve şiddet* (pp. 1-40). HEGEM.
- Burnukara, P., & Uçanok, Z. (2012). İlk ve orta ergenlikte akran zorbalığı: Gerçekleştiği yerler ve baş etme yolları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(29), 68-82.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Calvete, E., & Orue, I. (2012). The role of emotion regulation in the predictive association between social information processing and aggressive behavior in adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 338-347. <https://doi.org/10.1177/0165025412444079>

- Can-Gürsoy, E. (2010). *Ergenlerde sosyodemografik özelliklere ve algılanan sosyal destek ile akran zorbalığına maruz kalmanın incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. R. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 23(1), 107-134. <https://doi.org/10.1177/0272431602239132>
- Carlo, G., Koller, S. H., & Eisenberg, N. (1998). Prosocial moral reasoning in institutionalized delinquent, orphaned, and noninstitutionalized Brazilian adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 13(4), 363-376. <https://doi.org/10.1177/0743554898134003>
- Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A., & Armenta, B. E. (2011). The longitudinal relations among dimensions of parenting styles, sympathy, prosocial moral reasoning, and prosocial behaviors. *International Journal of Behavioral Development*, 35(2), 116-124. <https://doi.org/10.1177/0165025410375921>
- Carlo, G., Padilla-Walker, L. M., & Nielson, M. G. (2015). Longitudinal bidirectional relations between adolescents' sympathy and prosocial behavior. *Developmental Psychology*, 51(12), 1771-1777. <https://doi.org/10.1037/dev0000056>
- Castilho, P., Carvalho, S. A., Marques, S., & Pinto-Gouveia, J. (2017). Self-compassion and emotional intelligence in adolescence: A multigroup mediational study of the impact of shame memories on depressive symptoms. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 759-768. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0613-4>
- Castilho, P., Pinto-Gouveia, J., & Duarte, J. (2015). Evaluating the multifactor structure of the self-compassion scale in a clinical sample. *Mindfulness*, 6(1), 87-97. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0242-3>
- Christensen, K. J., Padilla-Walker, L. M., Busby, D. M., Hardy, S. A., & Day, R. D. (2011). Relational and social-cognitive correlates of early adolescents' forgiveness of parents. *Journal of Adolescence*, 34(5), 903-913. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.01.001>
- Cloutier, R., & Bekir, (1982). Ergenlik psikolojisinde kuramlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 875-904.
- Cole, J. C. M., Cornell, D. G., & Sheras, P. (2006). Identification of school bullies by survey methods. *Professional School Counseling*, 9(4), 305-313.
- Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied, and the bystander*. Harper Resource.
- Comte, A. (1975). *System of Positive Polity* (Vol. 1, Original work published 1851). London: Burt Franklin.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., et al. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(Suppl. 2), 216-224. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9>
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722. <https://doi.org/10.2307/1131945>

- Currie, C., Ziglio, E., Barnekow, V., & Negru, L. (2008). *Inequalities in young people's health: HBSC international report from the 2005/2006 Survey* (Health Policy for Children and Adolescents, No. 5). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve davranışı* (25. basım). Remzi Kitabevi.
- Çağırın, Z. (2014). *Ergenlerde akran zorbalığı, psikolojik belirtileri ve zorbalıkla baş etme tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çakar, F. S., & Tagay, Ö. (2017). Aile ilişkilerinin ergenlerin empati ve prososyal davranışları üzerindeki etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 38(4), 15-32.
- Çakır, G. (2017). Türk toplumunda cinsiyet rolleri ve prososyal davranışlar. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 20(3), 45-67.
- 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, 555-576.
- Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğulları, S., & Çok, F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1211-1225.
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 81-92.
- Çarkit, E., & Yalçın, S. B. (2018). Üniversite öğrencilerinin düşünce hataları ve duyguları ifade etmelerinin mükemmeliyetçilik tutumlarını yordaması. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 195-210.
- Çayırdağ, N. (2006). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul kültürünü algılayışları ile zorbalık eğilimleri ve zorbalıkla baş etme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelebi, S. (2022). *Ergenlerde öznel zindeliğin yordayıcısı olarak temel psikolojik ihtiyaçlar: Öz-şefkatin aracı rolü* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çelebi, Ü. G. (2024). *Kardeş kıskançlığı ve akran zorbalığının okul başarısı üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Doğu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, G. (2007). *Çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları kliniğine başvuran ergenlerin özellikleri* (Uzmanlık tezi). Çukurova Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı.
- Çelikten, B. B. (2017). *Suçta sürüklenmiş çocukların olumlu sosyal ile saldırgan davranışlarının ailesel faktörler bağlamında incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çınkır, Ş., & Karaman-Kepeneci, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim Dergisi*, 34, 236-253.
- Çiçeksoy, G. (2022). *Ergenlerde saldırganlık düzeyinin prososyal davranış ve duygusal başa çıkma ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-77.
- Çimen, M. (2023). Fiziksel gelişim. In *Eğitimin Kavramsal Temelleri-8: Eğitim Psikolojisi* (p. 55).
- Çivitçi, A. (2007). Erken ergenlik döneminde içsel-dışsal denetim odağı boyutları ve cinsiyete göre mantıkdışı inançlar. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*.
- Çok, F. (2019). Gelişim psikolojisi: Ergenlik ve yetişkinlik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (JFES)*, 27(2), 905-935. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000362
- Çubukcu, A. (2019). 48-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile annelerinin prososyal davranışları ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Dake, J. A., Price, J. H., & Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, 73(5), 173-180. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb03599.x>
- Damon, W., & Lerner, R. M. (Eds.). (2006). *Handbook of child psychology, theoretical models of human development*. John Wiley & Sons.
- Danacı, M. Ö., & Çetin, Z. (2016). Erken çocukluk döneminde görülen okul zorbalığı davranış eğilimlerinin çocukların kişisel/sosyal-dil-motor gelişimleri ile olan ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(2), 53-72.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>
- Decety, J., & Lamm, C. (2006). Human empathy through the lens of social neuroscience. *The Scientific World Journal*, 6, 1146-1163. <https://doi.org/10.1100/tsw.2006.221>
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003). Importance ratings of socially supportive behaviors by children and adolescents. *School Psychology Review*, 32(1), 108-131.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003). The role of social support in the lives of students who experience bullying. *Psychology in the Schools*, 40(5), 473-483.
- Demir, G. (2023). *Duygu düzenleme güçlüğü ile algılanan ebeveyn tutumu ilişkisinde reddedilme duyarlılığı ve öz şefkatın aracı rolü* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Bilim Dalı, İstanbul.
- Demirbilek, H. (2021). *Lise öğrencilerinde bilişsel esneklik, öznel iyi oluş, affetme ve öz şefkat arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demiröz, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları aile tutumları ile akran zorbalığı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Deniz, M. E., Arslan, C., Özyeşil, Z., & İzmirli, M. (2012). Öz-anlayış, yaşam doyumu, negatif ve pozitif duygu: Türk ve diğer ülke üniversite öğrencileri arasında bir karşılaştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 428-446.
- Dinçel, E. (2006). *Ergenlik dönemi gelişimsel ödevleri ve psikolojik problemler* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dirks, M. A., Recchia, H. E., & Howe, N. (2015). Sibling relationships as sources of risk and resilience in the development of children and adolescents. *Journal of Family Psychology*, 29(5), 663-673. <https://doi.org/10.1037/fam000110>
- Dizman, H. (2003). *Anne-babası ile yaşayan ve anne yoksunu olan çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Y. (1998). *Davranış bilimlerine giriş*. ANTIP A.Ş.
- Dolgun, G. (2018). Akran zorbalığını önlemede hemşirenin rolü. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 5(1), 95–101.
- Dorn, L. D., & Biro, F. M. (2011). Puberty and its measurement: A decade in review. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 180-195.
- Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., Schroeder, D. A., & Penner, L. A. (2006). *The social psychology of prosocial behavior*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Dökmen, Ü. (2010). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati* (43. basım). Remzi Kitabevi.
- Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve bir önleyici program modeli* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Dracic, S. (2009). Bullying and peer victimization. *Materia Socio Medica*, 21(4), 216–219. <https://doi.org/10.5455/msm.2009.21.216-219>
- Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., Damsgaard, M. T., Holstein, B. E., Hetland, J., ... & Lynch, J. (2009). Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: A comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries. *American Journal of Public Health*, 99(5), 907–914. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2008.139303>
- Duncan, R. D. (1999). Peer and sibling aggression: An investigation of intra-and extra-familial bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 14(8), 871–886. <https://doi.org/10.1177/088626099014008005>
- Dupper, D. R. (2013). *School bullying: New perspectives on a growing problem*. Oxford University Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Dünya Sağlık Örgütü. (2024). *Avrupa, Orta Asya ve Kanada'da ergenler arasında akran şiddeti ve zorbalık: 2021/2022 Okul Çağındaki Çocuklarda Sağlık Davranışları (HBSC) araştırmasından uluslararası rapor*. Cilt 2. DSÖ Avrupa Bölge Ofisi. <https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289060929>

- Düzgün, İ. (2019). Ortaokula devam eden çocukların sosyodemografik özellikleri ile akran zorbalığı davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sciences*, 5(20), 928–941.
- Düzgüner, S. (2019). Prososyal davranışlarda diğerkâmlığın (özgecilik) tanımı ve konumu. *Bilimname*, 2019(40), 351-373.
- Eagly, A. H., & Crowley, M. (1986). Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100(3), 283–308. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.100.3.283>
- Edwards, C. P., Knoche, L., & Kumru, A. (2003). Socialization of boys and girls in natural contexts. In J. W. Ehrhardt (Ed.), *Encyclopedia of sex and gender* (Vol. 1, pp. 34–41). Macmillan.
- Efe, A. (2024). *Ergenlerde öz şefkat ile sosyal bağlılık arasındaki ilişkide duygusal başa çıkmanın aracılık rolü* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic cognition, emotion, and behavior*. Erlbaum.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. (1998). Prosocial development. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 701–778). John Wiley & Sons.
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94(1), 100–131. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.1.100>
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1990). *The roots of prosocial behavior in children* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1997). *The roots of prosocial behavior in children* (4th ed.). Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2014). Multidimensionality of prosocial behavior. In *Prosocial development: A multidimensional approach* (pp. 17–39). Guilford Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67(5), 2227–2247. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01854.x>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 646–718). John Wiley & Sons.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (pp. 610–656). John Wiley & Sons.
- Eisenberg, N., Spinrad, T., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Eker, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz duyarlılık ve duyarlı sevgi düzeylerinin ebeveyn tutumları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Ekin, S. (2019). *Lise öğrencilerinin müzikten etkilenim düzeyleriyle prososyal eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ekşi, H., Sayın, M., & Çelebi, Ç. D. (2016). Üniversite öğrencilerinin özgecilik ve otantiklik seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(32), 79-102.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Ercan, L. (2002). Ergenlik döneminde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(1), 47-58.
- Erden, Ş. (2017). Duygusal gelişim. In M. E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (8. baskı, pp. 180-212). Pegem Akademi.
- Erginöz, E., Alikashiöğlu, M., Ercan, O., Uysal, O., Alp, Z., Ocak, S., Tanyıldız, G. O., Ekici, B., Yücel, İ. K., & Kaymak, A. D. (2013). The role of parental, school, and peer factors in adolescent bullying involvement: Results from the Turkish HBSC 2005/2006 study. *Asia-Pacific Journal of Public Health*, 27(2), 1591–1603.
- Ergün, N. (2015). *Erken ergenlerde okul, aile ve demografik değişkenlere göre akran zorbalığının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W. W. Norton.
- Erikson, E. H. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4, 56-121.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis* (2nd ed.). Norton.
- Ersanlı, K. (2005). *Davranışlarımız: Gelişim ve öğrenme*. Eser Yayıncılık.
- Ersanlı, K. (2007). Çocuğun davranışlarının biçimlenmesinde rol model davranışların etkisi: Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu. Hegem.
- Ertuğrul, F., & Eker, E. (2019). Ön ergenlik döneminde zorbalık davranışı ile bazı sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 5(2), 117-140.
- Eskin, M., Ertekin, K., Harlak, H., & Dereboy, Ç. (2008). Lise öğrencisi ergenlerde depresyonun yaygınlığı ve ilişkili olduğu etmenler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(4).
- Eşici, H. (2007). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin temel ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi ile zorbalık davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fabes, R. A., & Eisenberg, N. (1998). Meta-analyses of age and sex differences in children's and adolescents' prosocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 1–29). Wiley.
- Fabes, R. A., Carlo, G., Kupanoff, K., & Laible, D. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior I: The role of individual processes. *The Journal of Early Adolescence*, 19(1), 5-16. <https://doi.org/10.1177/0272431699019001001>
- Fasihi, A., & Abolghasemi, A. (2017). The comparison of emotional processing and self-compassion in bully and victim students. *International Journal of Advanced Studies in Humanities and Social Science*, 6(2), 86–95.

- FitzGerald, D. (1999). *Bullying in our schools: Understanding and tackling bullying: A guide for schools*. Blackhall.
- Freud, S. (1961). The ego and the id. In J. Strachey (Ed. & Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 19, pp. 3–66). Hogarth Press.
- Garcia, M., Lopez, R., & Diaz, P. (2018). Maternal education and intergenerational authority in family dynamics. *Family Process*, 57(1), 90–95.
- Ge, X., Conger, R. D., & Elder, G. H. (2001). Pubertal transition, stressful life events, and the emergence of gender differences in adolescent depressive symptoms. *Developmental Psychology*, 37(3), 404–417. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.3.404>
- Geldard, K., & Geldard, D. (2013). *Ergenler ve gençlerle psikolojik danışma: Proaktif yaklaşım* (M. Pişkin, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi.
- Genç, G., & Aksu, M. B. (2010). Genel lise öğrencilerinin zorba-kurban davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 30(2), 521–548.
- Gençtan, E. (1995). *Psikanaliz ve sonrası*. Remzi Kitabevi.
- Geng, J., & Lei, L. (2021). Relationship between stressful life events and cyberbullying perpetration: Roles of fatalism and self-compassion. *Child Abuse & Neglect*, 120, 105176.
- Geng, J., & Lei, L. (2021). Relationship between stressful life events and cyberbullying perpetration: Roles of fatalism and self-compassion. *Child Abuse & Neglect*, 120, 105176.
- Gerçik, İ. Z. (2020). Türk sosyal karakteri üzerine kuramsal bir çalışma. *Alanya Akademik Bakış*, 4(1), 1-23. <https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.652459>
- Germer, C. K. (2012). Cultivating compassion in psychotherapy. In C. Germer & R. Siegel (Eds.), *Wisdom and compassion in psychotherapy*. Guilford Press.
- Germer, C. K. (2020). *Öz şefkatli farkındalık: Tahrip edici duygularla başa çıkabilmek* (H. Ünlü-Haktanır, Çev.). Diyojen Yayıncılık.
- Germer, C. K., & Neff, K. D. (2013). Self-compassion in clinical practice. *Journal of Clinical Psychology*, 69(8), 856–867. <https://doi.org/10.1002/jclp.22021>
- Germer, C. K., Siegel, R. D., & Fulton, P. R. (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. Guilford Press.
- Gilbert, P., & Irons, C. (2005). Focused therapies and compassionate mind training for shame and self-attacking. In P. Gilbert (Ed.), *Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy* (pp. 263–325). Routledge.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. Bantam Books.
- Goleman, T. B. (2001). *Emotional alchemy: How the mind can heal the heart*. Three Rivers Press.

- Gökkaya, F. (2017). Peer bullying in schools: A cognitive behavioral intervention program. *Child and Adolescent Mental Health*.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511–537. <https://doi.org/10.1037/a0033747>
- Gönültaş, O. (2013). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinin öfke ve saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Graber, J. A., Lewinsohn, P. M., Seeley, J. R., & Brooks-Gunn, J. (1997). Is psychopathology associated with the timing of pubertal development? *Journal of the Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(12), 1768-1776. <https://doi.org/10.1097/00004583-199712000-00013>
- Gutiérrez-Hernández, M. E., Fanjul, L. F., Díaz-Megolla, A., Reyes-Hurtado, P., Herrera-Rodríguez, J. F., Enjuto-Castellanos, M. D. P., & Peñate, W. (2021). COVID-19 lockdown and mental health in a sample population in Spain: The role of self-compassion. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 2103. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042103>
- Gül, S. K., & Güneş, İ. D. (2009). Ergenlik dönemi sorunları ve şiddet. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 80.
- Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Pegem Akademi.
- Gümüş, E. (2015). *Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre ortaokul öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyi ile cinsiyet rollerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gümüş, T. (2000). *Kendini kabul düzeyleri farklı genel lise öğrencilerinin bazı değişkenlere göre saldırganlık düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, D., & Perdu, N. (2017). Resilience and acculturative pathways underlying psychological well-being of immigrant youth. *International Journal of Intercultural Relations*, 56, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.10.005>
- Gürhan, N. (2017). Her yönü ile akran zorbalığı. *Türkiye Klinikleri Journal of Psychiatric Nursing - Special Topics*, 3(2), 175–181.
- Güven, F. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık yapımları ile zorbalığa maruz kalmalarının, cinsiyet, anne-baba eğitimi, sosyoekonomik düzey ve empati eğilimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Hanani, A. A. (2018). *Filistin'de lise öğrencileri arasındaki akran zorbalığının incelenmesi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hanh, T. N. (1993). *The blooming of a lotus: Guided meditation for achieving the miracle of mindfulness*. Beacon Press.
- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2000). Children who get victimized at school: What is known? What can be done? *Professional School Counseling*, 4(2), 113-119.
- Haynie, D., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29–49.

- Heffernan, M., Quinn Griffin, M. T., McNulty, S. R., & Fitzpatrick, J. J. (2010). Self-compassion and emotional intelligence in nurses. *International Journal of Nursing Practice*, 16(4), 366-373. <https://doi.org/10.1111/j.1440-172X.2010.01853.x>
- Helwig, C. C., Ruck, M. D., & Peterson-Badali, M. (2013). Rights, civil liberties, and democracy. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 46-69). Psychology Press.
- Hetherington, E. M., & Elmore, A. M. (2003). Risk and resilience in children coping with their parents' divorce and remarriage. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaption in the context of childhood adversities* (pp. 182-212). Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Iskender, M., & Akin, A. (2011). Self-compassion and Internet addiction. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(3), 215-221.
- Izğır, G. (2019). *Lise öğrencilerinde akran zorbalığının yaygınlığı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- İme, Y. (2018). *Ergenlerin çocukluk örselenme yaşantıları ile öz-anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İşmen, A. E., & Yıldız, S. A. (2005). Öğretmenliğe ilişkin tutumların özgecilik ve atılğanlık düzeyleri açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42(42), 151-166.
- Jackson, P. L., Brunet, E., Meltzoff, A. N., & Decety, J. (2006). Empathy examined through the neural mechanisms involved in imagining how I feel versus how you feel pain. *Neuropsychologia*, 44(5), 752-761. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2005.07.015>
- Jansen, P. W., Verlinden, M., Dommisse-van Berkel, A., Mieloo, C. L., van der Ende, J., Veenstra, R., ... & Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighborhood socioeconomic status matter? *BMC Public Health*, 12(1), 494. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-494>
- Játiva, R., & Cerezo, M. A. (2014). The mediating role of self-compassion in the relationship between victimization and psychological maladjustment in a sample of adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 38(7), 1180-1190. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.04.005>
- Jordan, J. V. (2017). *Relational-cultural therapy*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781506300290.n11>
- Jung, J., & Schröder-Abé, M. (2019). Prosocial behavior as a protective factor against peers' acceptance of aggression in the development of aggressive behavior in childhood and adolescence. *Journal of Adolescence*, 74, 146-153.
- Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78(9), 496-505. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x>

- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349–359.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. Evrim Yayınevi.
- Kanada Sosyal Kalkınma Konseyi Araştırma Raporu. (2003). *Children's exposure to violence in Canada: What it means for parents; Research report and forum proceedings; September*. Canadian Council on Social Development. <http://www.ccsd.ca> (Erişim tarihi: 15.09.2024, 20:45).
- Kanıgür, S., & Özdevecioğlu, M. (2009). Çalışanların ilişki ve görev yönelimli liderlik algılamalarının performansları üzerindeki etkileri. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16, 53-82.
- Kapcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Kapcı, E. G., & Bilgin, H. (2009). Akran zorbalığı ve sosyal ilişkiler. *Psikiyatri Psikoloji ve Psikofarmakoloji Dergisi*, 1(1), 23-31.
- Karadağ, E., & Mutaftçılar, I. (2009). Prososyal davranış ekseninde özgecilik üzerine teorik bir çözümleme. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 41-69.
- Karagöz, S. (2018). Erkeklerin tehlike anındaki prososyal davranışları: Türkiye'de yapılan bir araştırma. *Psikoloji Dergisi*, 35(2), 120-135.
- Karagöz, Ş., & Uzunbacak, H. H. (2023). Türkiye'de öz-şefkat alanında yazılmış lisansüstü tezlerin incelenmesine yönelik bir içerik analizi. *Journal of Organizational Behavior Review*, 5(1), 18-35.
- Karagöz, Y., & Kökdemir, D. (2015). Üniversite öğrencilerinde empati ve prososyal davranışlar arasındaki ilişki. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(75), 35-47.
- Karahan, T. F., Özcan, K., & Ağlamaz, T. (2009). Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin anne babanın birliktelik durumu, öz üvey oluşu ve yaşamda öncelikli en önemli değer algısı açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 211–229.
- Karaman, H. (2000). *Nurettin Topçu'da ahlâk felsefesi*. Dergâh Yayınları.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi (17. Baskı). *Ankara: Nobel yayın dağıtım*, 81, 83.
- Karataş, Z., & Uzun, K. (2021). Ergenlerin kendilerini, başkalarını ve durumları affetme eğilimlerinin yordanmasında mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve öz-şefkatin etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 248-289.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Alanen, E., & Salmivalli, C. (2012). Going to scale: A nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for grades 1-9: Correction to Kärnä et al. (2011). *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80(4), 661. <https://doi.org/10.1037/a0029174>
- Kartal, H., & Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 207–227.

- Karyłowski, J. (1982). Two types of altruistic behavior: Doing good to feel good or to make the other feel good. In V. J. Derlega & J. Grzelak (Eds.), *Cooperation and helping behavior: Theories and research* (pp. 70–90). Academic Press.
- Kasap, T. (2021). *Adolesanlarda internet bağımlılık ve riskini etkileyen faktörler ile prososyal davranışlar arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Uzmanlık tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Çanakkale.
- Kayhan, S. T. (2023). *Ergenlik döneminde öz şefkatin saldırganlık davranışlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). KTO Karatay Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kazarian, S. S., & Ammar, J. (2013). School bullying in the Arab world: A review. *The Arab Journal of Psychiatry*, 24(1), 37-45.
- Kelleci, M., Tel, H., Akgül Gündoğdu, N., & Temel Mert, Z. (2021). Evaluation of peer bullying, internet addiction, and psychological adaptation level of students aged 9–15. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 34(4), 303–312.
- Kepenekci, Y. K., & Çinkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, 30(2), 193-204. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.10.005>
- Kepenekçi, Y. K., & Çinkır, Ş. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34(34), 236–253.
- Kılıç, N. (2009). *İlköğretim 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması (Konya ili Cihanbeyli ilçesi ilçe merkez örneği)* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kışlal, Y. D. (2022). *Zorbalık mağduriyetinin yordayıcıları olarak öz-şefkat, çocukluk deneyimleri ve temel psikolojik ihtiyaçlar: Bir karma yöntem araştırması* (Yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kıyak, B. (2020). *Parenting practices and prosocial behaviors of children and adolescents: The moderating role of temperament* (Yüksek lisans tezi). Middle East Technical University, Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Kirkpatrick, K. (2005). *Enhancing self-compassion using a gestalt two-chair intervention* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Texas.
- Knafo, A., & Plomin, R. (2006). Parental discipline and affection and children's prosocial behavior: Genetic and environmental links. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(1), 147–164. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.1.147>
- Koca, S., Direk, F., Işım, A. T., Can, H. C., & Taştan, Z. (2024). Avantajlı ve dezavantajlı okullarda öğrenim gören öğrencilerin akran zorbalık düzeyleri. *Sports Science*, 14(1), 26–34.
- Kocaşahan, N. (2012). *Lise ve üniversite öğrencilerinde akran zorbalığı ve sanal zorbalık* (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 231-238.
- Koçak, L., & Çelik, E. (2021). Lise öğrencilerinde öz şefkat ile duygusal özerklik arasındaki ilişkide erken dönem uyumsuz şemaların aracı rolü. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4360–4399. <https://doi.org/10.26466/opus.906143>

- Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development. In C. M. Beck, B. S. Crittenden, & E. V. Sullivan (Eds.), *Moral education: Interdisciplinary approaches* (pp. 23–92). Toronto: University of Toronto Press.
- Kohlberg, L. (1984). Essays on moral development: Vol. 2. *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kokanovic, T., Opic, S., & Sisak Stari, K. (2018). Prevalence of aggressive and prosocial behavior of preschool children in relation to family structure. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 20(Sp. Ed. 1), 59–71.
- Kolburan, G. (2016). Şiddet ve zorbalığı önleme modeli olarak arabuluculuk eğitimleri. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 2(3), 43-57.
- Korkmaz, S., & Hacıkeleşoğlu, H. (2021). Prososyallik, empatik eğilim ve dindarlık arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 50, 535-569.
- Kornfield, J. (1993). *A path with heart: A guide through the perils and promises of spiritual life*. Bantam.
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S13–S20.
- Köylü, M. (2006). *Küresel ahlak eğitimi*. Dem Yayınları.
- Krug, E. G., Mercy, J. A., Dahlberg, L. L., & Zwi, A. B. (2002). The world report on violence and health. *The Lancet*, 360(9339), 1083–1088. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(02\)11133-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(02)11133-0)
- Kulaksızoğlu, A. (2019). *Ergenlik psikolojisi* (20. basım). Remzi Kitabevi.
- Kumru, A., Carlo, G., & Edwards, C. P. (2004). Olumlu sosyal davranışların ilişkisel, kültürel, bilişsel ve duyuşsal bazı değişkenlerle ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19(53), 109–125.
- Kurt Demirbaş, N., & Öztemel, K. (2019). Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği'nin (ZSMÖ) Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 965-985.
- Külcü, D. P., & Çetin, H. (2021). Çocuklarda akran zorbalığı ve benlik saygısının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 261–274.
- Lam, C. M. (2012). Prosocial involvement as a positive youth development construct: A conceptual review. *The Scientific World Journal*, 2012, Article ID 769158. <https://doi.org/10.1100/2012/769158>
- Lamm, C., Batson, C. D., & Decety, J. (2007). The neural substrate of human empathy: Effects of perspective-taking and cognitive appraisal. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19(1), 42-58. <https://doi.org/10.1162/jocn.2007.19.1.42>
- Lassri, D., & Shahar, G. (2012). Self-criticism mediates the link between childhood emotional maltreatment and young adults' romantic relationships. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 31(3), 289-311. <https://doi.org/10.1521/jscp.2012.31.3.289>

- Lavin, K., Goeke-Morey, M. C., & Degnan, K. A. (2020). The role of self-compassion in college students' perceived social support. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 4(1), 41–48.
- Lerner, R., & Steinberg, L. (2004). *The handbook of adolescent psychology*. John Wiley & Sons.
- Leung, J. T., & Shek, D. T. (2019). Theories of adolescent development: Overview. In *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development* (pp. 1-12).
- Lilius, J. M., Worline, M. C., Dutton, J. E., Kanov, J. M., & Maitlis, S. (2011). Understanding compassion capability. *Human Relations*, 64(7), 873-899. <https://doi.org/10.1177/0018726710396250>
- Loose, C., Graaf, P., & Zarbock, G. (2018). *Çocuk ve ergenler için şema terapi* [Schematherapie mit kindern und jugendlichen] (N. Azizlerli, Y. Yürüker, İ. G. Şan, Ö. Koç, & Z. Karabuda, Çev.). Psikonet Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 2013).
- Malti, T., Gummerum, M., Keller, M., & Buchmann, M. (2009). Children's moral motivation, sympathy, and prosocial behavior. *Child Development*, 80(2), 442-460.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.
- Marshall, S. L., Ciarrochi, J., & Parker, P. D. (2020). Is self-compassion selfish? The development of self-compassion, empathy, and prosocial behavior in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 30(2), 472-487. <https://doi.org/10.1111/jora.12492>
- Maslow, A. (1968). Some educational implications of the humanistic psychologies. *Harvard Educational Review*, 38(4), 685-696. <https://doi.org/10.17763/haer.38.4.j07288786v86w660>
- Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the Schools*, 45(4), 323-348.
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Michalik, N. M., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Hofer, C., Liew, J., & Valentine, J. C. (2007). Longitudinal relations among parental emotional expressivity and sympathy and prosocial behavior in adolescence. *Social Development*, 16(2), 286-301. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00385.x>
- Midgett, A., Dumas, D., & Trull, R. (2017). Evaluation of a brief, school-based bullying bystander intervention for elementary school students. *Professional School Counseling*, 20(1), 172–183. <https://doi.org/10.5330/1096-2409-20.1.172>
- Miller, P. H. (2011). *Piaget's theory: Past, present, and future*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). *Akran zorbalığı rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar için kitapçık*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_08/23143200_Kuramsal_Kitap.pdf

- Mishna, F. (2008). An overview of the evidence on bullying prevention and intervention programs. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 8(4), 321–334. <https://doi.org/10.1093/brief-treatment/mhn020>
- Moreira, H., Gouveia, M. J., & Canavarro, M. C. (2018). Is mindful parenting associated with adolescents' well-being in early and middle/late adolescence? The mediating role of adolescents' attachment representations, self-compassion and mindfulness. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 1771–1788. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0808-7>
- Mustafa, K. O. Ç. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 231–238.
- Mutlu, Ü. (2020). *Saldırganlık düzeyi ve zorbalık arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenme becerilerinin düzenleyici rolü* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Morton, B. S., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094–2100.
- Nas, E. (2022). Ergenlerin öz-merhamet ve umut düzeylerinin incelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 46–65. <https://orcid.org/0000-0002-4524-9534>
- Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85–102. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223–250. <https://doi.org/10.1080/15298860390209035>
- Neff, K. D. (2016a). The Self-Compassion Scale is a valid and theoretically coherent measure of self-compassion. *Mindfulness*, 7(1), 264–274. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0479-3>
- Neff, K. D. (2016b). Does self-compassion entail reduced self-judgment, isolation, and over-identification? *Mindfulness*, 7(3), 791–797. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0531-y>
- Neff, K. D., & Beretvas, S. N. (2013). The role of self-compassion in romantic relationships. *Self and Identity*, 12(1), 78–98. <https://doi.org/10.1080/15298868.2011.639548>
- Neff, K. D., & Costigan, A. P. (2014). Self-compassion, wellbeing, and happiness. *Psychologie in Österreich*, 2, 114–117.
- Neff, K. D., & Dahm, K. A. (2015). Self-compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness. In B. D. Ostafin, M. D. Robinson, & B. P. Meier (Eds.), *Handbook of mindfulness and self-regulation* (pp. 121–137). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-2263-5_10
- Neff, K. D., & Knox, M. C. (2020). Self-compassion. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (pp. 4663–4670). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_1217

- Neff, K. D., & McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9(3), 225-240. <https://doi.org/10.1080/15298860902979307>
- Neff, K. D., & Pommier, E. (2013). The relationship between self-compassion and other-focused concern among college undergraduates, community adults, and practicing meditators. *Self and Identity*, 12(2), 160-176. <https://doi.org/10.1080/15298868.2011.649546>
- Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 77(1), 23-50.
- Neff, K. D., Hsieh, Y. P., & Dejjitrat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4(3), 263-287. <https://doi.org/10.1080/13576500444000317>
- Neff, K. D., Rude, S. S., & Kirkpatrick, K. L. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality*, 41(5), 908-916. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.08.002>
- Neff, K., & Germer, C. (2017). Self-compassion and psychological. In *The Oxford handbook of compassion science* (pp. 371-383). Oxford University Press.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere Press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510. <https://doi.org/10.1007/BF03172807>
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7-27). Routledge.
- Olweus, D., & Solberg, C. (2018). *Bullying among children and young people: Information and guidance for parents*. https://www.bufdir.no/global/Bullying_among_children_and_young_people.pdf (Erişim tarihi: 12.05.2024).
- Ögel, K., Tarı, İ., & Eke, C. Y. (2006). *Okullarda suç ve şiddeti önleme*. Yeniden Yayınları.
- Önder, F. C., & Sarı, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinde zorbalık ve okul yaşam kalitesi. *İlköğretim Online*, 11(4), 897-914.
- Özabacı, N. (2006). Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 163-179.
- Özada, A., & Duyan, V. (2018). Ebeveyn-çocuk ilişkisi ve zorbalık. *Türk Aile Hekimliği ve Birinci Basamak Dergisi*, 12(1), 49-55.

- Özaydın, S. (2020). *Yetişkinlerde öz-şefkat düzeyleri ve aleksitimi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özbay, H., & Öztürk, E. (1992). *Gençlik*. İletişim Yayıncılık.
- Özbek, M. (2005). İnsan ilişkilerinde empatinin yeri ve önemi. In *Journal of Social Policy Conferences* (No. 49). İstanbul Üniversitesi.
- Özbek, Ö. Y., & Taneri, P. O. (2023). Çocuklarda zorbalık davranışları, kaygı ve sosyal kaygı arasındaki ilişki. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 211–248.
- Özcan, İ. (2023). *Ergenlerde başa çıkma stratejilerinin yordayıcıları olarak bilişsel esneklik ve öz şefkat* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özcebe, H. (2002). Birinci basamakta adolesan sorunlarına yaklaşım. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 11(10), 374-377.
- Özdinçer Arslan, S. (2008). *Lise öğrencilerinde öz-kavram ve aile ilişkisinin akran zorbalığına etkisi* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdinçer, S. A., & Savaşer, S. (2008). İnsan hakları ve çocuk hakları bağlamında okulda zorbalık. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 16(61), 65-70.
- Özer, D. S., & Özer, M. K. (2014). *Çocuklarda motor gelişim* (8. basım). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Özer, G. (2016). *Empati eğitim programının anaokulu çocuklarının empatik ve prososyal becerilerine etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özgan, H., Arslan, M. C., & Kara, M. (2014). Popüler kültürün öğrenci davranışları üzerinde algılanan etkileri. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(58), 469-484.
- Özman, M. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri ile kardeş ilişkilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, G. (2001). *Okul yönetiminde rehberlik anlayışı*. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Öztürk, G., Özkan, R., Çoskan, S., Kuru, B., & Demirkaya, F. (2001). *Okul yönetiminde rehberlik anlayışı*. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Özüdoğru, H. E. (2014). Ergenlik döneminin dini ve toplumsal gelişimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 153-166.
- Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık, kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özyürek, A., & Özkan, İ. (2015). Ergenlerin algıladıkları anne baba tutumları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, 3(3), 73–88.
- Özyürek, A., Gümüş, H., & Özbatak, M. E. (2015). İlkokul ve ortaokullarda risk göstergeleri ve müdahale yaklaşımlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 77-88.

- Padilla-Walker, L. M., & Carlo, G. (2015). Prosocial development among emerging adults: The roles of parenting and sibling relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(8), 1608-1622. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0141-8>
- Padilla-Walker, L. M., Memmott-Elison, M. K., & Coyne, S. M. (2018). Associations between prosocial and problem behavior from early to late adolescence *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 961–975.
- Pamuk, M., & Bavlı, B. (2013). Ergenlerin sanal zorbalıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 321-338.
- Park, S., & Lee, K. (2017). Parental education and adolescent self-compassion: The mediating effects of emotional regulation. *Journal of Adolescence*, 50, 134–138.
- Parmaksız, İ. (2020). İyimserlik, özgecilik ve medeni durumun psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 285-302.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148–169. <https://doi.org/10.1177/1541204006286288>
- Pauley, G., & McPherson, S. (2010). The experience and meaning of compassion and self-compassion for individuals with depression or anxiety. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 83(2), 129-143. <https://doi.org/10.1348/147608309X471000>
- Pelendecioglu, B. (2011). *Lise öğrencilerinde zorbalık olgusunun okul yaşam kalitesi ve empati değişkenleri bakımından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259–280. <https://doi.org/10.1348/026151002166442>
- Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial behavior: Multilevel perspectives. *Annual Review of Psychology*, 56, 365-392. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070141>
- Pepping, C. A., O'Donovan, A., & Davis, P. J. (2013). The association between state attachment security and state mindfulness. *PLoS ONE*, 8(11), e76475. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0076475>
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45–57.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.). New York: International Universities Press. (Original work published 1936)
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Basic Books.
- Piaget, J. (1977). *The development of thought* (A. Rosin, Çev.). The Viking Press. (Orijinali 1975 yılında basılmıştır).

- Piaget, J. (1999). *Çocukta zihinsel gelişim* (H. Portakal, Çev.). Cem Yayıncılık.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.
- Pişkin, M. (2003). Okullarımızda yaygın bir sorun: Okul zorbalığı. In VII. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Kongre Kitabı* (s. 125). 9-11 Temmuz 2003, Malatya.
- Pişkin, M. (2010). Examination of peer bullying among primary and middle school children in Ankara. *Education and Science*, 35(156), 175-189.
- Pişkin, M., & Ayas, T. (2007). Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formunun geliştirilmesi. IX. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Çeşme, Türkiye, 17-19 Ekim 2007.
- Pulat, F. (2021). *Adım adım ergenlik* (2. baskı). Kanon Kitap.
- Raes, F. (2010). Rumination and worry as mediators of the relationship between self-compassion and depression and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 48(6), 757-761. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.01.023>
- Ralph, R. (2018). Media and technology in preschool classrooms: Manifesting prosocial sharing behaviours when using iPads. *Technology, Knowledge and Learning*, 23(2), 199-221.
- Raque-Bogdan, T., Ericson, S. K., Jackson, J., Martin, H. M., & Bryan, N. A. (2011). Attachment and mental and physical health: Self-compassion and mattering as mediators. *Journal of Counseling Psychology*, 58(2), 272-278. <https://doi.org/10.1037/a0023041>
- Renschmidt, H. (1994). Psychosocial milestones in normal puberty and adolescence. *Hormone Research in Pediatrics*, 41(2), 19-29.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590.
- Roth-Hanania, R., Davidov, M., & Zahn-Waxler, C. (2011). Empathy development from 8 to 16 months: Early signs of concern for others. *Infant Behavior and Development*, 34(3), 447-458. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2011.04.007>
- Rutten, B., Hammels, C., Geschwind, N., Menne-Lothmann, C., Pishva, E., Schruers, K., ... & Wichers, M. (2013). Resilience in mental health: Linking psychological and neurobiological perspectives. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 128(1), 3-20. <https://doi.org/10.1111/acps.12095>
- Salıktutluk, Y. Z. (2017). *Çocukların prososyal davranışlarının ebeveynlerin prososyal davranışları ve çocuk sevmeye eğilimleri ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory into Practice*, 53(4), 286-292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405-411. <https://doi.org/10.1177/0165025411407457>

- Santrock, J. W. (2017). *Ergenlik* (14. baskı). (D. M. Siyez, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Sarıçam, H., & Biçer, B. (2015). Affedicilik üzerinde ahlaki değer ve öz-anlayışın açıklayıcı rolü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 109-122.
- Sarıkatipoğlu, R. N. (2023). *Öz şefkat ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğünün aracı rolü* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Klinik Psikoloji Bilim Dalı, İstanbul.
- Satan, A. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorba davranış eğilimlerinin okul türü ve bazı sosyo-demografik değişkenler ile ilişkisi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Schwartz, D., Chang, L., & Farver, J. M. (2001). Correlates of victimization in Chinese children's peer groups. *Developmental Psychology*, 37(4), 520-532.
- Serttaş, Ö. (2019). *Okul ikliminin yordayıcısı olarak öğrencilerin prososyal davranışları ve öğrenci bağlılığı: Lise öğrencileri üzerine yapılan bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Serttaş, Ö., & Özdemir, T. Y. (2020). Lise öğrencilerinin prososyal davranış ve öğrenci bağlılığı düzeyleri ile okul iklimi arasındaki ilişki (Malatya ili örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(75), 1094-1107. <https://doi.org/10.17755/esosder.677201>
- Sharp, S., Thompson, D., & Arora, T. (2000). How long before it hurts? An investigation into long-term bullying. *School Psychology International*, 21(1), 37-46.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Smeets, E., Neff, K., Alberts, H., & Peters, M. (2014). Meeting suffering with kindness: Effects of a brief self-compassion intervention for female college students. *Journal of Clinical Psychology*, 70(9), 794-807. <https://doi.org/10.1002/jclp.22076>
- Smith, A., & Lee, C. (2018). Paternal education and family authority: Implications for adolescent adjustment. *Journal of Youth Studies*, 21(3), 130-135.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippet, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact on secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (Eds.). (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge University Press.
- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in schools: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children and Schools*, 27(2), 101-110.
- Souza, L. K. de, Hutz, C. S., & Silva, C. R. da. (2020). Self-compassion and self-esteem in adolescents: Gender and age differences. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 30, e3033.
- Souza, L. K., Policarpo, D., & Hutz, C. S. (2020). Self-compassion and symptoms of stress, anxiety, and depression. *Trends in Psychology*, 28(1), 85-98. <https://doi.org/10.1007/s43076-020-00018-2>

- Spinrad, T. L., & Stifter, C. A. (2006). Toddlers' empathy-related responding to distress: Predictions from negative emotionality and maternal behavior in infancy. *Infancy*, 10(2), 97-121. https://doi.org/10.1207/s15327078in1002_1
- Stahl, B., & Goldstein, E. (2010). *A mindfulness-based stress reduction workbook*. New Harbinger Publications.
- Stankovic, S., Santric-Milicevic, M., Nikolic, D., Bjelica, N., Babic, U., Rakic, L., Terzic-Supic, Z., & Todorovic, J. (2022). The association between participation in fights and bullying and the perception of school, teachers, and peers among school-age children in Serbia. *Children*, 9(1), 116. <https://doi.org/10.3390/children9010116>
- Steinberg, L. (2005). *Adolescence*. McGraw-Hill.
- Stellar, J. E., Manzo, V. M., Kraus, M. W., & Keltner, D. (2012). Class and compassion: Socioeconomic factors predict responses to suffering. *Emotion*, 12(3), 449–460.
- Strauss, C., Taylor, B. L., Gu, J., Kuyken, W., Baer, R., Jones, F., & Cavanagh, K. (2016). What is compassion and how can we measure it? A review of definitions and measures. *Clinical Psychology Review*, 47, 15-27.
- Sukut, Ö. (2009). *Lise öğrencilerinde akran istismarı* (Yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Sullivan, K. (2011). *The anti-bullying handbook* (2nd ed.). SAGE. Retrieved from <http://books.google.com/books>
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2004). *Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it*. Paul Chapman Publishing & Corwin Press.
- Sünbül, Z. A., & Güçray, S. S. (2016). Ergenlerde olumlu sosyal davranışları yordamada koruyucu faktörler ve bazı kişisel değişkenlerin rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45), 101–114.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, S. A. (2009). *Bullying prevention and intervention: Realistic strategies for schools*. Guilford Press.
- Şahan Sağır, D. (2017). *Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinde Öz-Duyarlık Düzeylerinin Algılanan Ebeveyn Tutumları Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şahinoğlu, N. (2010). *Tükenmişlik sendromu ile mizaç ve karakter boyutları arasındaki ilişkiler* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şanlı, D., & Öztürk, C. (2015). Anne babaların çocuk yetiştirme tutumları ve tutumlar üzerine kültürün etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., & Akgemci, T. (2015). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Eğitim Yayınevi.
- Şimşek, N. S. (2019). *Lise öğrencilerinde öznel iyi oluş ve öz şefkat arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). ve Ullman, JB (2013). Using multivariate statistics (6), 497-516.
- Tanaka, M., Wekerle, C., Schmuck, M. L., & Paglia-Boak, A. (2011). The linkages among childhood maltreatment, adolescent mental health, and self-compassion.

- Tarım, M. E., & Orhan, R. (2023). Spor, ergen ve prososyal davranış. In M. E. Tarım & R. Orhan (Eds.), *Spor bilimlerinde ileri ve çağdaş çalışmalar 2* (ss. 102-125). Duvar Yayınları.
- Taşçı, Y. (2013). *Ergenlik döneminde bulunan (12-15 yaş) öğrencilerin akademik başarılarında okulun rolü: Batman ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Tel, F. D., & Sarı, T. (2016). Üniversite öğrencilerinde öz-duyarlık ve yaşam doyumu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 292-304.
- Temel, F., & Aksoy, A. B. (2016). *Ergen ve gelişimi: Yetişkinliğe ilk adım* (4. basım). Nobel Yayıncılık.
- Toksöz, E. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ve aile tutumu arasındaki ilişki üzerine bir araştırma: Eskişehir ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Toktamış, A. (2008). *Erinlik dönemi öğrencilerinin ebeveyn tutumları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Topkaya, N., Köksal, Z., & Bayram, S. (2022). Ergenlerde iyi oluşun yordanmasında bilişsel esneklik ve öz-şefkatin rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 646-662. <https://doi.org/10.51460/baebd.1084576>
- Toros, F. (2002). Çocukluk çağı ve ergenlik dönemi depresyonlarında risk etmenleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Psychiatry*, 3(2), 75-79.
- Totan, T. (2008). *Ergenlerde zorbalığın anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Tucker, C. J., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2016). Links between older and younger adolescent siblings' adjustment: The moderating role of shared activities. *Journal of Family Psychology*, 30(2), 220-230. <https://doi.org/10.1037/fam0000141>
- Tuncel, Ü. (2024). *Lise Öğrencilerinde Akran Zorbalığı, Kendine Zarar Verme Davranışı ve Öz-Şefkat Arasındaki İlişki ve Bu İlişkide Öz-Şefkatin Aracı Rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Tuncer Kayhan, S. (2023). *Ergenlik döneminde öz şefkatin saldırganlık davranışlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). KTO Karatay Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Konya.
- Tunç, A. (2020). *Ergenlik döneminde duygusal zeka özelliklerinin ve benlik saygısının internet bağımlılığı ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge University Press.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2023). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>

- Türküm Çetinler, N. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin okulda akran zorbalığına başvurma ve zorbalık görme düzeyleri (Çanakkale ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Ulu, G. (2022). *Genç yetişkinlerde ebeveyn tutumları, anksiyete ve öz-şefkat ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Ustabaş, S. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin saldırganlık ve algılanan sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, H., & Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 468–483.
- Ümmet, D., Ekşi, H., & Otrar, M. (2013). Özgecilik (Altruizm) Ölçeği geliştirme çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 301-321.
- Ünal, N. (2019). *Akran zorbalığı ile ergenlerin algıladıkları aile işlevselliğinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Van der Graaff, J., Carlo, G., Crocetti, E., Koot, H. M., & Branje, S. (2018). Prosocial behavior in adolescence: Gender differences in development and links with empathy. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 1086-1099.
- Van der Storm, L., van Lissa, C. J., Lucassen, N., Helmerhorst, K. O., & Keizer, R. (2022). Maternal and paternal parenting and child prosocial behavior: A meta-analysis using a structural equation modeling design. *Marriage & Family Review*, 58(1), 1–37.
- Waal, F. B. M. (2008). Putting the altruism back into altruism: The evolution of empathy. *Annual Review of Psychology*, 59, 279-300. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093625>
- Wei, M., Liao, K. Y.-H., Ku, T.-Y., & Shaffer, P. A. (2011). Attachment, self-compassion, empathy, and subjective well-being among college students and community adults. *Journal of Personality*, 79(1), 191–221. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00677.x>
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 357–364. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.2.357>
- Wentzel, K. R. (2014). Prosocial behavior and peer relations in adolescence. In L. Padilla-Walker & G. Carlo (Eds.), *Prosocial development: A multidimensional approach* (pp. 178-200). Oxford University Press.
- Wilkinson, R. G., & Pickett, K. E. (2010). *The spirit level: Why equality is better for everyone*. Penguin Books.
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Research Press.
- Williams, K., Chambers, M., Logan, S., & Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *BMJ*, 313, 17–19.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock.

- Wolchik, S. A., Sandler, I., & Doyler, C. (2002). Fear abandonment as mediator of the relation between divorce stressors and mother-child relationship quality and children's adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(4), 401-418.
- World Health Organization. (2020). *Adolescent health and development*. <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/adolescent-health-and-development>
- Wright, D., & Croxen, M. (1989). Ahlak yargısının gelişimi (D. Öngen, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 289-310.
- Xavier, A., Pinto-Gouveia, J., & Cunha, M. (2016). The protective role of self-compassion on risk factors for non-suicidal self-injury in adolescence. *School Mental Health*, 8(4), 476-485. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9197-9>
- Yağbasanlar, O. (2017). Kavramsal bir bakış: Öz şefkat. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 88-101.
- Yağmurlu, B., & Candan Kodalak, A. (2009). *Ebeveynlik ve okul öncesi dönemde çocuğun sosyal gelişimi*. İstanbul.
- Yaman, E., & Kocabaşoğlu, N. (2011). Zorbalığa farklı bir bakış: Öğrencilerin öğretmenlerine zorbalık yaptığı bir dikey zorbalık araştırması. *İlköğretim Online*, 10(2), 653-666.
- Yaman, E., Eroğlu, Y., & Peker, A. (2011). *Başaçıkma stratejileriyle okul zorbalığı ve siber zorbalık*. Kaknüs Yayınları.
- Yang, Q.-F., Xie, R. B., Zhang, R., & Ding, W. (2023). Harsh childhood discipline and developmental changes in adolescent aggressive behavior: The mediating role of self-compassion. *Behavioral Sciences*, 13, 725-739. <https://doi.org/10.3390/bs13090725>
- Yarnell, L. M., & Neff, K. D. (2013). Self-compassion, interpersonal conflict resolutions, and well-being. *Self and Identity*, 12(2), 146-159.
- Yarnell, L. M., Neff, K. D., Davidson, O. A., & Mullarkey, M. (2019). Gender differences in self-compassion: Examining the role of gender role orientation. *Mindfulness*, 10(6), 1136-1152. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-1066-1>
- Yavuz, M. (2022). *Ergenlerin aile aidiyeti ve prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yavuzer, H. (2002). *Çocuk psikolojisi* (22. basım). Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2005). *Gençleri anlamak* (2. basım). Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2019). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi* (43. basım). Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, N. (2017). Bir prososyal davranış kaynağı olarak özgeci motivasyonun ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *HAYEF Journal of Education*, 14(1), 105-126.
- Yelboğa, N. (2018). *Liseli öğrencileri akran zorbalığına iten nedenlerin değerlendirilmesi ve okul sosyal hizmeti bağlamında çözüm önerilerinin*

- sunulması* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yelboğa, N., & Koçak, O. (2019). Ergenlerde akran zorbalığını yordayan bazı faktörlerin zorba ve mağdur bireyler açısından değerlendirilmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13(19), 2286–2320. <https://doi.org/10.26466/opus.543567>
- Yıldırım, E. (2006). *Yetiştirme yurtlarında ve ailelerinin yanında kalan ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin çatışma çözme davranışı ile öfke ifade stillerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, M. (2018). *Ergenlere yönelik öz-şefkat geliştirme programının öz-şefkat, kendine şefkat vermekten korkma ve öznel iyi oluş üzerindeki etkililiğinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yıldırım, M., & Sarı, T. (2018). Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2502–2517.
- Yılmaz, F. (2020). Türk kadınlarında empati ve prososyal davranış ilişkisi: Aile içi rollerin etkisi. *Topsalsal Cinsiyet Çalışmaları Dergisi*, 15(1), 78-92.
- Yılmaz, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının algıladıkları anne baba tutumlarına ve bazı demografik değişkenlere göre* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, T. (2017). Empati ve sosyal ilişkiler arasındaki ilişki: Gençler üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 45-60.
- Yöndem, Z., & Güler, S. (2007). Ergenlik ve cinsel sağlık eğitimi ile ilgili grup rehberliğinin 6. sınıf öğrencilerinin bilgi ve tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 6(1), 2-10.
- Yörüköğlu, A. (1985). *Gençlik çağı*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yurt, E. (2014). The predictive power of self-efficacy sources for mathematics achievement. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 159–169.
- Yurtal, F., & Cenkseven, F. (2005). İlköğretim okullarında zorbalığın incelenmesi. In 1. *Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumu*, İstanbul, Türkiye.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126–136. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.1.126>
- Zaimoğlu, Z., & Büyükberber, Ç. (1992). Adolesanlarda toplumsal destek algısı. In *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Günleri*, İzmir, Türkiye.
- Zhang, H., Chi, P., Long, H., & Ren, X. (2019). Bullying victimization and depression among left-behind children in rural China: Roles of self-compassion and hope. *Child Abuse & Neglect*, 96, 104072. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104072>

- Zimmer-Gembeck, M. J., Geiger, T. C., & Crick, N. R. (2005). Relational and physical aggression, prosocial behavior, and peer relations: Gender moderation and bidirectional associations. *The Journal of Early Adolescence*, 25(4), 421–452.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202–231). Cambridge University Press.
- Zümbül, S. (2021). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi: Bir inceleme çalışması. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 155-194.



7. EKLER

Ek-1: Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenciler,

Bu çalışma Alanya Aladdin Keykubat Üniversitesi PDR bölümü Öğretim Üyesi Doç. Dr. Ayşe Sibel BİÇER danışmanlığında Rasim UZUN tarafından yürütülmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin doğru ya da yanlış bir cevabı yoktur. Bu nedenle soruları yanıtlarken içten olmanız, doğru bilgiler vermeniz, size en uygun seçeneği işaretlemeniz önemlidir. Kimliğiniz hakkında bilgiler istenmemektedir ve sonuçlarımız kimseyle paylaşılmayacaktır. Hepinize şimdiden teşekkür ederim.

1. Yaşınız

2. Cinsiyetiniz

☐ Erkek ☐ Kız

3. Hangi sınıf düzeyinde okumaktasınız? (9, 10, 11, 12)

4. Anne- babanızın medeni durumu nedir?

- ☐ Evliler ve aynı evde yaşıyoruz
☐ Anne ve baba ayrı
☐ Anne babadan biri vefat
☐ Üvey bir aile ile birlikte yaşıyorum

5. Annenizin eğitim düzeyi nedir?

- ☐ Okur yazar değil ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise
☐ Ön lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek lisans

6. Babanın eğitim düzeyi nedir?

- ☐ Okur yazar değil ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise
☐ Ön lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek lisans

7. Ailenizin gelir düzeyini nasıl değerlendirirsiniz?

- ☐ Çok düşük ☐ Düşük ☐ Orta ☐ İyi ☐ Çok iyi

8. Ailenizin size karşı tutumu nasıldır?

- ☐ Demokratik ☐ Otoriter - baskıcı ☐ İlgisiz ☐ Aşırı ilgili/ aşırı koruyucu

9. Okuldaki başarı durumunuzu nasıl değerlendirirsiniz?

- ☐ Çok kötü ☐ Kötü ☐ Orta ☐ İyi ☐ Çok iyi

Ek-2: Ölçek İzinleri – Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği İzni ▶



Rasim Uzun

Alıcı: [Redacted]

21 Ağu 2023 Pzt 16:45

Sayın hocam merhabalar,

Ben Rasim UZUN, psikolojik danışmanım. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesinde Psikolojik Danışmanlık ABD'de yüksek lisans öğrencisiyim. Şuan Tez Öneri aşamasındayım ve tez önerim

"Ergenlerde öz şefkat düzeylerinin prososyal davranış ve akran zorbalığıyla olan ilişkisinin incelenmesi (Denizli İli Örneği)" olarak belirledik.

Bu bağlamda sizin "Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formunu" tezimde araştırma yapmak için kullanabilir miyim?

Şimdiden teşekkür eder iyi çalışmalar dilerim hocam.



Tuncay Ayas

Alıcı: ben ▼

23 Ağu 2023 Çar 12:22

Prof. Dr. Tuncay AYAS

Sakarya Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD

Rasim Uzun [Redacted], 21 Ağu 2023 Pzt, 16:46 tarihinde şunu yazdı:

2 ek • Gmail tarafından tarandı ⓘ



Ek-3: Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda öğrenciler arasında zaman zaman gözlenen bir takım söz ve eylemler yer almaktadır. Bazı öğrenciler bu söz ve eylemleri bazen tek başlarına bazen de arkadaşlarıyla birlikte yaparak kendilerinden daha güçsüz öğrencileri rahatsız ederler. Sizden istenen bu söz ve eylemlere; a) ne sıklıkla uğradığınızı ve b) ne sıklıkla yaptığınızı ilgili maddenin karşısına işaretlemenizdir.

Adınızı ve soyadınızı yazmayınız ve sorulara lütfen dürüst cevap veriniz. Vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve hiç kimseye gösterilmeyecektir.

Hepinize şimdiden teşekkürler.

Sınıfınız :
Cinsiyetiniz :

		BANA YAPILDI					BEN YAPTIM				
		Hemen hemen her gün	Haftada en az 1 defa	Ayda 1 defa	Dönem boyunca 1	Hiçbir zaman	Hemen hemen her gün	Haftada en az 1 defa	Ayda 1 defa	Dönem boyunca 1	Hiçbir zaman
1	El-kol şakası yaparak rahatsız etme										
2	Rahatsız etmek amacıyla sürekli olarak gıdıklama										
4	Oturmak üzereyken altına rahatsız edici bir cisim koyma										
6	Oyun oynarken sahayı ya da bir mekânı güç kullanarak terk etmeye zorlama										
7	Çimdik atma, ısırma										
8	Kalem, toplu iğne vb. sivri cisimler ile saldırmak										
9	İtme, dürtme, kolunu bükme, çelme takma, yere düşürme										
11	Kasıtlı olarak omuz atma, dirsek vurma, çarpma										
13	Tekme-tokat atma, yumruk atma, yüze, kafaya, enseye vurma										
16	Saç ve ten rengi, diş yapısı, dış görünüşü, giysileri, beden yapısı ya da bedensel özrüyle alay etme										
17	Aksanı, şivesi ya da konuşma tarzıyla alay etme										
18	Adı ya da soyadıyla dalga geçme, hoşça gitmeyen, küçük düşürücü isimler (lakap) takma										
22	Tehdit etme										
23	Oyuna ve çeşitli etkinliklere almama										
26	Dışlamak amacıyla konuşmama, sorularına cevap vermeme										
27	Diğer öğrencilerin de konuşmasını ve arkadaşlık yapmasını engelleme										
29	Aleyhinde söylentiler çıkarma ve yayma										
31	Hakkında çeşitli yerlere çirkin yazılar yazma										
32	Yapmadığı şeylerle ilgili öğretmene şikâyet etme										
35	Eşyalarını ya da yiyeceklerini zorla alma										
39	Defter ya da kitaplarını karalama ya da üzerlerine kötü şeyler yazma										
42	Ödünç alınan para ya da eşyayı geri vermeme										
43	Çanta ya da diğer eşyalarını izinsiz karıştırma										
53	Tuvaletin duvar ya da kapısına, birinin adını kullanarak cinsel içerikli sözler yazma ya da resim yapma										

Ek-4: Ölçek İzinleri-Öz Şefkat Ölçeği Kısa Formu

Öz Şefkat Ölçeği- Kısa Form İzin

Rasim Uzun rasim.uzun78@gmail.com 21 Ağu 2023 16:28

Alıcı: rasim.uzun78

Sayın hocam merhabalar,
Ben Rasim UZUN, psikolojik danışmanım. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesinde Psikolojik Danışmanlık ABD'de yüksek lisans öğrencisiyim. Şuan Tez Öneri aşamasındayım ve tez önerim
"Ergenlerde öz şefkat düzeylerinin prososyal davranış ve akran zorbalığıyla olan ilişkisinin incelenmesi (Denizli İli Örneği)" olarak belirledik.
Bu bağlamda sizin Türkçe uyarlamasını yaptığımız Öz-Şefkat ölçeği kısa formunu tezimde araştırma yapmak için kullanabilir miyim?

musa yıldırım musa.yildirim78@gmail.com 21 Ağu 2023 16:29

Alıcı: ben

Sayın Hocam merhaba,
Ölçek maddelerine aşağıda gönderdiğim linkten ulaşabilirsiniz.
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.
Saygılarımla.

<https://toad.halileksi.net/olcek/oz-sefkat-olcegi-kisa-formunun-turkce-uyariyasi/>

Ek-5: Öz Şefkat Ölçeği Kısa Formu

Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu

Değerli katılımcı aşağıdaki her maddeyi dikkatlice okuyarak size uygunluğuna göre puanlayınız. Ölçeğe isim yazmanıza gerek yoktur. Kişisel bir değerlendirme yapılmayacaktır.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Daima
1.Benim için önemli olduğunu düşündüğüm bir şeyi başaramadığımda kendimi yetersiz olduğum duygusuyla yıpratırım.	1	2	3	4	5
2.Beğenmediğim kişilik özelliklerimle ilgili kendime karşı sabırlı ve anlayışlı olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
3.Üzücü bir durumla karşılaştığımda dengeli bir bakış açısı sergilemeye çalışırım.	1	2	3	4	5
5.Başarısızlıklarımı insan olmanın doğal bir parçası olarak görmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
6.Zor zamanlardan geçtiğimde ihtiyacım olan özen ve yumuşaklığı kendime gösteririm.	1	2	3	4	5
8.Benim için önemli olan bir konuda başarısız olursam, kendimi bu başarısızlıkta yalnız kalmış hissederim.	1	2	3	4	5
9.Kötü hissettiğim zaman yanlış giden her şeyi kafama takar ve üzerinde sürekli düşünürüm.	1	2	3	4	5
11.Sevmediğim kişilik özelliklerim karşısında kendime hoşgörüsüz ve sabırsızımdır.	1	2	3	4	5

Ek-6: Ölçek İzinleri- Ergen Prososyallik Ölçeği

Ergen Prososyallik Ölçeği Kullanım İzni

Gelen Kutusu x

R

Rasim Uzun

21 Ağu 2023 Pzt 17:47

Alıcı: Rasim Uzun

Sayın hocam merhabalar,
Ben Rasim UZUN, psikolojik danışmanım. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesinde Psikolojik Danışmanlık ABD'de yüksek lisans öğrencisiyim. Şuan Tez Öneri aşamasındayım ve tez önerim
"Ergenlerde öz şefkat düzeylerinin prososyal davranış ve akran zorbalığıyla olan ilişkisinin incelenmesi (Denizli İli Örneği)" olarak belirledik.
Bu bağlamda sizin geliştirmiş olduğunuz "Ergen Prososyallik Ölçeğini" tezimde araştırma yapmak için kullanabilir miyim?
Şimdiden teşekkür eder iyi çalışmalar dilerim hocam.

Samet Ata

21 Ağu 2023 Pzt 22:54

Alıcı: ben

Merhabalar,

Ekte ölçeğin Word halini gönderiyorum. Çalışmanızda kullanmanızda bir sakınca bulunmamaktadır.

İyi çalışmalar dilerim.

Rasim Uzun, 21 Ağu 2023 Pzt, 17:47 tarihinde şunu yazdı:

Ek-7: Ergen Prososyallik Ölçeği

Ergen Prososyallik Ölçeği (EPÖ)

Maddeler	KESİNLİKLE BENİ TANIMLAMİYOR	BENİ AZ TANIMLIYOR	KARARSIZ	BENİ İYİ TANIMLIYOR	BENİ ÇOK İYİ TANIMLIYOR
1.Kütüphanenin önünden geçerken hiç tanımadığın biri çok acil bir şekilde gitmesi gerektiğini söyledi ve kitapları teslim etmek için senden yardım istedi. Elindeki kitapları alır teslim ederim.					
4.(Birinin evini taşıdığını gördün.) Oradan geçerken bazı eşyaları taşımada yardım isterlerse tereddüt etmeden yardımcı olurum.					
5.Huzurevine ziyarete giderek orada duygusal anlamda ilgi isteyen kişilere yardım etmek beni mutlu eder.					
6.Ağlayan birine yardım etme eğiliminde değilimdir.*					
7.Acil işim olsa dahi zor durumda kalan bir insana yardım ederim.					
9. Kimsesiz çocuklar için konser organizasyonu düzenlersem benim düzenlediğim herkes tarafından bilinmesini isterim.*					
11.Etrafta beni izleyen insanlar varken ihtiyacı olan kişilere yardım etmek benim için çok kolaydır.*					
13.Birileri benden yardım istediği zaman düşünmeden yardım ederim.					
16.Ailemin yanına gitmek için aldığım otobüs biletini çok acil ihtiyacı olan birisi isterse vermem.*					
17.Durumu iyi olmayan birinin marketteki veresiye borcunu ödersem ismimin bilinmesini istemem.					
19.Biri benden yardım isterse yardım etmekte çok tereddüt yaşarım.*					

Ek-8: Bilimsel Araştırma Etiği Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.01.2025-227310

T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma Etiği Kurul Kararı

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
01	16	08.01.2025

Karar Numarası: 2025/06

Doç. Dr. Ayşe Sibel BİÇER'in Danışmanlığını yaptığı Diğer Araştırmacılar Yüksek Lisans Öğrencisi Rasim UZUN'un Araştırmanın Yürütücüsü olduğu 19.12.2024 tarihli ve 221922 E. No'lu "Ergenlerde Akran Zorbalığının Öz Şefkat ve Prososyal Davranış Açısından Yordanması (Prediction Of Peer Bullying İn Adolescents İn Terms Of Self - Compassion And Prosocial Behavior)" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ait etik kurul başvurusunun görüşülmesi istemi.

Doç. Dr. Ayşe Sibel BİÇER'in Danışmanlığını yaptığı Diğer Araştırmacılar Yüksek Lisans Öğrencisi Rasim UZUN'un Araştırmanın Yürütücüsü olduğu 19.12.2024 tarihli ve 221922 E. No'lu "Ergenlerde Akran Zorbalığının Öz Şefkat ve Prososyal Davranış Açısından Yordanması (Prediction Of Peer Bullying İn Adolescents İn Terms Of Self - Compassion And Prosocial Behavior)" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ait etik kurul başvurusunun fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurusuna ait olmak üzere araştırma süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.08.01.2025

İmza

Prof. Dr. Mustafa Kemal KARAKURT

Prof. Dr. Mustafa Kemal KARAKURT

Prof. Dr. Mustafa Kemal KARAKURT

Prof. Dr. Mustafa Kemal KARAKURT

Prof. Dr. Mustafa Kemal KARAKURT

Prof. Dr. Mustafa Kemal KARAKURT

Prof. Dr. Mustafa Kemal KARAKURT

Prof. Dr. Mustafa Kemal KARAKURT

Prof. Dr. Mustafa Kemal KARAKURT

Prof. Dr. Mustafa Kemal KARAKURT

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır..

Ek-9: MEB İzin Yazısı



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ BELGESİ



Başvuru No: MEB.TT.2025.019631.01

T.C. Kimlik No: 30*****28

Adı Soyadı: RASİM UZUN

Araştırmanın Adı: Ergenlerde Akran Zorbalığının Öz Şefkat ve Prososyal Davranış Açısından Yordanması

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: Kişisel Bilgi Formu, Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu, Ergen Prososyallik Ölçeği, Öz Şefkat Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 24.02.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 24.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
DENİZLİ	Özel Fen Lisesi	ÖZEL DENİZLİ İSTEK FEN LİSESİ	99987166
DENİZLİ	Özel Anadolu Lisesi	ÖZEL DENİZLİ İSTEK ANADOLU LİSESİ	99987165
DENİZLİ	Fen Lisesi	Erbakır Fen Lisesi	756328
DENİZLİ	İmam Hatip Lisesi	Ahmet Yesevi Anadolu İmam Hatip Lisesi	756450
DENİZLİ	Özel Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	ÖZEL BİTEK KOLEJİ MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ	99983782
DENİZLİ	Anadolu Meslek Programı	Albayrak Borsa İstanbul Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	756293

Doğrulama Kodu: f602b913b8f67cf05afaffde934f74e8dba3e5812e48dd56d93c2219c634476c

Doğrulama Adresi: arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE

Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12

e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaizinleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr



Ek-9 (Devam): MEB İzin Yazısı



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ BELGESİ**



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
DENİZLİ	Anadolu Lisesi	Servergazi Anadolu Lisesi	767183

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: f602b913b8f67cf05efaffde934f74e8dba3e5812e48dd56d93c2219c634476c
Doğrulama Adresi: arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula
Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaiznleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

Sayfa 2/2



Ek-10: İntihal Programı Benzerlik Oranı

ERGENLERDE AKRAN ZORBALIĞININ ÖZ ŞEFKAT VE PROSOSYAL DAVRANIŞ AÇISINDAN YORDANMASI

ORIGINALITY REPORT

11%

SIMILARITY INDEX

PRIMARY SOURCES



ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Rasim UZUN

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- **Yükseklisans (Tezli)**

2022-(Devam ediyor), Alanya Aladdin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık (YL) (Tezli)

- **Lisans (Tezli)**

2019, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

- **Lise**

2015, Dinar Anadolu Öğretmen Lisesi

- **Mesleki Geçmiş**

2024-(Devam ediyor), Psikolojik Danışman, Özel Denizli İstek İlkokulu

2024, Psikolojik Danışman, Özel Bitek Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Yabancı Dil Bilgisi:

- **İngilizce**

(B1- Orta Seviye)

