ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI

AİLE TEMELLİ ATILGANLIK PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ERGENLERİN SİBER ZORBALIK VE ÖZ SAYGILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

VEYSEL SÜMER

ANKARA
NİSAN, 2026


ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI

AİLE TEMELLİ ATILGANLIK PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ERGENLERİN SİBER ZORBALIK VE ÖZ SAYGILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

VEYSEL SÜMER

DANIŞMAN: PROF. DR. TÜLİN ŞENER

ANKARA
NİSAN, 2026

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Veysel SÜMER adlı öğrencinin hazırladığı "Aile Temelli Atılganlık Psikoeğitim Programının Ergenlerin Siber Zorbalık ve Öz Saygıları Üzerindeki Etkisi" başlıklı bu çalışma Eğitim Psikolojisi Anabilim Dalı / Eğitim Psikolojisi Doktora Programı'nda jüri üyelerince oy birliği / oy çokluğu ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	Jüri Üyeleri	İmza
Başkan	……	…….
Üye	……..	……
Üye	……	……..
Üye	……..	……
Üye	……	……..

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından …/…/20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca …/…/20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet İkbal YETİŞİR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Veysel SÜMER

ÖZET

AİLE TEMELLİ ATILGANLIK PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ERGENLERİN SİBER ZORBALIK VE ÖZ SAYGILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

SÜMER, Veysel
Doktora Tezi, Eğitim Psikolojisi Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Tülin ŞENER
Nisan, 2026, xviii + 224 Sayfa

Ergenlerin dijital ortamda karşılaştıkları riskli davranışlardan biri olan siber zorbalık ve siber mağduriyet, onların psikososyal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyen önemli problemler arasında yer almaktadır. Özellikle öz saygı ve aile katılımı gibi koruyucu faktörlerin güçlendirilmesi, bu olumsuz etkilerin azaltılmasında kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, geliştirilen aile temelli atılganlık psikoeğitim programının ergenlerin siber zorbalık, siber mağduriyet, öz saygı ve aile katılımı düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırma Mardin ilinde 2024–2025 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim kademesinde eğitimine devam eden ergenler (n = 48, Myaş = 16,4, SD = 0,65) ve ebeveynleriyle (n = 48) yürütülmüştür. Araştırmada ön test, son test ve izleme testi ölçümlerini içeren yarı deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde Yenilenmiş Siber Zorbalık Envanteri-II, Kendine Saygı Ölçeği, Aile Katılımı Ölçeği – Öğrenci Formu ve Aile Katılımı Ölçeği – Veli Formu uygulanmıştır.

Elde edilen bulgular, deney grubundaki ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyet düzeylerinde azalma olduğunu, ancak bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığını ortaya koymuştur. Buna karşın, öz saygı ve aile katılımı değişkenlerinde anlamlı artışlar gözlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin aile katılımına ilişkin bildirimlerinde de istatistiksel olarak anlamlı bir artış elde edilmiştir. Bu sonuçlar, programın özellikle öz saygı ve aile katılımı boyutlarında etkili olduğunu, siber zorbalık ve mağduriyet üzerinde ise azalma eğilimi gözlenmesine karşın bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir.

Araştırma, okul psikolojik danışmanları için ergenlerde öz saygı ve aile katılımını güçlendirmeye yönelik programların uygulanmasına; ebeveynler için ise dijital dünyada çocuklarına rehberlik etme ve aile içi iletişimi artırmaya yönelik destekleyici çalışmaların önemine işaret etmektedir. Bu çalışma kapsamında geliştirilen aile temelli yapılandırılmış programın aracılığıyla alanyazına ve bu konuda yapılacak uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Siber zorbalık, siber mağduriyet, öz saygı, aile katılımı, atılganlık

ABSTRACT

THE EFFECT OF A FAMILY-BASED ASSERTİVENESS PSYCHOEDUCATION PROGRAM ON ADOLESCENTS' CYBERBULLYING AND SELF-ESTEEM

SÜMER, Veysel

Doctoral Thesis, Department of Educational Psychology

Supervisor: Professor Dr. Tülin ŞENER

April, 2025, xviii + 224 Pages

Cyberbullying and cyber victimization are among the major risks that adolescents encounter in digital environments, both of which can significantly undermine their psychosocial development. Enhancing protective factors such as self-esteem and family involvement is therefore critical in mitigating these negative outcomes. Within this framework, the present study aimed to examine the effects of a family-based assertiveness psychoeducation program on adolescents' levels of cyberbullying, cyber victimization, self-esteem, and family involvement.

The study was conducted during the 2024–2025 academic year in Mardin, Turkey, with adolescents enrolled in secondary education (n = 48, Mage = 16.4, SD = 0.65) and their parents (n = 48). A quasi-experimental design with pre-test, post-test, and follow-up measurements was employed. Data were collected using the Revised Cyberbullying Inventory-II, the Self-Esteem Scale, the Family Involvement Scale – Student Form, and the Family Involvement Scale – Parent Form.

Findings revealed that although decreases were observed in the levels of cyberbullying and cyber victimization among adolescents in the experimental group, these changes were not statistically significant. Conversely, significant improvements were detected in both self-esteem and family involvement. Moreover, parents' reports also indicated a statistically significant increase in family involvement. These findings suggest that while the program was effective in enhancing self-esteem and family involvement, its impact on cyberbullying and cyber victimization was not statistically significant despite showing a downward tendency.

The study highlights important implications for practice. Specifically, it recommends that school counselors implement psychoeducational programs to strengthen adolescents' self-esteem and family involvement, while parents be provided with supportive guidance to foster family communication and to effectively guide their children in navigating the digital world. In this respect, the study addresses a critical gap in the literature by offering evidence for the effectiveness of a structured, family-based program.

Key Words: Cyberbullying, cyber-victimization, self-esteem, family involvement, assertiveness

ÖNSÖZ

Bu doktora tezinin tamamlanma süreci, akademik hayatımdaki en değerli ve öğretici deneyimlerden biri olmuştur. Bu uzun ve kimi zaman zorlu yolculukta bana destek olan, emeği ve katkısı bulunan birçok değerli insana içten teşekkürlerimi sunmak isterim.

Her şeyden önce, çalışmamın her aşamasında yol göstericim, destekçim ve bilgi birikimiyle ilham kaynağım olan tez danışmanım Prof. Dr. Tülin ŞENER'e en derin şükranlarımı sunarım. Doktora sürecim boyunca sadece akademik anlamda değil, aynı zamanda kişisel gelişimimde de son derece kıymetli katkıları olmuştur. Sabrı, özverili rehberliği, değerli eleştirileri ve her daim yanımda olduğunu hissettiren cesaretlendirici tavrı olmasaydı, bu çalışma bugünkü haline ulaşamazdı. Kendisine minnettarlığım sonsuzdur.

Çalışmamın bilimsel geçerliliğini sağlamak adına değerli görüş ve eleştirilerini esirgemeyen tez izleme jürisi üyelerim Prof. Dr. Emine Nihal Lindberg ve Doç. Dr. Gülendam Akgül'e de ayrı ayrı teşekkür ederim. Önerileri, bu tezin daha da gelişmesine ve derinlik kazanmasına büyük katkı sağlamıştır.

Tez savunma sürecinde değerli bilgi ve deneyimleriyle çalışmamı değerlendiren, yapıcı görüş ve önerileriyle araştırmanın niteliğine katkı sunan Prof. Dr. Halis Sakız ve Doç. Dr. İpek Gönüllü'ye içten teşekkürlerimi sunarım. Değerli geri bildirimleri ve akademik katkıları benim için son derece kıymetlidir.

Akademik yolculuğum boyunca bana akademik anlamda büyük destekte bulunan arkadaşım Ecenur Yavuz, Burak Can Korkmaz ve Ömer Faruk Akbulut'a teşekkür ederim. Çalışmanın yürütülmesine gönüllü olarak katılan öğrenciler, aileleri ve emeği geçen okul personeline de içtenlikle teşekkür ederim. Onların katkısı bu araştırmanın gerçekleşmesine olanak sağlamıştır.

Son olarak, hayatımın her döneminde olduğu gibi bu zorlu süreçte de sevgileri, sabırları ve koşulsuz destekleriyle her zaman arkamda duran aileme yürekten teşekkür ediyorum. Onların inancı ve teşviki olmasaydı, bu hedefe ulaşmak çok daha zor olurdu. Bu eser, onlara ithaf edilmiştir.

Tüm bu katkılar ışığında ortaya çıkan bu çalışmanın, ilgili alana mütevazı bir katkı sunmasını umut ediyor, okuyan herkese yararlı olmasını temenni ediyorum.

Aileme…

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ ... iii
ÖZET ... iv
ABSTRACT ... vi
ÖNSÖZ ... viii
İÇİNDEKİLER ... x
TABLOLAR DİZİNİ ... xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ ... xvii
KISALTMALAR ... xviii
BÖLÜM 1 ... 1
GİRİŞ ... 1
Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet ... 1
Öz Saygı ... 3
Aile Katılımı ... 4
Atılganlık ... 5
Psikoeğitim Programları ... 6
Problem ... 6
Amaç ... 15
Önem ... 17
Sayıltılar ... 18
Sınırlılıklar ... 18
Tanımlar ... 19
BÖLÜM 2 ... 21
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİ ÇALIŞMALAR ... 21
Zorbalık ve Siber Zorbalık ... 21
Siber Zorbalık Kuramları ... 24
Siber Zorbalığın Ergenler Üzerindeki Etkileri ... 27
Siber Zorbalığın Önlenmesinde Ailenin ve Okulun Rolü ... 29
Siber Mağduriyet ... 32
Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet ile İlgili Araştırmalar ... 34
Öz Saygı ... 38
Öz Saygının Boyutları ... 40
Öz Saygının Türleri ... 41
Öz Saygının Gelişimi ... 42
Öz Saygı ile İlgili Araştırmalar ... 43
Aile Katılımı ... 47
Aile Katılımı Türleri ... 49

Ergenlerin Aile Katılımına Yönelik Algılarının Oluşumu ve Değerlendirilmesi 57
Aile Katılımı ile İlgili Çalışmalar 58
Araştırma Değişkenlerine Yönelik Psikoeğitim ve Müdahale Programları 63
Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyete Yönelik Programlar 64
Öz Saygı ve Atılganlığa Yönelik Programlar 65
Aile Katılımına Yönelik Programlar 67
Araştırmanın Kuramsal Modeli 70
BÖLÜM 3 75
YÖNTEM 75
Araştırmanın Modeli 75
Çalışma Grubu 76
Etik Bildirim 78
Verilerin Toplanması 78
Veri Toplama Araçları 78
Psikoeğitim Programının Hazırlanması 81
İşlem 86
Verilerin Çözümlenmesi 87
BÖLÜM 4 93
BULGULAR VE TARTIŞMA 93
Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması 93
Öğrencilerin Siber Mağduriyet Düzeylerine İlişkin Bulgular 95
Öğrencilerin Siber Zorbalık Düzeylerine İlişkin Bulgular 106
Öğrencilerin Öz Saygı Düzeylerine İlişkin Bulgular 117
Öğrencilerin Aile Katılımı Düzeylerine İlişkin Bulgular 129
Ebeveynlerin Aile Katılımı Düzeylerine İlişkin Bulgular 139
TARTIŞMA 150
Ergenlerin Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet Düzeylerine İlişkin Sonuçların Tartışılması 150
Ergenlerin Öz Saygı Düzeylerine İlişkin Sonuçların Tartışılması 156
Ergenlerin ve Ebeveynlerin Aile Katılımı Düzeylerine İlişkin Sonuçların Tartışılması 160
BÖLÜM 5 165
SONUÇLAR VE ÖNERİLER 165
Sonuçlar 165
Öneriler 166
Araştırmacılara Yönelik Öneriler 166
Okul Psikolojik Danışmanlarına Yönelik Öneriler 167
Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler 168
Ebeveynlere Yönelik Öneriler 169
KAYNAKLAR 171

EKLER 207
EK 1. Aydınlatılmış Onam Formu 208
EK 2. Veli Onam Formu 209
EK 3. Etik Kurul Onayı 210
EK 4. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni/Diğer Kurumlardan Alınan Araştırma İzinleri 211
EK 5. Kişisel Bilgi Formu-Öğrenci 212
EK 6. Yenilenmiş Siber Zorbalık Envanteri-II 213
EK 7. Yenilenmiş Siber Zorbalık Envanteri-II Kullanım İzni 214
EK 8. Kendine Saygı Ölçeği 215
EK 9. Kendine Saygı Ölçeği Kullanım İzni 216
EK 10. Ortaöğretim Okullarında Aile Katılımı – Öğrenci Ölçeği 217
EK 11. Kişisel Bilgi Formu - Veli 219
EK 12. Aile Katılımı Ölçeği – Veli Formu 220
EK 13. Aile Katılımı Ölçeği – Öğrenci ve Veli Formu Kullanım İzni 222
BENZERLİK BİLDİRİMİ 223
ÖZGEÇMİŞ 224

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo **Sayfa**

Tablo 1. Siber Zorbalığa İlişkin Kuramlar 25
Tablo 2. Öz Saygının Boyutları 41
Tablo 3. Aile Katılımını Açıklamada Yararlanılan Modeller 56
Tablo 4. Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özellikleri 76
Tablo 5. Ebeveynlerin Sosyo-Demografik Özellikleri 77
Tablo 6. Ergenler İçin Hazırlanan Psikoeğitim Programının İçeriği 82
Tablo 7. Ebeveynler İçin Hazırlanan Psikoeğitim Programının İçeriği 84
Tablo 8. Araştırmada Uygulanan Veri Analizi Süreci 88
Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklemler t Testi Sonuçları 93
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Ebeveynlerin Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklemler t Testi Sonuçları 94
Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 95
Tablo 12. Deney Grubundaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 96
Tablo 13. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 96
Tablo 14. Deney Grubundaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları 97
Tablo 15. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları 97
Tablo 16. Deney Grubundaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları 98
Tablo 17. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları 98
Tablo 18. Deney Grubundaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarının Teknolojik Cihaza Sahip Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 99
Tablo 19. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarının Teknolojik Cihaza Sahip Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 99
Tablo 20. Deney Grubundaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarının İnternet Erişimine Sahip Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 100
Tablo 21. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarının İnternet Erişimine Sahip Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 100
Tablo 22. Deney Grubundaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarının Günlük Ortalama İnternet Kullanım Süresine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları 101

Tablo 23. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarının Günlük Ortalama İnternet Kullanım Süresine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları 102
Tablo 24. Deney Grubundaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları 102
Tablo 25. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları 103
Tablo 26. Deney ve Kontrol Gruplarının Siber Mağduriyet Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları 104
Tablo 27. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Karışık Desenli Varyans Analizi Sonuçları 105
Tablo 28. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 106
Tablo 29. Deney Grubundaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 107
Tablo 30. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 108
Tablo 31. Deney Grubundaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları 108
Tablo 32. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları 109
Tablo 33. Deney Grubundaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları 109
Tablo 34. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları 110
Tablo 35. Deney Grubundaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarının Teknolojik Cihaza Sahip Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 110
Tablo 36. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarının Teknolojik Cihaza Sahip Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 111
Tablo 37. Deney Grubundaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarının İnternet Erişimine Sahip Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 111
Tablo 38. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarının İnternet Erişimine Sahip Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 112
Tablo 39. Deney Grubundaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarının Günlük Ortalama İnternet Kullanım Süresine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları 112
Tablo 40. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarının Günlük Ortalama İnternet Kullanım Süresine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları 113
Tablo 41. Deney Grubundaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları 114
Tablo 42. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları 115
Tablo 43. Deney ve Kontrol Gruplarının Siber Zorbalık Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları 115

Tablo 44. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Karışık Desenli Varyans Analizi Bulguları 116
Tablo 45. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 118
Tablo 46. Deney Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... 118
Tablo 47. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 119
Tablo 48. Deney Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları 119
Tablo 49. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları 120
Tablo 50. Deney Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları 120
Tablo 51. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları 121
Tablo 52. Deney Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarının Teknolojik Cihaza Sahip Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... 121
Tablo 53. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarının Teknolojik Cihaza Sahip Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... 122
Tablo 54. Deney Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarının İnternet Erişimine Sahip Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... 122
Tablo 55. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarının İnternet Erişimine Sahip Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... 123
Tablo 56. Deney Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarının Günlük Ortalama İnternet Kullanım Süresine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları..... 123
Tablo 57. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarının Günlük Ortalama İnternet Kullanım Süresine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları..... 124
Tablo 58. Deney Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları 125
Tablo 59. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları 126
Tablo 60. Deney ve Kontrol Gruplarının Öz Saygı Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları 127
Tablo 61. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Karışık Desenli Varyans Analizi Bulguları..... 128
Tablo 62. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Tüm Aile Katılımı Etkinliklerine Yönelik Bildirim Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.... 130
Tablo 63. Deney Grubundaki Öğrencilerin Tüm Aile Katılımı Etkinliklerine Yönelik Bildirim Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları 130
Tablo 64. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tüm Aile Katılımı Etkinliklerine Yönelik Bildirim Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları 131
Tablo 65. Deney ve Kontrol Gruplarının Tüm Aile Katılımı Etkinliklerine Yönelik Bildirim Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları 132

Tablo 66. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Tüm Aile Katılımı Etkinliklerine Yönelik Bildirim Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Karışık Desenli Varyans Analizi Sonuçları 133
Tablo 67. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Aile İçindeki Karar Alma Sürecindeki Rol Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 134
Tablo 68. Deney Grubundaki Öğrencilerin Aile İçindeki Karar Alma Sürecindeki Rol Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları 135
Tablo 69. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Aile İçindeki Karar Alma Sürecindeki Rol Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları 136
Tablo 70. Deney ve Kontrol Gruplarının Aile İçindeki Karar Alma Sürecindeki Rol Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları 137
Tablo 71. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Aile İçindeki Karar Alma Sürecindeki Rol Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Karışık Desenli Varyans Analizi Sonuçları 137
Tablo 72. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Ebeveynlerin Evde Aile Katılımı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 139
Tablo 73. Deney Grubundaki Ebeveynlerin Evde Aile Katılımı Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları 140
Tablo 74. Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Evde Aile Katılımı Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları 141
Tablo 75. Deney ve Kontrol Gruplarının Evde Aile Katılımı Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları 142
Tablo 76. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Ebeveynlerin Evde Aile Katılımı Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Karışık Desenli Varyans Analizi Sonuçları 143
Tablo 77. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Ebeveynlerin Okuldaki Aile Katılımı Etkinliklerinin Tamamına İlişkin Bildirim Puanlarının Betimsel İstatistikleri 144
Tablo 78. Deney Grubundaki Ebeveynlerin Okuldaki Aile Katılımı Etkinliklerinin Tamamına İlişkin Bildirim Puanlarına Yönelik Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları 145
Tablo 79. Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Okuldaki Aile Katılımı Etkinliklerinin Tamamına İlişkin Bildirim Puanlarına Yönelik Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları 146
Tablo 80. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Ebeveynlerin Okuldaki Aile Katılımı Etkinliklerinin Tamamına İlişkin Bildirim Son Test Puanlarına Yönelik ANCOVA Sonuçları 147
Tablo 81. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Ebeveynlerin Okuldaki Aile Katılımı Etkinliklerinin Tamamına İlişkin Bildirim Puanlarına Yönelik İki Faktörlü Karışık Desenli Varyans Analizi Sonuçları 148

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil **Sayfa**

Şekil 1. Benlik Kavramı ve Öz Saygı Arasındaki İlişki 39
Şekil 2. Rutin Aktiviteler Kuramı ve Sosyal Bilişsel Kuram Temelindeki Bütünleştirici Model..... 106
Şekil 3. Siber Mağduriyet Değişim Grafiği..... 106
Şekil 4. Siber Zorbalık Değişim Grafiği..... 117
Şekil 5. Öz Saygı Değişim Grafiği 129
Şekil 6. Tüm Aile Katılımı Etkinliklerine Yönelik Bildirim Değişim Grafiği..... 134
Şekil 7. Aile İçindeki Karar Alma Sürecindeki Rol Değişim Grafiği 138
Şekil 8. Evde Aile Katılımı Değişim Grafiği 143
Şekil 9. Okuldaki Aile Katılımı Etkinliklerinin Tamamına İlişkin Bildirim Puanlarının Değişim Grafiği..... 149

KISALTMALAR

YSZE-II	Yenilenmiş Siber Zorbalık Envanteri-II
KSÖ	Kendine Saygı Ölçeği
AKÖ-ÖF	Aile Katılımı Ölçeği – Öğrenci Formu
AKÖ-VF	Aile Katılımı Ölçeği – Veli Formu
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Dijital teknolojiler son yıllarda eğitim, iletişim, sosyal etkileşim, eğlence ve bilgiye erişim gibi yaşamın farklı alanlarında yaygın biçimde kullanılmaya başlanmıştır (Brewer, 2018; Parveen ve Ramazan, 2024). Özellikle çocuklar ve gençler dijital cihazlar ve çevrim içi medya ortamlarıyla günlük yaşamlarında daha yoğun biçimde etkileşim kurmaktadır (Moreno, Radesky, Walsh ve Tomopoulos, 2024). Bu etkileşim ergenler için bilgiye erişim, iletişim kurma ve sosyalleşme gibi çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Bununla birlikte siber zorbalık, siber mağduriyet ve problemli teknoloji kullanımı gibi bazı riskleri de beraberinde getirmektedir (Paat ve Markham, 2021). Bu araştırmada aile temelli atılganlık psikoeğitim programının ergenlerin siber zorbalık, siber mağduriyet, öz saygı ve aile katılımı düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda giriş bölümünde araştırmanın temel değişkenleri ayrı alt başlıklar altında ele alınmıştır. Ardından bu değişkenler arasındaki olası ilişkiler temelinde araştırmanın problem durumu ortaya konmuştur.

Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet

Teknolojinin yaşamın ayrılmaz bir parçası hâline gelmesiyle birlikte günümüz ergenlerinin teknoloji kullanım düzeylerinin büyük ölçüde arttığı görülmektedir (Twenge, 2020). Teknolojik cihazlara erişimin kolaylaşması, teknolojinin denetimli ve denetimsiz olmak üzere farklı biçimlerde kullanılmasına neden olmaktadır (İnanıcı, Akdere, Çelik, Ekşilioğlu ve İnanıcı, 2022). Teknoloji kullanımının en yaygın olumsuz sonuçlarından biri olan siber zorbalık (Wang, Zhao, Yang ve Lei, 2021), zorbalığın bir alt türü olarak tanımlanmaktadır (Kowalski ve Limber, 2007). İnternet kullanımının bireylerin yaşamını kolaylaştıran birçok faydası bulunmakla birlikte problemli internet kullanımının bir sonucu olarak ortaya çıkan siber zorbalık, bireylerin yaşamlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Yetkin-Tekin, Yılmaz ve Tekin, 2024). Siber zorbalık, savunmasız hedeflere yönelik olarak çevrim içi ortamlarda gerçekleştirilen

saldırgan ve zarar verici davranışları kapsamaktadır (Chan, Cheung, Benbasat, Xiao ve Lee, 2023).

İnternet kullanımının son yıllarda artış göstermesiyle birlikte tipik olarak güç dengesizliği, tekrarlanabilirlik ve kasıtlı saldırgan davranışlarla tanımlanan siber zorbalık davranışlarında da artış gözlenmektedir (Akdeniz ve Doğan, 2024). Bu artışın arkasında yatan çeşitli etmenler bulunmaktadır. Teknolojik cihazlara kolay erişim, günlük yaşamda birçok iş ve işlemin internet tabanlı olarak gerçekleştirilmesi, sosyal medya kullanımının yaygınlaşması ve sosyal medya platformlarının bireyler arası etkileşimde merkezi bir konuma gelmesi bu etmenler arasında yer almaktadır (Mirsharapovna, Shadjalilovna, Kakhramonovich ve Malikovna, 2022; Triono, Nurjayanti, Prasetyowati, Wardana ve Murwani, 2024). Bu bağlamda siber zorba ya da siber mağdur olmanın bireylerin yaşamlarında karşılaşabilecekleri risklerden biri hâline geldiği söylenebilir.

Bireyler öğrenme, eğlenceye erişim, sosyalleşme ve iletişim gibi çeşitli amaçlarla çevrim içi ortamlarda yoğun biçimde zaman geçirmektedir (Kim, Song ve Jennings, 2017). Özellikle Instagram, Telegram, Snapchat, Discord ve TikTok gibi sosyal medya platformlarında aktif olarak etkileşimde bulunan ergenlerin bu ortamları yaşamlarından tamamen çıkarmalarının güç olduğu görülmektedir. Bu yoğun dijital etkileşim, ergenleri siber zorbalıkla karşı karşıya bırakmakta ve onları çok yönlü biçimde olumsuz etkilemektedir.

Nitekim siber zorbalığın akademik başarı (Astatke, Weng ve Chen, 2023), okul bağlılığı (Pabian ve Vandebosch, 2016), öz saygı (Palermiti, Servidio, Bartolo ve Costabile, 2017), intihar eğilimi (Hinduja ve Patchin, 2010), sosyal beceriler (DeSmet ve diğerleri, 2018; Navarro, Larrañaga ve Yubero, 2018), genel öz yeterlik (İnanıcı ve diğerleri, 2022; Peker ve Ekinci, 2016), davranış problemleri (Litwiller ve Brausch, 2013) ve empati (Brewer ve Kerslake, 2015) üzerinde olumsuz etkileri olduğu ortaya konmuştur.

Siber mağduriyet açısından bakıldığında özellikle ortaöğretim kademesinde yürütülen araştırmalar, öz saygısı düşük ergenlerin bu tür olumsuz deneyimlere daha fazla maruz kaldığını göstermektedir (Ayas, 2016; Brewer ve Kerslake, 2015; Patchin ve Hinduja, 2010; Muller, Skues ve Wise, 2017; Palermiti vd., 2017). Benzer şekilde aile katılım düzeyi düşük olan ergenlerin siber mağduriyet yaşama riskinin daha yüksek olduğu da alanyazında vurgulanmaktadır (Navarro, Yubero, Víllora ve Larrañaga, 2021; Rega, Gioia ve Boursier, 2022; Yosep, Hikmat ve Mardhiyah, 2023). Ayrıca araştırmalar, siber mağduriyetin intihar eğilimi (Akbıyık ve Kestel, 2016; Wang, La Salle, Wu, Do ve

Sullivan, 2018), madde kullanımı (Diaz ve Fite, 2019), okul iklimi (Yang, Sharkey, Reed ve Dowdy, 2020) ve sosyal beceriler (Da Silva ve diğerleri, 2016) açısından olumsuz sonuçlarla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte hem siber zorbalığın hem de siber mağduriyetin, ergenlerde okul kaygısı (Escortell, Delgado ve Martínez Monteagudo, 2020), okul terki (Lee, Chun, Kim ve Lee, 2020), depresif belirtiler (Bauman, Toomey ve Walker, 2013), davranışsal sorunlar (Sourander, 2010) ve empati düzeyinde azalma (Peker, Eroğlu ve Ada, 2012) gibi çok boyutlu olumsuz sonuçlara yol açtığı görülmektedir. Bu nedenle siber zorbalık ve siber mağduriyet, ergenlerin psikososyal gelişimini tehdit eden ve müdahale edilmesi gereken önemli olgular arasında değerlendirilmektedir.

Öz Saygı

Öz saygı, bireyin benliği hakkında hissettiği duygular olarak ele alınmaktadır (Baron ve Byrne, 2000). Ayrıca öz saygı, bireyin kendisini takdir etmesini, değerli hissetmesini, çaba göstermesini, kendisiyle gurur duymasını (Özkan, 1994) ve topluma uyum sağlayabilmesini ifade etmektedir (Hosogi, Okada, Fujii, Noguchi ve Watanabe, 2012). Bir diğer tanıma göre öz saygı, bireyin kendisi hakkında geliştirdiği öznel değerlendirmelerin olumlu ya da olumsuz niteliğini yansıtan bir yapı olarak ele alınmaktadır (Rosenberg, 1965). Bu yönüyle, öz saygı her birey için öznel bir değerlendirme sürecini içermektedir.

Öz saygı temelde değerlilik ve yeterlilik olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır (Cast ve Burke, 2002). Değerlilik, bireyin kendisini ne ölçüde önemli, saygıdeğer ve kabul edilebilir gördüğüyle ilişkilidir. Yeterlilik ise bireyin kendisini ne ölçüde etkili, başarılı ve yeterli algıladığını ifade etmektedir. Bu iki bileşen, bireyin benliğine ilişkin genel değerlendirmesinin temelini oluşturmaktadır. Kendisini hem değerli hem de yeterli algılayan bireylerin öz saygı düzeylerinin daha yüksek, kendisini değersiz ve yetersiz algılayan bireylerin öz saygı düzeylerinin ise daha düşük olması beklenmektedir.

Öz saygı düzeyinin yüksek ya da düşük olması bireylerin yaşamlarını ve kişiler arası ilişkilerini önemli ölçüde etkilemektedir. Yüksek öz saygıya sahip bireyler kendilerini değerli hissetmekle birlikte bu durum kendilerini başkalarından üstün görmeleri anlamına gelmemektedir. Ayrıca yüksek öz saygıya sahip bireylerin aktif bir sosyal yaşama sahip oldukları, olumlu ilişki deneyimleri yaşadıkları ve okul ile iş

yaşamlarında daha başarılı oldukları görülmektedir (Swann, Chang-Schneider ve McClarty, 2007). Buna karşılık düşük öz saygıya sahip bireylerin benliklerine ilişkin daha olumsuz değerlendirmelerde bulundukları ve kendilerini kabullenme sürecinde daha fazla güçlük yaşayabildikleri belirtilmektedir (Güloğlu ve Karaırmak, 2010; Wells ve Marvell, 1976).

Çeşitli araştırmalar, siber zorbalığa maruz kalan bireylerin düşük düzeyde öz saygıya sahip olduklarını göstermektedir (Anichitoae, Dobrean, Georgescu ve Roman, 2024; Arif, Qadir, Martins ve Khuwaja, 2024; Sorrentino ve diğerleri, 2023). Dolayısıyla düşük öz saygıya sahip bireylerin siber zorbalık ve siber mağduriyet yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğu değerlendirilebilir (Jankauskiene, Kardelis, Sukys ve Kardeliene, 2008; Kowalski ve Limber, 2013; Lei, Mao, Cheong, Wen, Cui ve Cai, 2020). Bununla birlikte öz saygı ile siber mağduriyet arasında ters yönlü bir ilişki bulunduğunu gösteren araştırmalar da mevcuttur (Nie, Griffiths ve Teng, 2024; Palermiti, Bartolo, Musso, Servidio ve Costabile, 2022; Tsaousis, 2016). Bu bulgular öz saygı ile siber zorbalık ve siber mağduriyet arasındaki ilişkinin farklı kültürel bağlamlara ve kullanılan ölçme araçlarına bağlı olarak değişkenlik gösterebildiğine işaret etmektedir.

Aile Katılımı

Aile katılımı, ergenin gelişimsel, akademik ve psikososyal süreçlerinde ailenin etkin ve destekleyici biçimde yer almasını ifade etmektedir (Epstein ve diğerleri, 2018). Bu bağlamda aile katılımı yalnızca okul temelli etkinliklere ebeveynlerin katılımıyla sınırlı kalmamaktadır. Aynı zamanda aile içi iletişim, çocuğun karar alma süreçlerine katılımı, duygusal destek ve ebeveyn rehberliği gibi boyutları da kapsamaktadır. Ailelerin çocuklarının gelişim süreçlerine aktif katılımı, ergenlerin sosyal ve duygusal uyumunu destekleyen önemli bir çevresel etmen olarak değerlendirilmektedir.

Bu çerçevede aile katılım düzeyi düşük olan ergenlerin siber mağduriyet yaşama riskinin arttığı ifade edilmektedir (Navarro, Yubero, Víllora ve Larrañaga, 2021; Rega, Gioia ve Boursier, 2022; Yosep, Hikmat ve Mardhiyah, 2023). Bu nedenle aile katılımı yalnızca akademik gelişim açısından değil, ergenlerin dijital risklere karşı korunması bakımından da önemli bir değişken olarak ele alınmaktadır. Aile katılımının güçlendirilmesi ise ergenlerin hem gelişimsel gereksinimlerinin desteklenmesi hem de

siber zorbalık gibi dijital risklere karşı daha koruyucu bir sosyal çevrede gelişmeleri açısından önemli görülmektedir.

Atılganlık

Ergenlerde öz saygının artırılması, siber zorbalık ve siber mağduriyetin azaltılması sürecinde atılganlık davranışının güçlendirilmesi önemli bir rol oynamaktadır (Djatmiko ve Tondok, 2025; Yosep vd., 2024). Atılganlık, bireyin duygu ve düşüncelerini uygun biçimde ifade edebilmesini ve başkalarının haklarına saygı gösterirken kendi haklarını koruyabilmesini sağlamaktadır (Voltan-Acar, Arıcıoğlu, Gültekin ve Gençtanırım, 2008). Bu yönüyle atılganlık, bireylerin sosyal ilişkilerinde daha dengeli, kararlı ve kendine güvenli davranmalarına katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda siber zorbalık eğilimlerinin azalmasına ve siber mağduriyet karşısında daha etkili başa çıkma becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Atılganlık, bireyin kendisini çevresine karşı açık, doğrudan ve saygılı bir biçimde ifade etmesini sağlayan bir davranış biçimi olarak tanımlanmaktadır. Bu davranış biçimi, bireyin kendine duyduğu güven doğrultusunda duygu ve düşüncelerini doğrudan ifade etmesine olanak tanımaktadır (Moneva ve Bolos, 2020). Atılganlığın bireylerde kendine değer verme, özgürce karar alabilme ve hedeflerine ulaşmak için kararlılıkla çaba gösterme gibi özelliklerin gelişimine katkı sağladığı belirtilmektedir (Dinçyürek, Çağlar ve Birol, 2010). Bu doğrultuda atılganlık davranışının bireylerin öz saygılarını artırıcı bir etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir (J. Opatha ve P. Opatha, 2020). Yapılan tanımlar göz önünde bulundurulduğunda atılganlığın bireyin öz saygısını ve kendine güvenini destekleyen, bağımsız karar alma becerisini güçlendiren önemli bir davranış biçimi olduğu söylenebilir. Dolayısıyla ergenlerde atılganlık davranışının geliştirilmesinin öz saygıyı artırarak siber zorbalık ve siber mağduriyet gibi olumsuz durumlarla başa çıkmayı kolaylaştırabileceği düşünülmektedir. Bu çalışma kapsamında geliştirilen aile temelli atılganlık psikoeğitim programının ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyet düzeylerinin azaltılmasına, öz saygılarının ise artırılmasına katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Psikoeğitim Programları

Psikoeğitim programları, belirlenen amaçlar, içerikler ve öğrenme yaşantıları doğrultusunda yapılandırılan, katılımcılara bilgi ve farkındalık kazandırmanın yanı sıra işlevsel başa çıkma becerileri geliştirmeyi amaçlayan müdahalelerdir (Erişen, 1998; Yurdakul, 2020). Okullarda grup temelli olarak yürütülen bu programlar, ergenlerin gelişimsel ve psikososyal gereksinimlerinin desteklenmesi ile riskli davranışların önlenmesinde önemli bir araç olarak kullanılmaktadır (Corey, Corey ve Corey, 2018; Gaffney, Farrington, Espelage ve Ttofi, 2019). Siber zorbalık ve siber mağduriyet bağlamında uygulanan psikoeğitim programları, dijital risklere ilişkin farkındalık kazandırma, etkili başa çıkma yollarını öğretme, empatiyi geliştirme ve atılganlık gibi sosyal becerileri güçlendirme bakımından işlevsel görülmektedir (Akyüz ve Koç, 2020; Yurdakul, 2020; Yosep vd., 2024). Bu araştırmada da ergenlerin bireysel becerileri aile katılımının sağladığı çevresel destekle birlikte ele alınmış ve ergenler ile ebeveynlere yönelik aile temelli bir atılganlık psikoeğitim programı geliştirilmiştir.

Problem

Dijital teknolojilerin ve internet temelli iletişim araçlarının yaygınlaşması, bireylerin iletişim kurma, sosyal ilişki geliştirme ve bilgi paylaşma biçimlerinde değişikliklere yol açmıştır. Bu değişimle birlikte teknolojik cihaz kullanımının bireylerin günlük yaşamları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin daha görünür hâle geldiği söylenebilir. Dijital teknolojiler bilgiye kolay ve doğrudan erişim gibi çeşitli olanaklar sunmaktadır. Bununla birlikte özellikle gençlerde problemli internet kullanımı artabilmekte ve buna bağlı olarak siber mağduriyet ile siber zorbalık davranışlarında artış görülebilmektedir.

Günümüzde siber zorbalık farklı yaş gruplarında görülen bir davranış biçimidir (Subaramaniam, Kolandaisamy, Jalil ve Kolandaisamy, 2022). İnternet kullanımının erken yaşlarda başlaması, siber zorbalığın farklı yaş gruplarındaki çocuklar açısından önemli bir sorun hâline gelmesine yol açmaktadır (Holloway, Green ve Livingstone, 2013; Subaramaniam vd., 2022). Ergenlerin zamanlarının büyük bir kısmını sosyal medya platformlarında geçirdikleri göz önünde bulundurulduğunda siber zorbalık davranışında bulunmaları ve siber mağduriyet yaşamaları olası görünmektedir (Shin ve Ahn, 2015).

Ergenlerin arkadaş gruplarında karşılaştıkları rekabet ortamı ve kimlik arayışı, siber zorbalık davranışları sergilemelerini etkileyebilir. Ayrıca ergenlerde siber zorbalık davranışlarının artmasında teknolojik cihazları etkin biçimde kullanabilmeleri, empati düzeylerinin düşük olması (Ang ve Goh, 2010), kimliklerini gizleyebilmeleri (anonimlik) (Barlett, Gentile ve Chew, 2016) ve yaptırımların sınırlı olması gibi etkenler rol oynayabilmektedir.

Siber zorbalığın ergenlerin psikolojik, fiziksel ve davranışsal iyi oluşları üzerinde olumsuz etkiler yarattığı yapılan çalışmalarla desteklenmektedir (Chun, Lee, Kim ve Lee, 2020). Siber zorbalığa ilişkin çalışmalar incelendiğinde bu davranışın okullarda yaygın bir sorun hâline geldiği ve sıklığının giderek arttığı görülmektedir (Bailey, 2013; Uluçay ve Melek, 2017; Von Marées ve Petermann, 2012). Siber zorbalık eğitimin her kademesinde görülmekle birlikte ortaöğretim öğrencileri arasında daha yaygındır (Brody ve Vangelisti, 2016; Çalışkan-Pala ve diğerleri, 2021). Geleneksel zorbalık ve siber zorbalık, günümüzde ergenlerin üçte birinden fazlasını etkileyen önemli sosyal sorunlar olarak kabul edilmektedir (Gabrielli, Rizzi, Carbone ve Piras, 2021). Bununla birlikte siber zorbalığın yaygınlığını inceleyen araştırmalar, bu davranışın farklı sosyokültürel bağlamlarda değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Aynı toplumsal bağlamda yürütülen araştırmalarda dahi farklı sonuçlara ulaşıldığı bildirilmektedir. Bu farklılıkların nedenleri arasında örneklem özellikleri, araştırma desenleri ve kullanılan ölçme araçları yer almaktadır (Baldry, Blaya ve Farrington, 2018).

Tüm bu bilgiler doğrultusunda siber zorbalık olgusunun yalnızca bireysel değil, sosyal, teknolojik ve kültürel boyutlarıyla da ele alınması büyük önem taşımaktadır. Bu çok boyutlu yaklaşım, siber zorbalığın özellikle ergenler üzerindeki etkilerinin daha kapsamlı biçimde anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

Siber zorbalığın etkileri yalnızca bu davranışlarda bulunan bireylerle sınırlı değildir. Bu davranışlara maruz kalan bireyler üzerinde de çeşitli sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde siber mağduriyet, bireylerin dijital ortamlarda maruz kaldıkları tehdit, hakaret, dışlama, ifşa veya küçük düşürme gibi tekrarlayıcı ve kasıtlı eylemler sonucunda yaşadıkları deneyimleri ifade etmektedir (Hinduja ve Patchin, 2008).

Siber mağduriyet yaşayan ergenlerin ruh sağlığı olumsuz yönde etkilenmektedir (Kingsbury ve Arim, 2023). Bu durum ergenlerin sosyal yaşamlarını sınırlamakta, arkadaş ilişkilerinden uzaklaşmalarına ve kendilerini yalnız hissetmelerine yol açmaktadır (Olenik-Shemesh, Heiman ve Eden, 2013). Bu bağlamda siber mağduriyet

yalnızca çevrim içi ortamlarda yaşanan bir sorun olmaktan çıkmakta ve bireyin genel yaşam kalitesini tehdit eden çok yönlü bir risk etmenine dönüşmektedir (Kaakinen, Keipi, Räsänen ve Oksanen, 2018). Özellikle ergenlik döneminde yaşanan siber mağduriyet deneyimleri bireyin benlik algısını (Estévez, Cañas ve Estévez, 2020), sosyal ilişkilerini (Wright ve Wachs, 2019) ve okul yaşantısını (Gardella, Fisher ve Teurbe-Tolon, 2017) olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Düşük öz saygı (Brewer ve Kerslake, 2015), dijital ortamlarda yeterli koruma mekanizmalarının bulunmaması (Macaulay, Steer ve Betts, 2020), sosyal destek yoksunluğu ve çekingen kişilik özellikleri (Olenik-Shemesh ve Heiman, 2017) bireyleri siber mağduriyete daha açık hâle getirebilmektedir.

Bu nedenle ergenlerin dijital ortamlarda daha dirençli ve bilinçli bireyler hâline gelmeleri için öz saygıyı güçlendirmeye yönelik uygulamaların gerçekleştirilmesi, sosyal destek mekanizmalarının geliştirilmesi ve ebeveyn-çocuk iletişiminin artırılması büyük önem taşımaktadır. Depresyon, kaygı, yalnızlık, değersizlik hissi, okul reddi ve intihar düşünceleri siber mağduriyetin önemli psikolojik yansımaları arasında yer almaktadır (Schenk ve Fremouw, 2012; Wright ve Wachs, 2019). Sosyal medya kullanımı, anonimlik, denetim eksikliği ve yaptırımların sınırlı olması gibi etkenler ergenlerin kendilerini dijital dünyada güvende hissetmelerini zorlaştırmakta ve mağduriyet deneyimlerini daha karmaşık hâle getirmektedir (Slonje, Smith ve Frisén, 2013; Sticca ve Perren, 2013). Buna karşın siber mağduriyet yaşayan bireylerin çoğu zaman bu durumu gizledikleri, yardım arama davranışında bulunmadıkları ve destek sistemlerinden yeterince yararlanamadıkları görülmektedir (Dennehy, Meaney, Cronin ve Arensman, 2020). Bu çerçevede siber mağduriyetin yalnızca dijital ortamlardaki bireysel etkileşimlerle sınırlı olmadığı söylenebilir. Siber mağduriyet, aile, okul ve toplum düzeyindeki koruyucu ve destekleyici mekanizmaların niteliğiyle de ilişkili olabilir. Bu durum siber zorbalık ve siber mağduriyetin ruh sağlığı ve okul ortamı açısından ele alınması gereken ciddi sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda okul ve aile temelli müdahalelere duyulan gereksinimi göstermektedir.

Bu nedenle siber zorbalık ve siber mağduriyetin nedenlerini ve sonuçlarını çok boyutlu bir yaklaşımla ele alan müdahale temelli araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu tez çalışması da bu gereklilikten hareketle ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyet deneyimlerini azaltmayı, öz saygılarını güçlendirmeyi ve aile temelli destek mekanizmaları aracılığıyla dijital risklere karşı direnç kazanmalarını sağlamayı amaçlamaktadır.

Aile katılımı, ebeveynlerin ev ve okul ortamındaki belirli etkinliklere katılarak çocuklarının sosyo-duygusal ve akademik gelişimlerini desteklemeleri olarak tanımlanmaktadır (Epstein ve diğerleri, 2018). Ergenlerin aileleriyle kurdukları ilişkilerin niteliği, gelişim süreçlerini çok yönlü biçimde etkileyebilir. Aile katılımı, ebeveynlerle çocuklar arasındaki bağların güçlenmesine katkı sağlamaktadır. Bunun yanında yaşam kalitesinin artması, akademik başarının desteklenmesi ve uyumlu davranışların gelişmesi açısından da önem taşımaktadır (Gaugler, Anderson ve Leach, 2004; Kramer, 2012; McWey, 2001; Park ve Holloway, 2017; Van Voorhis, Maier, Epstein ve Lloyd, 2013). Ayrıca aile katılımı, ergenlerin psikolojik gereksinimlerinin karşılanmasında önemli bir bileşen olarak kabul edilmektedir (Hoagwood, Burns, Kiser, Ringeisen ve Schoenwald, 2001).

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin eğitim süreçlerine yönelik çalışmalarda aile katılımının görece ihmal edildiği görülmektedir (Sheldon, Epstein ve Galindo, 2010). Oysa ebeveynlerin çocuklarının eğitim yaşamlarında etkin rol almaları da aile katılımının önemli bir boyutudur. Bununla birlikte aile katılımı, çocuğun bulunduğu eğitim kademesi ilerledikçe genel olarak azalmaktadır. Çocukların giderek daha bağımsız hâle gelmeleri ve okul yapısının değişmesi bu katılımı zorlaştırmaktadır. Buna karşın aile katılımının çocuğun bulunduğu eğitim kademesinden bağımsız olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü çocuklar her gelişim döneminde farklı biçimlerde aile desteğine gereksinim duymaya devam etmektedir (Boonk, Gijselaers, Ritzen ve Brand Gruwel, 2018).

Diğer yandan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin aile katılımına ilişkin olumsuz tutumları ile bu konuda yeterli sorumluluk almamaları, ailelerin okul etkinliklerine katılımını engelleyebilmektedir. Bu durumun yönetici ve öğretmenlerin aile katılımı konusunda sınırlı bilgiye sahip olmaları ve iş yüklerinin fazla olmasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Ailelerin çocukların eğitim sürecine dâhil edilmesi, eğitimin niteliğini artırmak amacıyla uygulanabilecek önemli stratejilerden biridir. Aile katılımının artırılması, okuldaki disiplin sorunlarının azaltılmasına da katkı sağlayabilir (Lindberg ve Demircan, 2013). Siber zorbalık ve siber mağduriyet okul ortamında karşılaşılan disiplin sorunları arasında değerlendirilebilmektedir (Adeola, 2020). Bu sorunların önlenmesinde aile katılımının kritik bir role sahip olduğu belirtilmektedir (Brighi, Guarini, Melotti, Galli ve Genta, 2013).

Ergenlerin ebeveynlerinden yeterli bilgi ve destek almamaları, siber zorbalık davranışlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilmektedir (Yemima, 2023). Ayrıca

ebeveyn gözetiminin siber zorbalığı önlemede ve etkilerini azaltmada önemli bir rol oynadığı görülmektedir (Akbaba ve Eroğlu, 2013; Evangelio, Rodríguez González, Fernández Río ve Gonzalez Villora, 2022). Buna karşın ebeveynlerin çocuklarının internet kullanımını yeterince denetlemedikleri (Doty, Gabrielli, Abraczinskas, Girón, Yourell ve Stormshak, 2022) ve internetin güvenli kullanımı konusunda yeterli rehberlik sunmadıkları ifade edilmektedir (Elsaesser, Russell, Ohannessian ve Patton, 2017).

Bu bulgular, aile katılımının yalnızca akademik çıktılar açısından değil, ergenlerin dijital ortamlardaki riskli davranışlarla başa çıkabilmeleri bakımından da önemli bir koruyucu etmen olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda yapılan alanyazın incelemeleri, aile özellikleri ile siber zorbalık arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların sınırlı sayıda olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle aileyle ilişkili değişkenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyet üzerindeki etkilerinin farklı boyutlarıyla ele alındığı çalışmalara gereksinim duyulmaktadır (Hernandez, 2014; Manap, 2022). Bunun yanında ergenlerde siber zorbalık ve siber mağduriyeti azaltmayı amaçlayan çalışmaların önemli bir bölümünün değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemeye odaklandığı görülmektedir. Müdahale temelli araştırmalarda ise programların çoğunlukla yalnızca ergenlere uygulandığı, ebeveynlerin sürece eş zamanlı ve yapılandırılmış biçimde dâhil edilmediği dikkati çekmektedir.

Ayrıca atılganlık becerilerini merkeze alan ve siber zorbalık, siber mağduriyet, öz saygı ile aile katılımını aynı program kapsamında birlikte değerlendiren çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Müdahale etkilerinin yalnızca uygulama sonrasında değil, izleme ölçümleriyle de değerlendirildiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırma, ergenler ve ebeveynler için eş zamanlı yürütülen aile temelli bir psikoeğitim programı aracılığıyla atılganlık becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Aynı zamanda programın siber zorbalık, siber mağduriyet, öz saygı ve aile katılımı üzerindeki etkilerini birlikte incelemesi ve bu etkileri izleme ölçümüyle değerlendirmesi bakımından alanyazına katkı sunmayı hedeflemektedir.

Ergenlik döneminde bireylerin öz saygılarını düzenleme konusunda güçlük yaşayabildikleri belirtilmektedir (Huang, Pan ve Zhang, 2024). Öz saygı, bireyin kendisine yönelik düşüncelerini, duygularını ve değerlendirmelerini ifade etmektedir (Snyder, Lopez, Edwards ve Marques, 2020). Diğer bir ifadeyle öz saygı, bireyin kendisini ne ölçüde değerli bulduğu, sevdiği ve onayladığına ilişkin değerlendirmelerine dayanmaktadır. Bu yapı, bireyin başkalarıyla kurduğu ilişkiler bağlamında kendisine yönelik yaptığı değerlendirmeleri de yansıtmaktadır (Kaur, 2023).

Öz saygının oluşumunda genetik ve çevresel etmenlerin rol oynadığı bilinmektedir (Kendler, Gardner ve Prescott, 2006). Bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre de öz saygının gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Eato ve Lerner, 1981). Okul, bu sosyal çevrenin temel bileşenlerinden biridir. Bu nedenle okullarda ergenlerin öz saygılarını güçlendirecek olumlu bir okul ikliminin oluşturulması önem taşımaktadır (A. E. Fisher, S. Fisher, Arsenault, Jacob ve Barnes-Najor, 2020; Nuryana, Xu ve Lu, 2023).

Alanyazında öz saygının farklı değişkenlerle ilişkisini inceleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda sosyal destek (Huang ve diğerleri, 2022; Kurniawan ve diğerleri, 2023; Zhou ve Cheng, 2022), intihar (Akyol, 2023), riskli davranışlar (Martinez-Casanova, Molero-Jurado ve Perez-Fuentes, 2024), depresif belirtiler (Bai ve Hashim, 2023), yeme bozuklukları (Colmsee, Hank ve Cosnjak, 2021), ebeveyn desteği (Fatma, Rani ve Saxena, 2023), ebeveynlik tarzı (Abubakar Tijjani, 2023) ve siber zorbalık (Hutson, 2016; Palermiti vd., 2022; Touloupis ve Athanasiades, 2022; Waller, Lokhande, Ekambaram, Deshpande ve Ostermeyer, 2018) gibi konular ele alınmıştır. Özellikle siber zorbalık ile öz saygı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda siber mağduriyetin de önemli bir değişken olarak ele alındığı görülmektedir (Agustiningsih, Yusuf ve Ahsan, 2024; Brewer ve Kerslake, 2015; Martínez, Rodríguez-Hidalgo ve Zych, 2020). Kowalski, Limber ve McCord (2019) tarafından gerçekleştirilen alanyazın incelemesinde düşük öz saygının siber mağduriyet açısından bir risk etmeni olduğu, yüksek öz saygının ise koruyucu bir işlev gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Bazı araştırmalarda zorbalık davranışı sergileyen bireylerin kendilerini savunmakta güçlük çeken kişileri hedef olarak seçebildikleri belirtilmektedir (Veenstra, Lindenberg, Munniksma ve Dijkstra, 2010). Düşük öz saygıya sahip bireylerin kendilerine daha az güvendikleri görülmektedir (Gan, Wang, Huang, Li ve Jin, 2022). Bu bireyler zorbalığa maruz kaldıklarında kendilerini savunmakta ve atılgan davranışlar sergilemekte daha fazla güçlük yaşayabilmektedir. Bu durumun bireylerin siber mağduriyet yaşama olasılıklarını artırabileceği düşünülmektedir (Bıyık, 2016).

Alanyazında öz saygının yalnızca siber mağduriyetle değil, siber zorbalık davranışlarıyla da ilişkili olduğuna işaret eden çalışmalar bulunmaktadır (Brewer ve Kerslake, 2015; Deshmukh, Aranha, Borkar ve Velhal, 2025; Patchin ve Hinduja, 2010). Bununla birlikte siber zorbalık davranışı sergileyen bireylerin öz saygı düzeylerine ilişkin bulgular tutarlı değildir. Bazı araştırmalar düşük öz saygıya sahip bireylerin siber zorbalık davranışları sergilediklerini ortaya koymaktadır (Kim, Song ve Jung, 2024; Kowalski ve Limber, 2013; Touloupis ve Athanasiades, 2022). Buna karşılık bazı araştırmalarda

yüksek öz saygıya sahip bireylerin de siber zorbalık davranışları sergileyebildikleri sonucuna ulaşılmıştır (Özel, 2013; Pyzalski, 2012; Tabet, Samah, Hakim ve Karam, 2019).

Öz saygı ile siber zorbalık arasındaki ilişkiye yönelik bulguların tutarsızlığı, araştırmaların farklı kültürel bağlamlarda yürütülmesi ve farklı ölçme araçlarının kullanılmasıyla açıklanabilir. Ayrıca öz saygı ile siber zorbalık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların siber mağduriyeti ele alan çalışmalara kıyasla daha sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Agustiningsih vd., 2024; Brewer ve Kerslake, 2015; Martinez vd., 2020). Alanyazındaki çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde öz saygının hem siber mağduriyet hem de siber zorbalıkla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada atılganlık, ergenlerin dijital ortamlarda karşılaştıkları olumsuz deneyimlerle başa çıkmalarını destekleyebilecek koruyucu bir davranış biçimi olarak öne çıkmaktadır. Atılganlığın öz saygıyla ilişkili olması da bu değişkenin dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır.

Bireyler kişiler arası iletişim süreçlerinde duygu ve düşüncelerini ifade etme biçimlerine bağlı olarak üç temel davranış eğilimi sergileyebilmektedir. Bunlar atılgan, çekingen ve saldırgan davranışlardır. Kişiler arası davranışlar bir süreklilik içinde ele alındığında çekingenlik ve saldırganlık iki karşıt uçta yer almaktadır. Atılganlık ise bu iki uç arasında dengeli bir konumda değerlendirilmektedir (Voltan-Acar ve diğerleri, 2008). Saldırgan ve çekingen davranışlar, kişiler arası ilişkilerde işlevsel olmayan örüntülere yol açabilmektedir. Saldırgan davranışlar sergileyen bireyler başkalarının sınırlarını ihlal ederek kendi isteklerini kabul ettirmeye çalışabilmektedir. Çekingen davranışlar sergileyen bireyler ise duygu ve düşüncelerini ifade etmekte ve haklarını savunmakta güçlük yaşayarak sosyal ilişkilerinde edilgen kalabilmektedir (Arslantaş, Adana ve Şahbaz, 2014). Bu davranış örüntüleri özellikle ergenlik döneminde bireylerin öz saygılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bireyin kendi değerine ilişkin inançlarının zayıflaması ve kendisini yeterince ifade edememesi, sosyal ilişkilerinde yalnızlaşmasına neden olabilmektedir.

Alanyazında "güvengenlik" kavramıyla da ifade edilen atılganlık, bireyin hem kendisine hem de karşısındaki kişiye saygı göstererek duygu, düşünce ve gereksinimlerini açık, doğrudan ve uygun yollarla ifade edebilmesini kapsamaktadır (Voltan-Acar ve diğerleri, 2008). Atılganlık, bireyin başkalarının sınırlarını ihlal etmeden ve saldırgan davranışlarda bulunmadan kendisini ifade etme hakkını kullanmasını sağlayan işlevsel bir davranış biçimi olarak tanımlanmaktadır (Dwairy, 2004; Soliman ve Eldeep, 2021). Atılganlık becerisine sahip bireylerin kişiler arası ilişkilerinde daha sağlıklı bağlar

kurdukları, kendilerine daha fazla güvendikleri ve çatışma çözme süreçlerinde daha yapıcı roller üstlendikleri görülmektedir (Voltan, 1980). Bu bağlamda atılganlık yalnızca sosyal yeterlikle değil, öz saygının gelişimiyle de yakından ilişkilidir.

Dijital etkileşimler açısından değerlendirildiğinde atılganlık becerilerinin sınırlı olması, bireylerin çevrim içi ortamlardaki olumsuz davranışlar karşısında kendilerini savunmalarını güçleştirebilmektedir. Özellikle siber zorbalık ve siber mağduriyet bağlamında atılganlık düzeyi düşük bireylerin dijital saldırganlıklar karşısında kendilerini ifade etmekte zorlandıkları belirtilmektedir. Bu durumun siber mağduriyet riskini artıran bir etmen olabileceği düşünülmektedir (Bıyık, 2016). Buna karşılık gelişmiş atılganlık becerilerine sahip bireyler zorbalık davranışları karşısında sınırlarını belirleyebilmekte, haklarını koruyabilmekte ve uygun yardım arama davranışlarında bulunabilmektedir. Bu yönüyle atılganlık, öz saygıyı destekleyen ve bireylerin dijital risklerle başa çıkma kapasitelerini güçlendiren koruyucu bir beceri olarak değerlendirilebilir.

Alanyazında siber zorbalık davranışları sergileyen bireylerin saldırgan davranışlarda bulunabildikleri, empati kurmakta güçlük yaşayabildikleri ve başkalarının sınırlarını ihlal edebildikleri belirtilmektedir (Ang ve Goh, 2010; Barlett, Gentile ve Chew, 2016). Bu nedenle siber zorbalığın önlenmesine yönelik müdahalelerde teknolojik okuryazarlığın yanı sıra atılganlık gibi psikososyal becerilerin geliştirilmesi de önem taşımaktadır. Atılganlık becerilerinin güçlendirilmesi, ergenlerin kendilerini uygun biçimde ifade edebilmelerini ve öz saygılarının desteklenmesini sağlayabilir. Ayrıca siber zorbalık davranışlarının azaltılmasına ve siber mağduriyet karşısında daha etkili başa çıkma becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir.

Ergenlerin atılganlık becerilerinin geliştirilmesi, siber zorbalığın önlenmesinde kullanılabilecek stratejilerden biri olarak değerlendirilebilir. Özellikle çekingen davranış eğilimleri gösteren bireylerde atılganlık becerilerinin yeterince gelişmemiş olması, başkalarının isteklerini kendi gereksinimlerinin önüne koymalarına neden olabilmektedir. Bu durum bireylerin öz saygılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Siber zorbalık ve siber mağduriyet deneyimleri, bireylerin kendi sınırlarını ifade edebilme, gerektiğinde hayır diyebilme ve saldırgan davranışlara uygun tepkiler verebilme becerilerinin önemini ortaya koymaktadır. Atılganlık becerilerinin sınırlı olması, bireylerin haklarını savunmalarını güçleştirebilir. Bu durumun süreklilik kazanması ise öz saygı üzerinde olumsuz etkiler oluşturabilir (Voltan-Acar, 2006; Çelik ve Odacı, 2013). Bu nedenle çekingen davranış eğilimleri gösteren ergenlerin atılganlık becerilerinin desteklenmesi,

psikososyal dayanıklılıklarının güçlendirilmesi ve çevrim içi zorbalık davranışları karşısında direnç geliştirmeleri bakımından önemlidir.

Atılganlık ve dijital risklerle başa çıkma becerilerini geliştirmeye yönelik psikoeğitim programları, ergenlerin karşılaştıkları güçlüklerle daha etkili biçimde başa çıkmalarını desteklemek amacıyla yapılandırılmaktadır. Bu programlar atılganlık becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra dijital ortamlardaki risklere ilişkin farkındalık kazandırmayı ve siber zorbalık ile siber mağduriyet karşısında kullanılabilecek başa çıkma stratejilerini öğretmeyi hedeflemektedir (Topkaya ve Tanhan, 2017; Tanrıkulu, 2022). Okullarda uygulanan yapılandırılmış ve grup temelli psikoeğitim programları, koruyucu ruh sağlığı hizmetleri ve gelişimsel önleyici müdahaleler kapsamında önemli bir yere sahiptir.

Dijital etkileşimlerin yaygınlaşması, ergenlerin karşılaşabilecekleri psikososyal risklerin çeşitlenmesine yol açmıştır. Bu riskler arasında yer alan siber zorbalık ve siber mağduriyet, bireyin benlik algısını ve sosyal işlevselliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bireyin bu tür riskler karşısında kendisini koruyabilmesi, öz saygısını sürdürebilmesi ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmesi için kişisel ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle eğitim ortamlarında ergenlerin kendilerini tanımalarını, haklarını korumalarını ve sosyal ilişkilerinde sağlıklı sınırlar oluşturmalarını destekleyen uygulamalara yer verilmesi önem taşımaktadır. Ergenlik döneminde benlik algısının ve sosyal ilişkilerin gelişimsel açıdan önem kazandığı dikkate alındığında öz saygıyı destekleyen koruyucu etmenlerin güçlendirilmesi gerekmektedir.

Bu tez çalışması kapsamında ergenlerin öz saygılarını desteklemek, atılganlık becerilerini geliştirmek ve siber zorbalık ile siber mağduriyet deneyimlerini azaltmak amacıyla aile katılımını içeren bütüncül bir psikoeğitim programı geliştirilmiştir. Program, ergenlerin atılganlık becerilerinin aile katılımıyla desteklenmesinin siber zorbalık davranışlarının ve siber mağduriyetin azaltılmasına katkı sağlayabileceği görüşünden hareketle aile temelli bir yaklaşımla yapılandırılmıştır. Ailelerin sürece aktif katılımı, ergenlerin sosyal ve duygusal gelişimini destekleyen önemli bir bağlamsal etmen olarak değerlendirilmektedir. Bu kapsamda geliştirilen psikoeğitim programı yalnızca ergenlerin güçlendirilmesini değil, ebeveynlerin sürece etkin katılımı aracılığıyla aile içi iletişim ve ebeveyn desteğinin geliştirilmesini de amaçlamaktadır.

Programın amaçlarından biri ebeveynlerin çocuklarının gelişim ve eğitim süreçlerine daha etkin katılmalarını teşvik etmek ve bu yolla ergenlerin atılganlık becerilerini desteklemektir. Bu doğrultuda ebeveynlere yönelik ayrı bir psikoeğitim

programı da hazırlanmıştır. Ebeveynlere yönelik programla ailelerin siber zorbalığın önlenmesi, öz saygının desteklenmesi ve çocuklarının atılganlık becerilerinin geliştirilmesi süreçlerindeki rollerine ilişkin farkındalıklarının artırılması hedeflenmektedir. Ayrıca ebeveynlerin aile katılımının ergenlerin bütüncül gelişimi üzerindeki etkilerini daha kapsamlı biçimde değerlendirebilmeleri de programın amaçları arasında yer almaktadır.

Geliştirilen psikoeğitim programının sosyokültürel bağlam dikkate alınarak değerlendirilmesi, programın etkililiğinin ve müdahale süreçlerinin daha kapsamlı biçimde incelenmesine katkı sağlayabilir. Bu doğrultuda Mardin ilinde ortaöğretim öğrencileriyle yürütülen bu çalışma, ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyete ilişkin farkındalıklarını artırmayı ve bu sorunlara yönelik etkili bir müdahale yaklaşımı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın Mardin'de gerçekleştirilmesi, siber zorbalık ve siber mağduriyet olgularının farklı sosyokültürel koşullar çerçevesinde ele alınmasına olanak sağlamaktadır. Bu durum müdahale gereksinimlerinin yerel bağlamın özellikleri doğrultusunda değerlendirilmesine katkıda bulunabilir. Ergen ve ebeveyn etkileşimini temel alan bu müdahale modeli, yalnızca bireysel düzeydeki becerileri değil, aileyle ilişkili koruyucu etmenleri de harekete geçirmeyi amaçlamaktadır. Bu yönüyle çalışmanın alanyazına bütüncül bir katkı sunması beklenmektedir.

Amaç

Bu doktora tezinde, ortaöğretim kademesindeki ergenlere ve onların ebeveynlerine yönelik olarak geliştirilen aile temelli atılganlık psikoeğitim programının etkililiğinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Program, ergenlerin atılganlık becerilerini güçlendirmeyi, dijital ortamdaki riskli davranışlarla başa çıkabilme yeterliliklerini artırmayı ve öz saygılarını desteklemeyi hedeflemektedir. Aynı zamanda ebeveynlerin okul sürecine etkin katılımını teşvik ederek aile içi iletişim kalitesini ve ebeveyn-ergen etkileşimini güçlendirmek programın temel hedefleri arasında yer almaktadır. Bu kapsamda her biri sekiz oturumdan oluşan ve ayrı ayrı yapılandırılan iki farklı psikoeğitim programı geliştirilmiştir: biri ergenlere, diğeri ise ebeveynlere yöneliktir.

Araştırmanın özel amacı, psikoeğitim programının uygulamaya katılan ergenlerin siber zorbalık davranışları, siber mağduriyet düzeyleri, öz saygıları ve aile katılımı üzerindeki

etkisini değerlendirmektir. Ayrıca programın ebeveynlerin aile katılımı düzeylerinde anlamlı bir değişim oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

1. Uygulamaya katılan ergenlerin;

    1.1. Deney ve kontrol gruplarındaki ergenlerin siber zorbalık, siber mağduriyet, öz saygı ve aile katılımı puanları, her bir grup kendi içinde değerlendirildiğinde, ön test, son test ve izleme ölçümleri arasında anlamlı bir değişim göstermekte midir?

    1.2. Deney grubundaki siber zorbalık puanlarında, kontrol grubuna kıyasla ön test, son test ve izleme testi sonuçları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmakta mıdır?

    1.3. Deney grubundaki siber mağduriyet puanlarında, kontrol grubuna kıyasla ön test, son test ve izleme testi sonuçları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmakta mıdır?

    1.4. Deney grubundaki öz saygı puanlarında, kontrol grubuna kıyasla ön test, son test ve izleme testi sonuçları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmakta mıdır?

    1.5. Deney grubundaki aile katılımı düzeylerinde (öğrencinin aile içindeki karar alma sürecindeki rolü alt boyutu ve öğrencinin tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirimi alt boyutu), kontrol grubuna kıyasla ön test, son test ve izleme testi sonuçları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmakta mıdır?

2. Uygulamaya katılan ebeveynlerin;

    2.1. Deney grubundaki aile katılım düzeylerinde (evde katılım alt boyutu ve ailelerin okuldaki aile katılımı etkinliklerinin tamamına ilişkin bildirimleri alt boyutu), kontrol grubuna kıyasla ön test, son test ve izleme testi sonuçları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmakta mıdır?

Önem

Dijital teknolojilerin ve internet temelli iletişim araçlarının yaygınlaşması, ergenlerin sosyal etkileşimlerinin çevrim içi ortamlarda da sürdürülmesine olanak sağlamış ve bu ortamlara özgü yeni risklerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu riskler arasında yer alan siber zorbalığın özellikle ortaöğretim öğrencileri arasında yaygın olduğu belirtilmektedir (Mishna, Cook, Gadalla, Daciuk ve Solomon, 2010). Siber zorbalık yalnızca çevrim içi ortamlarda gerçekleştirilen saldırgan davranışlardan oluşmamaktadır. Aynı zamanda bu davranışlara maruz kalan ergenlerin öz saygılarını, psikolojik iyi oluşlarını ve sosyal işlevselliklerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Astatke, Weng ve Chen, 2023; Brewer ve Kerslake, 2015; Litwiller ve Brausch, 2013). Bu bulgular siber zorbalığın ergenlerin psikolojik ve sosyal gelişimleri açısından çok boyutlu sonuçlar doğurabildiğini göstermektedir. Bu nedenle siber zorbalığın yalnızca bireysel düzeyde değil, gelişimsel ve toplumsal boyutlarıyla da ele alınması gerekmektedir.

Alanyazında siber zorbalık, siber mağduriyet, öz saygı, aile katılımı ve atılganlık değişkenlerini ayrı ayrı inceleyen çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen bu değişkenleri bütüncül bir çerçevede ele alan müdahale temelli araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Acosta ve diğerleri, 2019; Tozzo, Cuman, Moratto ve Caenazza, 2022). Düşük öz saygıya sahip bireylerin çevresel tehditler karşısında daha savunmasız olabildikleri belirtilmektedir (Bıyık, 2016; Gan ve diğerleri, 2022). Bu durum kimliğini gizleyebilen siber zorbaların kendilerini savunmakta güçlük yaşayan bireyleri hedef alma olasılıklarını artırabilir (Brewer ve Kerslake, 2015). Bunun yanında öz saygı yalnızca bireysel özelliklerden etkilenmemektedir. Aile, öğretmen ve akran desteği gibi çevresel etmenler de ergenlerin öz saygılarının gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Eato ve Lerner, 1981; Huang ve diğerleri, 2024; Ilies, Pater ve Judge, 2007; Matteson, 1974). Aile içindeki destekleyici tutumların öz saygının gelişimine katkı sağladığı, destekleyici olmayan ebeveynlik tutumlarının ise öz saygıyı olumsuz yönde etkileyebildiği belirtilmektedir (Jinan, Vellasamy, Ahmad, Rahman ve Motevalli, 2022). Bu nedenle siber zorbalık ve siber mağduriyetle mücadelede bireysel özelliklerin yanı sıra aile gibi çevresel yapıların da dikkate alındığı çok boyutlu müdahalelere gereksinim duyulmaktadır.

Bu çalışma kapsamında geliştirilen aile temelli atılganlık psikoeğitim programı, bireysel ve çevresel etmenleri birlikte ele alacak biçimde yapılandırılmıştır. Programın ergenlerin öz saygılarını ve atılganlık becerilerini desteklemesi, siber zorbalık

davranışlarının ve siber mağduriyet düzeylerinin azaltılmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Ebeveynlere yönelik hazırlanan oturumlarla ailelerin çocuklarının dijital davranışlarına ilişkin farkındalıklarının artırılması hedeflenmektedir. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılımlarının, aile içi iletişimin ve ebeveyn desteğinin güçlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu yönüyle program, ergenlere yönelik bireysel beceri çalışmalarını aile katılımıyla birleştiren iki bileşenli bir müdahale yapısına sahiptir.

Araştırmadan elde edilen bulguların okul psikolojik danışmanlarına, ebeveynlere ve eğitim politikalarının geliştirilmesinde görev alan kişilere yönelik uygulamaya dönük öneriler sunması beklenmektedir. Bu önerilerin koruyucu ve önleyici ruh sağlığı hizmetlerinin geliştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Atılganlık, öz saygı ve aile katılımı değişkenlerinin siber zorbalık ve siber mağduriyet bağlamında birlikte ele alındığı yapılandırılmış bir psikoeğitim programının geliştirilmesi, çalışmanın alanyazına katkı sağlayabilecek yönlerinden biridir. Bu doğrultuda araştırmanın hem okul ve aile temelli uygulamalara katkı sunması hem de çok boyutlu müdahale çalışmalarına ilişkin bilimsel bilgi birikimini desteklemesi beklenmektedir.

Sayıltılar

1. Bu araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarının, ölçmeyi amaçladıkları nitelikleri yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir biçimde ölçtüğü varsayılmaktadır.
2. Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencileri ve ebeveynlerin, ölçeklere verdikleri yanıtların gerçek görüş ve yaşantılarını yansıttığı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Bu çalışma Mardin ili Artuklu ilçesinde ortaöğretim kademesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın çalışma grubu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında ortaöğretime devam eden ergenler ve onların ebeveynleri ile sınırlıdır.

3. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının öz saygı ile ebeveynlerin evde aile katılımı ve okuldaki aile katılımı etkinliklerine ilişkin bildirim ön test puanlarının denk olmaması bir sınırlılık oluşturmaktadır.
4. Bu doktora tez çalışmasının bulguları, "Yenilenmiş Siber Zorbalık Envanteri-II", "Kendine Saygı Ölçeği", "Aile Katılımı Ölçeği- Öğrenci Formu" ve "Aile Katılımı Ölçeği-Veli Formu"ndan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Atılganlık: Bireyin, başkalarını ve kendini küçük görmeden hakkını savunabilmesidir (Voltan, 1980).

Aile katılımı: Ebeveynlerin ev ve okul ortamında belirli aktivitelere katılımı, çocukların sosyo-duygusal ve akademik gelişimini desteklemesi olarak tanımlanmaktadır (Epstein ve diğ., 2018).

Siber zorbalık: Cep telefonu, bilgisayar ve benzeri elektronik araçlar aracılığıyla gerçekleştirilen, süreklilik gösteren ve kasıt unsuru taşıyan zarar verici davranışlar bütünü olarak ele alınmaktadır (Hinduja ve Patchin, 2008).

Siber mağduriyet: Bireylerin dijital ortamda maruz kaldıkları tehdit, hakaret, dışlama, ifşa veya küçük düşürme gibi tekrarlayıcı ve kasıtlı eylemlere verilen tepkiler olarak ifade edilmektedir (Hinduja ve Patchin, 2008).

Öz saygı: Bireyin kendisine yönelik düşünceleri, hisleri ve değerlendirmeleridir (Snyder ve diğ., 2020).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde araştırma kapsamında yer alan temel kavramlar ve araştırmanın dayandığı kuramsal temel ele alınmaktadır. Bu kapsamda siber zorbalık, öz saygı, aile katılımı ve atılganlık becerisi kavramlarına değinilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında ele alınan değişkenler ile ilgili araştırmalara ilişkin bilgiler bu kısımda ele alınmıştır.

Zorbalık ve Siber Zorbalık

Zorbalık, eğitim araştırmalarında yaygın biçimde ele alınan bir olgudur. Savunmasız bir mağdura karşı daha güçlü bir kişi ya da grup tarafından kasıtlı ve süreklilik gösteren biçimde gerçekleştirilen saldırgan davranışları ifade etmektedir (Espinosa, 2018; Olweus, 2011). Bir davranışın zorbalık kapsamında ele alınabilmesi için zorbalığı gerçekleştiren kişi ile mağdur arasında fiziksel, psikolojik ya da sosyal düzeyde bir güç dengesizliğinin bulunması gerekmektedir. Davranışın süreklilik göstermesi ve mağdura kasıtlı olarak zarar verme amacı taşıması da zorbalığın temel ölçütleri arasında yer almaktadır (Olweus, 1999).

Zorbalık davranışları ortaya çıkış biçimlerine göre doğrudan ve dolaylı olmak üzere sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırma sözel, fiziksel ve ilişkisel ya da sosyal zorbalık boyutlarını içermektedir. Doğrudan zorbalık, gözlemlenebilir nitelikteki sözel ve fiziksel davranışlar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Aşağılama, tehdit etme ve alay etme gibi davranışlar sözel zorbalık kapsamında değerlendirilmektedir. Vurma, tekmeleme, itme, mağdura ait eşyaları alma ya da mağduru bir davranışta bulunmaya zorlama gibi davranışlar ise fiziksel zorbalık olarak tanımlanmaktadır (Berger, 2007; Psunder, 2010). Dolaylı zorbalık, doğrudan gözlemlenemeyen ve bireyin sosyal ilişkilerini hedef alan davranışları kapsamaktadır. Dedikodu yayma, dışlama ve yanlış bilgi paylaşma gibi davranışlar ilişkisel ya da sosyal zorbalık kapsamında değerlendirilmektedir (Berger, 2007; Smith, Polenik, Nakasita ve Jones, 2013). Zorbalık davranışlarının çoğunlukla doğrudan biçimde ortaya çıktığına ilişkin yaygın bir algı bulunsa da bazı bağlamsal koşullarda dolaylı zorbalık türlerinin daha sık görüldüğü

belirtilmektedir. Ergenlik dönemi, akademik baskının yoğun olduğu eğitim ortamları, sosyal çekingenliğin öne çıktığı gruplar, çevrim içi platformlar ve gözetimin sınırlı olduğu sosyal alanlar dolaylı zorbalığın daha yaygın biçimde ortaya çıktığı bağlamlar arasında yer almaktadır (Dinkes, 2009; Li ve Zhu, 2020).

Teknolojik gelişmelerle birlikte kişiler arası etkileşim alanlarının genişlemesi, zorbalık davranışlarının ortaya çıktığı yeni ortamların oluşmasına yol açmıştır (Boel-Studt ve Renner, 2014; Kowalski ve Limber, 2007). Bu bağlamda zorbalığın dijital ortamlarda gerçekleşen biçimi olarak tanımlanan siber zorbalık, son yıllarda araştırmacıların yoğun ilgi gösterdiği bir olgu hâline gelmiştir (Aslan ve Polat, 2023; Astatke, Weng ve Chen, 2023; Mang, Huang, Liu, Zhen ve Guo, 2023). Siber zorbalık, sözel, fiziksel ya da ilişkisel zorbalıkla bağlantılı davranışların sosyal medya ve diğer dijital platformlar aracılığıyla gerçekleştirilmesi olarak ifade edilmektedir. Siber zorbalık geleneksel zorbalık türleriyle benzer özellikler taşımaktadır. Bununla birlikte dijital ortamın kendine özgü yapısı nedeniyle hem doğrudan hem de dolaylı zorbalık özellikleri gösterebilen bir davranış biçimi olarak değerlendirilmektedir (Canoğulları, Yılmaz ve Önder, 2022).

Çevrim içi ortamlarda gerçekleşen siber zorbalığa ilişkin farklı tanımlar bulunmaktadır. Siber zorbalık kavramının erken dönem tanımlarından biri 1990'lı yılların sonları ile 2000'li yılların başlarında Bill Belsey tarafından yapılmıştır. Belsey, siber zorbalığı bir birey ya da grubun e-posta, mesaj, anlık ileti, çevrim içi sohbet ve sosyal medya gibi dijital iletişim araçlarını kullanarak başka bireylere kasıtlı, sürekli ve saldırgan biçimde zarar vermesi olarak tanımlamaktadır (https://cyberbullying.ca/). Patchin ve Hinduja (2015) siber zorbalığı, teknolojik cihazların kötüye kullanılması yoluyla başkalarına zarar vermeyi amaçlayan kasıtlı ve yinelenen davranışlar olarak ele almaktadır. Bir başka tanımda siber zorbalık, anlık mesajlaşma uygulamaları ve sosyal medya platformları aracılığıyla gerçekleştirilen geleneksel zorbalığın çevrim içi ortamlara taşınmış bir uzantısı olarak tanımlanmaktadır (Bauman, Underwood ve Card, 2013; Slonje ve Smith, 2008). Araştırmacılar siber zorbalığı tanımlarken sosyal medya platformları, forumlar ve anlık mesajlaşma uygulamaları gibi elektronik araçlar aracılığıyla bireyleri tehdit etmeye yönelik davranışlara sıklıkla vurgu yapmaktadır (Tokunaga, 2010).

Bu tanımlar doğrultusunda siber zorbalık, bir birey ya da grup tarafından teknolojik araçlar kullanılarak gerçekleştirilen bir davranış biçimi olarak ele alınmaktadır. Bu davranış biçimi, kendisini savunmakta güçlük çeken bir mağdura yönelik zararlı

içeriklerin kasıtlı ve tekrarlayıcı biçimde gönderilmesini, paylaşılmasını ya da yayımlanmasını kapsamaktadır (Smith vd., 2008). Siber zorbalığı ayırt eden temel unsurlar arasında tekrarlayıcılık ve güç dengesizliği yer almaktadır. Tekrarlayıcılık, zarar verici eylemlerin birden fazla kez gerçekleştirilmesini ifade etmektedir. Güç dengesizliği ise mağdurun kendisini savunmasını zorlaştıran koşulların varlığına işaret etmektedir (Yi ve Zubiaga, 2023).

Teknolojik cihazların yaygınlaşmasıyla birlikte geleneksel zorbalık davranışlarının çevrim içi ortamlarda da gerçekleştirilmeye başlandığı ve siber zorbalığın yeni bir zorbalık biçimi olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Ergenlerin sosyal medya platformlarında yoğun biçimde zaman geçirmeleri, siber zorbalığın daha görünür ve yaygın bir sorun hâline gelmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle siber zorbalığın özelliklerinin ve etkilerinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Ergenlik döneminde yaşanan deneyimlerin bireyin gelişimindeki rolü dikkate alındığında siber zorbalık deneyimlerinin uzun süreli sonuçlar doğurabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Çeşitli araştırmalar siber zorbalığın ergenlerin yaşamları üzerinde olumsuz etkilerinin bulunduğunu ortaya koymaktadır (Cole ve diğerleri, 2016; Diaz ve Fite, 2019; Doumas ve Midgett, 2021).

Siber zorbalık kapsamında değerlendirilen davranışlara dijital ortamlarda bireyler hakkında asılsız bilgilerin yayılması, özel bilgilerin izinsiz paylaşılması, rahatsız edici görsellerin yayımlanması, tehdit içeren mesajların gönderilmesi ve kullanıcı hesaplarının ele geçirilmesi örnek olarak verilmektedir (Yiğitbaşı-Güran ve Çelik, 2023).

Geleneksel zorbalıkla karşılaştırıldığında siber zorbalığın mağdur üzerinde daha yıkıcı etkiler oluşturabildiği belirtilmektedir. Zorbalık davranışını gerçekleştiren kişinin kimliğini gizleyebilmesi ve paylaşılan içeriğin kısa sürede çok sayıda kişiye ulaşabilmesi bu etkileri artırabilmektedir (Calvete, Orue, Estévez, Villardón ve Padilla, 2010; Sticca ve Perren, 2013). Bu özellikler siber zorbalığın yalnızca bireysel etkileriyle değil, sosyal sonuçlarıyla da ele alınması gereken önemli bir olgu olduğunu göstermektedir.

Willard (2007) siber zorbalığı kızdırma, siber taciz, ifşa etme, iftira ya da karalama, mağdurun kimliğine bürünme, kandırma ve dışlama olmak üzere yedi kategoride sınıflandırmıştır. Kızdırma, çevrim içi ortamlarda bir kişi hakkında öfkeli, saygısız ve kaba içeriklerin paylaşılmasını ifade etmektedir. Siber taciz, mağdura yönelik tehdit ya da hakaret içeren mesajların tekrarlayıcı ve uzun süreli biçimde gönderilmesini kapsamaktadır. İfşa etme, bir kişiye ait özel ya da utanç verici bilgilerin çevrim içi ortamlarda paylaşılmasıdır. İftira ya da karalama, bir kişinin onurunu kırmak ve itibarını zedelemek amacıyla gerçek olmayan bilgilerin yayılmasıdır. Mağdurun kimliğine

bürünme ya da maskeleme, çevrim içi ortamlarda başka bir kişinin kimliği kullanılarak zorbalık davranışlarının gerçekleştirilmesini ifade etmektedir. Kandırma, bir kişiden aldatma yoluyla elde edilen utanç verici, özel ya da hassas bilgilerin başkalarının görebileceği biçimde paylaşılması veya yayılmasıdır. Dışlama ise hedef alınan bireyin kasıtlı olarak çevrim içi bir gruptan dışlanması ve hakkında olumsuz mesajlar oluşturulmasıdır.

Agatston, Kowalski ve Limber (2012), Willard'ın (2007) sınıflandırmasını genişletmiştir. Araştırmacılar cinsel içerikli mesajların ya da görüntülerin başkalarına gönderilmesi veya paylaşılması anlamına gelen erotik mesajlaşmayı (sexting) ve fiziksel şiddete maruz kalan bireylerin görüntülerinin kaydedilerek çevrim içi ortamlarda paylaşılması anlamına gelen mutlu tokatlamayı (happy slapping) bu sınıflandırmaya eklemişlerdir. Bu sınıflandırmalar siber zorbalığın tek bir biçimde değil, farklı ve karmaşık davranışlar aracılığıyla ortaya çıkabildiğini göstermektedir. Dolayısıyla siber zorbalık davranışlarının belirlenmesi ve önlenmesi ile bu davranışlara müdahale edilmesi sürecinde kapsamlı bir farkındalığa ve çok yönlü bir yaklaşıma gereksinim duyulmaktadır.

Siber Zorbalık Kuramları

Siber zorbalık davranışlarının çok boyutlu yapısının anlaşılabilmesi için çeşitli kuramsal yaklaşımların birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Kuramsal yaklaşımlar, siber zorbalığın bağlamının anlaşılmasına, olası risk etmenlerinin belirlenmesine ve önleyici müdahale stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle siber zorbalık kuramlarının bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması önem taşımaktadır. Bu doğrultuda siber zorbalığa ilişkin kuramsal yaklaşımlar Tablo 1'de sistematik biçimde sunulmuştur.

Tablo 1

Siber Zorbalığa İlişkin Kuramlar

Kuram / Model	Temel Varsayım	Siber Zorbalık Açısından Yorumu
Sosyal Ekolojik Kuram	Birey, iç içe geçmiş sosyal sistemler içinde gelişir.	Aile, akran, okul ve kültürel çevre etkileşimi siber zorbalığı etkiler.
Çevrimiçi Umursamazlık Etkisi	Anonimlik, sosyal normların zayıflamasına neden olur.	Kimlik gizliliği empatiyi azaltır; birey zarar verme davranışını daha kolay sergileyebilir.
Genel Saldırganlık Kuramı	Saldırganlık, bireyin deneyimleri ve durumsal etkenlerin birleşimiyle ortaya çıkar.	Kızgınlık, öfke ve düşük öz düzenleme, siber zorbalığı tetikleyebilir.
Gerekçelendirilmiş Eylem Kuramı	Davranışlar, bireyin tutumları ve sosyal normlara dayalı niyetleriyle yönlenir.	Zorbalık, uygun görülen sosyal çevrelerde davranışsal niyet olarak ortaya çıkabilir.
Planlanmış Davranış Kuramı	Davranışsal niyet, tutum, norm ve kontrol algısı ile şekillenir.	Birey, zorbalık yapabileceğine inanıyorsa davranış olasılığı artar.
Barlett & Gentile Siber Zorbalık Modeli	Siber zorbalık alışkanlık haline gelir; bilişsel süreçlerle pekişir.	Empati kaybı ve alışkanlık gelişimi, dijital şiddeti sürekli hâle getirebilir.
Genel Gerginlik Kuramı	Stres ve gerilim saldırgan davranışları tetikleyebilir.	Aile içi çatışmalar ve okul baskısı, zorbalık eğilimlerini artırabilir.
Rutin Aktiviteler Kuramı	Suç, uygun hedef, motive fail ve koruyucu eksikliğiyle ortaya çıkar.	Uzun çevrimiçi süre ve denetimsizlik, zorbalık riski oluşturur.
Üç I Kuramı	Siber zorbalık üç psikolojik faktörle açıklanır: Adaletsizlik algısı, kimlik sorunları ve dürtüsellik.	Kendini mağdur hisseden, kimlik arayışında olan ve dürtülerini kontrol edemeyen bireylerde zorbalık eğilimi artabilir.

(Akgül, 2020)

Siber zorbalığın çok boyutlu yapısı, bu davranışın yalnızca bireysel eğilimler üzerinden değil, sosyal, çevresel ve bağlamsal etmenlerle birlikte ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda alanyazında, siber zorbalığı açıklamaya yönelik farklı kuramsal çerçevelerin geliştirildiği ve bu kuramların bireylerin çevrim içi ortamlardaki davranışlarını anlamada birbirini tamamlayıcı bir rol üstlendiği görülmektedir (Crespi, Hendry, Fermani ve Hellsten, 2021). Son yıllarda siber zorbalığı açıklamaya yönelik kuramsal yaklaşımların, klasik saldırganlık ve sosyal etkileşim kuramlarının dijital bağlamda yeniden ele alınması yoluyla geliştirildiği dikkat çekmektedir. Bu yaklaşımlar, siber zorbalığı bütünüyle yeni ve bağımsız bir olgu olarak değerlendirmekten ziyade, bireysel özellikler, sosyal çevre, bağlamsal etmenler ve teknolojik koşulların etkileşimi çerçevesinde ele almaktadır (Patel ve Quan-Haase, 2024; Roggendorf ve Volkov, 2025).

Özellikle dijital ortamlarda anonimlik, görünmezlik, sosyal normların zayıflaması ve öz denetim mekanizmalarının sınırlanması gibi unsurların, saldırgan davranışların ortaya çıkışında ve sürdürülmesinde belirleyici rol oynadığı vurgulanmaktadır (Samanta, 2025). Bu doğrultuda mevcut kuramsal modellerin dijital etkileşim bağlamına

uyarlanarak kullanılması, siber zorbalık davranışlarının nedenlerini ve süreçlerini daha bütüncül biçimde anlamaya olanak sağlamaktadır. Bu çerçevede ele alınan kuramsal yaklaşımlar, siber zorbalığın ortaya çıkışını ve sürdürülmesini açıklamada önemli bir kavramsal temel sunmaktadır. Aynı zamanda önleyici ve müdahale temelli çalışmaların yapılandırılmasına yol göstermektedir.

Bu kuramsal çerçeveler arasında, çevresel koşullar, günlük yaşam pratikleri ve denetim mekanizmalarına yaptığı vurgu nedeniyle Rutin Aktiviteler Kuramı, siber zorbalık davranışlarının açıklanmasında özellikle işlevsel bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Rutin Aktiviteler Kuramı (Routine Activity Theory), 1979 yılında Lawrence E. Cohen ve Marcus Felson tarafından geliştirilmiş olup, suç davranışlarını açıklamada çevresel koşullar ile günlük yaşam pratiklerini merkeze alan önemli bir kriminolojik yaklaşımdır. Kuramın temel varsayımına göre suç yalnızca bireysel niyetler ya da patolojik etkenlerle açıklanamaz. Belirli çevresel koşullar da suçun meydana gelmesinde belirleyici rol oynamaktadır. Özellikle modern toplumlarda bireylerin günlük yaşamlarında sürdürdükleri rutin faaliyetlerin niteliği, bireyin suça maruz kalma ya da suç davranışı gösterme olasılığını artırabilmektedir (Cohen ve Felson, 1979). Bu bağlamda bireylerin dijital ya da fiziksel ortamlarda sürdürdükleri günlük faaliyetler, uygun koşullar oluştuğunda suçun gerçekleşmesini kolaylaştırabilmektedir. Bu durum, suçun yalnızca bireysel özelliklerle değil, aynı zamanda çevresel koşullarla birlikte değerlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Rutin Aktiviteler Kuramı, siber zorbalık bağlamında ele alındığında üç temel bileşen doğrultusunda açıklanabilmektedir. İlk olarak kuramda yer alan "motivasyonu olan zorba" unsuru, dijital ortamda zarar verme eğilimi gösteren bireyi ifade etmektedir. Geçmişte zorbalık deneyimi yaşama ve düşük empati düzeyi bu eğilimle ilişkili özellikler arasında değerlendirilmektedir. Bu bireyler, çevrim içi ortamların sunduğu anonimlik ve denetimsizlik gibi olanaklardan yararlanarak saldırgan davranışları daha kolay biçimde sergileyebilmektedir. İkinci bileşen olan "uygun hedef", sosyal medya platformlarında etkin olan, özel bilgilerini sıkça paylaşan ve dijital okuryazarlık düzeyi görece düşük bireyleri kapsamaktadır. Bu bireyler, çevrim içi ortamda kendilerini korumaya yönelik yeterli becerilere sahip olmamaları nedeniyle siber zorbalığa karşı daha savunmasız hâle gelmekte ve zorbaların hedefi olabilmektedir. Üçüncü unsur olan "koruyucunun yokluğu" ise ebeveynler, öğretmenler ya da diğer yetişkin figürlerin dijital etkinlikler üzerindeki gözetim eksikliğini ifade etmektedir. Çevrim içi denetimin yetersiz olması hem bireylerin mağdur olma olasılığını hem de zorba davranışların ortaya çıkma sıklığını

artırabilmektedir. Bu durum kuramın öngördüğü koşulların siber zorbalık bağlamında da geçerli olabileceğini göstermektedir (Akgül, 2020; Cohen ve Felson, 1979; Griffith, Tetzlaff-Bemiller ve Hunter, 2023). Bu doğrultuda Rutin Aktiviteler Kuramı, siber zorbalığın bireysel eğilimlerin yanı sıra çevresel eksiklikler ve dijital ortamdaki riskli etkileşimlerle nasıl ortaya çıkabileceğini bütüncül biçimde açıklamaktadır.

Rutin Aktiviteler Kuramı, bireylerin davranışlarını düzenleyen ve denetleyen mekanizmaların önemine vurgu yapması bakımından, aileyi doğrudan merkeze almamakla birlikte koruyucu bir bağlam olarak değerlendirmeye olanak tanımaktadır. Bu çerçevede ailelerin gözetim, rehberlik ve sınır koyma işlevleri, bireylerin günlük yaşam rutinlerinin biçimlenmesinde ve riskli etkileşimlerin sınırlandırılmasında koruyucu bir rol üstlenmektedir (Akgül, 2020; Branic, 2015). Bu yönüyle kuram, suç ve mağduriyetin bireysel eğilimlerin yanı sıra çevresel düzenlemeler ve denetim eksiklikleriyle birlikte ortaya çıkabileceğini kuramsal olarak temellendirmektedir.

Siber zorbalık kavramını açıklamaya yönelik farklı kuramsal bakış açılarının bulunması, bireysel, bilişsel, sosyal ve çevresel düzeylerde çok yönlü bir anlayış geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Akgül, 2020). Buradan hareketle bu tez çalışmasında, siber zorbalık davranışlarının dijital alışkanlıklar, çevrim içi riskli etkileşimler ve denetim eksiklikleri gibi çevresel etmenlerle ilişkisinin açıklanması amacıyla Rutin Aktiviteler Kuramı temel alınmıştır.

Rutin Aktiviteler Kuramı, bireylerin çevrim içi ortamlarda geçirdikleri zamanın niteliğini, dijital denetimsizlik koşullarını ve yoğun çevrim içi etkileşimleri dikkate alarak siber zorbalık davranışlarının ortaya çıkışına ilişkin nedensel bir açıklama çerçevesi sunmaktadır. Bu bağlamda araştırmada incelenen aile katılımı, öz saygı ve atılganlık gibi değişkenlerin bireylerin çevrim içi davranışlarını nasıl biçimlendirdiği ve bu biçimlenmenin siber zorbalıkla nasıl ilişkilendiği, Rutin Aktiviteler Kuramı çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda Rutin Aktiviteler Kuramı yalnızca siber zorbalık davranışlarının kavramsal olarak anlaşılmasına değil, aynı zamanda aile temelli müdahale programlarının kuramsal dayanaklarla yapılandırılmasına da katkı sağlamaktadır.

Siber Zorbalığın Ergenler Üzerindeki Etkileri

Ergenlik dönemi, bireylerin gelişimsel açıdan önemli değişimler yaşadığı bir evredir (Kane ve Ismail, 2017). Bu süreçte bireylerin fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal

alanlarda kapsamlı değişimler geçirdiği bilinmektedir (Uktamovna, 2025). Ergenlik sürecinde yaşanan siber zorbalık gibi olumsuz dijital deneyimler, bireylerin psikolojik uyumunu zedeleyebilmekte ve sosyal işlevselliklerinde bozulmalara yol açabilmektedir (Bottino, Bottino, Regina, Correia ve Ribeiro, 2015; Cañas, Estévez, Marzo ve Piqueras, 2019; E. Estévez, J. Estévez, Segura ve Suárez, 2019; Kan, 2024; Kerman, 2022).

Özellikle öz saygı üzerinde ciddi etkiler bırakabilen siber zorbalık eylemleri (Agustiningsih vd., 2024), ergenin benlik algısında önemli sorunlara neden olabilmektedir (Hinduja ve Patchin, 2010; Rejeb, Rejeb, Zrelli ve Süle, 2025). Siber zorbalığa maruz kalan bireyler, kendilerini değersiz, dışlanmış ya da yetersiz hissedebilmektedir (Hinduja ve Patchin, 2014). Dolayısıyla siber zorbalığın etkileri yalnızca kısa süreli duygusal dengesizlikle sınırlı kalmamakta (Field, 2020), uzun vadede bireyin öz yeterlik algısını (Anichitoae vd., 2024), kişiler arası ilişkilerini (Suzuki ve diğerleri, 2012) ve genel benlik değerini (Slanbekova, Turgumbayeva, Umurkulova, Mukhamedkarimova ve Chung, 2024) olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

İlgili alanyazın siber zorbalık mağduru ergenlerde anksiyete, depresyon (Abiyoga ve Sulastri, 2024; Gassó, Klettke, Agustina ve Montiel, 2019; Yuchang, Junyi, Junxiu, Jing ve Mingcheng, 2019) ve intihar düşünceleri (Buelga, Cava, Ruiz ve Ortega-Barón, 2022; Weigle ve Shafi, 2024) gibi ciddi psikolojik sorunların sıklıkla görüldüğünü ortaya koymaktadır. Dijital ortamlarda maruz kalınan tehditkâr, aşağılayıcı ya da mahremiyeti ihlal eden içerikler bireyin benlik değerine zarar vererek kendini güvende hissetmesini zorlaştırabilmektedir (Bibi ve diğerleri, 2025). Dolayısıyla siber zorbalığın anonimlik ve süreklilik gibi özellikleri, mağdur bireyin kontrol duygusunu zayıflatmakta ve çaresizlik hissini pekiştirmektedir (Slonje, Smith ve Frisén, 2013; Sticca ve Perren, 2013). Bu tür psikolojik baskılar, zamanla intihar eğilimleri (Bauman vd., 2013; Hinduja ve Patchin, 2010; Kan, 2024), sosyal çevreden çekilme, yalnızlık ve içe kapanma gibi ciddi duygu durum problemlerinin gelişmesine de zemin hazırlayabilmektedir (Kowalski, Limber ve McCord, 2019).

Bu çerçevede siber zorbalık yalnızca anlık dijital saldırılarla sınırlı bir davranış olarak değerlendirilmemelidir. Siber zorbalık bireylerin yaşamlarını psikososyal açıdan uzun süreli olarak olumsuz etkileyebilmektedir (Sourander ve diğerleri, 2010). Tüm bu bulgular, siber zorbalığın ergenlik dönemindeki bireyler için yalnızca geçici bir rahatsızlık değil, aynı zamanda benlik gelişimini, psikolojik sağlamlığı ve sosyal işlevselliği derinden etkileyen çok katmanlı bir tehdit olduğunu ortaya koymaktadır.

Ergenlerin sosyalleşme alanlarından biri okul ortamıdır (Safan, Murillo, Wadhera ve Castillo-Chavez, 2018). Ergenler okul yaşantılarında akranları ile sosyalleşme kanalları olarak yüz yüze ve çevrim içi iletişim yollarını tercih etmektedir (Uhls, Ellison ve Subrahmanyam, 2017). Son dönemlerde çevrim içi ortamlarda sıklıkla karşılaşılan siber zorbalığın, ergenlerin okul yaşantısı üzerinde önemli etkilere sahip olduğu bilinmektedir (Beghin, 2020; Yurdakul, Beyazıt ve Bütün-Ayhan, 2021). Siber zorbalığa uğrayan ergenlerin okulu güvenli bulmaması (Fossum, Skokauskas, Handegård, Hansen ve Kyrrestad, 2023) ve okul yönetiminin ve öğretmenlerin siber zorbalık ya da mağduriyet durumunda duyarlı olmamaları, ergenlerin yardım arama davranışını azaltmaktadır (Aceves, Hinshaw, Mendoza-Denton ve Page-Gould, 2009). Bu durum, siber zorbalık döngüsünün süreklilik kazanmasına neden olabilmektedir (Eliot, Cornell, Gregory ve Fan, 2010).

İlgili alanyazın incelendiğinde mağduriyet yaşayan ergenlerin, dikkat dağınıklığı, okul reddi ve akademik motivasyon düşüklüğü gibi davranışsal sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Beran ve Li, 2007; Aparisi, Delgado, Bo ve Martínez-Monteagudo, 2021). Dolayısıyla siber zorbalık, okulun güvensiz bir yer olarak algılanmasına yol açabilmektedir. Bu bağlamda siber zorbalığın ergenlerin akademik başarı düzeylerini, okul aidiyetlerini, okula uyum süreçlerini ve öğrenme yaşantılarını olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir.

Siber Zorbalığın Önlenmesinde Ailenin ve Okulun Rolü

Siber zorbalık, dijital teknolojilerin günlük yaşamın merkezinde yer aldığı çağdaş toplumlarda, ergenlerin çevrim içi deneyimlerini şekillendiren önemli bir risk etmeni olarak değerlendirilmektedir (Zhu, Huang, Evans ve Zhang, 2021). Ergenlerin dijital ortamlarda giderek daha fazla zaman geçirmeleri, sosyal etkileşimlerini sanal ağlar aracılığıyla sürdürmeleri ve çevrim içi platformlarda yeni kimlikler oluşturmaya çalışmaları, onları çeşitli tehditlere açık hâle getirmektedir (Torrijos-Fincias, Serrate-González, Martín-Lucas ve Muñoz-Rodríguez, 2021).

Bu bağlamda siber zorbalık yalnızca bireysel özellikler çerçevesinde ele alınmamalıdır. Bireyin günlük yaşamında tekrar eden dijital davranış örüntüleri, sosyal maruziyet düzeyi ve denetim eksiklikleri de değerlendirilmelidir (Görzig ve Ólafsson, 2012; Patel ve Quan-Haase, 2023). Dolayısıyla siber zorbalığın altında yatan nedenleri

anlamak için ergenlerin çevrim içi rutinlerinin, sosyal medya etkileşim biçimlerinin ve sosyal bağlamlarının bir arada değerlendirilmesi gerekmektedir (Akgül, 2021; Craig vd., 2020). Bu nedenle siber zorbalıkla etkili biçimde mücadele edebilmek için yalnızca bireysel özelliklere odaklanmak yeterli değildir. Dijital ortamdaki rutinleri, sosyal etkileşim biçimlerini ve bağlamsal etmenleri kapsayan bütüncül bir yaklaşıma gereksinim duyulmaktadır.

Ergenin sosyal bağlamlarından biri olan aile, siber zorbalığın önlenmesinde ve dijital dünyada sağlıklı ilişkiler kurabilmesinde temel bir rol üstlenmektedir (Elboj-Saso, Íñiguez-Berrozpe, Salinas ve Alcaine, 2024; Piazuelo-Rodríguez, Bautista-Alcaine, Cebollero-Salinas ve Íñiguez-Berrozpe, 2024). Ebeveynlerin, ergenlerin çevrim içi davranışlarını yakından izlemeleri, mahremiyet ve etik değerleri temel alan açık iletişim kurmaları, risk algısının azaltılmasında önemli bir katkı sağlamaktadır (Livingstone ve Helsper, 2008; Manikandan, Parasuraman, Kumar, Sudeepthi ve Mugilan, 2024; Rutkowski, Hartikainen, Richards ve Wisniewski, 2021). Bu bağlamda ebeveynlerin dijital ebeveynlik rollerini etkin biçimde üstlenmeleri ergenlerin çevrim içi ortamlarda daha bilinçli, sorumlu ve güvenli davranmalarını desteklemektedir. Alanyazında, aile içi iletişim kalitesi, ebeveynlerin dijital okuryazarlık düzeyi ve teknoloji kullanımına ilişkin belirlenen sınırların, ergenlerin siber zorbalığa maruz kalma ya da bu davranışları sergileme eğilimlerini anlamlı biçimde etkilediği görülmektedir (Aini ve Rochmaniah, 2023; Nudin, Sihab, Aldinata ve Imaduddin, 2024). Ayrıca, ebeveynlerin teknoloji kullanımında sergilediği rol model davranışlar (örneğin, özel hayatın gizliliğine saygı, nefret söylemine karşı duyarlılık), ergenlerin sanal ortamdaki tutumlarının biçimlenmesinde belirleyici olmaktadır (Anderson ve Jiang, 2018).

Ebeveynlerin teknoloji kullanımına ilişkin çocuklarıyla kurdukları açık iletişim, dijital hak ve sorumluluklara yönelik farkındalığın gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu iletişim olası mağduriyetlerin erken fark edilmesini sağlayarak önleyici ve koruyucu bir işlev görebilmektedir (Elsaesser vd., 2017). Bu doğrultuda ergenlere erken yaşlardan itibaren dijital okuryazarlık becerilerinin kazandırılması, siber zorbalığa karşı önemli bir koruyucu etmen olarak değerlendirilebilir.

Ergenlerin vakit geçirdiği bir diğer sosyal bağlam ise okuldur. Okul, ergenlerin akranları ile ilişkilerini kurdukları ve sürdürdükleri, sosyalleştikleri temel bir ortamdır. Dolayısıyla iletişim kanalları hem yüz yüze hem de çevrim içi ortamlarda gerçekleşmektedir. Okul ortamındaki statü rekabeti, dışlanma deneyimleri ve grup içi hiyerarşiler, çevrim içi ortamlarda da benzer biçimlerde ortaya çıkabilmektedir. Buradan

hareketle okul yönetimi, öğretmenler ve psikolojik danışmanların, siber zorbalığın tespit edilmesi ve müdahale süreçlerinde etkin rol üstlenmeleri gerektiği düşünülmektedir. Örneğin Longobardi, Lotti, Junger ve Settani (2018), olumsuz öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrenciler için okul yaşantısını zorlaştırdığını ve zorbalığa daha fazla dâhil olmalarına neden olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda öğrenci-öğretmen ilişkilerinin niteliğinin, öğrencilerin okul ortamındaki güvenlik algılarında belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir. Özellikle öğretmenine güven duymayan ve öğretmeni tarafından önemsenmediğini hisseden öğrenciler, hem siber zorbalığa hem de çeşitli psikolojik stres etmenlerine karşı daha kırılgan hâle gelmektedir (Fossum vd., 2023).

Ayrıca siber zorbalıkla mücadelede okulun rolü yalnızca disiplin temelli uygulamalarla sınırlı kalmamalı, empati, dijital etik, sosyal sorumluluk ve etkili iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlayan önleyici eğitim programlarını da içermelidir (Saryono, Astuti ve Susi, 2024; Tokunaga, 2010). Bu bağlamda okul, yalnızca akademik bilgi aktarılan bir yer olmanın ötesine geçerek, öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyen koruyucu bir sosyal sistem olarak işlev görmelidir. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliği, öğrencilerin okul ortamını nasıl algıladıkları üzerinde belirleyici olmakta, özellikle güven ilişkisi kurulmamış bir öğretmen profili, öğrencinin okul deneyimini olumsuz etkileyerek onu çevrim içi ve yüz yüze zorbalık biçimlerine karşı daha savunmasız hâle getirebilmektedir (Thornberg vd., 2024; Walker ve Graham, 2021). Bu nedenle öğrencilere güvenli bir öğrenme ortamı sunmak ve siber zorbalıkla etkili bir biçimde mücadele edebilmek için okul yönetiminin, özellikle öğretmenler ve psikolojik danışmanlar aracılığıyla, hem çevrim içi hem de çevrim dışı bağlamlarda öğrencilerin sosyal ilişkilerini gözeten kapsayıcı stratejiler geliştirmesi önem taşımaktadır.

Sonuç olarak siber zorbalıkla etkili bir mücadele yalnızca bireysel farkındalık artırımıyla sınırlı kalmamalı, hem ailelerin hem de okulların etkin katılımını içeren, çok boyutlu ve sürdürülebilir stratejilerle desteklenmelidir. Dijital dünyada ergenlerin karşılaştığı riskler, teknolojik araçlara erişim biçimleri, çevrim içi etkileşim rutinleri, sosyal bağlamlar ve psikososyal gelişim süreçleri ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle aileler ve eğitim kurumları, siber zorbalık olgusunu yalnızca disiplin temelli yaklaşımlarla değil, aynı zamanda empati, dijital etik, sosyal sorumluluk ve güven ilişkileri ekseninde ele alan kapsayıcı ve önleyici müdahale yaklaşımlarını benimsemelidir.

Siber Mağduriyet

Dijital teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte çevrim içi ortamlarda yaşanan zorbalık biçimlerinden biri olan siber zorbalık, özellikle ergenlerin yaşamında önemli bir risk etmeni olarak dikkat çekmektedir (Kowalski ve Limber, 2007; Wang, Zhao, Yang ve Lei, 2021). Bu bağlamda siber zorbalığın birey üzerindeki etkilerini anlamada, mağduriyet deneyimlerine odaklanan siber mağduriyet kavramı, alanyazında giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Hinduja ve Patchin, 2008; Kingsbury ve Arim, 2023). Teknolojik gelişmelerin bireyler arasında kurulan ilişkilerde kayda değer değişimlere neden olduğu bilinmektedir. Bu nedenle çevrim içi ortamlarda yaşanan zorbalık deneyimlerinin yalnızca sanal bir olgu olarak değil, aynı zamanda gerçek yaşamı etkileyen önemli bir psikososyal sorun olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Kaakinen, Keipi, Räsänen ve Oksanen, 2018).

Buradan hareketle siber mağduriyet, yalnızca dijital şiddete maruz kalma durumu olarak değil, bireyin bütünsel gelişimini etkileyen bir risk etmeni olarak ele alınmaktadır (Olenik-Shemesh, Heiman ve Eden, 2013; Wright ve Wachs, 2019). Özellikle benlik gelişiminin kritik olduğu ergenlik döneminde, bireylerin çevrim içi ortamlarda aşağılanma, tehdit edilme, dışlanma, kişisel bilgilerinin ifşa edilmesi ya da utandırıcı içeriklere maruz kalma gibi olumsuz deneyimlerle karşılaşmaları oldukça yaygındır (Estévez, Cañas ve Estévez, 2020; Macaulay, Steer ve Betts, 2020). Bu tür deneyimler, ergenler üzerinde yalnızca kısa süreli değil, uzun vadeli psikolojik etkiler de bırakabilmektedir. Ergenlik döneminde bireylerin dijital ortamlarda yaşadıkları olumsuzluklar, benlik algılarını zedeleyebilmekte ve sosyal işlevselliklerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Gardella, Fisher ve Teurbe-Tolon, 2017; Brewer ve Kerslake, 2015).

Alanyazında siber mağduriyet kavramı, farklı araştırmacılar tarafından çeşitli biçimlerde tanımlanmış olmakla birlikte, bu tanımların bazı ortak unsurları içerdiği görülmektedir. Hinduja ve Patchin (2008), siber mağduriyeti dijital ortamlarda maruz kalınan kasıtlı, tekrar eden ve zarar verici eylemlere karşı bireyin verdiği tepkiler olarak açıklamaktadır. Slonje, Smith ve Frisén (2013) ise bu tür mağduriyetin, sosyal medya veya diğer çevrim içi platformlar aracılığıyla bireyin kişisel alanının ihlal edilmesi, itibarının zedelenmesi ya da psikolojik bütünlüğünün sarsılması biçiminde ortaya çıktığını belirtmektedir. Olenik-Shemesh ve Heiman (2017), siber mağduriyeti bireyin dijital ortamlarda yalnızlığa itilmesi, sosyal olarak dışlanması ya da aşağılanması

sonucunda oluşan psikolojik bir kırılganlık durumu olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlar birlikte değerlendirildiğinde siber mağduriyetin temelinde kasıt, tekrar ve güç dengesizliği gibi unsurların yer aldığı anlaşılmaktadır.

Mağdur birey, çoğu durumda zorbanın kimliğini bilmeden dijital saldırılara maruz kalmakta ve bu durum duygusal açıdan yıpratıcı bir etki yaratabilmektedir (Slonje, Smith ve Frisén, 2013; Sticca ve Perren, 2013). Siber mağduriyetin özellikle ergenlerde yarattığı etkiler, çok sayıda bilimsel çalışmada ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Bu çalışmalar, siber mağdur bireylerin sıklıkla depresyon, kaygı, yalnızlık, utanç, değersizlik hissi, akademik başarısızlık ve sosyal ilişkilerde kopukluk yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Gardella, Fisher ve Teurbe-Tolon, 2017; Brewer ve Kerslake, 2015; Wright ve Wachs, 2019). Ayrıca siber mağduriyete uğrayan ergenlerin benlik saygısında düşüş, okul ortamına karşı yabancılaşma ve sosyal çekilme davranışları sergiledikleri görülmektedir. Bazı durumlarda bu olumsuz deneyimler, intihar düşüncesi ya da okul terkine kadar uzanabilmektedir (Schenk ve Fremouw, 2012; Wang ve diğerleri, 2018). Ergenlerin duygu düzenleme becerilerinin henüz tam olarak gelişmemiş olması, bu tür çevrim içi tehditlere karşı daha savunmasız kalmalarına neden olmakta, bu durum siber mağduriyetin birey üzerinde yarattığı olumsuz etkileri artırmaktadır (Schunk, Zeh ve Trommsdorff, 2022; Vranjes vd., 2018). Dahası, dijital ortamlarda yaşanan mağduriyet deneyimleri çoğu zaman görünür olmadığından, yetişkinler tarafından fark edilemeyebilmektedir (Lunde ve Joleby, 2021). Bu nedenle mağdur olan ergenler, yaşadıklarını gizleme, yardım istememe ya da utanç duygusuyla içe çekilme eğilimi gösterebilmektedir (Chen ve Zhu, 2022; Gao, Zhao ve McJunkin, 2016; Peker, Cengiz ve Eroğlu, 2024).

Tüm bu durumlar göz önüne alındığında siber mağduriyetin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda çevresel ve bağlamsal boyutları da içeren çok yönlü bir olgu olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada, siber mağduriyetle başa çıkmada aile ve okul gibi temel sosyal sistemlerin koruyucu ve destekleyici rolleri ön plana çıkmaktadır (Arató vd., 2022; Chester vd., 2019; Piazuelo-Rodríguez vd., 2024). Aile, çocuğun ilk sosyal çevresi olması bakımından, ergenin dijital davranışları, internet kullanımı ve çevrim içi ilişkileri konusunda rehberlik edebilecek en temel yapıdır (Ahmadi-Shooli ve Rahimi, 2024; Wartberg vd., 2014). Ancak araştırmalar, ebeveynlerin büyük bir kısmının çocuklarının internet kullanımı konusunda sınırlı bilgiye sahip olduğunu, yeterli gözetim sağlamadığını ve çoğu zaman bu alanda etkisiz kaldığını göstermektedir (Doty vd., 2022; Elsaesser vd., 2017; Karakuş vd., 2014). Buna karşın, çocukların dijital ortamlarda

karşılaştıkları olumsuz deneyimler karşısında ebeveynlerin açık, destekleyici ve rehberlik edici bir iletişim kurmaları, dijital riskler hakkında bilgilendirme yapmaları ve duygusal destek sunmaları, siber mağduriyetin olumsuz etkilerini azaltmada önemli bir koruyucu unsur olarak değerlendirilmektedir (Fanti, Demetriou ve Hawa, 2012; Geržičáková vd., 2023).

Benzer biçimde okul ortamında sunulan rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri, erken farkındalık oluşturulmasında ve öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir (Choudhury ve Choudhury, 2023; Muda vd., 2025). Öğrencilerin atılganlık becerilerinin, öz saygı düzeylerinin ve yardım arama davranışlarının desteklenmesi, onları dijital zorbalığa karşı daha dayanıklı hâle getirmektedir (Bıyık, 2016; Kusumawaty vd., 2021; Aceves vd., 2009). Bu nedenle siber mağduriyetle mücadelede yalnızca bireyin psikolojik dayanıklılığına değil, aynı zamanda çevresel destek sistemlerinin etkinliğine de odaklanılması gerekmektedir.

Bu tez çalışmasında siber mağduriyet, ergenlerin dijital ortamda yaşadıkları riskli deneyimlerin altında yatan psikososyal mekanizmaların anlaşılmasında temel bir dayanak oluşturmaktadır. Özellikle atılganlık, öz saygı ve aile katılımı gibi bireysel ve bağlamsal değişkenlerin birlikte ele alınması, bu olgunun nedenlerine ve sonuçlarına daha bütüncül bir bakış açısı kazandırmaktadır. Alanyazında çoğu zaman ayrı ayrı incelenen bu değişkenler, bu tezde aile temelli bir müdahale modeli çerçevesinde bir araya getirilerek özgün bir yapı sunmaktadır. Bu yapı sayesinde ergenin hem psikolojik dayanıklılığını hem de ailesel destek sistemini harekete geçiren çok boyutlu bir yaklaşım önerilmektedir. Dolayısıyla ergenlerin dijital ortamlarda yaşadıkları mağduriyet durumlarına karşı direnç kazanmaları, benlik saygılarını koruyabilmeleri ve psikolojik sağlamlıklarını sürdürebilmeleri hedeflenmektedir. Aynı zamanda bu tez, mevcut alanyazında görece sınırlı biçimde ele alınan aile boyutunu merkeze alarak, yalnızca bireysel değil, çevresel düzeyde de müdahale olanaklarını irdeleyen özgün bir akademik katkı sağlamaktadır.

Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet ile İlgili Araştırmalar

Dijital medya araçlarının kullanımının yaygınlaşması, siber zorbalık davranışlarının farklı çevrim içi ortamlarda ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Auriemma, Iorio, Roberti ve Morese, 2020). Siber zorbalık, ergenlik dönemi gelişimi çerçevesinde araştırmacılar açısından dikkatle incelenen önemli bir çalışma alanı hâline

gelmiştir (Ang, 2015; Bottino, Bottino, Regina, Correia ve Ribeiro, 2015; Chun, Lee, Kim ve Lee, 2020; Hutson, 2016). Bu bağlamda siber zorbalığa ilişkin alanyazında yer alan çalışmalar, içerik bütünlüğü gözetilerek sistematik bir yaklaşımla ele alınmıştır. Alanyazındaki çeşitli araştırmalar, siber zorbalık mağduriyetinin yalnızca belirli ülke ya da kültürlerle sınırlı kalmadığını, dijitalleşmenin etkisiyle küresel ölçekte giderek yaygınlaşan bir sorun hâline geldiğini ortaya koymaktadır (Jones, Mitchell ve Finkelhor, 2013; Livingstone, Mascheroni, Ólafsson ve Haddon, 2014; Siddiqui ve Schultze-Krumbholz, 2023).

Cinsiyete dayalı olarak yürütülen siber zorbalık araştırmaları, hangi cinsiyetin mağdur ya da zorba olma konusunda daha eğilimli olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Alanyazın incelendiğinde bu konudaki araştırma bulgularının tutarsızlık gösterdiği görülmektedir. Örneğin, Park, Na ve Kim (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, cinsiyet açısından siber zorbalık, mağduriyet ve tanıklık düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer biçimde Hinduja ve Patchin (2008) ile Slonje ve Smith (2008) tarafından yapılan araştırmalarda da cinsiyete bağlı farkların ya hiç olmadığı ya da oldukça sınırlı düzeyde olduğu ifade edilmektedir. Buna karşılık bazı çalışmalar kadınların siber mağduriyeti daha sık yaşadığını ortaya koymaktadır. Gustafsson'un (2017) ergenler üzerinde yaptığı araştırma, kadınların erkeklere kıyasla daha yüksek düzeyde siber mağduriyet yaşadığını göstermektedir. Bu bulgular Aizenkot ve Kashy-Rosenbaum (2021), Alhajji, Bass ve Dai (2019), Morin, Bradshaw ve Kush (2018), Pereira ve Matos (2016) ile Schneider, O'donnell, Stueve ve Coulter (2012) tarafından yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir. Öte yandan Kowalski ve Limber'in (2007) yürüttüğü çalışmada, kadınların hem siber zorbalık yapma hem de mağdur olma oranlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Ancak, Chang ve diğerleri (2015), Lee ve Shin (2017) ve Öztürk (2023) tarafından yapılan bazı araştırmalarda ise erkeklerin siber zorbalık davranışı gösterme ve siber mağduriyet deneyimleme düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Gohal ve diğerleri (2023), Pekşen-Süslü ve Oktay (2018), Wang, Wang ve Lei'nin (2021) bulguları da erkeklerin siber zorbalık oranlarının kadınlara kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bulgular birlikte değerlendirildiğinde cinsiyetin tek bir risk göstergesi olmadığı anlaşılmaktadır. Sonuçların zorba, mağdur ve izleyici rollerinin ayrıştırılma biçimine, yaş grubuna, kültürel normlara, kullanılan dijital platformlara ve ölçme araçlarına göre değişebilmesi, cinsiyetin doğrudan bir belirleyiciden çok bağlama duyarlı bir farklılaştırıcı olarak ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Alanyazında, siber zorbalığın yaygınlığına ilişkin yapılan araştırmaların sonuçlarının tutarsızlık gösterdiği görülmektedir. Örneğin, Zhu, Huang, Evans ve Zhang'ın (2021) çalışmasında 2015-2019 yılları arasındaki siber zorbalık ve siber mağduriyet yaygınlığı ele alınmıştır. Bulgular, siber zorbalık oranlarının %6,0 ile %46,3 arasında, siber mağduriyet oranlarının ise %13,99 ile %57,5 arasında değiştiğini göstermiştir. Benzer biçimde Brochado, Soares ve Fraga'nın (2017) yürüttüğü çalışmada, 2004 ile 2014 yılları arasında yayımlanan 159 makale incelenerek siber zorbalığın yaygınlığı ele alınmıştır. Bu kapsamda yapılan incelemelerde, siber zorbalık araştırmalarının yalnızca siber zorbalara, yalnızca siber mağdurlara ya da hem siber zorbalara hem de mağdurlara odaklanan farklı kategorilerde yürütüldüğü tespit edilmiştir. Aynı ülke içerisinde ve benzer bakış açılarıyla yapılan araştırmalarda dahi siber zorbalık oranlarının değişiklik gösterdiği dikkat çekmektedir. Ayrıca, Mishna ve diğerlerinin (2009) yürüttüğü çalışmalarda siber zorbalık ve siber mağduriyet oranlarının genellikle %10 ile %35 arasında değiştiği bildirilmiştir. Türkiye'de yapılan çalışmalarda ise Tural-Hesapcioglu ve Ercan (2017) tarafından yapılan çalışmada ergenler arasında geleneksel zorbalık ve siber zorbalık ile mağduriyetin yaygınlığı, birlikte görülme durumu ve bu durumların psikiyatrik semptomlarla ilişkisi incelenmiştir. Siber mağduriyet yaygınlığı %49,6 iken siber zorbalık yaygınlığı %34,1 oranındadır. Eyuboglu ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada siber mağduriyet yaygınlığı %17 iken siber zorbalık yaygınlığı %10,4 düzeyinde bulunmuştur. Bu sonuçlar, siber zorbalık ve mağduriyetin ergenler arasında göz ardı edilemeyecek bir sorun olduğu konusunda tutarlı, kesin görülme sıklığı konusunda ise heterojen bir görünüm ortaya koymaktadır. Tanım ve kesme noktalarındaki farklılıklar, ölçümlerde kullanılan zaman aralığı, veri toplama yöntemi, örneklem özellikleri ve platform türleri yaygınlık tahminlerini değiştirebilmektedir. Dolayısıyla araştırmaların ve müdahale sonuçlarının yorumlanmasında yalnızca oranlara değil, bu oranların üretildiği yöntemsel koşullara da dikkat edilmesi gerekmektedir.

Siber zorbalık ile öz saygı arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda araştırma alanyazında yer almaktadır. Bu kapsamda, Agustiningsih ve diğerleri (2024) tarafından yürütülen sistematik incelemede, ergenlerde öz saygı, zorbalık ve siber zorbalık arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Toplam 110 makalenin değerlendirildiği çalışmada, büyük çoğunluğunun öz saygı, zorbalık ve siber zorbalık arasında anlamlı ilişkiler ortaya koyduğu görülmüştür. Bulgular, öz saygının siber mağduriyet ile ilişkili olduğunu, ancak siber zorba davranışlarıyla doğrudan bağlantılı olmadığını göstermektedir. Ayrıca, okul

yılının başında yüksek düzeyde öz saygıya sahip olan öğrencilerin yaş ilerledikçe zorbalığa karışma ihtimalinin arttığı, buna karşılık düşük öz saygıya sahip bireylerin zorbalık davranışlarında bulunma olasılığının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öz saygının siber mağduriyet üzerinde ise doğrudan olumsuz bir etkisinin olduğu ifade edilmektedir. Benzer biçimde Anichitoae ve diğerleri (2024) tarafından yürütülen sistematik araştırmada da çocuk ve ergenlerde siber mağduriyetin öz saygı düzeyi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de gerçekleştirilen bir diğer sistematik incelemede ise, Erbiçer ve diğerleri (2023), siber zorbalık ve öz saygı arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Bununla birlikte Palermiti ve diğerlerinin (2022) araştırmasında hem siber zorbalık hem de siber mağduriyetin öz saygı ile ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Öz saygının hem siber zorbalık hem de siber mağduriyet ile bağlantılı olduğunu ortaya koyan benzer araştırma bulguları farklı ülkelerde de rapor edilmiştir (Albikawi, 2023; Eroğlu-Doğan, Aktepe, Işık ve Pirgon, 2022; Garaigordobil ve Navarro, 2022; Martínez vd., 2020). Bu bulgular, düşük öz saygının siber mağduriyet açısından görece daha tutarlı bir risk göstergesi olduğunu, siber zorbalık davranışıyla ilişkisinin ise daha belirsiz kaldığını düşündürmektedir. İlişkilerin önemli ölçüde kesitsel ve öz bildirime dayalı çalışmalarla incelenmesi, öz saygının siber zorbalık ve mağduriyetin nedeni mi, sonucu mu yoksa iki yönlü bir süreçte yer alan koruyucu bir kaynak mı olduğunun belirlenmesini güçleştirmektedir.

Alanyazında yapılan çalışmalar, ergenlik dönemindeki bireylerin atılganlık düzeyleri ile siber zorbalık davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Nitekim Kusumawaty, Yunike ve Ketut (2021) tarafından yürütülen araştırmada ergenlerin atılgan iletişim becerileri ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiş ve atılgan iletişim becerilerinin siber zorbalıkla anlamlı biçimde ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra, söz konusu araştırmada siber zorbalığın önlenebilmesi için öz farkındalık, empati ve atılganlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programlarının uygulanması önerilmektedir. Benzer biçimde Nikel'in (2025) çalışmasında, ergenler arasında siber mağduriyeti açıklamada prososyal davranış, saldırganlık ve atılganlığın etkisi araştırılmıştır. Çalışma sonuçları, saldırgan ve çekingen davranışların siber mağduriyeti anlamlı biçimde yordadığını ve bu davranışların, prososyal davranış ile siber zorbalık deneyimleri arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini ortaya koymaktadır. Öte yandan Yosep ve diğerleri (2024) tarafından yürütülen kapsam incelemesi çalışmasında, atılganlık terapisinin ergenlerde zorbalık davranışları üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, atılganlık terapisinin zorbalık

davranışlarını ve bu davranışların olumsuz etkilerini anlamlı düzeyde azaltabileceğini, ayrıca kaygıyı azaltma ve öz saygıyı artırma konusunda da etkili olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte atılganlık terapisinin kişiler arası beceriler, sosyal beceriler, empati ve kendini ifade etme becerilerini geliştirebileceği ve böylece ergenlerde zorbalık davranışlarının ve bu davranışların yol açtığı olumsuz sonuçların önlenmesine katkı sağlayabileceği belirtilmektedir. Tüm bu bulgular birlikte ele alındığında, ergenlerde siber zorbalık ve zorbalık davranışlarının önlenmesinde atılganlık becerilerinin geliştirilmesinin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde koruyucu ve önleyici bir unsur olarak dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

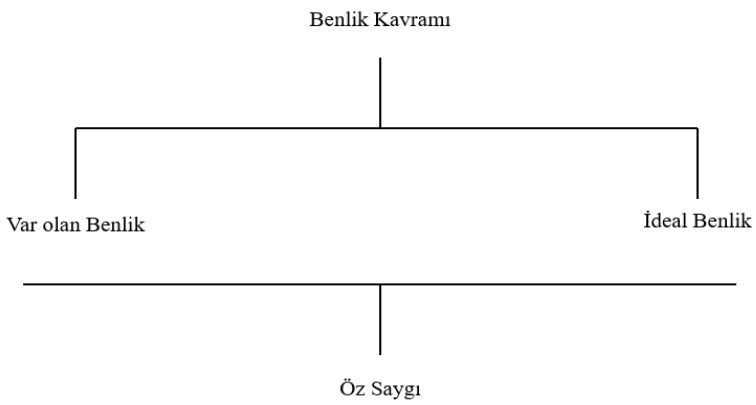
Mevcut araştırmalar, siber zorbalığın bireyin çeşitli psikolojik, sosyal ve akademik alanları üzerinde önemli etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Alanyazında siber zorbalığın, akademik başarı (Astatke vd., 2023), okul kaygısı (Escortell vd., 2020), okul bağlılığı (Pabian ve Vandebosch, 2016), okul terki (Lee vd., 2020) ve okul iklimi (Yang vd., 2020) gibi okul temelli değişkenlerle anlamlı biçimde ilişkili olduğu gösterilmiştir. Bireysel düzeyde ise siber zorbalık, öz saygı (Palermiti vd., 2017), intihar eğilimi (Akbıyık ve Kestel, 2016; Hinduja ve Patchin, 2010; Wang vd., 2018), depresif belirtiler (Bauman vd., 2013), sosyal beceriler (Da Silva vd., 2016; DeSmet vd., 2018; Navarro, Larrañaga ve Yubero, 2018), genel öz yeterlik (İnanıcı vd., 2022; Peker ve Ekinci, 2016), madde kullanımı (Diaz ve Fite, 2019), davranış problemleri (Litwiller ve Brausch, 2013; Sourander, 2010) ve empati (Brewer ve Kerslake, 2015; Peker vd., 2012) gibi çok boyutlu psikososyal etmenlerle ilişkilendirilmiştir. Bunlara ek olarak, aile katılımının yetersiz olduğu durumlarda ergenlerin siber zorbalığa maruz kalma riskinin arttığı da araştırmalarla ortaya konmuştur (Navarro vd., 2021; Rega vd., 2022; Yosep vd., 2023). Bu bulgu, aile dinamiklerinin ve ebeveyn desteğinin siber zorbalığa karşı koruyucu bir rol üstlenebileceğine işaret etmektedir. Tüm bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde siber zorbalığın bireysel, sosyal ve akademik birçok değişkenle ilişkili olduğu ve bu olgunun çok boyutlu bir çerçevede ele alınmasının önem taşıdığı söylenebilir.

Öz Saygı

Öz saygı, bireyin kendisine yönelik genel değerlendirmelerini temel alan psikolojik bir yapıdır. Öz saygı, bireyin kendisine ilişkin genel değer yargısıdır (Westfall,

2020). Rosenberg (1965) öz saygıyı, "bireyin kendi benliğine yönelik genel değerlendirmesi" olarak tanımlamaktadır. Diğer bir ifadeyle öz saygı, bireyin kendisini değerli, yeterli, sevilebilir ve saygıdeğer bir kişi olarak görüp görmediğine ilişkin öznel algısını yansıtan bir psikolojik yapıdır (Mruk, 2006). Guindon (2002), öz saygıyı bireyin kendini değerli görmesi ve kabul etmesi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlar birlikte ele alındığında, öz saygının bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını önemli ölçüde etkilediği, bireyin çevresini algılarken ve sosyal etkileşimlerde bulunurken kendi değer algısını temel aldığı görülmektedir. Pişkin (2003), öz saygıyı bireyin ideal benliği ile benlik algısı arasındaki fark olarak ifade etmektedir. Buradan hareketle öz saygı, yaşantılar yoluyla zenginleşen ve gelişen bir yapı olarak değerlendirilebilir.

Öz saygı, bireyin benliğinin önemli bir parçasıdır ve ergenlik döneminde olduğu kadar yaşamın sonraki yıllarında da olumlu ruh sağlığı için gerekli olan temel bir kavramdır (Balan ve Racu, 2024; Boden, Fergusson ve Horwood, 2008). Bu bağlamda öz saygının bireyin benlik algısından sosyal ilişkilerine kadar uzanan çok boyutlu bir psikolojik süreç olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öz saygının geliştirilmesi yalnızca bireysel iyi oluş açısından değil, toplumsal uyumun güçlendirilmesi bakımından da önem taşımaktadır.



Şekil 1. Benlik Kavramı ve Öz Saygı Arasındaki İlişki
(Lawrence, 2006)

Öz saygı, bireyin kendini değerli, yeterli ve kabul edilebilir hissetmesiyle doğrudan ilişkili olan temel bir psikolojik yapı olup (Koch ve Shepperd, 2008), bireysel iyilik hâlinin, sosyal işlevselliğin ve duygusal dayanıklılığın temel belirleyicilerindendir (Mann, Hosman, Schaalma ve Vries, 2004).

Yüksek düzeyde öz saygıya sahip bireyler, yaşamın getirdiği zorluklarla daha etkili baş edebilmekte, kişiler arası ilişkilerde daha sağlıklı sınırlar kurabilmekte ve karar alma süreçlerinde daha bağımsız davranabilmektedirler (Heatherton ve Wyland, 2003; Orth ve Robins, 2014; Zeigler-Hill ve Shackelford, 2020). Ayrıca öz saygının gelişimsel süreçteki rolü özellikle ergenlik döneminde belirginleşmekte olup, bu dönemde sağlıklı bir benlik algısı kazanımı, yetişkinlikteki psikolojik uyumun önemli bir yordayıcısı olarak değerlendirilmektedir (Trzesniewski vd., 2006).

Buna karşılık düşük öz saygıya sahip bireyler çoğu zaman kendilerini değersiz, yetersiz ve dışlanmış hissetmekte, bu durum onları psikolojik açıdan daha kırılgan ve sosyal etkileşimlerde daha savunmasız hâle getirmektedir. Yapılan araştırmalar, düşük öz saygının depresyon, anksiyete, yalnızlık ve sosyal geri çekilme gibi psikolojik sorunlarla anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Sowislo ve Orth, 2013). Özellikle ergenlik döneminde düşük öz saygı, kimlik karmaşası, akran zorbalığına karşı duyarlılık ve riskli davranışlara yönelimi artırabilmektedir (Mann vd., 2004). Bu yönüyle öz saygı, yalnızca bireyin kendilik algısına değil, aynı zamanda ruh sağlığına ve sosyal uyumuna ilişkin önemli bir koruyucu etmen olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca öz saygı, öz düzenleme becerileri ile de yakından ilişkilidir, bireyin hedef belirleme, engellerle başa çıkma ve duygusal kontrol gibi yaşam becerilerinde başarılı olmasında önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda aile, okul ve sosyal çevrenin öz saygıyı destekleyici yapılar kurması, bireylerin uzun vadeli psikolojik uyumu ve yaşam doyumu açısından önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Öz Saygının Boyutları

Öz saygı, temelde iki boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar yeterlilik ve değerliliktir (Mruk, 2006). Christopher J. Mruk (2006), öz saygıyı yalnızca tek boyutlu bir yapı olarak değerlendirmekten ziyade, iki temel boyut üzerinden ele alan bütüncül bir kuramsal model önermektedir. Bu modele göre öz saygı, bireyin yaşamındaki yeterlilik (competence) ve değerlilik (worthiness) düzeylerinin birleşiminden oluşan bir yapı olarak tanımlanır. Yeterlilik, bireyin çevresiyle etkili biçimde başa çıkabilme, hedeflerine ulaşabilme ve işlevsel olarak başarılı olabilme kapasitesine ilişkin öznel algısını ifade etmektedir. Bu boyut, bireyin günlük yaşamda karşılaştığı görevlerle baş etme düzeyi ve problem çözme becerileriyle yakından ilişkili olarak değerlendirilmektedir. Değerlilik

boyutu ise bireyin kendisini ahlaki, saygıdeğer, sevilebilir ve kabul edilebilir bir kişi olarak görüp görmediğine ilişkin içsel değerlendirmesini kapsamaktadır. Bu bağlamda değerlilik boyutu, bireyin kendine yönelik olumlu duygular geliştirmesini sağlayan etik, sosyal ve duygusal temellere dayanmaktadır.

Tablo 2

Öz Saygının Boyutları

Boyut	Tanım	Özellikleri
Yeterlilik (Competence)	Bireyin çevresel zorluklarla etkili biçimde baş edebilme ve hedeflerine ulaşabilme kapasitesi.	- Problem çözme becerileri - Hedef belirleme ve ulaşma - Etkin yaşam yönetimi
Değerlilik (Worthiness)	Bireyin kendisini değerli, sevilebilir, saygıdeğer ve kabul edilebilir bir kişi olarak algılaması.	- Ahlaki bütünlük - Sosyal kabul - Benliğe yönelik olumlu duygular

Öz Saygının Türleri

Öz saygının türlerine ilişkin alanyazında farklı bakış açıları bulunmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde araştırmacıların öz saygı türlerini çeşitli şekillerde sınıflandırdıkları görülmektedir. Örneğin Coopersmith (1968), öz saygıyı bireyin benliğine ilişkin değerlendirmelerinin bütüncül ve bağlamsal yönlerini dikkate alarak kuramsallaştırmıştır. Ona göre öz saygı, yalnızca genel bir benlik değeri değil, aynı zamanda farklı sosyal ve bireysel bağlamlara göre çeşitlenen bir yapı niteliğindedir. Bu doğrultuda öz saygı, genel (küresel) ve alan-spesifik olmak üzere iki temel düzeyde ele alınmaktadır. Genel öz saygı, bireyin kendi değerine ilişkin genel, tutarlı ve görece kalıcı algısını yansıtırken, alan-spesifik öz saygı, bireyin belirli bağlamlardaki (örneğin okul ortamı, aile ilişkileri, arkadaş çevresi) benlik değerlendirmelerini kapsamaktadır. Coopersmith, özellikle çocuklar ve ergenler arasında yapılan öz saygı ölçümlerinde bu farklı bağlamların ayrı ayrı değerlendirilmesinin önemini vurgulamıştır.

Mruk (2006) ise öz saygının yalnızca iki boyutlu bir yapı (yeterlilik ve değerlilik) olmadığını, aynı zamanda farklı türlere ayrılarak bireyin benlik algısının daha bütüncül biçimde anlaşılabileceğini belirtmektedir. Bu kapsamda öz saygıyı, küresel (global), alan-spesifik (domain-specific), açık (explicit), örtük (implicit), durumluk (state) ve süreklilik (trait) olmak üzere altı temel türde incelenmektedir. Küresel öz saygı, bireyin kendisini genel olarak nasıl değerlendirdiğine ilişkin bütüncül bir öz algıyı ifade ederken, alan-spesifik öz saygı, bireyin akademik başarı, sosyal ilişkiler ya da fiziksel yeterlilik gibi

belirli alanlardaki benlik değerlendirmelerini kapsamaktadır. Açık öz saygı, bireyin kendisine yönelik bilinçli düzeyde yaptığı değerlendirmeleri içerirken, örtük öz saygı, bilinçdışı ve otomatik süreçler aracılığıyla oluşan benlik algısını temsil etmektedir. Özellikle örtük öz saygı, bireyin davranışlarını çoğu zaman farkında olmadan yönlendirebilme potansiyeline sahip olduğunu belirtmiştir. Durumluk öz saygı, bireyin öz saygısının günlük yaşantısında geçici olarak değişebileceğini ifade ederken, süreklilik öz saygı, zaman içinde görece sabit kalan, kişiliğin bir parçası olarak değerlendirilen öz saygı düzeyini yansıtmaktadır. Mruk'a göre bu türlerin her biri, öz saygının farklı yönlerini temsil ettiği için değerlendirme ve müdahale süreçlerinde birlikte ele alınmalı ve bireyin öz saygı yapısı bütünsel bir bakış açısıyla analiz edilmelidir.

Öz Saygının Gelişimi

Öz saygı, bireyin kendisine ilişkin öznel değer yargılarını yansıtan temel bir psikolojik yapı olup yaşam boyu süren dinamik bir gelişim süreci olarak kabul edilmektedir (Zhao, Zheng, Pan ve Zhou, 2021). Bu yapı, özellikle ergenlik döneminde sorumluluklar ve yaşanan değişimlerden önemli ölçüde etkilenmektedir. Nitekim benlik saygısının erken ergenlik döneminde düşüş eğiliminde olduğu, ancak ergenliğin orta ve ileri evrelerinde yeniden toparlandığı görülmektedir (Trzesniewski, Donnellan ve Robins, 2003). Benlik saygısındaki değişimler yalnızca yaşa bağlı gelişimsel bir süreçle sınırlı değildir. Reitz (2022), bu sürecin bireyin yaşamındaki anlamlı olaylardan da etkilendiğini ve çok katmanlı bir yapıya sahip olduğunu ileri sürmektedir. Bu doğrultuda öz saygı çocukluk ve ergenlik dönemlerinde daha değişken bir seyir izlerken, yetişkinlikte daha istikrarlı bir düzeye ulaşmakta, yaşlılık döneminde ise yeniden bir düşüş gösterebilmektedir. Bu görüşü destekleyen Krauss, Orth ve Robins (2020) yürüttüğü boylamsal araştırmada da benlik saygısının ergenlikten orta yetişkinliğe kadar genellikle artış eğilimi gösterdiği ve zamanla daha dengeli bir düzeye ulaştığı ortaya konmuştur.

Öz saygısının gelişimi, bireyin çocukluk döneminde motor, sanatsal ve sosyal becerilerinin farkına varmasıyla başlamaktadır. Ancak, kişilik özelliklerinin ve benliğe ilişkin değerlerin bilinçli biçimde algılanması genellikle ergenlik döneminde belirginleşmektedir (Minev, Petrova, Mineva, Petkova ve Strebkova, 2018). Bu süreçte, çocukların ve ergenlerin benlik algıları özellikle akranları ve yetişkinlerle kurdukları sosyal ilişkiler aracılığıyla biçimlenmektedir.

Öz Saygı ile İlgili Araştırmalar

Ergenlik dönemi, biyolojik, psikolojik ve sosyal değişimlerin yoğunlaştığı ve öz saygının gelişimi açısından önem taşıyan bir evre olarak kabul edilmektedir. Bu süreçte oluşan ya da zayıflayan benlik algısının, bireyin ruh sağlığı, toplumsal uyumu ve problem davranışlara yönelik eğilimi üzerinde doğrudan etkili olabileceği belirtilmektedir. Bu bağlamda öz saygı kavramına ilişkin alanyazında yer alan araştırmalar hem kronolojik bir düzen içinde sunulmuş hem de içerik bütünlüğü gözetilerek sistematik biçimde incelenmiştir.

Özşaker ve Adsız (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 12-14 yaş aralığındaki elit düzey basketbolcuların fiziksel uygunluk seviyeleri ile atılganlık ve öz saygı arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında toplam 47 sporcuya fiziksel uygunluk testleri, Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri ve Rathus Atılganlık Envanteri uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, erkek sporcuların fiziksel uygunluk, atılganlık ve öz saygı puanlarının kız sporculara kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, atılganlık ile öz saygı arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, yüksek benlik saygısına sahip bireylerin daha atılgan davranışlar sergilediğini ve bu iki psikolojik özelliğin birbirini karşılıklı olarak destekleyerek gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Genel olarak araştırma, çocukluk ve ergenlik döneminde spor yoluyla geliştirilen fiziksel uygunluğun, atılganlık ve öz saygı gibi psikolojik özelliklerin gelişimini olumlu yönde etkilediğini ve söz konusu iki değişkenin birbiriyle olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Bu bulgularla tutarlı biçimde, Şimşek ve Tel (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yapılandırılmış bir eğitimin sosyal hizmetlerden yardım alan ergenlerin atılganlık, öz saygı ve öfke kontrolü düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, eğitim öncesinde ailesi yanında yaşayan ergenlerin hem atılganlık hem de öz saygı puanlarının, yetiştirme yurdunda kalanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Eğitim sonrasında ise her iki grupta da atılganlık ve öz saygı puanlarında artış görülmüş, ancak bu artışın ailesi yanında kalan ergenlerde altı ay boyunca sürdüğü, yurtta kalan ergenlerde ise altı ay sonunda düşüş gösterdiği saptanmıştır. Elde edilen bulgular, özellikle aile ortamı ve sosyal destek etmenlerinin, ergenlerin atılganlık ve öz saygı gelişimi üzerinde kalıcı ve belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Benzer biçimde, Shanmugam ve Kathyayini (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ergenlerde öz saygı ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve öz

saygı ile atılganlık arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte ergenlerin büyük bir bölümünün yüksek düzeyde öz saygıya ve orta düzeyde atılganlık becerisine sahip olduğu saptanmıştır. Kumar ve Rathi (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer biçimde, ergenler arasında öz saygı ile atılganlık arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmada ayrıca, uygun eğitim programları yoluyla ergenlerin hem atılganlık becerilerinin hem de öz saygı düzeylerinin geliştirilebileceği vurgulanmıştır. Bu bulguları destekler nitelikte, Darjan, Negru ve Ilie (2020) tarafından yürütülen araştırmada, ergenlerde öz saygının saldırgan, pasif ve atılgan davranış eğilimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları, öz saygının atılganlık davranışıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koyarken, düşük öz saygıya sahip ergenlerin pasif veya saldırgan davranış biçimlerine yönelme olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Bu çerçevede Martin ve Maheswari (2025) tarafından yürütülen çalışmada, ergenlerin öz saygı ve atılganlık düzeylerini etkileyen psikososyal etmenler, aile ilişkileri, akademik başarı ve sosyoekonomik durum bağlamında ele alınmıştır. Araştırma bulguları, aileden sağlanan desteğin, özellikle aile bireyleriyle yaşanan sorunların paylaşılmasının, ergenlerin hem öz saygısını hem de atılganlık düzeyini anlamlı ve olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte çekirdek aileden gelen ergenlerin atılganlık düzeylerinin görece daha düşük olduğu belirlenirken, güçlü arkadaşlık ilişkilerine sahip ergenlerde öz saygı düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca ebeveynlerin eğitim seviyesi ve mesleklerinin, dolaylı yoldan da olsa, ergenlerin öz saygısını etkilediği, yüksek akademik başarı ile artan özgüvenin ebeveynlerin eğitim düzeyiyle pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Araştırmada, aile içi iletişimi güçlendiren ve destekleyici arkadaş ilişkilerini teşvik eden özel müdahale programlarının, ergen gelişimini desteklemede önemli bir koruyucu işlev gördüğü vurgulanmaktadır.

Causey, Livingston ve High (2015) tarafından yürütülen çalışmada, öz saygı düzeyinin yordanmasında aile yapısı, ırksal sosyalleşme, algılanan ebeveyn katılımı ve sosyal destek değişkenlerinin rolü incelenmiştir. Araştırma bulguları, sosyal destek ve ebeveyn katılımının bireylerin öz saygısını anlamlı ve olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, ırksal sosyalleşmenin bireylerin öz saygı gelişimine destekleyici yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir. Çalışma genel olarak, sosyal çevrenin, aile ilişkilerinin ve kültürel etmenlerin öz saygı gelişiminde temel belirleyiciler olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgularla paralel olarak, Leung Ling, Chen ve Chiu (2020)

tarafından yürütülen araştırmada, çocukların öz saygıları ile ebeveyn sıcaklığı ve katılımı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçları, hem kız hem de erkek çocuklarda anneden algılanan sıcaklığın öz saygıyla en güçlü ilişkiyi gösteren değişken olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, kız çocuklarının öz saygısının anneden algılanan sıcaklık ve katılım ile babadan algılanan sıcaklık tarafından anlamlı düzeyde yordandığı belirlenmiştir. Baba katılımının çocukların öz saygısı üzerindeki etkisine odaklanan bir diğer çalışma ise Dingus, Eckert, Ridge ve Jeon (2022) tarafından gerçekleştirilmiştir. Söz konusu araştırmada, babaların çocuk yetiştirme sürecindeki rolünü anlamaya yönelik alanyazındaki eksiklik göz önünde bulundurularak, çocukluk dönemindeki farklı baba katılım biçimlerinin yetişkinlik dönemindeki öz saygı ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları, baba katılımının öz saygı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koyarken, babalar tarafından uygulanan psikolojik kontrolün öz saygı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Siyez (2008) tarafından yürütülen çalışma, aile içi çatışma ile ebeveyn ve akran desteğinin ergenlerin öz saygısı, depresyonu ve problem davranışları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, algılanan ebeveyn ve akran desteği ile öz saygı arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler bulunduğunu ortaya koymuştur. Başka bir ifadeyle, ergenlerin ebeveynlerinden ve arkadaşlarından algıladıkları destek arttıkça öz saygı düzeyleri de artmaktadır. Ayrıca aile ortamında algılanan yüksek düzeyde çatışmanın, daha düşük öz saygı ve daha yüksek depresyon düzeyleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçları destekler biçimde, Arslan (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ergenlik döneminde öfke, öz saygı ve algılanan sosyal destek değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öz saygı ile aile ve öğretmen desteği arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, sosyal desteğin yüksek düzeyde algılanmasının ve öz saygının güçlü olmasının ergenlerde öfke düzeyinin azalmasında önemli bir işleve sahip olduğu belirlenmiştir. Öte yandan düşük öz saygıya sahip ergenlerde öfke düzeylerinin daha yüksek olduğu, sosyal destek algısının yetersiz olduğu durumlarda ise bu eğilimin daha belirgin hâle geldiği saptanmıştır.

Wilburn ve Smith (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, kent ve kırsal bölgelerde yaşayan ergenler arasında öz saygı, sosyal yeterlik, stres, sosyal destek (aile ve akran), cinsiyet ve etnik köken değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulguları, öz saygı, sosyal yeterlik, stres ve sosyal destek arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koyarken, cinsiyet ve etnik köken açısından anlamlı

farklılıkların bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca, aile ve akran desteğinin ergenlerin öz saygı düzeylerini anlamlı biçimde etkileyen önemli etmenler olduğu belirlenmiştir. Bu noktada, Poudel, Gurung ve Khanal (2020) tarafından yürütülen araştırmada, ergenlerde psikolojik iyi oluş ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkide öz saygının aracılık rolü değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, ergenlerin algıladıkları sosyal desteğin psikolojik iyi oluşlarını anlamlı ve olumlu yönde yordadığını göstermiştir. Bunun yanı sıra, öz saygının psikolojik iyi oluş ile sosyal destek arasındaki ilişkide kısmi aracılık işlevi gördüğü belirlenmiştir. Çalışma, sosyal destek ve öz saygının ergenlerin ruh sağlığı ve genel psikolojik iyi oluşunun güçlendirilmesinde belirleyici unsurlar olduğunu vurgulamaktadır. Benzer bir aracılık mekanizması, Lopes ve Monteiro (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da ortaya konmuş, ergenlerde sosyal destek ile fiziksel aktivite düzeyleri arasındaki ilişkide öz saygının kısmi aracılık rolü üstlendiği belirlenmiştir. Bununla birlikte öz saygının bu aracılık rolünün, sosyal desteğin ebeveynlerden sağlandığı durumlarda, özellikle kız ergenlerde daha güçlü olduğu saptanmıştır. Sosyal destek ile öz saygı arasındaki olumlu ilişki farklı çalışmalarda da desteklenmektedir (Huang vd., 2022; Kurniawan vd., 2023; Zhou ve Cheng, 2022).

Ayrıca, alanyazında öz saygının intihar eğilimi (Akyol, 2023; Barrera, Montoya-Castilla, Pérez-Albéniz, Lucas-Molina ve Fonseca-Pedrero, 2022; Grøholt, Ekeberg, Wichstrøm ve Haldorsen, 2005), riskli davranışlar (Martinez-Casanova vd., 2024), depresif belirtiler (Bai ve Hashim, 2023; Kuzucu, Gülcü, Adalı ve Özer, 2020; Özcan ve diğerleri, 2013), yeme bozuklukları (Colmsee, Hank ve Bosnjak, 2021) ve ebeveynlik tarzı (Abubakar Tijjani, 2023; Curun ve Orçun-Yücel, 2018) gibi çok sayıda değişkenle ilişkili olması oluşumunun ve gelişiminin tek boyutlu bir nedensellik çerçevesinde açıklanamayacağını göstermektedir. Sonuç olarak öz saygının sosyal destekle olumlu ilişkisi görece tutarlı olmakla birlikte, ilişkinin yönü, kalıcılığı ve dijital risk davranışlarına hangi mekanizmalar aracılığıyla yansıdığı yeterince açıklığa kavuşmamıştır. Bu belirsizlik, öz saygıyı bireysel bir sonuç değişkeni olarak ele alırken aile desteği ve davranışsal becerileri aynı müdahale yapısında değerlendiren çalışmalara gereksinim olduğunu göstermektedir.

Aile Katılımı

İçinde bulunduğumuz yüzyılda okul ile aile arasındaki iş birliği, öğrencilerin gelişimi ve değişen koşullara uyum sağlamaları açısından önemli bir rol üstlenmektedir (Malta vd., 2024; Pusztai, Błasiak ve Dybowska, 2024). Modern eğitim anlayışı da söz konusu iş birliğinin gerekliliğini açık bir biçimde ortaya koymaktadır (Kavaklı, 2025; Parody, Santos, Alcalá del Olmo ve Isequilla, 2019). Bu doğrultuda okul ve aile, toplumsal yapı ile teknolojide yaşanan hızlı değişimlere karşı öğrencilerin etkili biçimde uyum sağlayabilmesi adına önemli bir köprü işlevi görmektedir (Parlar ve Dere, 2025). Nitekim aile katılımının, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, sosyal ve duygusal gelişimlerini de olumlu yönde desteklediği uzun süredir alanyazında belirtilmektedir (Su ve Li, 2025). Özellikle ebeveynlerin eğitim sürecine etkin biçimde katılımının, öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiği bilinmektedir (İlbeyiliği, 2024). Bu bağlamda eğitim sürecinin niteliğinin yükseltilmesinde belirleyici bir unsur olan aile katılımı kavramının kavramsal ve kuramsal çerçevesinin kapsamlı biçimde açıklanması önem taşımaktadır.

Aile katılımı, en genel anlamıyla, ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecine sistemli ve bilinçli bir biçimde dâhil olmalarını ifade etmektedir (Gregorović Belaić, 2021). İlgili alanyazın incelendiğinde aile katılımını ifade etmek için farklı kavramsallaştırmaların kullanıldığı anlaşılmaktadır (Alameda-Lawson, M. A. Lawson ve H. A. Lawson, 2010; Auerbach, 2012; Epstein, 1995; Protheroe, 2010). Bu kapsamda, veli katılımı, ebeveyn katılımı, okul ile aile arasındaki iş birliği, okul-aile etkileşimi ve okul-aile-toplum ortaklığı gibi çeşitli kavramlar öne çıkmaktadır.

Aile katılımı, ebeveynlerin okulla düzenli iletişim kurması, karar alma süreçlerine dâhil edilmesi ve okul ortamına etkin biçimde katkı sağlaması şeklinde tanımlanmaktadır (Bryan ve Henry, 2012). Başka bir ifadeyle, aile katılımı, ebeveynlerin çocuklarının akademik, sosyal ve duygusal gelişim süreçlerine etkin, sürekli ve bilinçli biçimde katkı sunmalarını içeren çok boyutlu bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Benzer biçimde Lindberg (2017) aile katılımını, ebeveynlerin beklenti ve talepleri, çocuk üzerindeki denetim ve ev içi kurallar, ebeveyn-çocuk arasındaki iletişim, çocuğun ev ortamındaki etkinlikleri, anne-babaların okula ilişkin tutumları, öğretmenle sürdürülen iletişim, ödevlerin izlenmesi ve sınıf ya da okul etkinliklerine katılım gibi birçok boyutu kapsayan bir yapı olarak tanımlamaktadır. Hoover-Dempsey ve Sandler (1995), aile katılımını, ebeveynlerin çocuklarının gelişim ve eğitim sürecindeki rollerini ve buna bağlı

sorumluluklarını yerine getirme biçimi olarak açıklamaktadır. Tüm bu tanımlar birlikte değerlendirildiğinde aile katılımı kavramının farklı boyutlar ve yaklaşımlar çerçevesinde ele alındığı, ancak ortak noktada, ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine etkin ve bilinçli biçimde katılım sağlamalarının temel bir unsur olarak kabul edildiği görülmektedir.

Aile katılımının eğitim sürecindeki önemi, çok sayıda araştırma ve kuramsal çalışma ile ortaya konmuştur (Camarero-Figuerola, Dueñas ve Renta-Davids, 2020; Coleman, 2019; Hsu ve Nielson, 2009; Schnell, Fibbi, Crul ve Montero-Sieburth, 2015; Weiss, Bouffard, Bridglall ve Gordon, 2009). Öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında, okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde ve sosyal ve duygusal becerilerinin desteklenmesinde aile katılımının doğrudan ve dolaylı etkileri olduğu ifade edilmektedir (Epstein, 2001; Hill ve Tyson, 2009). Özellikle günümüzde, eğitim ortamlarının sadece akademik bilgi aktarımının yapıldığı alanlar olmaktan çıkarak öğrencilerin çok yönlü gelişimlerinin desteklendiği sosyal yapılar hâline gelmesi, aile katılımını daha da kritik bir hâle getirmiştir (H. Kızılkaya ve A. E. Kızılkaya, 2023). Nitekim güçlü bir okul-aile iş birliğinin, öğrencilerin akademik motivasyonunu artırdığı (Özyıldırım, 2024), okul aidiyet duygusunu geliştirdiği (Uslu ve Gizir, 2017) ve öğrenme süreçlerine etkin katılımlarını (Henderson ve Mapp, 2002) teşvik ettiği bulgulanmaktadır. Bu çerçevede aile katılımının sadece bireysel öğrenci başarısı açısından değil, aynı zamanda toplumsal düzeyde nitelikli bir eğitim sisteminin oluşturulması açısından da vazgeçilmez bir unsur olduğu söylenebilir. Aile katılımının eğitim sürecine sağladığı katkılar yalnızca öğrencilerle sınırlı kalmamakta, öğretmenler, okul yönetimi ve genel anlamda eğitim ortamı üzerinde de olumlu etkiler yaratmaktadır (Risko ve Walker-Dalhouse, 2009; Sutherland, 1991).

Araştırmalar, aile katılımının öğretmenlerin öğrencilerini daha yakından tanımalarına olanak sunduğunu, sınıf içi iletişim ve etkileşimi güçlendirdiğini ve okul ortamında paydaşlar arasında karşılıklı güvenin tesis edilmesine katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır (Hornby ve Lafaele, 2011; Jeynes, 2024). Tüm bu bulgular birlikte ele alındığında, aile katılımının eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğunu ve çok boyutlu etkileriyle yalnızca öğrencilerin bireysel gelişimlerini değil, aynı zamanda okul iklimini, öğretmen-veli ilişkilerini ve genel eğitim kalitesini doğrudan şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle etkili ve sürdürülebilir aile katılımı yaklaşımlarının geliştirilmesi, eğitim kurumlarının öncelikli hedeflerinden biri olmalı ve bu süreçte tüm paydaşların etkin katılımı teşvik edilmelidir. Özellikle günümüzde eğitim, yalnızca okul

sınırları içerisinde yürütülen bir süreç olmaktan çıkmış, çocuğun çevresi, ailesi ve sosyal bağlamıyla bütüncül olarak ele alınması gereken bir yapı hâline gelmiştir. Bu doğrultuda aile katılımının yalnızca dönemsel veya yüzeysel uygulamalarla sınırlı kalmaması, planlı, sistematik ve tüm paydaşların iş birliğine dayalı bir anlayışla sürdürülmesi gerekmektedir. Bu bağlamda aile katılımını güçlendirmeye yönelik uygulamaların alanyazındaki güncel yaklaşımlarla desteklenmesi önemli bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

Aile Katılımı Türleri

Ntekane (2018), aile katılımını ebeveynlerin çocuklarının eğitimine doğrudan dâhil olduğu bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu süreçte aile katılımı, ebeveynlerin çocukların öğrenme yaşantılarına destek olacak biçimde okul tarafından sürece dâhil edilmesini ve ebeveynlerin de mümkün olduğunca öğrenme sürecine gerekli desteği sağlamasını içermektedir. Aile katılımının iki yönü vardır. Ailelerden, çocuklarının eğitimine hem okulda hem de evde katılmaları beklenmektedir (Smith, 2023). Dolayısıyla okul, aile ve çocuk arasında bir iş birliğinin kurulması beklenmektedir. Bu genel çerçeve doğrultusunda, ilgili alanyazın incelendiğinde birden fazla aile katılımı modeline rastlanmıştır (Berger, 1991; Bronfenbrenner, 2005; Epstein, 2010; Fantuzzo, Tighe ve Childs 2000; Grolnick ve Slowiaezek, 1994).

Berger (1991), aile katılımının öğrenci başarısındaki belirleyici rolüne dikkat çeken bir model geliştirmiştir. Berger'e (1991) göre aile katılımı, çocukların eğitiminde yalnızca ebeveynlerin geçmişten bugüne süregelen rollerini değil, aynı zamanda okul, aile ve toplumun birbirine bağımlılığını içeren çok katmanlı bir süreçtir. Berger (1991), aile katılımını beş temel başlık altında sınıflandırmaktadır. Bunlar, ebeveynin hem evde hem de okul ortamında etkin bir ortak ve eğitim lideri olarak rol üstlenmesi, karar alma süreçlerine katılması, okulda gönüllü ya da ücretli çalışan olarak yer alması, ev ödevleri ve benzeri süreçlerde okul ile iş birliği içinde olması ve son olarak, okulun eğitimsel hedeflerini desteklemesi olarak ifade etmektedir. Berger'in modelinde yer alan boyutlara ilişkin bilgiler aşağıda sıralanmıştır.

1. *Ebeveynin aktif ortak ve eğitim lideri olması:* Ebeveynin hem evde hem de okul ortamında çocuğun eğitimiyle ilgili aktif bir rol üstlenmesi ve yönlendirici olması.

2. *Ebeveynin karar verici rolü üstlenmesi:* Ebeveynin okulun işleyişi ve eğitim politikalarıyla ilgili alınan kararlara katılması.
3. *Ebeveynin okulda gönüllü veya ücretli çalışan olarak yer alması:* Ebeveynin okul etkinliklerinde gönüllü olarak görev alması veya okul bünyesinde ücretli bir pozisyonda çalışarak sürece katkı sağlaması.
4. *Ebeveynin ev-ödev süreçlerinde okul ile iletişim kurması:* Ebeveynin çocuğun evdeki akademik süreçlerini desteklemesi ve bu süreçte okul ile düzenli ve etkili iletişim içinde olması.
5. *Ebeveynin okulun eğitimsel hedeflerini desteklemesi*: Ebeveynin okulun genel eğitim hedeflerini benimsemesi ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik tutum ve davranış sergilemesi.

Grolnick ve Slowiaczek (1994) aile katılımını, ebeveynlerin çocuklarının eğitimi için ayırdıkları kaynakların bütünü olarak tanımlamaktadırlar. Bu kaynaklar yalnızca maddi veya zamansal yatırımları değil, aynı zamanda ebeveynlerin davranışsal, duygusal ve bilişsel düzeyde çocuklarının eğitimine sağladıkları tüm katkıları kapsamaktadır. Bu tanım, aile katılımının yalnızca tek bir boyutta değil, çok yönlü ve çocuğun yaşantısında deneyimlediği çeşitli biçimlerde ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Grolnick ve Slowiaczek (1994)' e göre;

1. *Davranışsal Katılım (Behavioral Involvement):* Ebeveynlerin okula gitmeleri, okul etkinliklerine ve veli toplantılarına katılmaları gibi somut davranışları ifade eder. Bu tür katılım hem çocuk hem de öğretmen tarafından gözlemlenebilir niteliktedir.
2. *Kişisel (Duygusal) Katılım (Personal Involvement):* Çocuğun, ebeveyninin okul yaşamıyla ilgilendiğini ve kendisine duygusal destek sunduğunu hissetmesi ile ilişkilidir. Burada ebeveynin çocuğa yönelik sıcaklık, ilgi ve destekleyici tutumları ön plana çıkar.
3. *Bilişsel/Entelektüel Katılım (Cognitive/Intellectual Involvement):* Çocuğun entelektüel gelişimini destekleyen etkinlikler ve materyaller yoluyla sağlanan katılım türüdür. Örneğin, kitap okumak, güncel olayları konuşmak, müze veya kütüphane ziyaretleri gibi faaliyetler bu kategoriye girer.

Aile katılımının açıklanmasında yalnızca ebeveyn davranışları değil, çocuğun içinde bulunduğu çevresel sistemlerin yapısı ve bu sistemler arası etkileşim de

belirleyicidir. Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramına göre beş temel sistem bulunmaktadır. Bu sistemler birbirleri ile etkileşim halindedir. Çocukların gelişimi içinde bulundukları sistemlerin etkileşiminden etkilenmektedir. Ekolojik sistemler kuramına ilişkin bilgiler aşağıda sıralanmıştır.

1. Mikrosistem: Çocuk ve ergenlerin günlük yaşamlarında doğrudan ilişki kurduğu kişiler ve sosyal çevre ile olan etkileşimlerini kapsamaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Bu doğrultuda, çocuğun öğrenme süreci ve akademik gelişimi üzerinde en fazla etkiye sahip çevresel faktörlerin başında aile ve okulun geldiği söylenebilir.
2. Mezosistem: Çocuk ve ergenlerin yaşamında yer alan farklı mikrosistemler arasında kurulan ilişki ve etkileşimlerin bütününü ifade etmektedir (Bronfenbrenner, 1988; Bronfenbrenner, 1986). Bu bağlamda, aile, okul ve akran çevresi gibi çocuğun içinde bulunduğu farklı sosyal ortamlar arasındaki uyum ve iş birliği, çocuğun akademik, sosyal ve duygusal gelişimini doğrudan etkileyen önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir.
3. Ekzosistem: Çocuğun doğrudan parçası olmadığı ancak içinde bulunduğu çevreyi etkileyerek gelişimini dolaylı yoldan şekillendiren etmenler bütünüdür (Bronfenbrenner, 2005). Bu doğrultuda, ebeveynlerin iş yaşamı, medya, sosyal hizmetler ve eğitim politikaları gibi çocuğun dolaylı olarak etkilendiği çevresel faktörler, çocuğun gelişim süreci üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır.
4. Makrosistem: Makrosistem, toplumun kültürel değerleri, inanç yapısı, ekonomik koşulları ve kurumsal yapılarından oluşan geniş kapsamlı bir sosyal çevreyi ifade etmektedir (Bronfenbrenner, 1988). Bu sistem, çocuk üzerinde doğrudan bir etkide bulunmamakla birlikte, çocuğun içinde büyüdüğü çevrenin biçimlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Doğan, 2010; Rosa ve Tudge, 2013). Bu bağlamda, toplumun kültürel yapısı, ekonomik koşulları ve sosyal normları, çocukların gelişim süreçlerini dolaylı olarak şekillendirmekte ve aile ile okul gibi daha yakın çevresel sistemlerin işleyişini doğrudan etkileyebilmektedir.
5. Kronosistem: Kronosistem, çocuğun içinde bulunduğu tüm ekolojik sistemlerin zaman içerisindeki değişimlerinin insan gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen bütüncül bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Bronfenbrenner, 1986; Bronfenbrenner, 2005; Doğan, 2010). Bu model, bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları kısa veya uzun süreli deneyimlerin ve yaşamsal geçişlerin,

gelişimsel süreçleri ve davranışları nasıl etkilediğini açıklamayı amaçlamaktadır (Bronfenbrenner ve Morris, 2007). Bu doğrultuda, bireyin yaşadığı çevresel, sosyal ve ekonomik değişimlerin yanı sıra, toplumsal düzeyde meydana gelen dönüşümlerin de çocukların gelişimsel süreçleri üzerinde doğrudan ya da dolaylı etkiler yarattığı söylenebilir.

Bronfenbrenner'in (2005) ekolojik sistemler kuramında aile, çocuğun içinde bulunduğu mikrosistemin en temel unsurlarından biri olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, eğitim sürecinde ailelerin aktif rol üstlenmesi, çocukların akademik gelişimlerinin desteklenmesinde kritik bir öneme sahiptir. Nitekim aile katılımının artırılması, okulların öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve akademik başarılarını güçlendirmek amacıyla, çocuğun içinde bulunduğu mikrosistemle daha sağlam, sürekli ve işlevsel bağlar kurmasına olanak tanımaktadır (Avnet, Makara, Larwin ve Erickson, 2019). Bronfenbrenner (2005), çocuğun gelişim sürecinde aile katılımının kritik rolünü vurgulayarak bu sürecin merkezinde ev ve okul arasındaki etkileşimlerin yer aldığını belirtmiştir. Buradan hareketle, çocuğun gelişiminin sağlıklı şekilde desteklenebilmesi için ailelerin eğitimcilerle düzenli iletişim kurmasının ve etkili bir iş birliği ortamı oluşturmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Eğitim sürecinde aile, okul ve toplum arasındaki etkileşim, öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesinde temel bir rol oynamaktadır. Bu kapsamda Epstein (2010), aile katılımını çocukların eğitiminde yalnızca okulun veya ailenin tek başına sorumluluk üstlendiği bir süreç olarak değil, aile, okul ve toplumun birlikte hareket ettiği karşılıklı iş birliğine dayalı bir sistem olarak tanımlamaktadır. Epstein'in geliştirdiği Altı Tip Katılım Modeli, aile katılımını çok boyutlu bir yapı olarak ele almakta ve bu süreci yalnızca okula fiziki katılımın ötesinde, ev ortamı, iletişim, gönüllülük, karar süreçleri ve toplum iş birliklerini kapsayacak biçimde geniş bir bakış açısı ile değerlendirmektedir. Epstein'in altı tip aile katılımı modelinin boyutlarına ilişkin bilgi aşağıda sıralanmıştır (Emerson, Fear, Fox ve Sanders, 2012):

1. Ebeveynlik (Parenting):
    - Ailelerin, çocuklarının öğrenci olarak gelişimini destekleyecek fiziksel, duygusal ve akademik olarak uygun bir ev ortamı sağlaması.
    - Ebeveynlerin çocuk yetiştirme becerilerinin geliştirilmesi için eğitim ve destek sağlanması.

- Ailelerin çocuklarının gelişimsel özelliklerini, ihtiyaçlarını ve öğrenme süreçlerini daha iyi anlamalarına yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılması.
- Okulun, farklı kültür, sosyoekonomik ve aile yapılarından gelen ebeveynleri kapsayacak şekilde bilgilendirici ve destekleyici faaliyetler düzenlemesi.
- Ev ziyaretleri veya mahalle toplantıları yoluyla okul ve aile arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi.

2. İletişim (Communicating):
    - Okul ve aile arasında çift yönlü, açık, düzenli ve etkili iletişim kanallarının kurulması.
    - Okulun, ailelere çocuklarının akademik durumu, davranışları ve genel gelişimi hakkında bilgilendirme sağlaması.
    - Ailelerin okul ile rahatlıkla iletişim kurabileceği yapının oluşturulması (telefon, e-posta, yüz yüze görüşmeler vb.).
    - Dil engeli yaşayan veya düşük okuryazarlık seviyesine sahip aileler için uygun iletişim yöntemlerinin sağlanması (çevirmen, basit dil kullanımı, görsel materyaller vb.).
    - Ailelerin görüş ve önerilerini iletebilecekleri geri bildirim mekanizmalarının oluşturulması.
3. Gönüllülük (Volunteering):
    - Aile üyelerinin okul etkinliklerine, sınıf içi ve dışı faaliyetlere gönüllü olarak katılımının teşvik edilmesi.
    - Ebeveynlerin ilgi ve yeteneklerine uygun gönüllülük fırsatlarının sunulması.
    - Çalışan veya zamanı kısıtlı aileler için esnek gönüllülük modellerinin geliştirilmesi.
    - Okulun, gönüllü olarak katkı sağlayan ailelerin çabalarını görünür kılması ve takdir etmesi.
    - Ailelerin okulun işleyişine, öğrenci etkinliklerine ve sosyal faaliyetlerine aktif olarak dahil edilmesi.
4. Evde Öğrenme (Learning at Home):
    - Ailelerin çocuklarının evdeki öğrenme süreçlerini desteklemeleri için bilgilendirilmesi ve yönlendirilmesi.

- Ödev, proje ve diğer akademik faaliyetlerin aile katılımını teşvik edecek şekilde planlanması.
- Ebeveynlerin çocuklarıyla okul çalışmaları hakkında konuşmalarını ve onların gelişimlerini izlemelerini kolaylaştırıcı uygulamaların sunulması.
- Ailelerin, çocuklarının güçlü ve gelişime açık yönlerini tanımlamalarını destekleyecek rehberlik sağlanması.
- Çocukların kariyer planlaması ve akademik hedef belirleme süreçlerinde ailelerin aktif rol almasının teşvik edilmesi.

5. Karar Alma Süreçlerine Katılım (Decision Making):
    - Ailelerin okulun karar alma süreçlerine katılımını sağlayacak demokratik yapıların oluşturulması.
    - Okul-aile birlikleri, danışma kurulları ve çeşitli komitelerde ebeveynlerin aktif rol alması.
    - Tüm aile gruplarının (farklı sosyoekonomik, kültürel veya etnik kökenlerden gelen aileler) karar süreçlerine eşit şekilde dahil edilmesinin sağlanması.
    - Okulun politika, program ve uygulama süreçlerinde ailelerin görüş ve önerilerine değer verilmesi.
    - Aile liderliğini ve temsilciliğini teşvik eden eğitim ve kapasite geliştirme faaliyetlerinin düzenlenmesi.
6. Toplumla İş Birliği (Collaborating with the Community):
    - Okul, aile ve toplum kaynaklarının öğrenci başarısını ve iyi oluşunu destekleyecek şekilde bütüncül biçimde bir araya getirilmesi.
    - Toplumdaki sosyal, kültürel, sağlık, sportif ve akademik kaynakların öğrencilere ve ailelere sunulmasının sağlanması.
    - Yerel işletmeler, sivil toplum kuruluşları ve kamu kurumlarıyla okulun ortak çalışmalar yürütmesi.
    - Toplumsal kaynakların, öğrencilerin eğitimine ve gelişimine katkı sağlayacak biçimde okul ortamına entegre edilmesi.
    - Ailelerin ve öğrencilerin, toplum yararına düzenlenen sosyal sorumluluk projelerine katılımının teşvik edilmesi

Bu model, yalnızca okul ortamındaki veli katılımını değil, ev ortamındaki destekleyici ebeveynlik uygulamalarını ve toplumsal kaynakların eğitim sürecine

entegrasyonunu da kapsamaktadır. Ayrıca, bu yapının etkili olabilmesi için aile, okul ve toplumun birbirini tamamlayan rolleri benimsemesi ve aktif iletişim içinde olması gerektiği vurgulanmaktadır.

Bir diğer aile katılımı modeli ise Fantuzzo, Tighe ve Childs (2000) tarafından ele alınmaktadır. Fantuzzo ve diğerlerinin (2000) aile katılımı modeli, üç boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlar: "Evde katılım", "okulda katılım" ve "veliler ile okul personeli arasındaki karşılıklı iletişim"dir. Fantuzzo ve diğerleri (2000), aile katılımını çocukların erken eğitimine ilişkin çok boyutlu bir yapı olarak ele almakta ve bu yapıyı, ailenin çocuğun eğitimine yönelik farklı ortam ve yollarla gerçekleştirdiği katkıların bütünü olarak tanımlamaktadırlar. Bu yaklaşım, aile katılımının yalnızca okul temelli bir etkinlik olmadığını, ev, okul ve ev-okul iş birliği düzeylerinde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Fantuzzo ve diğerlerine (2000) göre aile katılımının boyutları aşağıda sıralanmıştır:

1. Okul Temelli Katılım (School-Based Involvement):
    - Ebeveynlerin çocuklarının okul ortamındaki etkinliklerine aktif olarak katılımını ifade eder.
    - Sınıf içi gönüllülük, okul gezilerine katılım, diğer ebeveynlerle okul etkinlikleri hakkında görüşme, okul etkinliklerinin planlanması, sosyal etkinliklerde bulunma gibi davranışları içerir.
    - Ebeveynlerin diğer velilerle iş birliği ve okul topluluğuna entegre olması bu boyutun önemli unsurlarındandır.

2. Ev Temelli Katılım (Home-Based Involvement):
    - Ebeveynlerin çocuklarının öğrenme süreçlerini ev ortamında desteklemesiyle ilgilidir.
    - Evde çocuğun akademik becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan etkinlikler (okuma, yazma, sayı çalışmaları), öğrenme materyalleri sağlama, evde uygun öğrenme ortamı oluşturma ve toplumsal öğrenme fırsatları yaratma (müze, kütüphane gezileri vb.) gibi uygulamalar bu kapsamda değerlendirilir.
    - Ayrıca çocuğun eğitimine yönelik olumlu tutum geliştirilmesi ve öğrenmenin bir parçası olarak günlük yaşamın yapılandırılması bu boyutun bir parçasıdır.

3. Ev-Okul İletişimi (Home-School Conferencing):

- Ebeveynler ve okul personeli arasında çocukların eğitimi ve gelişimi hakkında sürdürülen karşılıklı iletişim sürecini ifade eder.
- Öğretmenlerle çocuğun akademik performansı, davranışları, sosyal uyumu ve öğrenme süreci hakkında yapılan görüşmeler, telefon görüşmeleri, yazılı notlaşmalar ve toplantılar bu boyutta yer alır.
- Bu boyut, çocuk hakkında sürekli bilgi alışverişi ve sorunların çözümüne yönelik iş birliğini içerir.

Tablo 3

Aile Katılımını Açıklamada Yararlanılan Modeller

Model Adı	Geliştirici/Yıl	Boyutlar
Berger Modeli	Berger (1991)	- Ebeveynin aktif ortak ve eğitim lideri olması - Karar süreçlerine katılım - Okulda gönüllü veya ücretli çalışan olarak yer alma - Ev ödev süreçlerinde okul ile iletişim - Okulun eğitimsel hedeflerini destekleme
Grolnick ve Slowiaczek Modeli	Grolnick ve Slowiaczek (1994)	- Davranışsal Katılım - Duygusal Katılım - Bilişsel Katılım
Bronfenbrenner Ekolojik Sistemler Kuramı	Bronfenbrenner (1979, 1986, 1988, 2005)	- Mikrosistem: Aile, okul gibi doğrudan etkileyen çevre - Mezosistem: Aile-okul-akran etkileşimi - Ekzosistem: Dolaylı etkiler (ebeveyn işi, medya) - Makrosistem: Kültürel ve toplumsal yapı - Kronosistem: Zaman içerisindeki değişimler ve yaşam geçişleri
Epstein Altı Tip Katılım Modeli	Epstein (2010); Emerson, Fear, Fox ve Sanders (2012)	- Ebeveynlik - İletişim - Gönüllülük - Evde Öğrenme - Karar Süreçlerine Katılım - Toplumla İş Birliği
Fantuzzo, Tighe ve Childs Modeli	Fantuzzo, Tighe ve Childs (2000)	- Okul Temelli Katılım - Ev Temelli Katılım - Ev-Okul İletişimi

Ergenlerin Aile Katılımına Yönelik Algılarının Oluşumu ve Değerlendirilmesi

Aile katılımı, yalnızca ebeveynlerin okul ve ev temelli katılım davranışlarıyla açıklanabilecek tek boyutlu bir yapı değildir, aynı zamanda ergenin bu süreci nasıl yaşadığı ve anlamlandırdığıyla biçimlenen çok boyutlu bir süreçtir. Alanyazında aile katılımının okul temelli katılım, ev temelli katılım ve akademik sosyalleştirme gibi farklı boyutları kapsayan bir yapı olarak ele alınması, bu kavramın yalnızca ebeveynin gerçekleştirdiği davranışlarla sınırlı olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda aile katılımının değerlendirilmesinde, ebeveynin sunduğu desteğin ya da katılımın varlığı kadar, ergenin bu süreci nasıl algıladığı da önem taşımaktadır (Topor, Keane, Shelton ve Calkins, 2010; Wang ve Sheikh-Khalil, 2014).

Ergenlerin aile katılımına ilişkin algıları, aile içi iletişimin niteliği, ebeveyn desteği, duygusal yakınlık, denetim biçimi, karar alma süreçlerine katılım ve aile içindeki rol dağılımı gibi etmenler doğrultusunda biçimlenmektedir (Garnefski ve Diekstra, 1996; Kapetanovic ve Skoog, 2021; Sekaran ve diğerleri, 2020; Smetana, Campione-Barr ve Daddis, 2004; Xiao, Li ve Stanton, 2011).

Özellikle ergenlik döneminde özerklik gereksiniminin artması, ebeveyn davranışlarının daha duyarlı ve seçici biçimde değerlendirilmesine yol açmaktadır (Soenens ve diğerleri, 2007). Bu nedenle aynı ebeveyn davranışı, farklı ergenler tarafından farklı biçimlerde algılanabilmektedir. Dolayısıyla aile katılımının yalnızca ebeveyn beyanlarıyla değerlendirilmesi, bu yapının ergen üzerindeki öznel karşılığını tam olarak yansıtmayabilir. Bu nedenle ergen bildirimi, aile katılımının işlevselliğini anlamada tamamlayıcı ve özgün bir bakış açısı sunmaktadır. Ergen algısına dayalı verilerin kullanılması da aile katılımının çocuk üzerindeki yansımalarını ortaya koyması bakımından önemli görülmektedir. Nitekim bu araştırmada kullanılan Ortaöğretim Okullarında Aile Katılımı – Öğrenci Ölçeği de öğrencilerin aile katılımına ilişkin algılarını değerlendirmeye yöneliktir (Ahioğlu Lindberg ve Demircan, 2013). Ölçeğin araştırmada kullanılan alt boyutları, aile katılımının hem genel katılım algısı hem de aile içindeki söz hakkı ve karar alma deneyimi açısından ele alınmasına olanak tanımaktadır. Ayrıca bu alt boyutlara ilişkin geçerlik ve güvenirlik bulguları, ergen bildiriminin aile katılımı değişkeninin değerlendirilmesinde kullanılabilecek anlamlı bir veri kaynağı olduğunu desteklemektedir. Bu nedenle aile katılımı değişkeninin bu araştırmada ergen algısı temelinde de incelenmesi, kuramsal ve yöntemsel açıdan uygun görünmektedir.

Aile Katılımı ile İlgili Çalışmalar

Aile katılımı, çocuk ve ergenlerin çok boyutlu gelişim süreçlerinde belirleyici bir rol üstlenmekte olup, bireyin sosyal, duygusal ve akademik alanlardaki uyumunun biçimlenmesinde temel bir etken olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine, sosyal yaşamlarına ve duygusal gelişimlerine aktif, bilinçli ve sürekli biçimde katılması, yalnızca akademik başarıyla değil, aynı zamanda psikososyal uyum, problem davranışlarının önlenmesi ve uzun vadeli sağlıklı gelişim süreçleriyle de ilişkilidir. Alanyazında bu durumu ortaya koyan çok sayıda araştırma yer almakta olup, söz konusu çalışmalar incelendiğinde aile katılımının çocuk ve ergen gelişimi üzerindeki etkilerinin farklı bağlamlarda ve çeşitli değişkenler üzerinden ele alındığı görülmektedir. Bu nedenle aşağıda sunulan çalışmalar, risk davranışları, ruh sağlığı, akademik çıktılar ve okul aidiyeti gibi temalar çerçevesinde, içerik bütünlüğü korunarak ardışık biçimde ele alınmıştır.

Cochran ve Bø'nün (1988) Norveç'te gerçekleştirdiği çalışmada, ergen erkeklerde prososyal ve antisosyal davranışların, sosyal ağ yapısı, aile katılımı ve yaşanılan çevrenin özellikleri ile nasıl ilişkili olduğu incelenmiştir. Stavanger kentinde yaşayan 16 yaşındaki 92 erkek öğrenciyle yürütülen çalışmada, sosyoekonomik durum, mahalle risk düzeyi, ebeveyn ve akranlarla geçirilen zaman, sosyal ağ bileşenleri, alkol kullanımı, suç davranışı ve okul başarısı gibi değişkenler çok boyutlu biçimde değerlendirilmiştir. Aile katılımına ilişkin elde edilen sonuçlar, özellikle babaların, ergen erkeklerin antisosyal davranışlarının önlenmesindeki önemini vurgulamaktadır. Bu kapsamda, ebeveynlerle geçirilen zaman, aile katılımının temel bir göstergesi olarak ele alınmıştır. Elde edilen bulgular, ebeveynlerin çocuklarıyla, özellikle ergenlik döneminde, düzenli ve anlamlı biçimde zaman geçirmesinin, alkol kullanımı, suça yönelme ve okul devamsızlığı gibi riskli davranışların daha düşük düzeyde görülmesiyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma, aile katılımının gündelik etkileşim üzerinden işleyen bir koruyucu mekanizma olabileceğini göstermesi bakımından, riskli davranışlar temasına güçlü bir örnek sunmaktadır.

Dawson, Perez ve Suárez-Orozco'nun (2012) göçmen ergenler üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada, aile katılımı ile depresif belirtiler arasındaki ilişki kültürel gruplar temelinde incelenmiştir. Bulgular, düşük aile katılımının yalnızca Dominik Cumhuriyeti kökenli gençler arasında depresif belirtilerin artışıyla anlamlı biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, göçmen gençlerin ruh sağlığını

desteklemeye yönelik müdahalelerde kültürel ve grup temelli farklılıkların dikkate alınmasının önemini vurgulamaktadır. Dolayısıyla aile katılımının ruh sağlığıyla ilişkisi değerlendirilirken kültürel değişkenlerin bu ilişkiyi güçlendirebileceği ya da zayıflatabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Wang ve Sheikh-Khalil'in (2014) çalışmasında ise lise döneminde aile katılımının öğrencilerin akademik başarıları ve ruh sağlığı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, bu dönemde aile katılımının etkisinin azaldığı yönündeki yaygın görüşü sorgulamış ve farklı aile katılım biçimlerinin akademik ve psikolojik sonuçlar üzerindeki etkilerini analiz etmiştir. Elde edilen bulgular, lise döneminde de aile katılımının hem akademik başarı hem de ruh sağlığı açısından önemli olduğunu, ancak ebeveynlerin müdahaleci yaklaşımlar yerine destekleyici ve yönlendirici roller üstlenmeleri gerektiğini ortaya koymuştur. Bu yönüyle çalışma, ergenlikte aile katılımının azalmaktan ziyade biçim değiştirerek sürdüğünü, dolayısıyla aile katılımının niteliğine odaklanan yorumların daha açıklayıcı olabileceğini düşündürmektedir.

Clarahan ve Christenson (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise ergenlerde madde kullanım bozukluklarının tedavi sürecinde aile etmeninin önemi ele alınmakta ve aile katılımını temel alan müdahale modelleri kapsamlı biçimde değerlendirilmektedir. Çalışmanın bulguları, aile katılımının yalnızca ergenin değil, aynı zamanda tüm aile üyelerinin yaşam kalitesinin artmasına katkı sağladığını, aile içi işlevselliği geliştirdiğini ve tedavi sürecinde elde edilen kazanımların kalıcılığını desteklediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, aile katılımının yalnızca önleyici değil, iyileştirici bağlamlarda da sürdürücü bir rol üstlenebildiğini göstermesi açısından dikkat çekicidir. Buna ek olarak, Saracostti ve diğerleri (2019) Şili'de gerçekleştirdikleri araştırmada, aile katılımının ve çocukların sosyal ve duygusal gelişiminin ilkokul öğrencilerinin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Elde edilen bulgular, aile katılımı ve sosyal ve duygusal gelişimin öğrenme çıktıları üzerinde birbirinden bağımsız fakat anlamlı etkiler yarattığını göstermektedir. Bu doğrultuda çocukların akademik başarılarının geliştirilmesinde aile katılımı ve sosyal ve duygusal gelişimin birlikte ve bağımsız biçimde önemli bir rol oynadığı, bütüncül okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesinin gerekliliği ortaya konmuştur. Bu çalışma, aile katılımının akademik çıktılarla ilişkisinin yalnızca doğrudan değil, öğrencinin sosyal ve duygusal gelişimini güçlendiren süreçlerle eş zamanlı biçimde de ele alınabileceğini düşündürmektedir.

Çin'de Ma, Li ve Zhu (2023) tarafından yürütülen çalışmada ise aile katılımı türlerinin ve ailelerin sosyoekonomik durumunun ergenlerin problem davranışları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bulgular, aile katılımının hem içselleştirilmiş (ör. kaygı,

depresyon) hem de dışsallaştırılmış (ör. saldırganlık, davranış sorunları) problem davranışlar üzerinde anlamlı biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin, benimsedikleri aile katılım biçimini ve dolayısıyla çocukların davranışsal gelişim süreçlerini dolaylı olarak etkilediği saptanmıştır. Dolayısıyla aile katılımının etkileri değerlendirilirken, sosyoekonomik koşulların hem aile katılımının niteliğini hem de çıktıları biçimlendirebileceği dikkate alınmalıdır. Benzer biçimde Martinez-Yarza, Solabarrieta-Eizaguirre ve Santibáñez-Gruber (2024) tarafından yürütülen çalışmada, aile katılımının öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki etkisi ve bu etkileşimde okul bağlılığının aracılık rolü incelenmiştir. Özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı gruplarda yapılan araştırmada, aile katılımının sosyal ve duygusal gelişim üzerinde dolaylı etkisinin bulunduğu, okul bağlılığının ise bu süreci anlamlı biçimde desteklediği belirlenmiştir. Bu bulgu, aile katılımının etkilerinin bazı örneklemlerde okul temelli psikososyal süreçler üzerinden güçlenebileceğini göstermektedir.

Ergenlik döneminde aile katılımının akademik değişkenlerle ilişkisini inceleyen sistematik derleme çalışmasında, Camarero-Figuerola, Dueñas ve Renta-Davids (2020) toplam 13 çalışmayı analiz etmiştir. Elde edilen bulgular, aile katılımının ergenlik döneminde akademik başarı açısından önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca, göçmenler, sosyal dışlanma riski altındaki gençler ve düşük sosyoekonomik gruplarda aile katılımının daha da kritik bir koruyucu unsur olarak öne çıktığı, ancak dil engeli ve uyum süreci gibi etmenlerin bu katılımı zorlaştırabileceği belirtilmektedir. Bu nedenle aile katılımını güçlendirmeye dönük uygulamalarda, katılımı engelleyen yapısal bariyerlerin (dil, uyum, kaynak yetersizliği) görünür kılınması ve okul temelli destek mekanizmalarının bu bariyerleri azaltacak biçimde yapılandırılması önem taşımaktadır. Benzer biçimde Şahan (2021) tarafından yürütülen çalışmada ergenlik çağındaki öğrencilerin akademik başarılarının, ailelerin ev içi katılım düzeyleri ve ebeveynlik stilleri tarafından hangi ölçüde öngörüldüğü incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ailelerin okula yönelik olumlu yaklaşımlarının ve bilinçli katılımının, öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını ve olumsuz davranışların önlenmesine katkı sağladığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, söz konusu etkenlerin, öğrencilerin geleceğe ilişkin hedef oluşturmalarını ve sağlıklı bir kimlik gelişimi göstermelerini desteklediği belirlenmiştir. Öte yandan aile katılımı çoğu zaman, öğretmen görüşmelerine ve okul toplantılarına katılım biçiminde değerlendirilmektedir. Yaş ilerledikçe çocuklar, ebeveynlerinin okul etkinliklerine doğrudan katılımındansa, ev ortamında destekleyici

tutum sergilemelerini tercih etmektedir. Bu bulgu, aile katılımı ölçümlerinde yalnızca okul içi göstergelere odaklanmanın aile katılımının ev temelli boyutlarını arka planda bırakabileceğini, dolayısıyla değerlendirme süreçlerinde katılım türlerinin ayrıştırılmasının daha uygun olabileceğini düşündürmektedir.

Sengönül'ün (2022) sistematik derleme çalışmasında ise aile katılımının akademik başarı üzerindeki etkisi ve bu ilişkinin ailelerin sosyoekonomik statüsü bağlamında nasıl biçimlendiği ele alınmıştır. 2003-2021 yılları arasında yayımlanan 42 çalışmanın incelendiği araştırmada, aile katılımının akademik başarıyla genel olarak pozitif ve anlamlı yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Özellikle Ev ortamında kitap okuma, öğrenmeye teşvik etme, yüksek eğitim beklentisi oluşturma ve okul sorunları hakkında etkili iletişim kurma gibi aile katılımı biçimlerinin öğrencilerin akademik performansıyla olumlu yönde ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Bunun yanında, ailelerin eğitim düzeyi, gelir durumu ve sahip oldukları kültürel sermaye gibi etmenlerin bu ilişkiyi belirleyici biçimde etkilediği belirtilmektedir. Bu kapsamda, dezavantajlı gruplardan gelen ailelerin okul süreçlerine katılımını artırmaya yönelik okul politikalarının geliştirilmesi gerektiği önerilmektedir. Aile katılımının akademik başarıyla ilişkisini ortaya koyan diğer araştırmalar da alanyazında geniş yer tutmaktadır (Hill ve diğerleri, 2004; Otero, Moledo, Otero ve Rego, 2021; Park ve Kim, 2024; Sial, Rasul ve Yousaf, 2023; Taseer, Khan, Yasir, Kishwer ve Iqbal, 2023). Bu çalışmalar, aile katılımının öğrenci başarısıyla ilişkili önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

Tüm bu bulgular, aile katılımının yalnızca akademik başarıyla değil, öğrencilerin okul yaşamına yönelik genel tutumları ve aidiyet duygularıyla da ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda yapılan araştırmalar arasında, Uslu ve Gizir'in (2017) gerçekleştirdiği çalışmada, ergenlerin okul aidiyet düzeylerinin öğretmen-öğrenci ilişkileri, akran ilişkileri ve aile katılımı değişkenleriyle ilişkisi ele alınmış, ayrıca bu ilişkilerin cinsiyete bağlı olarak değişip değişmediği değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, okul aidiyetini en güçlü biçimde yordayan değişkenin öğretmen-öğrenci ilişkileri olduğunu göstermiştir. Söz konusu ilişkinin, okul ortamında güvenli ve destekleyici bir atmosferin oluşmasında belirleyici rol oynadığı vurgulanmaktadır. Ayrıca, akran ilişkilerinin özellikle kız öğrenciler açısından önemli bir aidiyet kaynağı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, aile katılımının etkisinin cinsiyete göre değiştiği, erkek öğrencilerde okul içi aile katılımının, kız öğrencilerde ise ev ortamındaki aile katılımının daha etkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, ebeveynlerin çocuklarına yönelik beklenti ve yaklaşımlarının cinsiyete bağlı olarak farklılaşabileceğini

göstermektedir. Bu bulgu, aile katılımının okul aidiyetiyle ilişkisini açıklarken, hem katılımın gerçekleştiği bağlamın (ev/okul) hem de öğrencinin bireysel özelliklerinin birlikte ele alınmasının önemini ortaya koymaktadır.

Öte yandan aile katılımının yalnızca akademik başarı ve psikososyal uyumla sınırlı kalmayıp, öğrencilerin sosyal ilişkilerindeki riskli davranışları önlemede de önemli bir rol oynadığı araştırmalarla ortaya konulmaktadır. Bu doğrultuda Harachi ve diğerleri'nin (2006) yürüttüğü boylamsal çalışmada, ilkokul ikinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar çocukların saldırgan davranışlarının gelişim süreçleri incelenmiş ve dokuzuncu sınıfta bu davranışların uzun vadeli etkileri değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, aile katılımının özellikle erkek çocuklarda saldırganlık eğilimi üzerinde önemli bir koruyucu etmen olduğunu göstermektedir. Çocukların aile içindeki prososyal etkinliklere katılımının teşvik edilmesi, ebeveynlerle iletişimin güçlendirilmesi ve aile etkileşiminin artırılmasının, erkek çocukların saldırgan davranışlarının önlenmesinde etkili bir yaklaşım olduğu belirtilmektedir. Bu çalışma, aile katılımının riskli davranışlarla ilişkisinin zaman içinde izlenebildiğini göstermesi bakımından aile katılımının süreç temelli değerlendirilmesini desteklemektedir.

Benzer biçimde, Wang ve diğerlerinin (2012) Çin'de yürüttüğü çalışmada, okul zorbalığı ile aile ve okul yaşamına ilişkin çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Guangdong eyaletinde 8.342 ortaokul öğrencisinin katılımıyla yürütülen araştırmada aile etmenlerinin zorbalık davranışlarıyla anlamlı biçimde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle ebeveyn ilgisinden memnun olmayan öğrencilerin zorba olma olasılığının anlamlı düzeyde arttığı, ebeveyn iletişiminin zayıf olduğu durumlarda ise mağduriyet riskinin yükseldiği saptanmıştır. Ayrıca, aile ekonomik düzeyinin iyi olması, öğrencilerin mağduriyet yaşama ihtimalini azaltıcı bir koruyucu unsur olarak öne çıkmıştır. Bu bulgular, aile katılımının öğrencilerin yalnızca akademik başarılarında değil, sosyal ilişkilerinde ortaya çıkabilecek riskli durumların önlenmesinde de önemli bir işlev üstlendiğini göstermektedir. Araştırmacılar, zorbalıkla mücadelede aile katılımının ve ebeveyn desteğinin güçlendirilmesine yönelik çalışmalara öncelik verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Tüm bu araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde aile katılımının çocuk ve ergenlerin akademik başarıları, psikososyal uyumları, ruh sağlıkları, okul aidiyetleri ve riskli davranışlarıyla ilişkili çok boyutlu ve koruyucu bir unsur olduğu görülmektedir. Aile katılımının çocuk ve ergen gelişimi üzerindeki rolü, yalnızca akademik başarıyı desteklemekle sınırlı kalmayıp, öğrencilerin sosyal çevrelerinde karşılaşabilecekleri riskli

davranışların önlenmesinde de temel bir koruyucu unsur olarak öne çıkmaktadır. Aile içerisinde kurulan sağlıklı iletişim ile ebeveynlerin çocuklarına yönelik ilgi ve desteği, çocukların psikososyal gelişimleri açısından önemli etmenlerdir. Özellikle ergenlik döneminde artan sosyal etkileşimler ve bireysel kimlik arayışının yarattığı karmaşık süreçler dikkate alındığında ailelerin çocuklarıyla düzenli, anlamlı ve nitelikli zaman geçirmeleri, saldırganlık, zorbalık, suça yönelme ve diğer riskli davranışlara karşı önemli bir destek mekanizması olarak değerlendirilmektedir. Bu noktada yalnızca fiziksel olarak birlikte zaman geçirmek yeterli değildir. Çocukların duygusal gereksinimlerine duyarlılık göstermek, sosyal yaşamlarındaki deneyimlerle ilgilenmek ve sağlıklı sınırlar çerçevesinde yönlendirici bir rol üstlenmek de önem taşımaktadır.

Aile katılımının güçlü olduğu ortamlarda çocukların kendilerini güvende hissetmeleri, aidiyet duygularının pekişmesi ve problem çözme becerilerinin gelişmesi, riskli davranışlara karşı koruyucu bir yapı oluşturabilmektedir. Buna karşılık aile desteğinden yoksun kalan bireylerin sosyal çevreden kaynaklanan olumsuz etkilere daha açık hâle gelebilecekleri düşünülmektedir. Dolayısıyla çocuk ve ergenlerin sosyal ilişkilerinde karşılaşabilecekleri sorunların önlenmesi ve sağlıklı kişilik gelişimlerinin desteklenmesi için aile katılımının erken çocukluk döneminden itibaren sistematik biçimde teşvik edilmesi gerekmektedir. Sonuç olarak bu bölümde ele alınan çalışmalar, aile katılımının hem koruyucu hem de geliştirici işlevlerinin, örneklem özellikleri ve bağlamsal koşullarla birlikte düşünülmesini gerektiren çok katmanlı bir yapı sunduğunu göstermektedir.

Araştırma Değişkenlerine Yönelik Psikoeğitim ve Müdahale Programları

Bu araştırmada siber zorbalık, siber mağduriyet, öz saygı ve aile katılımı sonuç değişkenleri, atılganlık ise programın temel beceri alanı olarak ele alınmıştır. Bu nedenle benzer müdahalelerin incelenmesi siber zorbalık programlarıyla sınırlandırılmamış, bireysel ve çevresel değişkenleri hedefleyen çalışmalar da değerlendirilmiştir. Aşağıda bir ya da birden fazla araştırma değişkenine odaklanan ilgili programların yöntemleri, içerikleri ve sonuçları sunulmuştur.

Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyete Yönelik Programlar

Siber zorbalığın önlenmesine yönelik geliştirilen kapsamlı müdahale programlarından biri Cyberprogram 2.0'dır. Garaigordobil ve Martínez-Valderrey (2015) tarafından etkililiği değerlendirilen program, 13-15 yaş aralığındaki 176 ergenle yürütülmüş ve eğitim dönemi boyunca haftada bir kez gerçekleştirilen, her biri bir saat süren 19 oturumdan oluşmuştur. Programda zorbalık ve siber zorbalık kavramları ile zorba, mağdur ve izleyici rolleri ele alınmış, bu davranışların taraflar üzerindeki sonuçları incelenmiş ve etkili başa çıkma stratejileri üzerinde durulmuştur. Empati, etkin dinleme, sosyal beceriler, öfke ve dürtü kontrolü, yapıcı çatışma çözme ve farklı görüşlere hoşgörü programın destekleyici beceri alanları arasında yer almıştır. Oturumlarda rol oynama, beyin fırtınası, örnek olay incelemesi ve yönlendirilmiş grup tartışması gibi etkileşim temelli yöntemlerden yararlanılmıştır. Program sonrasında yüz yüze zorbalık ve siber zorbalığa ilişkin mağduriyet, zorbalık yapma ve zorba-mağduriyet göstergelerinde anlamlı azalma, empati düzeyinde ise anlamlı artış belirlenmiştir. Buna karşılık, zorbalık ve siber zorbalık davranışlarını gözlemleme düzeylerindeki değişim anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgular, siber zorbalığın önlenmesine yönelik müdahalelerde bilgilendirici içeriklerin sosyal ve duygusal becerileri geliştiren davranışsal uygulamalarla desteklenmesinin önemine işaret etmektedir.

Çok bileşenli programlardan bir diğeri ConRed'dir. Ortega-Ruiz, Del Rey ve Casas (2012) tarafından geliştirilen program, öğrencileri, öğretmenleri ve aileleri sürece dâhil eden okul temelli ve bütüncül bir yapıya sahiptir. Üç aylık uygulama sürecinde öğrencilere sınıf ortamında sekiz oturum uygulanmış, aynı içerikler öğretmenlerle iki, ailelerle ise bir oturumda ele alınmıştır. Oturumlarda çevrim içi mahremiyet, kişisel bilgiler üzerindeki kontrol, internetin güvenli ve sağlıklı kullanımı, problemli internet kullanımı, dijital riskler, siber zorbalığın etik ve sosyal sonuçları ile yardım etme ve bildirme davranışları üzerinde durulmuştur. Görsel materyaller, videolar, haberler ve örnek olaylar aracılığıyla tartışmalar yürütülmüş, okul genelinde afiş, broşür ve benzeri bilgilendirme materyallerinden yararlanılmıştır. Programın 893 öğrenciyle gerçekleştirilen değerlendirmesinde siber zorbalık davranışlarında azalma belirlenmiştir. Problemli internet kullanımına ve okulda güvenlik algısına ilişkin olumlu değişimlerin ise özellikle erkek öğrencilerde daha belirgin olduğu görülmüştür. Daha sonraki değerlendirmelerde programın farklı siber zorbalık rollerindeki etkileri de incelenmiştir (Del Rey, Casas ve Ortega, 2016). ConRed'in öğrenci, öğretmen ve aile boyutlarını bir

araya getirmesi, mevcut araştırmada çok bileşenli yaklaşımla örtüşmektedir. Bununla birlikte, ailelere yalnızca bir oturum ayrılmış olması, aile katılımının kapsamı bakımından sınırlı bir yön olarak değerlendirilebilir.

Türkiye'de Akyüz ve Koç (2020), lise 9. ve 10. sınıf öğrencilerine yönelik sekiz oturumluk Empati Yönelimli Siber Zorbalık Psikoeğitim Programı geliştirmiştir. Her biri 12 öğrenciden oluşan deney ve kontrol gruplarıyla yürütülen çalışmada programın siber zorbalık yapma, siber zorbalığa maruz kalma ve empati düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Programda bilgi verme, anlatım, rol oynama, oyun, küçük grup etkinlikleri ve ev ödevleri gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Nicel bulgular incelenen değişkenlerde anlamlı bir gelişme göstermemiş, ancak katılımcılar programın içeriğini ve amaçlarına uygunluğunu genel olarak olumlu değerlendirmiştir. Araştırmacılar, oturum sayısının artırılmasını, program içeriği ile yöntemlerinin geliştirilmesini ve siber zorbalıkla mücadelede farklı paydaşların iş birliği içinde sürece katılmasını önermiştir. Bu sonuç, yalnızca öğrencilere yönelik sekiz oturumluk bir uygulamanın siber zorbalık gibi çok boyutlu bir davranış üzerinde sınırlı bir etki oluşturabileceğine işaret etmektedir.

Akran eğitimine dayanan STAnD programı, 8-15 yaşlarındaki öğrencilerle uygulanmış ve altı aylık izleme ölçümüne katılan 536 öğrenciden elde edilen veriler değerlendirilmiştir (Lukács J. vd., 2023). Program, tek oturumda toplam dört ders saati süren etkileşimli etkinliklerden oluşmuştur. İnternet güvenliği, siber zorbalık, siber zorbalık örnek olaylarının incelenmesi, dramatik canlandırmalar, empati, mağduru etkin biçimde savunma, yardım arama ve çevrim içi iletişim kuralları programın temel içerikleri arasında yer almıştır. Program sonrasında yardım arama isteğinde ve dışlanma durumunda mağduru etkin biçimde savunma eğiliminde kısa vadeli gelişmeler görülmüş, ancak bu etkilerin bir bölümü altı aylık izleme ölçümünde azalmıştır. Bu bulgu, siber zorbalığa yönelik tek oturumlu farkındalık çalışmalarının yararlı olabileceğini, ancak kalıcı davranış değişikliği sağlanabilmesi için daha uzun süreli ve yoğun uygulamalara gereksinim duyulabileceğini göstermektedir.

Öz Saygı ve Atılganlığa Yönelik Programlar

Öz saygı ve atılganlığı birlikte ele alan güncel çalışmalardan biri Golshiri, Mostofi ve Rouzbahani (2023) tarafından yürütülmüştür. Araştırmada 10. sınıfa devam eden 96 kız öğrenci müdahale ve kontrol gruplarına atanmış, müdahale grubuna problem çözme

ve atılganlık becerilerini içeren altı oturum uygulanmıştır. Her biri 90 dakika süren oturumlarda anlatım, soru-cevap, film gösterimi, beyin fırtınası, rol oynama, ev ödevleri ve davranış provası kullanılmıştır. Uygulama sonrasında müdahale grubunun genel öz saygı, akran ilişkileri, aile ve okul bağlamındaki öz saygı puanlarında anlamlı artışlar elde edilmiştir. Bu sonuç, atılganlığın yalnızca kendini ifade etme davranışı olarak değil, başarı yaşantıları, geribildirim ve davranış provası yoluyla öz saygıyı destekleyebilen öğrenilebilir bir beceri alanı olarak ele alınabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte çalışma yalnızca kız öğrencilerle ve tek okulda yürütüldüğünden sonuçların farklı ergen gruplarına genellenmesinde dikkatli olunmalıdır.

Parray ve Kumar (2022), atılganlık eğitiminin öğrencilerin atılganlık davranışları, öz saygı, stres, akademik başarı ve psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Yarı deneysel desende yürütülen araştırmaya 17–21 yaşları arasındaki 70 öğrenci katılmış ve katılımcılar 35'er kişilik deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney grubuna 45 günlük bir süreç içinde, her biri 45 dakika süren sekiz oturumluk atılganlık eğitimi uygulanmıştır. Program kapsamında çekingen, saldırgan ve atılgan iletişim biçimlerinin ayırt edilmesi, atılganlık hakları, hayır diyebilme, eleştiriyle başa çıkma ve kendini uygun biçimde ifade etme konuları ele alınmıştır. Oturumlarda model alma ve rol oynama gibi uygulamaya dayalı yöntemlerden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları, deney grubundaki öğrencilerin öz saygı puanlarının son testte kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde arttığını ve söz konusu artışın 60 gün sonra gerçekleştirilen izleme ölçümünde de korunduğunu göstermiştir. Atılganlık puanlarında son testte anlamlı bir farklılık belirlenmemesine karşın izleme ölçümünde deney grubu lehine anlamlı bir artış elde edilmiştir. Bu sonuçlar, atılganlık eğitiminde kullanılan model alma ve rol oynama gibi uygulamaya dayalı yöntemlerin öz saygının güçlendirilmesine katkı sağlayabileceğini, atılgan davranışlardaki değişimin ise daha uzun bir süreç içerisinde belirginleşebileceğini göstermektedir.

İncelenen atılganlık programlarının ortak yönleri, katılımcıların çekingen, saldırgan ve atılgan tepkileri ayırt etmelerini sağlamak, duygu ve düşüncelerini açık biçimde ifade etmelerini desteklemek ve uygun biçimde hayır deme, sınır koyma ve problem çözme becerilerini geliştirmektir. Rol oynama, model alma, davranış provası, geribildirim ve ev ödevleri bu programlarda öne çıkan uygulamalar arasında yer almaktadır. Bu tekniklerin mevcut araştırmadaki ergen oturumlarında kullanılması, öğrencilerin çevrim içi etkileşimlerde ve çatışma durumlarında saldırgan ya da çekingen tepkiler yerine daha güvenli ve işlevsel davranış seçenekleri geliştirmelerini amaçlayan

müdahale yaklaşımıyla uyumludur. Bununla birlikte, mevcut araştırmada atılganlık doğrudan ölçülmediğinden programın atılganlık üzerindeki etkisi bir sonuç değişkeni olarak değil, müdahalenin hedeflediği davranışsal beceri alanı olarak değerlendirilmelidir.

Aile Katılımına Yönelik Programlar

Aile katılımını güçlendiren müdahaleler, ebeveynlerin yalnızca bilgilendirilmesinden daha kapsamlı bir yapı taşımaktadır. Bu programlarda aile etkileşimlerinin değerlendirilmesi, ebeveynlere bireyselleştirilmiş geribildirim verilmesi ve olumlu iletişim, izleme, sınır koyma ile olumlu davranış desteği becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Family Check-Up bu yaklaşımın önemli örneklerinden biridir. Van Ryzin, Stormshak ve Dishion (2012) tarafından 593 ergen ve ebeveynleriyle yürütülen çalışmada aileler değerlendirme, geribildirim ve gereksinimlere göre uyarlanan ebeveyn becerisi oturumlarından oluşan bir müdahale sürecine yönlendirilmiştir. Müdahaleye katılan ailelerin çocuklarında antisosyal davranış, riskli akranlarla ilişki ve alkol kullanımındaki artışın eşleştirilmiş kontrol grubuna göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırma, okul temelli müdahalelerde yalnızca öğrencinin değil, aile ilişkileri ile ebeveynlik davranışlarının da hedeflenmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Family Check-Up modelinin çevrim içi sürümü, Stormshak ve diğerleri (2019) tarafından ortaokul öğrencilerinin aileleriyle değerlendirilmiştir. Toplam 322 aile, bekleme listesi kontrol grubu, yalnızca çevrim içi program ve çevrim içi programa aile koçluğu desteğinin eklendiği üç koşula rastgele atanmıştır. Programda ebeveynlerin ebeveynlikteki güçlü yönleri ile güçlüklerini değerlendirmeleri, bireyselleştirilmiş geribildirim almaları ve olumlu davranış desteği, sınır koyma, izleme, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. Koçluk destekli gruptaki çocukların duygusal sorunlarında bekleme listesi kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir azalma belirlenmiştir. Ebeveynlerin ergen davranışlarıyla başa çıkma konusundaki güvenlerinde de koçluk grubu lehine artış görülmekle birlikte bu değişim, araştırmada benimsenen düzeltilmiş anlamlılık ölçütünü karşılamamıştır. Ayrıca koçluk desteği alan ebeveynlerin programa daha fazla katıldığı ve çevrim içi içeriği daha yoğun kullandığı görülmüştür. Bu bulgular, çevrim içi ebeveynlik programlarına koçluk ve uygulama desteği

eklenmesinin programa katılımı artırabileceğini ve bazı çocuk ve ebeveyn sonuçlarını destekleyebileceğini düşündürmektedir.

İncelenen programlar birlikte değerlendirildiğinde etkili müdahalelerin bazı ortak özellikler taşıdığı görülmektedir. Programların çoğunda yapılandırılmış ve ardışık oturumlar, yaşantısal etkinlikler, rol oynama, örnek olay, tartışma, model olma, davranış provası, geribildirim ve ev uygulamaları kullanılmaktadır. Siber zorbalık programları dijital güvenlik, mahremiyet, empati, yardım arama ve başa çıkma becerilerine odaklanırken, öz saygı ve atılganlık programları kendini ifade etme, sınır koyma ve problem çözme davranışlarını güçlendirmektedir. Aile temelli programlarda ise ebeveyn-ergen iletişimi, olumlu destek, izleme ve ortak karar alma süreçleri öne çıkmaktadır.

Alanyazındaki programların önemli bir bölümü araştırmada ele alınan değişkenlerden yalnızca birine veya sınırlı bir bölümüne odaklanmaktadır. Öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenleri kapsayan çalışmalar bulunmakla birlikte, ergen ve ebeveynlere eş zamanlı ve eşit yoğunlukta uygulanan, atılganlık becerilerini merkeze alarak siber zorbalık, siber mağduriyet, öz saygı ve aile katılımını birlikte değerlendiren programların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ergen ve ebeveynler için sekizer oturumluk iki paralel programın yürütülmesi, bireysel beceriler ile aile çevresindeki destekleyici koşulları aynı müdahale yapısında bir araya getirmektedir. Program, bu yönüyle çok bileşenli ve aile katılımlı müdahale yaklaşımını genişletmekte ve etkileri izleme ölçümüyle değerlendirmektedir

İncelenen programlarda yapılandırılmış ve ardışık oturumlar, rol oynama, örnek olay, tartışma, model olma, davranış provası, geribildirim ve ev ödevleri ortak yöntemler olarak öne çıkmaktadır. Siber zorbalık programları dijital güvenlik, mahremiyet, empati, yardım arama ve başa çıkma becerilerine, öz saygı ve atılganlık programları kendini ifade etme, sınır koyma ve problem çözmeye, aile temelli programlar ise iletişim, olumlu destek, izleme ve ortak karar alma süreçlerine odaklanmaktadır. Bununla birlikte sonuçlar aynı ölçüde tutarlı değildir. Uzun süreli ve çok bileşenli programlarda davranışsal sonuçların daha belirgin olabildiği, kısa süreli uygulamalarda ise farkındalık ve yardım arama gibi yakın sonuçların gelişmesine karşın etkilerin izleme döneminde zayıflayabildiği görülmektedir. Benzer biçimde öğrenci, aile ve öğretmenleri kapsayan programlar daha geniş bir müdahale çevresi oluşturmakla birlikte, aile bileşeninin düşük yoğunlukta tutulması hangi bileşenin değişimi ürettiğinin belirlenmesini güçleştirmektedir.

Alanyazındaki müdahalelerin önemli bir bölümü araştırmada ele alınan değişkenlerden yalnızca birine veya sınırlı bir bölümüne odaklanmaktadır. Ergen ve ebeveynlerin eş zamanlı ve benzer yoğunlukta sürece katıldığı, atılganlık becerilerini merkeze alarak siber zorbalık, siber mağduriyet, öz saygı ve aile katılımını birlikte değerlendiren programların sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca birçok çalışmada izleme ölçümünün bulunmaması, başlangıç risk düzeylerinin farklılığı, küçük örneklemler ve çoğunlukla öz bildirime dayalı değerlendirmeler, program etkilerinin kalıcılığı ve genellenebilirliği konusunda belirsizlik oluşturmaktadır. Mevcut araştırma, ergen ve ebeveynlere sekizer oturumluk paralel programlar uygulaması, aile katılımını hem öğrenci hem de ebeveyn bildirimleriyle değerlendirmesi ve izleme ölçümüne yer vermesi bakımından bu müdahale ve yöntem boşluklarına katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte atılganlığın doğrudan ölçülmemiş olması nedeniyle programın hangi davranışsal mekanizma üzerinden etkili olduğu bu çalışma kapsamında ampirik olarak sınanmamaktadır.

Kavramsal ve ampirik bulguların geneli, siber zorbalık ve siber mağduriyetin tek bir bireysel özellik veya çevresel koşulla açıklanamayacağını göstermektedir. Düşük öz saygı ile siber mağduriyet arasındaki ilişki ve destekleyici aile katılımının koruyucu işlevi görece tutarlı görünürken, öz saygının siber zorbalık davranışındaki rolü, atılganlığın dijital ortamdaki davranışlara doğrudan yansıması ve aile katılımının hangi boyutlarının daha etkili olduğu konusunda belirsizlikler sürmektedir. Bulguların cinsiyet, kültür, sosyoekonomik koşullar, ölçme araçları, başlangıç risk düzeyi ve program süresine göre değişmesi, müdahale etkilerinin bağlama duyarlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırma, söz konusu belirsizliklerden hareketle siber zorbalık, siber mağduriyet, öz saygı ve aile katılımını aynı müdahale yapısında değerlendirmekte, ergenlere yönelik atılganlık becerisi çalışmalarını ebeveynlere yönelik iletişim, rehberlik ve katılım oturumlarıyla eş zamanlı olarak yürütmektedir. Böylece çalışma, değişkenlerin çoğunlukla ayrı ayrı incelendiği kavramsal boşluğa, aile bileşeninin sınırlı kaldığı müdahale boşluğuna ve izleme ile çoklu bilgi kaynağının görece az kullanıldığı yöntemsel boşluğa katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu bütünleştirme, aşağıda sunulan kuramsal modelde Rutin Aktiviteler Kuramı ve Sosyal Bilişsel Kuramın tamamlayıcı açıklamaları üzerinden temellendirilmektedir.

Araştırmanın Kuramsal Modeli

Bu bölümde ele alınan siber zorbalık, siber mağduriyet, öz saygı, aile katılımı ve atılganlık kavramlarının aynı müdahale mantığı içinde açıklanabilmesi için bütünleştirici bir kuramsal çerçeveye gereksinim duyulmaktadır. Bu araştırmada Rutin Aktiviteler Kuramı, siber zorbalık ve siber mağduriyetin ortaya çıktığı dijital risk koşullarını açıklayan temel çerçeve olarak ele alınmıştır. Sosyal Bilişsel Kuram ise aile temelli atılganlık psikoeğitim programının bu koşulları hangi öğrenme ve davranış değişikliği süreçleri aracılığıyla etkileyebileceğini açıklayan tamamlayıcı bir çerçeve olarak kullanılmıştır. Böylece Rutin Aktiviteler Kuramı riskin oluştuğu bağlamı, Sosyal Bilişsel Kuram ise müdahalenin değişim mekanizmalarını açıklamaktadır.

Rutin Aktiviteler Kuramına göre bir suç ya da mağduriyet olayının ortaya çıkması, motivasyonu olan bir failin, uygun bir hedefin ve etkin bir koruyucunun yokluğunun aynı zaman ve ortamda bir araya gelmesine bağlıdır (Cohen ve Felson, 1979). Siber zorbalık bağlamında motivasyonu olan zorba, çevrim içi ortamda zarar verme eğilimi gösteren bireyi ifade etmektedir. Uygun hedef, dijital ortamlarda yoğun biçimde bulunan, kişisel bilgilerini paylaşan ya da kendisini korumaya yönelik olanakları sınırlı olan bireylerle ilişkilendirilmektedir. Etkin koruyucunun yokluğu ise ebeveyn, öğretmen veya diğer yetişkinlerin rehberlik, gözetim ve destek işlevlerinin yetersiz kalmasını kapsamaktadır (Akgül, 2020; Griffith vd., 2023). Buradaki uygun hedef kavramı, mağdurun yaşanan olaydan sorumlu olduğu anlamına gelmemektedir. Kavram, dijital ortamdaki maruziyetin ve koruyucu koşulların niteliğine işaret etmektedir.

Bu kuram, ergenlerin çevrim içi ortamlarda geçirdikleri sürenin, dijital rutinlerinin ve denetim koşullarının siber zorbalık ile siber mağduriyet riskini nasıl artırabildiğini açıklamada işlevsel bir temel sunmaktadır. Bununla birlikte Rutin Aktiviteler Kuramı, ergenlerin yeni iletişim becerilerini nasıl öğrendiklerini, aile içindeki model ve geri bildirimlerin davranışlarını nasıl etkilediğini ya da kendilerine ilişkin değerlendirmelerinin nasıl değişebildiğini tek başına ayrıntılı biçimde açıklamamaktadır. Bu noktada Sosyal Bilişsel Kuram, araştırmanın müdahale mantığını tamamlamaktadır. Kurama göre davranış, bireysel etkenler, çevre ve davranış arasındaki karşılıklı etkileşim sonucunda biçimlenmektedir. Gözlem yoluyla öğrenme, model alma, geri bildirim, pekiştirme, davranış provası ve öz düzenleme bu değişim sürecinin temel mekanizmaları arasında yer almaktadır (Bandura, 1989, 2001). Bu nedenle iki kuram birbirinin alternatifi

değil, araştırmanın risk bağlamını ve değişim sürecini farklı düzeylerde açıklayan tamamlayıcı çerçeveler olarak değerlendirilmektedir.

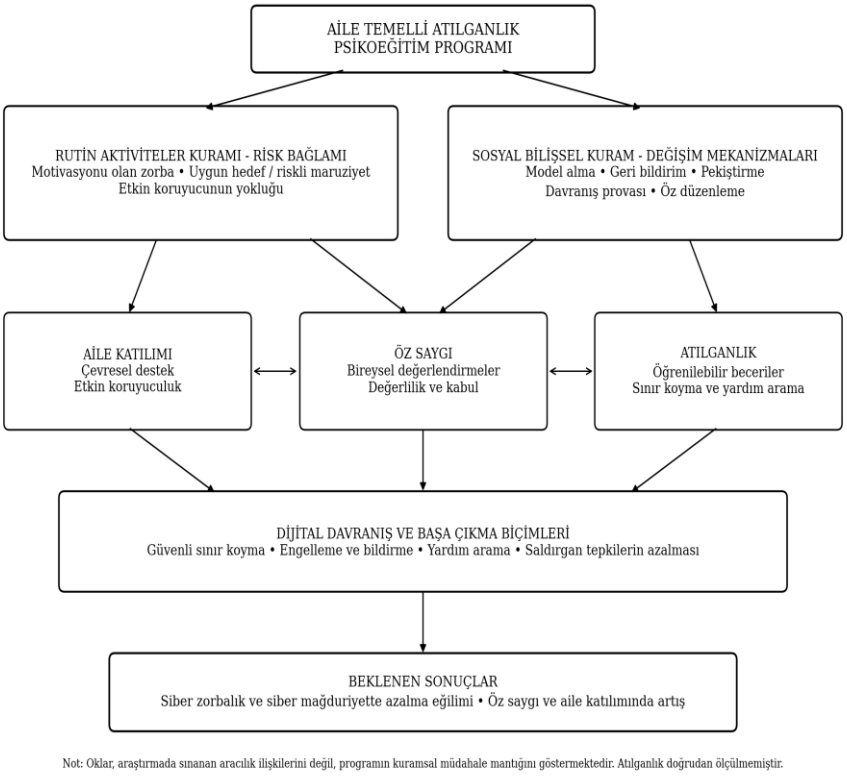
Aile katılımı, bütünleştirici modelde hem etkin koruyuculuğu güçlendiren çevresel bir kaynak hem de ergenin davranışlarını öğrendiği sosyal bağlam olarak konumlandırılmaktadır. Rutin Aktiviteler Kuramı açısından ebeveynlerin dijital yaşantılara ilgi göstermesi, güvenli sınırlar oluşturması, riskli durumları erken fark etmesi ve gerektiğinde destek sunması etkin koruyuculuğu artırabilir (Akgül, 2020; Branic, 2015). Sosyal Bilişsel Kuram açısından ise ebeveynlerin çatışmalar sırasında sakin, açık ve saygılı iletişim kurmaları ergen için olumlu bir model oluşturabilir. Yapıcı geri bildirim verilmesi ve uygun davranışların desteklenmesi, ergenin bu davranışları sürdürmesini kolaylaştırabilir. Bu nedenle aile katılımı yalnızca denetimle sınırlandırılmamalıdır. Ergenle birlikte kurallar belirlenmesi, çevrim içi risklerin açık biçimde konuşulması ve yardım arama davranışının desteklenmesi daha güvenli bir öğrenme ve koruma ortamı oluşturabilir (Epstein vd., 2018).

Atılganlık, modelde öğrenilebilir bir davranışsal beceri olarak yer almaktadır. Atılgan davranış, bireyin duygu, düşünce ve haklarını açık biçimde ifade ederken başkalarının haklarına saygı göstermesini içermektedir (Voltan-Acar vd., 2008). Ergenin çevrim içi bir çatışmada hakaretle karşılık vermek yerine sınırını belirtmesi, zarar verici iletişimi sonlandırması, engelleme ve bildirme seçeneklerini kullanması ya da güvenilir bir yetişkinden yardım istemesi atılgan tepki örnekleridir. Rutin Aktiviteler Kuramı açısından bu beceriler, riskli etkileşimlerin sürmesini önleyebilir ve ergenin etkin koruyuculara erişimini artırabilir. Sosyal Bilişsel Kuram açısından ise atılganlık, model alma, rol oynama, davranış provası ve geri bildirim yoluyla geliştirilebilecek bir davranış örüntüsüdür. Atılganlık araştırmada doğrudan ölçülmediği için kanıtlanmış bir aracı değişken olarak değil, programın kuramsal olarak hedeflediği davranışsal değişim mekanizması olarak ele alınmaktadır.

Öz saygı, bütünleştirici modelde ergenin kendisine ilişkin genel değerlilik ve kabul değerlendirmelerini temsil eden bireysel bir kaynak olarak konumlandırılmaktadır (Rosenberg, 1965). Öz saygı, Rutin Aktiviteler Kuramının üç temel bileşeninden biri değildir. Bununla birlikte ergenin akran baskısı karşısında sınır koyması, olumsuz dijital deneyimlerini paylaşması ve destek araması üzerinde etkili olabilecek bir koruyucu özellik olarak değerlendirilebilir. Kendini değerli ve kabul edilebilir gören ergenlerin zarar verici etkileşimlerden uzaklaşmaları ve güvenilir kişilerden yardım istemeleri kolaylaşabilir. Düşük öz saygı ise sosyal onay arayışını artırarak siber zorbalık ve siber

mağduriyet karşısında daha savunmasız tepkilerle ilişkili olabilir (Kowalski ve Limber, 2013; Palermiti vd., 2022). Bunun yanında siber mağduriyet deneyimleri de öz saygıyı olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle öz saygı ile dijital yaşantılar arasındaki ilişki tek yönlü bir neden-sonuç ilişkisi olarak değil, karşılıklı biçimde işleyebilen bir süreç olarak değerlendirilmelidir.

Ergen ve ebeveyn oturumlarının eş zamanlı yürütülmesi, bu iki kuramsal yaklaşımın birlikte ele alınmasıyla açıklanabilmektedir. Ergen oturumlarında rol oynama, problem çözme, davranış provası ve geri bildirim etkinlikleri aracılığıyla atılgan iletişim, sınır koyma, yardım arama ve öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Ebeveyn oturumlarında ise olumlu model olma, destekleyici iletişim, etkili sınır koyma, ergeni karar alma süreçlerine katma ve dijital yaşantılara rehberlik etme üzerinde durulmuştur. Böylece program, Rutin Aktiviteler Kuramında vurgulanan etkin koruyuculuğu ve daha güvenli dijital rutinleri güçlendirmeyi amaçlarken Sosyal Bilişsel Kuramda açıklanan gözlem, uygulama, geri bildirim ve pekiştirme süreçlerinden yararlanmaktadır. Değişimin yalnızca ergenden beklenmemesi, ergenin öğrendiği davranışların aile ortamında desteklenmesi ve sürdürülebilmesi açısından önem taşımaktadır.



Şekil 2. Rutin Aktiviteler Kuramı ve Sosyal Bilişsel Kuram Temelindeki Bütünleştirici Model

Şekil 2'de aile temelli atılganlık psikoeğitim programının dijital risk koşulları ile çevresel, bireysel ve davranışsal süreçleri birlikte hedefleyen kuramsal yapısı gösterilmektedir. Aile katılımının güçlenmesi etkin koruyuculuğu, destekleyici iletişimi ve güvenli dijital sınırları artırabilir. Atılganlık becerileri, ergenin zarar verici iletişimi sonlandırmasını, yardım istemesini ve saldırgan tepkiler yerine daha işlevsel seçenekler kullanmasını destekleyebilir. Bu süreçte alınan olumlu geri bildirimler ve yaşanan başarılı deneyimler öz saygının güçlenmesine katkı sağlayabilir. Öz saygının güçlenmesi de sınır koyma ve yardım arama davranışlarını kolaylaştırabilir. Şekildeki ilişkiler araştırmada sınanmış aracılık yollarını değil, programın kuramsal müdahale mantığını göstermektedir.

Sonuç olarak Rutin Aktiviteler Kuramı, siber zorbalık ve siber mağduriyetin ortaya çıkabildiği dijital risk bağlamını açıklamaktadır. Sosyal Bilişsel Kuram ise aile katılımı, öz saygı ve atılganlıkla ilişkili değişim süreçlerinin psikoeğitim yoluyla nasıl desteklenebileceğini ortaya koymaktadır. Aile katılımı çevresel destek ve etkin koruyuculuğu, öz saygı bireyin kendisine ilişkin değerlendirmelerini, atılganlık ise öğrenilebilir davranışsal becerileri temsil etmektedir. Bu bütünleştirici çerçeve, programın neden ergen ve ebeveyn düzeyindeki değişimi eş zamanlı olarak hedeflediğini açıklamakta ve araştırma değişkenlerinin birbirinden bağımsız unsurlar yerine aynı müdahale sistemi içinde değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, etik bildirime, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, katılımcıların deney ve kontrol gruplarına rastgele atanamaması nedeniyle yarı deneysel desenle yürütülmüştür. Rastgele atamanın gerçekleştirilememesinin temel nedeni, katılımcıların ebeveynlerin de sürece aktif katılım göstermesi gibi önceden belirlenen ölçütler doğrultusunda seçilmesi ve araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayanmasıdır. Bu durum, eğitim ve psikoloji alanlarında yürütülen uygulamalı araştırmalarda sıklıkla karşılaşılan yöntemsel sınırlılıklardan biri olarak değerlendirilmektedir.

Eğitim ve psikoloji alanlarında yaygın olarak kullanılan yarı deneysel desenlerde deney ve kontrol grubu olmak üzere en az iki grup yer almakta, ölçümler ise genellikle ön test, son test ve izleme testi olmak üzere üç farklı zamanda gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk, 2016). Bu ölçüm düzeni, psikoeğitim temelli müdahalelerin etkililiğinin değerlendirilmesinde yalnızca müdahale sonrasında ortaya çıkan değişimin değil, elde edilen kazanımların zaman içindeki sürekliliğinin de incelenmesine olanak sağlamaktadır (Tashakkori ve Teddlie, 2020).

Bu araştırmada aile temelli atılganlık psikoeğitim programının ortaöğretim öğrencilerinin siber zorbalık, siber mağduriyet, öz saygı ve aile katılımı düzeyleri ile ebeveynlerin aile katılımı düzeyleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu nedenle araştırmada iki grubu (deney ve kontrol) ve üç ölçüm zamanını (ön test, son test ve izleme testi) içeren 2 × 3 yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen, müdahalenin uygulama sonrasındaki ve izleme sürecindeki etkilerinin deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırmalı biçimde değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Mardin ilindeki bir ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 48 öğrenci ile bu öğrencilerin araştırmaya katılan 48 ebeveyni oluşturmaktadır. Katılımcılar ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmanın amacı doğrultusunda önceden belirlenen ölçütleri karşılayan katılımcıların çalışma grubuna dâhil edildiği bir örnekleme yaklaşımıdır (Patton, 2022). Bu araştırmada Mardin ilindeki bir ortaöğretim kurumunda öğrenim görmek, 15–17 yaş aralığında olmak ve psikoeğitim programına katılacak her ergenin ebeveyninin de sürece aktif olarak katılım göstermesi temel ölçütler olarak belirlenmiştir. Katılımcılar araştırmaya gönüllülük esasına göre dâhil edilmiş ve programa katılmak isteyen öğrenciler ile ebeveynleri arasından seçilmiştir.

Bununla birlikte katılımcıların deney ve kontrol gruplarına yerleştirilmesi kendi tercihlerine bırakılmamış, araştırmanın desenine uygun biçimde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının her biri 24 öğrenci ve 24 ebeveynden oluşmuştur. Psikoeğitim çalışmalarında çoğunlukla küçük gruplar tercih edilmekle birlikte uygulamanın amacı, içeriği, katılımcıların özellikleri ve grup liderinin yapılandırma düzeyine bağlı olarak daha geniş gruplarla da etkili uygulamalar yürütülebileceği belirtilmektedir (Corey vd., 2018).

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyodemografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özellikleri

		n	%
Cinsiyet	Kadın	41	85,4
	Erkek	7	14,6
Yaş	15 yaş	5	10,4
	16 yaş	18	37,5
	17 yaş	25	52,1
Sınıf	9.Sınıf	3	6,3
	10.Sınıf	14	29,2
	11.Sınıf	31	64,6

(Devam ediyor)

Tablo 4 (Devam)

Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özellikleri

		n	%
Teknolojik Cihaza Sahip Olma Durumu	Evet	43	89,6
	Hayır	5	10,4
İnternet Erişimine Sahip Olma Durumu	Evet	45	93,8
	Hayır	3	6,2
Günlük Ortalama İnternet Kullanım Süresi	0-1 saat	6	12,5
	1-2 saat	22	45,8
	2-3 saat	9	18,8
	3-4 saat	5	10,4
	4-5 saat	3	6,3
	5+ saat	3	6,3

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 41'inin (%85,4) kadın, 7'sinin (%14,6) erkek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 25'i (%52,1) 17, 18'i (%37,5) 16 ve 5'i (%10,4) 15 yaşındadır. Katılımcıların çoğunluğunu 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır (%64,6). Öğrencilerin %89,6'sı teknolojik bir cihaza, %93,8'i ise internet erişimine sahip olduğunu belirtmiştir. Günlük ortalama internet kullanım sürelerinin en çok 1–2 saat (%45,8) ve 2–3 saat (%18,8) aralıklarında yoğunlaştığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin sosyodemografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Ebeveynlerin Sosyo-Demografik Özellikleri

		n	%
Ebeveyn	Anne	44	91,7
	Ağabey/Abla	3	6,3
	Diğer	1	2,1
Eğitim Düzeyi	İlkokul	8	16,7
	Ortaokul	10	20,8
	Lise	19	39,6
	Lisans	8	16,7
	Yüksek Lisans	1	2,1
	Okumamış	2	4,2

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan aile üyelerinin 44'ünün (%91,7) anne, 3'ünün (%6,3) ağabey ya da abla ve 1'inin (%2,1) diğer kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların 8'i (%16,7) ilkokul, 10'u (%20,8) ortaokul, 19'u (%39,6) lise, 8'i (%16,7) lisans ve 1'i (%2,1) yüksek lisans mezunudur. İki katılımcının (%4,2) ise herhangi bir okul bitirmediği belirlenmiştir.

Etik Bildirim

Araştırmanın uygulanmasına başlanmadan önce Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulundan gerekli etik izin alınmıştır (Etik Kurul Referans Numarası: 2024/331). Araştırmanın tüm aşamalarında Helsinki Bildirgesi'nde belirtilen etik ilke ve standartlara uygun hareket edilmiştir. Araştırmanın ilgili ortaöğretim kurumunda yürütülebilmesi için Millî Eğitim Bakanlığından gerekli uygulama izni alınmıştır (Başvuru No: MEB.TT.2025.024779.01). Araştırmaya katılan öğrenciler ve ebeveynler araştırmanın amacı, kapsamı, uygulama süreci ve gönüllü katılım ilkesi hakkında bilgilendirilmiştir. Bilgilendirmenin ardından öğrencilerden ve ebeveynlerden yazılı onam alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin araştırmaya katılımından önce ebeveyn onamları yazılı olarak temin edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Yenilenmiş Siber Zorbalık Envanteri-II, Kendine Saygı Ölçeği, Ortaöğretim Okullarında Aile Katılımı – Öğrenci Ölçeği, Aile Katılımı Ölçeği – Veli Formu ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu. Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu'nda ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, teknolojik cihaza ve internet erişimine sahip olma durumu ile günlük ortalama internet kullanım sürelerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Ebeveynlere yönelik formda ise öğrencinin katılımcıya

yakınlık derecesi ve katılımcının eğitim düzeyi gibi sosyodemografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Form aracılığıyla elde edilen veriler, çalışma grubunun özelliklerinin betimlenmesi ve araştırma değişkenlerine ilişkin bulguların yorumlanması amacıyla kullanılmıştır.

Yenilenmiş Siber Zorbalık Envanteri-II. Lise öğrencilerinin siber zorbalık ve siber mağduriyet düzeylerini belirlemek amacıyla Topcu ve Erdur-Baker (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracı toplam 10 maddeden ve siber zorbalık ile siber mağduriyet için iki ayrı puanlama sütunundan oluşmaktadır. "İnternet aracılığıyla birine ait hesap şifresini ele geçirmek" ölçekte yer alan maddelere örnek olarak verilebilir. Maddeler 1 (hiç) ile 4 (üçten çok) arasında değişen dörtlü Likert tipi bir derecelendirme üzerinden puanlanmaktadır. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Siber zorbalık ve siber mağduriyet boyutlarından ayrı puanlar elde edilmektedir. Boyutlardan alınan puanların yükselmesi, bireyin siber zorbalık davranışı sergileme veya siber mağduriyet yaşama düzeyinin arttığını göstermektedir. Ölçeğin siber zorbalık boyutuna ilişkin yapı geçerliği sonuçlarının kabul edilebilir uyum değerleri gösterdiği rapor edilmiştir (χ^2 = 405,43, sd = 33, CFI = .91, TLI = .88, RMSEA = .07, SRMR = .04). Siber mağduriyet boyutuna ilişkin yapı geçerliği sonuçlarının da kabul edilebilir uyum değerleri gösterdiği belirlenmiştir (χ^2 = 303,22, sd = 33, CFI = .93, TLI = .91, RMSEA = .06, SRMR = .04). Ölçme aracının Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları siber zorbalık boyutu için .79, siber mağduriyet boyutu için .80 olarak rapor edilmiştir. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen güvenirlik analizlerinde Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı siber zorbalık boyutu için .78, siber mağduriyet boyutu için .76 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen katsayılar, her iki boyutun da kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Kendine Saygı Ölçeği. Bireylerin benliklerine ilişkin algılarını değerlendirmek amacıyla Bogenç (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. "Kişilik özelliklerinizden hoşnut musunuz?" ifadesi ölçekte yer alan maddelere örnek olarak verilebilir. Maddeler 1 (hiçbir zaman) ile 5 (her zaman) arasında değişen beşli Likert tipi bir derecelendirme üzerinden puanlanmaktadır. Ölçeğin 3., 4., 6., 7. ve 12. maddeleri ters kodlanmaktadır. Ölçekten alınan puanların yükselmesi, bireyin kendine saygı düzeyinin arttığını göstermektedir. Ölçek tek boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır.

Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .81 olarak rapor edilmiştir. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen güvenirlik analizinde ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin araştırma grubunda yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Ortaöğretim Okullarında Aile Katılımı – Öğrenci Ölçeği. Ortaöğretim öğrencilerinin aile katılımına ilişkin algılarını değerlendirmek amacıyla Ahioğlu Lindberg ve Demircan (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 113 maddeden ve sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. "Bana okul hakkında sorular sormaktadır." ifadesi ölçekte yer alan maddelere örnek olarak verilebilir. Bu araştırmada araştırmanın amacı doğrultusunda ölçeğin "öğrencinin tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirimi" ve "öğrencinin aile içindeki karar alma sürecindeki rolü" alt boyutları kullanılmıştır. "Öğrencinin tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirimi" alt boyutu 18 maddeden oluşmakta ve 1 (asla) ile 5 (her gün) arasında değişen beşli Likert tipi bir derecelendirme üzerinden puanlanmaktadır. Bu alt boyutta ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Alt boyuttan alınan puanların yükselmesi, öğrencinin algıladığı aile katılımı düzeyinin arttığını göstermektedir. "Öğrencinin aile içindeki karar alma sürecindeki rolü" alt boyutu 19 maddeden oluşmakta ve 1 (anne-baba karar verir) ile 3 (ben karar veririm) arasında değişen üçlü bir derecelendirme üzerinden puanlanmaktadır. Bu alt boyutta da ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Alt boyuttan alınan puanların yükselmesi, aile içindeki karar alma süreçlerinde öğrencinin rolünün arttığını, puanların düşmesi ise ebeveynlerin karar verme sürecindeki rolünün daha belirgin olduğunu göstermektedir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında $\chi^2/sd = 1.65$, RMSEA = .04, SRMR = .07, CFI = .80 ve GFI = .62 uyum değerleri elde edilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .84 olarak rapor edilmiştir. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen güvenirlik analizlerinde Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı "öğrencinin tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirimi" alt boyutu için .90, "öğrencinin aile içindeki karar alma sürecindeki rolü" alt boyutu için .82 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, her iki alt boyutun da kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Aile Katılımı Ölçeği – Veli Formu. Ortaöğretim öğrencilerinin eğitim süreçlerine yönelik aile katılımını ebeveynlerin değerlendirmelerine dayalı olarak belirlemek amacıyla Lindberg ve Demircan (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

Ölçek 88 maddeden ve yedi alt boyuttan oluşmaktadır. "Çocuğumla okul hakkında konuşurum." ifadesi ölçekte yer alan maddelere örnek olarak verilebilir. Bu araştırmada araştırmanın amacı doğrultusunda ölçeğin "evde aile katılımı" ve "ailelerin okuldaki aile katılımı etkinliklerinin tamamına ilişkin bildirimleri" alt boyutları kullanılmıştır. "Evde aile katılımı" alt boyutu 14 maddeden oluşmakta ve 1 (asla) ile 5 (her gün) arasında değişen beşli Likert tipi bir derecelendirme üzerinden puanlanmaktadır. "Ailelerin okuldaki aile katılımı etkinliklerinin tamamına ilişkin bildirimleri" alt boyutu ise 18 maddeden oluşmakta ve 1 (benim için önemli değil) ile 4 (okul şimdilik çok iyi yapıyor) arasında değişen dörtlü bir derecelendirme üzerinden puanlanmaktadır. Her iki alt boyutta da ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Alt boyutlardan alınan puanların yükselmesi, ebeveynlerin evde ve okulda aile katılımına ilişkin bildirimlerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında $\chi^2/sd = 1.73$, RMSEA = .05, SRMR = .07, CFI = .87 ve GFI = .64 uyum değerleri elde edilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .89 olarak rapor edilmiştir. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen güvenirlik analizlerinde Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı "evde aile katılımı" alt boyutu için .87, "ailelerin okuldaki aile katılımı etkinliklerinin tamamına ilişkin bildirimleri" alt boyutu için .90 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, her iki alt boyutun da kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Psikoeğitim Programının Hazırlanması

Bu araştırma kapsamında, etkililiği sınanmak üzere ergenlere ve ebeveynlere yönelik iki ayrı psikoeğitim programı geliştirilmiştir. Programların hazırlanması sürecinde atılganlık, siber zorbalık, siber mağduriyet, öz saygı ve aile katılımına ilişkin kuramsal yaklaşımlar ile bu alanlarda yürütülen güncel araştırmalar kapsamlı bir alanyazın taraması yoluyla incelenmiştir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda ortaöğretim öğrencileri ve ebeveynleri için birbirine paralel iki psikoeğitim programı taslağı oluşturulmuştur. Programların içerikleri oluşturulurken program geliştirme alanyazınında vurgulanan amaç, içerik ve öğrenme yaşantıları arasındaki ilişki dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda öncelikle her oturumun genel amacı belirlenmiş, ardından oturumlara özgü kazanımlar tanımlanmış ve bu kazanımlara uygun etkinlikler yapılandırılmıştır. Programların kuramsal temelleri ile hedeflenen davranış değişiklikleri arasında bütünlük sağlanmasına özen gösterilmiştir (Erişen, 1998).

Hazırlanan taslak programlar, siber zorbalık, öz saygı ve aile katılımı alanlarında akademik çalışmaları bulunan üç öğretim üyesinin uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda programların dili, hedeflenen kazanımları, oturum süreleri ve etkinliklerin uygulanabilirliği açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerin ardından programlar yeniden değerlendirilmiştir. Küçük gruplarla gerçekleştirilen deneme oturumlarından elde edilen gözlem ve geri bildirimler doğrultusunda son düzenlemeler yapılarak programlara nihai biçimleri verilmiştir. Öğrencilere yönelik geliştirilen program "Ergen Gelişim Programı", ebeveynlere yönelik geliştirilen program ise "Ebeveyn Gelişim Programı" olarak adlandırılmıştır. Programların oturum temaları, amaçları, hedeflenen kazanımları ve kullanılan etkinlik türleri Tablo 6 ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 6

Ergenler İçin Hazırlanan Psikoeğitim Programının İçeriği

Psikoeğitim Oturumu	Etkinlikler	Kazanımlar	Amaçlar
Oturum 1	Tanışma Etkinliği Grup Kurallarının Belirlenmesi	Katılımcıların atılganlık temelli psikoeğitim sürecinin kapsamı hakkında temel bilgi edinmeleri, atılganlık kavramına ilişkin mevcut bilgi düzeylerini fark etmeleri, atılgan, çekingen ve saldırgan iletişim biçimlerini ayırt etmeye başlamaları ve grup sürecine uyum sağlamaları hedeflenmektedir.	Katılımcıların birbirleriyle tanışmalarını ve grup dinamiğinin oluşmasını sağlamak, programın genel amaç ve kapsamını açıklamak ve atılganlık becerisini temel özellikleriyle tanıtmaktır.
Oturum 2	Isınma Etkinliği Bilgilendirme Çalışması Rol Oynama Etkinliği	Katılımcıların atılgan, çekingen ve saldırgan davranış biçimlerini tanımlayabilmeleri, bu iletişim biçimlerini sözel ifadeler, beden dili ve ses tonu açısından ayırt edebilmeleri, kendi baskın iletişim biçimlerine ilişkin içgörü kazanmaları ve örnek durumlara uygun atılgan tepkiler geliştirebilmeleri hedeflenmektedir.	Atılganlık, çekingenlik ve saldırganlık arasındaki temel farklılıklara ilişkin farkındalık kazandırmak ve katılımcıların atılgan iletişim becerilerini uygulamalı etkinlikler aracılığıyla deneyimlemelerini sağlamaktır.
Oturum 3	"Benim Öz Saygı Haritam" Isınma Etkinliği Bilgilendirme Çalışması Yaratıcı Drama Etkinliği	Katılımcıların öz saygı kavramını tanımlayabilmeleri, düşük ve yüksek öz saygıya ilişkin davranış örüntülerini ayırt edebilmeleri, kendilerine ilişkin olumlu özellikleri fark edebilmeleri, öz saygıyı destekleyen davranışları açıklayabilmeleri ve olumsuz iç konuşmaları atılgan ifadelere dönüştürebilmeleri hedeflenmektedir..	Katılımcıların öz saygı kavramını anlamalarını ve içselleştirmelerini sağlamak, öz saygı ile atılgan davranış arasındaki ilişkiye yönelik farkındalık geliştirmektir.

(Devam ediyor)

Tablo 6

Ergenler İçin Hazırlanan Psikoeğitim Programının İçeriği

Psikoeğitim Oturumu	Etkinlikler	Kazanımlar	Amaçlar
Oturum 4	Benim Dijital Haritam" Isınma Etkinliği Bilgilendirme Çalışması Grup Tartışması	Katılımcıların dijital ortamlarda karşılaştıkları olumlu ve olumsuz yaşantıları fark etmeleri, siber zorbalık ve siber mağduriyet kavramları ile bu kavramların türlerini tanımlayabilmeleri, zorba, mağdur ve izleyici rollerini ayırt edebilmeleri ve bu yaşantıların olası psikososyal sonuçlarını değerlendirebilmeleri hedeflenmektedir.	Katılımcılara siber zorbalık ve siber mağduriyete ilişkin temel bilgi kazandırmak ve dijital ortamlardaki riskli etkileşimlere yönelik farkındalık oluşturmaktır.
Oturum 5	Sokratik Tartışma Etkinliği Senaryo Analizi Atılgan Tepki Geliştirme Ev Ödevi	Katılımcıların siber zorbalık durumlarında ortaya çıkan duygu, düşünce ve davranışları değerlendirebilmeleri, çekingen, saldırgan ve atılgan tepkilerin olası sonuçlarını karşılaştırabilmeleri, kendilerini korumaya ve yardım aramaya yönelik atılgan çözüm yolları geliştirebilmeleri ve eleştirel düşünme becerilerini kullanabilmeleri hedeflenmektedir.	Siber zorbalık ve siber mağduriyet karşısında kullanılabilecek atılgan başa çıkma yollarını geliştirmek ve katılımcıların problem durumlarına yapıcı ve uygulanabilir çözümler üretmelerini sağlamaktır.
Oturum 6	Ev Ödevinin Değerlendirilmesi Kavram Haritası Etkinliği Zihin Haritası Çalışması	Katılımcıların atılganlık, siber zorbalık, siber mağduriyet ve öz saygı arasındaki ilişkileri bütüncül biçimde değerlendirebilmeleri, iletişim biçimlerinin öz saygı ve dijital davranışlar üzerindeki etkilerini fark edebilmeleri ve kavramlar arasındaki bağlantıları şematik olarak ifade edebilmeleri hedeflenmektedir.	Araştırmanın temel değişkenleri arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını sağlamak ve katılımcıların önceki oturumlarda edindikleri bilgi ve becerileri bütünleştirmelerine olanak sunmaktır.
Oturum 7	Beyin Fırtınası Etkinliği Problem Çözme Çalışması Grup Tartışması	Katılımcıların siber zorbalığa maruz kalan bireylerin öz saygısında ortaya çıkabilecek değişimleri değerlendirebilmeleri, atılganlığın koruyucu işlevini açıklayabilmeleri, farklı bakış açıları geliştirebilmeleri ve dijital problem durumlarına yaratıcı, uygulanabilir ve yapıcı çözüm önerileri sunabilmeleri hedeflenmektedir.	Atılganlık, öz saygı ve siber zorbalık arasındaki ilişkiyi problem durumları üzerinden derinleştirmek ve katılımcıların çözüm üretme becerilerini güçlendirmektir.
Oturum 8	Önceki Oturumların Özetlenmesi "Öncesi-Sonrası" Isınma Etkinliği Deneyim Paylaşımı Genel Değerlendirme ve Kapanış	Katılımcıların psikoeğitim sürecinde kazandıkları bilgi ve becerileri gözden geçirebilmeleri, kişisel kazanımlarını ifade edebilmeleri, öğrendikleri becerileri günlük yaşamlarına aktarma yollarını planlayabilmeleri ve gelecekteki davranışlarına yönelik ulaşılabilir hedefler oluşturabilmeleri hedeflenmektedir.	Psikoeğitim sürecinin genel etkililiğini değerlendirmek, edinilen bilgi ve becerilerin kalıcılığını ve günlük yaşama aktarımını desteklemek ve grup sürecini yapılandırılmış biçimde sonlandırmaktır.

Tablo 7

Ebeveynler İçin Hazırlanan Psikoeğitim Programının İçeriği

Psikoeğitim Oturumu	Etkinlikler	Kazanımlar	Amaçlar
Oturum 1	Tanışma Etkinliği Grup Kurallarının Belirlenmesi Programın Tanıtılması Aile Katılımı Türlerinin Açıklanması	Katılımcıların psikoeğitim programının genel amacı ve uygulama süreci hakkında bilgi edinmeleri, aile katılımının tanımı ve türlerine yönelik farkındalık kazanmaları ve grup kuralları ile etkileşim ilkeleri doğrultusunda grup sürecine uyum sağlamaları hedeflenmektedir.	Katılımcıların birbirleriyle tanışmalarını ve grup dinamiğinin oluşmasını sağlamak, programın genel kapsamını açıklamak ve aile katılımının ergen gelişimindeki önemini tanıtmaktır.
Oturum 2	Renkli Kartlarla Isınma Etkinliği Atılganlığa İlişkin Bilgilendirme Rol Oynama Etkinliği	Katılımcıların atılganlık kavramını tanımlayabilmeleri, atılgan, saldırgan ve çekingen ebeveyn tutumlarını ayırt edebilmeleri, kendi iletişim biçimlerini değerlendirebilmeleri, atılgan ebeveyn davranışlarının ergen gelişimindeki rolünü fark etmeleri ve çocuklarına uygun bir iletişim modeli sunabilmeleri hedeflenmektedir.	Ebeveynlerin farklı iletişim biçimlerine ilişkin farkındalık kazanmalarını ve ergenlerle kurdukları iletişimde açık, saygılı ve atılgan ifadeler kullanmalarını desteklemektir.
Oturum 3	"Ayna" Isınma Etkinliği Öz Saygıya İlişkin Bilgilendirme Bireysel Değerlendirme Çalışması Ev Ödevi	Katılımcıların ergenlerin öz saygı gelişiminde ebeveyn tutumlarının etkisini kavrayabilmeleri, düşük ve yüksek öz saygıya ilişkin davranış örüntülerini tanımlayabilmeleri, öz saygıyı destekleyen ebeveyn davranışlarını ifade edebilmeleri ve olumlu ebeveyn dili geliştirmeye yönelik farkındalık kazanmaları hedeflenmektedir.	Ebeveynlerin öz saygıyı destekleyen davranış ve iletişim biçimlerini kavramalarını ve kendi tutumlarının ergenlerin günlük yaşantısındaki yansımalarını değerlendirmelerini sağlamaktır.
Oturum 4	Ev Ödevinin Değerlendirilmesi Dijital Dünya Isınma Etkinliği Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyete İlişkin Bilgilendirme Yasal Süreçlere İlişkin Bilgilendirme	Katılımcıların siber zorbalık ve siber mağduriyet kavramları ile bu kavramların türleri hakkında bilgi edinmeleri, dijital ortamlardaki riskleri ve olası etkileri tanımlayabilmeleri, çocuklarının dijital güvenliğini desteklemedeki rollerini kavramaları ve başvurulabilecek temel yasal yollar hakkında farkındalık kazanmaları hedeflenmektedir.	Ebeveynlere siber zorbalık ve siber mağduriyete ilişkin temel bilgi kazandırmak ve koruyucu, destekleyici ve gerektiğinde yönlendirici ebeveyn rollerini açıklamaktır.
Oturum 5	Örnek Olay Çalışması İlk Tepkilerin Değerlendirilmesi Destek ve Müdahale Planı Oluşturma Grup Tartışması	Katılımcıların siber zorbalık karşısında verdikleri ilk tepkileri değerlendirebilmeleri, çocuklarını suçlamadan dinleme ve duygusal destek sunma becerilerini kullanabilmeleri, koruyucu ve güçlendirici müdahale adımlarını planlayabilmeleri ve atılgan iletişim yoluyla çözüm üretebilmeleri hedeflenmektedir.	Ebeveynlerin siber zorbalık durumlarında sakin, destekleyici ve çözüm odaklı bir yaklaşım geliştirmelerini ve çocuklarının yardım arama davranışlarını güçlendirmelerini sağlamaktır.

(Devam ediyor)

Tablo 7 (Devam)

Ebeveynler İçin Hazırlanan Psikoeğitim Programının İçeriği

Psikoeğitim Oturumu	Etkinlikler	Kazanımlar	Amaçlar
Oturum 6	Kavram Eşleştirme Isınma Etkinliği Küçük Grup Tartışması Bütünleştirme Çalışması	Katılımcıların atılganlık, öz saygı, siber zorbalık ve aile katılımı arasındaki ilişkileri bütüncül biçimde değerlendirebilmeleri, farklı iletişim biçimlerinin ergenlerin öz saygısı üzerindeki etkilerini analiz edebilmeleri ve ebeveyn davranışlarının çocukların psikososyal gelişimindeki rolünü kavrayabilmeleri hedeflenmektedir.	Aile katılımının atılganlık, öz saygı ve siber zorbalıkla başa çıkma süreçlerindeki işlevini açıklamak ve önceki oturumlarda edinilen bilgi ve becerileri bütünleştirmektir.
Oturum 7	İstasyon Tekniği Atılganlıkla Sorun Çözme Öz Saygıyı Destekleyen İfadeler Siber Zorbalığa Müdahale Planı Aile İçi Dijital Kurallar	Katılımcıların atılgan iletişim yoluyla problem çözebilmeleri, çocuklarının öz saygısını destekleyen ifadeler geliştirebilmeleri, siber zorbalık durumlarında uygulanacak temel müdahale adımlarını planlayabilmeleri ve aile içinde ortak dijital davranış kuralları oluşturabilmeleri hedeflenmektedir.	Ebeveynlerin öğrendikleri bilgi ve becerileri somut aile yaşantılarına aktarmalarını sağlamak ve dijital risklere karşı uygulanabilir aile temelli koruyucu stratejiler geliştirmektir.
Oturum 8	Önceki Oturumların Özetlenmesi “Hatırlıyorum ve Paylaşıyorum” Isınma Etkinliği Katılımcı Değerlendirme Formu “En Büyük Kazanımım” Değerlendirmesi	Katılımcıların psikoeğitim sürecinde edindikleri bilgi, beceri ve farkındalıkları değerlendirebilmeleri, ebeveynlik tutumlarında yaşadıkları değişimleri fark edebilmeleri, öğrendiklerini günlük yaşamda nasıl uygulayacaklarını planlayabilmeleri ve geleceğe yönelik aile katılımı ve ebeveynlik hedefleri oluşturabilmeleri hedeflenmektedir.	Programın genel etkililiğini değerlendirmek, katılımcıların kişisel kazanımlarını görünür hâle getirmek, edinilen becerilerin günlük yaşama aktarımını desteklemek ve grup sürecini yapılandırılmış biçimde sonlandırmaktır.

Tablo 6 ve Tablo 7’de her bir oturumun genel amacı, hedeflenen kazanımları ve kullanılan etkinlik türleri özetlenmiştir. Bununla birlikte tablolar, programların temel yapısal çerçevesini yansıtmaktadır. Programların nasıl uygulandığının açıklanması ise uygulama sürecinin anlaşılması ve uygulama bütünlüğünün değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Ergenlere yönelik programda atılganlık becerilerinin geliştirilmesi, öz saygı düzeylerinin desteklenmesi ve siber zorbalık ile siber mağduriyet karşısında kullanılabilecek başa çıkma stratejilerinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda

rol oynama, grup tartışması, problem çözme ve deneyimsel öğrenme etkinliklerinden yararlanılmıştır.

Ebeveynlere yönelik programda ergen gelişimi, aile içi iletişim, atılganlık, öz saygı gelişimi, siber zorbalık ve siber mağduriyete ilişkin farkındalık ile destekleyici ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Oturumlar etkileşimli yöntemlerle yürütülmüştür. Sunumlar, grup tartışmaları, örnek olaylar ve uygulamalı çalışmalar aracılığıyla ebeveynlerin sürece aktif katılımları desteklenmiştir. Her iki programda da edinilen bilgi ve becerilerin günlük yaşama aktarılmasını desteklemek amacıyla belirli oturumların sonunda ev ödevleri verilmiştir. Verilen ev ödevleri, izleyen oturumlarda katılımcılarla birlikte değerlendirilmiştir.

Uygulama sürecinin tamamı araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Oturumlar önceden belirlenen ve standartlaştırılan akış planı doğrultusunda uygulanmış, oturumların işleyişine ilişkin sistematik gözlem notları tutulmuştur. Böylece ergenlere ve ebeveynlere yönelik geliştirilen psikoeğitim programlarının kuramsal temelleri ile uygulama süreçleri arasında bütünlük sağlanmış ve müdahalenin uygulama bütünlüğü desteklenmiştir.

İşlem

Araştırma kapsamında geliştirilen psikoeğitim programlarının etkililiğini değerlendirmek amacıyla yürütülen deneysel süreç, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından Mardin ilindeki bir ortaöğretim kurumunda yüz yüze uygulamalar yoluyla toplanmıştır. Veri toplama sürecine başlanmadan önce öğrencilere ve ebeveynlere araştırmanın amacı, kapsamı ve uygulama süreci hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir.

Bilgilendirmenin ardından araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrenciler ve ebeveynler belirlenmiştir. Araştırmaya katılım ölçütleri, öğrencilerin 15–17 yaş aralığında olması, öğrencinin ve ebeveyninin gönüllü katılım sağlaması ve ebeveynin program oturumlarına düzenli olarak katılabilecek durumda olması şeklinde belirlenmiştir. Bu ölçütleri karşılayan 48 öğrenci ve 48 ebeveyn deney ve kontrol gruplarına yerleştirilmiştir. Grup oluşturma sürecinde deney grubunda yer alan öğrencinin ebeveyninin de deney grubunda, kontrol grubunda yer alan öğrencinin ebeveyninin ise kontrol grubunda bulunması sağlanmıştır.

Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra öğrencilere ve ebeveynlere araştırma sürecine ilişkin ayrıntılı açıklamalar yeniden yapılmıştır. Öğrencilerden araştırmaya katılımlarına ilişkin yazılı onam, ebeveynlerden ise hem kendi katılımlarına hem de çocuklarının araştırmaya katılımına yönelik yazılı onam alınmıştır.

Onam sürecinin tamamlanmasının ardından ön test ölçümleri gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere Yenilenmiş Siber Zorbalık Envanteri-II, Kendine Saygı Ölçeği, Ortaöğretim Okullarında Aile Katılımı – Öğrenci Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Ebeveynlere ise Aile Katılımı Ölçeği – Veli Formu ve Kişisel Bilgi Formu verilmiştir.

Ön test uygulamalarının ardından deney grubundaki öğrencilere ve ebeveynlere yönelik psikoeğitim programları uygulanmıştır. Programlar, Mardin ilindeki ortaöğretim kurumunda grup çalışmaları için ayrılan uygulama odasında haftada bir oturum olmak üzere sekiz hafta boyunca yürütülmüştür. Her oturum yaklaşık 90 dakika sürmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilere ve ebeveynlere bu süreçte herhangi bir müdahale uygulanmamıştır.

Sekiz oturumluk psikoeğitim programlarının tamamlanmasının hemen ardından deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ve ebeveynlere aynı ölçme araçları uygulanarak son test ölçümleri gerçekleştirilmiştir. Son test uygulamasından dört hafta sonra ise her iki gruptaki öğrenci ve ebeveynlerden izleme testi ölçümleri alınmıştır. Böylece araştırma verileri ön test, son test ve izleme testi olmak üzere üç farklı zamanda toplanmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada elde edilen veriler, araştırma soruları, deneysel desen, incelenen değişkenler ve ölçüm zamanları doğrultusunda analiz edilmiştir. Veri çözümleme sürecinin daha açık ve sistematik biçimde sunulabilmesi uygulanan istatistiksel işlemler Tablo 8'de özetlenmiştir.

Tablo 8

Araştırmada Uygulanan Veri Analizi Süreci

Aşama	Amaç	İncelenen değişken/veri türü	Uygulanan analiz	Açıklama
1	Katılımcıların ve araştırma değişkenlerinin genel görünümünü belirlemek	Öğrenci ve ebeveynlere ait sosyodemografik bilgiler ile ön test, son test ve izleme testi puanları	Frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma	Katılımcı özellikleri ve araştırmanın temel değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır.
2	Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde araştırma değişkenleri bakımından denk olup olmadığını belirlemek	Öğrencilerin siber mağduriyet, siber zorbalık, öz saygı ve aile katılımı ön test puanları ile ebeveynlerin aile katılımı ön test puanları	Bağımsız örneklemler için t testi	Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.
3	Sosyodemografik değişkenlere göre puanların farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek	Öğrencilerin siber mağduriyet, siber zorbalık ve öz saygı puanları	Mann–Whitney U testi ve Kruskal–Wallis H testi	Alt gruplardaki katılımcı sayılarının azalması ve parametrik test varsayımlarının her alt grupta aynı düzeyde karşılanamama olasılığı nedeniyle parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır.
4	Parametrik analizler öncesinde ilgili varsayımları değerlendirmek	Sürekli değişkenlere ait puan dağılımları, grupların varyans yapısı ve tekrarlı ölçümlerin küresellik durumu	Çarpıklık ve basıklık katsayıları, Levene testi ve Mauchly küresellik testi	Dağılımların normalliği, varyansların homojenliği ve küresellik varsayımı değerlendirilmiştir. Küresellik varsayımı ihlal edildiğinde Greenhouse–Geisser düzeltmesi kullanılmıştır.
5	Deney ve kontrol gruplarının kendi içindeki zamana bağlı değişimi ayrı ayrı incelemek	Öğrencilerin siber mağduriyet, siber zorbalık, öz saygı ve aile katılımı puanları ile ebeveynlerin aile katılımı puanları	Her grup için ayrı tek yönlü tekrarlı ölçümler varyans analizi	Deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanlarının kendi içinde anlamlı biçimde değişip değişmediği değerlendirilmiştir.
6	Ölçüm zamanları arasındaki ikili farklılıkları belirlemek	Tek yönlü tekrarlı ölçümler varyans analizinde incelenen tüm araştırma değişkenleri	Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalar	Ön test–son test, ön test–izleme testi ve son test–izleme testi karşılaştırmaları gerçekleştirilmiştir.
7	Başlangıç puanları kontrol edildikten sonra deney ve kontrol gruplarının son test puanlarını karşılaştırmak	Öğrencilerin siber mağduriyet, siber zorbalık, öz saygı ve aile katılımı puanları ile ebeveynlerin aile katılımı puanları	Kovaryans analizi (ANCOVA)	İlgili değişkenin ön test puanı kovaryant, grup değişkeni sabit faktör ve son test puanı bağımlı değişken olarak modele alınmıştır. ANCOVA sonuçları tamamlayıcı analiz olarak değerlendirilmiştir.

(Devam ediyor)

Tablo 8 (Devam)

Araştırmada Uygulanan Veri Analizi Süreci

Aşama	Amaç	İncelenen değişken/veri türü	Uygulanan analiz	Açıklama
8	Siber mağduriyet puanlarındaki değişimin gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek	Öğrencilerin siber mağduriyet ön test, son test ve izleme testi puanları	İki faktörlü karışık desenli varyans analizi	Grup, zaman ve grup × zaman ortak etkileri değerlendirilmiştir.
9	Siber zorbalık puanlarındaki değişimin gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek	Öğrencilerin siber zorbalık ön test, son test ve izleme testi puanları	İki faktörlü karışık desenli varyans analizi	Grup, zaman ve grup × zaman ortak etkileri değerlendirilmiştir.
10	Öz saygı puanlarındaki değişimin gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek	Öğrencilerin öz saygı ön test, son test ve izleme testi puanları	İki faktörlü karışık desenli varyans analizi	Psikoeğitim programının öz saygı üzerindeki etkisi grup × zaman ortak etkisi temelinde değerlendirilmiştir.
11	Öğrenci bildirimine dayalı aile katılımı puanlarındaki değişimin gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek	Öğrencinin tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirimi ile aile içindeki karar alma sürecindeki rolüne ilişkin ön test, son test ve izleme testi puanları	İki faktörlü karışık desenli varyans analizi	Öğrenci formundan elde edilen iki aile katılımı boyutu için grup, zaman ve grup × zaman ortak etkileri ayrı ayrı incelenmiştir.
12	Ebeveyn bildirimine dayalı aile katılımı puanlarındaki değişimin gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek	Evde aile katılımı ile ailelerin okuldaki aile katılımı etkinliklerinin tamamına ilişkin bildirimlerine ait ön test, son test ve izleme testi puanları	İki faktörlü karışık desenli varyans analizi	Veli formundan elde edilen iki aile katılımı boyutu için grup, zaman ve grup × zaman ortak etkileri ayrı ayrı incelenmiştir.

Verilerin çözümlenmesine katılımcıların özellikleri ve araştırmanın temel değişkenlerine ilişkin betimsel istatistiklerin hesaplanmasıyla başlanmıştır. Öğrenci ve ebeveynlerin sosyodemografik özellikleri için frekans ve yüzde değerleri belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanları için ise aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklemler t testi uygulanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin siber mağduriyet, siber zorbalık, öz saygı, tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirim ve aile içindeki karar alma sürecindeki rol ön test puanları karşılaştırılmıştır. Ayrıca ebeveynlerin evde aile katılımı ile okuldaki

aile katılımı etkinliklerinin tamamına ilişkin bildirim ön test puanları deney ve kontrol gruplarına göre incelenmiştir. Bağımsız örneklemler t testi, birbirinden bağımsız iki grubun ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını değerlendirmeye olanak sağlamaktadır (Field, 2018).

Öğrencilerin siber mağduriyet, siber zorbalık ve öz saygı puanlarının sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann–Whitney U ve Kruskal–Wallis H testleriyle incelenmiştir. İki kategorili sosyodemografik değişkenler için Mann–Whitney U testi, üç veya daha fazla kategori içeren değişkenler için ise Kruskal–Wallis H testi uygulanmıştır. Bu doğrultuda cinsiyet, teknolojik cihaza sahip olma ve internet erişimine sahip olma durumları Mann–Whitney U testiyle değerlendirilmiştir. Yaş, sınıf düzeyi ve günlük ortalama internet kullanım süresi değişkenleri ise Kruskal–Wallis H testiyle incelenmiştir. Alt gruplardaki katılımcı sayılarının azalması ve parametrik test varsayımlarının her alt grupta aynı ölçüde karşılandığının güvenle kabul edilememesi nedeniyle dağılım varsayımlarına daha az duyarlı olan parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

Parametrik analizlerden önce normallik, varyansların homojenliği ve küresellik varsayımları değerlendirilmiştir. Puan dağılımlarının normal dağılıma uygunluğu çarpıklık ve basıklık katsayıları üzerinden incelenmiştir. Yapılan incelemelerde sürekli değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının −2.96 ile +2.96 aralığında olduğu belirlenmiştir (George ve Mallery, 2019). Varyansların homojenliği Levene testiyle sınanmış ve ilgili değişkenlerde bu varsayımın sağlandığı görülmüştür ($p > .05$) (Field, 2018). Tekrarlı ölçümlere ilişkin küresellik varsayımı Mauchly testiyle değerlendirilmiştir. Küresellik varsayımının sağlandığı analizlerde *Sphericity Assumed* satırındaki sonuçlar, varsayımın ihlal edildiği analizlerde ise Greenhouse–Geisser düzeltmesine dayalı sonuçlar raporlanmıştır (Pallant, 2020).

Deney ve kontrol gruplarındaki değişimin yönünü ve ölçüm zamanlarına göre nasıl gerçekleştiğini belirlemek amacıyla her grup için ayrı tek yönlü tekrarlı ölçümler varyans analizleri uygulanmıştır. Analizler, öğrencilerin siber mağduriyet, siber zorbalık, öz saygı, tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirim ve aile içindeki karar alma sürecindeki rol puanları ile ebeveynlerin evde aile katılımı ve okuldaki aile katılımı etkinliklerinin tamamına ilişkin bildirim puanları üzerinden yürütülmüştür. Böylece deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanlarının kendi içinde zaman boyunca anlamlı biçimde değişip değişmediği ayrı ayrı incelenmiştir.

Tek yönlü tekrarlı ölçümler varyans analizlerinde anlamlı zaman etkisi belirlenen değişkenlerde farklılığın hangi ölçüm zamanları arasında ortaya çıktığını belirlemek amacıyla Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu kapsamda ön test ile son test, ön test ile izleme testi ve son test ile izleme testi puanları karşılaştırılmıştır. Bonferroni düzeltmesi kullanılarak çoklu karşılaştırmalardan kaynaklanabilecek birinci tür hata olasılığının kontrol edilmesi amaçlanmıştır (Field, 2018).

Başlangıç puanlarının etkisini istatistiksel olarak kontrol ederek deney ve kontrol gruplarının son test puanlarını karşılaştırmak amacıyla kovaryans analizi uygulanmıştır. ANCOVA modellerinde ilgili değişkenin ön test puanı kovaryant, grup değişkeni sabit faktör ve son test puanı bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır. Analizler öğrencilerin siber mağduriyet, siber zorbalık, öz saygı, tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirim ve aile içindeki karar alma sürecindeki rol puanları için ayrı ayrı yürütülmüştür. Ebeveynlerin evde aile katılımı ve okuldaki aile katılımı etkinliklerinin tamamına ilişkin bildirim puanları için de ayrı ANCOVA modelleri oluşturulmuştur.

Kovaryans analizi, ön test puanlarının etkisi kontrol edildikten sonra deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş son test ortalamalarının karşılaştırılmasına olanak sağlamaktadır. ANCOVA sonuçları, iki faktörlü karışık desenli varyans analizlerinin yerine geçen temel sonuçlar olarak değil, son test düzeyindeki grup farklılıklarını başlangıç puanlarının etkisinden arındırarak değerlendiren tamamlayıcı bulgular olarak ele alınmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki değişim örüntülerinin ölçüm zamanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla iki faktörlü karışık desenli varyans analizi uygulanmıştır. Bu analizde grup değişkeni deney ve kontrol gruplarını içeren gruplar arası faktör, ön test, son test ve izleme testi ölçümleri ise grup içi faktör olarak tanımlanmıştır. Siber mağduriyet, siber zorbalık, öz saygı, öğrenci bildirimine dayalı aile katılımının iki boyutu ve ebeveyn bildirimine dayalı aile katılımının iki boyutu için grup ana etkisi, zaman ana etkisi ve grup × zaman etkileşim etkisi ayrı ayrı incelenmiştir.

Programın etkililiğine ilişkin temel değerlendirme, deney ve kontrol gruplarındaki değişimin zaman boyunca farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren grup × zaman etkileşim etkisine dayandırılmıştır. Grup ana etkisi, ölçüm zamanlarından bağımsız olarak deney ve kontrol gruplarının genel puan düzeyleri arasındaki farklılığı; zaman ana etkisi ise gruplardan bağımsız olarak puanların ölçüm zamanlarına göre değişimini göstermektedir. Grup × zaman etkileşim etkisi ise ön test, son test ve izleme testi puanlarındaki değişimin deney ve kontrol gruplarında farklı örüntüler gösterip göstermediğini ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen tüm istatistiksel analizler IBM SPSS Statistics 29.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Test istatistikleri ve anlamlılık değerlerinin yanı sıra uygun analizlerde kısmi eta kare etki büyüklüğü değerleri de raporlanmış ve sonuçlar istatistiksel anlamlılık ile etki büyüklüğü birlikte dikkate alınarak yorumlanmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, ortaöğretim öğrencilerinin siber zorbalık ve siber mağduriyet düzeylerini azaltmak, öz saygı ve aile katılımı düzeylerini artırmak amacıyla geliştirilen aile temelli atılganlık psikoeğitim programının etkililiğini belirlemek üzere gerçekleştirilen istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular sunulmuştur. Bu kapsamda deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler ile ebeveynlerin ön test, son test ve izleme testi ölçümleri karşılaştırılmıştır. Programın kısa ve orta vadeli etkileri araştırma değişkenleri açısından değerlendirilmiştir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin araştırma değişkenlerine ilişkin ön test puanlarının uygulama öncesinde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler t testi uygulanmıştır. Bu kapsamda siber mağduriyet, siber zorbalık, öz saygı, tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirim ve aile içindeki karar alma sürecindeki rol puanları karşılaştırılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklemler t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	n	M	SS	t	sd	p
Siber mağduriyet	Deney	24	18.29	4.91	1.55	46	.129
	Kontrol	24	16.04	5.16			
Siber zorbalık	Deney	24	15.46	4.11	0.06	46	.955
	Kontrol	24	15.38	5.98			
Öz saygı	Deney	24	65.75	13.28	-3.07	46	.004*
	Kontrol	24	76.25	10.18			
Aile katılımı: tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirim	Deney	24	47.29	13.01	-1.09	46	.284
	Kontrol	24	52.04	17.06			
Aile katılımı: aile içindeki karar alma sürecindeki rol	Deney	24	41.33	7.54	-1.79	46	.081
	Kontrol	24	44.67	5.17			

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 9'daki bağımsız örneklemler t testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının siber mağduriyet ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t(46) = 1.55, p = .129). Benzer biçimde siber zorbalık ön test puanları (t(46) = 0.06, p = .955), tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirim ön test puanları (t(46) = -1.09, p = .284) ve aile içindeki karar alma sürecindeki rol ön test puanları (t(46) = -1.79, p = .081) açısından da gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Öz saygı ön test puanları açısından ise deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t(46) = -3.07, p = .004). Ortalama puanlar, kontrol grubundaki öğrencilerin öz saygı ön test puanlarının deney grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki ebeveynlerin aile katılımı alt boyutlarına ilişkin ön test puanlarının uygulama öncesinde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler t testi uygulanmıştır. Bu kapsamda evde aile katılımı ile okuldaki aile katılımı etkinliklerinin tamamına ilişkin bildirimler alt boyutlarına ait ön test puanları karşılaştırılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Ebeveynlerin Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklemler t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	n	M	SS	t	sd	p
Aile katılımı: evde aile katılımı	Deney	24	39.33	9.60	-2.38	46	.022*
	Kontrol	24	46.33	10.78			
Aile katılımı: okuldaki aile katılımı etkinliklerinin tamamına ilişkin bildirimler	Deney	24	43.33	10.29	-2.23	46	.031*
	Kontrol	24	50.17	10.92			

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 10'daki bağımsız örneklemler t testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının evde aile katılımı ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t(46) = -2.38, p = .022). Ortalama puanlar, kontrol grubundaki ebeveynlerin evde aile katılımı ön test puanlarının deney grubundaki ebeveynlerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Okuldaki aile katılımı etkinliklerinin tamamına ilişkin bildirimler ön test puanları açısından da gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır (t(46) = -2.23, p = .031). Bu alt boyutta da kontrol grubundaki ebeveynlerin ön test puan ortalaması deney grubundaki ebeveynlerden daha yüksektir.

Ön test bulguları birlikte değerlendirildiğinde deney ve kontrol gruplarının siber mağduriyet, siber zorbalık, tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirim ve aile

içindeki karar alma sürecindeki rol değişkenleri bakımından anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buna karşılık öz saygı, evde aile katılımı ve okuldaki aile katılımı etkinliklerinin tamamına ilişkin bildirimler değişkenlerinde kontrol grubu lehine anlamlı başlangıç farklılıkları bulunmuştur. Dolayısıyla grupların başlangıç özellikleri değişkenlere göre farklılık göstermiştir. Müdahale etkileri yorumlanırken bu farklılıklar dikkate alınmış ve ANCOVA sonuçlarından tamamlayıcı olarak yararlanılmıştır.

Öğrencilerin Siber Mağduriyet Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde aile temelli atılganlık psikoeğitim programının öğrencilerin siber mağduriyet düzeyleri üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin siber mağduriyet ön test, son test ve izleme testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup	Ölçüm	n	M	SS
Deney	Ön test	24	18.29	4.91
	Son test	24	15.88	4.62
	İzleme testi	24	15.21	3.87
Kontrol	Ön test	24	16.04	5.16
	Son test	24	14.96	5.03
	İzleme testi	24	14.42	4.57

Tablo 11 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin siber mağduriyet puan ortalamasının ön testte 18.29 (SS = 4.91), son testte 15.88 (SS = 4.62) ve izleme testinde 15.21 (SS = 3.87) olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalaması ise ön testte 16.04 (SS = 5.16), son testte 14.96 (SS = 5.03) ve izleme testinde 14.42 (SS = 4.57) olarak hesaplanmıştır. Her iki grupta da puan ortalamalarının zaman içinde azaldığı görülmekle birlikte bu değişimlerin istatistiksel anlamlılığı ilerleyen analizlerde değerlendirilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin siber mağduriyet puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Deney Grubundaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	W	Z	p
Ön test	Erkek	3	13.50	40.50	28.50	259.50	-0.26	0.79
	Kadın	21	12.36	259.50				
Son test	Erkek	3	15.17	45.50	23.50	254.50	-0.70	0.48
	Kadın	21	12.12	254.50				
İzleme testi	Erkek	3	14.83	44.50	24.50	255.50	-0.61	0.53
	Kadın	21	12.17	255.50				

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 12'ye göre deney grubundaki öğrencilerin siber mağduriyet puanları cinsiyete göre ön testte ($U = 28.50$; $p > 0.05$), son testte ($U = 23.50$; $p > 0.05$) ve izleme testinde ($U = 24.50$; $p > 0.05$) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin siber mağduriyet puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	W	Z	p
Ön test	Erkek	4	10.38	41.50	31.50	41.50	-0.66	0.52
	Kadın	20	12.93	258.50				
Son test	Erkek	4	10.13	40.50	30.50	40.50	-0.75	0.47
	Kadın	20	12.98	259.50				
İzleme testi	Erkek	4	9.50	38.00	28.00	38.00	-0.95	0.38
	Kadın	20	13.10	262.00				

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 13'e göre kontrol grubundaki öğrencilerin siber mağduriyet puanları cinsiyete göre ön testte ($U = 31.50$; $p > 0.05$), son testte ($U = 30.50$; $p > 0.05$) ve izleme testinde ($U = 28.00$; $p > 0.05$) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin siber mağduriyet puanlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Deney Grubundaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	H	sd	p
Ön test	17 yaş	12	12.46	0.85	2	0.65
	16 yaş	8	13.88			
	15 yaş	4	9.88			
Son test	17 yaş	12	11.21	0.82	2	0.66
	16 yaş	8	13.63			
	15 yaş	4	14.13			
İzleme testi	17 yaş	12	11.46	1.23	2	0.54
	16 yaş	8	14.75			
	15 yaş	4	11.13			

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 14'e göre deney grubundaki öğrencilerin siber mağduriyet puanları yaşa göre ön testte ($H = 0.85$; $p > 0.05$), son testte ($H = 0.82$; $p > 0.05$) ve izleme testinde ($H = 1.23$; $p > 0.05$) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin siber mağduriyet puanlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	H	sd	p
Ön test	17 yaş	13	13.19	1.63	2	0.44
	16 yaş	10	10.90			
	15 yaş	1	19.50			
Son test	17 yaş	13	12.65	0.01	2	0.99
	16 yaş	10	12.30			
	15 yaş	1	12.50			
İzleme testi	17 yaş	13	12.92	0.19	2	0.90
	16 yaş	10	11.80			
	15 yaş	1	14.00			

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 15'e göre kontrol grubundaki öğrencilerin siber mağduriyet puanları yaşa göre ön testte ($H = 1.63$; $p > 0.05$), son testte ($H = 0.01$; $p > 0.05$) ve izleme testinde ($H = 0.19$; $p > 0.05$) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin siber mağduriyet puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Deney Grubundaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	H	sd	p
Ön test	9.Sınıf	2	7.50	2.98	2	0.22
	10.Sınıf	8	15.69			
	11.Sınıf	14	11.39			
Son test	9.Sınıf	2	9.00	5.27	2	0.07
	10.Sınıf	8	17.13			
	11.Sınıf	14	10.36			
İzleme testi	9.Sınıf	2	9.25	3.27	2	0.19
	10.Sınıf	8	16.13			
	11.Sınıf	14	10.89			

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 16'ya göre deney grubundaki öğrencilerin siber mağduriyet puanları sınıf düzeyine göre ön testte ($H = 2.98$; $p > 0.05$), son testte ($H = 5.27$; $p > 0.05$) ve izleme testinde ($H = 3.27$; $p > 0.05$) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin siber mağduriyet puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	H	sd	p
Ön test	9.Sınıf	1	24.00	2.90	2	0.23
	10.Sınıf	6	11.17			
	11.Sınıf	17	12.29			
Son test	9.Sınıf	1	22.00	2.38	2	0.30
	10.Sınıf	6	13.67			
	11.Sınıf	17	11.53			
İzleme testi	9.Sınıf	1	23.50	2.89	2	0.23
	10.Sınıf	6	13.25			
	11.Sınıf	17	11.59			

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 17'ye göre kontrol grubundaki öğrencilerin siber mağduriyet puanları sınıf düzeyine göre ön testte (H = 2.90; p > 0.05), son testte (H = 2.38; p > 0.05) ve izleme testinde (H = 2.89; p > 0.05) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin siber mağduriyet puanlarının teknolojik cihaza sahip olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

Deney Grubundaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarının Teknolojik Cihaza Sahip Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	W	Z	p
Ön test	Evet	20	12.40	248.00	38.00	248.00	-0.15	0.87
	Hayır	4	13.00	52.00				
Son test	Evet	20	12.40	248.00	38.00	248.00	-0.15	0.87
	Hayır	4	13.00	52.00				
İzleme testi	Evet	20	12.08	241.50	31.50	241.50	-0.66	0.50
	Hayır	4	14.63	58.50				

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 18'e göre deney grubundaki öğrencilerin siber mağduriyet puanları teknolojik cihaza sahip olma durumuna göre ön testte (U = 38.00; p > 0.05), son testte (U = 38.00; p > 0.05) ve izleme testinde (U = 31.50; p > 0.05) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin siber mağduriyet puanlarının teknolojik cihaza sahip olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarının Teknolojik Cihaza Sahip Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	W	Z	p
Ön test	Evet	23	12.93	297.50	1.50	2.50	-1.45	0.14
	Hayır	1	2.50	2.50				
Son test	Evet	23	13.00	299.00	0.00	1.00	-1.69	0.09
	Hayır	1	1.00	1.00				
İzleme testi	Evet	23	12.76	293.50	5.50	6.50	-0.88	0.37
	Hayır	1	6.50	6.50				

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 19'a göre kontrol grubundaki öğrencilerin siber mağduriyet puanları teknolojik cihaza sahip olma durumuna göre ön testte (U = 1.50; p > 0.05), son testte (U = 0.00; p > 0.05) ve izleme testinde (U = 5.50; p > 0.05) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin siber mağduriyet puanlarının internet erişimine sahip olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Deney Grubundaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarının İnternet Erişimine Sahip Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	W	Z	p
Ön test	Evet	22	12.68	279.00	18.00	21.00	-0.41	0.67
	Hayır	2	10.50	21.00				
Son test	Evet	22	12.84	282.50	14.50	17.50	-0.78	0.43
	Hayır	2	8.75	17.50				
İzleme testi	Evet	22	12.77	281.00	16.00	19.00	-0.63	0.52
	Hayır	2	9.50	19.00				

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 20'ye göre deney grubundaki öğrencilerin siber mağduriyet puanları internet erişimine sahip olma durumuna göre ön testte (U = 18.00; p > 0.05), son testte (U = 14.50; p > 0.05) ve izleme testinde (U = 16.00; p > 0.05) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin siber mağduriyet puanlarının internet erişimine sahip olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarının İnternet Erişimine Sahip Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	W	Z	p
Ön test	Evet	23	12.41	285.50	9.50	285.50	-0.29	0.77
	Hayır	1	14.50	14.50				
Son test	Evet	23	12.39	285.00	9.00	285.00	-0.36	0.71
	Hayır	1	15.00	15.00				
İzleme testi	Evet	23	12.76	293.50	5.50	6.50	-0.88	0.37
	Hayır	1	6.50	6.50				

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 21'e göre kontrol grubundaki öğrencilerin siber mağduriyet puanları internet erişimine sahip olma durumuna göre ön testte (U = 9.50; p > 0.05), son testte (U = 9.00; p > 0.05) ve izleme testinde (U = 5.50; p > 0.05) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin siber mağduriyet puanlarının günlük ortalama internet kullanım süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

Deney Grubundaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarının Günlük Ortalama İnternet Kullanım Süresine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	H	sd	p
Ön test	0-1 saat	3	13.67	2.49	4	0.64
	1-2 saat	10	12.30			
	2-3 saat	6	9.67			
	3-4 saat	3	13.83			
	4-5 saat	2	18.25			
Son test	0-1 saat	3	9.83	2.28	4	0.68
	1-2 saat	10	13.20			
	2-3 saat	6	10.67			
	3-4 saat	3	12.67			
	4-5 saat	2	18.25			
İzleme testi	0-1 saat	3	14.33	0.85	4	0.93
	1-2 saat	10	11.60			
	2-3 saat	6	11.50			
	3-4 saat	3	14.33			
	4-5 saat	2	14.50			

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 22'ye göre deney grubundaki öğrencilerin siber mağduriyet puanları günlük ortalama internet kullanım süresine göre ön testte (H = 2.49; p > 0.05), son testte (H = 2.28; p > 0.05) ve izleme testinde (H = 0.85; p > 0.05) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin siber mağduriyet puanlarının günlük ortalama internet kullanım süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarının Günlük Ortalama İnternet Kullanım Süresine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	H	sd	p
Ön test	0-1 saat	3	3.50	7.16	5	0.20
	1-2 saat	12	13.83			
	2-3 saat	3	16.00			
	3-4 saat	2	8.50			
	4-5 saat	1	13.00			
	5+ saat	3	15.17			
Son test	0-1 saat	3	4.00	8.54	5	0.12
	1-2 saat	12	13.54			
	2-3 saat	3	10.17			
	3-4 saat	2	10.25			
	4-5 saat	1	17.00			
	5+ saat	3	19.17			
İzleme testi	0-1 saat	3	6.50	9.06	5	0.10
	1-2 saat	12	13.83			
	2-3 saat	3	10.67			
	3-4 saat	2	4.00			
	4-5 saat	1	19.00			
	5+ saat	3	18.50			

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 23'e göre kontrol grubundaki öğrencilerin siber mağduriyet puanları günlük ortalama internet kullanım süresine göre ön testte ($H = 7.16$; $p > 0.05$), son testte ($H = 8.54$; $p > 0.05$) ve izleme testinde ($H = 9.06$; $p > 0.05$) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin siber mağduriyet puanlarının ön test, son test ve izleme testi ölçümleri arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü tekrarlı ölçümler varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

Deney Grubundaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Ölçüm	n	M	SS			
Ön test	24	18.29	4.91			
Son test	24	15.88	4.62			
İzleme testi	24	15.21	3.87			
Etki	KT	sd	KO	F	p	ηp^2
Zaman	126.33	2	63.17	8.50	.001*	.270
Hata	341.67	46	7.43			
Karşılaştırma		Ortalama fark	SH	p		%95 GA

(Devam ediyor)

Tablo 24 (Devam)

Deney Grubundaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Ölçüm	n	M	SS		
Ön test – Son test		2.42	0.86	.030	[0.19, 4.64]
Ön test – İzleme testi		3.08	0.75	.001	[1.14, 5.02]
Son test – İzleme testi		0.67	0.74	1.000	[-1.25, 2.58]

Not. Küresellik varsayımı sağlandığından Sphericity Assumed sonuçları raporlanmıştır. KT = kareler toplamı; KO = kareler ortalaması; SH = standart hata; GA = güven aralığı; ηp^2 = kısmi eta kare. * $p < .05$; ** $p < .001$

Küresellik varsayımının Mauchly testi sonucunda sağlandığı belirlenmiştir ($W = .96$, $\chi^2(2) = 0.90$, $p = .638$). Bu nedenle Sphericity Assumed sonuçları esas alınmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin siber mağduriyet puanlarının zaman içinde anlamlı biçimde değiştiği belirlenmiştir ($F(2, 46) = 8.50$, $p = .001$, $\eta p^2 = .270$). Puan ortalaması ön testte 18.29 iken son testte 15.88'e, izleme testinde ise 15.21'e düşmüştür. Bonferroni düzeltmeli karşılaştırmalara göre ön test ile son test arasındaki fark (ortalama fark = 2.42, $p = .030$) ve ön test ile izleme testi arasındaki fark (ortalama fark = 3.08, $p = .001$) anlamlıdır. Son test ile izleme testi arasındaki fark ise anlamlı değildir (ortalama fark = 0.67, $p = 1.000$). Bu bulgular deney grubunda uygulama sonrasında ortaya çıkan azalmanın izleme ölçümünde korunduğunu göstermektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin siber mağduriyet puanlarının ön test, son test ve izleme testi ölçümleri arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü tekrarlı ölçümler varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Ölçüm	n	M	SS			
Ön test	24	16.04	5.16			
Son test	24	14.96	5.03			
İzleme testi	24	14.42	4.57			
Etki	KT	sd	KO	F	p	ηp^2
Zaman	32.86	2	16.43	2.99	.060	.115
Hata	253.14	46	5.50			
Karşılaştırma		Ortalama fark	SH	p		%95 GA

(Devam ediyor)

Tablo 25 (Devam)

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Ölçüm	n	M	SS		
Ön test – Son test		1.08	0.68	.380	[-0.68, 2.85]
Ön test – İzleme testi		1.63	0.73	.110	[-0.27, 3.52]
Son test – İzleme testi		0.54	0.61	1.000	[-1.04, 2.12]

Not. Küresellik varsayımı sağlandığından Sphericity Assumed sonuçları raporlanmıştır. KT = kareler toplamı; KO = kareler ortalaması; SH = standart hata; GA = güven aralığı; ηp^2 = kısmi eta kare. * $p < .05$; ** $p < .001$

Küresellik varsayımının Mauchly testi sonucunda sağlandığı belirlenmiştir ($W = .96$, $\chi^2(2) = 0.95$, $p = .623$). Bu nedenle Sphericity Assumed sonuçları esas alınmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin siber mağduriyet puanlarının zaman içinde anlamlı biçimde değişmediği belirlenmiştir ($F(2, 46) = 2.99$, $p = .060$, $\eta p^2 = .115$). Puan ortalamasının ön testte 16.04, son testte 14.96 ve izleme testinde 14.42 olduğu görülmüştür. Ortalama puanlardaki azalma istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Deney ve kontrol gruplarının siber mağduriyet son test puanlarının ön test puanları kontrol edildiğinde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANCOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

Deney ve Kontrol Gruplarının Siber Mağduriyet Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Kaynak	KT	sd	KO	F	p	ηp^2
Grup	4.07	1	4.07	0.34	.564	.007
Ön test	528.86	1	528.86	43.85	.001	.494
Hata	542.72	45	12.06			

KT = kareler toplamı. KO = kareler ortalaması. ηp^2 = kısmi eta kare.

Tablo 26'ya göre siber mağduriyet ön test puanları kovaryant olarak modele alındığında deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F(1, 45) = 0.34$, $p = .564$, $\eta p^2 = .007$). Buna karşılık kovaryant olarak modele dâhil edilen ön test puanlarının modele anlamlı katkı sağladığı belirlenmiştir ($F(1, 45) = 43.85$, $p < .001$, $\eta p^2 = .494$). Bu bulgu, öğrencilerin siber mağduriyet son test puanlarının başlangıç düzeyleriyle anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak ön test puanlarının etkisi istatistiksel olarak kontrol edildiğinde deney ve kontrol gruplarının siber mağduriyet son test puan ortalamalarının anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla psikoeğitim

programının siber mağduriyet üzerindeki etkisi ANCOVA bulgularıyla desteklenmemiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin siber mağduriyet puanlarındaki değişimin ölçüm zamanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla iki faktörlü karışık desenli varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 27'de sunulmuştur.

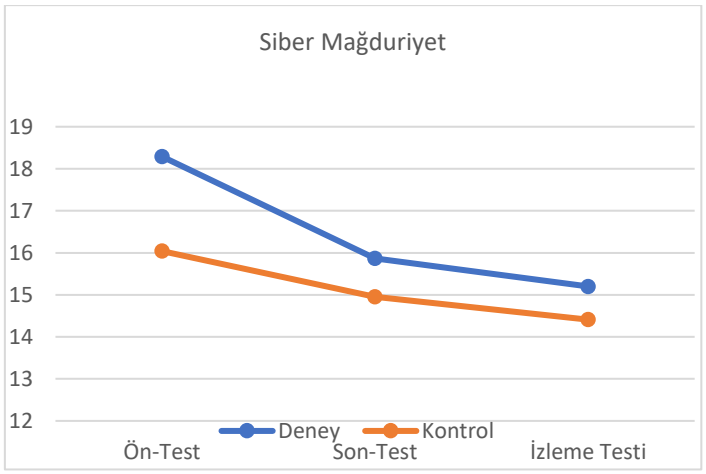
Tablo 27

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Siber Mağduriyet Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Karışık Desenli Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η2
Gruplar arası	2468.486	46				
Grup (D-K)	62.674	1	62.674	1.168	.285	.025
Hata	2405.812	45	53.463			
Gruplariçi	754.001	92				
Ölçüm (Ö-S-İ)	143.514	2	71.757	11.099	.000**	.194
Grup*Ölçüm	15.681	2	7.840	1.213	.302	.026
Hata	594.806	92	6.465			
Toplam	3222.487	138				

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 27 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin siber mağduriyet ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puan ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizinde, grup etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve eta kare değerinin düşük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir [$F(1, 45) = 1.168$; $p > .05$; $\eta^2 = .025$]. Bu bulgu, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin siber mağduriyet düzeylerinin gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Ancak, farklı zamanlarda yapılan ölçümler (ön test, son test ve izleme testi) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur [$F(2, 92) = 11.099$; $p < .001$; $\eta^2 = .194$]. Bu bulgu, gruplardan bağımsız olarak tüm öğrencilerin zaman içerisinde siber mağduriyet düzeylerinde anlamlı bir değişim yaşandığını göstermektedir. Son olarak, grup ve zaman etkileşimi incelendiğinde, bu etkileşimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve eta kare değerinin ise düşük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir [$F(2, 92) = 1.213$; $p > .05$; $\eta^2 = .026$]. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, uygulanan psikoeğitim programı sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin siber mağduriyet düzeylerindeki değişimin deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.



Şekil 3. Siber Mağduriyet Değişim Grafiği

Şekil 3 incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubunda siber mağduriyet puanlarının zaman içinde azaldığı görülmektedir. Bununla birlikte ön test puanlarının kontrol edildiği ANCOVA sonucunda grupların son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması ve grup × zaman etkileşiminin anlamlı olmaması, bu azalmanın deney grubuna özgü olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla psikoeğitim programının siber mağduriyet üzerindeki etkisi istatistiksel olarak desteklenmemiştir.

Öğrencilerin Siber Zorbalık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde aile temelli atılganlık psikoeğitim programının öğrencilerin siber zorbalık düzeyleri üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin siber zorbalık ön test, son test ve izleme testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup	Ölçüm	n	M	SS
Deney	Ön test	24	15.46	4.11
	Son test	24	14.04	3.44
	İzleme testi	24	13.00	2.54
Kontrol	Ön test	24	15.38	5.98
	Son test	24	15.00	5.18
	İzleme testi	24	14.71	5.17

Tablo 28 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin siber zorbalık puan ortalamasının ön testte 15.46 (SS = 4.11), son testte 14.04 (SS = 3.44) ve izleme testinde 13.00 (SS = 2.54) olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalaması ise ön testte 15.38 (SS = 5.98), son testte 15.00 (SS = 5.18) ve izleme testinde 14.71 (SS = 5.17) olarak hesaplanmıştır. Her iki grupta da puan ortalamalarının zaman içinde azaldığı görülmekle birlikte bu değişimlerin istatistiksel anlamlılığı ilerleyen analizlerde değerlendirilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin siber zorbalık puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29

Deney Grubundaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	W	Z	p
Ön test	Erkek	3	17.00	51.00	18.00	249.00	-1.18	0.23
	Kadın	21	11.86	249.00				
Son test	Erkek	3	16.83	50.50	18.50	249.50	-1.14	0.25
	Kadın	21	11.88	249.50				
İzleme Testi	Erkek	3	17.33	52.00	17.00	248.00	-1.28	0.20
	Kadın	21	11.81	248.00				

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 29'a göre deney grubundaki öğrencilerin siber zorbalık puanları cinsiyete göre ön testte ($U = 18.00$; $p > 0.05$), son testte ($U = 18.50$; $p > 0.05$) ve izleme testinde ($U = 17.00$; $p > 0.05$) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin siber zorbalık puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	W	Z	p
Ön test	Erkek	4	12.00	48.00	38.00	48.00	-0.15	0.87
	Kadın	20	12.60	252.00				
Son test	Erkek	4	12.13	48.50	38.50	48.50	-0.11	0.90
	Kadın	20	12.58	251.50				
İzleme Testi	Erkek	4	14.13	56.50	33.50	243.50	-0.50	0.61
	Kadın	20	12.18	243.50				

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 30'a göre kontrol grubundaki öğrencilerin siber zorbalık puanları cinsiyete göre ön testte ($U = 38.00$; $p > 0.05$), son testte ($U = 38.50$; $p > 0.05$) ve izleme testinde ($U = 33.50$; $p > 0.05$) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin siber zorbalık puanlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31

Deney Grubundaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	H	sd	p
Ön test	17 yaş	12	12.08	0.47	2	0.78
	16 yaş	8	13.81			
	15 yaş	4	11.13			
Son test	17 yaş	12	12.13	0.34	2	0.84
	16 yaş	8	12.13			
	15 yaş	4	14.38			
İzleme Testi	17 yaş	12	11.92	0.64	2	0.72
	16 yaş	8	14.06			
	15 yaş	4	11.13			

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 31'e göre deney grubundaki öğrencilerin siber zorbalık puanları yaşa göre ön testte ($H = 0.47$; $p > 0.05$), son testte ($H = 0.34$; $p > 0.05$) ve izleme testinde ($H = 0.64$; $p > 0.05$) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin siber zorbalık puanlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	H	sd	p
Ön test	17 yaş	13	11.88	0.84	2	0.65
	16 yaş	10	12.70			
	15 yaş	1	18.50			
Son test	17 yaş	13	11.15	1.18	2	0.55
	16 yaş	10	13.85			
	15 yaş	1	16.50			
İzleme Testi	17 yaş	13	11.38	0.78	2	0.67
	16 yaş	10	13.65			
	15 yaş	1	15.50			

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 32'ye göre kontrol grubundaki öğrencilerin siber zorbalık puanları yaşa göre ön testte ($H = 0.84$; $p > 0.05$), son testte ($H = 1.18$; $p > 0.05$) ve izleme testinde ($H = 0.78$; $p > 0.05$) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin siber zorbalık puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33

Deney Grubundaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	H	sd	p
Ön test	9.Sınıf	2	12.75	0.03	2	0.98
	10.Sınıf	8	12.13			
	11.Sınıf	14	12.68			
Son test	9.Sınıf	2	17.25	1.04	2	0.59
	10.Sınıf	8	12.44			
	11.Sınıf	14	11.86			
İzleme Testi	9.Sınıf	2	14.00	0.22	2	0.89
	10.Sınıf	8	13.06			
	11.Sınıf	14	11.96			

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 33'e göre deney grubundaki öğrencilerin siber zorbalık puanları sınıf düzeyine göre ön testte ($H = 0.03$; $p > 0.05$), son testte ($H = 1.04$; $p > 0.05$) ve izleme testinde ($H = 0.22$; $p > 0.05$) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin siber zorbalık puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	H	sd	p
Ön test	9.Sınıf	1	24.00	3.22	2	0.19
	10.Sınıf	6	13.58			
	11.Sınıf	17	11.44			
Son test	9.Sınıf	1	21.50	2.32	2	0.31
	10.Sınıf	6	14.00			
	11.Sınıf	17	11.44			
İzleme Testi	9.Sınıf	1	21.00	2.66	2	0.26
	10.Sınıf	6	14.75			
	11.Sınıf	17	11.21			

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 34'e göre kontrol grubundaki öğrencilerin siber zorbalık puanları sınıf düzeyine göre ön testte ($H = 3.22$; $p > 0.05$), son testte ($H = 2.32$; $p > 0.05$) ve izleme testinde ($H = 2.66$; $p > 0.05$) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin siber zorbalık puanlarının teknolojik cihaza sahip olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35

Deney Grubundaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarının Teknolojik Cihaza Sahip Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	W	Z	p
Ön test	Evet	20	13.55	271.00	19.00	29.00	-1.63	0.10
	Hayır	4	7.25	29.00				
Son test	Evet	20	13.30	266.00	24.00	34.00	-1.25	0.21
	Hayır	4	8.50	34.00				
İzleme Testi	Evet	20	13.53	270.50	19.50	29.50	-1.60	0.10
	Hayır	4	7.38	29.50				

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 35'e göre deney grubundaki öğrencilerin siber zorbalık puanları teknolojik cihaza sahip olma durumuna göre ön testte ($U = 19.00$; $p > 0.05$), son testte ($U = 24.00$; $p > 0.05$) ve izleme testinde ($U = 19.50$; $p > 0.05$) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin siber zorbalık puanlarının teknolojik cihaza sahip olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarının Teknolojik Cihaza Sahip Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	W	Z	p
Ön test	Evet	23	12.89	296.50	2.50	3.50	-1.31	0.18
	Hayır	1	3.50	3.50				
Son test	Evet	23	12.93	297.50	1.50	2.50	-1.46	0.14
	Hayır	1	2.50	2.50				
İzleme Testi	Evet	23	12.76	293.50	5.50	6.50	-0.87	0.38
	Hayır	1	6.50	6.50				

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 36'ya göre kontrol grubundaki öğrencilerin siber zorbalık puanları teknolojik cihaza sahip olma durumuna göre ön testte ($U = 2.50$; $p > 0.05$), son testte ($U = 1.50$; $p > 0.05$) ve izleme testinde ($U = 5.50$; $p > 0.05$) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin siber zorbalık puanlarının internet erişimine sahip olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37

Deney Grubundaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarının İnternet Erişimine Sahip Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	W	Z	p
Ön test	Evet	22	13.41	295.00	2.00	5.00	-2.10	0.03
	Hayır	2	2.50	5.00				
Son test	Evet	22	13.32	293.00	4.00	7.00	-1.90	0.05
	Hayır	2	3.50	7.00				
İzleme Testi	Evet	22	13.25	291.50	5.50	8.50	-1.74	0.08
	Hayır	2	4.25	8.50				

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 37'ye göre deney grubundaki öğrencilerin siber zorbalık puanları internet erişimine sahip olma durumuna göre ön testte anlamlı biçimde farklılaşmıştır ($U = 2.00$; $p < 0.05$). Grup ortalamaları, internet erişimine sahip öğrencilerin ön test siber zorbalık

puanlarının internet erişimine sahip olmayan öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Buna karşılık son test (U = 4.00; p > 0.05) ve izleme testi (U = 5.50; p > 0.05) puanları internet erişimine sahip olma durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin siber zorbalık puanlarının internet erişimine sahip olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarının İnternet Erişimine Sahip Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	W	Z	p
Ön test	Evet	23	12.24	281.50	5.50	281.50	-0.87	0.38
	Hayır	1	18.50	18.50				
Son test	Evet	23	12.50	287.50	11.50	12.50	0.00	1.00
	Hayır	1	12.50	12.50				
İzleme Testi	Evet	23	12.76	293.50	5.50	6.50	-0.87	0.38
	Hayır	1	6.50	6.50				

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 38'e göre kontrol grubundaki öğrencilerin siber zorbalık puanları internet erişimine sahip olma durumuna göre ön testte (U = 5.50; p > 0.05), son testte (U = 11.50; p > 0.05) ve izleme testinde (U = 5.50; p > 0.05) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin siber zorbalık puanlarının günlük ortalama internet kullanım süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 39'da sunulmuştur.

Tablo 39

Deney Grubundaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarının Günlük Ortalama İnternet Kullanım Süresine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	H	sd	p
Ön test	0-1 saat	3	8.50	5.01	4	0.28
	1-2 saat	10	10.80			
	2-3 saat	6	12.58			
	3-4 saat	3	17.17			
	4-5 saat	2	19.75			

(Devam ediyor)

Tablo 39 (Devam)

Deney Grubundaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarının Günlük Ortalama İnternet Kullanım Süresine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	H	sd	p
Son test	0-1 saat	3	8.00	4.18	4	0.38
	1-2 saat	10	11.20			
	2-3 saat	6	12.75			
	3-4 saat	3	17.00			
	4-5 saat	2	18.25			
İzleme Testi	0-1 saat	3	7.83	3.72	4	0.44
	1-2 saat	10	10.95			
	2-3 saat	6	14.33			
	3-4 saat	3	15.50			
	4-5 saat	2	17.25			

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 39'a göre deney grubundaki öğrencilerin siber zorbalık puanları günlük ortalama internet kullanım süresine göre ön testte ($H = 5.01$; $p > 0.05$), son testte ($H = 4.18$; $p > 0.05$) ve izleme testinde ($H = 3.72$; $p > 0.05$) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin siber zorbalık puanlarının günlük ortalama internet kullanım süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 40'ta sunulmuştur.

Tablo 40

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarının Günlük Ortalama İnternet Kullanım Süresine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	H	sd	p
Ön test	0-1 saat	3	3.50	7.89	5	0.16
	1-2 saat	12	12.83			
	2-3 saat	3	13.67			
	3-4 saat	2	11.00			
	4-5 saat	1	20.50			
	5+ saat	3	17.33			
Son test	0-1 saat	3	3.67	8.79	5	0.11
	1-2 saat	12	13.96			
	2-3 saat	3	11.67			
	3-4 saat	2	7.50			
	4-5 saat	1	16.50			
	5+ saat	3	18.33			
İzleme Testi	0-1 saat	3	6.50	8.24	5	0.14
	1-2 saat	12	13.21			
	2-3 saat	3	12.50			
	3-4 saat	2	4.50			
	4-5 saat	1	18.50			
	5+ saat	3	19.00			

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 40'a göre kontrol grubundaki öğrencilerin siber zorbalık puanları günlük ortalama internet kullanım süresine göre ön testte ($H = 7.89$; $p > 0.05$), son testte ($H = 8.79$; $p > 0.05$) ve izleme testinde ($H = 8.24$; $p > 0.05$) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin siber zorbalık puanlarının ön test, son test ve izleme testi ölçümleri arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü tekrarlı ölçümler varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 41

Deney Grubundaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Ölçüm	n	M	SS			
Ön test	24	15.46	4.11			
Son test	24	14.04	3.44			
İzleme testi	24	13.00	2.54			
Etki	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**ηp²**
Zaman	73.08	1.59	45.97	10.49	.001*	.313
Hata	160.25	36.57	4.38			
Karşılaştırma		**Ortalama fark**	**SH**	**p**		**%95 GA**
Ön test – Son test		1.42	0.63	.100		[-0.20, 3.03]
Ön test – İzleme testi		2.46	0.58	.001		[0.97, 3.95]
Son test – İzleme testi		1.04	0.38	.037		[0.05, 2.03]

Not. Küresellik varsayımı sağlanmadığından Greenhouse-Geisser düzeltmesine dayalı sonuçlar raporlanmıştır. KT = kareler toplamı; KO = kareler ortalaması; SH = standart hata; GA = güven aralığı; ηp^2 = kısmi eta kare. * $p < .05$; ** $p < .001$

Küresellik varsayımının Mauchly testi sonucunda sağlanmadığı belirlenmiştir ($W = .74$, $\chi^2(2) = 6.57$, $p = .038$). Bu nedenle Greenhouse-Geisser düzeltmesine dayalı sonuçlar esas alınmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin siber zorbalık puanlarının zaman içinde anlamlı biçimde değiştiği belirlenmiştir ($F(1.59, 36.57) = 10.49$, $p = .001$, $\eta p^2 = .313$). Puan ortalamasının ön testte 15.46, son testte 14.04 ve izleme testinde 13.00 olduğu görülmüştür. Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalara göre ön test ile son test arasındaki fark anlamlı değildir (ortalama fark = 1.42, $p = .100$). Buna karşılık ön test ile izleme testi (ortalama fark = 2.46, $p = .001$) ve son test ile izleme testi (ortalama fark = 1.04, $p = .037$) arasındaki farklar anlamlıdır. Bu bulgular, deney grubundaki siber zorbalık puanlarının zaman içinde azaldığını ve azalmanın özellikle izleme ölçümünde belirginleştiğini göstermektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin siber zorbalık puanlarının ön test, son test ve izleme testi ölçümleri arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü tekrarlı ölçümler varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 42'de sunulmuştur.

Tablo 42

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Ölçüm	n	M	SS			
Ön test	24	15.38	5.98			
Son test	24	15.00	5.18			
İzleme testi	24	14.71	5.17			
Etki	KT	sd	KO	F	p	ηp²
Zaman	5.36	2	2.68	0.58	.566	.024
Hata	213.97	46	4.65			
Karşılaştırma		Ortalama fark	SH	p		%95 GA
Ön test – Son test		0.38	0.58	1.000		[-1.11, 1.86]
Ön test – İzleme testi		0.67	0.72	1.000		[-1.18, 2.52]
Son test – İzleme testi		0.29	0.56	1.000		[-1.16, 1.75]

Not. Küresellik varsayımı sağlandığından Sphericity Assumed sonuçları raporlanmıştır. KT = kareler toplamı; KO = kareler ortalaması; SH = standart hata; GA = güven aralığı; ηp² = kısmi eta kare. * p < .05; ** p < .001

Küresellik varsayımının Mauchly testi sonucunda sağlandığı belirlenmiştir (W = .89, $\chi^2(2) = 2.46$, p = .293). Bu nedenle Sphericity Assumed sonuçları esas alınmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin siber zorbalık puanlarının zaman içinde anlamlı biçimde değişmediği belirlenmiştir ($F(2, 46) = 0.58$, p = .566, $\eta p^2 = .024$). Puan ortalamasının ön testte 15.38, son testte 15.00 ve izleme testinde 14.71 olduğu görülmüştür. Ortalama puanlardaki sınırlı azalma istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Deney ve kontrol gruplarının siber zorbalık son test puanlarının ön test puanları kontrol edildiğinde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANCOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 43'te sunulmuştur.

Tablo 43

Deney ve Kontrol Gruplarının Siber Zorbalık Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Kaynak	KT	sd	KO	F	p	ηp²
Grup	12.41	1	12.41	1.91	.174	.041
Ön test	598.49	1	598.49	92.09	< .001	.672
Hata	292.47	45	6.50			

Not. KT = kareler toplamı. KO = kareler ortalaması. ηp² = kısmi eta kare.

Tablo 43'e göre siber zorbalık ön test puanları kovaryant olarak modele alındığında deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F(1, 45) = 1.91$, $p = .174$, $\eta p^2 = .041$). Buna karşılık kovaryant olarak modele dâhil edilen ön test puanlarının modele anlamlı katkı sağladığı belirlenmiştir ($F(1, 45) = 92.09$, $p < .001$, $\eta p^2 = .672$). Bu bulgu, öğrencilerin siber zorbalık son test puanlarının başlangıç düzeyleriyle anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak ön test puanlarının etkisi istatistiksel olarak kontrol edildiğinde deney ve kontrol gruplarının siber zorbalık son test puan ortalamalarının anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla psikoeğitim programının siber zorbalık üzerindeki etkisi ANCOVA bulgularıyla desteklenmemiştir.

Deney ve kontrol gruplarının siber zorbalık puanlarındaki değişimin ölçüm zamanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla iki faktörlü karışık desenli varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 44'te sunulmuştur.

Tablo 44

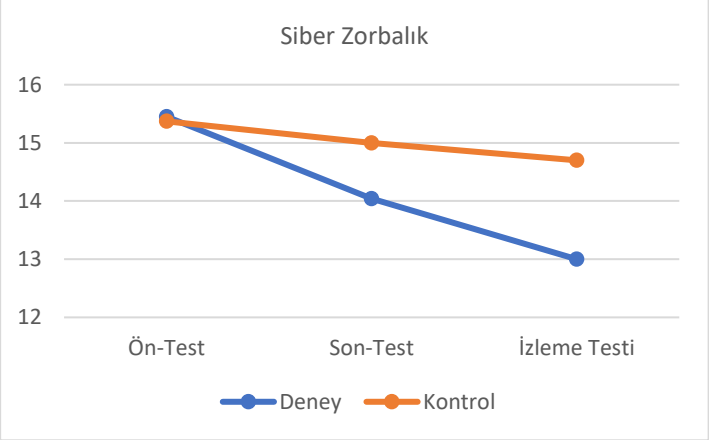
Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Karışık Desenli Varyans Analizi Bulguları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η2
Gruplararası	2517.972	47				
Grup (D-K)	26.694	1	26.694	0.493	.486	.011
Hata	2491.278	46	54.158			
Gruplariçi	452.667	94				
Ölçüm (Ö-S-İ)	59.014	2	29.507	7.254	.001**	.136
Grup*Ölçüm	19.431	2	9.715	2.388	.097	.049
Hata	374.222	92	4.068			
Toplam	2970.639	141				

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 44 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin siber zorbalık ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puan ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizinde, grup etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve eta kare değerinin düşük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir [$F(1, 46) = 0.493$; $p > .05$; $\eta^2 = .011$]. Bu bulgu, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin siber zorbalık düzeylerinin gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Buna karşılık, farklı zamanlarda yapılan ölçümler (ön test, son test ve izleme testi) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur [$F(2, 92) = 7.254$; $p < .01$; $\eta^2 = .136$]. Bu sonuç, gruplardan bağımsız olarak tüm öğrencilerin zaman içerisinde siber zorbalık düzeylerinde anlamlı bir değişim yaşandığını göstermektedir. Son olarak, grup

ve zaman etkileşimi incelendiğinde, bu etkileşimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve eta kare değerinin düşük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir [$F(2, 92) = 2.388$; $p > .05$; $\eta^2 = .049$]. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, uygulanan psikoeğitim programı sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin siber zorbalık düzeylerindeki değişimin deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.



Şekil 4. Siber Zorbalık Değişim Grafiği

Şekil 4 incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubunda siber zorbalık puanlarının zaman içinde azaldığı görülmektedir. Deney grubundaki azalma daha belirgin olmakla birlikte grup × zaman etkileşim etkisi anlamlı değildir. Ön test puanlarının kontrol edildiği ANCOVA sonucunda da grupların düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde psikoeğitim programının siber zorbalık üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak desteklenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin Öz Saygı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde aile temelli atılganlık psikoeğitim programının öğrencilerin öz saygı düzeyleri üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öz saygı ön test, son test ve izleme testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 45

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup	Ölçüm	n	M	SS
Deney	Ön test	24	65.75	13.28
	Son test	24	75.88	12.41
	İzleme testi	24	78.38	13.36
Kontrol	Ön test	24	76.25	10.18
	Son test	24	78.33	10.15
	İzleme testi	24	78.38	10.75

Tablo 45 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin öz saygı puan ortalamasının ön testte 65.75 (SS = 13.28), son testte 75.88 (SS = 12.41) ve izleme testinde 78.38 (SS = 13.36) olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin öz saygı puan ortalaması ise ön testte 76.25 (SS = 10.18), son testte 78.33 (SS = 10.15) ve izleme testinde 78.38 (SS = 10.75) olarak belirlenmiştir. Buna göre deney grubunda öz saygı puanları ön testten son teste belirgin biçimde artmış ve izleme testinde bu artış sürmüştür. Kontrol grubundaki puanlar ise ölçüm zamanları boyunca görece benzer düzeyde kalmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin öz saygı puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 46'da sunulmuştur.

Tablo 46

Deney Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	W	Z	p
Ön test	Erkek	3	13.50	40.50	28.50	259.50	-0.26	0.79
	Kadın	21	12.36	259.50				
Son test	Erkek	3	11.17	33.50	27.50	33.50	-0.34	0.77
	Kadın	21	12.69	266.50				
İzleme testi	Erkek	3	10.17	30.50	24.50	30.50	-0.61	0.54
	Kadın	21	12.83	269.50				

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 46'ya göre deney grubundaki öğrencilerin öz saygı puanları cinsiyete göre ön testte (U = 28.50, p = .79), son testte (U = 27.50; p > 0.05) ve izleme testinde (U = 24.50; p > 0.05) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin öz saygı puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 47'de sunulmuştur.

Tablo 47

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	W	Z	p
Ön test	Erkek	4	16.50	66.00	24.00	234.00	-1.24	0.21
	Kadın	20	11.70	234.00				
Son test	Erkek	4	13.13	52.50	37.50	247.50	-0.19	0.84
	Kadın	20	12.38	247.50				
İzleme testi	Erkek	4	15.13	60.50	29.50	239.50	-0.81	0.41
	Kadın	20	11.98	239.50				

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 47'ye göre kontrol grubundaki öğrencilerin öz saygı puanları cinsiyete göre ön testte ($U = 24.00$; $p > 0.05$), son testte ($U = 37.50$; $p > 0.05$) ve izleme testinde ($U = 29.50$; $p > 0.05$) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin öz saygı puanlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 48'de sunulmuştur.

Tablo 48

Deney Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	H	sd	p
Ön test	17 yaş	12	12.75	0.64	2	0.72
	16 yaş	8	11.13			
	15 yaş	4	14.50			
Son test	17 yaş	12	14.42	1.76	2	0.41
	16 yaş	8	10.56			
	15 yaş	4	10.63			
İzleme Testi	17 yaş	12	13.93	1.02	2	0.59
	16 yaş	8	11.00			
	15 yaş	4	11.13			

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 48'e göre deney grubundaki öğrencilerin öz saygı puanları yaşa göre ön testte ($H = 0.64$; $p > 0.05$), son testte ($H = 1.76$; $p > 0.05$) ve izleme testinde ($H = 1.02$; $p > 0.05$) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin öz saygı puanlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 49'da sunulmuştur.

Tablo 49

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	H	sd	p
Ön test	17 yaş	13	14.19	2.55	2	0.27
	16 yaş	10	11.15			
	15 yaş	1	4.00			
Son test	17 yaş	13	13.96	2.73	2	0.25
	16 yaş	10	11.60			
	15 yaş	1	2.50			
İzleme testi	17 yaş	13	14.62	3.34	2	0.18
	16 yaş	10	10.60			
	15 yaş	1	4.00			

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 49'a göre kontrol grubundaki öğrencilerin öz saygı puanları yaşa göre ön testte ($H = 2.55$; $p > 0.05$), son testte ($H = 2.73$; $p > 0.05$) ve izleme testinde ($H = 3.34$; $p > 0.05$) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin öz saygı puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 50'de sunulmuştur.

Tablo 50

Deney Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	H	sd	p
Ön test	9.Sınıf	2	20.50	4.65	2	0.09
	10.Sınıf	8	9.06			
	11.Sınıf	14	13.32			
Son test	9.Sınıf	2	11.00	0.67	2	0.71
	10.Sınıf	8	11.13			
	11.Sınıf	14	13.50			
İzleme testi	9.Sınıf	2	14.25	0.63	2	0.72
	10.Sınıf	8	10.94			
	11.Sınıf	14	13.14			

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 50'ye göre deney grubundaki öğrencilerin öz saygı puanları sınıf düzeyine göre ön testte (H = 4.65; p > 0.05), son testte (H = 0.67; p > 0.05) ve izleme testinde (H = 0.63; p > 0.05) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin öz saygı puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 51'de sunulmuştur.

Tablo 51

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	H	sd	p
Ön test	9.Sınıf	1	23.00	2.45	2	0.29
	10.Sınıf	6	11.08			
	11.Sınıf	17	12.38			
Son test	9.Sınıf	1	9.00	0.26	2	0.87
	10.Sınıf	6	12.42			
	11.Sınıf	17	12.74			
İzleme testi	9.Sınıf	1	22.50	3.03	2	0.21
	10.Sınıf	6	9.67			
	11.Sınıf	17	12.91			

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 51'e göre kontrol grubundaki öğrencilerin öz saygı puanları sınıf düzeyine göre ön testte (H = 2.45; p > 0.05), son testte (H = 0.26; p > 0.05) ve izleme testinde (H = 3.03; p > 0.05) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin öz saygı puanlarının teknolojik cihaza sahip olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 52'de sunulmuştur.

Tablo 52

Deney Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarının Teknolojik Cihaza Sahip Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	W	Z	p
Ön test	Evet	20	12.98	259.50	30.50	40.50	-0.73	0.46
	Hayır	4	10.13	40.50				
Son test	Evet	20	11.65	233.00	23.00	233.00	-1.31	0.18
	Hayır	4	16.75	67.00				
İzleme testi	Evet	20	11.58	231.50	21.50	231.50	-1.43	0.15
	Hayır	4	17.13	68.50				

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 52'ye göre deney grubundaki öğrencilerin öz saygı puanları teknolojik cihaza sahip olma durumuna göre ön testte (U = 30.50; p > 0.05), son testte (U = 23.00; p > 0.05) ve izleme testinde (U = 21.50; p > 0.05) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin öz saygı puanlarının teknolojik cihaza sahip olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 53'te sunulmuştur.

Tablo 53

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarının Teknolojik Cihaza Sahip Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	W	Z	p
Ön test	Evet	23	12.13	279.00	3.00	279.00	-1.22	0.21
	Hayır	1	21.00	21.00				
Son test	Evet	23	12.09	278.00	2.00	278.00	-1.37	0.16
	Hayır	1	22.00	22.00				
İzleme testi	Evet	23	12.39	285.00	9.00	285.00	-0.36	0.71
	Hayır	1	15.00	15.00				

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 53'e göre kontrol grubundaki öğrencilerin öz saygı puanları teknolojik cihaza sahip olma durumuna göre ön testte (U = 3.00; p > 0.05), son testte (U = 2.00; p > 0.05) ve izleme testinde (U = 9.00; p > 0.05) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin öz saygı puanlarının internet erişimine sahip olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 54'te sunulmuştur.

Tablo 54

Deney Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarının İnternet Erişimine Sahip Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	W	Z	p
Ön test	Evet	22	12.84	282.50	14.50	17.50	-0.78	0.43
	Hayır	2	8.75	17.50				
Son test	Evet	22	11.93	262.50	9.50	262.50	-1.30	0.19
	Hayır	2	18.75	37.50				
İzleme testi	Evet	22	12.02	264.50	11.50	264.50	-1.09	0.27
	Hayır	2	17.75	35.50				

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 54'e göre deney grubundaki öğrencilerin öz saygı puanları internet erişimine sahip olma durumuna göre ön testte (U = 14.50; p > 0.05), son testte (U = 9.50; p > 0.05) ve izleme testinde (U = 11.50; p > 0.05) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin öz saygı puanlarının internet erişimine sahip olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 55'te sunulmuştur.

Tablo 55

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarının İnternet Erişimine Sahip Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	W	Z	p
Ön test	Evet	23	12.46	286.50	10.50	286.50	-0.14	0.88
	Hayır	1	13.50	13.50				
Son test	Evet	23	12.30	283.00	7.00	283.00	-0.65	0.51
	Hayır	1	17.00	17.00				
İzleme testi	Evet	23	12.15	279.50	3.50	279.50	-1.15	0.24
	Hayır	1	20.50	20.50				

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 55'e göre kontrol grubundaki öğrencilerin öz saygı puanları internet erişimine sahip olma durumuna göre ön testte (U = 10.50; p > 0.05), son testte (U = 7.00; p > 0.05) ve izleme testinde (U = 3.50; p > 0.05) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin öz saygı puanlarının günlük ortalama internet kullanım süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 56'da sunulmuştur.

Tablo 56

Deney Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarının Günlük Ortalama İnternet Kullanım Süresine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	H	sd	p
Ön test	0-1 saat	3	11.50	0.09	4	0.99
	1-2 saat	10	12.65			
	2-3 saat	6	12.58			
	3-4 saat	3	12.33			
	4-5 saat	2	13.25			

(Devam ediyor)

Tablo 56 (Devam)

Deney Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarının Günlük Ortalama İnternet Kullanım Süresine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	H	sd	p
Deney Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarının Günlük Ortalama İnternet Son test	0-1 saat	3	20.17	5.55	4	0.23
	1-2 saat	10	12.25			
	2-3 saat	6	8.58			
	3-4 saat	3	12.17			
	4-5 saat	2	14.50			
İzleme testi	0-1 saat	3	19.83	6.71	4	0.15
	1-2 saat	10	14.25			
	2-3 saat	6	9.08			
	3-4 saat	3	8.83			
	4-5 saat	2	8.50			

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 56'ya göre deney grubundaki öğrencilerin öz saygı puanları günlük ortalama internet kullanım süresine göre ön testte ($H = 0.09$; $p > 0.05$), son testte ($H = 5.55$; $p > 0.05$) ve izleme testinde ($H = 6.71$; $p > 0.05$) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin öz saygı puanlarının günlük ortalama internet kullanım süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 57'de sunulmuştur.

Tablo 57

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarının Günlük Ortalama İnternet Kullanım Süresine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	H	sd	p
Ön test	0-1 saat	3	16.00	6.65	5	0.24
	1-2 saat	12	14.17			
	2-3 saat	3	5.67			
	3-4 saat	2	14.50			
	4-5 saat	1	2.00			
	5+ saat	3	11.33			
Son test	0-1 saat	3	15.33	7.54	5	0.18
	1-2 saat	12	12.50			
	2-3 saat	3	6.00			
	3-4 saat	2	20.00			
	4-5 saat	1	2.50			
	5+ saat	3	14.50			
	5+ saat	3	12.67			

(Devam ediyor)

Tablo 57 (Devam)

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarının Günlük Ortalama İnternet Kullanım Süresine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	Ortalama Sıra	H	sd	p
İzleme testi	0-1 saat	3	14.00	4.95	5	0.42
	1-2 saat	12	13.75			
	2-3 saat	3	6.83			
	3-4 saat	2	16.00			
	4-5 saat	1	2.50			
	5+ saat	3	12.67			

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 57'ye göre kontrol grubundaki öğrencilerin öz saygı puanları günlük ortalama internet kullanım süresine göre ön testte ($H = 6.65$; $p > 0.05$), son testte ($H = 7.54$; $p > 0.05$) ve izleme testinde ($H = 4.95$; $p > 0.05$) anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin öz saygı puanlarının ön test, son test ve izleme testi ölçümleri arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü tekrarlı ölçümler varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 58'de sunulmuştur.

Tablo 58

Deney Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Ölçüm	n	M	SS			
Ön test	24	65.75	13.28			
Son test	24	75.88	12.41			
İzleme testi	24	78.38	13.36			
Etki	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**ηp²**
Zaman	2145.25	2	1072.63	26.46	< .001	.535
Hata	1864.75	46	40.54			
Karşılaştırma		**Ortalama fark**	**SH**	**p**		**%95 GA**
Ön test – Son test		-10.13	1.95	< .001		[-15.16, -5.09]
Ön test – İzleme testi		-12.63	2.11	< .001		[-18.06, -7.19]
Son test – İzleme testi		-2.50	1.38	.248		[-6.06, 1.06]

Not. Küresellik varsayımı sağlandığından Sphericity Assumed sonuçları raporlanmıştır. KT = kareler toplamı; KO = kareler ortalaması; SH = standart hata; GA = güven aralığı; ηp^2 = kısmi eta kare. * p < .05; ** p < .001

Küresellik varsayımının Mauchly testi sonucunda sağlandığı belirlenmiştir ($W = .80$, $\chi^2(2) = 5.00$, $p = .082$). Bu nedenle Sphericity Assumed sonuçları esas alınmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin öz saygı puanlarının ölçüm zamanlarına göre anlamlı

biçimde farklılaştığı belirlenmiştir ($F(2, 46) = 26.46$, $p < .001$, $\eta p^2 = .535$). Betimsel istatistikler, öz saygı puan ortalamasının ön testte 65.75, son testte 75.88 ve izleme testinde 78.38 olduğunu göstermektedir. Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalara göre öz saygı puanları ön testten son teste anlamlı düzeyde artmıştır (ortalama fark = -10.13, $p < .001$). Ön test ile izleme testi arasındaki fark da anlamlıdır (ortalama fark = -12.63, $p < .001$). Buna karşılık son test ile izleme testi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (ortalama fark = -2.50, $p = .248$). Bu bulgular, uygulama sonrasında ortaya çıkan öz saygı artışının izleme ölçümünde korunduğunu göstermektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin öz saygı puanlarının ön test, son test ve izleme testi ölçümleri arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü tekrarlı ölçümler varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 59'da sunulmuştur.

Tablo 59

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Ölçüm	n	M	SS			
Ön test	24	76.25	10.18			
Son test	24	78.33	10.15			
İzleme testi	24	78.38	10.75			
Etki	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**ηp^2**
Zaman	70.86	2	35.43	2.09	.135	.083
Hata	778.47	46	16.92			
Karşılaştırma		**Ortalama fark**	**SH**	**p**		**%95 GA**
Ön test – Son test		-2.08	1.19	.281		[-5.16, 0.99]
Ön test – İzleme testi		-2.13	0.91	.084		[-4.46, 0.21]
Son test – İzleme testi		-0.04	1.41	1.000		[-3.69, 3.60]

Not. Küresellik varsayımı sağlandığından Sphericity Assumed sonuçları raporlanmıştır. KT = kareler toplamı; KO = kareler ortalaması; SH = standart hata; GA = güven aralığı; ηp^2 = kısmi eta kare. * $p < .05$; ** $p < .001$

Küresellik varsayımının Mauchly testi sonucunda sağlandığı belirlenmiştir ($W = .77$, $\chi^2(2) = 5.75$, $p = .057$). Bu nedenle Sphericity Assumed sonuçları esas alınmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin öz saygı puanlarının ölçüm zamanlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($F(2, 46) = 2.09$, $p = .135$, $\eta p^2 = .083$). Puan ortalamaları ön testte 76.25, son testte 78.33 ve izleme testinde 78.38'dir. Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalarda ön test ile son test (ortalama fark = -2.08, $p = .281$), ön test ile izleme testi (ortalama fark = -2.13, $p = .084$) ve son test ile izleme testi (ortalama

fark = -0.04, p = 1.000) arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, kontrol grubundaki öğrencilerin öz saygı puanlarının ölçüm zamanları boyunca anlamlı bir değişim göstermediğini ortaya koymaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının öz saygı son test puanlarının ön test puanları kontrol edildiğinde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANCOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 60'ta sunulmuştur.

Tablo 60

Deney ve Kontrol Gruplarının Öz Saygı Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Kaynak	KT	sd	KO	F	p	ηp²
Grup	275.61	1	275.61	5.10	.029	.102
Ön test	3480.84	1	3480.84	64.38	< .001	.589
Hata	2433.12	45	54.07			

Not. KT = kareler toplamı. KO = kareler ortalaması. ηp² = kısmi eta kare.

Tablo 60'a göre öz saygı ön test puanları kovaryant olarak modele alındığında deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F(1, 45) = 5.10$, $p = .029$, $\eta p^2 = .102$). Kovaryant olarak modele dâhil edilen ön test puanlarının da modele anlamlı katkı sağladığı belirlenmiştir ($F(1, 45) = 64.38$, $p < .001$, $\eta p^2 = .589$). Bu bulgu, öğrencilerin öz saygı son test puanlarının başlangıç düzeyleriyle anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak ön test puanlarının etkisi istatistiksel olarak kontrol edildiğinde deney ve kontrol gruplarının öz saygı son test puan ortalamalarının anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu sonuç, psikoeğitim programının öz saygı üzerindeki etkisine ilişkin diğer analizlerden elde edilen bulguları destekleyen tamamlayıcı bir bulgu sunmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının öz saygı puanlarındaki değişimin ölçüm zamanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla iki faktörlü karışık desenli varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 61'de sunulmuştur.

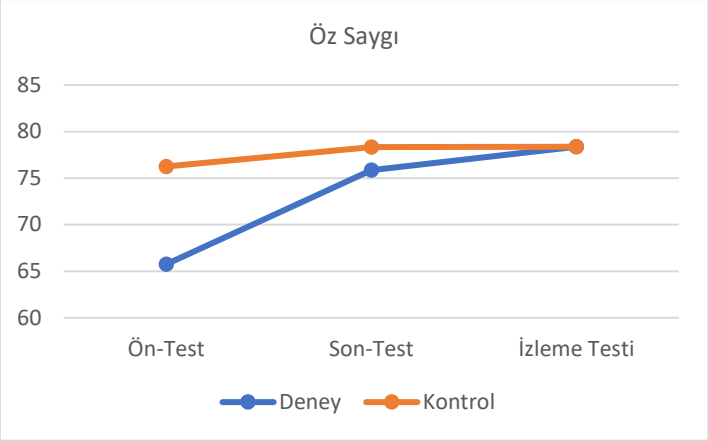
Tablo 61

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Karışık Desenli Varyans Analizi Bulguları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η2
Gruplararası	19164.332	47				
Grup (D-K)	671.674	1	671.674	1.875	.178	.039
Hata	16474.986	46	358.152			
Gruplariçi	4466.313	94				
Ölçüm (Ö-S-İ)	1492.264	2	746.132	25.970	.000**	.361
Grup*Ölçüm	723.847	2	361.924	12.597	.000**	.215
Hata	2643.222	92	28.731			
Toplam	23630.645	141				

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 61 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öz-saygı ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puan ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizinde, grup etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve eta kare değerinin düşük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir [$F(1, 46) = 1.875$; $p > .05$; $\eta^2 = .039$]. Bu bulgu, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin genel öz-saygı düzeylerinin gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, farklı zamanlarda yapılan ölçümler (ön test, son test ve izleme testi) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunduğu ve orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir [$F(2, 92) = 25.970$; $p < .001$; $\eta^2 = .361$]. Bu durum, tüm öğrencilerin zaman içerisinde öz-saygı düzeylerinde anlamlı bir değişim yaşadığını göstermektedir. Son olarak, grup ve zaman etkileşimi de istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ve eta kare değerinin orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir [$F(2, 92) = 12.597$; $p < .001$; $\eta^2 = .215$]. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öz-saygı düzeylerinde zaman içerisinde gruba bağlı olarak farklı değişim grafiği gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, uygulanan psikoeğitim programının, deney grubundaki öğrencilerin öz-saygı düzeylerinde zamanla anlamlı bir artış sağladığı ve bu etkinin kontrol grubundan farklı bir şekilde gerçekleştiği söylenebilir.



Şekil 5. Öz Saygı Değişim Grafiği

Şekil 5 incelendiğinde deney grubundaki öz saygı puanlarının ön testten son teste belirgin biçimde arttığı ve izleme testinde bu artışın korunduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki puanlar ise ölçüm zamanları boyunca görece benzer düzeyde kalmıştır. Grup ana etkisi anlamlı olmamakla birlikte grup × zaman etkileşim etkisinin anlamlı olması, iki grubun değişim örüntülerinin farklılaştığını göstermektedir. Ayrıca ön test puanlarının kontrol edildiği ANCOVA sonucunda grupların düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Başlangıçta kontrol grubunun öz saygı puanları daha yüksek olmasına karşın bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde psikoeğitim programının öğrencilerin öz saygı düzeylerini artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin Aile Katılımı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde aile temelli atılganlık psikoeğitim programının öğrencilerin aile katılımı düzeyleri üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular sunulmuştur. Öğrenci bildirimine dayalı aile katılımı, tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirim ve aile içindeki karar alma sürecindeki rol olmak üzere iki alt boyut üzerinden incelenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirim ön test, son test ve izleme testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 62'de sunulmuştur.

Tablo 62

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Tüm Aile Katılımı Etkinliklerine Yönelik Bildirim Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup	Ölçüm	n	M	SS
Deney	Ön test	24	47.29	13.01
	Son test	24	53.63	16.07
	İzleme testi	24	58.04	16.85
Kontrol	Ön test	24	52.04	17.06
	Son test	24	53.33	17.14
	İzleme testi	24	52.54	15.85

Tablo 62 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirim puan ortalamasının ön testte 47.29 (SS = 13.01), son testte 53.63 (SS = 16.07) ve izleme testinde 58.04 (SS = 16.85) olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalaması ise ön testte 52.04 (SS = 17.06), son testte 53.33 (SS = 17.14) ve izleme testinde 52.54 (SS = 15.85) olarak hesaplanmıştır. Deney grubundaki puanların zaman içinde arttığı, kontrol grubundaki puanların ise görece benzer düzeyde kaldığı görülmekle birlikte bu değişimlerin istatistiksel anlamlılığı ilerleyen analizlerde değerlendirilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirim puanlarının ölçüm zamanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü tekrarlı ölçümler varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 63'te sunulmuştur.

Tablo 63

Deney Grubundaki Öğrencilerin Tüm Aile Katılımı Etkinliklerine Yönelik Bildirim Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Ölçüm	n	M	SS			
Ön test	24	47.29	13.01			
Son test	24	53.63	16.07			
İzleme testi	24	58.04	16.85			
Etki	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**ηp²**
Zaman	1401.44	2	700.72	6.94	.002*	.232
Hata	4641.89	46	100.91			
Karşılaştırma		**Ortalama fark**	**SH**	**p**		**%95 GA**
Ön test – Son test		-6.33	2.55	.062		[-12.92, 0.25]
Ön test – İzleme testi		-10.75	3.33	.011		[-19.36, -2.15]
Son test – İzleme testi		-4.42	2.76	.369		[-11.54, 2.71]

Not. Küresellik varsayımı sağlandığından Sphericity Assumed sonuçları raporlanmıştır. KT = kareler toplamı; KO = kareler ortalaması; SH = standart hata; GA = güven aralığı; ηp^2 = kısmi eta kare. * $p < .05$; ** $p < .001$

Küresellik varsayımının Mauchly testi sonucunda sağlandığı belirlenmiştir (W = .89, $\chi^2(2) = 2.53$, p = .282). Bu nedenle Sphericity Assumed sonuçları esas alınmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirim puanlarının ölçüm zamanlarına göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir (F(2, 46) = 6.94, p = .002, $\eta p^2 = .232$). Puan ortalamaları ön testte 47.29, son testte 53.63 ve izleme testinde 58.04'tür. Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalarda ön test ile son test arasındaki farkın anlamlı olmadığı (ortalama fark = -6.33, p = .062), ön test ile izleme testi arasındaki farkın anlamlı olduğu (ortalama fark = -10.75, p = .011) ve son test ile izleme testi arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir (ortalama fark = -4.42, p = .369). Bu sonuçlar, deney grubundaki artışın özellikle izleme ölçümünde belirginleştiğini göstermektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirim puanlarının ölçüm zamanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü tekrarlı ölçümler varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 64'te sunulmuştur.

Tablo 64

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tüm Aile Katılımı Etkinliklerine Yönelik Bildirim Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Ölçüm	n	M	SS			
Ön test	24	52.04	17.06			
Son test	24	53.33	17.14			
İzleme testi	24	52.54	15.85			
Etki	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**ηp^2**
Zaman	20.36	2	10.18	0.62	.541	.026
Hata	751.64	46	16.34			
Karşılaştırma		**Ortalama fark**	**SH**	**p**		**%95 GA**
Ön test – Son test		-1.29	1.21	.886		[-4.41, 1.82]
Ön test – İzleme testi		-0.50	1.30	1.000		[-3.86, 2.86]
Son test – İzleme testi		0.79	0.97	1.000		[-1.71, 3.29]

Not. Küresellik varsayımı sağlandığından Sphericity Assumed sonuçları raporlanmıştır. KT = kareler toplamı; KO = kareler ortalaması; SH = standart hata; GA = güven aralığı; ηp^2 = kısmi eta kare. * p < .05; ** p < .001

Küresellik varsayımının Mauchly testi sonucunda sağlandığı belirlenmiştir (W = .89, $\chi^2(2) = 2.48$, p = .289). Bu nedenle Sphericity Assumed sonuçları esas alınmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirim puanlarının ölçüm zamanlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir (F(2,

46) = 0.62, p = .541, ηp² = .026). Puan ortalamaları ön testte 52.04, son testte 53.33 ve izleme testinde 52.54'tür. Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalarda ön test ile son test (ortalama fark = -1.29, p = .886), ön test ile izleme testi (ortalama fark = -0.50, p = 1.000) ve son test ile izleme testi (ortalama fark = 0.79, p = 1.000) arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, kontrol grubundaki puanların ölçüm zamanları boyunca anlamlı bir değişim göstermediğini ortaya koymaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirim son test puanlarının ön test puanları kontrol edildiğinde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANCOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 65'te sunulmuştur.

Tablo 65

Deney ve Kontrol Gruplarının Tüm Aile Katılımı Etkinliklerine Yönelik Bildirim Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Kaynak	KT	sd	KO	F	p	ηp²
Grup	239.94	1	239.94	2.53	.119	.053
Ön test	8420.24	1	8420.24	88.72	< .001	.663
Hata	4270.72	45	94.91			

Not. KT = kareler toplamı. KO = kareler ortalaması. ηp² = kısmi eta kare.

Tablo 65'e göre tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirim ön test puanları kovaryant olarak modele alındığında deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (F(1, 45) = 2.53, p = .119, ηp² = .053). Buna karşılık kovaryant olarak modele dâhil edilen ön test puanlarının modele anlamlı katkı sağladığı belirlenmiştir (F(1, 45) = 88.72, p < .001, ηp² = .663). Bu bulgu, öğrencilerin tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirim son test puanlarının başlangıç düzeyleriyle anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak ön test puanlarının etkisi istatistiksel olarak kontrol edildiğinde deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamalarının anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla psikoeğitim programının öğrencilerin tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirimleri üzerindeki etkisi ANCOVA bulgularıyla desteklenmemiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirim puanlarındaki değişimin ölçüm zamanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla iki faktörlü karışık desenli varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 66'da sunulmuştur.

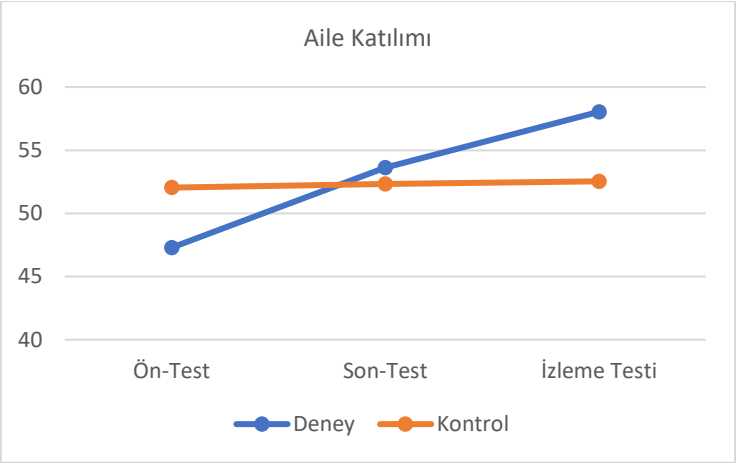
Tablo 66

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Tüm Aile Katılımı Etkinliklerine Yönelik Bildirim Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Karışık Desenli Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η2
Gruplararası	30247.944	47				
Grup (D-K)	4.34	1	4.34	0.007	.936	.000
Hata	30190.264	46	656.31			
Gruplariçi	6815.334	94				
Ölçüm (Ö-S-İ)	791.375	2	395.688	6.749	.002*	.128
Grup*Ölçüm	630.431	2	315.215	5.377	.006*	.105
Hata	5393.528	92	58.625			
Toplam	37063.278	141				

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 66 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin aile katılımı (*öğrencinin tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirimi)* ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puan ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizinde, grup etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve eta kare değerinin çok düşük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir [$F(1, 46) = 0.007$; $p > .05$; $\eta^2 = .000$]. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin aile katılım düzeylerinin gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Ancak, farklı zamanlarda yapılan ölçümler (ön test, son test ve izleme testi) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir [$F(2, 92) = 6.749$; $p < .01$; $\eta^2 = .128$]. Bu sonuç, gruplardan bağımsız olarak tüm öğrencilerin zaman içerisinde aile katılım düzeylerinde anlamlı bir değişim yaşadığını göstermektedir. Son olarak, grup ve zaman etkileşimi incelendiğinde, bu etkileşimin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve eta kare değerinin düşük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir [$F(2, 92) = 5.377$; $p < .01$; $\eta^2 = .105$]. Bu bulgu, uygulanan psikoeğitim programının deney grubundaki öğrencilerin aile katılım düzeylerinde (*öğrencinin tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirimi)* zamanla daha belirgin bir artış sağladığını göstermektedir.



Şekil 6. Tüm Aile Katılımı Etkinliklerine Yönelik Bildirim Değişim Grafiği

Şekil 6 incelendiğinde deney grubundaki tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirim puanlarının zaman içinde arttığı, kontrol grubundaki puanların ise görece benzer düzeyde kaldığı görülmektedir. Ön test puanlarının kontrol edildiği ANCOVA sonucunda grupların düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşılık grup × zaman etkileşim etkisinin anlamlı olması, üç ölçüm zamanını kapsayan değişim örüntülerinin gruplara göre farklılaştığını göstermektedir. Bulgular birlikte değerlendirildiğinde program etkisinin son test düzeyindeki düzeltilmiş grup farkında doğrulanmadığı, ancak deney grubundaki artışın izleme ölçümünde belirginleşmesiyle uzunlamasına değişim örüntüsünde desteklendiği görülmektedir.

Öğrenci bildirimine dayalı aile katılımının ikinci alt boyutu olan aile içindeki karar alma sürecindeki rol puanlarının ön test, son test ve izleme testi ölçümlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 67'de sunulmuştur.

Tablo 67

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Aile İçindeki Karar Alma Sürecindeki Rol Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup	Ölçüm	n	M	SS
Deney	Ön test	24	41.33	7.54
	Son test	24	40.83	7.28
	İzleme testi	24	42.88	6.44
Kontrol	Ön test	24	44.67	5.17
	Son test	24	45.96	5.84
	İzleme testi	24	45.83	6.87

Tablo 67 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin aile içindeki karar alma sürecindeki rol puan ortalamasının ön testte 41.33 (SS = 7.54), son testte 40.83 (SS =

7.28) ve izleme testinde 42.88 (SS = 6.44) olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalaması ise ön testte 44.67 (SS = 5.17), son testte 45.96 (SS = 5.84) ve izleme testinde 45.83 (SS = 6.87) olarak hesaplanmıştır. Her iki gruptaki puanların ölçüm zamanları boyunca sınırlı değişimler gösterdiği görülmekle birlikte bu değişimlerin istatistiksel anlamlılığı ilerleyen analizlerde değerlendirilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin aile içindeki karar alma sürecindeki rol puanlarının ölçüm zamanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü tekrarlı ölçümler varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 68'de sunulmuştur.

Tablo 68

Deney Grubundaki Öğrencilerin Aile İçindeki Karar Alma Sürecindeki Rol Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Ölçüm	n	M	SS			
Ön test	24	41.33	7.54			
Son test	24	40.83	7.28			
İzleme testi	24	42.88	6.44			
Etki	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**ηp²**
Zaman	54.36	2	27.18	2.12	.132	.084
Hata	589.64	46	12.82			
Karşılaştırma		**Ortalama fark**	**SH**	**p**		**%95 GA**
Ön test – Son test		0.50	1.04	1.000		[-2.18, 3.18]
Ön test – İzleme testi		-1.54	1.10	.518		[-4.37, 1.29]
Son test – İzleme testi		-2.04	0.96	.136		[-4.53, 0.45]

Not. Küresellik varsayımı sağlandığından Sphericity Assumed sonuçları raporlanmıştır. KT = kareler toplamı; KO = kareler ortalaması; SH = standart hata; GA = güven aralığı; ηp² = kısmi eta kare. * p < .05; ** p < .001

Küresellik varsayımının Mauchly testi sonucunda sağlandığı belirlenmiştir (W = .98, $\chi^2(2) = 0.48$, p = .789). Bu nedenle Sphericity Assumed sonuçları esas alınmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin aile içindeki karar alma sürecindeki rol puanlarının ölçüm zamanlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($F(2, 46) = 2.12$, p = .132, $\eta p^2 = .084$). Puan ortalamaları ön testte 41.33, son testte 40.83 ve izleme testinde 42.88'dir. Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalarda ön test ile son test (ortalama fark = 0.50, p = 1.000), ön test ile izleme testi (ortalama fark = -1.54, p = .518) ve son test ile izleme testi (ortalama fark = -2.04, p = .136) arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular deney grubundaki öğrencilerin puanlarının ölçüm zamanları boyunca anlamlı bir değişim göstermediğini ortaya koymaktadır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin aile içindeki karar alma sürecindeki rol puanlarının ölçüm zamanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü tekrarlı ölçümler varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 69'da sunulmuştur.

Tablo 69

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Aile İçindeki Karar Alma Sürecindeki Rol Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Ölçüm	n	M	SS			
Ön test	24	44.67	5.17			
Son test	24	45.96	5.84			
İzleme testi	24	45.83	6.87			
Etki	KT	sd	KO	F	p	ηp²
Zaman	24.36	2	12.18	1.06	.356	.044
Hata	530.31	46	11.53			
Karşılaştırma		Ortalama fark	SH	p		%95 GA
Ön test – Son test		-1.29	0.84	.418		[-3.47, 0.89]
Ön test – İzleme testi		-1.17	1.19	1.000		[-4.24, 1.91]
Son test – İzleme testi		0.13	0.87	1.000		[-2.12, 2.37]

Not. Küresellik varsayımı sağlandığından Sphericity Assumed sonuçları raporlanmıştır. KT = kareler toplamı; KO = kareler ortalaması; SH = standart hata; GA = güven aralığı; ηp² = kısmi eta kare. * p < .05; ** p < .001

Küresellik varsayımının Mauchly testi sonucunda sağlandığı belirlenmiştir (W = .78, $\chi^2(2) = 5.60$, p = .061). Bu nedenle Sphericity Assumed sonuçları esas alınmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin aile içindeki karar alma sürecindeki rol puanlarının ölçüm zamanlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($F(2, 46) = 1.06$, p = .356, $\eta p^2 = .044$). Puan ortalamaları ön testte 44.67, son testte 45.96 ve izleme testinde 45.83'tür. Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalarda ön test ile son test (ortalama fark = -1.29, p = .418), ön test ile izleme testi (ortalama fark = -1.17, p = 1.000) ve son test ile izleme testi (ortalama fark = 0.13, p = 1.000) arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarının ölçüm zamanları boyunca anlamlı bir değişim göstermediğini ortaya koymaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının aile içindeki karar alma sürecindeki rol son test puanlarının ön test puanları kontrol edildiğinde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANCOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 70'te sunulmuştur.

Tablo 70

Deney ve Kontrol Gruplarının Aile İçindeki Karar Alma Sürecindeki Rol Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Kaynak	KT	sd	KO	F	p	ηp²
Grup	74.59	1	74.59	3.82	.057	.078
Ön test	1122.38	1	1122.38	57.40	< .001	.561
Hata	879.91	45	19.55			

Not. KT = kareler toplamı. KO = kareler ortalaması. ηp² = kısmi eta kare.

Tablo 70'e göre aile içindeki karar alma sürecindeki role ilişkin ön test puanları kovaryant olarak modele alındığında deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F(1, 45) = 3.82$, $p = .057$, $\eta p^2 = .078$). Buna karşılık kovaryant olarak modele dâhil edilen ön test puanlarının modele anlamlı katkı sağladığı belirlenmiştir ($F(1, 45) = 57.40$, $p < .001$, $\eta p^2 = .561$). Bu bulgu, öğrencilerin aile içindeki karar alma sürecindeki rollerine ilişkin son test puanlarının başlangıç düzeyleriyle anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak ön test puanlarının etkisi istatistiksel olarak kontrol edildiğinde deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamalarının anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla psikoeğitim programının öğrencilerin aile içindeki karar alma sürecindeki rolleri üzerindeki etkisi ANCOVA bulgularıyla desteklenmemiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin aile içindeki karar alma sürecindeki rol puanlarındaki değişimin ölçüm zamanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla iki faktörlü karışık desenli varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 71'de sunulmuştur.

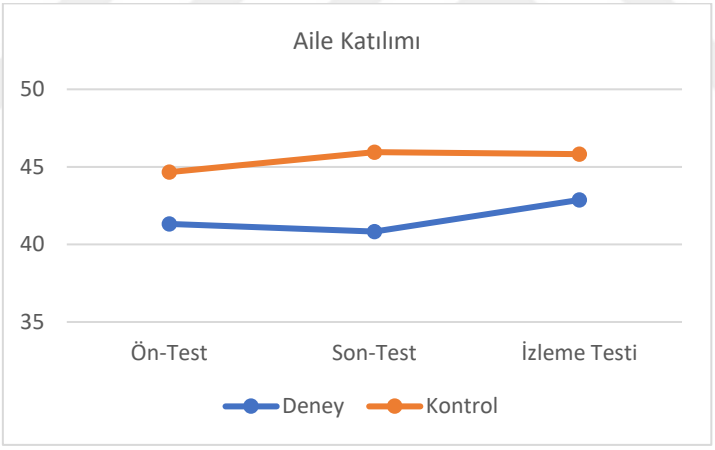
Tablo 71

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Aile İçindeki Karar Alma Sürecindeki Rol Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Karışık Desenli Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η2
Gruplararası	5364.333	47				
Grup (D-K)	521.361	1	521.361	4.952	.031*	.097
Hata	4842.972	46	105.282			
Gruplariçi	1198.667	94				
Ölçüm (Ö-S-İ)	46.542	2	23.271	1.912	.154	.040
Grup*Ölçüm	32.181	2	16.090	1.322	.272	.028
Hata	1119.944	92	12.173			
Toplam	6563.000	141				

* *p < .05;* ** *p < .001*

Tablo 71 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin aile katılımı (*öğrencinin aile içindeki karar alma sürecindeki rolü)* düzeylerine ilişkin ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puan ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizinde, grup etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1, 46) = 4.952$; $p < .05$; $\eta^2 = .097$]. Bu bulgu, genel olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin aile katılımı düzeylerinin birbirinden farklı olduğunu göstermektedir. Öte yandan, farklı zamanlarda yapılan ölçümler (ön test, son test ve izleme testi) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur [$F(2, 92) = 1.912$; $p > .05$; $\eta^2 = .040$]. Bu durum, tüm öğrencilerin zaman içerisinde aile katılımı düzeylerinde belirgin bir değişiklik yaşamadığını göstermektedir. Ayrıca, grup ve zaman etkileşimi incelendiğinde, bu etkileşimin de istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve düşük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir [$F(2, 92) = 1.322$; $p > .05$; $\eta^2 = .028$]. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, uygulanan psikoeğitim programının aile katılımı düzeyinde deney grubunun zaman içinde kontrol grubuna kıyasla farklılaşmasını anlamlı düzeyde etkilemediği anlaşılmaktadır.



Şekil 7. Aile İçindeki Karar Alma Sürecindeki Rol Değişim Grafiği

Şekil 7 incelendiğinde deney grubundaki aile içindeki karar alma sürecindeki rol puanlarının ön testten son teste sınırlı biçimde azaldığı, izleme testinde ise yeniden arttığı görülmektedir. Kontrol grubundaki puanlar ön testten son teste sınırlı biçimde artmış ve izleme testinde benzer düzeyde kalmıştır. Ön test puanlarının kontrol edildiği ANCOVA sonucunda grupların düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış, grup × zaman etkileşim etkisi de anlamlı olmamıştır. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde psikoeğitim programının öğrencilerin aile içindeki karar alma

sürecindeki rolü üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak desteklenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Karışık desenli analizde anlamlı bulunan grup ana etkisi, grupların ölçüm zamanlarının genelindeki puan düzeylerinin farklı olduğunu göstermekte, ancak programın zaman içindeki etkisini tek başına ortaya koymak için yeterli görünmemektedir.

Ebeveynlerin Aile Katılımı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde aile temelli atılganlık psikoeğitim programının ebeveynlerin aile katılımı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulgular, evde aile katılımı ile ailelerin okuldaki aile katılımı etkinliklerinin tamamına ilişkin bildirimleri alt boyutları açısından ayrı ayrı ele alınmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki ebeveynlerin evde aile katılımı ön test, son test ve izleme testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 72'de sunulmuştur.

Tablo 72

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Ebeveynlerin Evde Aile Katılımı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup	Ölçüm	n	M	SS
Deney	Ön test	24	39.33	9.60
	Son test	24	53.71	5.69
	İzleme testi	24	54.92	5.46
Kontrol	Ön test	24	46.33	10.78
	Son test	24	45.12	10.78
	İzleme testi	24	44.88	10.44

Tablo 72 incelendiğinde deney grubundaki ebeveynlerin evde aile katılımı puan ortalamasının ön testte 39.33 (SS = 9.60), son testte 53.71 (SS = 5.69) ve izleme testinde 54.92 (SS = 5.46) olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki ebeveynlerin puan ortalaması ise ön testte 46.33 (SS = 10.78), son testte 45.13 (SS = 10.78) ve izleme testinde 44.88'dir (SS = 10.44). Buna göre deney grubunda ön testten son teste belirgin bir artış görülmüş ve bu artış izleme testinde korunmuştur. Kontrol grubunda ise ölçüm zamanları boyunca sınırlı bir azalma gözlenmiştir.

Deney grubundaki ebeveynlerin evde aile katılımı puanlarının ön test, son test ve izleme testi ölçümleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek

amacıyla tek yönlü tekrarlı ölçümler varyans analizi uygulanmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 73'te sunulmuştur.

Tablo 73

Deney Grubundaki Ebeveynlerin Evde Aile Katılımı Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Ölçüm	n	M	SS			
Ön test	24	39.33	9.60			
Son test	24	53.71	5.69			
İzleme testi	24	54.92	5.46			
Etki	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**ηp²**
Zaman	3607.53	1.27	2845.21	53.29	.001*	.699
Hata	1557.14	29.16	53.40			
Karşılaştırma		**Ortalama fark**	**SH**	**p**		**%95 GA**
Ön test – Son test		-14.38	1.97	< .001		[-19.46, -9.29]
Ön test – İzleme testi		-15.58	1.98	< .001		[-20.68, -10.48]
Son test – İzleme testi		-1.21	0.82	.467		[-3.33, 0.92]

Not. Mauchly küresellik testi anlamlı olduğundan ana etkiye ilişkin Greenhouse-Geisser düzeltmeli sonuçlar raporlanmıştır. KT = kareler toplamı; KO = kareler ortalaması; SH = standart hata; GA = güven aralığı; ηp^2 = kısmi eta kare. * $p < .05$; ** $p < .001$

Analiz öncesinde küresellik varsayımı Mauchly testiyle incelenmiş ve varsayımın sağlanmadığı belirlenmiştir ($W = .42$, $\chi^2(2) = 18.95$, $p < .001$). Bu nedenle Greenhouse–Geisser düzeltmesine dayalı sonuçlar esas alınmıştır. Analiz sonucunda deney grubundaki ebeveynlerin evde aile katılımı puanlarının zaman içinde anlamlı düzeyde değiştiği belirlenmiştir ($F(1.27, 29.16) = 53.29$, $p < .001$, $\eta p^2 = .699$). Betimsel istatistikler incelendiğinde evde aile katılımı puan ortalamasının ön testte 39.33, son testte 53.71 ve izleme testinde 54.92 olduğu görülmektedir. Bu sonuç, deney grubundaki ebeveynlerin evde aile katılımı puanlarının uygulama sonrasında belirgin biçimde arttığını ve bu artışın izleme ölçümünde de sürdüğünü göstermektedir. Zaman etkisinin hangi ölçümler arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre ön test ile son test (ortalama fark = -14.38, $p < .001$) ve ön test ile izleme testi (ortalama fark = -15.58, $p < .001$) arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmuştur. Son test ile izleme testi arasında ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (ortalama fark = -1.21, $p = .467$). Bu bulgular, evde aile katılımı puanlarında uygulama sonrasında ortaya çıkan artışın izleme ölçümünde korunduğunu göstermektedir.

Kontrol grubundaki ebeveynlerin evde aile katılımı puanlarının ön test, son test ve izleme testi ölçümleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü tekrarlı ölçümler varyans analizi uygulanmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 74'te sunulmuştur.

Tablo 74

Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Evde Aile Katılımı Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Ölçüm	n	M	SS			
Ön test	24	46.33	10.78			
Son test	24	45.13	10.78			
İzleme testi	24	44.88	10.44			
Etki	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**ηp²**
Zaman	29.19	1.48	19.78	1.98	.163	.079
Hata	338.81	33.95	9.98			
Karşılaştırma		**Ortalama fark**	**SH**	**p**		**%95 GA**
Ön test – Son test		1.21	0.95	.645		[-1.24, 3.66]
Ön test – İzleme testi		1.46	0.82	.264		[-0.66, 3.57]
Son test – İzleme testi		0.25	0.52	1.000		[-1.10, 1.60]

Not. Mauchly küresellik testi anlamlı olduğundan ana etkiye ilişkin Greenhouse-Geisser düzeltmeli sonuçlar raporlanmıştır. KT = kareler toplamı; KO = kareler ortalaması; SH = standart hata; GA = güven aralığı; ηp² = kısmi eta kare. * p < .05; ** p < .001

Analiz öncesinde küresellik varsayımı Mauchly testiyle incelenmiş ve varsayımın sağlanmadığı belirlenmiştir (W = .65, $\chi^2(2) = 9.65$, p = .008). Bu nedenle Greenhouse–Geisser düzeltmesine dayalı sonuçlar esas alınmıştır. Analiz sonucunda kontrol grubundaki ebeveynlerin evde aile katılımı puanlarının zaman içinde anlamlı düzeyde değişmediği belirlenmiştir ($F(1.48, 33.95) = 1.98$, p = .163, $\eta p^2 = .079$). Betimsel istatistikler incelendiğinde evde aile katılımı puan ortalamasının ön testte 46.33, son testte 45.13 ve izleme testinde 44.88 olduğu görülmektedir. Ortalama puanlarda zaman içinde sınırlı bir azalma gözlenmekle birlikte bu değişim istatistiksel olarak anlamlı değildir. Zaman etkisi anlamlı olmamakla birlikte Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalar da incelenmiştir. Buna göre ön test ile son test (ortalama fark = 1.21, p = .645), ön test ile izleme testi (ortalama fark = 1.46, p = .264) ve son test ile izleme testi (ortalama fark = 0.25, p = 1.000) arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular,

kontrol grubundaki ebeveynlerin evde aile katılımı puanlarında zaman içinde anlamlı bir değişim bulunmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki ebeveynlerin evde aile katılımı son test puanlarının ön test puanları kontrol edildiğinde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi uygulanmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 75'te sunulmuştur.

Tablo 75

Deney ve Kontrol Gruplarının Evde Aile Katılımı Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Kaynak	KT	sd	KO	F	p	ηp²
Grup	1710.84	1	1710.84	42.81	< .001	.488
Ön test	1619.23	1	1619.23	40.52	< .001	.484
Hata	1798.36	45	39.96			

Not. KT = Kareler Toplamı; OK = Ortalama Kare.

Tablo 75'e göre evde aile katılımı ön test puanları kovaryant olarak modele alındığında deney ve kontrol gruplarındaki ebeveynlerin son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F(1, 45) = 42.81$, $p < .001$, $\eta p^2 = .488$). Kovaryant olarak modele dâhil edilen ön test puanlarının da modele anlamlı katkı sağladığı belirlenmiştir ($F(1, 45) = 40.52$, $p < .001$, $\eta p^2 = .484$). Bu bulgu, ebeveynlerin evde aile katılımı son test puanlarının başlangıç düzeyleriyle anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak ön test puanlarının etkisi istatistiksel olarak kontrol edildiğinde deney ve kontrol gruplarındaki ebeveynlerin evde aile katılımı son test puan ortalamalarının anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu sonuç, psikoeğitim programının ebeveynlerin evde aile katılımı üzerindeki etkisine ilişkin diğer analizlerden elde edilen bulguları desteklemektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki ebeveynlerin evde aile katılımı puanlarındaki değişimin ölçüm zamanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla iki faktörlü karışık desenli varyans analizi uygulanmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 76'da sunulmuştur

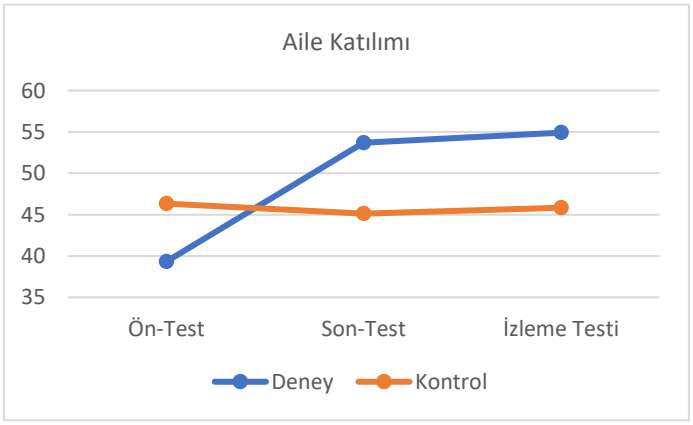
Tablo 76

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Ebeveynlerin Evde Aile Katılımı Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Karışık Desenli Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η2
Gruplararası	10047.327	47				
Grup (D-K)	540.563	1	540.563	2.616	.113	.054
Hata	9506.764	46	206.669			
Gruplariçi	5532.667	94				
Ölçüm (Ö-S-İ)	1495.181	2	747.590	36.277	.000**	.441
Grup*Ölçüm	2141.542	2	1070.771	51.959	.000**	.530
Hata	1895.944	92	20.608			
Toplam	15579.994	141				

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 76 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin evde aile katılımı ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puan ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizinde, grup etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve eta kare değerinin düşük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir [F(1, 46) = 2.616; p > .05; η^2 = .054]. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarındaki ebeveynlerin aile katılım düzeylerinin gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Buna karşılık, farklı zamanlarda yapılan ölçümler (ön test, son test ve izleme testi) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir [F(2, 92) = 36.277; p < .001; η^2 = .441]. Bu sonuç, gruplardan bağımsız olarak tüm ebeveynlerin zaman içerisinde aile katılım düzeylerinde anlamlı bir değişim yaşadığını göstermektedir. Ayrıca, grup ve zaman etkileşimi incelendiğinde bu etkileşimin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve eta kare değerinin yüksek düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir [F(2, 92) = 51.959; p < .001; η^2 = .530]. Bu bulgu, uygulanan psikoeğitim programının deney grubundaki ebeveynlerin aile katılım düzeylerinde zamanla anlamlı ve güçlü bir artış sağladığını göstermektedir.



Şekil 8. Evde Aile Katılımı Değişim Grafiği

Şekil 8 incelendiğinde deney grubundaki ebeveynlerin evde aile katılımı puanlarının ön testten son teste belirgin biçimde arttığı ve izleme testinde bu artışın korunduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki puanlar ise ölçüm zamanları boyunca sınırlı biçimde azalmıştır. Başlangıçta kontrol grubunun evde aile katılımı puanları daha yüksek olmasına karşın ön test puanlarının kontrol edildiği ANCOVA sonucunda deney grubunun düzeltilmiş son test puanları anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca grup × zaman etkileşim etkisinin anlamlı olması, iki grubun değişim örüntülerinin farklılaştığını göstermektedir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde psikoeğitim programının ebeveynlerin evde aile katılımı düzeylerini artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır

Deney ve kontrol gruplarındaki ebeveynlerin okuldaki aile katılımı etkinliklerinin tamamına ilişkin bildirimlerine ait ön test, son test ve izleme testi puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 77'de sunulmuştur.

Tablo 77

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Ebeveynlerin Okuldaki Aile Katılımı Etkinliklerinin Tamamına İlişkin Bildirim Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Grup	Ölçüm	n	M	SS
Deney	Ön test	24	43.33	10.29
	Son test	24	60.29	7.07
	İzleme testi	24	59.04	6.56
Kontrol	Ön test	24	50.17	10.92
	Son test	24	49.71	9.47
	İzleme testi	24	49.54	9.82

Tablo 77 incelendiğinde deney grubundaki ebeveynlerin okuldaki aile katılımı etkinliklerinin tamamına ilişkin bildirim puan ortalamasının ön testte 43.33 (SS = 10.29), son testte 60.29 (SS = 7.07) ve izleme testinde 59.04 (SS = 6.56) olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki ebeveynlerin puan ortalaması ise ön testte 50.17 (SS = 10.92), son testte 49.71 (SS = 9.47) ve izleme testinde 49.54'tür (SS = 9.82). Buna göre deney grubunda ön testten son teste belirgin bir artış görülmüş ve puanlar izleme testinde son test düzeyine yakın biçimde korunmuştur. Kontrol grubundaki puanlar ise ölçüm zamanları boyunca görece benzer düzeyde kalmıştır.

Deney grubundaki ebeveynlerin okuldaki aile katılımı etkinliklerinin tamamına ilişkin bildirim puanlarının ön test, son test ve izleme testi ölçümleri arasında anlamlı

düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü tekrarlı ölçümler varyans analizi uygulanmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 78'de sunulmuştur.

Tablo 78

Deney Grubundaki Ebeveynlerin Okuldaki Aile Katılımı Etkinliklerinin Tamamına İlişkin Bildirim Puanlarına Yönelik Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Ölçüm	n	M	SS			
Ön test	24	43.33	10.29			
Son test	24	60.29	7.07			
İzleme testi	24	59.04	6.56			
Etki	KT	sd	KO	F	p	ηp^2
Zaman	4287.19	1.23	3476.26	43.09	< .001	.652
Hata	2288.14	28.37	80.67			
Karşılaştırma		Ortalama fark	SH	p		%95 GA
Ön test – Son test		-16.96	2.39	< .001		[-23.13, -10.79]
Ön test – İzleme testi		-15.71	2.42	< .001		[-21.95, -9.47]
Son test – İzleme testi		1.25	0.94	.586		[-1.17, 3.67]

Not. Mauchly küresellik testi anlamlı olduğundan ana etkiye ilişkin Greenhouse-Geisser düzeltmeli sonuçlar raporlanmıştır. KT = kareler toplamı; KO = kareler ortalaması; SH = standart hata; GA = güven aralığı; ηp^2 = kısmi eta kare. * p < .05; ** p < .001

Analiz öncesinde küresellik varsayımı Mauchly testiyle incelenmiş ve varsayımın sağlanmadığı belirlenmiştir (W = .38, $\chi^2(2) = 21.39$, p < .001). Bu nedenle Greenhouse–Geisser düzeltmesine dayalı sonuçlar esas alınmıştır. Analiz sonucunda deney grubundaki ebeveynlerin okuldaki aile katılımı etkinliklerinin tamamına ilişkin bildirim puanlarının zaman içinde anlamlı düzeyde değiştiği belirlenmiştir ($F(1.23, 28.37) = 43.09$, p < .001, $\eta p^2 = .652$). Betimsel istatistikler incelendiğinde puan ortalamasının ön testte 43.33, son testte 60.29 ve izleme testinde 59.04 olduğu görülmektedir. Bu sonuç, deney grubundaki ebeveynlerin okuldaki aile katılımı etkinliklerinin tamamına ilişkin bildirim puanlarının uygulama sonrasında belirgin biçimde arttığını ve bu artışın izleme ölçümünde büyük ölçüde korunduğunu göstermektedir. Zaman etkisinin hangi ölçümler arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre ön test ile son test (ortalama fark = -16.96, p < .001) ve ön test ile izleme testi (ortalama fark = -15.71, p < .001) arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmuştur. Son test ile izleme testi arasında ise anlamlı bir farklılık

saptanmamıştır (ortalama fark = 1.25, p = .586). Bu bulgular uygulama sonrasında ortaya çıkan artışın izleme ölçümünde büyük ölçüde korunduğunu göstermektedir.

Kontrol grubundaki ebeveynlerin okuldaki aile katılımı etkinliklerinin tamamına ilişkin bildirim puanlarının ön test, son test ve izleme testi ölçümleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü tekrarlı ölçümler varyans analizi uygulanmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 79'da sunulmuştur.

Tablo 79

Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Okuldaki Aile Katılımı Etkinliklerinin Tamamına İlişkin Bildirim Puanlarına Yönelik Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Ölçüm	n	M	SS			
Ön test	24	50.17	10.92			
Son test	24	49.71	9.47			
İzleme testi	24	49.54	9.82			
Etki	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**ηp²**
Zaman	5.03	2	2.51	0.24	.787	.010
Hata	480.97	46	10.46			
Karşılaştırma		**Ortalama fark**	**SH**	**p**		**%95 GA**
Ön test – Son test		0.46	0.90	1.000		[-1.87, 2.78]
Ön test – İzleme testi		0.63	1.09	1.000		[-2.19, 3.44]
Son test – İzleme testi		0.17	0.78	1.000		[-1.86, 2.19]

Not. Mauchly küresellik testi anlamlı olduğundan ana etkiye ilişkin Greenhouse-Geisser düzeltmeli sonuçlar raporlanmıştır. KT = kareler toplamı; KO = kareler ortalaması; SH = standart hata; GA = güven aralığı; ηp^2 = kısmi eta kare. * p < .05; ** p < .001

Analiz öncesinde küresellik varsayımı Mauchly testiyle incelenmiş ve varsayımın sağlandığı belirlenmiştir (W = .85, $\chi^2(2) = 3.55$, p = .170). Bu nedenle Sphericity Assumed sonuçları esas alınmıştır. Analiz sonucunda kontrol grubundaki ebeveynlerin okuldaki aile katılımı etkinliklerinin tamamına ilişkin bildirim puanlarının zaman içinde anlamlı düzeyde değişmediği belirlenmiştir ($F(2, 46) = 0.24$, p = .787, $\eta p^2 = .010$). Betimsel istatistikler incelendiğinde puan ortalamasının ön testte 50.17, son testte 49.71 ve izleme testinde 49.54 olduğu görülmektedir. Ortalama puanlarda zaman içinde oldukça sınırlı bir azalma gözlenmekle birlikte bu değişim istatistiksel olarak anlamlı değildir. Zaman etkisi anlamlı olmamakla birlikte Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalar da incelenmiştir. Buna göre ön test ile son test (ortalama fark = 0.46, p = 1.000), ön test ile izleme testi (ortalama fark = 0.63, p = 1.000) ve son test ile izleme testi (ortalama fark =

0.17, p = 1.000) arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, kontrol grubundaki ebeveynlerin okuldaki aile katılımı etkinliklerinin tamamına ilişkin bildirim puanlarında zaman içinde anlamlı bir değişim bulunmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki ebeveynlerin okuldaki aile katılımı etkinliklerinin tamamına ilişkin bildirim son test puanlarının ön test puanları kontrol edildiğinde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi uygulanmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 80'de sunulmuştur.

Tablo 80

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Ebeveynlerin Okuldaki Aile Katılımı Etkinliklerinin Tamamına İlişkin Bildirim Son Test Puanlarına Yönelik ANCOVA Sonuçları

Kaynak	KT	sd	KO	F	p	ηp²
Grup	2045.366	1	2045.366	43.75	.000	.493
Ön test	1107.969	1	1107.969	23.70	.000	.345
Hata	2103.948	45	46.754			

Not. KT = kareler toplamı. KO = kareler ortalaması. ηp² = kısmi eta kare.

Tablo 80'e göre ebeveynlerin okuldaki aile katılımı etkinliklerinin tamamına ilişkin bildirim ön test puanları kovaryant olarak modele alındığında deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F(1, 45) = 43.75$, $p < .001$, $\eta p^2 = .493$). Kovaryant olarak modele dâhil edilen ön test puanlarının da modele anlamlı katkı sağladığı belirlenmiştir ($F(1, 45) = 23.70$, $p < .001$, $\eta p^2 = .345$). Bu bulgu, ebeveynlerin son test puanlarının başlangıç düzeyleriyle anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak ön test puanlarının etkisi istatistiksel olarak kontrol edildiğinde deney ve kontrol gruplarındaki ebeveynlerin okuldaki aile katılımı etkinliklerinin tamamına ilişkin bildirim son test puan ortalamalarının anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu sonuç, psikoeğitim programının ebeveynlerin okuldaki aile katılımına ilişkin bildirimleri üzerindeki etkisine yönelik diğer analizlerden elde edilen bulguları desteklemektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki ebeveynlerin okuldaki aile katılımı etkinliklerinin tamamına ilişkin bildirim puanlarındaki değişimin ölçüm zamanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla iki faktörlü karışık desenli varyans analizi uygulanmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 81'de sunulmuştur.

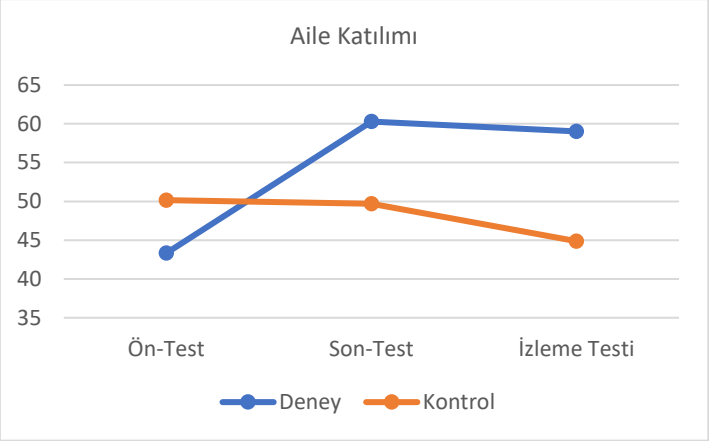
Tablo 81

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Ebeveynlerin Okuldaki Aile Katılımı Etkinliklerinin Tamamına İlişkin Bildirim Puanlarına Yönelik İki Faktörlü Karışık Desenli Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η2
Gruplararası	9534.64	47				
Grup (D-K)	702.25	1	702.25	3.66	.062	.074
Hata	8832.29	46	192.01			
Gruplariçi	7051.34	94				
Ölçüm (Ö-S-İ)	2007.06	2	1003.53	33.34	.000**	.420
Grup*Ölçüm	2285.17	2	1142.58	37.96	.000**	.452
Hata	2769.11	62	30.10			
Toplam	16585.98	143				

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 81 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin okuldaki aile katılımı etkinliklerinin tamamına ilişkin bildirimi ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puan ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizinde, grup etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve eta kare değerinin düşük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir [$F(1, 46) = 3.66$; $p > .05$; $\eta^2 = .074$]. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarındaki ebeveynlerin aile katılım düzeylerinin gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Buna karşılık, farklı zamanlarda yapılan ölçümler (ön test, son test ve izleme testi) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir [$F(2, 92) = 33.34$; $p < .001$; $\eta^2 = .420$]. Bu sonuç, gruplardan bağımsız olarak tüm ebeveynlerin zaman içerisinde aile katılım düzeylerinde anlamlı bir değişim yaşadığını göstermektedir. Ayrıca, grup ve zaman etkileşimi incelendiğinde bu etkileşimin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve eta kare değerinin yüksek düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir [$F(2, 92) = 37.96$; $p < .001$; $\eta^2 = .452$]. Bu bulgu, uygulanan psikoeğitim programının deney grubundaki ebeveynlerin aile katılım düzeylerinde zamanla anlamlı ve güçlü bir artış sağladığını göstermektedir.



Şekil 9. Okuldaki Aile Katılımı Etkinliklerinin Tamamına İlişkin Bildirim Puanlarının Değişim Grafiği

Şekil 9 incelendiğinde deney grubundaki ebeveynlerin okuldaki aile katılımı etkinliklerinin tamamına ilişkin bildirim puanlarının ön testten son teste belirgin biçimde arttığı ve izleme testinde bu artışın büyük ölçüde korunduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki puanlar ise ölçüm zamanları boyunca görece benzer düzeyde kalmıştır. Başlangıçta kontrol grubunun bildirim puanları daha yüksek olmasına karşın ön test puanlarının kontrol edildiği ANCOVA sonucunda deney grubunun düzeltilmiş son test puanları anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca grup × zaman etkileşim etkisinin anlamlı olması, iki grubun değişim örüntülerinin farklılaştığını göstermektedir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde psikoeğitim programının ebeveynlerin okuldaki aile katılımı etkinliklerinin tamamına ilişkin bildirim düzeylerini artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA

Bu tez çalışmasında aile temelli atılganlık psikoeğitim programının ergenlerin siber zorbalık, siber mağduriyet, öz saygı ve aile katılımı düzeyleri ile ebeveynlerin aile katılımı düzeyleri üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Programın ergenlerin siber zorbalık, siber mağduriyet, öz saygı ve aile katılımı düzeyleri ile ebeveynlerin aile katılımı düzeyleri üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Araştırma sonuçları, programın öz saygı ve aile katılımı değişkenleri üzerinde beklenen yönde anlamlı sonuçlar ortaya koyduğunu göstermiştir. Ergenlere ve ebeveynlere yönelik oturumların birlikte yürütülmesi, deney grubunda bu değişkenlere ilişkin puanların olumlu yönde değişmesine katkı sağlamıştır. Buna karşılık deney grubundaki siber zorbalık ve siber mağduriyet düzeylerinde azalma gözlenmesine rağmen bu değişimler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Dolayısıyla bu bulgular, programın siber zorbalık ve siber mağduriyet üzerindeki etkisini doğrulamak için yeterli istatistiksel kanıt sunmamakla birlikte puanlarda beklenen yönde bir azalma eğilimi bulunduğunu göstermektedir.

Elde edilen bulgular araştırmanın kuramsal çerçevesi ve ilgili alanyazındaki araştırma sonuçları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu kapsamda programın sonuçları hem kuramsal hem de uygulamaya dönük yönleriyle tartışılmıştır. Bulguların okul temelli önleyici çalışmalar ve aile katılımını güçlendirmeye yönelik müdahaleler açısından taşıdığı olası katkılar ele alınmıştır. İzleyen bölümlerde bulgular öncelikle siber zorbalık ve siber mağduriyet, ardından öz saygı ve aile katılımı değişkenleri açısından tartışılacaktır. Son olarak araştırma değişkenleri, atılganlık becerisinin koruyucu ve destekleyici işlevi çerçevesinde bütüncül olarak değerlendirilecektir.

Ergenlerin Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet Düzeylerine İlişkin Sonuçların Tartışılması

Bu araştırmada aile temelli atılganlık psikoeğitim programının ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyet düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deney grubunun siber mağduriyet ve siber zorbalık puanlarının ön test, son test ve izleme ölçümleri boyunca anlamlı biçimde azaldığı belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise her iki değişkene

ilişkin puanlarda sınırlı azalmalar gözlenmiş ancak bu değişimler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Ön test ile son test ve ön test ile izleme testi arasındaki farklılıkların anlamlı, son test ile izleme testi arasındaki farklılığın ise anlamlı olmaması, siber mağduriyet puanlarındaki azalmanın uygulama sonrasında ortaya çıktığını ve izleme döneminde benzer düzeyde sürdüğünü göstermektedir. Psikoeğitim sürecinde edinilen farkındalıkların ve başa çıkma becerilerinin günlük yaşama aktarılması, davranış örüntülerine yerleşmesi ve etkilerinin görünür hâle gelmesi belirli bir zaman gerektirebilir. Bu açıdan izleme ölçümünde düşük puanların korunması, program kapsamında kazanılan becerilerin uygulama sonrasında da kullanılmaya devam etmiş olabileceğini düşündürmektedir. Son testten izleme testine kadar ek bir azalmanın gerçekleşmemesi ise değişimin ilerleyerek sürmesinden çok belirli bir düzeyde kararlılık kazandığı biçiminde değerlendirilebilir.

Bununla birlikte ön test puanlarının kontrol edildiği ANCOVA sonuçlarında deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer biçimde iki faktörlü karışık desenli varyans analizlerinde siber zorbalık ve siber mağduriyet için grup × zaman etkileşimleri anlamlı değildir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde deney grubundaki azalma programın hedefleriyle uyumlu olmakla birlikte söz konusu değişimin kontrol grubundaki değişimden anlamlı düzeyde farklılaştığını gösteren yeterli istatistiksel kanıt elde edilememiştir. Bu nedenle siber zorbalık ve siber mağduriyet puanlarındaki azalma doğrudan psikoeğitim programına atfedilmemelidir.

Siber mağduriyet puanlarının sosyodemografik değişkenler açısından incelenmesi sonucunda cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, teknolojik cihaza sahip olma durumu, internet erişimi ve günlük internet kullanım süresine göre deney ve kontrol gruplarında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Bu sonuç araştırma örnekleminde siber mağduriyetin belirli bir sosyodemografik alt grupta yoğunlaşmadığını göstermektedir. Bununla birlikte bazı alt gruplardaki katılımcı sayılarının oldukça sınırlı olması, istatistiksel karşılaştırmaların farklılıkları belirleme gücünü azaltmış olabilir. Bu nedenle anlamlı farklılık bulunmaması, sosyodemografik değişkenlerin siber mağduriyetle ilişkisiz olduğu biçiminde kesin bir sonuç olarak yorumlanmamalıdır.

Deney ve kontrol grupları arasındaki program etkisinin anlamlı bulunmaması birkaç etmenle açıklanabilir. Öncelikle katılımcıların başlangıçtaki siber zorbalık ve siber mağduriyet puanlarının görece düşük olması, uygulama sonrasında ortaya çıkabilecek

değişim aralığını sınırlandırmış olabilir. Alanyazında taban etkisi olarak tanımlanan bu durum, başlangıç düzeyi düşük örneklemlerde müdahalenin etkisinin istatistiksel olarak görünür hâle gelmesini güçleştirebilmektedir (Catts, Petscher, Schatschneider, Sittner-Bridges ve Mendoza, 2009; Zhu ve Gonzalez, 2017). Bununla birlikte puanların düşük olması tek başına taban etkisinin oluştuğunu göstermemektedir. Böyle bir sonuca ulaşılabilmesi için puan dağılımlarının ölçeğin alt sınırında yığılma gösterip göstermediğinin ayrıca incelenmesi gerekmektedir. Bu nedenle araştırmadaki düşük başlangıç puanları, taban etkisi olasılığı çerçevesinde değerlendirilmelidir.

Öğrencilerin kendi davranışlarını ve mağduriyet deneyimlerini bildirmelerine dayanan veri toplama süreci de bulgular üzerinde etkili olmuş olabilir. Siber zorbalık toplumsal açıdan kabul görmeyen bir davranış olduğundan öğrenciler olumsuz değerlendirilme kaygısıyla zorbalık davranışlarını olduğundan daha düşük bildirmiş olabilirler. Benzer biçimde mağduriyet yaşantılarının utanma, damgalanma ya da güçsüz görünme kaygısı nedeniyle sınırlı biçimde bildirilmiş olması mümkündür. Bu tür sosyal beğenirlik eğilimleri, özellikle başlangıç ölçümlerindeki düşük puanların açıklanmasında dikkate alınması gereken bir etkendir.

Ölçme aracının yapısı da sonuçların yorumlanmasında göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenciler ölçekte yer alan bazı davranışları siber zorbalık ya da siber mağduriyet kapsamında değerlendirmemiş olabilirler. Bazı davranışların akran grupları içinde sıradanlaştırılması, şaka olarak görülmesi ya da zorbalığın temel özellikleriyle ilişkilendirilmemesi de bildirimlerin düşük kalmasına yol açmış olabilir. Ayrıca yalnızca öz bildirime dayalı ölçümlerin kullanılması, öğretmen, ebeveyn ve akran bildirimleriyle doğrulanabilecek davranışların kapsamlı biçimde değerlendirilmesini sınırlandırmış olabilir.

Başlangıç puanlarının düşüklüğü araştırmanın yürütüldüğü okul ve sosyokültürel bağlamla da ilişkili olabilir. Okulda daha önce yürütülmüş farkındalık çalışmaları, öğretmenlerin yaklaşımı, okulun disiplin uygulamaları ve öğrencilerin siber zorbalığı bildirme konusundaki tutumları bu puanları etkilemiş olabilir. Ancak araştırmada söz konusu bağlamsal etmenlere ilişkin doğrudan veri toplanmamıştır. Bu nedenle bu açıklamalar kesin bir sonuç olarak değil, gelecekte incelenmesi gereken olası bağlamsal etkenler olarak değerlendirilmelidir.

Bu bağlamda, elde edilen sonuçların Rutin Aktiviteler Kuramı (Cohen ve Felson, 1979) çerçevesinde de anlamlandırılması mümkündür. Kurama göre mağduriyetin ortaya çıkması, uygun hedefin varlığı, potansiyel fail ve etkin bir koruyucunun yokluğu gibi

unsurların kesişimine bağlıdır. Mardin'in çok kültürlü toplumsal yapısı, geleneksel normları ve güçlü aile-topluluk bağları, ergenlerin çevrim içi risklere maruziyetini azaltarak koruyucu bir etki yaratmış olabilir. Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, bu tür kültürel ve bağlamsal etmenler makrosistem düzeyinde işlev görmekte ve aile ile topluluk destek mekanizmaları aracılığıyla ergenlerin dijital risklere karşı daha dirençli olmalarına katkı sağlayabilmektedir. Bu durum, düşük başlangıç puanlarının yanı sıra deney grubunda elde edilen azalış eğiliminin istatistiksel olarak görünür olmamasına da yol açabilir. Öte yandan, aynı kültürel yapı içerisinde dijital medya kullanımına ilişkin katı sınırlar ve görece düşük dijital okuryazarlık düzeyi, gençlerin çevrim içi tehditlere karşı etkili baş etme stratejileri geliştirmesini sınırlayabilmektedir. Dolayısıyla bulgular, yalnızca metodolojik değil, aynı zamanda sosyokültürel dinamiklerin de etkisiyle şekillenmiş çok boyutlu bir duruma işaret etmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, alanyazında yer alan bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin, Akyüz (2019) tarafından yürütülen çalışmada empati temelli olarak yapılandırılan bir psikoeğitim programının 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin siber zorbalık ve mağduriyet düzeyleri ile empati becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma karma yöntem deseninde yürütülmüş olup, nicel boyutta yapılan analizler sonucunda programın zorba ve mağdur olma düzeylerinde anlamlı bir değişim oluşturmadığı belirlenmiştir. Ancak nitel veriler, öğrencilerin programın içeriğini ve etkinliklerini genel olarak olumlu değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Bu bulgular, bireysel düzeyde yürütülen programların bazı açılardan katkı sağlasa da siber zorbalık gibi karmaşık ve çok boyutlu bir olguda kalıcı değişim yaratabilmesi için daha kapsamlı, bağlamsal ve çok bileşenli yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğu görüşünü desteklemektedir (Akyüz, 2019).

Gaffney ve diğerleri (2019) tarafından yürütülen meta-analiz çalışmasında, siber zorbalığı hedefleyen müdahale programlarının kısa vadede her zaman anlamlı sonuçlar üretmediği, ancak çok bileşenli ve okul çaplı uygulamaların daha etkili olabildiği ifade edilmiştir. Akyüz ve Koç (2020) tarafından yürütülen bir başka çalışmada da empati yönelimli psikoeğitim programının lise öğrencilerinin siber zorbalık ve empati düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Program sonunda öğrencilerin zorba ve mağdur olma puanlarında anlamlı bir değişiklik gözlenmemiştir. Ancak öğrenciler, programın sürecine, içeriğine ve hedeflerine ilişkin olumlu görüşler bildirmiştir. Bu durum, davranışsal çıktılarda istatistiksel anlamlılık elde edilememiş olsa da programın farkındalık

düzeyinde katkı sunduğunu göstermektedir. Benzer bir bulgu Fitria ve Efendi (2022) tarafından yürütülen çalışmada da gözlemlenmiştir. Yatılı okulda öğrenim gören ergenlerle gerçekleştirilen psikoeğitim programı sonucunda öğrencilerin siber zorbalık ve mağduriyete ilişkin bilgi düzeyleri ile duyarlılıkları artmıştır. Ayrıca yardım arama, zarar veren davranışları tanıma ve çevrim içi risklere karşı farkındalık geliştirme gibi dolaylı çıktılar elde edilmiştir. Ancak çalışma sonucunda davranışsal düzeydeki değişimlere ilişkin istatistiksel veri sunulmamış, etki daha çok bilişsel ve tutumsal düzeyde kalmıştır. Bu yönüyle psikoeğitim programlarının kısa vadede dolaylı ve koruyucu bir etki yarattığını gösteren bu bulgular, mevcut araştırmanın eğilimsel sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Benzer şekilde, Mirawati, Dewata ve Syaputri (2022) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, Endonezya'daki bir çocuk yuvasında kalan ergenlere yönelik yürütülen siber zorbalıkla baş etme psikoeğitim programının ardından, öğrencilerin farkındalıklarının arttığı, siber zorbalığın etkilerine karşı daha bilinçli hale geldikleri ve sosyal medya kullanımı konusunda daha etik bir tutum geliştirdikleri rapor edilmiştir. Bu programda, siber zorbalık türleri, etkileri ve baş etme yolları üzerine yapılan seminer, sunum ve grup tartışmaları ile hem bilişsel hem de tutumsal düzeyde dönüşüm hedeflenmiştir. Araştırmada davranışsal düzeyde ölçülebilir bir değişim rapor edilmemekle birlikte, katılımcıların siber zorbalık konusunda daha bilinçli hale geldikleri ve önleyici davranışlar geliştirdikleri Mirawati, Dewata ve Syaputri (2022) tarafından ifade edilmiştir. Bu bulgular, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmekte ve özellikle düşük risk düzeyine sahip gruplarda uygulanan müdahale programlarının davranışsal çıktılarda belirgin ve güçlü etkiler oluşturmasının güç olduğunu düşündürmektedir. Nitekim Tokunaga (2010), siber zorbalık ve mağduriyetin daha çok yüksek risk gruplarında belirgin değişim potansiyeli taşıdığını, düşük düzeyde risk barındıran örneklemlerde ise anlamlı farklılıkların ortaya çıkmasının güçleştiğini vurgulamaktadır.

Öte yandan, mevcut çalışmanın bulguları ile farklılık gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Yurdakul (2020) tarafından yürütülen çalışmada, siber zorbalık farkındalığını artırmaya yönelik bir psikoeğitim programının ardından öğrencilerin farkındalık ve başa çıkma stratejilerinde anlamlı artışlar elde edilmiştir. Bu farklılık, müdahale programlarının odaklandığı temalar ve içerik yapılarıyla açıklanabilir. Yurdakul'un çalışmasında programın doğrudan çevrim içi güvenlik, kişisel bilgi paylaşımı, empati ve akran desteği gibi konuları hedeflemesi, daha belirgin sonuçlar alınmasını sağlamış olabilir. Bu bağlamda, mevcut araştırmada kullanılan programın

daha dolaylı koruyucu faktörlere (örneğin atılganlık ve özsaygı) odaklanması, davranışsal düzeyde anlamlı farklılıkların elde edilememesinde etkili olmuş olabilir.

Bununla birlikte, araştırmanın bulguları, kısa vadede istatistiksel anlamlılık üretmemiş olsa bile deney grubundaki betimsel azalma eğiliminin programın potansiyelini göstermesi bakımından dikkate değerdir. Bu azalma eğilimi, öğrencilerin pasif kurban konumundan uzaklaşarak daha aktif baş etme stratejileri geliştirdiğini, kendini ifade ve sınır koyma davranışlarında artış gösterdiğini ve dijital risklere karşı daha yüksek bir farkındalık düzeyine ulaştığını işaret ediyor olabilir. Ayrıca, yardım arama niyetindeki artış gibi dolaylı kazanımlar da bu eğilimin bir parçası olarak değerlendirilebilir. Nitekim alanyazında yer alan çalışmalar, özellikle atılganlık ve özsaygının güçlenmesinin ergenlerin akran baskısına karşı direnç geliştirmesine, riskli çevrim içi durumlarda kendini savunmasına ve yardım arama davranışlarını daha kolay sergilemesine olanak sağladığını göstermektedir (Bauman, 2014; Kowalski ve diğerleri, 2019).

Bu çerçevede değerlendirildiğinde siber mağduriyet açısından anlamlı bir farklılık görülmemesi, programın başarısızlığına işaret etmemektedir. Bu durum daha çok hedeflenen çıktının doğası, örneklemin başlangıç düzeylerinin düşük olması, siber mağduriyetin çok katmanlı yapısı, kısa izlem süresi ve yöntemsel sınırlılıklar ile açıklanabilir. Siber zorbalık ve mağduriyet gibi karmaşık olgular, yalnızca bireysel beceriler yoluyla değiştirilebilecek tek düzeyli hedefler değildir. Aksine bu olgular, bağlamsal ve sistemsel etkenlerle etkileşim içinde gelişen çok yönlü bir yapı göstermektedir. Bu nedenle bu tür programların değerlendirilmesinde yalnızca kısa vadeli istatistiksel anlamlılığa değil, gelişen davranış eğilimlerine, etki büyüklüklerine ve farkındalık düzeylerine de odaklanılması gerekmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, alanyazındaki genel eğilimle uyumlu biçimde, aile temelli psikoeğitim müdahalelerinin siber mağduriyet üzerinde tek başına ve kısa vadede güçlü bir etki üretmeyebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte bu müdahalelerin koruyucu faktörleri (atılganlık, öz saygı ve farkındalık) güçlendirerek dolaylı ve uzun vadeli etkiler yaratma potansiyeline sahip olduğu görülmektedir (Hinduja ve Patchin, 2008; Tokunaga, 2010; Slonje ve diğerleri, 2013; Livingstone ve Smith, 2014; Bauman, 2014; Gaffney ve diğerleri, 2019). Bulgular, siber mağduriyetin çok katmanlı doğasına uygun olarak, bireysel beceri odaklı programların okul politikaları, ebeveyn-öğretmen iş birliği, dijital okuryazarlık eğitimleri, akran destek sistemleri ve disiplin mekanizmaları

ile yürütülmesinin gerekliliğine işaret etmektedir. Bu bağlamda gelecek çalışmalarda yüksek risk gruplarına odaklanan, daha uzun izlem süreleri içeren, dolaylı etkileri açıklamaya yönelik aracılık ve düzenleyicilik analizleriyle desteklenen, çok düzeyli ve kültürel olarak uyarlanmış müdahale tasarımlarına yönelinmesi önerilmektedir. Böylece yalnızca sonuç odaklı değil, aynı zamanda süreç ve mekanizma odaklı bir değerlendirme yaklaşımı benimsenmiş olacaktır. Ayrıca söz konusu programların etkililiği değerlendirilirken yalnızca istatistiksel anlamlılığın değil, etki büyüklüğü, klinik ya da pratik önem düzeyi ve maliyet-etkililik gibi uygulamaya dönük ölçütlerin de sistematik olarak raporlanması, alanyazının niteliksel gelişimine katkı sağlayacak ve karar vericiler için daha işlevsel bir rehberlik sunacaktır.

Ergenlerin Öz Saygı Düzeylerine İlişkin Sonuçların Tartışılması

Bu doktora çalışması kapsamında ele alınan üçüncü araştırma sorusu, atılganlık psikoeğitim programı aracılığıyla deney grubundaki ergenlerin öz saygı puanlarında, kontrol grubuna kıyasla ön test, son test ve izleme testi sonuçları arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığının incelenmesine yöneliktir. Deney grubundaki öğrencilerin öz saygı puanlarının ön testten son teste belirgin biçimde arttığı ve bu artışın izleme ölçümünde de sürdüğü belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin öz saygı puanlarında ise ölçüm zamanları boyunca anlamlı bir değişim görülmemiştir.

Deney grubunun başlangıçtaki öz saygı puan ortalamasının kontrol grubundan daha düşük olması nedeniyle grupların yalnızca ham puanlar üzerinden karşılaştırılması yeterli değildir. Bu nedenle ön test puanlarının etkisinin kontrol edildiği ANCOVA sonuçları önem taşımaktadır. Analiz sonucunda deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Elde edilen etki büyüklüğünün orta düzeye yakın olması programın öz saygı üzerindeki etkisinin yalnızca istatistiksel açıdan değil uygulama açısından da dikkate değer olduğunu göstermektedir.

İki faktörlü karışık desenli varyans analizi sonucunda ölçüm zamanının ana etkisi ile grup × zaman etkileşiminin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen etki büyüklüğü orta düzeydedir. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öz saygı puanlarının zaman içindeki değişim örüntülerinin birbirinden farklılaştığını göstermektedir. Grup içi analizler, ANCOVA ve grup × zaman etkileşimi birlikte

değerlendirildiğinde aile temelli atılganlık psikoeğitim programının deney grubundaki öğrencilerin öz saygı düzeylerinin artmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Öz saygı puanlarının sosyodemografik değişkenlere göre incelendiği parametrik olmayan analizlerde cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, teknolojik cihaza sahip olma durumu, internet erişimi ve günlük internet kullanım süresi bakımından deney ve kontrol gruplarında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Bu sonuç araştırma örnekleminde öz saygı düzeylerinin incelenen sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşmadığını göstermektedir. Bununla birlikte bazı alt gruplardaki katılımcı sayılarının sınırlı olması istatistiksel testlerin olası farklılıkları belirleme gücünü azaltmış olabilir. Bu nedenle anlamlı farklılık bulunmaması, söz konusu sosyodemografik değişkenlerin öz saygıyla ilişkisiz olduğu biçiminde kesin bir sonuç olarak değerlendirilmemelidir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar, öz saygının geliştirilebilir bir yapı olduğunu ve yapılandırılmış müdahalelerle kısa sürede olumlu yönde değişebileceğini ortaya koymaktadır. Kınas'ın (2021) mülteci ve göçmen ergenlere yönelik geliştirdiği atılganlık temelli psikoeğitim programının katılımcıların benlik saygısı düzeylerinde anlamlı bir artış sağladığı belirlenmiştir. Araştırma, atılganlık becerilerinin bu ergenlerin göç sürecinde yaşadıkları iletişim problemlerinin, uyum sorunlarının ve sosyal kaygının giderilmesinde ve öz saygının güçlendirilmesinde önemli rol oynayabileceğini göstermektedir. Her iki çalışma da yapılandırılmış bir atılganlık eğitiminin ergen bireylerin benlik algılarını olumlu yönde etkileyebildiğini ve öz saygı düzeylerini artırabildiğini ortaya koymaktadır.

Yıldırım ve Kardaş'ın (2024) pozitif psikoloji temelli psikoeğitim programı ergenlerin öz saygı düzeylerinde anlamlı bir artış sağlamıştır. Bu etkinin izleme testinde de sürdüğü belirlenmiştir. Ünüvar'ın (2012) Gerçeklik Kuramı'na dayalı olarak geliştirdiği psikoeğitim programı ise lise öğrencilerinin yılmazlık düzeylerini ve içsel denetim odaklarını anlamlı düzeyde artırmıştır. Program, öğrencilerin yaşamları üzerinde daha fazla kontrol hissi geliştirmelerine katkı sunmuştur. Bu çalışmalar yapılandırılmış grup temelli müdahalelerin bireylerin benlik algılarını olumlu yönde etkileyebildiğini ve öz saygıyla ilişkili psikososyal kaynakları güçlendirebildiğini göstermektedir.

Bilgin, Yıldırım ve Hamarta'nın (2024) ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada akran zorbalığına yönelik geliştirilen psikoeğitim programı sonucunda öğrencilerin kendini ifade etme, yardım isteme ve hakkını savunma gibi becerilerinde olumlu gelişmeler yaşandığı görülmüştür. Bu becerilerin öz saygı ile yakından ilişkili olduğu dikkate alındığında çalışmanın bulguları psikoeğitimin benlik algısı ve öz saygı

üzerindeki güçlendirici etkisini destekler niteliktedir. Nitekim Rosenberg (1965), öz saygının bireyin benliğine ilişkin değer atfetme biçimi olduğunu ve çevresel faktörlerden, özellikle aile ve akran ilişkilerinden etkilendiğini belirtmektedir. Bu nedenle psikoeğitim programında ergenin içsel kaynakları (atılganlık, kendini ifade etme) ile ailesel destek yapısının birlikte hedeflenmesi yoluyla öz saygıyı güçlendiren etkili bir müdahale stratejisi oluşturulması amaçlanmıştır.

Mruk (2006), öz saygının iki temel boyutu olan öz-değer ve yeterlik duygularının destekleyici sosyal ortamlar sayesinde gelişebileceğini belirtmektedir. Öğrencilerin öz saygı puanlarında gözlenen artış psikoeğitimde yer verilen kendini tanıma, olumlu iç konuşma ve duyguları ifade etme gibi becerilerin bu iki boyutu desteklediğini düşündürmektedir. Aydın'ın (2018) ilköğretim öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada da internet bağımlılığı düzeyinin artmasının öz saygı düzeyinde düşüşe yol açtığı bulunmuştur. Bu bulgu öz saygının çevresel etkenlere duyarlı bir yapı olduğunu ve özellikle dijital dünyadaki riskli davranışlarla ilişkili olarak benlik değerinde olumsuz etkiler oluşabileceğini ortaya koymaktadır. Aydın'ın çalışması bireysel özelliklerin yanı sıra sosyal çevrenin (aile, okul, medya) öz saygı üzerinde belirleyici rol oynayabileceğini göstermekte ve bu yönüyle bu tezde uygulanan aile temelli müdahale programının önemini desteklemektedir.

Ihdalumam, Fajar ve Puspitasari'nin (2023) kırsal bölgede yürüttüğü psikoeğitim temelli çalışma, ergenlerin öz saygı düzeylerinde anlamlı bir artış sağlamış ve katılımcıların karakter, pozitif düşünme ve olumlu davranışlar konusunda yeni farkındalıklar geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu psikoeğitimin farklı sosyokültürel bağlamlarda da öz saygı gelişimini destekleyebileceğini göstermektedir. Mujiati ve Kurniawati'nin (2024) Endonezya'da yürüttüğü grup temelli psikoeğitim çalışması da ergenlerin öz saygı düzeylerinde anlamlı bir artış sağlandığını ortaya koymuştur. Program kapsamında uygulanan grup tartışmaları, rol oynama etkinlikleri ve iş birliğine dayalı öğrenme yöntemleri katılımcıların kendilerini ifade etme becerilerini, sosyal uyumlarını ve pozitif benlik algılarını geliştirmiştir. Bu bulgular, yapılandırılmış psikoeğitim programlarının farklı sosyokültürel bağlamlarda da ergenlerin öz saygısını güçlendirmede etkili olabileceğini desteklemektedir.

Meitasari, Pardodi Maba, Rahmawati ve Basith'in (2020) Endonezya'nın kırsal bölgesinde lise öğrencileriyle yürüttüğü psikoeğitim temelli çalışmada katılımcıların öz saygı düzeylerinde anlamlı bir artış sağlandığı ve öğrencilerin olumlu düşünme, sosyal etkileşim ve kişisel sorumluluk alanlarında farkındalık kazandığı belirlenmiştir. Çalışma,

yapılandırılmış grup etkinliklerinin (rol oynama, grup tartışmaları, öz yansıtma çalışmaları vb.) ergenlerin benlik algısını güçlendirdiğini ve sosyal-duygusal becerilerini desteklediğini göstermektedir. Bu bulgular, psikoeğitim programlarının kültürel bağlamdan bağımsız olarak ergenlerin öz saygı gelişimini destekleyebileceğini ve farklı sosyokültürel ortamlarda da benzer biçimde etkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

Demirelli ve Barut'un (2020) ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada atılganlık eğitiminin öğrencilerin iletişim becerileri, stres düzeyleri ve sosyal-duygusal öğrenme yeterlikleri üzerinde anlamlı düzeyde olumlu etkiler yarattığı belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin kendilik algısı ve iletişim becerilerinde anlamlı artışlar gözlenmiştir. Bu durum, yapılandırılmış bir atılganlık eğitiminin benlik algısını desteklediğini ve öğrencilerin öz saygılarını güçlendirdiğini göstermektedir. Araştırma, psikoeğitim temelli müdahalelerin bireysel farkındalığı artırma, olumlu benlik kavramı geliştirme ve duygu yönetimi gibi hedeflerde etkili olabileceğini vurgulamaktadır (Demirelli ve Barut, 2020). Programın öğrencilerin sosyal becerilerini artırmaya ve kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırmaya yönelik yapılandırılmış etkinlikler içermesi de öz saygının gelişimini destekleyen önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir. Özellikle rol oynama, yaratıcı drama ve grup içi geri bildirim gibi etkinliklerin bireylerin kendilik algısını yapılandırmada etkili olduğu çeşitli çalışmalarda vurgulanmaktadır (Branden, 1994).

Kontrol grubunda öz saygı düzeylerinde gözlenen sınırlı artışın (M = 76.25'ten 78.37'ye) doğal gelişimsel süreçler veya okul içi etkileşimler gibi müdahale dışı etkenlerle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Buna karşılık deney grubundaki anlamlı artış, ANCOVA ve grup × zaman etkileşimi sonuçlarıyla birlikte değerlendirildiğinde, programın öz saygı üzerindeki etkisini desteklemektedir.

Sonuç olarak bu bulgular, psikoeğitim programlarının ergenlerde öz saygının güçlendirilmesinde etkili bir araç olabileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle yapılandırılmış müdahale programlarının öz yeterlik, benlik değeri ve psikolojik dayanıklılık gibi özelliklerin gelişimine önemli katkılar sağlayabileceği görülmektedir. İncelenen alanyazın kapsamında, mevcut araştırmanın bulgularıyla doğrudan çelişen sonuçların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, öz saygının geliştirilebilir bir yapı olduğunu ve psikoeğitim temelli müdahalelerin bu gelişimi destekleyebileceğini gösteren genel araştırma eğilimiyle uyumludur. Bununla birlikte öz saygının kültürel bağlam, sosyoekonomik düzey ile müdahalenin süresi ve içeriği gibi etkenlere duyarlı olduğu

dikkate alındığında, farklı örneklemlerde veya daha uzun izleme sürelerinde farklı sonuçların ortaya çıkabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Ergenlerin ve Ebeveynlerin Aile Katılımı Düzeylerine İlişkin Sonuçların Tartışılması

Bu doktora çalışması kapsamında ele alınan dördüncü araştırma sorusu, aile temelli atılganlık psikoeğitim programı aracılığıyla deney grubundaki ergenlerin aile katılımı düzeylerinde, "öğrencinin aile içindeki karar alma sürecindeki rolü" ve "öğrencinin tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirimi" alt boyutlarında, kontrol grubuna kıyasla ön test, son test ve izleme testi sonuçları arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığının incelenmesine yöneliktir. Öğrencilerin tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirimleri açısından deney grubundaki puan ortalamasının ön testte 47.29'dan son testte 53.63'e ve izleme testinde 58.04'e yükseldiği belirlenmiştir. Tekrarlı ölçümler varyans analizi, deney grubundaki bu artışın zaman içinde anlamlı olduğunu ve dikkate değer bir etki büyüklüğüne sahip bulunduğunu göstermiştir. Bonferroni düzeltmeli karşılaştırmalarda yalnızca ön test ile izleme testi arasındaki farkın anlamlı olması, aile katılımına ilişkin öğrenci algılarındaki gelişimin uygulamanın hemen ardından bütünüyle ortaya çıkmadığını, izleme döneminde daha belirgin hâle geldiğini göstermektedir. Ön test ile son test arasındaki farkın anlamlılık düzeyine yaklaşması, son test ile izleme testi arasındaki farkın ise anlamlı olmaması, değişimin aşamalı biçimde gerçekleştiğini ve izleme ölçümünde ulaşılan düzeyin son testten tamamen bağımsız yeni bir sıçramadan çok uygulama sonrasında başlayan gelişimin devamı olduğunu düşündürmektedir. Psikoeğitim sürecinde kazanılan iletişim ve etkileşim becerilerinin aile yaşamına aktarılması ve ergenlerin ebeveyn katılımındaki değişimi fark etmeleri zaman gerektirebileceğinden, bu değişim örüntüsü eğitimsel kazanımların zaman içinde görünür hâle gelmesiyle uyumludur. Kontrol grubunda ise puanlar ölçüm zamanları boyunca anlamlı biçimde değişmemiştir.

İki faktörlü karışık desenli varyans analizinde grup × zaman etkileşiminin anlamlı bulunması, deney ve kontrol gruplarının zaman içindeki değişim örüntülerinin birbirinden farklılaştığını göstermektedir. Buna karşılık grup ana etkisinin anlamlı olmaması, üç ölçüm birlikte ele alındığında gruplardan birinin bütün ölçüm zamanlarında sürekli olarak daha yüksek puana sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Ön test puanlarının kontrol

edildiği ANCOVA'da grupların son test puanları arasındaki farkın anlamlı bulunmaması, program etkisinin yalnızca son test ölçümünde yeterince belirginleşmediğine işaret etmektedir. Ön test puanlarının modele güçlü katkısı, öğrencilerin başlangıçtaki aile katılımı algılarının son test puanları üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde programın öğrencilerin tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirimleri üzerindeki etkisinin tek bir son test karşılaştırmasından çok, izleme ölçümünü de içeren zaman içindeki farklılaşma üzerinden görünür hâle geldiği söylenebilir.

Programın içeriğinde yer alan atılganlık becerilerinin ergenlerin aile içi iletişim kanallarını daha etkin kullanmalarına ve aile etkinliklerinde daha görünür hâle gelmelerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Benzer şekilde Sezgin'in (2023) akran zorbalığını önlemeye yönelik psikoeğitim programı çalışmasında da müdahale sonrasında öğrencilerin aileleriyle iletişimlerinin güçlendiği, aile etkinliklerine katılımın arttığı ve aile içi etkileşimlerin daha olumlu hâle geldiği rapor edilmiştir. Wilder (2014) ise aile katılımını güçlendiren yapılandırılmış programların öğrencinin okul bağlılığını, öz yeterlik algısını ve akademik motivasyonunu artırdığını göstermektedir. Dolayısıyla bu araştırmada elde edilen artış, programın hem öğrenci hem ebeveyn düzeyinde iletişim ve etkileşimi artıran yapısıyla uyumlu görünmektedir.

Buna karşılık "öğrencinin aile içindeki karar alma sürecindeki rolü" alt boyutunda deney grubunun puan ortalamaları ön testte 41.33, son testte 40.83 ve izleme testinde 42.88 olarak belirlenmiş ve zaman içindeki değişim anlamlı bulunmamıştır. Kontrol grubunda da ölçüm zamanları arasında anlamlı bir değişim gerçekleşmemiştir. Ön test puanları kontrol edildiğinde grupların son test puanları arasındaki fark anlamlılık düzeyine yaklaşmakla birlikte istatistiksel olarak anlamlı değildir. İki faktörlü karışık desenli analizde grup etkisinin anlamlı bulunması, kontrol grubunun üç ölçüm zamanındaki puan ortalamalarının deney grubundan genel olarak daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Zaman ve grup × zaman etkileşimlerinin anlamlı olmaması ise bu farkın program sürecinde oluşmadığını ve grupların ölçüm zamanları boyunca benzer bir değişim örüntüsü sergilediğini göstermektedir. Dolayısıyla bu alt boyuttaki grup farkı programın etkisi olarak değil, ölçümler boyunca korunan başlangıç düzeyi farklılığı olarak yorumlanmalıdır.

Karar alma süreçlerine katılımın kısa süreli müdahalelerden ziyade aile içindeki yerleşik rol dağılımı, ebeveyn tutumları ve kültürel normlarla şekillenen uzun süreli ilişkilerle belirlendiği bilinmektedir (Kağıtçıbaşı, 2007). Sheldon ve Epstein (2005),

bilgilendirme ve etkinliklere katılım gibi boyutlarda kısa süreli programlarla anlamlı değişimler elde edilebileceğini belirtmektedir. Ancak karar alma gibi kültürel açıdan köklü alanlarda değişim sağlanmasının daha uzun vadeli ve çok boyutlu müdahaleler gerektirdiğini vurgulamaktadır. Deslandes ve Bertrand (2005) da ebeveyn-çocuk karar süreçlerinin, ebeveynin eğitim düzeyi, ailedeki iletişim biçimi, geleneksel otorite algısı ve kültürel bağlam tarafından güçlü şekilde şekillendiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla bu alt boyutta gözlenen sınırlı değişim hem programın süresi hem de çalışmanın yürütüldüğü bölgenin kültürel özellikleri ile ilişkili olabilir.

Araştırmanın yürütüldüğü Mardin, güçlü aile bağları, belirgin kuşaklar arası roller ve geleneksel otorite ilişkilerinin hâlen yoğun biçimde sürdüğü bir sosyal yapıya sahiptir. Bu tür bağlamlarda çocuğun aile içindeki karar alma süreçlerine katılımı, yalnızca çocuğun bireysel beceri kazanması ile değil, aynı zamanda ebeveynlerin tutum ve beklentilerinde meydana gelecek değişimle de mümkündür. Bu nedenle programın ebeveynleri de kapsayan bir bileşen içermesi önemli bir avantajdır. Ancak kültürel olarak yerleşik rollerin dönüşümü genellikle kısa süreli uygulamalarla sağlanamayabilir. Bu noktada mevcut çalışmada program süresinin sınırlılığı ve kültürel faktörlerin etkisi, karar alma sürecindeki değişimin sınırlı kalmasına neden olmuş olabilir.

Ebeveyn bulguları incelendiğinde programın hem evde aile katılımı hem de okuldaki aile katılım etkinliklerine yönelik bildirim boyutlarında güçlü etkiler yarattığı görülmektedir. Evde aile katılımı boyutunda deney grubundaki ebeveynlerin puan ortalaması ön testte 39.33 iken son testte 53.71'e ve izleme testinde 54.92'ye yükselmiştir. Deney grubundaki zaman etkisinin anlamlı ve etki büyüklüğünün yüksek olması, program sonrasında evde aile katılımında belirgin bir gelişim ortaya çıktığını göstermektedir. Ön test ile son test ve ön test ile izleme testi arasındaki farkların anlamlı, son test ile izleme testi arasındaki farkın ise anlamlı olmaması, artışın uygulama sonrasında ortaya çıktığını ve izleme döneminde korunduğunu göstermektedir. Kontrol grubunda zaman içinde anlamlı bir değişim belirlenmemiştir.

Evde aile katılımına ilişkin bulgular farklı analizler açısından da birbirini desteklemektedir. Ön test puanları kontrol edildiğinde deney ve kontrol gruplarının son test puanları anlamlı biçimde farklılaşmış ve grup × zaman etkileşiminde yüksek düzeyde bir etki büyüklüğü elde edilmiştir. Deney grubunun başlangıçta kontrol grubundan daha düşük puana sahip olmasına karşın son test ve izleme ölçümlerinde kontrol grubunun üzerine çıkması, programla birlikte grupların değişim yönlerinin belirgin biçimde ayrıştığını ortaya koymaktadır. Grup içi analiz, ANCOVA ve karışık desenli analiz

sonuçlarının aynı doğrultuda olması, programın ebeveynlerin evde aile katılımı davranışlarının artmasına ilişkin güçlü ve tutarlı kanıt sunduğunu göstermektedir.

Okuldaki aile katılım etkinliklerine ilişkin bildirim boyutunda da benzer bir değişim örüntüsü elde edilmiştir. Deney grubundaki ebeveynlerin puan ortalaması ön testte 43.33'ten son testte 60.29'a yükselmiş ve izleme testinde 59.04 düzeyinde korunmuştur. Zaman etkisinin anlamlı ve etki büyüklüğünün yüksek olması, okul bağlamındaki aile katılımında güçlü bir artış yaşandığını göstermektedir. Ön test ile son test ve ön test ile izleme testi arasındaki farkların anlamlı, son test ile izleme testi arasındaki farkın ise anlamlı olmaması, uygulama sonrasında elde edilen kazanımın izleme döneminde büyük ölçüde sürdüğünü ortaya koymaktadır. Kontrol grubundaki puanların ise ölçüm zamanları boyunca anlamlı biçimde değişmemesi, deney grubundaki artışın genel bir zaman etkisinden kaynaklanmadığını düşündürmektedir.

Ön test puanları kontrol edildiğinde grupların okuldaki aile katılımı son test puanları anlamlı biçimde farklılaşmış ve grup × zaman etkileşimi yüksek bir etki büyüklüğüyle anlamlı bulunmuştur. Deney grubunun başlangıçta daha düşük puana sahip olmasına rağmen uygulama sonrasında kontrol grubundan belirgin biçimde daha yüksek bir düzeye ulaşması, programın okul bağlamındaki ebeveyn katılımını güçlendirdiğini göstermektedir. Bu durum ailelerin yalnızca ev ortamında değil, okul ile olan bağlarını da güçlendirdiklerini ortaya koymuştur. Alanyazında okul temelli aile katılımının çocukların akademik motivasyonunu ve okula bağlılığını artırdığı (Sheldon, 2003; Jeynes, 2010) ve bu etkinin özellikle ebeveynlerin aktif katılımını hedefleyen programlarla daha güçlü hâle geldiği belirtilmektedir.

Mevcut çalışmada ebeveynlerin bu alanlardaki katılım düzeylerinde gözlenen artış, öğrencilerin "tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirim" puanlarındaki artışla paralellik göstermekte ve karşılıklı bir pekiştirme mekanizmasına işaret etmektedir. Bununla birlikte ebeveyn bildirimlerindeki artışın son testte belirginleşmesine karşın öğrencilerin aile katılımına ilişkin algılarındaki anlamlı farklılığın özellikle ön test ile izleme testi arasında ortaya çıkması, ebeveyn davranışlarındaki değişimin ergenler tarafından fark edilmesinin ve aile içi etkileşime yansımasının zaman almış olabileceğini düşündürmektedir. Bu sonuç, ebeveynlerde ortaya çıkan davranışsal değişim ile öğrencilerin bu değişime ilişkin algılarının aynı hızda gelişmeyebileceğini göstermektedir. Dolayısıyla aile temelli psikoeğitim programlarının yalnızca ergenlerin bireysel gelişim alanlarında değil, aynı zamanda ebeveynlerin ev ve okul bağlamındaki

katılım rollerini güçlendirerek öğrencilerin bütüncül gelişimine katkı sağlayan önemli bir müdahale aracı olduğu söylenebilir.

Ebeveynlerde gözlenen bu artışın öğrenciler üzerindeki olası etkileri, araştırmanın temel kuramsal dayanağını oluşturan atılganlık, öz saygı ve aile temelli yaklaşım çerçevesinde daha iyi anlaşılabilir. Ebeveynlerin katılım davranışlarındaki artış, ergenlerin ailelerinden aldıkları destek ve geri bildirimleri daha görünür hâle getirmektedir. Bu durum ergenlerin kendilerini değerli hissetmelerini, sosyal ilişkilerinde daha güvenli davranmalarını ve atılganlık becerilerini güçlendirmelerini kolaylaştırmaktadır. Özellikle aile katılımındaki yükseliş, ergenlerin öz saygılarının gelişimini destekleyebilecek bir sosyal ortam sağlayarak onların okul sürecine yönelik aidiyet duygularını ve motivasyonlarını artırabilir.

Bununla birlikte elde edilen bu olumlu gelişimlere rağmen öğrencilerin aile içindeki karar alma sürecindeki rollerine ilişkin algılarında sınırlı değişim gözlenmesi, aile katılımının bütün boyutlarının aynı hızda gelişmeyebileceğini göstermektedir. Ebeveynler, ev ve okul etkinliklerine katılım konusunda davranış değişikliğine gidebilseler de karar alma süreçlerinde geleneksel rol dağılımını koruma eğilimi gösterebilmektedir. Bu durum, aile içi iletişimde kalıcı tutum değişimlerine ve özellikle ergenlerin karar alma süreçlerine daha fazla dâhil edilmesine yönelik uzun süreli müdahalelere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak aile temelli atılganlık psikoeğitim programının etkisi aile katılımının bütün boyutlarında aynı biçimde ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirimlerinde zaman içinde ve özellikle izleme ölçümünde belirginleşen olumlu bir değişim gözlenirken, aile içindeki karar alma sürecindeki rollerinde anlamlı bir gelişim belirlenmemiştir. Buna karşılık ebeveynlerin hem evde hem de okulda aile katılımı düzeylerinde, grup içi analizler, ön test puanlarının kontrol edildiği ANCOVA sonuçları ve grup × zaman etkileşimleri tarafından birlikte desteklenen güçlü ve kalıcı artışlar elde edilmiştir. Bu farklılaşma, programın ebeveynlerin somut katılım davranışları üzerinde daha hızlı ve güçlü bir etki oluşturduğunu, öğrencilerin aile katılımına ilişkin algılarındaki gelişimin ise zaman içinde belirginleştiğini göstermektedir. Gelecekteki çalışmalarda karar alma süreçlerini geliştirmeye odaklanan, ebeveyn-çocuk ortak karar alma becerilerini pekiştiren, daha uzun süreli ve kültürel bağlama duyarlı programların uygulanması hem öğrenci hem de ebeveyn düzeyinde daha dengeli ve kalıcı sonuçlar sağlayabilir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca sonuçların ışığında uygulayıcılara, okul psikolojik danışmanlarına, yöneticilere, ebeveynlere ve ileride benzer çalışmalar yürütecek araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur. Araştırmanın sonuçlar ve öneriler bölümü, çalışmanın hem kuramsal katkısını hem de uygulamaya dönük yararlarını ortaya koymak amacıyla düzenlenmiştir.

Sonuçlar

Araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda maddeler hâlinde sıralanmıştır:

1. Aile temelli atılganlık psikoeğitim programının öğrencilerin siber zorbalık düzeyleri üzerindeki etkisi incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin siber zorbalık puanlarının zaman içinde anlamlı biçimde azaldığı, ancak bu değişimin kontrol grubundaki değişimden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.
2. Uygulanan programın öğrencilerin siber mağduriyet düzeyleri üzerindeki etkisi incelendiğinde, deney grubundaki siber mağduriyet puanlarının zaman içinde anlamlı biçimde azaldığı, ancak bu değişimin kontrol grubundaki değişimden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.
3. Programın öğrencilerin öz saygı düzeyleri üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde, deney grubundaki öğrencilerin öz saygı puanlarının zaman içinde anlamlı düzeyde arttığı ve başlangıç puanları kontrol edildiğinde son test puanlarının deney grubu lehine anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir.
4. Öğrencilerin aile katılımına ilişkin sonuçları incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin “tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildirim” puanlarının zaman

içinde arttığı ve bu değişim örüntüsünün kontrol grubundan anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir.

5. Öğrencilerin aile içindeki karar alma sürecindeki rollerine yönelik algılarında deney ve kontrol gruplarında zaman içinde anlamlı bir değişim belirlenmemiştir. Kontrol grubunun genel puan düzeyi daha yüksek olmakla birlikte, grupların değişim örüntüleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
6. Ebeveynlerin aile katılımına ilişkin bildirimleri değerlendirildiğinde, deney grubundaki ebeveynlerin hem "evde aile katılımı" hem de "okuldaki aile katılımı etkinliklerinin tamamına ilişkin bildirim" puanlarının zaman içinde anlamlı düzeyde arttığı ve bu değişimin kontrol grubundaki değişimden anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler, araştırmacılar, okul psikolojik danışmanları, okul yöneticileri ve ebeveynler olmak üzere dört başlık altında ele alınmıştır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Aile temelli müdahale programlarının siber zorbalık ve siber mağduriyet üzerindeki etkilerini daha ayrıntılı incelemek amacıyla farklı yaş ve eğitim kademelerindeki gruplarla karşılaştırmalı çalışmalar yürütülebilir. Bu çalışmalar, siber zorbalık ve siber mağduriyetin erken yaşlardaki görünümünü ortaya koyarak müdahale ve önleme programlarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir.
2. Gelecek araştırmalarda deney ve kontrol gruplarının özellikle öz saygı ile ebeveynlerin evde aile katılımı ve okuldaki aile katılımı etkinliklerine ilişkin bildirim ön test puanları bakımından daha dengeli oluşturulabilmesi için rastgele atama, eşleştirme veya tabakalı atama yöntemlerinden yararlanılması önerilmektedir.
3. Araştırmada kullanılan atılganlık temelli psikoeğitim programı kısa süreli bir müdahale olarak yapılandırılmıştır. Gelecek araştırmalarda daha uzun bir döneme

yayılan ve daha fazla oturum içeren müdahale modelleri geliştirilerek programın kalıcı etkileri ayrıntılı biçimde incelenebilir.

4. Öz saygı düzeylerinde gözlenen olumlu gelişmeler doğrultusunda, gelecek çalışmalarda öz saygının aracı değişken olarak ele alındığı yapısal eşitlik modelleriyle farklı psikososyal değişkenler arasındaki ilişkiler test edilebilir.
5. Öğrencilerin aile katılımındaki gelişmeler dikkate alınarak, aile katılımının akademik başarı, okul aidiyeti ve psikolojik sağlamlık gibi diğer değişkenlerle ilişkisini ortaya koyan nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.
6. Bu çalışma kapsamında ebeveynlerin aile katılımı düzeylerinde artış gözlendiğinden, aile katılımındaki değişimleri öğrenci, ebeveyn ve öğretmen bildirimleriyle birlikte değerlendiren çok kaynaklı çalışmalara yer verilebilir.
7. Siber zorbalık ve mağduriyet düzeylerinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen gözlenen azalma eğilimleri, nitel veri toplama teknikleriyle (görüşme, günlük, açık uçlu sorular) desteklenerek derinlemesine analiz edilebilir.
8. Programın etkililiğini artırmak amacıyla gelecekte yapılacak çalışmalarda dijital okuryazarlık, çevrim içi etik ve akran ilişkileri gibi ek modüllerin dâhil edildiği bütüncül psikoeğitim programları tasarlanabilir.
9. Araştırmanın yalnızca belirli bir coğrafi bölgede uygulanmış olması, bulguların genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Farklı sosyoekonomik ve kültürel bağlamlarda yürütülecek çok merkezli araştırmalar gerçekleştirilebilir.
10. Araştırmacılar, aile temelli psikoeğitim programlarının geliştirilmesinde kültürel değerleri ve aile yapısına özgü özellikleri dikkate alabilir. Program içerikleri bu bağlamda yerelleştirilebilir.

Okul Psikolojik Danışmanlarına Yönelik Öneriler

1. Öğrencilerin dijital ortamdaki riskli davranışlarıyla baş edebilmeleri için, okul psikolojik danışmanları tarafından atılganlık, sınır koyma ve dijital güvenlik temalı grup çalışmaları düzenlenebilir.
2. Öz saygıyı geliştiren becerilere odaklanan psikoeğitim programları, özellikle ergenlik dönemindeki öğrenciler için sistemli biçimde okul rehberlik programlarına entegre edilebilir.

3. Ailelerin çocuklarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurmasını desteklemek amacıyla, okul psikolojik danışmanları tarafından ebeveynlere yönelik bilgilendirme toplantıları, seminerler ve grup rehberliği etkinlikleri planlanabilir.
4. Siber zorbalık ve mağduriyet davranışlarının görünmezliği dikkate alınarak okul psikolojik danışmanları dijital zorbalık farkındalığı oluşturacak çalışmalar yürütebilir. Öğrencilerin çevrim içi davranışlarını güvenli biçimde yönetebilmelerine destek olabilir.
5. Okullarda öğrenci ve ebeveynlere yönelik uygulanan ölçme araçlarıyla düzenli ihtiyaç analizi yapılabilir ve bu analiz sonuçları okul rehberlik hizmetlerinin planlanmasında kullanılabilir.
6. Araştırmada aile katılımına ilişkin elde edilen olumlu sonuçlar dikkate alındığında psikolojik danışmanlar, veli katılımını teşvik eden etkinlikler geliştirerek okul-aile iş birliğini güçlendirebilir.
7. Özellikle düşük öz saygıya sahip ya da siber mağduriyet geçmişi olan öğrenciler için bireysel danışma süreci yapılandırılabilir, bu öğrencilerle güven temelli terapötik ilişkiler kurulabilir.
8. Okul psikolojik danışmanları, öğretmenlerle iş birliği yaparak sınıf ortamlarında gözlemledikleri siber zorbalık davranışlarına yönelik müdahale stratejileri geliştirebilir.
9. Okullarda psikoeğitim programlarının etkililiğini artırmak için, danışmanlar ebeveyn katılımını içeren yapılandırılmış oturumlar planlayabilir ve ailelerin sürece aktif katılımını destekleyebilir.
10. Rehberlik ve psikolojik danışma servisleri, dijital dünyadaki risklere ilişkin farkındalığı artırmak amacıyla siber zorbalık, dijital güvenlik ve öz saygı konularında farkındalık haftaları düzenleyebilir.

Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler

1. Öğrencilerin dijital ortamdaki güvenliğini desteklemek ve siber zorbalıkla mücadeleyi güçlendirmek amacıyla, okul yöneticileri dijital etik, medya okuryazarlığı ve çevrim içi davranışlar üzerine düzenli farkındalık etkinliklerini okul kültürüne entegre edebilir.

2. Ailelerin okula katılımını artırmak için okul yöneticileri tarafından aile katılımı politikaları geliştirilebilir ve ebeveynlerin eğitim sürecine etkin biçimde dâhil olacağı yapılandırılmış modeller uygulanabilir.
3. Okul rehberlik servisleriyle iş birliği içinde atılganlık, öz saygı ve güvenli internet kullanımı konularında öğrencilere yönelik düzenli psikoeğitim programlarının yürütülmesi sağlanabilir.
4. Öğrencilerde siber mağduriyetin ve zorbalığın azaltılması için okul yöneticileri, rehberlik birimleriyle eş güdüm içinde öğrenci davranışlarını izleme ve destek planları oluşturabilir.
5. Okul yöneticileri, veli-okul-psikolojik danışman iş birliğini destekleyecek iletişim platformları geliştirebilir ve bilgilendirme toplantılarını düzenli hâle getirebilir.
6. Eğitim ortamlarında olumlu okul ikliminin oluşması için, okul yöneticileri, öğretmenleri ve diğer okul çalışanlarını siber zorbalıkla mücadele, çocuk hakları ve öğrenci psikolojisi konularında hizmet içi eğitimlerle destekleyebilir.
7. Psikolojik danışmanların geliştirdiği psikoeğitim programlarının okullarda uygulanabilmesi için gerekli olan zaman, mekân ve materyal desteği okul yöneticileri tarafından sağlanabilir.
8. Okul yöneticileri, dijitalleşen dünyada karşılaşılan risklere karşı öğrencileri korumak amacıyla teknolojik denetim ve rehberlik mekanizmalarını içeren okul politikalarını güncelleyebilir.
9. Aile katılımının güçlendirilmesine yönelik okul temelli uygulamalarda, yöneticiler tarafından ebeveyn gönüllülüğü, eğitim seminerleri ve aile atölyeleri gibi iş birlikçi modeller teşvik edilebilir.
10. Okul yöneticileri, bilimsel araştırmalardan elde edilen verileri okul gelişim planlarına entegre ederek, veriye dayalı karar alma süreçlerine öncülük edebilir.

Ebeveynlere Yönelik Öneriler

1. Ebeveynler, çocuklarının dijital dünyada karşılaştıkları riskleri tanıyabilmek için siber zorbalık, siber mağduriyet, dijital güvenlik ve çevrim içi etik konularında bilgi edinebilir ve bilinçli medya kullanımı konusunda kendilerini geliştirebilir.

2. Çocukların dijital ortamda karşılaştığı sorunları paylaşabilmesi için, ebeveynler güven temelli ve yargılayıcı olmayan bir iletişim ortamı oluşturabilir; çocuklarının yaşantılarına ilgi gösterebilir.
3. Araştırmada aile katılımı düzeylerinde elde edilen olumlu değişimler, ebeveynlerin çocuklarının eğitim ve gelişim süreçlerine katılımının desteklenmesinin önemine işaret etmektedir. Bu nedenle ebeveynler, okul etkinliklerine düzenli katılım sağlamaya ve çocuklarının akademik ve sosyal gelişim süreçlerine dâhil olmaya özen gösterebilir.
4. Ebeveynlerin, çocuklarının duygularını anlamaya çalışması, onlara söz hakkı tanıması ve karar alma süreçlerine katılımlarını teşvik etmesi, öz saygı gelişimini destekleyen önemli bir adım olabilir.
5. Çocuklarıyla kurdukları iletişimde atılgan ve destekleyici tutumlar benimseyen ebeveynler, onların kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Bu nedenle ebeveynlerin olumlu model olmaları yararlı olabilir.
6. Ebeveynlerin okul rehberlik servisleri tarafından düzenlenen veli seminerlerine, grup çalışmalarına ve bilgilendirme toplantılarına etkin biçimde katılması, hem ebeveynlik rollerini güçlendirebilir hem de okul-aile iş birliğini artırabilir.
7. Ebeveynler, çocuklarının çevrim içi etkinliklerini yasaklayıcı veya cezalandırıcı bir tavırla değil, rehberlik eden bir yaklaşımla izleyebilir ve birlikte dijital kurallar belirleyebilir.
8. Çocukların sosyal ilişkilerini ve okul yaşantılarını anlayabilmek amacıyla ebeveynlerin günlük etkileşimlere zaman ayırması ve çocuklarını duygusal olarak desteklemesi yararlı olabilir.
9. Bu çalışmada aile katılımı açısından elde edilen olumlu sonuçlar dikkate alındığında, ebeveynlerin aile temelli psikoeğitim programlarına gönüllü olarak katılması aile içi iletişimi ve ebeveynlik becerilerini güçlendirebilir.
10. Ebeveynler, çocuklarına yalnızca akademik başarıya değil, duygusal ve sosyal gelişimlerine de değer verdiklerini gösterecek destekleyici tutumlar sergileyerek onların psikolojik sağlamlıklarını destekleyebilir.

KAYNAKLAR

Abiyoga, M. I., & Sulastri, A. (2024). Emotional ıntelligence, social support, and anxiety among victims of cyberbullying: a literature study. *Proceedıng Serıes Of Psychology, 2*(1), 1-8. https://psikologi.unair.ac.id/proceeding-series-of-psychology/index.php/psp/article/view/73

Abubakar Tijjani, T. (2023). An evaluation of how parenting practices affect one's self-esteem. *IAA Journal of Social Sciences (IAA-JSS), 9*(2), 15-20. doi:10.59298/IAAJSS/2023/1.3.11000

Aceves, M. J., Hinshaw, S. P., Mendoza-Denton, R., & Page-Gould, E. (2010). Seek help from teachers or fight back? student perceptions of teachers' actions during conflicts and responses to peer victimization. *Journal Of Youth and Adolescence, 39,* 658-669. doi:10.1007/s10964-009-9441-9

Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., & Wilks, A. (2019). Evaluation of a whole-school change intervention: Findings from a two-year cluster-randomized trial of the restorative practices intervention. *Journal of Youth and Adolescence, 48,* 876-890. doi: 10.1007/s10964-019-01013-2

Adeola, F. O. R. (2020). Youth and cyber bulling: Overbearing on peace and security in nigeria. *Port Harcourt Journal Of History & Diplomatic Studies,7*(3), 361-371.

Agatston, P., Kowalski, R., & Limber, S. (2012). Youth views on cyberbullying. In J. W. Patchin & S. Hinduja (Eds.), *Cyberbullying prevention and response* (pp. 57-71). New York, NY: Routledge.

Agustiningsih, N., Yusuf, A., & Ahsan, A. (2024). Relationships among self-esteem, bullying, and cyberbullying in adolescents: A systematic review. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services, 62*(5), 11-17. doi: 10.3928/02793695-20231013-01

Ahioğlu Lindberg, E. N., & Demircan, A. N. (2013). Ortaöğretim Okullarında Öğrenci Görüşlerine Göre Aile Katılımı: Bir Ölçek Uyarlaması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 3*(1), 35–46. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ajesi/issue/1528/18745

Ahmadi Shooli, Z., & Rahimi, L. (2024). Adolescent family dynamics and the role of social media in shaping relationships. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies (JAYPS), 5*(12), 141–148. doi: 10.61838/kman.jayps.5.12.16

Aini, U., & Rochmaniah, A. (2023). Pengaruh penggunaan media sosial dan komunikasi keluarga terhadap perilaku cyberbullying pada anak. *Jurnal Pustaka Komunikasi, 6*(2), 327-338. doi: 10.32509/pustakom.v6i2.3043

Aizenkot, D., & Kashy-Rosenbaum, G. (2021). Cyberbullying victimization in WhatsApp classmate groups among Israeli elementary, middle, and high school students. *Journal Of İnterpersonal Violence, 36*, 15-16. doi: 10.1177/0886260519842860

Akbaba, S. ve Eroğlu, Y. (2013). İlköğretim Öğrencilerinde Siber Zorbalık ve Mağduriyetin Yordayıcıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(1), 105-122.

Akbıyık, C. ve Kestel, M. (2016). Siber Zorbalığın Öğrencilerin Akademik, Sosyal ve Duygusal Durumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(3), 844-859. doi: 10.17860/mersinefd.282384

Akdeniz, B., & Doğan, A. (2024). Cyberbullying: definition, prevalence, effects, risk and protective factors. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 16*(3), 425-438. doi:10.18863/pgy.1325195

Akgül, G. (2020). Siber Zorbalığın Nedenleri Üzerine Kuramsal Açıklamalar. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi, 1*(2), 149-167.

Akgül, G. (2021). Routine Activities Theory in cyber victimization and cyberbullying experiences of Turkish adolescents. *International Journal of School &Educational Psychology, 11*(2), 135–144. doi: 10.1080/21683603.2021.1980475

Akyol, M. E. (2023). Ergen İntiharlarına Yönelik Okul Temelli Müdahalelerin İncelenmesi. *Erciyes Akademi, 37*(4), 1663-1679. doi: 10.48070/erciyesakademi.1325165

Akyüz, A. (2019). *Empati Yönelimli Siber Zorbalık Psiko-Eğitim Programının Lise 9. ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Siber Zorbalık Düzeylerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Akyüz, A., ve Koç, Z. (2020). Empati Yönelimli Siber Zorbalık Psiko-Eğitim Programının Lise 9. Ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Siber Zorbalık ve Empati Düzeylerine Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(1), 75–111. doi: org/10.17152/gefad.695923

Alameda-Lawson, T., Lawson, M. A., & Lawson, H. A. (2010). Social workers' roles in facilitating the collective involvement of low-income, culturally diverse parents in an elementary school. *Children ve Schools, 32*(3), 172-182. doi: 10.1093/cs/32.3.172

Albikawi, Z. F. (2023). Anxiety, depression, self-esteem, internet addiction and predictors of cyberbullying and cybervictimization among female nursing university students: A cross sectional study. *International Journal Of Environmental Research And Public Health, 20*(5), 4293. doi: 10.3390/ijerph20054293

Alhajji, M., Bass, S., & Dai, T. (2019). Cyberbullying, mental health, and violence in adolescents and associations with sex and race: data from the 2015 youth risk behavior survey. *Global Pediatric Health, 6*, 1-9. doi: 10.1177/2333794X19868887

Anderson, M., & Jiang, J. (2018). Teens, social media & technology 2018. *Pew Research Center, 31(*2018), 1673-1689.

Ang, R. P. (2015). Adolescent cyberbullying: A review of characteristics, prevention and intervention strategies. *Aggression and Violent Behavior, 25*, 35-42. doi: 10.1016/j.avb.2015.07.011

Ang, R. P., & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry & Human Development*, *41*, 387-397. doi: 10.1007/s10578-010-0176-3

Anichitoae, F. M., Dobrean, A., Georgescu, R. D., & Roman, G. D. (2024). Association between self-related cognitions and cyberbullying victimization in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 102021. doi: 10.1016/j.avb.2024.102021

Aparisi, D., Delgado, B., Bo, R. M., & Martínez-Monteagudo, M. C. (2021). Relationship between cyberbullying, motivation and learning strategies, academic performance, and the ability to adapt to university. *International Journal Of Environmental Research And Public Health, 18*(20), 10646. doi: 10.3390/ijerph182010646

Arató, N., Zsidó, A. N., Rivnyák, A., Peley, B., & Labadi, B. (2022). Risk and protective factors in cyberbullying: the role of family, social support and emotion regulation. *International Journal Of Bullying Prevention, 4*(2), 160-173. doi: 10.1007/s42380-021-00097-4

Arif, A., Qadir, M. A., Martins, R. S., & Khuwaja, H. M. A. (2024). The impact of cyberbullying on mental health outcomes amongst university students: A systematic review. *PLOS Mental Health, 1*(6). doi: 10.1371/journal.pmen.0000166

Arslan, C. (2009). Anger, self-esteem, and perceived social support in adolescence. Social Behavior And Personality: *An İnternational Journal, 37*(4), 555-564. doi:10.2224/sbp.2009.37.4.555

Arslantaş, H., Adana, F. ve Şahbaz, M. (2014). Lise Öğrencilerinin Atılganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Florence Nightingale Journal of Nursing, 21*(2), 76-84.

Aslan, M., ve Polat, M. O. (2023). Tüm Boyutlarıyla Akranlar Arası Zorbalık. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(1), 43-82.

Astatke, M., Weng, C., & Chen, S. (2023). A literature review of the effects of social networking sites on secondary school students' academic achievement. *Interactive Learning Environments, 31*(4), 2153-2169. doi: 10.1080/10494820.2021.1875002

Auerbach, S. (2012). *School leadership for authentic family and community partnerships: Research perspectives for transforming practice*. New York, NY: Routledge.

Auriemma, V., Iorio, G., Roberti, G., & Morese, R. (2020). Cyberbullying and empathy in the age of hyperconnection: an interdisciplinary approach. *Frontiers in Sociology*, *5*, 551881. doi: 10.3389/fsoc.2020.551881

Avnet, M., Makara, D., Larwin, K. H., & Erickson, M. (2019). The ımpact of parental ınvolvement and education on academic achievement in elementary school. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 8*(3), 476-483. doi: 10.11591/ijere.v8i3.20249

Ayas, T. (2016). Sanal Zorbalık Olaylarına Karışan ve Karışmayan Öğrencilerin Öz Saygı ve Dışadönüklükle İlişkisinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 41*(186). doi: 10.15390/EB.2016.4928

Aydın, G. (2018). *Çocuklarda İnternet Bağımlılığı ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Bai, D., & Hashim, A. H. M. (2023). Exploring the common factors that ınfluence physical activity, academic self-efficacy, and depression among junior high school students: A literature review. *Health Behavior and Policy Review, 10*(5), 1401-1410. doi: 10.14485/HBPR.10.5.4

Bailey, G. (2013). Cyberbullying: Victimization through electronic means. *Current Issues in Middle Level Education, 18*(1), 1-7.

Balan, R., & Racu, I. (2024). *Particularitățile stimei de sine la adolescente*. In Concepția Rezultantei: Importanța Teoretică Și Practică (pp. 142-148). doi: 10.46727/c.01-02-12-2023.p142-148

Baldry, A., Blaya, C., & Farrington, D. (2018). *International perspectives on cyberbullying*. London, United Kingdom: Palgrave Macmillan.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44*(9), 1175–1184. doi: 10.1037/0003-066X.44.9.1175

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, *52*(1), 1-26. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.1

Barlett, C. P., Gentile, D. A., & Chew, C. (2016). Predicting cyberbullying from anonymity. *Psychology of Popular Media Culture, 5*(2), 171. doi: 10.1037/ppm0000055

Baron, R. A., & Byrne D. (2000). *Social psychology*. Cambridge, Massachusetts: Allyn & Bacon.

Barrera, U., Montoya-Castilla, I., Pérez-Albéniz, A., Lucas-Molina, B., & Fonseca-Pedrero, E. (2022). Mental health difficulties related to suicidal behavior in adolescents: the moderating role of self-esteem. *Archives of Suicide Research, 26*(2), 716-730. doi: 10.1080/13811118.2020.1823918

Bauman, S. (2014). *Cyberbullying: What counselors need to know*. John Wiley & Sons.

Bauman, S., Toomey, R. B., & Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence, 36*(2), 341-350. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.12.001

Bauman, S., Underwood, M. K. & Card, N. A. (2013). Definitions: Another perspective and a proposal for beginning with cyber aggression. In: S. Bauman, D. Cross, & J. Walker (Eds.) *Principles of cyberbullying research* (pp. 41-45). London, UK: Routledge and Psychology Press.

Beghin, H. (2020). The Effects of Cyberbullying on Students and Schools. *BU Journal of Graduate Studies in Education, 12*(2), 19-22.

Beran, T., & Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *The Journal of Student Wellbeing, 1*(2), 16-33. doi: 10.21913/JSW.v1i2.172

Berger, E. H. (1991). Parent Involvement: Yesterday and Today. *The Elementary School Journal, 91*(3), 209–219. doi: 10.1086/461648

Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten?. *Developmental Review, 27*(1), 90-126. doi: 10.1016/j.dr.2006.08.002

Bıyık, Y. (2016). *Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Arasında Siber Mağduriyet, Kişisel Özellikler ve İletişim Becerileri İlişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

Bibi, Z., Aslam, A., Imran, H., Zain, M., Riaz, S., & Rafiq, Z. (2025). Vulnerable onlıne: the emotıonal cost of cyberbullyıng. *Contemporary Journal of Social Science Review, 3*(2), 1803-1816. doi: 10.63878/cjssr.v3i2.800

Bilgin, M., Yıldırım, N. N., ve Hamarta, E. (2024). Arkadaşlık İlişkileri Geliştirme Programının Akran Zorbalığına Maruz Kalan Ortaokul Öğrencileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *4*(7), 153–173.

Boden, J. M., Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2008). Does adolescent self-esteem predict later life outcomes? A test of the causal role of self-esteem. *Development and Psychopathology, 20*(1), 319-339. doi: 10.1017/S0954579408000151

Boel Studt, S., & Renner, L. M. (2014). Child and family-level correlates of direct and indirect peer victimization among children ages 6-9. *Child Abuse & Neglect, 38*(6), 1051-1060. doi: 10.1016/j.chiabu.2013.10.026

Bogenç, A. (2012). Kendine Saygı Ölçeği. In Y. Kuzgun & F. Bacanlı (Eds.), Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Kullanılan Ölçekler. Nobel.

Boonk, L., Gijselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. Educational Research Review, 24, 10-30. doi: 10.1016/j.edurev.2018.02.001

Bottino, S. M. B., Bottino, C., Regina, C. G., Correia, A. V. L., & Ribeiro, W. S. (2015). Cyberbullying and adolescent mental health: systematic review. Cadernos De Saude Publica, 31, 463-475. doi: 10.1590/0102-311x00036114

Branden, N. (1994). *The six pillars of self-esteem*. Bantam Book.

Branic, N. (2015). Routine activities theory. *The encyclopedia of crime and punishment*, 1-3. doi: 10.1002/9781118519639.wbecpx059

Brewer, G. (2018). Introduction to Digital Technology. In *Creative Education, Teaching and Learning: Creativity, Engagement and the Student Experience* (pp. 11-14). London: Palgrave Macmillan UK. doi: 10.1057/9781137402141_2

Brewer, G., & Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior, 48*, 255-260. doi: 10.1016/j.chb.2015.01.073

Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S., & Genta, M. L. (2013). Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying. In P. K. Smith & G. Steffgen (Eds.), *Emotional and behavioural difficulties associated with bullying and cyberbullying* (pp. 147–160). Routledge.

Brochado, S., Soares, S., & Fraga, S. (2017). A scoping review on studies of cyberbullying prevalence among adolescents. *Trauma, Violence, & Abuse, 18*(5), 523-531. doi: 10.1177/1524838016641668

Brody, N., & Vangelisti, A. L. (2016). Bystander intervention in cyberbullying. *Communication Monographs, 83*(1), 94-119. doi: 10.1080/03637751.2015.1044256

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology, 22*(6), 723 742. doi:10.1037/0012-1649.22.6.723

Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future. Persons in context: *Developmental Processes, 2*, 25-49. doi: 10.1017/CBO9780511663949.003

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2007). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 793–828). John Wiley & Sons. doi: 10.1002/9780470147658.chpsy0114

Bryan, J., & Henry, L. (2012). A model for building school-family-community partnerships: Principles and process. *Journal of Counseling & Development, 90*(4), 408–420. doi: 10.1002/j.1556-6676.2012.00052.x

Buelga, S., Cava, M. J., Ruiz, D. M., & Ortega-Barón, J. (2022). Cyberbullying and suicidal behavior in adolescent students: A systematic review Cyberbullying y conducta suicida en alumnado adolescente: Una revisión sistemática. *Revista de Educación, 397*, 43-66. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2022-397-539

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneysel Desenler*. Pegem.

Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior, 26*(5), 1128-1135. doi: 10.1016/j.chb.2010.03.017

Camarero-Figuerola, M., Dueñas, J. M., & Renta-Davids, A. I. (2020). The relationship between family ınvolvement and academic variables: a systematic review. *Research in Social Sciences and Technology, 5*(2), 57-71. doi: 10.46303/ressat.05.02.4

Cañas, E., Estévez, E., Marzo, J. C., & Piqueras, J. A. (2019). Psychological adjustment in cybervictims and cyberbullies in secondary education. *Anales de Psicología/Annals of Psychology, 35*(3), 434-443. doi: 10.6018/analesps.35.3.323151

Canoğulları, Ö., Yılmaz, Y. ve Önder, F. C. (2022). Üniversite Öğrencilerinde Siber Zorbalık Açısından İnternet Bağımlılığı ve Sosyal Medya Kullanımının İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(9), 38-53.

Cantone E., Piras A. P., Vellante M., Preti A., Daníelsdóttir S., D'Aloja E., Lesinskiene S., Angermeyer M. C., Carta M. G. & Bhugra D. (2015). Interventions on bullying and cyberbullying in schools: a systematic review. *Clin Pract Epidemiol Ment Health, 11*(4), 58-76. doi: 10.2174/1745017901511010058.

Cast, A. D., & Burke, P. J. (2002). A theory of self-esteem. *Social Forces, 80*(3), 1041-1068. doi: 10.1353/sof.2002.0003

Catts, H. W., Petscher, Y., Schatschneider, C., Sittner-Bridges, M., & Mendoza, K. (2009). Floor effects associated with universal screening and their impact on the early identification of reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 42*(2), 163–176. doi: 10.1177/0022219408326219

Causey, S. T., Livingston, J., & High, B. (2015). Family structure, racial socialization, perceived parental involvement, and social support as predictors of self-esteem in African American college students. *Journal of Black Studies*, *46*(7), 655-677. doi: 10.1177/0021934715592601

Chan, T. K. H., Cheung, C. M. K., Benbasat, I., Xiao, B., & Lee, Z. W. Y. (2023). Bystanders join in cyberbullying on social networking sites: The deindividuation and moral disengagement perspectives. *Information Systems Research, 34*(3), 828–846. doi: 10.1287/isre.2022.1161

Chang, F. C., Chiu, C. H., Miao, N. F., Chen, P. H., Lee, C. M., Huang, T. F., & Pan, Y. C. (2015). Online gaming and risks predict cyberbullying perpetration and victimization in adolescents. *International Journal Of Public Health, 60*, 257-266. doi: 10.1007/s00038-014-0643-x

Chen, Q., & Zhu, Y. (2022). Cyberbullying victimisation among adolescents in China: Coping strategies and the role of self-compassion. *Health & Social Care in the Community*, *30*(3), e677-e686.

Chester, K. L., Magnusson, J., Klemera, E., Spencer, N. H., & Brooks, F. (2019). The mitigating role of ecological health assets in adolescent cyberbullying victimization. *Youth & Society*, *51*(3), 291-317. doi: 10.1177/0044118X16673281

Choudhury, T., & Choudhury, R. (2023). Digital experiences of children and adolescents in India: New challenges for school counsellors. *Psychology in the Schools, 60*(4), 1094-1106. doi: 10.1002/pits.22821

Chun, J., Lee, J., Kim, J., & Lee, S. (2020). An international systematic review of cyberbullying measurements. *Computers in Human Behavior, 113*, 106485. doi: 10.1016/j.chb.2020.106485

Clarahan, W., Christenson, J.D. (2017). Family Involvement in the Treatment of Adolescent Substance Abuse. In: Christenson, J., Merritts, A. (Eds.) *Family therapy with adolescents in residential treatment. Focused ıssues in family therapy*. Springer, Cham. doi:10.1007/978-3-319-51747-6_13

Cochran, M., & Bø, I. (1988). The social networks, family involvement, and pro-and antisocial behavior of adolescent males in Norway. *Journal of Youth and Adolescence, 18*(4), 377-398. doi: 10.1007/BF02139256

Cohen, L. & M. Felson. (1979). Social change and crime rate trends: a routine activity approach. *American Sociological Review, 44*, 588–608. doi: 10.2307/2094589

Cole, D. A., Zelkowitz, R. L., Nick, E., Martin, N. C., Roeder, K. M., Sinclair-McBride, K., & Spinelli, T. (2016). Longitudinal and incremental relation of cybervictimization to negative self-cognitions and depressive symptoms in young adolescents. *Journal Of Abnormal Child Psychology, 44*, 1321-1332. doi: 10.1007/s10802-015-0123-7

Coleman, J. S. (2019). Family İnvolvement İn Education. In A. R. Sadovnik (Ed.), *School, family, and community interaction* (pp. 23-37). Routledge.

Colmsee, I. S. O., Hank, P., & Bošnjak, M. (2021). Low self-esteem as a risk factor for eating disorders. *Zeitschrift für Psychologie 229*(1). doi: 10.1027/2151-2604/a000433

Coopersmith, S. (1968). Studies in self-esteem. *Scientific American, 218*(2), 96-107. doi: 10.1038/scientificamerican0268-96

Corey, M. S., Corey, G., & Corey, C. (2018). *Groups: Process and practice* (10th ed.). Boston, MA: Cengage Learning.

Craig, W., Boniel-Nissim, M., King, N., Walsh, S. D., Boer, M., Donnelly, P. D., ... & Pickett, W. (2020). Social media use and cyber-bullying: A cross-national analysis of young people in 42 countries. *Journal of Adolescent Health, 66*(6). 100-108. doi: 10.1016/j.jadohealth.2020.03.006

Crespi, I., Hendry, B., Fermani, A., & Hellsten, L. A. M. (2021). Extending the current theorization on cyberbullying: importance of including socio-psychological perspectives. *Italian Journal of Sociology of Education, 13*(3), 85-110. doi: 10.14658/PUPJ-IJSE-2021-3-5

Curun, F. ve Orçun Yücel, D. (2018). Ergenlerde Ebeveyn Tutumları ve Duygusal Zekâ İlişkisi: Benlik Saygısının Aracı Rolü. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(2), 579-603. doi: 10.23863/kalem.2019.114

Çalışkan- Pala, S., Ünsal, A., Öztürk- Emiral, G., Demirtaş, Z., Akbulut- Zencirci, S., Tözün, M. ve Arslantaş, D. (2021). Lise Öğrencilerinde Siber Zorbalık ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Düzeyinin Değerlendirilmesi. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi, 84*(1), 104-112. doi: 10.26650/IUITFD.2019.0106

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları.* Pegem.

Da Silva, J. L., De Oliveira, W. A., Braga, I. F., Farias, M. S., da Silva Lizzi, E. A., Gonçalves, M. F. C., ... Silva, M. A. I. (2016). The effects of a skill-based intervention for victims of bullying in Brazil. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 13*(11), 1042. doi: 10.3390/ijerph13111042

Darjan, I., Negru, M., & Ilie, D. (2020). Self-esteem--the decisive difference between bullying and assertiveness in adolescence?. *Journal of Educational Sciences, 21*, 19-34. doi: 10.35923/jes.2020.1.02

Dawson, B. A., Perez, R. M., & Suárez-Orozco, C. (2012). Exploring differences in family involvement and depressive symptoms across Latino adolescent groups. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 22*(2), 153-171. doi: 10.1080/10911359.2012.647473

Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega, R. (2016). Impact of the ConRed program on different cyberbulling roles. *Aggressive behavior, 42*(2), 123-135. doi: 10.1002/ab.21608

Demirelli, M. A., ve Barut, Y. (2020). Atılganlık Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, *4*(8), 173–180. doi: 10.31461/ybpd.777410

Dennehy, R., Meaney, S., Cronin, M., & Arensman, E. (2020). The psychosocial impacts of cybervictimisation and barriers to seeking social support: Young people's perspectives. *Children And Youth Services Review, 111*, 104872. doi: 10.1016/j.childyouth.2020.104872

Deshmukh, N., Aranha, A., Borkar, A., & Velhal, G. (2025). Cyberbullying in medical schools: prevalence, self-esteem ımplications, coping strategies, and the role of social support. *Cureus, 17(*1). doi: 10.7759/cureus.78156

Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research, 98*(3), 164-175. doi: 10.3200/JOER.98.3.164-175

DeSmet, A., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., Deboutte, G., ... De Bourdeaudhuij, I. (2018). The efficacy of the friendly attac serious digital game to promote prosocial bystander behavior in cyberbullying among young adolescents: A cluster-randomized controlled trial. *Computers in Human Behavior, 78*, 336-347. doi: 10.1016/j.chb.2017.10.011

DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications.* Sage.

Díaz, K. I., & Fite, P. J. (2019). Cyber victimization and its association with substance use, anxiety, and depression symptoms among middle school youth. *Child & Youth Care Forum, 48*(4), 529–544. doi: 10.1007/s10566-019-09506-1

Dinçyürek, S., Çağlar, M. ve Birol, C. (2010). Atılganlık ve Denetim Odağı Düzeyi: Gelecek Nesillere Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(39), 142-150.

Dingus, D., Eckert, M., Ridge, N., & Jeon, S. (2022). The influence of father involvement on their children's self-esteem in the Arab world. *Journal of Comparative Family Studies, 53*(1), 104-130. doi:10.3138/jcfs-2021-0081

Dinkes, R. (2009). *Indicators of school crime and safety: 2008*. Dıane Publishing.

Djatmiko, G. P., & Tondok, M. S. (2025). exploring the ımpact of self-esteem and school climate on assertive behavior in bullying victims: A scoping review. *Bulletin of Counseling and Psychotherapy, 7*(1). doi: 10.51214/002025071278000

Doğan, A. (2010). Ekolojık Sistemler Kuramı Çerçevesinde Akran Zorbalığının İncelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 17*(3), 149-162.

Doty, J., Gabrielli, J., Abraczinskas, M., Girón, K., Yourell, J., & Stormshak, E. (2022). Parent-based prevention of bullying and cyberbullying during COVID-19 social distancing: A pilot intervention using the most framework. *Journal of Prevention, 43*(5), 719-734. doi: 10.1007/s10935-022-00696-x

Doumas, D. M., & Midgett, A. (2021). The association between witnessing cyberbullying and depressive symptoms and social anxiety among elementary school students. *Psychology in the Schools, 58*(3), 622-637. doi: 10.1002/pits.22467

Dwairy, M. (2004). Culturally sensitive education: Adapting self-oriented assertiveness training to collective minorities. *Journal of Social Issues, 60*(2), 423-436. doi: 10.1111/j.0022-4537.2004.00114.x

Eato, L. E., & Lerner, R. M. (1981). Relations of physical and social environment perceptions to adolescent self-esteem. *The Journal of Genetic Psychology, 139*(1), 143–150. doi: 10.1080/00221325.1981.10533444

Elboj-Saso, C., Íñiguez-Berrozpe, T., Cebollero Salinas, A., & Bautista Alcaine, P. (2024). "Listen to me!" The role of family supervision and parental phubbing in youth cyberbullying. *Family Relations, 73*(3), 1568-1587. doi: 10.1111/fare.12968

Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal Of School Psychology, 48*(6), 533-553. doi: 10.1016/j.jsp.2010.07.001

Elsaesser, C., Russell, B., Ohannessian, C. M., & Patton, D. (2017). Parenting in a digital age: A review of parents' role in preventing adolescent cyberbullying. *Aggression And Violent Behavior, 35*, 62-72. doi: 10.1016/j.avb.2017.06.004

Emerson, L., Fear, J., Fox, S., & Sanders, E. (2012). Parental engagement in learning and schooling: Lessons from research. *Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY) for the Family–School and Community Partnerships Bureau*.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *The Phi Delta Kappan, 76*(9), 701-712.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.

Epstein, J. L. (2010). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan, 92*(3), 81-96. doi: 10.1177/003172171009200326

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Williams, K. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action.* Corwin Press.

Erbiçer, E. S., Ceylan, V., Yalçın, M. H., Erbicer, S., Akın, E., Koçtürk, N., ve Doğan, T. (2023). Cyberbullying among children and youth in Türkiye: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Pediatric Nursing, 73*, 184-195. doi: 10.1016/j.pedn.2023.09.003

Erişen, Y. (1998). Program Geliştirme Modelleri Üzerine Bir İnceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *13*(13), 79-97.

Eroğlu Doğan, H., Aktepe, E., Işık, Ü., & Pirgon, M. Ö. (2025). The effect of problematic internet use, internet gaming disorder and cyberbullying/victimization levels on self-esteem in obese adolescents. *Journal of Clinical Research in Pediatric Endocrinology. Advance online publication*. doi: 10.4274/jcrpe.galenos.2025.2024-10-20

Escortell, R., Delgado, B., & Martínez Monteagudo, M. C. (2020). Cybervictimization, self-concept, aggressiveness, and school anxiety in school children: A structural equations analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(19), 7000. doi: 10.3390/ijerph17197000

Espinosa, M. P. P. (2018). Bullying and cyberbullying: Two forms of violence in schools. *Journal of New Approaches in Educational Research, 7*(1), 1–2. doi: 10.7821/naer.2018.1.274

Estévez, E., Estévez, J. F., Segura, L., & Suárez, C. (2019). The influence of bullying and cyberbullying in the psychological adjustment of victims and aggressors in adolescence. International *Journal Of Environmental Research And Public Health, 16*(12), 2080. doi: 10.3390/ijerph16122080

Estévez, J. F., Cañas, E., & Estévez, E. (2020). The impact of cybervictimization on psychological adjustment in adolescence: Analyzing the role of emotional intelligence. *International Journal Of Environmental Research And Public Health, 17*(10), 3693. doi: 10.3390/ijerph17103693

Evangelio, C., Rodríguez González, P., Fernández-Río, J., & Gonzalez Villora, S. (2022). Cyberbullying in elementary and middle school students: A systematic review. *Computers & Education, 176,* 104-356. doi: 10.1016/j.compedu.2021.104356

Eyuboglu, M., Eyuboglu, D., Pala, S. C., Oktar, D., Demirtas, Z., Arslantas, D., & Unsal, A. (2021). Traditional school bullying and cyberbullying: Prevalence, the effect on mental health problems and self-harm behavior. *Psychiatry Research, 297,* 113730. doi: 10.1016/j.psychres.2021.113730

Fanti, K. A., Demetriou, A. G., & Hawa, V. V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: Examining riskand protective factors. *European Journal of Developmental Psychology, 9*(2), 168-181. doi: 10.1080/17405629.2011.643169

Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 367–376. doi: 10.1037/0022-0663.92.2.367

Fatma, M. M., Rani, P., & Saxena, D. (2023). Influence of parental support on the adolescent's self-esteem and vocational educational choices: A systematic review. *Journal of Pharmaceutical Negative Results,* 7337-7345. doi: 10.47750/pnr.2022.13.S09.859

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics (5th ed.).* Sage Publications.

Field, T. (2020). Substance misuse in adolescents: a narrative review. *Journal of Mental Health Substance Abuse, 1,* 105.

Fisher, A. E., Fisher, S., Arsenault, C., Jacob, R., & Barnes-Najor, J. (2020). The moderating role of ethnic ıdentity on the relationship between school climate and self-esteem for african american adolescents. *School Psychology Review, 49*(3), 291–305. doi: 10.1080/2372966X.2020.1760690

Fitria, Y., & Efendi, A. (2022). Psikoedukasi upaya mencegah dan melawan perundungan (bullying dan cyberbullying) di SMP Unggulan Habibulloh. *JOMPA ABDI: Jurnal Pengabdian Masyarakat, 1*(3), 15–23. https://jurnal.jomparnd.com/index.php/jpabdi/article/view/26

Fossum, S., Skokauskas, N., Handegård, B. H., Hansen, K. L., & Kyrrestad, H. (2023). The significance of traditional bullying, cyberbullying, and mental health problems for middle school students feeling unsafe in the school environment. *Scandinavian Journal of Educational Research, 67*(2), 281-293. doi: 10.1080/00313831.2021.2006305

Gabrielli, S., Rizzi, S., Carbone, S., & Piras, E. M. (2021). School ınterventions for bullying-cyberbullying prevention in adolescents: Insights from the uprıght and creep projects. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(21), 11697. doi: 10.3390/ijerph182111697

Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L., & Ttofi, M. M. (2019). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression And Violent Behavior, 45*, 134-153. doi:10.1016/j.avb.2018.07.002

Gan, X., Wang, P., Huang, C., Li, H., & Jin, X. (2022). Alienation from school and cyberbullying among Chinese middle school students: A moderated mediation model involving self-esteem and emotional intelligence. *Frontiers in Public Health, 10*, 903206. doi: 10.3389/fpubh.2022.903206

Gao, M., Zhao, X., & McJunkin, M. (2016). Adolescents' experiences of cyberbullying: Gender, age and reasons for not reporting to adults. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning (IJCBPL), 6*(4), 13-27. doi: 10.4018/IJCBPL.2016100102

Garaigordobil, M., & Navarro, R. (2022). Parenting styles and self-esteem in adolescent cybervictims and cyberaggressors: self-esteem as a mediator variable. *Children, 9*(12), 1795. doi: 10.3390/children9121795

Gardella, J. H., Fisher, B. W., & Teurbe-Tolon, A. R. (2017). A systematic review and meta-analysis of cyber-victimization and educational outcomes for adolescents. *Review of Educational Research, 87*(2), 283-308. doi: 10.3102/0034654316689136

Garnefski, N., & Diekstra, R. F. (1996). Perceived social support from family, school, and peers: Relationship with emotional and behavioral problems among adolescents. *Journal of the American academy of Child & adolescent Psychiatry, 35*(12), 1657-1664. doi: 10.1097/00004583-199612000-00018

Gassó, A. M., Klettke, B., Agustina, J. R., & Montiel, I. (2019). Sexting, mental health, and victimization among adolescents: A literature review. *International Journal Of Environmental Research And Public Health, 16*(13), 2364. doi: 10.3390/ijerph16132364

Gaugler, J. E., Anderson, K. A., & Leach, C. R. (2004). Predictors of family involvement in residential long-term care. *Journal of Gerontological Social Work, 42*(1), 3-26. doi: 10.1300/J083v42n01_02

George, D., & Mallery, P. (2019). IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference (16th ed.). Routledge.

Geržičáková, M., Dedkova, L., & Mýlek, V. (2023). What do parents know about children's risky online experiences? The role of parental mediation strategies. *Computers in Human Behavior, 141*, 107626. doi: 10.1016/j.chb.2022.107626

Gohal, G., Alqassim, A., Eltyeb, E., Rayyani, A., Hakami, B., Al Faqih, A., ... & Mahfouz, M. (2023). Prevalence and related risks of cyberbullying and its effects on adolescent. *BMC Psychiatry, 23*(1), 39. doi: 10.1186/s12888-023-04542-0

Golshiri, P., Mostofi, A., & Rouzbahani, S. (2023). The effect of problem-solving and assertiveness training on self-esteem and mental health of female adolescents: a randomized clinical trial. *BMC psychology*, *11*(1), 106. doi: 10.1186/s40359-023-01154-x

Görzig, A., & Ólafsson, K. (2013). What makes a bully a cyberbully? Unravelling the characteristics of cyberbullies across twenty-five European countries. *Journal of Children and Media*, *7*(1), 9-27. doi: 10.5817/CP2013-1-4

Gregorović Belaić, Z. (2021). Parental involvement in their children's education. Život i škola: *Časopis za Teoriju i Praksu Odgoja i Obrazovanja, 67*(2), 95-114. doi: 10.32903/zs.67.2.7

Griffith, C. E., Tetzlaff-Bemiller, M., & Hunter, L. Y. (2023). Understanding the cyber-victimization of young people: A test of routine activities theory. *Telematics and Informatics Reports*, *9*, 100042. doi: 10.1016/j.teler.2023.100042

Grøholt, B., Ekeberg, Ø., Wichstrøm, L., & Haldorsen, T. (2005). Suicidal and nonsuicidal adolescents: Different factors contribute to self-esteem. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, *35*(5), 525-535. doi: 10.1521/suli.2005.35.5.525

Grolnick, W. S., ve Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65(*1), 237-252. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x

Guindon, M. H. (2002). Toward accountability in the use of the self-esteem construct. *Journal of Counseling & Development, 80(*2), 204 214. doi: 10.1002/j.1556-6678.2002.tb00184.x

Gustafsson, E. (2017). Gender Differences İn Cyberbullying Victimization Among Adolescents İn Europe: A Systematic Review (Unpublished master's thesis). Malmö University, Malmö, Sweden.

Güloğlu, B. ve Karaırmak, Ö. (2010). Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Benlik Saygısı ve Psikolojik Sağlamlık. *Ege Eğitim Dergisi, 11*(2), 73-88.

Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2006). *Multivariate Data Analysis*. Prentice Hall.

Harachi, T. W., Fleming, C. B., White, H. R., Ensminger, M. E., Abbott, R. D., Catalano, R. F., & Haggerty, K. P. (2006). Aggressive behavior among girls and boys during middle childhood: Predictors and sequelae of trajectory group membership. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, *32*(4), 279-293. doi: 10.1002/ab.20125

Heatherton, T. F., & Wyland, C. L. (2003). Assessing Self-Esteem. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 219–233). American Psychological Association. doi: 10.1037/10612-014

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. National Center for Family & Community Connections with Schools.

Hernandez, A. E., & Araiza, S. M. (2014). *Beliefs about substance abuse among adolescents: What works?* (Master's thesis) California State University, San Bernardino, CSUSB ScholarWorks. https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/61

Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740-763. doi: 10.1037/a0015362

Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development, 75*(5), 1491-1509. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00753.x

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior, 29*(2), 129-156. doi: 10.1080/01639620701457816

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research, 14*(3), 206-221. doi: 10.1080/13811118.2010.494133

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2014). White House Conference On Bullying Prevention: Overview Of Cyberbullying. In K. B. Larsen (Ed.), *Student bullying: Federal perspectives and reference materials* (pp. 105–120). Nova Science Publishers.

Hoagwood, K., Burns, B. J., Kiser, L., Ringeisen, H., & Schoenwald, S. K. (2001). Evidence-based practice in child and adolescent mental health services. *Psychiatric Services, 52*(9), 1179-1189. doi: 10.1176/appi.ps.52.9.1179

Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). *Zero to eight: Young children and their internet use*. London, UK: EU Kids Online, LSE. Retrieved from https://ro.ecu.edu.au/ecuworks2013/929/

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?. *Teachers College Record, 97*(2), 310-331. doi: 10.1177/016146819509700202

Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika, 30*(2), 179–185. doi: 10.1007/BF02289447

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review, 63*(1), 37-52. doi: 10.1080/00131911.2010.488049

Hosogi, M., Okada, A., Fujii, C., Noguchi, K., & Watanabe, K. (2012). Importance and usefulness of evaluating self-esteem in children. *Biopsychosocial Medicine, 6,* 1-6. doi: 10.1186/1751-0759-6-9

Hsu, P., & Nielson, J. (2009). *Impact of family involvement on education*. Kamehameha Schools, Research & Evaluation Division.

Huang, H., Wan, X., Liang, Y., Zhang, Y., Peng, Q., Ding, Y., ... Chen, C. (2022). Correlations between social support and loneliness, self-esteem, and resilience among left-behind children in mainland China: a meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry, 13*, 874905. doi: 10.3389/fpsyt.2022.874905

Huang, Y., Pan, J., & Zhang, R. (2024). A review of the ımpact of parenting styles on adolescents' self-esteem. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences, 26*, 869-873. doi: 10.54097/m158cb26

Hutson, E. (2016). Cyberbullying in adolescence: A concept analysis. *Advances İn Nursing Science, 39*(1), 60-70. doi: 10.1097/ANS.0000000000000104

Ihdalumam, A., Ibnu Fajar, A. A., & Puspitasari, D. (2023). Pelatıhan psıkoedukası untuk menıngkatkan harga dırı pada remaja. *Journal of Community Service*, *5*(2), 383-393. doi:10.56670/jcs.v5i2.178

Ilies, R., De Pater, I. E., & Judge, T. (2007). Differential affective reactions to negative and positive feedback, and the role of self-esteem. *Journal of Managerial Psychology, 22*(6), 590-609. doi: 10.1108/02683940710778459

İlbeyiliği, K. (2024). *Lise Öğrencilerinin Akademik Özyeterlik Algılarında Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları, Öğretmene Güven ve Aile Katılımının Rolü* (Yüksek Lisans Tezi) Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.

İnanıcı, S. Y., Akdere, S. K., Çelik, E., Ekşilioğlu, S. A. A. ve İnanıcı, M. A. (2022). Lise Öğrencilerinde Sanal Zorbalığa İlişkin Deneyimlerin Sosyodemografi, Narsisistik Özellikler, Öz Yeterlik ve Tutumlar ile İlişkisi. *Bulletin of Legal Medicine/Adli Tıp Bülteni, 27(*2). doi:10.17986/blm.1588

Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S., & Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior And Personality: An İnternational Journal, 36(*2), 145-162. doi: 10.2224/sbp.2008.36.2.145

Jeynes, W. (2010). *Parental involvement and academic success*. Routledge.

Jeynes, W. H. (2024). A meta-analysis: The relationship between the parental expectations component of parental involvement with students' academic achievement. *Urban Education, 59*(1), 63-95. doi: 10.1177/00420859211073892

Jinan, N., Vellasamy, V., Ahmad, A., Rahman, M. N. B. A., & Motevalli, S. (2022). Review of parenting styles and their impact on the adolescents' self-esteem. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 11*(2). doi: 10.6007/IJARPED/v11-i2/12202

Jones, L. M., Mitchell, K. J., & Turner, H. A. (2015). Victim reports of bystander reactions to in-person and online peer harassment: A national survey of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 44*(12), 2308–2320. doi: 10.1007/s10964-015-0342-9

Kaakinen, M., Keipi, T., Räsänen, P., & Oksanen, A. (2018). Cybercrime victimization and subjective well-being: An examination of the buffering effect hypothesis among adolescents and young adults. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *21*(2), 129-137. doi: 10.1089/cyber.2016.0728

Kagitcibasi, C. (2007). *Family, self, and human development across cultures: Theory and applications.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *In Psychometrika 39*(1), 31–36. doi: 10.1007/BF02291575

Kan, M. (2024). Ergenlerde Siber Zorbalığın Psikolojik Etkileri. *İnteraktif Bilim: Disiplinlerarası Araştırma ve İncelemeler Dergisi, 4,* 83–124. doi: 10.61749/JIRAS-12.83-124.

Kane, L., & Ismail, N. (2017). Puberty as a vulnerable period to the effects of immune challenges: Focus on sex differences. *Behavioural Brain Research, 320*, 374-382. doi: 10.1016/j.bbr.2016.11.006

Kapetanovic, S., & Skoog, T. (2021). The role of the family's emotional climate in the links between parent-adolescent communication and adolescent psychosocial functioning. *Research on child and adolescent psychopathology*, *49*(2), 141-154. doi: 10.1007/s10802-020-00705-9

Karakuş, T., Çağıltay, K., Kaşıkcı, D., Kurşun, E., ve Ogan, C. (2014). Türkiye ve Avrupa'daki Çocukların İnternet Alışkanlıkları ve Güvenli İnternet Kullanımı. *Eğitim ve Bilim, 39*(171).

Kaur, J. (2023). A gender study on self esteem and empathy among young adults. *International Journal of Interdisciplinary Approaches in Psychology, 1*(3), 303-364

Kavaklı, H. (2025). Öğretmen ve Veli Görüşleri Açısından Okul-Aile İş birliği Algılarını Karşılaştırılması. *Amasya Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi 2* (1), 40-63.

Kendler, K. S., Gardner, C. O., & Prescott, C. A. (2006). Toward a comprehensive developmental model for major depression in men. *American Journal of Psychiatry*, *163*(1), 115-124. doi: 10.1176/appi.ajp.163.1.115

Kerman, B. (2022). Asociación entre cyberbullying y depresión en adolescentes. Una revisión sistemática. *Psıcología Unemı, 6*(11), 166-180. doi: 10.29076/issn.2602-8379vol6iss11.2022pp166-180p

Kınas, Ö. F. (2021). *Mülteci Ve Göçmen Ergenlerde Atılganlık Psikoeğitim Programının Benlik Saygısına Etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Kızılkaya, H., & Kızılkaya, A. E. (2023). Investigation of School Perception and Participation of Families Whose Children Receive Special Education and General Education. *Journal of Educational Studies and Multidisciplinary Approaches, 3*(2). doi: 10.51383/jesma.2023.93

Kim, J. H., Song, H. Y., & Jung, G. H. (2024). Relationship between positive parenting and cyberbullying perpetration among adolescents: role of self-esteem and smartphone addiction. *Frontiers in Psychology, 14*, 1252424. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1252424

Kim, J., Song, H., & Jennings, W. G. (2017). A distinct form of deviance or a variation of bullying? Examining the developmental pathways and motives of cyberbullying compared with traditional bullying in South Korea. *Crime & Delinquency, 63*(12), 1600-1625. doi: 10.1177/0011128716675358

Kingsbury, M., & Arim, R. (2023). Cybervictimization and mental health among Canadian youth. *Health Reports, 34*(9), 3-13. DOI:10.25318/82-003-X202300900001-eng

Koch, E. J., & Shepperd, J. A. (2008). Testing competence and acceptance explanations of self-esteem. *Self and Identity, 7*(1), 54-74. doi: 10.1080/15298860601005826

Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), 22-30. doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.08.017

Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 53*(1), 13-20. doi: 10.1016/j.jadohealth.2012.09.018

Kowalski, R. M., Limber, S. P., & McCord, A. (2019). "A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors." *Aggression and Violent Behavior, 45*, 20-32. doi: 10.1016/j.avb.2018.02.009

Kramer, A. (2012). *Bridging the gap: Increasing parent and family involvement in the early education of English language learners* (Unpublished master's thesis). Vanderbilt University, Nashville, TN.

Krauss, S., Orth, U., & Robins, R. W. (2020). Family structure and long-term trajectories of self-esteem development from adolescence to midlife. *Journal of Personality and Social Psychology, 119*(1), 200–219. doi: 10.1037/pspp0000263

Kumar, L., & Rathi, K. (2020). Assertiveness and self-esteem among adolescents–a correlational study. *International Journal of Indian Psychology, 8*(4). doi: 10.25215/0804.155

Kurniawan, K., Khoirunnisa, K., Casman, C., Wijoyo, E. B., Azjunia, A. R., Nurpadillah, E. I., ... Nurrohmah, Y. A. (2023). The effectiveness of social support in adolescents to overcome low self-esteem: Scoping review. *Jurnal Kesehatan Pasak Bumi Kalimantan, 5*(1), 62-68. doi: 10.30872/j.kes.pasmi.kal.v5i1.7517

Kusumawaty, I., Yunike, Y., & Ni Ketut, S. (2021). Relationship between assertive communication and cyber-bullying in adolescents. *Jurnal Kedokteran Brawijaya, 31*(4), 231-235. doi: 10.21776/ub.jkb.2021.031.04.7

Kuzucu, Y., Gülcü, M., Adalı, E. ve Özer, E. (2020). Ergenlerde Benlik Saygısı ve Sosyal Desteğin Depresyon Semptomlarıyla İlişkisi: Yaşam Amaçlarının Aracılık Rolü. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(1), 79-106. doi: 10.30561/sinopusd.709716

Lawrence, D. (2006). *Enhancing self-esteem in the classroom* (3rd ed.). Chapman Publishing.

Lee, C., & Shin, N. (2017). Prevalence of cyberbullying and predictors of cyberbullying perpetration among Korean adolescents. *Computers İn Human Behavior, 68*, 352-358. doi: 10.1016/j.chb.2016.11.047

Lee, J., Chun, J., Kim, J., & Lee, J. (2020). Cyberbullying victimisation and school dropout intention among South Korean adolescents: The moderating role of peer/teacher support. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development, 30*(3), 195-211. doi: 10.1080/02185385.2020.1774409

Lei, H., Mao, W., Cheong, C. M., Wen, Y., Cui, Y., & Cai, Z. (2020). The relationship between self-esteem and cyberbullying: A meta-analysis of children and youth students. *Current Psychology, 39*, 830-842. doi: 10.1007/s12144-019-00407-6

Leung Ling, M.T.W., Chen, H.F. & Chiu, K.C.N. Parental Warmth and Involvement and the Self-Esteem of Young People in Hong Kong. *Child Ind Res 13*, 801–817 (2020). doi: 10.1007/s12187-019-09645-3

Li, L., & Zhu, J. (2020). Peer victimization and problematic internet game use among Chinese adolescents: A moderated mediation model of school engagement and grit. *Current Psychology*, 1-8. doi: 10.1007/s12144-019-00457-w

Lindberg, E. N. (2017). Aile Katılımı: Bir Kavramsal ve Durumsal Analiz Çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(13), 51–72. doi: 10.16991/INESJOURNAL.1494

Lindberg, E. N., & Demircan, A. N. (2013). Ortaöğretim Okullarında Aile Katılımının Değerlendirilmesi: Aile Katılım Ölçeği Veli ve Öğretmen Formlarının Türkçeye Uyarlanması. *Cumhuriyet International Journal of Education, 2*(3), 64–78.

Litwiller, B. J., & Brausch, A. M. (2013). Cyber bullying and physical bullying in adolescent suicide: The role of violent behavior and substance use. Journal of Youth and Adolescence, 42, 675-684. doi: 10.1007/s10964-013-9925-5

Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. Journal of Broadcasting & Electronic Media, 52(4), 581-599. doi: 10.1080/08838150802437396

Livingstone, S., & Smith, P. K. (2014). Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: The nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry, 55*(6), 635-654. doi: 10.1111/jcpp.12197

Livingstone, S., Mascheroni, G., Ólafsson, K., & Haddon, L. (2014). *Children's online risks and opportunities: Comparative findings from EU Kids Online and Net Children Go Mobile*. London, UK: London School of Economics and Political Science. Retrieved from http://eprints.lse.ac.uk/60513/

Longobardi, C., Iotti, N. O., Junger, T., & Settani, M. (2018). Student-teacher relationships and bullying: The role of student social status. *Journal of Adolescence, 63*, 1–10. doi: 10.1016/j.adolescence.2017.12.001

Lopes, V. P., & Monteiro, D. (2022). Can self-esteem mediate the association between social support and different levels of physical activity in adolescents? *Kinesiology, 54*(2), 208–220. https://hrcak.srce.hr/ojs/index.php/kinesiology/article/view/12662

Lukács J, Á., Takács, J., Soósné Kiss, Z., Kapitány-Fövény, M., Falus, A., & Feith, H. J. (2023, August). The effects of a cyberbullying intervention programme among primary school students. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 52, No. 4, pp. 893-911). New York: Springer US. doi: 10.1007/s10566-022-09714-9

Lunde, C., & Joleby, M. (2021). Young people's experiences of sexting and online sexual victimization. In *Violence, victimisation and young people: Education and safe learning environments* (pp. 95-112). Cham: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-030-75319-1_7

Ma, H., Li, D., & Zhu, X. (2023). Effects of parental involvement and family socioeconomic status on adolescent problem behaviors in China. *International Journal of Educational Development, 97*, 102720. doi: 10.1016/j.ijedudev.2022.102720

Macaulay, P. J., Steer, O. L., & Betts, L. R. (2020). Factors leading to cyber victimization. In V. S. P. Raj & A. A. Hoppe (Eds.), *Emerging cyber threats and cognitive vulnerabilities* (pp. 1–25). Cambridge, MA: Academic Press. doi: 10.1016/B978-0-12-816203-3.00001-0

Malta, D. P. de L. N., Silva, M. C. F. da, Lopes de Quadros, S. C., Nogueira, M. P. de S., Santana, J. S. S., & Silva, D. do N. (2024). The school-family relationship in the academic and social development of students. *Revista Aracê, 6*(3), 4932–4944. doi: 10.56238/arev6n3-040

Manap, A. (2022). A bibliometric analysis of cyberbullying research in Turkey. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 11*(2), 461-472. doi: 10.14686/buefad.1092893

Mang, L., Huang, N., Liu, X., Zhen, C., & Guo, J. (2023). The interaction effects of social support and four types of bullying on sleep quality in Chinese adolescents. *Journal of Affective Disorders, 341*, 119-127. doi: 10.1016/j.jad.2023.08.092

Manikandan, J., Parasuraman, B., Kumar, M. S., Sudeepthi, K., & Mugilan, K. (2024). A study on parental perception on children's online behavior. *Madras Agricultural Journal, 111*(3), 1–6. doi: 10.29321/MAJ.10.500009

Mann, M., Hosman, C. M. H., Schaalma, H. P., & de Vries, N. K. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research, 19*(4), 357–372. doi:10.1093/her/cyg041

Martin, R.M., & Maheswari, K. (2025). Psychosocial Influences on Adolescent Self-Esteem: A Study of Demographics, Family Dynamics, and Academic Performance. *International Research Journal of Multidisciplinary Scope,* 1009-1021. doi: 10.47857/irjms.2025.v06i02.03683

Martínez, J., Rodríguez-Hidalgo, A. J., & Zych, I. (2020). Bullying and cyberbullying in adolescents from disadvantaged areas: Validation of questionnaires; prevalence rates; and relationship to self-esteem, empathy and social skills. *International Journal Of Environmental Research And Public Health, 17*(17), 6199. doi: 10.3390/ijerph17176199

Martínez-Valderrey, V., & Garaigordobil, M. (2015). Effects of Cyberprogram 2.0 on" face-to-face" bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema*, *27*(1). doi. 10.7334/psicothema2014.78

Martinez-Yarza, N., Solabarrieta-Eizaguirre, J., & Santibáñez-Gruber, R. (2024). The impact of family involvement on students' social-emotional development: The mediational role of school engagement. *European Journal of Psychology of Education, 39*(4), 4297-4327. doi: 10.1007/s10212-024-00862-1

Matteson, R. (1974). Adolescent self-esteem, family communication, and marital satisfaction. *The Journal of Psychology, 86*(1), 35-47. doi: 10.1080/00223980.1974.9923881

McWEY, L. (2001). I promise to act better if you let me see my family: Attachment theory and foster care visitation. *Journal of Family Social Work, 5*(1), 91-106. doi: 10.1300/J039v05n01_07

Meitasari, M., Maba, A. P., Rahmawati, A., & Basith, A. (2020). The impact of psychoeducational group with self-instruction techniques toward career decision making, self-esteem, and self-efficacy. *Konselor*, *9*(2), 56-61.

Minev, M., Petrova, B., Mineva, K., Petkova, M., & Strebkova, R. (2018). Self-esteem in adolescents. *Trakia Journal Of Sciences, 16*(2), 114-118. doi:10.15547/tjs.2018.02.007

Mirawati, M., Dewata, Z. E., & Syaputri, E. (2022). Psikoedukasi penanganan dampak cyberbullying pada remaja di Panti Asuhan Bani Adam. *JUDIMAS (Jurnal Inovasi Pengabdian Kepada Masyarakat), 3*(1), 82–91. doi: 10.30700/jm.v3i1.1301

Mirsharapovna, S. Z., Shadjalilovna, S. M., Kakhramonovich, A. A., & Malikovna, K. R. (2022). Pros and cons of computer technologies in education. *Texas Journal of Multidisciplinary Studies, 14,* 26-29.

Mishna, F., Cook, C., Gadalla, T., Daciuk, J., & Solomon, S. (2010). Cyber bullying behaviors among middle and high school students. *American Journal of Orthopsychiatry, 80*(3), 362-374. doi: 10.1111/j.1939-0025.2010.01040.x

Mishna, F., Saini, M., & Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review, 31*(12), 1222-1228. doi: 10.1016/j.childyouth.2009.05.004

Moneva, J. C., & Bolos, N. G. (2020). Assertiveness and performance tasks. *International Journal of Social Science Research, 8*(2), 143-155. doi: 10.5296/ijssr.v8i2.16839

Moreno, M. A., Radesky, J., Walsh, M. C., & Tomopoulos, S. (2024). The family media plan. *Pediatrics, 154*(6), e2024067417. doi: 10.1542/peds.2024-067417

Morin, H. K., Bradshaw, C. P., & Kush, J. M. (2018). Adjustment outcomes of victims of cyberbullying: The role of personal and contextual factors. Journal of school psychology, 70, 74-88. doi: 10.1016/j.jsp.2018.07.002

Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem* (3rd ed.). New York: Springer.

Muda, I., Hartati, D. V., Nurmala, E., & Siregar, M. S. (2025). The ınfluence of guidance and counseling on students' social-emotional development: pengaruh bimbingan dan konseling terhadap perkembangan sosial emosional peserta didik. *SABIQ: Jurnal Sosial dan Bidang Pendidikan, 2*(1), 26-33. doi: 10.62554/a3z8s410

Mujiati, S., & Kurniawati, F. (2024). Two-factor self-esteem ımprovement program for adolescents with self-esteem problems. *Journal of Education Research and Evaluation, 8*(1), 128-136. doi: 10.23887/jere.v8i1.67700

Muller, R. D., Skues, J. L., & Wise, L. Z. (2017). Cyberbullying in Australian primary schools: How victims differ in attachment, locus of control, self-esteem, and coping styles compared to non-victims. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 27*(1), 85-104. doi: 10.1017/jgc.2016.5

Navarro, R. (2015). Gender İssues And Cyberbullying İn Children And Adolescents: From Gender Differences To Gender İdentity Measures. In R. Navarro, S. Yubero, & E. Larrañaga (Eds.), *Cyberbullying across the globe: Gender, family, and mental health* (pp. 35–61). Springer.

Navarro, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2018). Differences between preadolescent victims and non-victims of cyberbullying in cyber-relationship motives and coping strategies for handling problems with peers. *Current Psychology, 37*, 116-127. doi: 10.1007/s12144-016-9495-2

Navarro, R., Yubero, S., Víllora, B., & Larrañaga, E. (2021). The role of parents in bullying and cyberbullying. *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention, 2*, 351-369. doi: 10.1002/9781118482650.ch53

Nie, Q., Griffiths, M. D., & Teng, Z. (2024). The role of self-esteem in protecting against cyber-victimization and gaming disorder symptoms among adolescents: A temporal dynamics analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 53*(4), 863-876. doi: 10.1007/s10964-023-01890-8

Nikel, Ł. (2025). The role of prosocial behavior, aggression, and assertiveness in explaining cyberbullying victimization among youth. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 22*(5), 760. doi:10.3390/ijerph22050760

Ntekane, A. (2018). Parental involvement in education. North-West University. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/324497851

Nudin, B., Sihab, W., Aldinata, N., & Imaduddin, M. D. (2024). The role of parents and families ın children's education ın the digital era. *Linguanusa: Social Humanities, Education and Linguistic, 2*(1), 9-22. doi: 10.63605/ln.v2i1.35

Nuryana, Z., Xu, W., & Lu, S. (2023). Developing self-esteem-based curriculum as a foundation for sustainable education: A systematic literature review and bibliometric analysis. *Frontiers in Education, 8,* Article 957801. doi: 10.3389/feduc.2023.957801

O'connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 32*(3), 396–402. doi: 10.3758/BF03200807

Olenik-Shemesh, D., & Heiman, T. (2017). Cyberbullying victimization in adolescents as related to body esteem, social support, and social self-efficacy. *The Journal of Genetic Psychology*, *178*(1), 28-43. doi: 10.1080/00221325.2016.1195331

Olenik-Shemesh, D., Heiman, T., & Eden, S. (2013). Cyberbullying Victimisation İn Adolescence: Relationships With Loneliness And Depressive Mood. In *Emotional and Behavioural Difficulties Associated with Bullying and Cyberbullying* (pp. 133-146). Routledge.

Olweus, D. (1999). *Bullying prevention program*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence, Institute of Behavioral Science, University of Colorado.

Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*(2), 151-156. doi: 10.1002/cbm.806

Opatha, H. H. D. P. J., & Opatha, H. H. D. N. P. (2020). Assertiveness and its relationship with self esteem: an empirical study of Senior Managers in a Sri Lankan Bank. *Asian Journal of Social Sciences and Management Technology, 2*(2), 52-60.

Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2012). Knowing, building and living together on internet and social networks: The ConRed cyberbullying prevention program. *International Journal of Conflict and Violence (IJCV)*, *6*(2), 302-312. doi: 10.4119/ijcv-2921

Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science, 23(*5), 381–387. doi: 10.1177/0963721414547414

Otero, M. J. F., Moledo, M. L., Otero, A. G., & Rego, M. A. S. (2021). Students' mediator variables in the relationship between family involvement and academic performance: Effects of the styles of involvement. *Psicología Educativa: Revista de los Psicólogos de la Educación.* Advance online publication. doi: 10.5093/psed2020a19

Özcan, H., Subaşı, B., Budak, B., Çelik, M., Gürel Ş. C. ve Yıldız M. (2013). Ergenlik ve Genç Yetişkinlik Dönemindeki Kadınlarda Benlik Saygısı, Sosyal Görünüş Kaygısı, Depresyon ve Anksiyete İlişkisi. *Journal of Mood Disorders, 3*(3), 107-13. doi: 10.5455/jmood.20130507015148

Özel, S. (2013). *Lise Öğrencileri Arasında Siber Zorbalık, Siber Mağduriyet, Depresyon ve Benlik Saygısı İlişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Özkan, İ. (1994). Benlik Saygısını Etkileyen Etkenler. *Düşünen Adam, 7*(3), 4-9.

Özşaker, M., ve Adsız, E. (2010). 12–14 Yaş Elit Basketbolcuların Fiziksel Uygunlukları İle Benlik Saygısı ve Atılganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Spor Hekimliği Dergisi, 45*, 109–116.

Öztürk, B. (2023). Y Kuşağı Üyelerinin Siber Zorbalık, Siber Mağduriyet ve Farkındalıkları Üzerine Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23*(4), 1463-1488. doi: 10.18037/ausbd.1349172

Özyıldırım, G. (2024). Does parental involvement affect student academic motivation? A meta-analysis. *Current Psychology*, *43*(36), 29235-29246. doi: 10.1007/s12144-024-06568-3

Paat, Y. F., & Markham, C. (2021). Digital crime, trauma, and abuse: Internet safety and cyber risks for adolescents and emerging adults in the 21st century. *Social Work in Mental Health*, *19*(1), 18-40. doi: 10.1080/15332985.2020.1845281

Pabian, S., & Vandebosch, H. (2016). Short-term longitudinal relationships between adolescents'(cyber) bullying perpetration and bonding to school and teachers. *International Journal of Behavioral Development, 40*(2), 162-172. doi: 10.1177/0165025415573639

Palermiti, A. L., Bartolo, M. G., Musso, P., Servidio, R., & Costabile, A. (2022). Self-esteem and adolescent bullying/cyberbullying and victimization/cybervictimization behaviours: A person-oriented approach. *Europe's Journal of Psychology*, *18*(3), 249. doi: 10.5964%2Fejop.5379

Palermiti, A. L., Servidio, R., Bartolo, M. G., & Costabile, A. (2017). Cyberbullying and self-esteem: An Italian study. *Computers in Human Behavior*, *69*, 136-141. doi: 10.1016/j.chb.2016.12.026

Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using IBM SPSS (7th ed.).* McGraw-Hill Education.

Park, G. R., & Kim, J. (2024). Parental involvement and academic achievement of adolescents: The mediating roles of school adjustment. *School Psychology International*, *45*(4), 447-462. doi: 10.1177/01430343231207134

Park, S., & Holloway, S. D. (2017). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research, 110*(1), 1-16. doi: 10.1080/00220671.2015.1016600

Park, S., Na, E. Y., & Kim, E. M. (2014). The relationship between online activities, netiquette and cyberbullying. *Children and Youth Services Review, 42*, 74-81. doi: 10.1016/j.childyouth.2014.04.002

Parlar, H., & Dere, S. (2025). Dijital Ebeveynliğin, Aile İçi İletişim ve Velinin Eğitime Katılımı Üzerine Etkisi: Yapısal Eşitlik Modeli. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 25*(66), 79-110.

Parody García, L. M., Santos Villalba, M. J., Alcalá del Olmo Fernández, M. J., & Isequilla Alarcón, E. (2019). El desafío educativo del siglo XXI: relevancia de la cooperación entre familia y escuela. Espiral. *Cuadernos del Profesorado, 12*(24), 19–29. doi: 10.25115/ecp.v12i24.2284

Parray, W. M., & Kumar, S. (2022). The effect of assertiveness training on behaviour, self esteem, stress, academic achievement and psychological well-being of students: A quasi-experimental study. *Research & Development, 3*(2), 83-90. doi: 10.11648/j.rd.20220302.13

Parveen, S., & Ramzan, S. I. (2024). The role of digital technologies in education: Benefits and challenges. *Int. Res. J. Adv. Eng. Manag, 2*(06), 2029-2037.doi: 10.47392/IRJAEM.2024.0299

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health, 80*(12), 614-621. doi: 10.1111/j.1746-1561.2010.00548.x

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2015). Measuring cyberbullying: Implications for research. *Aggression And Violent Behavior, 23*, 69-74. doi: 10.1016/j.avb.2015.05.013

Patel, M. G., & Quan-Haase, A. (2024). The social-ecological model of cyberbullying: Digital media as a predominant ecology in the everyday lives of youth. *New Media & Society, 26*(9), 5507-5528. doi: 10.1177/14614448221136508

Patton, M. Q. (2022). *Qualitative research and evaluation methods*. In Sage.

Peker, A. ve Ekinci, E. (2016). Genel Öz-Yeterliğin Siber Zorbalıkla Başa Çıkma Davranışları Üzerindeki Yordayıcı Etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 5*(4). doi: 10.7884/teke.681

Peker, A., Cengiz, S., & Eroğlu, Y. (2024). Coping skills and perceived stress as pathways to well-being in adolescents experiencing cyber-victimization. *Current Psychology, 43*(23), 20709-20721. doi: 10.1007/s12144-024-05864-2

Peker, A., Eroğlu, Y., & Ada, Ş. (2012). The investigation of predictors of cyberbullying and cybervictimization in adolescents. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2).

Pekşen Süslü, D., & Oktay, A. (2018). Lise Öğrencilerinde Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyetle İlişkili Bazı Değişkenlerin İncelenmesi. *İlköğretim Online, 17*(4), 1877-1894. doi: 10.17051/ilkonline.2019.506884

Pereira, F., & Matos, M. (2016). Cyber-stalking victimization: What predicts fear among Portuguese adolescents?. *European Journal on Criminal Policy and Research, 22*, 253-270. doi: 10.1007/s10610-015-9285-7

Piazuelo-Rodríguez, I., Bautista-Alcaine, P., Cebollero-Salinas, A., & Íñiguez-Berrozpe, T. (2024). Family and peer support as a preventive factor of cyberviolence among teenagers. Implications according to age and gender. Aloma: Revista de Psicologia. *Ciències de l'Educació i de l'Esport, 42*(1), 37-48. doi: 10.51698/aloma.2024.42.1.37-48

Pişkin, M. (2003). *Özsaygı Geliştirme Eğitimi, İlköğretimde Rehberlik.* Ankara: Nobel Yayınları, ile İlişkisi.

Polanin, J.R., Espelage, D.L., Grotpeter, J.K., J. K., Ingram, K., Michaelson, L., Spinney, E., ... & Robinson, L. (2022). A Systematic Review and Meta-analysis of Interventions to Decrease Cyberbullying Perpetration and Victimization. *Prevention Science, 23*(3), 439–454. doi:10.1007/s11121-021-01259-y

Poudel, A., Gurung, B., & Khanal, G. P. (2020). Perceived social support and psychological wellbeing among Nepalese adolescents: the mediating role of self-esteem. *BMC Psychology, 8*, 1-8. doi: 10.1186/s40359-020-00409-1

Protheroe, N. (2010). The school-family connection. *Principal, 90*(2), 28-30.

Psunder, M. (2010). The identification of teasing among students as an indispensable step towards reducing verbal aggression in schools. *Educational Studies, 36*(2), 217-228. doi: 10.1080/03055690903162192

Pusztai, G., Błasiak, A., & Dybowska, E. (2024). Editorial: School and family – Collaboration, partnership, engagement. *Horizons of Education, 23*(66). doi: 10.35765/hw.2024.2366.01

Pyzalski, J. (2012). From cyberbullying to electronic aggression: Typology of phenomena. *Emotional and Behavioral Difficulties, 17* (3-4), 305–317. doi: 10.1080/13632752.2012.704319

Rega, V., Gioia, F., & Boursier, V. (2022). Parental mediation and cyberbullying: a narrative literature review. *Marriage & Family Review, 58*(6), 495-530. doi: 10.1080/01494929.2022.2069199

Reitz, A. K. (2022). Self-esteem development and life events: A review and integrative process framework. *Social and Personality Psychology Compass, 16*(11), e12709. doi: 10.1111/spc3.12709

Rejeb, A., Rejeb, K., Zrelli, I., & Süle, E. (2025). Tracing knowledge diffusion trajectories in the research field of cyberbullying. *Heliyon, 11*(1). doi: 10.1016/j.heliyon. 2024.e41141

Risko, V. J., & Walker-Dalhouse, D. (2009). Parents and teachers: talking with or past one another—or not talking at all?. *The Reading Teacher, 62*(5), 442-444. doi: 10.1598/RT.62.5.7

Roggendorf, P., & Volkov, A. (2025). Cyberbullying as a mental health problem in a dynamic socio-informational environment: a conceptual paper. *International Journal of Health Governance*. doi: 10.1108/IJHG-12-2024-0157

Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review, 5*(4), 243-258. doi: 10.1111/jftr.12022

Rosenberg, M. (1965). *Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)* [Measurement instrument]. Journal of Religion and Health. doi: 10.1037/t01038-000

Rutkowski, T. L., Hartikainen, H., Richards, K. E., & Wisniewski, P. J. (2021). Family communication: examining the differing perceptions of parents and teens regarding online safety communication. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction, 5*(CSCW2), 1-23. doi: 10.1145/3479517

Safan, M., Murillo, A. L., Wadhera, D., & Castillo-Chavez, C. (2018). Modeling the diet dynamics of children: The roles of socialization and the school environment. *Letters in Biomathematics, 5(*1), 275–306. doi: 10.1080/23737867.2018.1552543

Samanta, P. (2025). Cyberbullying and Online Aggression: Patterns, Predictors, and Prevention. *Research Journal in Psychology and Behavioral Studies*, *2*(1), 25-37. doi: 10.61424/rjpbs.v2i1.557

Saracostti, M., Lara, L., Martella, D., Miranda, H., Miranda-Zapata, E. D., & Reininger, T. (2019). Influence of family involvement and children's socioemotional development on the learning outcomes of Chilean students. *Frontiers in Psychology*, *10*, 335. doi:10.3389/fpsyg.2019.00335

Sarkova, M., Bacikova-Sleskova, M., Orosova, O., Madarasova Geckova, A., Katreniakova, Z., Klein, D., ... van Dijk, J. P. (2013). Associations between assertiveness, psychological well-being, and self-esteem in adolescents. *Journal of Applied Social Psychology, 43*(1), 147-15. doi: 10.1111/j.1559-1816.2012.00988.x

Saryono, S., Astuti, S., & Susi, S. (2024). The role of the Tri Pusat Pendidikan in combating cyberbullying in adolescents. *Jurnal Ilmu Pendidikan (JIP) STKIP Kusuma Negara, 15*(2), 179–188. doi:10.37640/jip.v15i2.1827

Schenk, A. M., & Fremouw, W. J. (2012). Prevalence, psychological impact, and coping of cyberbully victims among college students. *Journal Of School Violence, 11*(1), 21-37. doi: 10.1080/15388220.2011.630310

Schneider, S. K., O'donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. W. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal Of Public Health, 102*(1), 171-177. doi: 10.2105/AJPH.2011.300308

Schnell, P., Fibbi, R., Crul, M., & Montero-Sieburth, M. (2015). Family involvement and educational success of the children of immigrants in Europe. Comparative perspectives. *Comparative Migration Studies, 3*, 1-17. doi:10.1186/s40878-015-0009-4

Schunk, F., Zeh, F., & Trommsdorff, G. (2022). Cybervictimization and well-being among adolescents during the COVID-19 pandemic: The mediating roles of emotional self-efficacy and emotion regulation. *Computers İn Human Behavior, 126*, 107035. doi: 10.1016/j.chb.2021.107035

Sekaran, V. C., Ashok, L., Kamath, V. G., Kamath, A., Hegde, A. P., & Devaramane, V. (2020). Parental involvement–perceptions of parents and their adolescent children. *The Indian Journal of Pediatrics*, *87*(3), 200-206. doi: 10.1007/s12098-019-03114-z

Sengonul, T. (2022). A review of the relationship between parental ınvolvement and children's academic achievement and the role of family socioeconomic status in this relationship. *Pegem Journal of Education and Instruction, 12*(2), 32-57. doi: 10.47750/pegegog.12.02.04

Sezgin, S. (2023). *Akran Zorbalığını Önlemeye Yönelik Psikoeğitim Programının Zorbalık Düzeyi ve Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi, Ordu, Türkiye.

Shanmugam, V., & Kathyayini, B. V. (2017). Assertiveness and self-esteem in Indian adolescents. *Galore International Journal of Health Sciences and Research, 2*(4), 8–13.

Sheldon, S. B. (2003). Linking school–family–community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests. *The Urban Review, 35*(2), 149-165. doi: 10.1023/A:1023713829693

Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research, 98*(4), 196-207. doi: 10.3200/JOER.98.4.196-207

Sheldon, S. B., Epstein, J. L., & Galindo, C. L. (2010). Not just numbers: Creating a partnership climate to improve math proficiency in schools. *Leadership and Policy in Schools, 9*(1), 27-48. doi: 10.1080/15700760802702548

Shin, N., & Ahn, H. (2015). Factors affecting adolescents' involvement in cyberbullying: what divides the 20% from the 80%?. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 18(7*), 393-399. doi: 10.1089/cyber.2014.0362

Sial, Z. A., Rasul, I., & Yousaf, F. (2023). Impact of family participation on academic achievement at higher secondary level. *Journal of Policy Research (JPR), 9*(2), 610-618. doi: 10.5281/zenodo.8320210

Siddiqui, S., & Schultze-Krumbholz, A. (2023). Successful and emerging cyberbullying prevention programs: A narrative review of seventeen interventions applied worldwide. *Societies, 13*(9), 212. doi:10.3390/soc13090212

Siyez, D. M. (2008). Adolescent self-esteem, problem behaviors, and perceived social support in Turkey. *Social Behavior and Personality: An İnternational Journal, 36*(7), 973-984. doi: 10.2224/sbp.2008.36.7.973

Slanbekova, G., Turgumbayeva, A., Umurkulova, M., Mukhamedkarimova, D., & Chung, M. (2024). The phenomenon of cyberbullying: a comprehensive literature review. *The Journal of Psychology and Sociology*, *89*(2), 25. doi:10.26577/jpss.2024.v89.i2.03

Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian Journal Of Psychology*, *49*(2), 147-154. doi: 10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x

Slonje, R., Smith, P. K., & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, *29*(1), 26-32. doi: 10.1016/j.chb.2012.05.024

Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Daddis, C. (2004). Longitudinal development of family decision making: Defining healthy behavioral autonomy for middle-class African American adolescents. *Child development*, *75*(5), 1418-1434. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00749.x

Smith, B. A. (2023). *A family perspective on family involvement strategies in a local urban elementary school* (Doctoral dissertation). Walden University, Ann Arbor, MI: ProQuest Dissertations Publishing. (Publication No. 900356)

Smith, H., Polenik, K., Nakasita, S., & Jones, A. P. (2013). Profiling Social, Emotional And Behavioural Difficulties Of Children İnvolved İn Direct And İndirect Bullying Behaviours. In P. K. Smith & G. Steffgen (Eds.), *Emotional and behavioural difficulties associated with bullying and cyberbullying* (pp. 19–33). Routledge.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *49*(4), 376-385. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x

Snyder, C. R., Lopez, S. J., Edwards, L. M., & Marques, S. C. (2020). The Oxford handbook of positive psychology (3rd ed.). Oxford University Press.

Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., & Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental psychology*, *43*(3), 633.

Soliman, S. M., & Eldeep, N. M. (2021). The effect of assertiveness training program on civility among nurses at operating room. *Assiut Scientific Nursing Journal*, *9*(26.), 144-152. doi: 10.21608/asnj.2022.102354.1251

Sorrentino, A., Sulla, F., Santamato, M., di Furia, M., Toto, G. A., & Monacis, L. (2023). Has the COVID-19 pandemic affected cyberbullying and cybervictimization prevalence among children and adolescents? A systematic review. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, *20*(10), 5825. doi: 10.3390/ijerph20105825

Sourander, A., Klomek, A. B., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., ... Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: A population-based study. *Archives of General Psychiatry, 67*(7), 720-728. doi: 10.1001/archgenpsychiatry.2010.79

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

Sticca, F., & Perren, S. (2013). Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal of Youth and Adolescence, 42*, 739-750. doi: 10.1007/s10964-012-9867-3

Stormshak, E. A., Seeley, J. R., Caruthers, A. S., Cardenas, L., Moore, K. J., Tyler, M. S., ... & Danaher, B. (2019). Evaluating the efficacy of the Family Check-Up Online: A school-based, eHealth model for the prevention of problem behavior during the middle school years. *Development and Psychopathology, 31*(5), 1873-1886. doi: 10.1017/S0954579419000907

Su, Y. W., & Li, D. (2025). A 14-Year Content Analysis of School-Family Partnership Publications in Counseling: Trends, Gaps, and Future Directions. *Counseling Scholarship & Practice in Educational Communities, 1*(1), 62.

Subaramaniam, K., Kolandaisamy, R., Jalil, A. B., & Kolandaisamy, I. (2022). Cyberbullying challenges on society: a review. *Journal of Positive School Psychology*, *6*(2), 2174-2184.

Sutherland, I. R. (1991). Parent-teacher involvement benefits everyone. *Early Child Development and Care*, *73*(1), 121-131. doi: 10.1080/0300443910730112

Suzuki, K., Kashibuchi, M., Yamaki, R., Kumazaki, A., Horiuchi, Y., & Inomata, F. (2012). Use of Gaming Simulation for Cyberbullying Prevention. *Studıes In Sımulatıon And Gamıng, 22*(SPECIAL), 39-48. doi: 10.32165/jasag.22.SPECIAL_39

Swann Jr, W. B., Chang-Schneider, C., & Larsen McClarty, K. (2007). Do people's self-views matter? Self-concept and self-esteem in everyday life. *American Psychologist, 62*(2), 84. doi: 10.1037/0003-066X.62.2.84

Şahan, B. (2021). Öğrenci Başarısını Yordamada Evde Ebeveyn Katılımının Ve Ebeveynlik Biçiminin Etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 11*(1), 365-387. doi: 10.23863/kalem.2021.195

Şimşek, N., ve Tel, H. (2017). Yapılandırılmış Bir Eğitimin Sosyal Hizmetler Kurumu'ndan Yardım Almakta Olan Ergenlerin Öfke Kontrolü, Atılganlık ve Benlik Saygısı Düzeyine Etkisi. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi, 6*(1), 22-29.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.

Tabet, C. C., Samah, J. A., Hakim, N., & Karam, E. (2019). What do we know about bullying: A review of reviews from 2014-2019. *Arab Journal of Psychiatry, 30*(2). doi: 10.12816/0053342

Taseer, N. A., Khan, S. A., Yasir, W., Kishwer, R., & Iqbal, K. (2023). Impact of family involvement on academic achievement at higher secondary level. *Journal of Social Sciences Review, 3*(2), 1-10. doi: 10.54183/jssr.v3i2.231

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2020). *Karma Yöntem Araştırmaların Temelleri* (Y. Dede & S. B. Demir (Çev.)). Ankara: Anı Yayıncılık.

Thornberg, R., Wegmann, B., Wänström, L., Bjereld, Y., & Hong, J. S. (2022). Associations between student-teacher relationship quality, class climate, and bullying roles: A Bayesian multilevel multinomial logit analysis. *Victims & Offenders, 17*(8), 1196-1223. doi: 10.1080/15564886.2022.2051107

Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior, 26*(3), 277–287. doi: 10.1016/j.chb.2009.11.014

Topcu, Ç., & and Erdur-Baker, Ö. (2018). RCBI-II: The Second Revision of the Revised Cyber Bullying Inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 51*(1), 32–41. doi: 10.1080/07481756.2017.1395705

Topor, D. R., Keane, S. P., Shelton, T. L., & Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of prevention & intervention in the community, 38*(3), 183-197. doi:10.1080/10852352.2010.486297

Torrijos-Fincias, P., Serrate-González, S., Martín-Lucas, J., & Muñoz-Rodríguez, J. M. (2021). Perception of risk in the use of technologies and social media. Implications for identity building during adolescence. *Education Sciences, 11*(9), 523. doi: 10.3390/educsci11090523

Touloupis, T., & Athanasiades, C. (2022). Evaluation of a cyberbullying prevention program in elementary schools: The role of self-esteem enhancement. *Frontiers in Psychology, 13,* 980091. doi: 10.3389/fpsyg.2022.980091

Tozzo, P., Cuman, O., Moratto, E., & Caenazzo, L. (2022). Family and educational strategies for cyberbullying prevention: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(16), 10452. doi: 10.3390/ijerph191610452

Triono, E., Nurjayanti, A. Y., Prasetyowati, A., Wardana, L. W., & Murwani, F. D. (2024). Utilization of e-commerce and social media to support sustainable business: Systematic literature review. *Journal of Applied Business, Taxation and Economics Research, 3*(6), 674-687. doi: 10.54408/jabter.v3i6.317

Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2003). Stability of Self-Esteem Across the Life Span. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(1), 205-220. doi: 10.1037/0022-3514.84.1.205

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

Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression And Violent Behavior, 31*, 186-199. doi: 10.1016/j.avb.2016.09.005

Tural Hesapcioglu, S., & Ercan, F. (2017). Traditional and cyberbullying co-occurrence and its relationship to psychiatric symptoms. *Pediatrics International*, *59*(1), 16-22. doi: 10.1111/ped.13067

Twenge, J. M. (2020). Why increases in adolescent depression may be linked to the technological environment. *Current opinion in psychology*, *32*, 89-94. doi: 10.1016/j.copsyc.2019.06.036

Uhls, Y. T., Ellison, N. B., & Subrahmanyam, K. (2017). Benefits and costs of social media in adolescence. *Pediatrics*, *140*(2), 67-S70. doi: 10.1542/peds.2016-1758E

Uktamovna, R. Z. (2025). The transformative journey of adolescence: a study of the physical, cognitive, emotional, and social changes during the teenage years. *Spanish Journal of Innovation and Integrity*, *39*, 169-172. https://www.sjii.es/index.php/journal/article/view/270

Uluçay, D. M., ve Melek, G. (2017). Türkiye'deki Okullarda Siber Zorbalık: Bir Literatür Değerlendirmesi. *AJIT-E: Academic Journal of Information Technology*, *8*(30), 91-106. doi: 10.5824/1309-1581.2017.5.005.x

Uslu, F., & Gizir, S. (2017). School belonging of adolescents: The role of teacher-student relationships, peer relationships and family involvement. *Educational Sciences-Theory & Practice*, *17*(1). doi:10.12738/estp.2017.1.0104

Uslu, F., & Gizir, S. (2017). School belonging of adolescents: The role of teacher-student relationships, peer relationships and family involvement. *Educational Sciences-Theory & Practice*, *17*(1)

Ünüvar, A. (2012). *Gerçeklik Kuramına Dayalı Psiko-Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Denetim Odağı Ve Yılmazlık Düzeyi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Van Ryzin, M. J., Stormshak, E. A., & Dishion, T. J. (2012). Engaging parents in the family check-up in middle school: Longitudinal effects on family conflict and problem behavior through the high school transition. *Journal of Adolescent Health*, *50*(6), 627-633. doi: 10.1016/j.jadohealth.2011.10.255

Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L., & Lloyd, C. M. (2013). *The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills*. New York, NY: MDRC.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksma, A., & Dijkstra, J. K. (2010). The complex relation between bullying, victimization, acceptance, and rejection: Giving special attention to status, affection, and sex differences. *Child Development, 81*(2), 480-486. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01411.x

Voltan, N. (1980). Rathus Atılganlık Envanteri Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Psikoloji Dergisi*, *10*(1), 23-25.

Voltan-Acar, N., Arıcıoğlu, A., Gültekin, F. ve Gençtanırım, D. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Güvengenlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(35), 342-350.

Von Marées, N., & Petermann, F. (2012). Cyberbullying: An increasing challenge for schools. *School Psychology İnternational*, *33*(5), 467-476. doi: 10.1177/0143034312445241

Vranjes, I., Erreygers, S., Vandebosch, H., Baillien, E., & De Witte, H. (2018). Patterns of cybervictimization and emotion regulation in adolescents and adults. *Aggressive Behavior*, *44*(6), 647-657. doi: 10.1002/ab.21790

Walker, S., & Graham, L. (2021). At risk students and teacher-student relationships: Student characteristics, attitudes to school and classroom climate. *International Journal of Inclusive Education, 25*(8), 896–913. doi: 10.1080/13603116.2019.1588925

Waller, A. P., Lokhande, A. P., Ekambaram, V., Deshpande, S. N., & Ostermeyer, B. (2018). Cyberbullying: An unceasing threat in today's digitalized world. *Psychiatric Annals, 48*(9), 408-415. doi: 10.3928/00485713-20180821-01

Wang, C., La Salle, T., Wu, C., Do, K. A., & Sullivan, K. E. (2018). School climate and parental involvement buffer the risk of peer victimization on suicidal thoughts and behaviors among Asian American middle school students. *Asian American Journal of Psychology*, *9*(4), 296. doi: 10.1037/aap0000138

Wang, H., Zhou, X., Lu, C., Wu, J., Deng, X., Hong, L., Gao, X., & He, Y. (2012). Adolescent bullying involvement and psychosocial aspects of family and school life: A cross-sectional study from guangdong province in China. *PLoS ONE*, *7*(7), e38619. doi: 10.1371/journal.pone.0038619

Wang, M. T., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school?. *Child Development, 85*(2), 610-625. doi: 10.1111/cdev.12153

Wang, P., Wang, X., & Lei, L. (2021). Gender differences between student–student relationship and cyberbullying perpetration: An evolutionary perspective. *Journal Of İnterpersonal Violence, 36*(19-20), 9187-9207. doi: 10.1177/0886260519865970

Wang, X., Zhao, F., Yang, J., & Lei, L. (2021). School Climate and Adolescents' Cyberbullying Perpetration: A Moderated Mediation Model of Moral Disengagement and Friends' Moral Identity. *Journal of Interpersonal Violence, 36*(17-18), NP9601-NP9622. doi: 10.1177/0886260519860089

Wartberg, L., Aden, A., Thomsen, M., & Thomasius, R. (2014). Zusammenhänge zwischen familialen Aspekten und pathologischem Internetgebrauch bei Jugendlichen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 42*(1), 35–44. doi: 10.1024/1422-4917/a000328

Weigle, P. E., & Shafi, R. M. (2024). Social media and youth mental health. *Current Psychiatry Reports*, *26*(1), 1-8. doi: 10.1007/s11920-023-01478-w

Weiss, H. B., Bouffard, S. M., Bridglall, B. L., & Gordon, E. W. (2009). *Reframing family involvement in education: Supporting families to support educational equity* (Equity Matters Research Review No. 5). New York, NY: Campaign for Educational Equity, Teachers College, Columbia University.

Wells, L. W., & Marvell, G. (1976). *Self-esteem.* Sage Publications.

Westfall, R. S. (2020). Self-esteem, Theory of. *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Models and Theories*, 381-385. doi: 10.1002/9781118970843.ch63

Wilburn, V. R., & Smith, D. E. (2009). Relationships among selected demographic variables and adolescent psychosocial well-being. *Family and Consumer Sciences Research Journal, 38*(1), 63-75. doi: 10.1111/j.1552-3934.2009.00006.x

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review, 66*(3), 377–397. doi: 10.1080/00131911.2013.780009

Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression and distress*. Research Press.

Wright, M. F., & Wachs, S. (2019). Adolescents' psychological consequences and cyber victimization: The moderation of school-belongingness and ethnicity. *International Journal Of Environmental Research And Public Health, 16*(14), 2493. doi: 10.3390/ijerph16142493

Xiao, Z., Li, X., & Stanton, B. (2011). Perceptions of parent–adolescent communication within families: It is a matter of perspective. *Psychology, health & medicine, 16*(1), 53-65. doi: 10.1080/13548506.2010.521563

Yang, C., Sharkey, J. D., Reed, L. A., & Dowdy, E. (2020). Cyberbullying victimization and student engagement among adolescents: Does school climate matter?. *School Psychology, 35*(2), 158. doi: 10.1037/spq0000353

Yemima, C. K. (2023). The forms of cyberbullying behavior among teenage students: a systematic literature review. *Jurnal Bimbingan dan Konseling Terapan, 7*(2), 151-160. doi: 10.30598/jbkt.v7i2.1745

Yetkin-Tekin, A., Yılmaz, Ö. ve Tekin, A. (2024). Üniversite Öğrencilerinde Akademik Başarı ile Algılanan Sosyal Desteğin Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet ile İlişkisi. *Socıal Mentalıty and Researcher Thınkers Journal (Smart Journal), 8*(58), 656-664. doi: 10.29228/smryj.58302

Yıldırım, İ., & Kardaş, F. (2024). Examining the Effectiveness of a Positive Psychology-Based Psychoeducation Program on Adolescents' Character Strengths. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *26*(1), 92-103. doi: 10.17556/erziefd.1411176

Yi, P., & Zubiaga, A. (2023). Session-based cyberbullying detection in social media: A survey. *Online Social Networks and Media, 36*, 100250. doi: 10.1016/j.osnem.2023.100250

Yiğitbaşı Güran, K. ve Çelik, S. (2023). Dijital Dünyada Mahremiyet, Ebeveynlik ve Çocuklar: Afyonkarahisar Örneği. *TRT Akademi, 8*(19), 846-875. doi: 10.37679/trta.1365718

Yosep, I., Hikmat, R., & Mardhiyah, A. (2023). Preventing cyberbullying and reducing its negative impact on students using E-parenting: a scoping review. *Sustainability, 15*(3), 1752. doi: 10.3390/su15031752

Yosep, I., Suryani, S., Mediani, H. S., Mardhiyah, A., Maulana, I., Hernawaty, T., & Hazmi, H. (2024). A Scoping Review of Assertiveness Therapy for Reducing Bullying Behavior and Its Impacts Among Adolescents. *Journal of Multidisciplinary Healthcare, 17*, 1777–1790. doi: 10.2147/JMDH.S460343

Yosep, I., Suryani, S., Mediani, H. S., Mardhiyah, A., Maulana, I., Hernawaty, T., & Hazmi, H. (2024). A scoping review of assertiveness therapy for reducing bullying behavior and its impacts among adolescents. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 1777-1790. doi: 10.2147/JMDH.S460343

Yuchang, J., Junyi, L., Junxiu, A., Jing, W., & Mingcheng, H. (2019). The differential victimization associated with depression and anxiety in cross-cultural perspective: A meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse, 20*(4), 560-573. doi: 10.1177/1524838017726426

Yurdakul, Y. (2020). *Siber Zorbalık Farkındalık Programının Ergenlerin Siber Zorbalığa İlişkin Farkındalıklarına ve Siber Zorbalıkla Baş Etme Becerilerine Etkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Yurdakul, Y., Beyazıt, U., & Bütün Ayhan, A. (2021). Individual, Social, And Occupational Effects Of Cyberbullying During Adolescence. In R. I. Arslan (Ed.), *Advances in human resources management and organizational development* (pp-153-176). 10.4018/978-1-7998-4912-4.ch008

Zeigler-Hill, V., & Shackelford, T. K. (Eds.). (2020). *Encyclopedia of personality and individual differences*. Springer.

Zhao, Y., Zheng, Z., Pan, C., & Zhou, L. (2021). Self-esteem and academic engagement among adolescents: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology, 12*, 690828. doi: 10.3389/fpsyg.2021.690828

Zhou, Z., & Cheng, Q. (2022). Relationship between online social support and adolescents' mental health: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Adolescence, 94*(3), 281-292. doi: 10.1002/jad.12031

Zhu, C., Huang, S., Evans, R., & Zhang, W. (2021). Cyberbullying among adolescents and children: A comprehensive review of the global situation, risk factors, and preventive measures. *Frontiers in Public Health, 9*, Article 634909. doi: 10.3389/fpubh.2021.634909

Zhu, L., & Gonzalez, J. (2017). Modeling floor effects in standardized vocabulary test scores in a sample of low SES Hispanic preschool children under the multilevel structural equation modeling framework. *Frontiers in psychology*, *8*, 2146. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02146

EKLER

EK 1. Aydınlatılmış Onam Formu

AİLE TEMMELİ ATILGANLIK PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ERGENLERİN SİBER ZORBALIK VE ÖZ SAYGILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Sayın Gönüllü,

Doktora Tezi kapsamında planlanmış olan yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerine yönelik program uygulaması gerçekleştirmektir. Çalışma sonunda çalışmanın amacı hakkında detaylı bilgi verilecektir. Çalışmaya katılmak için Mardin ili Artuklu ilçesinde ortaöğretim kademesinde öğrenim görme şartı bulunmaktadır. Katılımcıların araştırmaya katılımları gönüllülük esasına dayanmakta olup, herhangi bir ücret ödenmeyecek ya da katılımcılardan herhangi bir ücret talep edilmeyecektir. Çalışmaya katılımınız süresince araştırmacı eşliğinde ölçek formlarında yer alan soruları yanıtlamanız istenecektir. Herhangi bir kişisel bilginizin paylaşılması söz konusu değildir. Çalışmaya 40 katılımcının dahil edilmesi planlanmaktadır. Ölçekleri tamamlama süresi 20-25 dakikadır. Katılımcıların araştırmaya katılımları nedeniyle karşı karşıya kalmak zorunda olacağı herhangi bir fiziksel ve psikolojik risk söz konusu değildir. Katılımcılar çalışmayı istedikleri zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabilirler ve bıraktıkları taktirde de herhangi bir olumsuzlukla karşılaşmayacaklardır.

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır. Uygulamada ses/video kaydı alınacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

İmza/Tarih:	İmza/Tarih:
Gönüllünün Adı Soyadı:	Araştırmacının Adı Soyadı:

EK 2. Veli Onam Formu

……/…../…….

Sayın Veli;

Bu çalışma, Prof. Dr. Tülin Şener danışmanlığında Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Psikolojisi Doktora programı öğrencisi Veysel Sümer tarafından yürütülen Aile Temelli Atılganlık Psikoeğitim Programının Ergenlerin Siber Zorbalık ve Öz Saygıları Üzerindeki Etkisi isimli bir doktora tez çalışmasıdır.

Bu çalışmanın örneklemine sizin 18 yaşın altındaki çocuğunuza da yer vermekistiyoruz. Çocuğunuzun araştırmaya katılımı sizin olur vermenize ve çocuğunuzun isteğine bağlıdır. Araştırma sürecinde istediğiniz zaman çocuğunuzun araştırmaya katılmasını reddedebilir veya çocuğunuzu araştırmadan çekebilirsiniz. Çocuğunuzu ve sizi ortaya koyacak kayıtlar gizli tutulacak, kamuoyuna açıklanmayacak ve araştırma sonuçlarının yayımlanması halinde bile kimliğiniz gizli kalacaktır.

GÖNÜLLÜ OLURU

Bilgilendirilmiş Onam Formunda ve yukarıda yer alan tüm açıklamaları okudum. Bu çalışmayı yürüten sorumlu araştırmacı tarafından; yukarıda konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili tarafıma yazılı ve sözlü açıklama yapılmıştır. Velisi olduğum (Adı-Soyadı) ……..… isimli çocuğumun bu araştırmaya gönüllü olarak katıldığını, istediğimiz zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabileceğini ve kendi isteğimize bakılmaksızın araştırmacı tarafından araştırma dışı bırakılabileceğimi biliyorum. Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın çocuğumun benim rızamla katılmasını kabul ediyorum.

Evet ( ) Hayır ( )

Velinin Adı Soyadı

İmza

Tarih ……/……/……..

Araştırmacının Adı Soyadı

İmza

Telefon

E-Posta

EK 3. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : **15.11.2024**
Toplantı Sayısı : **20**
Karar Sayısı : **331**

331- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim üyelerinden Prof.Dr.Tülin ŞENER KILINÇ'ın danışmanlığını yaptığı, Veysel SÜMER'in "Aile Temelli Atılganlık Psikoeğitim Programının Ergenlerin Siber Zorbalık Ve Öz Saygıları Üzerindeki Etkisi" başlıklı doktora tezi ile ilgili 11.11.2024 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim üyelerinden Prof.Dr.Tülin ŞENER KILINÇ'ın danışmanlığını yaptığı, Veysel SÜMER'in "Aile Temelli Atılganlık Psikoeğitim Programının Ergenlerin Siber Zorbalık Ve Öz Saygıları Üzerindeki Etkisi" başlıklı doktora tezi ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

ASLININ AYNIDIR
15/11/2024

Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK 4. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni/Diğer Kurumlardan Alınan Araştırma İzinleri

Başvuru No: MEB.TT.2025.024779.01

T.C. Kimlik No: 16xxxxxxx16

Adı Soyadı: VEYSEL SÜMER

Araştırmanın Adı: AİLE TEMELLİ ATILGANLIK PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ERGENLERİN SİBER ZORBALIK VE ÖZ SAYGILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Araştırmanın Niteliği: Doktora Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: AİLE KATILIM ÖLÇEĞİ VELİ FORMU, AİLE KATILIM ÖLÇEĞİ ÖĞRENCİ FORMU, KENDİNE SAYGI ÖLÇEĞİ, YENİLENMİŞ SİBER ZORBALIK ENVANTERİ II

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 05.05.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 05.05.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" 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
MARDİN	Anadolu Lisesi	Borsa İstanbul Anadolu Lisesi (ARTUKLU)	753666
MARDİN	Anadolu Lisesi	Mardin Anadolu Lisesi (ARTUKLU)	753667
MARDİN	Anadolu Lisesi	Aziz Sancar Anadolu Lisesi (ARTUKLU)	753668
MARDİN	Anadolu Lisesi	Kabala Şakir-Süreyya Nuhoğlu Anadolu Lisesi (ARTUKLU)	775161
MARDİN	Anadolu Lisesi	Ortaköy Abdurrahman Boy Anadolu Lisesi (ARTUKLU)	775160
MARDİN	Anadolu Lisesi	Mehmet Akif Nuhoğlu Anadolu Lisesi (ARTUKLU)	765491

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 5. Kişisel Bilgi Formu-Öğrenci

Adı Soyadı:

Sınıfı:

Okul Numarası:

Cinsiyet:

Doğum Tarihi:

Teknolojik Cihaz ☐ Var ☐ Yok

İnternet Erişimi ☐ Var ☐ Yok

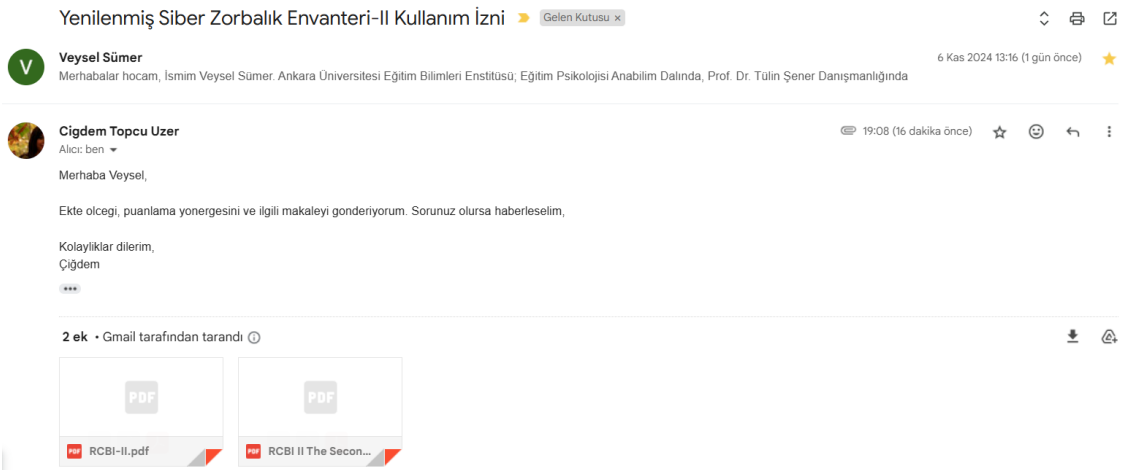
Ekran Karşısında Geçirilen Süre ☐ 0–1 saat ☐ 1–2 saat ☐ 2–3 saat ☐ 3–4 saat ☐ 4–5 saat ☐ 5+ saat

EK 6. Yenilenmiş Siber Zorbalık Envanteri-II

Aşağıda internet kullanırken kişilerin karşılaşabilecekleri bazı durumlar verilmiştir. Her bir durumun **son 6 ay** içerisinde ne sıklıkla başınıza geldiğini **Bana Yapıldı** bölümünde, bu davranışları ne sıklıkla yaptığınızı ise **Ben Yaptım** bölümündeki size uygun rakamı yuvarlak içine alarak belirtiniz. Lütfen her maddeyi **her iki bölüm** için de cevaplamayı unutmayınız.

	BANA YAPILDI				**BEN YAPTIM**			
İNTERNET aracılığıyla,	**Hiç**	**Bir kez**	**2-3 kez**	**Üçten çok**	**Hiç**	**Bir kez**	**2-3 kez**	**Üçten çok**
1.Birine ait hesap şifresini ele geçirmek	1	2	3	4	1	2	3	4
2.Başkasının hesabını izinsiz kullanarak onu küçük düşürecek paylaşımlar yapmak	1	2	3	4	1	2	3	4
3.Birini tehdit etmek	1	2	3	4	1	2	3	4
4.Birine hakaret etmek	1	2	3	4	1	2	3	4
5.Utandırıcı veya kırıcı mesajlar göndermek	1	2	3	4	1	2	3	4
6.Sahibinin görülmesinden rahatsızlık duyacağı bir fotoğrafı veya videoyu başkalarıyla paylaşmak	1	2	3	4	1	2	3	4
7.Bir sırrı sahibinin izni olmadan başkalarıyla paylaşmak	1	2	3	4	1	2	3	4
8.Dedikodu yaymak	1	2	3	4	1	2	3	4
9.Bir başkası adına profil açıp oymuş gibi davranmak	1	2	3	4	1	2	3	4
10.Küçük düşürücü internet sitesi/sayfası oluşturmak	1	2	3	4	1	2	3	4

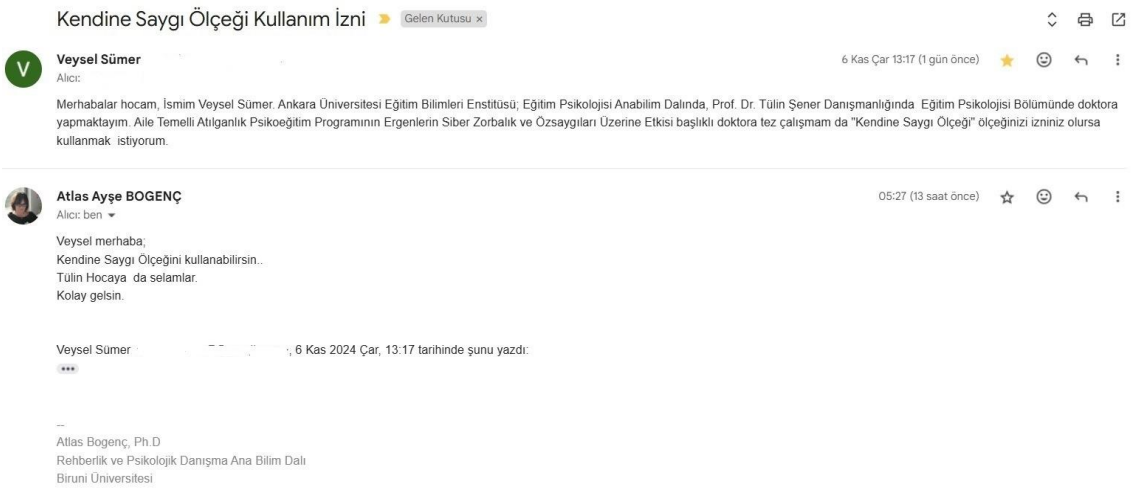
EK 7. Yenilenmiş Siber Zorbalık Envanteri-II Kullanım İzni



EK 8. Kendine Saygı Ölçeği

Lütfen aşağıdaki her bir soruyu dikkatlice okuyup sorulan soruyu size en uygun gelen seçeneği işaretleyerek cevaplayınız.		**Hiçbir Zaman**	**Nadiren**	**Ara Sıra**	**Sık Sık**	**Her zaman**
1	Kişilik özelliklerinizden hoşnut musunuz?	①	②	③	④	⑤
2	Bir işi yaparken son kararı kendiniz mi verirsiniz?	①	②	③	④	⑤
3	Bir başarısızlığa uğradığınızda kendinizi her yönden değersiz bulur musunuz?	①	②	③	④	⑤
4	İşe yaramaz ve acınacak biri olduğunuzu düşünüyor musunuz?	①	②	③	④	⑤
5	Geçmişe baktığınızda övüneceğiniz işler yaptığınızı düşünüyor musunuz?	①	②	③	④	⑤
6	Olduğunuz gibi görünmek sizi rahatsız eder mi?	①	②	③	④	⑤
7	Başkalarına göre daha yetersiz olduğunuzu düşünür müsünüz?	①	②	③	④	⑤
8	Başkaları size önem veriyor mu?	①	②	③	④	⑤
9	Çevrenizde aranan bir insan mısınız?	①	②	③	④	⑤
10	Ulaştığınız başarılar kendi yetenek ve çabalarınızın sonucu mudur?	①	②	③	④	⑤
11	Kendinizden hoşnut musunuz?	①	②	③	④	⑤
12	Bir konuda eleştiri aldığınızda kendinizi değersiz biri olarak görüyor musunuz?	①	②	③	④	⑤
13	İlgi ve ihtiyaçlarınızın neler olduğunu bilip, bunları karşılayacak biçimde davranır mısınız?	①	②	③	④	⑤
14	Bazı konularda başarısız olsanız da kendinizi değerli bulur musunuz?	①	②	③	④	⑤
15	Üzerinize aldığınız işi başarı ile bitirebilir misiniz?	①	②	③	④	⑤
16	Haksızlığa uğradınızda mücadele eder misiniz?	①	②	③	④	⑤
17	Toplantılarda söz alarak kendi görüşlerinizi ifade eder misiniz?	①	②	③	④	⑤
18	Bir ortamda karar verilirken sizin önerilerinizin de dikkate alınmasına önem verir misiniz?	①	②	③	④	⑤
19	Yeteneklerinize güvenir misiniz?	①	②	③	④	⑤
20	Başkaları sizinle olmaktan zevk alır mı?	①	②	③	④	⑤

EK 9. Kendine Saygı Ölçeği Kullanım İzni



Kendine Saygı Ölçeği Kullanım İzni Gelen Kutusu ×

Veysel Sümer 6 Kas Çar 13:17 (1 gün önce)
Alıcı:

Merhabalar hocam, İsmim Veysel Sümer. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Eğitim Psikolojisi Anabilim Dalında, Prof. Dr. Tülin Şener Danışmanlığında Eğitim Psikolojisi Bölümünde doktora yapmaktayım. Aile Temelli Atılganlık Psikoeğitim Programının Ergenlerin Siber Zorbalık ve Özsaygıları Üzerine Etkisi başlıklı doktora tez çalışmam da "Kendine Saygı Ölçeği" ölçeğinizi izniniz olursa kullanmak istiyorum.

Atlas Ayşe BOGENÇ 05:27 (13 saat önce)
Alıcı: ben

Veysel merhaba;
Kendine Saygı Ölçeğini kullanabilirsin..
Tülin Hocaya da selamlar.
Kolay gelsin.

Veysel Sümer , 6 Kas 2024 Çar, 13:17 tarihinde şunu yazdı:
•••

--
Atlas Bogenç, Ph.D
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Ana Bilim Dalı
Biruni Üniversitesi

EK 10. Ortaöğretim Okullarında Aile Katılımı – Öğrenci Ölçeği

Sevgili Öğrencimiz:

Okul ve ailenin birbirini daha iyi anlaması ve bağlarını güçlendirmesi konusunda birbirlerine nasıl katkı sağlayacağını öğrenmeyi amaçlayan bir çalışma yapmaktayım. Lütfen bu ölçekteki soruların hepsini cevaplayınız. Cevaplarınız kesinlikle gizli tutulacaktır. Cevaplarınız diğer öğrencilerin cevaplarıyla birlikte gruplandırılacaktır. Sonuçlar hakkında daha sonra size de bilgi verilecektir. BU BİR SINAV DEĞİLDİR. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Ölçeğin okul çalışmalarınızla da bir ilgisi yoktur ve öğretmenleriniz tarafından değerlendirilmeyecektir. Ölçeğin hiçbir yerine isminizi yazmayınız.

Sizin görüşlerinizi bilmek bizim için gerçekten çok önemlidir. Bundan dolayı soruları dürüst bir biçimde ve kendi başınıza dolduracağınız konusunda size güveniyoruz.

MADDE-1 Kimi aileler evde ya da okulda olup bitenlere diğer ailelerden daha çok katılım göstermektedir. Bu yıl içinde sizin veliniz için en sık söz konusu olan durumu sıklık durumunu gösteren seçeneği işaretleyiniz. Size uyduğunu düşündüğünüz madde konusunda aşağıdaki tablodaki bilgiyi kullanınız. Lütfen her ifade için bir seçeneği işaretleyiniz ve işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız.

①Asla, ②Bir kez, ③2-3 Defa, ④ Haftada Bir, ⑤Her Gün		①	②	③	④	⑤
a.	Bana okul hakkında sorular sormaktadır.	①	②	③	④	⑤
b.	Ev ödevimi yapıp yapmadığımı sorar.	①	②	③	④	⑤
c.	Ev ödevime yardım eder.	①	②	③	④	⑤
d.	Bana okulla ilgili övgüde bulunur ve beni cesaretlendirir.	①	②	③	④	⑤
e.	Notlarımı sorar.	①	②	③	④	⑤
f.	Benimle bir televizyon programı hakkında konuşur.	①	②	③	④	⑤
g.	Benimle bir geziye çıkar ya da özel günlere benimle katılır.	①	②	③	④	⑤
h.	Ev ödevlerim, işler ve diğer sorumluluklarımla ilgili olarak zamanı planlamamda yardımcı olur.	①	②	③	④	⑤
i.	Öğretmenim ile telefon görüşmesi yapar.	①	②	③	④	⑤
j.	Okuldan karnemi alır.	①	②	③	④	⑤
k.	Öğretmenlerimden biri ile veli-öğretmen konferansına katılır.	①	②	③	④	⑤
l.	Bütün öğretmenlerim ile konuşur.	①	②	③	④	⑤
m.	Rehber öğretmen ile geleceğim hakkında konuşur.	①	②	③	④	⑤
n.	Benimde içinde olduğum okul etkinliklerine katılır (Spor, müzik, drama gibi).	①	②	③	④	⑤
o.	Okulda aileler için düzenlenen bir toplantıya gider.	①	②	③	④	⑤
ö.	Gönüllü çalışmaları için okula gelir.	①	②	③	④	⑤
p.	Sınıf arkadaşlarımla ya da arkadaşlarımın aileleri ile konuşur.	①	②	③	④	⑤
r.	Bana okulun geleceğim için ne kadar önemli olduğunu anlatır.	①	②	③	④	⑤

MADDE- 2 Aileler değişik yollarla kural ve kararları belirler. Sizin için bu kararlar nasıl verilir? Aileniz mi karar verir, birlikte mi verirsiniz yoksa size mi bırakır? Size uyduğunu düşündüğünüz madde konusunda; aşağıdaki tablodaki bilgiyi kullanınız. Lütfen her ifade için bir seçeneği işaretleyiniz ve işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız.

Anne- Baba Karar Verir, ② Birlikte Karar Veririz, ③ Ben Karar Veririm		①	②	③
a.	Hafta sonları gece eve gelme zamanı	①	②	③
b.	Okul günleri gece eve gelme zamanı	①	②	③
c.	Televizyon izleyebileceğin süre	①	②	③
d.	Ev ödevine harcanan zaman	①	②	③
e.	Dışarı çıkabileceğin arkadaşlar	①	②	③
f.	Telefon kullanımı	①	②	③
g.	Giyebileceğin kıyafetler	①	②	③
h.	Saçını nasıl şekillendireceğin	①	②	③
i.	Cami ya da dini yerlere gitme	①	②	③
j.	Evle ilgili işleri ya da zorunlu görevleri yapma	①	②	③
k.	Sigara içip içmeme	①	②	③
l.	Biriyle çıkmaya başlayacağın yaş	①	②	③
m.	Biriyle uzun dönemli flört etme yaşı	①	②	③
n.	Alkollü içki içip içemeyeceğin	①	②	③
o.	Uyuşturucu kullanıp kullanamayacağın	①	②	③
ö.	Araba sürmeyi öğreneceğin zaman	①	②	③
p.	Üniversiteye gidip gidemeyeceğin	①	②	③
r.	Lisede alacağın kurslar	①	②	③
s.	Paranı nasıl harcayacağın	①	②	③

EK 11. Kişisel Bilgi Formu - Veli

1. Kitapçığı kim dolduruyor? LÜTFEN İŞARETLEYİNİZ.

__(1)anne	__(5)baba	__(9)vasi
__(2)hala,teyze	__(6)amca,dayı	__(10)diğer akrabalar
__(3)üvey anne	__(7)üvey baba	__(11) abi, abla
__(4)büyük anne	__(8)büyük baba	__(12)diğer(belirtiniz) _____

2. Ad Soyad:
3. Yaşınız:
4. Eğitim Düzeyiniz:

__ (1) **İlkokul**	__ (2) Ortaokul	__ (3) Lise
__ (4) Üniversite	__ (5) Yüksek Lisans	__ (6) Doktora
__ (6) Okumamış		

EK 12. Aile Katılımı Ölçeği – Veli Formu

Tarih:

OKUL- AİLE İŞ BİRLİĞİ

Veli Formu

Sayın Veli ya da Sorumlu Kişi:

Okul ve ailenin birbirini daha iyi anlaması ve bağlarını güçlendirmesi konusunda birbirlerine nasıl katkı sağlayacağını öğrenmeyi amaçlayan bir çalışma yürütmekteyim. Bu araştırmadaki sorular yönetici ve öğretmenlerin görüşleri alınarak tarafından geliştirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin görüş ve ihtiyaçları hakkında bilgi edinmek için de sorular hazırlanmıştır. Böylelikle araştırmaya sizler dışında öğretmen ve öğrencilerin de katılması sağlanacaktır.

Cevaplarınız diğer ailelerin cevaplarıyla birlikte gruplandırılacaktır. Çalışma raporunda ya da başka herhangi bir yerde kişisel olarak kimsenin isim ya da diğer bilgileri belirtilmeyecektir. Sonuçları, okul müdürlüğü aracılığıyla sizlerle paylaşacağım.

Görüşleriniz araştırmamın tüm ailelere faydalı olabilmesi için önemlidir.

Lütfen aşağıdakileri unutmayınız.

- Bu çalışma gönüllülüğe dayanır. Tüm soruları yanıtlamanızı ümit ediyorum. Ancak özel olduğunu düşündüğünüz soruyu yanıtlamayabilirsiniz.
- Bu çalışmada gizliliğe önem verilmektedir. Lütfen ölçeğin hiçbir yerine isminizi yazmayınız.
- Bu ölçekteki soruların doğru ya da yanlış yanıtı yoktur.
- Bu ölçek, çocuğun ev ödevi ya da okulla bağlantılı bir çalışması değildir.
- Bu ölçek, çocuğunuzun eğitimini ya da sınıfını hiçbir biçimde etkilemeyecektir.

Lütfen formu doldurduktan sonra en kısa sürede sınıf öğretmenine gönderiniz.

YARDIMLARINIZ İÇİN ÇOK TEŞEKKÜR EDİYORUM

Saygılarımla

MADDE 1- Anne-babaların lisedeki çocuklarının okullarıyla ilgili evde de yapabilecekleri farklı şeyler vardır. Bu yıl çocuğunuzla aşağıdakileri ne kadar sıklıkta yaptınız? Size uyduğunu düşündüğünüz madde konusunda; aşağıdaki tabloda verilen bilgileri kullanınız. Lütfen her ifade için bir seçeneği işaretleyiniz ve işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız.

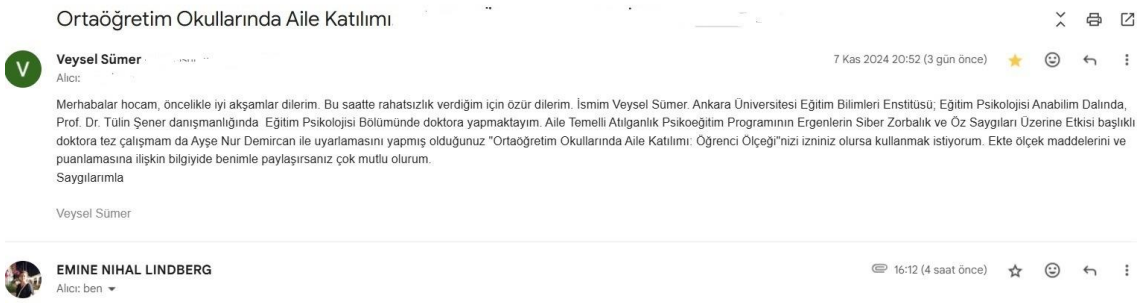
①Asla, ②1-2 defa, ③Ayda Bir, ④ Haftada Bir, ⑤Her Gün		①	②	③	④	⑤
a.	Çocuğumla okul hakkında konuşurum.	①	②	③	④	⑤
b.	Çocuğum kendi yazdığı bir şeyi okuduğunda onu dinlerim	①	②	③	④	⑤
c.	Evde yapacağı bir ödev konusunda onunla konuşurum.	①	②	③	④	⑤
d.	Çocuğuma ev ödevlerinde yardım ederim.	①	②	③	④	⑤
e.	Çocuğumla derslerden aldığı notlar ve okul çalışmaları hakkında konuşurum.	①	②	③	④	⑤
f.	Çocuğumun okula gidip gitmediğini kontrol ederim.	①	②	③	④	⑤
g.	Çocuğumla bir televizyon programı hakkında konuşurum	①	②	③	④	⑤
h.	Çocuğumun kişisel bir sorununu çözmesine yardım ederim.	①	②	③	④	⑤
i.	Çocuğuma ev ödevleri, günlük işler ve diğer sorumlulukları için zamanı planlamasında yardım ederim.	①	②	③	④	⑤
j.	Çocuğumla gelecek yılın dersleri hakkında konuşurum.	①	②	③	④	⑤
k.	Çocuğumla geleceğe dönük üniversite ya da kariyer planları konusunda konuşurum.	①	②	③	④	⑤
l.	Çocuğuma okulun ne kadar önemli olduğunu anlatırım.	①	②	③	④	⑤
m.	Çocuğumla birlikte bir toplumsal etkinliğe katılırım.	①	②	③	④	⑤

MADDE-2 Okullar ailelerin katılımını sağlamak için farklı yöntemler kullanırlar. Okulunuzun aşağıdaki etkinlikler/çalışmalarla ilgili düşüncelerinizi belirtmek için her satırdaki sadece bir seçeneği size uyduğunu düşündüğünüz madde konusunda; aşağıdaki tabloda verilen bilgileri kullanınız. Lütfen her ifade için bir seçeneği işaretleyiniz ve işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız.

①Benim İçin Önemli Değil, ② Okul Çalışmaya Başlamalı, ③ Okul Daha İyi Yapabilirdi, ④ Okul Şimdilik Çok İyi Yapıyor Bu Okul,		①	②	③	④
a.	Çocuğumun gelişimini ve problemlerini anlamamda yardım etmektedir.	①	②	③	④
b.	Çocuğumun bağımsız ve özgüveni olmasına yardım etmem için bana yardım etmektedir.	①	②	③	④
c.	Çocuğumun burslara ya da üniversite öğrenim kredisine nasıl hak kazanabileceği konusunda bilgi vermektedir.	①	②	③	④
d.	Çocuğumun seçebileceği okul programları hakkında bilgi sağlamaktadır. (üniversiteye hazırlık ya da mesleki alanda vb.)	①	②	③	④
e.	Karne notlarının nasıl alındığı konusunda bana bilgi vermektedir.	①	②	③	④
f.	Her yıl çocuğumun da yer aldığı veli-öğretmen-öğrenci konferansı düzenlemektedir.	①	②	③	④
g.	Çocuğumun sorunları olduğunda benimle iletişime geçiyor.	①	②	③	④
h.	Çocuğum gelişme gösterdiğinde ya da bir konuda başarılı olduğunda benimle iletişime geçiyor.	①	②	③	④
i.	Liseden mezun olmak için başarılması gereken dersler konusunda bilgi vermektedir.	①	②	③	④
j.	Çocuğumun üniversite ya da kariyerle ilgili planlarında ona yardım edebilmem için bilgi sağlar.	①	②	③	④
k.	Okuldaki çalışmalara gönüllü olarak katılmam istenir.	①	②	③	④
l.	Çocuğumun ev ödevlerini nasıl takip edebileceğim konusunda beni bilgilendirir.	①	②	③	④
m.	Evde çocuğumun belirli derslerdeki becerilerine nasıl yararlı olabileceğim konusunda bilgi verir.	①	②	③	④
n.	Çocuğumun her bir dersten geçebilmesi için ne öğrenmesi gerektiği konusunda bilgi verir.	①	②	③	④
o.	Çocuğumun benimle düşüncelerini paylaşmasını ve konuşmasını gerektirecek ödevler verir.	①	②	③	④
ö.	Okul-aile birliği toplantılarına davet eder.	①	②	③	④
p.	Bütçeler, ders programları ve okulun geliştirilmesi çalışmalarını yürüten komisyonlara aileleri de dâhil eder.	①	②	③	④
r.	Çocuğuma ve aileme yardım edecek toplum temelli hizmetler konusunda bilgi verir.	①	②	③	④

YARDIMLARINIZ İÇİN ÇOK TEŞEKKÜR EDERİM

EK 13. Aile Katılımı Ölçeği – Öğrenci ve Veli Formu Kullanım İzni



Ortaöğretim Okullarında Aile Katılımı

Veysel Sümer
Alıcı:

7 Kas 2024 20:52 (3 gün önce)

Merhabalar hocam, öncelikle iyi akşamlar dilerim. Bu saatte rahatsızlık verdiğim için özür dilerim. İsmim Veysel Sümer. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Eğitim Psikolojisi Anabilim Dalında, Prof. Dr. Tülin Şener danışmanlığında Eğitim Psikolojisi Bölümünde doktora yapmaktayım. Aile Temelli Atılganlık Psikoeğitim Programının Ergenlerin Siber Zorbalık ve Öz Saygıları Üzerine Etkisi başlıklı doktora tez çalışmam da Ayşe Nur Demircan ile uyarlamasını yapmış olduğunuz "Ortaöğretim Okullarında Aile Katılımı: Öğrenci Ölçeği"nizi izniniz olursa kullanmak istiyorum. Ekte ölçek maddelerini ve puanlamasına ilişkin bilgiyide benimle paylaşırsanız çok mutlu olurum.
Saygılarımla

Veysel Sümer



EMINE NIHAL LINDBERG
Alıcı: ben

16:12 (4 saat önce)

Merhaba Veysel,

Ortaöğretimde aile katılımı ile ilgili öğrenci, veli ve öğretmen ölçekleri ile değerlendirmede kullanılacak boyut bilgileri ve diğer istatistiklerin yer aldığı dosyayı ekte bulabilirsin.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

"Aile Temelli Atılganlık Psikoeğitim Programının Ergenlerin Siber Zorbalık Ve Öz Saygıları Üzerindeki Etkisi" başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) "Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler" (2) "Kaynaklar" (3) "Doğrudan alıntılar" ve (4) "Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar" dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 26.06.2026
Gönderim Numarası	: 2989436982
Sayfa Sayısı	: 175
Sözcük Sayısı	: 47427
Karakter Sayısı	: 325869
Benzerlik Oranı	: % 7
Savunma Tarihi	: 28.04.2026

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Veysel Sümer
Tarih: 26.06.2026
İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı **:** Veysel Sümer

E-Posta Adresi **:**

İş Deneyimi **:**

Unvan	**Görev Yeri**	**Yıl**
Öğretmen	Dumlupınar İmam Hatip Ortaokulu, Mardin/Artuklu	2016
Öğretmen	Mehmet Akif Nuhoğlu Anadolu Lisesi, Mardin/Artuklu	2020

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	**Bölüm/Program**	**Üniversite**	**Yıl**
Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Ahi Evran Üniversitesi	2016
Yüksek Lisans	Psikoloji	Çağ Üniversitesi	2020

Yayınlar:

Sümer, V. (2025). Ebeveyn öz yeterliğinin çocuklar üzerindeki gelişimsel etkileri. Y. Değirmenci (Ed.), *Eğitim bilimlerinde öncü ve akademik çalışmalar* (ss. 115-135). Ankara: All Sciences Academy.

Sümer, V. ve Koca-Ballı, A. İ. (2020). Duygusal Zekanın Politik Beceriler Üzerine Etkisi: Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma. *Journal of Original Studies,1(2),* 99-114.

Sümer, V. ve Koca-Ballı, A. İ. (2020). Öğretmenlerin Öz Yeterliklerinin Politik Becerilerine Etkisi. *Journal of Humanities and Tourism Research, 10*(3), 710-725.