



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**EBEVEYN KAYBI YAŞAMIŞ ERGENLER İLE TAM AİLEYE
SAHİP ERGENLERDE AKRAN ZORBALIĞI VE DUYGU
DÜZENLEME BECERİSİNİN İNCELENMESİ**

Gamze ÜNAL ÜSTÜN

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN**

**ANKARA
2024**

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EBEVEYN KAYBI YAŞAMIŞ ERGENLER İLE TAM AİLEYE
SAHİP ERGENLERDE AKRAN ZORBALIĞI VE DUYGU
DÜZENLEME BECERİSİNİN İNCELENMESİ

Gamze ÜNAL ÜSTÜN

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN

ANKARA
2024

ETİK BEYAN

Ankara Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Yüksek Lisans tezi olarak hazırlayıp sunduğum “Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerde Akran Zorbalığı ve Duygu Düzenleme Becerisinin İncelenmesi” başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan çalışma/araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler ve yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı: Gamze ÜNAL ÜSTÜN
Tarih: 02.10.2024
İmza:

KABUL VE ONAY

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında

Gamze ÜNAL ÜSTÜN tarafından hazırlanan

“Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerde Akran Zorbalığı ve Duygu Düzenleme Becerisinin İncelenmesi” konulu tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile kabul/ret edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 02.10.2024

Prof. Dr. Ümit DENİZ
Gazi Üniversitesi
Jüri Başkanı

Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN
Ankara Üniversitesi
(Danışman)

Prof. Dr. Ender DURUALP
Ankara Üniversitesi
Üye

Tez hakkında alınan jüri kararı, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından onaylanmıştır.

Prof. Dr. Fügen AKTAN
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerde Akran Zorbalığı ve Duygu Düzenleme Becerisinin İncelenmesi

Bu araştırmada, ebeveyn kaybı yaşamış ergenler ile tam aileye sahip olan ergenlerde akran zorbalığı ve duygu düzenleme becerisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya; Sinop il merkezi ve ilçelerinde öğrenim görmekte olan ebeveyn kaybı yaşamış ve tam aileye sahip lise öğrencileri dahil edilmiştir. Araştırmada, katılımcılara ait sosyo-demografik bilgilerin edinilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanmış olan “Genel Bilgi Formu”, ergenlerin akran zorbalığı uygulama ve akran zorbalığına uğrama düzeylerini ölçmek üzere “Akran Zorbalığı Ölçeği Ergen Formu” ve katılımcıların duygu düzenlemede yaşadıkları güçlükleri ölçmek üzere ise “Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği” uygulanmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre Akran Zorbalığı Ölçeği Kurban ve Akran Zorbalığı Ölçeği Zorba toplam puanları ile Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği toplam puanlarının ebeveyn kaybı yaşamış olan ve tam aileye sahip olan ergenler arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). Ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin tam aileye sahip olan akranlarına göre daha çok akran zorbalığı uygulayıcısı ve mağduru olduğu; duygularını düzenlemede ise tam aileye sahip olan ergenlerin daha çok zorlandıkları görülmüştür. Akran zorbalığı zorbalık yapma davranışında etkili olan diğer etmenlerin cinsiyet, sosyal etkinliklere katılma sıklığı olduğu bulunmuştur. Akran zorbalığına uğramada etkili olan diğer etmenlerin ergenlerin öğrenim gördükleri sınıf, sosyal etkinliklere katılma sıklığı olduğu görülmüştür. Duygu düzenlemede güçlük yaşamada etkili olan etmenlerin ise cinsiyet, yakın arkadaş sayıları, ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenler için ise veli/vasinin öğrenim düzeyi ve veli/vasi ile sosyal etkinliklere katılma sıklığı ve aktif olarak geçirilen zaman olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında ebeveynlere, okul rehber ve sınıf öğretmenlerine ve araştırmacılara bir takım öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Akran Zorbalığı, Duygu Düzenleme, Ebeveyn Kaybı, Ergenlik

SUMMARY

A Study on Peer Bullying and Emotion Regulation Abilities in Adolescents Who Have and Have not Experienced Parental Loss

The aim of this study is to examine peer bullying and emotion regulation skills among adolescents who have experienced parental loss compared to those who have a complete family. The study includes high school students who have experienced parental loss and those with intact families, residing in the city center and districts of Sinop. The "General Information Form," prepared by the researcher, was used to obtain the socio-demographic information of the participants. The "Peer Bullying Scale Adolescent Form" was used to determine the levels of peer bullying perpetration and victimization among adolescents, and the "Difficulties in Emotion Regulation Scale" was used to assess the participants' difficulties in emotion regulation.

According to the results of the study, it was found that there was a significant difference ($p < 0.05$) between the total scores of the Peer Bullying Scale Victim and Peer Bullying Scale Bully and the total scores of the Emotion Regulation Difficulty Scale among adolescents who had experienced parental loss and those with intact families. Adolescents who had experienced parental loss were found to be more likely to be both perpetrators and victims of peer bullying compared to their peers with intact families. However, it was observed that adolescents with intact families had more difficulty regulating their emotions. Other factors influencing bullying behavior were gender and the frequency of participation in social activities. Factors affecting being bullied included the grade level of the adolescents and the frequency of participation in social activities. Factors affecting difficulties in emotion regulation included gender, number of close friends, and for adolescents who had experienced parental loss, the education level of the parent and the frequency of participation in social activities and active time spent with the parents. Based on the findings of the study, a number of recommendations were made for parents, school counselors, classroom teachers, and researchers.

Keywords: Adolescence, Emotion Regulation, Parental Loss, Peer Bullying

İÇİNDEKİLER

Etik Beyan	ii
Kabul ve Onay	iii
Özet	iv
Summary	v
İçindekiler	vi
Önsöz	viii
Simgeler ve Kısaltmalar	x
Çizelgeler	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Ergenlik Dönemi ve Özellikleri	5
1.1.1. Ergenlik Döneminde Fiziksel Gelişim	7
1.1.2. Ergenlik Döneminde Bilişsel Gelişim	9
1.1.3. Ergenlik Döneminde Sosyal ve Duygusal Gelişim	11
1.1.4. Ergenlik Döneminde Kişilik Gelişimi	12
1.1.5. Ergenlik Döneminde Ahlak Gelişimi	14
1.2. Ailede Ölüm	16
1.3. Ergenlerde Ölüm Algısı Ve Ölüm Algısını Etkileyen Etmenler	20
1.4. Ebeveyn Kaybının Ergenler Üzerindeki Etkileri	22
1.5. Yas Sürecindeki Çocuğa Yaklaşım	22
1.6. Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenlere Yönelik Müdahale Çalışmaları	24
1.7. Akran Zorbalığının Tanımı ve Yaygınlığı	25
1.8. Akran Zorbalığının Türleri	27
1.9. Akran Zorbalığının Nedenleri	28
1.10. Akran Zorbalığının Etkileri	34
1.11. Duygu Düzenleme Kavramı ve Kapsamı	34
1.12. Duygu Düzenlemeyi Etkileyen Faktörler	35
1.13. Duygu Düzenleme Stratejileri	36
1.14. Duygu Düzenlemenin Gelişimsel Açıdan Önemi	36
1.14.1. Erken Çocukluk Döneminde Duygu Düzenleme	36
1.14.2. Okul Öncesi Dönemde Duygu Düzenleme	37
1.14.3. Ergenlik Döneminde Duygu Düzenleme	37
1.15. Duygu Düzenlemede Ebeveynin Rolü	38
1.16. Duygu Düzenleme ve Psikopatoloji	39
1.17. Duygu Düzenleme Becerilerinin Geliştirilmesi	40
1.18. Araştırmanın Amacı	40
2. GEREÇ VE YÖNTEM	42
2.1. Araştırmanın Deseni	42
2.2. Araştırma Çalışma Grubu	42
2.3. Veri Toplama Araçları	45
2.3.1. Genel Bilgi Formu	45
2.3.2. Akran Zorbalığı Ölçeği Ergen Formu	45
2.3.3. Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği	46
2.4. Veri Toplama Süreci	46
2.5. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi	47
3. BULGULAR	48
4. TARTIŞMA	64
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	77
KAYNAKLAR	80

EKLER	101
EK-1 Genel Bilgi Formu	102
EK-2 İzin Yazıları	104
EK-3 Etik Kurul Kararı	107
ÖZGEÇMİŞ	111



ÖNSÖZ

Yüksek lisans serüvenim boyunca gerek akademik bilgisi gerekse hayat bilgisiyle beni yönlendiren, umutsuzluğa kapıldığım anlarda bana çıkış yolu göstererek yolumu aydınlatan, benden desteğini ve sabrını esirgemeyen sevgili danışmanım Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunma jürimde olmaları şansına sahip olduğum Prof. Dr. Ender DURUALP ve Prof. Dr. Ümit DENİZ hocalarıma teşekkür ederim.

Geç tanıdığım, çabuk sevdiğim, içinden çıkılmaz hissettiğim bir anda benden bilgisini ve yardımını esirgemeyen yüksek lisans arkadaşım Arş. Gör. Pınar HATAŞ'a ve kendisine ne zaman danışsam elinden geldiğince bana yardımcı olmaya çalışan yüksek lisans arkadaşım Arş. Gör. Kevser Tuğba ÇINAR'a teşekkür ediyorum.

Veri toplama sürecimde benden desteklerini esirgemeyen okul idarecilerine ve psikolojik danışmanlarına teşekkür ederim.

Tez sürecimdeki yoğunluğumu ve yorgunluğumu mazur gören, ellerinden geldiğince beni rahatlatmaya çalışan, bana destek olan tüm iş arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Bilgisayar başında çalışmaktan yorulduğum zamanlarda yanıma sokularak bana huzur veren, çalışma masamdaki kitapların arasına yatıp boncuk gözleriyle beni izleyen kedilerim Cincon ve Çitos'a da çok teşekkürler.

Yan yana olamasak da telefondan bana desteklerini ve inançlarını hep hissettiren canım arkadaşlarım Berfu İlayda ÖRE'ye, Eda MERGEN'e, Günel MİRZAMAMMADLI'ye, Feyza Nur DOĞAN'a ve İrem KÖROĞLU ŞAHANKAYA'ya çok teşekkürler, iyi ki varsınız.

Ve sevgili ailem... Veri toplama sürecimde benimle birlikte okul okul gezen, arkamda durduğunu bilmenin bana güç verdiği canım babam Mesut ÜNAL'a, benimle her zaman gurur duyan, sevgisini ve ilgisini asla esirgemeyen biricik annem Hafize ÜNAL'a, kimi zaman sırdaşım, bazen dert ortağım, bana benden daha çok güvenen bir tanecik kardeşim Gizem ÜNAL'a çok teşekkür ederim.

Yüksek Lisans tezimin en başından en sonuna kadar her adımda yanımda olan, benimle birlikte uykusuz kalan, gücüm yetmediğinde ayağa kalkmamı sağlayan sevgili hayat arkadaşım, eşim Ömer Faruk ÜSTÜN'e sonsuz teşekkür ederim.

Okuyup öğrendikçe çocuk gelişimi konusunda döneminin ne kadar ilerisinde olduğunu gördüğüm, bu yaşımızda hala bizim için ne kadar fedakârlık yaptığına şahit olduğum, uzun ömürler dilediğim canım annem. Bu tez sana ithafen yazılmıştır.

Gamze ÜNAL ÜSTÜN

Ankara 2024



SİMGELER VE KISALTMALAR

n	Örneklem Sayısı
p	Önemlilik/Anlamlılık Değeri
r	Korelasyon Sayısı
ss	Standart Sapma
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
%	Yüzdelik Değeri
$\bar{x}$	Sıra Ortalaması

ÇİZELGELER

Çizelge 2.1.	Ergenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Değerleri ve Yüzde Dağılımları	43
Çizelge 2.2.	Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenlerin Bazı Özelliklerine İlişkin Frekans Değerleri ve Yüzdelere	44
Çizelge 2.3.	Akran Zorbalığı Ölçeği ve Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeğine İlişkin Basıklık - Çarpıklık Testi Sonuçları	47
Çizelge 3.1.	Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerin Akran Zorbalığı Yapma ve Akran Zorbalığına Uğrama Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Mann Whitney U Testi Sonuçları	48
Çizelge 3.2.	Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerin Duygu Düzenleme Güçlüğüne İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Mann Whitney U Testi Sonuçları	48
Çizelge 3.3.	Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerin Cinsiyetlerine Göre Akran Zorbalığı Yapma ve Akran Zorbalığına Uğrama Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Mann Whitney U Testi Sonuçları	49
Çizelge 3.4.	Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerin Cinsiyetlerine Göre Duygu Düzenleme Güçlüğüne İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Mann Whitney U Testi Sonuçları	49
Çizelge 3.5.	Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerin Kardeş Sayılarına Göre Akran Zorbalığı Yapma ve Akran Zorbalığına Uğrama Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	50
Çizelge 3.6.	Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerin Kardeş Sayılarına Göre Duygu Düzenleme Güçlüğüne İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	51
Çizelge 3.7.	Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerin Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Akran Zorbalığı Yapma ve Akran Zorbalığına Uğrama Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	51
Çizelge 3.8.	Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerin Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Duygu Düzenleme Güçlüğüne İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	52
Çizelge 3.9.	Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerin Yakın Arkadaş Sayılarına Göre Akran Zorbalığı Yapma ve Akran Zorbalığına Uğrama Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	53
Çizelge 3.10.	Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerin Yakın Arkadaş Sayılarına Göre Duygu Düzenleme Güçlüğüne İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	54

Çizelge 3.11.	Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerin Sosyal Etkinliklere Katılma Sıklıklarına Göre Akran Zorbalığı Yapma ve Akran Zorbalığına Uğrama Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	54
Çizelge 3.12.	Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerin Sosyal Etkinliklere Katılma Sıklıklarına Göre Duygu Düzenleme Güçlüğüne İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	55
Çizelge 3.13.	Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerin Ekonomik Durumlarını Nasıl Değerlendirdiklerine Göre Akran Zorbalığı Yapma ve Akran Zorbalığına Uğrama Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	56
Çizelge 3.14.	Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerin Ekonomik Durumlarını Nasıl Değerlendirdiklerine Göre Duygu Düzenleme Güçlüğüne İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	57
Çizelge 3.15.	Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenlerin Veli/Vasilerinin Kim Olduğuna Göre Akran Zorbalığı Yapma ve Akran Zorbalığına Uğrama Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	57
Çizelge 3.16.	Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenlerin Veli/Vasilerinin Kim Olduğuna Göre Duygu Düzenleme Güçlüğüne İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	58
Çizelge 3.17.	Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenlerin Ebeveyn Kaybı Yaşamalarının Üzerinden Geçen Süreye Göre Akran Zorbalığı Yapma ve Akran Zorbalığına Uğrama Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	58
Çizelge 3.18.	Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenlerin Ebeveyn Kaybı Yaşamalarının Üzerinden Geçen Süreye Göre Duygu Düzenleme Güçlüğüne İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	59
Çizelge 3.19.	Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenlerin Ebeveyn Kaybı Yaşadıklarındaki Yaşına Göre Akran Zorbalığı Yapma ve Akran Zorbalığına Uğrama Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	59
Çizelge 3.20.	Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenlerin Ebeveyn Kaybı Yaşadıklarındaki Yaşına Göre Duygu Düzenleme Güçlüğüne İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	60
Çizelge 3.21.	Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenlerin Velisinin/Vasisinin Yaşına Göre Akran Zorbalığı Yapma ve Akran Zorbalığına Uğrama Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	60
Çizelge 3.22.	Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenlerin Velisinin/Vasisinin Yaşına Göre Duygu Düzenleme Güçlüğüne İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	61
Çizelge 3.23.	Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenlerin Velisinin/Vasisinin Öğrenim Düzeyine Göre Akran Zorbalığı Yapma ve Akran Zorbalığına Uğrama Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	61

Çizelge 3.24.	Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenlerin Velisinin/Vasisinin Öğrenim Düzeyine Göre Duygu Düzenleme Güçlüğüne İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	62
Çizelge 3.25.	Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenlerin Velisinin/Vasisi ile Sosyal Etkinliklere Katılma Sıklığına Göre Akran Zorbalığı Yapma ve Akran Zorbalığına Uğrama Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	62
Çizelge 3.26.	Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenlerin Velisinin/Vasisi ile Sosyal Etkinliklere Katılma Sıklığına Göre Duygu Düzenleme Güçlüğüne İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	63

1. GİRİŞ

Aile kavramı, sosyal bilimler ve hukuk gibi farklı disiplinlerde çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Genel olarak, aile, bireylerin biyolojik, evlilik veya evlat edinme yoluyla kurdukları ve genellikle bir arada yaşayan sosyal bir birim olarak tanımlanmaktadır (Ağdemir, 1991). Aile kavramı, birçok disiplin tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Sosyolojik olarak aile, bireylerin evlilik, kan bağı veya evlat edinme yoluyla kurdukları ve genellikle aynı çatı altında yaşayanları kapsayan bir sosyal birimdir. Bu birim, bireylerin karşılıklı sorumluluklar, duygusal bağlar ve sosyal roller aracılığıyla birbirlerine bağlı oldukları bir yapıdır. Aile, toplumun temel yapı taşıdır ve bireylerin sosyalleşme sürecinde önemli bir rol oynar (Macionis, 2017). Hukuk çerçevesinde aile, bireylerin evlilik, kan bağı veya evlat edinme yoluyla oluşturdukları ve yasal olarak tanınan bir birimdir. Aile, hukukun koruma altına aldığı haklar ve yükümlülüklerle donatılmıştır. Aile üyeleri arasında miras hakkı, nafaka velayet gibi hukuki bağlar bulunur (Scherpe, 2016). Psikoloji literatüründe ise aile, bireylerin duygusal, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayan, destek ve güvenlik sağlayan bir birimdir. Aile içindeki ilişkiler, bireylerin psikolojik gelişimi ve ruh sağlığı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Sağlıklı aile ilişkileri, bireylerin kendilerini güvende hissetmeleri ve özsaygılarını geliştirmeleri için kritik öneme sahiptir (Bray ve Stanton, 2013).

Ailenin çocuk üzerinde bir takım görevleri bulunmaktadır ve bu görevler çocukların fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel gelişimini desteklemeyi içermektedir. Her aile, çocuğun fiziksel ihtiyaçlarını karşılamakla yükümlüdür. Bu, yiyecek, barınak, kıyafet ve sağlık hizmetlerini içerir. Ayrıca, çocuğun güvenliğini sağlamak, tehlikelerden korumak ve sağlıklı bir çevre sunmak da ailenin sorumlulukları arasındadır (Bowlby, 1998). Aile, çocuğa sevgi, güven ve duygusal destek sağlamakla yükümlüdür. Bu, çocuğun kendine güvenini ve özsaygısını geliştirmesi için önemlidir. Aile içindeki sıcak ve destekleyici ilişkiler, çocuğun duygusal sağlığı için kritik öneme sahiptir (Erikson, 1963). Ailenin bir diğer görevi, çocuğun eğitime katkıda bulunmak ve öğrenme fırsatları sunmaktır. Bu, formal eğitimin desteklenmesi, okuma alışkanlıklarının teşvik edilmesi ve çocuğa çeşitli bilgi ve becerilerin kazandırılması anlamına gelir (Bronfenbrenner, 1979).

Aile, çocuğun sosyal beceriler geliştirmesine ve toplumda uygun şekilde davranmayı öğrenmesine yardımcı olur. Böylelikle çocukta empati, paylaşma, işbirliği ve iletişim gibi beceriler kazandırılmış olur (Vygotsky, 1978). Aile aynı zamanda, çocuğa toplumsal ve ahlaki

değerleri öğretmekle yükümlüdür. Bu, doğru ve yanlış kavramlarının, etik değerlerin ve kültürel normların aktarılmasını içerir (Kohlberg, 1981). Çocuğun bağımsızlık kazanması ve sorumluluk duygusunun geliştirilmesinin teşvik edilmesi ailenin bir başka görevi olup; bu, çocuğun kendi kararlarını alabilme yeteneğini ve kendi eylemlerinin sonuçlarını anlama kapasitesini artırır (Baumrind, 1991). Aile, çocuğun düzenli uyku, dengeli beslenme, hijyen ve fiziksel aktivite gibi sağlıklı yaşam alışkanlıkları geliştirmesini sağlar (Sallis ve Glanz, 2006).

Bir arada yaşayan ve destekleyici üyeleri olan bir aile ortamı, çocuklar için duygusal güvenlik duygusunun gelişmesini sağlar. Böyle bir ortamda çocuklar, daha az stres yaşar ve duygusal olarak daha stabil olurlar. Ebeveynlerin varlığının sürekliliği, çocukların kendilerini güvende hissetmelerine yardımcı olur (Amato, 2000). Araştırmalar, tam aileye sahip olarak büyüyen çocukların akademik performanslarının genellikle daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin sürekli desteği ve ilgisi, çocukların eğitim hayatında daha başarılı olmalarına katkı sağlamaktadır (Sun ve Li, 2011). Tam ve destekleyici bir ailede büyüyen çocuklar, sosyal becerilerini daha iyi geliştirebilir ve daha sağlıklı ilişkiler kurabilirler. Ebeveyn desteği, çocukların empati, iletişim ve çatışma çözme gibi önemli sosyal beceriler kazanmasına yardımcı olur (Hetherington ve Stanley-Hagan, 1999). Tam aileye sahip olmanın, çocukların psikolojik sağlığını olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur. Ebeveynlerin sürekli desteği ve varlığı, çocukların depresyon, anksiyete ve diğer psikolojik sorunlarla başa çıkmalarında kolaylaştırıcı bir etmen olmaktadır (Lansford, 2009). Her iki ebeveyni ile birlikte ve sağlıklı ilişkilerin bulunduğu bir ailede büyüyen çocuklar, ahlaki ve etik değerleri daha iyi benimserler. Ebeveynlerin rol model olması, çocukların doğru ve yanlış kavramlarını öğrenmelerine yardımcı olur (Lamb, 2012). Her iki ebeveynin de hayatta olduğu ailelerde çocukların ekonomik kaynaklara ve çeşitli fırsatlara erişimi daha yüksek olabilmektedir. Bu durum çocukların eğitim, sağlık ve genel yaşam kalitesi açısından daha iyi koşullara sahip olmalarını sağlar (McLanahan ve Sandefur, 1994). Tam aileye sahip olarak büyüyen çocukların çocukluk döneminde kazandıkları güven ve destek sayesinde genellikle yetişkinlikte de daha sağlıklı ilişkiler kurduğu ve daha iyi bir yaşam doyumuna ulaştıkları belirtilmektedir (Cherlin vd., 1998).

Yapılan çalışmalar tam ve destekleyici bir ailede büyümenin çocukların gelişimleri üzerindeki güçlü etkisini vurgulamaktadır. Ancak en sağlam ve stabil ailelerde bile, ailenin dengesini bozacak durumlar görülebilmektedir. Aile bireylerinden birinin veya birkaçının evden uzakta çalışması, ebeveynlerin ayrılması, aile üyelerinden birinin ölümü, aile bireyleri için örseleyici durumlardır ve aile yapısında ciddi değişiklikler meydana getirir (Yörükoğlu,

2019). Anne ya da babanın vefatı, çiftlerin birbirleriyle boşanmaları ya da ayrı yaşamaları gibi durumlar sonucunda aile fertlerinin bir arada yaşamadığı aile tipi parçalanmış aile olarak nitelendirilmektedir. Ebeveynlerden birinin çalışmak üzere ya da başka bir nedenle uzakta yaşadığı aile tipleri de, parçalanmış aile olarak nitelendirilmese de, eksik aile olarak değerlendirilmektedir (Eyce, 2000). Bu aile tiplerinde ebeveynlik sorumluluğunu bir ebeveyn üstlenmekte, bu da ailenin duygusal, psikolojik, sosyal ve ekonomik gereksinimlerinin diğer ailelerden farklı olmasına yol açmaktadır. Parçalanmış ailelerin en sıklıkla karşı karşıya kaldığı durumlardan biri ebeveyn rolüne uyum sürecidir. Daha önce birlikte yürütülen ebeveynlik görevi artık tek bir ebeveyn tarafından yürütülmektedir. Bu da ebeveyn(ler)e daha fazla sorumluluk ve görev yüklemektedir (Öztop vd., 2019). Tek ebeveyn bulunan bir ailenin ekonomik imkanları da çoğunlukla daha kısıtlıdır (Arıkan, 2018). Bilhassa düşük eğitim düzeyine sahip, çalışmayan, düzenli bir geliri olmayan kadınların oluşturduğu tek ebeveynli aileler diğerlerine göre daha dezavantajlıdır. Bu ailelerde kadınlar genellikle aldıkları maddi yardımlar ile geçimlerini sürdürmektedirler (Beşpınar, 2014). Baba ve çocuk(lar)tan oluşan tek ebeveynli ailelerde ise baba, çoğunlukla kendi ailesinden çocuk bakımı konusunda sosyal destek görmektedir. Bu gibi dezavantajlı durumların bir sonucu olarak tek ebeveynli ailelerde yetişen çocuklarda çoğunlukla akademik başarının düşüklüğü ve davranış problemleri gibi sorunların tam ailede yetişen çocuklara göre daha sık görüldüğü bilinmektedir; ancak bu gibi olumsuzlukların tek yordayıcısının aile yapısı olmadığını da belirtmek gerekmektedir; çocuklarda görülen davranış problemleri ve akademik başarıda düşüklüğün çeşitli sosyoekonomik faktörlere bağlı olduğu bilinmektedir (Giddens, 2008).

Ailenin parçalanma yollarından biri olan ebeveyn kaybına, çocuklar yaşlarına ve olayın gerçekleştiği zamanda gördükleri desteğe göre tepki vermektedirler. Ebeveyn kaybı yaşayan çocukların farklı duygusal tepkiler gösterdiği; kimisinin duygularını belli etmezken kimisinin de aşırı duygulanımlar yaşadığı görülmektedir. Bu süreçte (varsa) hayatta olan ebeveynin ya da yakın çevrenin desteği çocuğun süreci daha sağlıklı atlatmasına yardımcı bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Dinç, 2018). Çocuğun ebeveyn kaybından nasıl etkileneceğini belirleyen en önemli etmenlerden biri de şüphesiz, çocuğun hangi gelişim döneminde bulunduğudır. Anne ve babasını ayırt etmeyi öğrenen ve bağlanma geliştiren 6 aydan büyük bebeklerde ebeveyn (özellikle anne) kaybı bebeği çok etkileyebilir. Yerine geçen bakım veren kişiye tepki gösterebilir, gelişimsel bozukluklar ile birlikte yeme-içmenin, uykunun bozulması gibi davranışsal tepkiler gösterebilirler. Ölümün geri dönülmez bir süreç olduğunu henüz idrak edemeyen okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda ölüm olgusu sık sık merak konusu olmaktadır. Düşüncenin daha somut düşünme çağına olduğu bu dönemde çocuklar ölümü anlayabilmek için ölüme ilişkin somut ifadelerle (mezar taşı, resim, tören vb.) gereksinim

duyarlar. Ölüm olgusunu tüm hatlarıyla kavrayamayan çocukta kendini suçlama, saldırganlık, içe çekilme ve bunlara eşlik eden davranışsal problemler görülebilmektedir. Soyut düşüncenin gelişmekte olduğu ilkökul döneminde ise çocuk, yaşadığı kayıp karşısında derin bir üzüntü duyar. Bu dönemde çocuklar ölümün geri dönülemez olduğunu anlasalar da cennet gibi soyut kavramlara sarılarak ölümle baş etmeye çalışırlar. Bununla birlikte bu dönemde bazı soyut kavramlar kendilerine korkutucu gelebilir ve bir takım davranış problemleri ortaya çıkabilir. Bu dönemde çocuk ile duyguların paylaşımı, çocuğun süreci daha sağlıklı bir şekilde atlatmasına yardımcı olur. Ergenlik dönemine gelindiğinde ise ölüm bilişsel olarak tamamen anlaşılabilir bir hale bürünmesine karşın duygusal olarak kabullenmesi yine de oldukça zor olabilir. Özellikle ölüm olayı ani bir şekilde meydana geldiğinde kabullenme sürecinin daha da uzadığı görülmektedir. Böylesi bir süreç içinde bulunan ergenler, ergenlik döneminde olmalarının da etkisiyle bazı duygulanımları daha yoğun yaşayabilir ve bu duygulara karşı daha savunmasız olabilirler. Bu dönemde ergenlerde büyük bir üzüntü ya da öfke ve bunlara bağlı olan davranış sorunları görülebilmektedir. Diğer çocukluk dönemlerinde olduğu gibi bu dönemde de yas sürecinde görülecek olan destek çocuğun ölüm olayını nasıl karşılayacağını ve bununla nasıl başa çıkacağını belirlemede etken rol oynamaktadır (Öztop vd., 2018)

Yukarıda bahsedildiği gibi ebeveyn kaybının çocuklar ve ergenler üzerinde bir takım duygusal etkilerinin bulunduğu ve bu duygusal etkilerin çocukların ve ergenlerin davranışlarına yansıdığı bilinmektedir. Ebeveyn kaybı yaşayan çocuğun geçirdiği gerek duygusal gerekse sosyoekonomik süreç, ergenlik yıllarının kendine has değişimleri ile birleşerek çocuğun bazı duyguları daha yoğun yaşamasına yol açabilir. Bu duyguların bir dışa vurumu olarak da ergenler akran zorbalığı gibi davranış problemleri sergileyebilirler (Balk, 1999; Haine vd., 2006).

Akran Zorbalığı özellikle okullarda görülen ve çocukların kişilik gelişimini etkileyen şiddet türlerinden biridir (Gürhan, 2017). Akran zorbalığı kendini farklı şekillerde gösterebilir. Bu nedenle fiziksel, sözel, duygusal dışlama ve sözel dışlama gibi bazı sınıflandırmalara gerek duyulmuştur. Zorbalar zorbalık davranışını başlatan ve sürdüren kişiler olarak tanımlanmaktadır. Çoğunlukla bazı özellikleri ve davranışları ile diğer kişilerden farklılaşmaktadırlar. Zorba/Mağdurlar hem mağdur hem zorba olan kişiler için kullanılan bir terimdir ve bu gruptakilerin ne zaman zorba ne zaman mağdur olacağı genellikle kestirilememektedir. Mağdurlar ise zorbalık davranışına maruz kalan kişileri ifade etmektedir. Mağdurlar zorbaların aksine açıkça endişeli, kaygılı, öz güvenleri düşük, kendilerini koruyamayan, sessiz sakın, titiz ve fazla arkadaş çevresi bulunmayan çocuklardır (Gürhan, 2017).

Çocukların ebeveyn kaybı yaşadıklarında yaşayabilecekleri bir diğer zorluk olan duygu düzenleme güçlüğü ise duygulara ilişkin farkındalığın eksikliği, duyguları idrak edememe, negatif duygular yaşarken dürtülerin kontrolü altında olma ve bir amaca yönelik davranışlara yönelmede zorlanma boyutlarıyla tanımlanmaktadır (Dereboy vd., 2018). Ebeveyn kaybı yaşayan çocukların ruhsal sağlıklarını etkileyen daha fazla psikolojik sorunla karşı karşıya kaldıkları; ebeveyn kaybindan dolayı duygusal sorunlar da yaşadıkları belirtilmiştir (Koul ve Shakher, 2014). Yapılan çalışmalar ebeveyn kaybı yaşayan çocukların depresif belirti puanlarının tam aileye sahip çocuklara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Memiş, 2019).

Öte yandan ergenlerin akran zorbalığı gibi davranış bozuklukları sergilemeleri ya da duygularını düzenlemede güçlük yaşamalarında farklı faktörlerin etkili olduğu bilinmektedir. Farklı yaş gruplarında bulunma, çeşitli sosyoekonomik çevreye ait olma gibi değişkenlerin ergenlerin davranış problemlerine ve duygu düzenleme güçlüklerine etki etmesi birçok çalışmanın konusu olmuştur. (Albayrak, 2012; Çetinkaya vd., 2009; Garandau vd., 2014; Saarento vd., 2015). Bununla birlikte çalışmalar, ebeveyn kaybının ardından çocuk ve ergenlere yönelik yapılan iyileştirme çalışmalarının olumlu sonuçlar verdiğini, ebeveyn kaybının çocuk ve ergenler üzerinde sebep olduğu olumsuz etkileri azalttığı, onların psikolojik sağlamlıklarını artırma, stresle baş etme becerilerini geliştirdiğini, şiddet eğilimi ve saldırganlık düzeylerini azalttığı belirtilmektedir (Akbulut Kılıçoğlu, 2016; Tatarer, 2020; Varhan, 2016).

Ebeveyn kaybı konusunda literatürde farklı çalışmaların olduğu görülmekle birlikte ebeveyn kaybı yaşamış ergenler özelinde akran zorbalığı yapma, akran zorbalığına uğrama ve duygu düzenleme güçlüklerini inceleyen sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Literatürdeki bu eksikliği gidermek adına bu çalışmada ebeveyn kaybı yaşamış ergenler ile tam aileye sahip ergenlerde akran zorbalığı ve duygu düzenleme becerisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.1. Ergenlik Dönemi ve Özellikleri

Düzen, uyum ve ilerlemeyi kapsayan büyüme, hayat boyunca süreklilik arz etmektedir. Bir takım gözlemler ve çalışmalar belli gelişim dönemlerinde olan çocukların benzer davranış örüntülerine sahip olduğunu göstermiştir. Bu örüntülerin bilinmesi çocukların gelişimini doğru değerlendirebilmek açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle gelişim farklı dönemlere ayrılarak incelenmektedir. İnsanların gelişim dönemleri incelenirken yapılan kategorizasyonlarda, dönem isimlerinde ve yaş aralıklarında farklılıklar olmasına karşın genel

olarak gelişim dönemleri; doğumöncesi, bebeklik, ilk çocukluk, son çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık evresi olarak sınıflandırılmaktadır (Aslan, 2019).

Latince büyüme anlamına gelen “*adolescere*” fiilinin kökünden türetilmiş olan “*adolescent*” sözcüğü, dilimize “ergen” olarak geçmiştir. Gençlik bir geçiş dönemi, çocukluk ile yetişkinliği birleştiren bir köprü olarak tanımlanabileceği gibi yetişkinliğe geçişte bir basamak gibi de tanımlanabilir (Yörükoğlu, 2023). Ergenlik, çocukluk dönemi ile yetişkinlik dönemi arasındaki bir geçiş süreci olması nedeniyle gelişim dönemleri arasında önemli bir yere sahiptir. Ergenlik; psikolojik, fizyolojik, bilişsel ve sosyal açıdan olgunlaşma ve gelişmeyi içeren bir süreçtir (Yavuzer, 2000). Ergenliğin başlama yaşı çocuğun içinde büyüdüğü sosyoekonomik koşullara, iklime, beslenme tarzına göre değişiklik gösterebilmektedir (Özcan, 2023; Yörükoğlu, 2023). Örneğin daha sıcak iklim bölgelerinde yaşayan çocuklarda olgunlaşma daha erken başlamaktadır. Ergenliğin başlama yaşını etkileyen diğer bir unsur da cinsiyettir. Kız çocukları erkek çocuklara göre yaklaşık iki yıl kadar önce olgunlaşmaya başlarlar (Senemoğlu, 2018; Yörükoğlu, 2023). Ülkemizde ergenlik döneminin başlangıcı kız çocuklarında ortalama 10-12, erkek çocuklarındaysa 12-14 yaş olarak kabul edilmektedir (Yavuzer, 2000).

İnsan hayatının ilk iki yılında oldukça hızlı bir gelişim görülmekte iken iki yaşından ergenlik dönemine kadar olan süreçte daha yavaş ancak düzenli bir gelişim meydana gelmektedir. Ergenlik dönemi ile birlikte ise düzenli bir seyrde ilerleyen gelişim tekrar ivme kazanmaktadır (Bee ve Boyd, 2020).

Ortaokul yıllarına denk gelen ergenlik döneminde gençlerde cinsel uyanışın yanı sıra ruhsal ve davranışsal bir takım değişimler meydana gelmektedir. İlkokul yıllarında denge ve uyum içinde olan çocuklar, yerini daha tedirgin, kendini beğenmiş ve çabuk tepki veren gençlere bırakır. Duygusal iniş çıkışların hızlandığı; sevinçler ve üzüntü duygularına daha çabuk kapıldığı; sinirli olma halinin arttığı ve küçük şeylere büyük tepkilerin verildiği görülür. Bu dönemde ergenlerin tepkileri öngörülemez hale gelmektedir. Talepleri artar ve mevcut olanaklar yetersiz bulunur. Ev kurallarından ve kısıtlamalarından şikayet edilir. İlgi alanları çeşitlenir ve geçici hevesler artar. Ergenlik döneminde kişiler, görünüme ve giyime daha fazla önem verir. Beden imajıyla ilgili kaygıları artar. Gizlilik önem kazanır; gençler odalarına kapanıp kapılarını kilitleyerek kardeşlerini dışarıda bırakır ve kişisel alanlarını korumak isterler. Daha çok düş kurarlar ve günlük tutmaya başlarlar. Yazdıklarıyla ilgili de gizlilik kaygıları vardır ve yazdıklarının izinsiz okunmasına tepki gösterirler (Yörükoğlu, 2019).

Ergenlik, hızlı büyüme ve gelişimin görüldüğü, cinsel özelliklerin belirginleştiği ilk gençlik evresini kapsar. Kız çocuklar genellikle erkek çocuklardan birkaç sene önce ergenlik çağına girerler. Ergenliğin tamamlanmasıyla gerçek gençlik veya “delikanlılık” dönemi başlar. Fizyolojik değişimler, kız çocuklarda ilk regl olunmasıyla, erkek çocuklarda ise meni üretiminin başlamasıyla doruğa ulaşır. Hipotalamus ve hipofiz bezinin hormonlarıyla birlikte cinsel organların hormon salgıları hızla artar (Bulut, 2018).

Fiziksel olgunlaşma, 11-16 yaş arasında hızlanır ve 18-20 yaş aralığında yavaşlayarak devam eder. Beslenme ve yaşam koşullarının iyileşmesi, ergenliğin yaşını düşürmüş ancak toplumsal olgunlaşma yıllarını uzatmıştır. Bu nedenle gençlik, büyüme ve cinsel değişikliklerle başlar ancak cinsel olgunlaşmayla son bulmaz; büyüme 20-25 yaşına kadar devam eder (Tanner, 1990).

1.1.1. Ergenlik Döneminde Fiziksel Gelişim

Ergenlik çağı erinlikle (buluğa erme) başlamaktadır (Senemoğlu, 2018). Erinlik dönemi, cinsel organların olgunlaşmasıyla meydana gelen fizyolojik değişiklikler evresidir (Yavuzer, 2000). Erinlik, ergenlik ile karıştırılmamalıdır. Ergenliğin en önemli habercisi olan erinlik, ergenlik döneminin sona ermesinden önce tamamlanmaktadır (Özcan, 2023). Vücut kıllarının artışı, göğüs ve kalçanın oluşumu gibi ikincil cinsel özelliklerin görülmesiyle birlikte erinlik öncesi evre kendini göstermektedir. Erinlik dönemi, cinsel salgı bezlerinin aktif hale gelerek erkeklerde testosteron, kızlarda ise östrojen adı verilen cinsiyet hormonlarının üretimiyle başlamaktadır (Senemoğlu, 2018). Ergenlik döneminin bir kısmını oluşturan buluğ dönemi, kızlarda 6 aydan biraz daha uzun sürerken, erkeklerde iki yıldan fazla devam edebilmektedir (Yavuzer, 2000). Erinliğin başlıca belirtileri boy ve kilodaki artışlar ile cinsel olgunlaşmadır (Özcan, 2023). Hipofiz bezinin büyüme hormonu salgılaması ile ergen cinsel açıdan olgunlaşır, bedensel değişimler yaşar ve kısa süre içinde boy atarak büyür (Yavuzer, 2000).

Ergenlik döneminde fiziksel değişimler her iki cinsiyette de görülse de bu fiziksel değişimler cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Erkeklerdeki değişimler; erkek cinsel organının ve testislerin olgunlaşması, pubik kılların çıkması, seste meydana gelen değişiklik, ilk ejakülsayonun görülmesi, boyda ve kilodaki hızlı artış, koltuk altındaki kılların büyümesi ve son olarak yüzde oluşan kılların uzaması şeklinde zuhur etmektedir. Erkeklerde boy ve ağırlık değişikliği, 12 ve 16 yaş aralığında daha göze görünür olmakta ve pozitif yönde olan bu değişiklik 18 yaşına dek devam etmektedir (Özcan, 2023).

Kızlarda ise göğüslerin büyümesi ve genital kılların çıkmasını koltuk altı kıllarının çıkmaya başlaması izler. Bu süreçte kızların boyunun uzadığı ve kalçalarının omuzlarından daha geniş hale geldiği gözlemlenir. Erinlik döneminde kızlarda görülen bir diğer fiziksel değişim ise erinliğin son dönemlerinde görülmeye başlanan regl başlangıcıdır. Erinlik döneminde erkeklerde görüldüğü gibi kızlarda ses değişimi görülmez (Özcan, 2023). Erkeklerle kıyaslandığında, kızlarda ergenlik öncesi büyüme süreci daha hızlı ilerler ve bu süreç ergenliğin erken döneminde daha belirgin hale gelir. Kızlar, genellikle ergenliğe erkeklerden daha erken girerler ve ergenlik öncesi dönemde hızlı bir boy uzaması ve vücut şeklinin değişmesi gibi belirgin fizyolojik değişiklikler yaşarlar. Bu erken hızlı gelişim, kızların ergenlik sürecinin başlarında erkeklerden daha ileri seviyede olmalarına yol açar. Erkeklerde ise, bu hızlı büyüme genellikle ergenlik döneminde yoğunlaşır ve bu süreç kızlardan daha sonra başlar (Bogin, 1999).

Ergenlikte görülen bu fiziksel değişimlerin başlıca sebebi hormonlardır (Özcan, 2023). Bu dönemde hipofiz bezinden salgılanan hormonlar, tiroid ve adreneal bezleri başta olmak üzere, endokrin bezlerinin çoğunu etkiler (Yavuzer, 2000). Endokrin bezleri tarafından salgılanan güçlü kimyasallar kan yoluyla vücuda dağılırlar. Testosteron erkeklerde cinsel organlardaki gelişimde, boyun uzamasında ve ses değişikliğinde rol oynarken; östrojen ise kızlarda göğüslerin, rahmin ve iskelet yapısının gelişmesine etki eder. Her iki hormon da hem erkek hem kızlarda mevcut iken testosteron erkeklerin gelişimini, östrojen ise kızların gelişimini belirleyen hormondur. Ergenlik döneminde hormonların çalışmaya başlamasıyla erişkinlere has cinsel dürtüler görülür. Ergenliğe giren çocuk, yoğun, güçlü ve yeni duygularla tanışmak ve bu yeni duruma adapte olmak zorundadır. Bu süreçte gençlerde kişiden kişiye değişiklik gösteren bir yadırgama ve bocalama dönemi görülmektedir (Özcan, 2023).

Erkeklerde kızlara göre daha hızlı olsa da her iki cinsiyette de ergenlik döneminde fiziksel gelişim oldukça hızlıdır (Senemoğlu, 2018). Bu fiziksel değişimler neticesinde ergenlerin zihinleri, bedenleri ile ilgili imgeler geliştirmekle meşguldür. Bedeni ve nasıl görüldüğü ile ilgili endişe ergenin zihninde önemli bir yere sahiptir. Cinsiyet farklılıkları da ergenlerin bedenleriyle ilgili algılarında belirleyicidir. Gençler, fiziksel özelliklerinde meydana gelen hızlı değişimlere farklı tepkiler verirler. Bu değişimlerin bazıları sevinç, bazıları ise üzüntü kaynağı olabilir. Genelde ergenlik boyunca kızların beden algıları erkeklere göre daha olumsuz bir niteliğe sahiptir. Örneğin, göğüslerinin aniden büyümesinden utanıp sıkılan ve göğüslerini saklamaya çalışan pek çok genç kız vardır. Özellikle erken başlayan adet kanamasına hazırlıksız yakalanan genç kızlarda bu tepki sıkça görülmektedir. Diğer yandan, göğüsleri akranlarına göre daha az gelişen bir genç kız için bu durum bir endişe

kaynağı olabilmektedir. Bazıları göğüslerinin büyük olmasından endişelenirken, bazıları da küçük olmalarından üzüntü duyabilirler. Ergenlik döneminde olan genç erkekler ise sakallarının çıkmasıyla ve bıyıklarının terlemesiyle gurur duyarlar (Özcan, 2023).

Ergen, vücudunda ve fizyolojinde meydana gelen hızlı değişimlere ayak uydurmak, bu değişimlerle baş etmek durumundadır. Bu hızlı değişimin etkisiyle ergenlerde vücut koordinasyonunda yetersizlikler, psikomotor becerilerde aksaklıklar gözlemlenebilmektedir (Senemoğlu, 2018).

Ergenlerde görülen ve sakarlık olarak nitelendirilen psikomotor becerilerdeki bu aksaklıklar genellikle iki ana nedene dayandırılabilir: İlk olarak, ergenlerin hızla büyümesi ve uzaması, kaslarının eşgüdümlü çalışmasını olumsuz etkileyebilir. Daha önce kazanılan denge ve beceriler, vücutlarındaki yeni boyutlara uyum sağlamakta zorlanabilir. Yeni denge ve beceri geliştirmenin hızı, büyüme hızıyla aynı seviyeye gelmeyebilir. İkinci olarak ise, ergenlik döneminde görülen utangaçlık sakarlığı etkileyebilir. Ergenler, yeni topluluklara ve ilişkilere adım atmaya başladıklarında çoğu zaman çekingen davranabilirler. Kendilerinin sürekli gözlemlendiğini düşünebilir ve deneyimsiz oluşlarından endişe edebilirler. Bu durum, hatalar yapmalarına ve tökezlemelerine neden olabilir. Ergenin bu dönemi sağlıklı bir şekilde geçirebilmesi için enerjisini kanalizere edebileceği olumlu etkinliklere yönlendirilmesi önem arz etmektedir. Ergene, sanatsal ya da sportif faaliyetler gibi kas-zihin etkileşimi gerektiren etkinliklerde bulunabilmeleri için uygun ortamlar yaratılmalıdır (Senemoğlu, 2018).

1.1.2. Ergenlik Döneminde Bilişsel Gelişim

Ergenlik dönemi, bireyin sadece fiziksel olarak değil, aynı zamanda nörolojik ve bilişsel olarak da önemli değişiklikler yaşadığı bir süreçtir. Bu dönemde beyinde, özellikle prefrontal kortekste önemli yapısal ve işlevsel değişiklikler meydana gelir. Bu değişiklikler, ergenlerin düşünme biçimlerini etkileyerek, soyut düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur. Soyut düşünme, ergenlik döneminde belirginleşir ve bu, ergenlerin çeşitli kavramsal ve ideal değerler, inançlar ve fikirler geliştirmelerine olanak tanır. Bu süreçte, çocukların düşünme biçimi giderek daha karmaşık hale gelir ve yetişkinlerin düşünme biçimine benzemeye başlar. Ergenler, bu dönemde soyut kavramları anlama ve bu kavramları etkili bir şekilde kullanma yeteneği geliştirirler; bu da onların sosyal, ahlaki ve felsefi düşüncelerini derinleştirmelerine imkan tanır (Steinberg, 2014).

Bilişsel gelişim teorisinin kurucusu Piaget'e göre 11 yaş civarında görülen bilişsel gelişimin dördüncü ve nihai dönemi soyut işlemler dönemidir. Ergenlik çağındaki çocuklar

artık fikirlerini somut olana dayandırmakla yetinmez; gerçeğin imite edildiği olguları, soyut önermeleri ve tümüyle varsayıma dayalı olguları idrak edebilirler ve bu olgular üzerine neden sonuç ilişkisi kurabilirler (Özcan, 2023). Ergenlerin dikkat süresi çocuklara kıyasla daha uzundur (Bee ve Boyd, 2020). Ergen, akıl yürütürken tümdengelim ve tümevarım metotlarının her ikisini de kullanabilir. Hipotezler üretip bu hipotezleri sırayla deneye sokarak problemi çözebilir (Senemoğlu, 2018). Düşünce hakkında düşünceleri de ergenlerin soyut düşünebildiklerini gösteren bir diğer unsurdur. Özellikle özümlemenin egemen olduğu soyut işlemler döneminin başlangıcında ergenler kendileri ve diğer insanlara ilişkin nitelikler üzerine geniş kapsamlı fikirler üretirler. Bu fikirler ergenlerin kendilerini belli bir standartta başkalarıyla kıyaslamasına sebep olur ve ergenlerin düşüncelerinin çoğunu gelecek varyasyonlarına yaptığı hayali yolculuklar oluşturur. Ergenlikte görülen bu soyut ve idealist düşüncelerin yanı sıra ergen mantıklı düşünmeye de başlar. Çocuklar problemleri deneme yanılma yöntemi ile çözmeye çalışırken; ergenler tümdengelim, tümevarım gibi bilimsel yöntemleri kullanarak; problemleri test etmek için planlar geliştirip çözümleri sistemli bir şekilde sınyarak akıl yürütürler. Böylece, soyut işlemler döneminde bulunan ergen problem çözüme konusunda hipotezler geliştirir ve bu hipotezleri sınyarak problemleri çözmek için ideal olan yolu sistematik olarak düşünür (Özcan, 2023).

Bu dönemde yeni fikirler edinme ve edindiği bu fikirlerin kritiğini yapma, çocuğun hayatında ciddi bir yer edinmeye başlar. Ergenlik başlangıcı ile beraber sosyal hayatta şahsi fikir ve tartışmaların dâhil olduğu bir ilişki kurulmaktadır. Bu da çocuğun idrakinin geliştiğini ve yeni alışkanlıklar kazandığını göstermektedir. Bunun sonucunda da çocuklar bir takım tahmin ve ön kabullere sahip olurlar. Kurdukları varsayımları teste tabi tutar, soyut düşünce geliştirir, tümevarım ve tümdengelim yöntemlerini uygulayabilir ve soyut kavramları kullanabilirler (Yavuzer, 2000).

Ergenlik döneminde, çocukların bilişsel gelişiminde belirgin bir ilerleme kaydedilir ve bu gelişim, olayları ve durumları başkalarının perspektifinden görme yeteneğini içerir. Ergenler, bu dönemde sosyal bilişsel becerilerini geliştirirler; bu da onların, başkalarının bakış açılarını anlama, olayların ve durumların sonuçlarını tahmin etme yeteneklerini artırır. Ayrıca, ergenler toplumun kurallarına ve normlarına bakış açılarını yeniden değerlendirirler. Bu süreçte, çocukluk döneminde sabit ve değişmez olarak görülen kuralların aslında erişkinler tarafından belirlenmiş ve farklı sosyal gruplara göre farklılık gösterebilecek esnek yapılar olduğunu anlamaya başlarlar. Ergenler, insanları daha karmaşık bir şekilde değerlendirmeye başlar; insanların hem iyi hem de kötü özelliklere sahip olabileceğini fark ederler. Bu bilişsel

değişimler, ergenlerin sosyal ilişkilerinde ve dünyayı algılayış biçimlerinde derin etkiler yaratır (Selman, 1980).

Somut işlem döneminde bulunan çocuklar ile soyut işlem döneminde bulunan ergenler arasındaki en önemli farklardan biri, ergenlerin olayları farklı perspektiften inceleyerek nihai bir bilgi üretebilmeleridir. Atasözleri, deyimler gibi soyut söylemlerin anlaşılmasında bir problem yaşamazlar ve yazılı dili bir yetişkinin kullandığı gibi kullanabilirler (Senemoğlu, 2018).

Soyut işlemler yapabilme becerisi, beynin bu işlemler için hazır hale gelmesinin yanı sıra çevresel zorunluluk sonucunda gelişmektedir. Yani, ergenin soyut akıl yürütebilmesi, beynin olgunlaşmasının yanı sıra soyut işlem yapmasını gerektirecek bir ortamda bulunmasını da gerektirir. Başka bir deyişle, diğer gelişim dönemlerinde de olduğu gibi, soyut işlem döneminin özelliklerini edinebilmek için çevre ile etkileşim kurmak esastır. Piaget, çok sayıda yetişkinin soyut işlemler yapma becerisinin gelişmediğini belirtir ve bunu bireyin içinde bulunduğu çevrenin niteliği ile ilişkilendirir. Bireyin soyut işlem yapmasını gerektirecek karmaşıklıkta problemleri çözmek zorunda kalmasıyla soyut işlem yapma becerisi de gelişmektedir (Senemoğlu, 2018).

1.1.3. Ergenlik Döneminde Sosyal ve Duygusal Gelişim

İlk gençlik döneminde, seksüel erişkinliğe ulaşmayla beraber bir takım tinsel reaksiyonlar ve davranımlar ortaya çıkar. Denge ve uyum içinde olan ilkökul çocuğu yerini fazlasıyla tedirgin, kuruntulu, zor beğenen ve ani tepkiler veren bir ergene bırakır (Yörükoğlu, 2023).

Ergenlik döneminde, gençler genellikle evde kendilerini anlaşılmamış, değersiz hissettiklerinde ve kendilerine çocuk muamelesi yapıldığını düşündüklerinde, sosyal çevrelerini bir kaçış ve sığınma alanı olarak görmeye başlarlar. Bu süreçte, ergenler hem bireysel kimliklerini inşa ederler hem de sosyal bir grup içinde kabul görme ve eşit bir üye olma arayışına girerler. Sosyal çevre, ergenler için yalnızca bir aidiyet duygusu yaratmaz, aynı zamanda onların bireysel kimliklerinin gelişimine de katkıda bulunur. Bu dönemde arkadaş grupları, ergenlerin kendilerini ifade etmeleri, sınırlarını keşfetmeleri ve yetişkin dünyasına adım atma sürecinde önemli bir rol oynar. Ergen, sosyal ilişkiler aracılığıyla kendi kimliğini pekiştirirken, aynı zamanda erişkin dünyasına doğru adım adım ilerler (Erikson, 1968).

Ergenlik döneminde, ebeveynleriyle sürekli çatışma yaşayan gençler, sosyal destek ve kabul arayışında oldukları için arkadaş gruplarına daha fazla bağlanma eğiliminde olabilirler. Bu dönemde kendini keşfetme sürecinde yetersizlik ve güven sorunları yaşayan ergenler, kendilerine kıyasla daha özgüvenli ve yetenekli olan akranlarının etkisi altında kalabilirler. Bu durum, gençlerin olumsuz tutum ve davranışları benimsemelerinin genellikle sadece kötü arkadaşların etkisiyle değil, aynı zamanda ailelerinden yeterli destek ve rehberlik alamadıkları durumlarda olumsuz arkadaşlıklar kurmalarıyla ilgili olduğunu göstermektedir (Steinberg, 2001).

Bu dönemde gençler, kendi kusurlarına karşı son derece duyarlı ve alıngan olabildikleri gibi, başkalarına isim takma konusunda da oldukça yaratıcıdır. Verilen takma ad, gençlerin benlik kavramının bir parçası haline gelebilir veya gence ikinci bir kimlik kazandırabilir. Bazı gençler, bu takma adı benimser ve arkadaş grubunda özel bir konum elde edindiğini düşünerek gurur duyarlar (Yörükoğlu, 2023).

1.1.4. Ergenlik Döneminde Kişilik Gelişimi

Çocuklar, ebeveynlerini kendine rol model alarak, onlarla özdeşleşerek kişiliklerini geliştirirken ergenlik dönemine gelindiğinde durum değişir. Gençlik döneminde, gençler öncelikle "Ben kimim? Neyim? Ne olacağım? Toplumda nerede duruyorum?" gibi bilinçli veya bilinçsiz olarak sordukları sorularla kendilerini arama sürecine girerler. Kendi kimliklerini bulabilmek için gençler, ilk olarak ebeveynlerinin etkisinden sıyrılmaya çalışırlar. Ebeveynlerinden farklı olma çabası gençleri bir tür boşlukta bırakabilir. Bu boşluğu yeni ilişkiler ve arkadaşlıklar kurarak doldurmaya çalışırlar. Bu ilişkileri sürdürebilmek ve kendilerini kabul ettirebilmek adına, bazen kendi değerlerine aykırı davranışlara bile katılabilirler (Kroger, 2007).

Çocukluk döneminin aksine gençlik döneminde, ergen için ebeveynleri artık kusursuz örnekler olmaktan çıkar. Gençler, ebeveynlerine eleştirel bir bakışla yaklaştıkça beğenmedikleri veya kendilerine aykırı gelen özellikler bulmaya başlarlar ve ebeveynlerinin her konuda en doğruyu bilen ve yanılmaz kişiler olduğu düşüncesinden vazgeçerler. Bunun sonucunda gençler, kendileri için yeni rol modeller bulmaya başlarlar. Bu rol modeller, akranları olabileceği gibi, hayranlık duydukları öğretmenler, sporcular, yazarlar veya politikacılar da olabilir. Gençler, bu kişilere öykünürler; onların davranışları, konuşma biçimleri, giyim tarzı, görüşlerini bir süre kendilerinin olarak benimser; daha sonra başka bir örnek seçerek onunla özdeşim kurarlar. Bu özdeşim denemeleri, gençlerin kendi benliklerini

bulabilmek için yaptıkları bir tür keşif niteliğindedir. Gençler, kendilerine en uygun benliği bulana kadar farklı şeyleri denemeye çalışırlar (Yörükoğlu, 2023).

Gençlik dönemi, bireyin benlik kavramının öne çıkmaya başladığı bir dönemdir. Gençler, çocukluk döneminde baskın olan dışa dönük algılarını içe yönlendirmeye başlarlar. Duygularını ve bedenlerini incelerler; kim olduklarını, ne olmak istediklerini düşünmeye başlarlar. Bu, benlik arayışının belirtileridir. Gençler, kendilerini bazen aşağılayarak, bazen yücelterek sürekli değerlendirirler. Bu dönemde benlik, gençlerin düşüncelerinin odak noktası haline gelir. Ergenlik döneminde ergenler, kendilerini kahramanlık hikayelerinde yer aldıkları, hayranlık duydukları kimselerin yerinde oldukları gibi sürekli hayaller kurarlar. Düşüncelerini kağıda dökerler, şiir yazarlar, günlük tutarlar; ancak yazdıklarını genellikle başkalarının görmesini istemezler. Günlüklerinin okunmasını özel yaşamlarına yapılan bir saldırı olarak algılayarak büyük tepki gösterebilirler. Bu dönemde yalnız kalmaya ihtiyaç duyan ergenler odalarına kapanıp saatlerce hayal kurabilirler. Bir ergen için odası, kendini bulduğu ve özel hissettiği bir yerdir. (Köknel, 2001).

Bu dönemde ergenlerin benlik algılarında sürekli bir dalgalanma görülür çünkü gençler, kendilerine uygun bir kimlik arayışı içindedirler. Kendilerini sürekli olarak değerlendirir, eleştirir ve yeniden düzenlemeye çalışırlar; ebeveynlerinden ve diğerlerinden farklılaştıkları özellikleri ön plana çıkarmaya çalışırlar (Yörükoğlu, 2023).

Gençler bir yandan büyümek için sabırsızlanırken, diğer yandan çocuksu davranışlarından da bir anda sıyrılmazlar. Ergenliğe yaşlılarından önce giren gençlerde bu bocalama daha da belirgin olabilmektedir. Gençlik dönemi, bağımsızlık arayışının yoğun olduğu bir dönemdir. Gençler, kendilerini arkadaşlarıyla karşılaştırarak onlarla benzer bağımsızlık çabaları ve kaygıları yaşadıklarını fark ederler ve yaşlılarının davranışlarını, giyim tarzlarını ve beğenilerini benimserler. Gençler, arkadaşlarına uyum sağlamak ve grup içinde kabul görmek için kendilerini arkadaşlarının etkisine bırakabilir; aileleri tarafından arkadaşlarının eleştirilmesine tepki gösterebilirler. Bu süreçte, ergenler arkadaşlarının etkisiyle kendi doğalarına aykırı olan davranışlarda bulunabilirler (Brown, 2004).

Gençlik dönemi, hayranlık duygularının ve tutkuların bolca yaşandığı bir dönemdir. Gençler üzerinde anne-babanın etkisi azalırken gençler kendilerine yeni örnekler seçerler. Kendilerine rol model olarak belirledikleri kişilerin olumlu özelliklerinin yanı sıra olumsuz özelliklerini de benimseyerek onlara her yönden benzemeye çalışırlar. Yeni bir kişilik geliştirme sürecinde önüne çıkan insanlardan kendi benliklerine bir şeyler katarlar. Gençlik

dönemi, kişinin birey olma yolunda öz kimlik arayışının yoğun olduğu bir dönemdir (Côté ve Levine, 2016).

1.1.5. Ergenlik Döneminde Ahlak Gelişimi

Ahlak gelişimi kişinin uyguladığı davranışları üstüne fikir yürütme veya davranışın etik muhakemesini yapabilme becerisinin gelişmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Gander ve Gardiner, 2015).

Ahlak gelişimi, çocukluktan gençliğe doğru belli basamaklardan geçen bir süreçtir. Bu süreçte etik kavramlar daha soyut ve daha diğerkam bir niteliğe bürünmekte; şeylerin yanlış oluşundan daha çok doğru oluşlarına yönelmektedir (Gander ve Gardiner, 2015).

Kohlberg (1971), ahlaki gelişim dönemlerini üç evrede incelemektedir.

Okul öncesi dönemde, çocuğun bir şeyi iyi ya da kötü olarak değerlendirmesi o şeyin kendisi için nasıl olduğu ile ilintilidir. Çocuğun somut düşünme yeteneği geliştikçe, toplumsal ahlaki kavramlar çocuk için anlaşılabilir olmaya başlar. Fakat çocuk, bu dönemde iyiyi ve doğruyu ödüllendirildiği için benimserken, kötünden ve yanlıştan cezalandırıldığı için uzak durur. Bu dönemde, ahlaki kavramlar tam olarak içselleştirilememiştir (Kohlberg ve Hersh, 1977).

Somut düşüncenin egemen olduğu ilkökul döneminde çocuk, doğru ve yanlış karşılıklı çıkara göre değerlendirir. Örnek olarak, "kardeşinin saksıyı devirdiğini babana söyleyecek misin?" sorusuna, "söylemeyeceğim, ben saksıyı devirdiğimde de o söyler," gibi karşılıklar verebilir. Somut düşünmenin hakim olduğu ilkökul döneminde çocuğun düşünme biçiminde bir yenilik görülür: artık çocuk doğru ile yanlış kavramlarını çıkar ile ilişkilendirir. Örneğin, kardeşinin olumsuz bir davranışına tanık olduğunda bunu ebeveynlerine söylemekten, kardeşinin de kendisine aynı şeyi yapacağını düşünerek kaçınır (Yörükoğlu, 2023).

Ergenlik dönemi, bireylerin benlik arayışının ve ahlaki değerlerin derinleştiği bir dönemdir. Bu dönemde, gençler soyut kavramları daha iyi anlama yeteneği geliştirdikçe, ilgi alanları da genişler ve çeşitlenir. Gençlik dönemi, bireylerin kimlik arayışında önemli bir rol oynar; ruhsal çalkantılar ve farklı deneyimler bu süreçte gençlerin kişisel gelişimlerine önemli katkılarda bulunur. Bu deneyimler, gençlerin kendi benliklerini keşfetmelerine ve kişisel değerlerini belirlemelerine yardımcı olur. Ahlaki değerlerin derinleşmesi ve ilgi alanlarının genişlemesi, gençlerin kimlik gelişiminde kritik bir rol oynar ve bu süreç, bireylerin

kendilerini daha iyi anlamalarına ve toplumsal rollerini belirlemelerine katkıda bulunur (Arnett, 2014).

Mantıklı ve soyut düşüncenin başlamasıyla birlikte ahlaki değerler esnekleşir. Durumlar artık siyah-beyaz olarak görülmez. Genç, bir eylemin bilinçli mi yoksa bilinçsiz bir şekilde mi gerçekleştiğine dikkat eder. İnsanların bir eylemi yapma amacına göre farklı çıkarımlarda bulunabilir. Yanlış eylemlerden ceza korkusuyla değil, kendisi de yanlış bulduğu için uzak durur. Bu evrede genç, ahlaki normların mutlak olmadığını; zaman, mekân ve koşullara göre farklılık gösterebileceğini ve daha bağlamsal ve göreceli olduğunu kavrar (Yörükoğlu, 2023).

Ergenliğe geçiş kimi gençler için daha karmaşık bir süreç olabilirken kimi gençler ise bu süreci daha sakin geçirirler. Gençlerdeki coşku, tedirginlik ve tutarsız davranışlar en iyi şekilde "delikanlılık" olarak adlandırılan terimle tanımlanır. Gençlerin kendisini içinde bulunduğu bu tinsel karmaşanın bir sebebi ve manası vardır. Bedenin hızlı gelişimiyle beraber gelen seksüel uyanış, gençleri beklemedikleri bir şekilde yakalayabilir ve bu durum onları bunaltabilir. Bedensel büyüme hızlanırken, ruhsal olgunlaşma geride kalabilir. Bu değişiklere uyum sağlamakta zorlanan gençlerin, içinde bulundukları yeni döneme uyum sağlamaya çalışırken reaksiyonlarında dalgalanmalar, davranışlarında çelişkiler ve duygulanımlarında değişkenlikler gözlemlenebilir. Yaşıtlarına göre daha önce ergenlik dönemi özellikleri göstermeye başlayan gençlerde bu uyum sağlayamama durumu daha belirgin olabilir (Yörükoğlu, 2019).

Gençlik döneminde görülen ruhsal çalkantıların altında bedenlerinde meydana gelen değişimin etkisi büyüktür. Bu değişimlerin en önemlilerinden olan cinsel uyanış gençleri baskı altına alabilir ve bunaltabilir. Gençler, bu değişikliklere kendilerini adapte etme güçlüğü yaşayabilirler ve iç dengeleri bozulabilir. Bazı durumlarda ruhsal olgunlaşma ile bedensel ve cinsel gelişme paralellik göstermez. Gençler, bu bozulan dengeyi yeniden sağlamaya çalışırken denemeler yaparlar. Bu denge kurma çabası davranışlarında tutarsızlık, tepkilerinde farklılık, duygularında iniş çıkışlar gibi durumlara sebep olabilmektedir (Perry ve Pollard, 1997).

Elbette gençlik döneminde yaşanan değişimlerin hepsi olumsuz değildir. Ruhsal alanda yaşanan çalkantıların yanı sıra birçok olumlu gelişme de gözlenir. Gençlerin düşünme yeteneklerinde önemli bir ileri atılım yaşanır; soyut kavramlar daha iyi anlaşılır ve kullanılır, ilgi alanları genişleyerek çeşitlilik kazanır. İleride icra etmeyi düşündükleri mesleklerle ilgili konulara eğilim gösterirler. Bir şeyler başarma ve kendini kanıtlama isteği güçlenir. Toplumsal olaylara ilgi duyarlar. Diğer insanları ve kendilerini gözlem yetenekleri güçlenir. Coşkulu,

hayalperest ve idealist olabilirler. Duygu ve düşüncelerini inançla savunurlar. Özetle gençlik ve ilk gençlik dönemi, oldukça inişli çıkışlı bir dönemdir. Gençler kendileriyle ve çevreleriyle sürekli bir savaş içinde gibi gibidirler. Ancak bu dönem her genç için farklılık gösterir; kimisi bu süreci gürültülü bir şekilde geçirirken, kimisi ise daha sakin bir dönem olarak atlatır (Blakemore ve Mills, 2014).

1.2. Ailede Ölüm

Aile bireylerinden birinin ölümü, tüm aile bireyleri için yıkıcı ve yaralayıcı bir deneyimdir. Başkalarının ölümü kişi için olağan bir durum olarak algılanabilirken, yakınları ya da sevdiklerinin ölümü ona inanılmaz ve olağandışı gelir (Yörükoğlu, 2019). Erişkinlerin ölümüne karşı gösterdikleri tepki, yas tutmadır. Yas tutma sürecinde yetişkinler belli başlı duygusal tepkiler gösterirler (Yörükoğlu, 2019). Ölüm olayının ardından yaşanan duygusal süreç, yetişkinleri bir takım hastalık risklerine sürüklenme riski altında bırakır. Örneğin, bazı insanlar, yakınlarını kaybettiklerinde çok fazla sigara içebilir veya uyuşturucu ya da alkol kullanmaya yönelebilirler. Bu kişiler yas sürecinde olmayan kişilere kıyasla ağrıdan, sızıdan daha çok şikayet ederler (Volkan ve Zintl, 2023).

Çocukların yas tutma becerileri yetişkinlere kıyasla daha kısıtlıdır. Çocuklar yetişkinler gibi uzun zaman üzgün kalamazlar. Üzgün ve tedirgin hissetseler bile yas tutan bir kişi görünümü sergilemez; kendine özgü uğraşlardan ve oyunlardan uzun süre ayrı kalmazlar. Kimi çocuklar ise donuk bir ruh haline bürünebilirler. Çevresinde ağlayan insanlara şaşkın şaşkın bakarlar. Vefat eden kişiden söz edildiğinde duymazlıktan gelebilirler ve onunla ilgili soru sormazlar (Yörükoğlu, 2019). Özellikle ergenlik öncesi dönemde bulunan bir çocuğun ölümüne tepkileri yas sürecinde bulunan birinin tepkilerinden oldukça farklıdır. Dışarıdan bakıldığında bir çocuk, kedisinin ya da köpeğinin ölmesine bir aile üyesinin ölmesinden daha çok üzülüyor gibi görülebilir. Bunun sebebi kedisi ya da köpeğinin ölümünün kederinin baş edebileceği düzeyde olmasından ve dolayısıyla bunun ifadesine izin vermesinden kaynaklanmaktadır. Oysa aile bireylerinden birinin ölümü çocuk için çok daha tehdit edici bir unsurdur. Ölüm olayının gerçekliğini kabul etmek üstesinden gelemeyeceği duyguların baskısına yol açacağından çocuk, bir savunma mekanizması olarak, ölüm olayını yadsıyarak ölüm ile ilgili duygusal bir belirti göstermeyebilir. Çocuğun bastırmak istediği duygulardan onu en tedirgin edeni, kendisini terk eden anne veya babasına hissedeceği öfkedir. Fakat bu öfkenin ayırına varmak aynı zamanda çocuğun kendisini suçlu hissetmesine yol açacaktır. Daha önce yaptığı yaramazlıklarının aile bireyinin ölümüne sebebiyet verdiği düşüncesi de yine çocukta ayrı bir suçluluk hissi yaratacaktır. Kendisinin de öleceği, hayatta olan aile

fertlerinin de öleceği gibi korku uyandıran düşünceler ile iç dünyası tümüyle karışacaktır (Volkan ve Zintl, 2023).

Bir kayıp yaşandıktan sonra her aile ferдинin kendini ifade etmesine müsaade edilmelidir. Ölüm olayıyla alakalı realiteler her bir aile ferdi ile yaşıyla uyumlu olacak bir biçimde paylaşılmalıdır ve aile fertlerinin yas tutma ritüellerine katılması desteklenmelidir (Stroebe vd., 2017).

Hangi yaşta olursa olsun bir ebeveyni kaybetmek, yaşam boyu karşılaşılan en güç olaylardan biridir. Özellikle kaybın erken dönemde, çocuğun veya ergenin, anne ve babasına çok fazla ihtiyaç duyduğu bir dönemde olması son derece üzücü bir durumdur. Çocuklara göre ergenlerin başa çıkma mekanizmaları ve sosyal destek ağları daha fazladır. Duygularını paylaşabilecekleri dostları vardır. Duygularını yönlendirebilecekleri daha çok alan bulabilirler. Ölümün kaçınılmazlığını ve evrenselliğini bildikleri ve anlayabildikleri için kafalarında ölümle ilgili anlayamadıkları şeyler çocuklara göre daha azdır. Ancak ergenlik dönemi, ebeveynden bağımsızlaşma sürecini içeren bir dönem olduğu için çatışmaların da yoğun olduğu bir dönemdir. Böyle durumlarda ergenler, mutlu geçen günlere değil, son dönemde yaşanan çatışmalara odaklanıp telafi edememe duygusu ve pişmanlık hissedebilirler. Ergenler, yaşam şartlarında nelerin değişeceği ile ilgili kaygıları da çocuklardan daha fazla hissederler. Eğer maddi durumlarıyla ilgili karamsar bir tablo algılıyorsa bu durum ergeni daha çok etkileyecektir (Kızıldağ, 2022).

Anne-babadan birini intiharla yitiren çocuklar, anne-babalarının yaşadığı mutsuzluğu kendilerine mal edebilir veya onların yaşadığı üzüntüyü azaltamadıkları için kendilerini suçlayabilirler. Bu dönemde anne-babalarının kendilerine göstereceği tepkilerin etkilerini çocuk, hayat boyu yaşayabilir. Ebeveynlerinden birini intihar sonucu kaybeden çocuklarda bilinçaltı düzeyde intihar düşüncesi temellenebilir. Bunun ötesinde, aileyi terk etmeyi seçen birisi geride kalanlarda öfke uyandırır. Bu öfke çoğunlukla bastırılır, zira intihar ederek ölmüş birine öfke duymak kabullenilemez bir şey olarak görülür. Sonuçta kurban yeterince ceza görmüştür (Cerel vd., 2019).

Çocuklarda aile bireylerinden birinin ölümünün ardından korkular, bunalımlar, istemsiz kas hareketleri, titreme nöbetleri, okul başarısızlığı gibi pek çok istenmedik durum görülebilir. Aile bireylerinden birinin ölmesi sonucunda çocuklarda görülen bu belirtiler yaşa göre farklılaşmaktadır. Çocukluk yıllarında ebeveynlerinden birini kaybeden insanlarda depresyon belirtilerinin daha sık görüldüğü tespit edilmiştir. Fakat bu durum her kayıp yaşayan birey için geçerli olmak zorunda değildir. Bu noktada bireyin yas sürecini ve sonrasını sağlıklı bir şekilde

atlatması, kaybettiği ebeveynin yerine kimi koyduğu ve onunla kurduğu bağın niteliği belirleyicidir (Yörükoğlu, 2019).

Parçalanmış ailelerde yetişen çocukların ergenlik yıllarında pek çok farklı adaptasyon problemleri görülebilmektedir. Babasız çocukluk geçirmiş bir erkek, çoğunlukla karşı cinse göre daha fazla sorunla karşılaşmaktadır. Baba otoritesinin yokluğu, çocuğun öğrenimini yarıda bırakması gibi durumlarla sonuçlanabilir. Bu noktada çocuğun dede, amca gibi bir baba figürüne sahip olması koruyucu bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Yörükoğlu, 2023). Erken yaşta anne-baba kaybının ergenler üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar hayatta kalan ebeveynin ruhsal olarak sağlıklı olduğu, yaşamsal işlevlerine çok çabuk geri dönebildiği ve çocuğuyla olan ilişkilerinin iyi olduğu durumlarda ergenler bu durumdan en az zararla çıktıklarını göstermektedir. Ters durumda, hayatta kalan ebeveynin ruhsal olarak sağlıksız olduğu, yaşamsal işlevleri ile ilgili sorun yaşadığı ve çocuğuyla olan ilişkilerinin zarar gördüğü durumlarda ise ergenler, ebeveyn kaybından ciddi şekilde olumsuz olarak etkilenmişlerdir (Kızıldağ, 2022).

Çocukların ölüm algısını etkileyen bireysel farklılık araştırmalarının çoğundan elde edilen sonuçlara göre; sosyo-kültürel geçmişleri veya farklı yaşam deneyimleri çocukların ölümü anlayışlarını etkileyebilir. Ancak çocukların ölüm anlayışını belirleyen en kuvvetli faktörün onların gelişimsel özellikleri olduğu belirtilmektedir (Slaughter, 2005). Çocukların ölüm algıları, bilişsel ve duygusal zekalarının dereceleri ile ilişkilidir. Zira çocuğun ölüm kavramını algılaması onun yaşı, gelişim düzeyi ve karakteristik özelliklerine göre değişiklik göstermektedir (Attepe, 2010; Kırılcım ve Doğan, 2014). Çocukların ölümü anlama, sağ olanları koruma duygusu, rol değişimleri, geleceğe yönelik endişelerine göre yas tepkilerinin yoğunluğunun değişiklik gösterebileceği ifade edilmektedir (Bildik, 2013). Çocukların, bir kayıp durumu yaşadıklarında gösterdikleri yas tepkileri onların duygusal ve bilişsel gelişim dönemlerine göre farklılaşmaktadır. Çocukların kayba nasıl tepki vereceklerini bilmek, yas sürecinde çocuklara nasıl davranılması gerektiği konusunda yol gösterici olacaktır (Attepe, 2010).

Literatürde gelişimsel açıdan ölüm algısının oluşumu benzer kavram ve aşamalarla tanımlanmıştır. Bu kavramlar; 1) geri dönülemezlik/son; ölenin hayata geri dönemeyeceğinin farkına varmak, 2) evrensellik; ölüm olayının yaşayan her canlıyı kapsadığını idrak etmek, 3) kaçınılmazlık; hayatta olan her canlının nihayetinde yaşamının son bulacağını idrak etmek, 4) sona erme/işlevini yitirme; ölmenin insan bedeninin fonksiyonlarının işlevsiz kalması olduğunu idrak etmek, 5) nedensellik; bedensel işlevlerin tümüyle kaybedilmesinin ölümüne

sebebiyet verdiğini kavramaktır (Kıvılcım ve Doğan, 2014; Kuloğlu Türker, 2020). Farklı gelişimsel dönemdeki çocukların ölüme ilişkin algıları ve yas tepkileri kendi gelişim dönemlerine göre değişiklik göstermektedir.

Çocuklar yaşlarına göre ölüm kavramını farklı algılamaktadır. İlk çocukluk döneminde ölüm korkutucu bir olgu olarak algılanmaz, zira muğlak bir kavramdır. Çocuklar küçük yaşlarda ölüm kavramıyla ilgilenmeye başlarlar. Anne-babalarının konuşmaları sırasında ölüm haberlerini duyabilir ya da ölü hayvanlar gördüklerinde sorular sormaya başlayabilirler. Ancak genellikle bu yaşlarda ölüm, tam anlamıyla kavranamaz dolayısıyla duygusal bir tepki oluşturmaz (Corr vd., 2019).

Üç-dört yaşlarındaki çocuklar için ölmek, uzun sürecek bir ayrılma hali veya uzun bir seyahat olarak algılanır. Bu dönemde ölüm olayının canlı varlıklar için olduğu kadar cansız varlıklar için de geçerli olabileceği düşüncesi vardır. Ölümün uzun bir uyku ya da hareketsizce yatma olduğu düşüncesi gelişir. Ancak bu yaş grubunda ölümün geri dönülemez bir olgu olduğu tam olarak anlaşılamaz. Bu dönemde çocukların ölü hayvanlara yem ve su vererek onları canlandırmaya çalıştıkları sıkça gözlemlenir (Slaughter ve Griffiths, 2007).

Beş yaşlarına gelindiğinde, ölüm çocuk için uzun bir uyku olarak algılanmaya başlar ve korkutucu olmaya başlar. Çocuklar sıklıkla ebeveynlerinin ölüp ölmeyeceğini sorgulamaya başlarlar. Eğer kendisine ölmenin uyumak gibi olduğu söylenmişse, bazı çocuklar uyumaktan korku duyma davranışı gösterebilirler. Çocuklar ölümlerin toprağın altında nasıl kımıldayabildikleri, ne yedikleri ve içtikleri gibi zor sorular sorarlar, bu da ölümün geri dönüşü olmayan bir son olduğu düşüncesini anlamakta zorlandıklarını gösterir (Kenyon, 2001).

Altı yaşları civarında, çocuklar ölüm ile yaşlılık ve hastalığın bağlantılı olduğunu idrak etmeye başlarlar. Yaşlıların kısa bir zaman içinde hayatını kaybedeceğini düşünürler. Ancak hala ölüm bir uykuya benzetilmekte ve ölümden geri dönülebileceğine inanılmaktadır. Bu dönemde çocuklar genel olarak bir şeyleri somutlaştırarak, kendileri için daha kolay anlaşılabilir hale getirme eğilimi gösterirler. Bu eğilim neticesinde ölümün de doğa üstü bir varlığın iradesinde gerçekleştiği düşüncesine kapılırlar. Oyun çağında olan bu yaş aralığındaki çocukların ölüm korkusu, yetişkinlerinkinden farklıdır ve genellikle yalnız kalma korkusuyla ilişkilidir (Slaughter ve Griffiths, 2007).

Genellikle 8-10 yaşlarına geldiklerinde, çocuklar ölümün yaşamın geri dönülemez bir sonu olduğunu kabul etmeye başlarlar. Bu yaşlarda, ölümün kalıcı olduğu ve ölen bir kişinin geri dönmeyeceği fikri, çocuklar tarafından daha net bir şekilde anlaşılır. Çocuklar, ölümün

yalnızca yaşlılar ve hastalar için değil, herkes için geçerli bir gerçeklik olduğunu fark ederler. Bu dönemde, ölümle ilgili daha karmaşık duygusal tepkiler geliştirebilir ve ölümün etkileri üzerine daha derinlemesine düşünmeye başlayabilirler. Ölümün geri dönülemezliği, çocukların ölüm kavramını daha olgun bir şekilde ele almalarına yardımcı olur (Zajac ve Boyatzis, 2010).

1.3. Ergenlerde Ölüm Algısı Ve Ölüm Algısını Etkileyen Etmenler

İnsanlar ölüme karşı daima bir ürküntü duymuş ve onu anlamlandırmaya çalışmıştır. (Yörükoğlu, 2019).

Kaybedilen kişiye bağlılık düzeyi ve duyulan gereksinim, o kişinin yokluğunu kabullenmeyi zorlaştıran en önemli etmendir. Bunun en açık ve en zor örneği, bir çocuğun ebeveynlerinden biri için yas tutmasıdır. Bir ebeveynin vefatı, ergenlik dönemi sona erinceye dek çocuk için birçok çözülmemiş soruna yol açmaktadır. Zira çocukluk ve ergenlik dönemi boyunca insanlar hem bir örnek olarak hem de bir onay ve sevgi kaynağı olarak ebeveynlerine gereksinim duyarlar (Volkan ve Zintl, 2023).

İnsanlar ölüm kavramını çocukluk döneminde idrak etseler de bir yakınları ölünceye kadar ölüm gerçeği ile tam olarak yüzleşmezler (Yörükoğlu, 2019). Bir yakını kaybeden bir birey beş aşamadan oluşan ve tamamlanması gereken bir yas süreci ile karşı karşıya kalır. Bu beş aşamanın ilki inkar aşamasıdır. İnkâr, ölüm haberinin ilk şokunu hafifleterek gerçeği kabullenmek için hazırlık olarak iş görür. Bu aşamada insanlar yaşadıkları kaybın şoku ile gerçekleşen ölüm olayını bir rüya gibi algılayabilirler, ölümün gerçekliğini kabullenmekte direnç gösterebilirler. İnkârın kendisini bir diğer dışavurumu ise kayıp yaşayan bireylerin kendilerinin iyi olduğunu söylemeleridir. İnkâr aşamasında insanların zihnini bölmesi de oldukça yaygın görülen bir durumdur. Bu aşamada zihnin bir kısmı ölümü yadsırken bir kısmı ölüm olayının gerçekleştiğini bilir. Bölme, bazı toplumlarda yas sürecinin bir parçası olarak kabul görülür; şöyle ki insanlar ölen kişinin geride kalanların ziyaretini beklediğine ve onunla vedalaşmak için ziyaret edilebileceğini düşünebilirler (Kübler-Ross, 2010).

Yas sürecinin ikinci aşaması olan öfke aşamasında bireyler gerçekleşen ölüm karşısında öfke duyarlar. Bu aşamada birey, ölümün adil olmadığını, kendisinin bunu hak etmediğini düşünebilir. Bu öfke genellikle insanların rüyalarında da kendini göstermektedir. Rüyalarda ortaya çıkan bu öfke kişi uyanık olduğunda olduğu gibi ölümün bilincine varmaya yardımcı olur. Ölümün kabullenilmesi de yine rüyalarda daha belirgin olur. Yas sürecinin erken

safhalarında ölen kişi ile ilgili mutlu sonlar yaratılırken daha ileriki dönemde ölüm bir gerçek olarak yer edinir (Kübler-Ross, 2010).

Yas aşamalarından üçüncüsü olan pazarlık aşamasında kişi, kayıp edilen birey ile biraz zaman geçirmek için feda edebileceği şeyleri düşünür ya da ölen kişinin yerine kendisinin ölmüş olmasını isteyebilir. Bu aşamada ölen kişi ile anılar gözden geçirilirken “şunu şöyle yapmalıydım” kalıbında birçok düşünce kurulur (Kübler-Ross, 2010).

Yas sürecinin dördüncü aşamasında insanlar depresyon/bunalım belirtileri göstermeye başlarlar. Bu aşamada yoğun üzüntü hali ya da şeylerin anlamsız olduğu düşüncesi hakimdir (Kübler-Ross, 2010).

Yas sürecinin son aşaması olan beşinci aşamada ise kişi, ölüm olayını kabullenir ve zamanla düzeleceğini, ölümün hayatın bir gerçekliği olduğunu düşünmeye başlar (Kübler-Ross, 2010). Sigmund Freud, kaybedilen kişinin zihinsel varlığının hayatta kalanlarda devam ettiğini ve yaşayanla vefat eden arasında kurulan yeni bir ilişki kurulması dönemini “yas işi” olarak adlandırmaktadır. Bu terim kayıptan sonra kişinin sağlanması gereken iç ve dış uyumları tanımlamaktadır. Sağlıklı bir yas işi için gereken iki ana etmen bulunmaktadır. Bunlardan ilki, kurulan bu ilişkinin kişi için anlamını değerlendirmek iken, ikincisi de onu geleceği olmayan bir anıya evirmektir (Volkan ve Zintl, 2023).

Yas tutmanın evreleri konusunda farklı görüşler vardır. Bağlanma kuramının kurucusu John Bowlby (1961) yas tutmanın üç evresi olduğunu ileri sürmüştür. Ardından Colin Parkes (1970) ile dört evreden meydana gelen bir şema oluşturmuşlardır. Bowlby ve Parkes, ilk evreyi hissizlik olarak tanımlamışlardır. Hissizlik evresi birkaç saat ile bir hafta arasında bir zamanı kapsar. Hissizlik evresinin akabinde ölene özlem duyma ve kayıp yaşayan bireyin ölen kişiyi geri döndürme isteğinin olduğu bir evre gelmektedir. Bu evre birkaç ay ya da yıl sürebilmektedir. Üçüncü evre olan ruhsal dağınıklıktan (*deorganizasyon*) sonra, dördüncü evre olan toparlanma evresi gelir. George Pollock (1961) ise yas tutmanın kısa süreli ve uzun süreli dönemlerini ayırmıştır. Birinci evre, kaybın ya da kayıp ihtimalinin (örneğin, kanserin sone evresi) meydana geldiği anda başlayan kriz dönemini ifade etmektedir. İnsan bedeni ve aklı acıya direnç gösterir. İnsanlar ölüm ile yüzleşmemek için inkar etme ve bölme gibi savunma mekanizmalarını devreye sokarlar. Böylesi bir kriz evresinde insanlar kaybettikleri kişinin geri dönmesini arzularlar. Ölüm olayı kabullenildiğinde ise kriz dönemi sona erer (Volkan ve Zintl, 2023).

Ergenlik dönemindeki çocuklar için ölüm, daha soyut bir anlam kazanır ve soyut düşünme becerisinin gelişmesiyle birlikte ölümü düşünme, kendi ölümünden endişelenme gibi komplike bir zihinsel süreç görülür (Attepe, 2010; Bildik, 2013; Kıvılcım ve Doğan, 2014). Yaşanan deneyimler ve tanık olunan ölümler ölüm kavramını şekillendirir (Çolak ve Hoccoğlu, 2021). Ergenlik döneminde çocuklar artık yetişkinlere benzer bir yas süreci tepkileri gösterebilirler (Kerimoğlu Yıldız ve Balcı, 2016). Kaybın hayatlarında yol açacağı uzun süreli sonuçlarını anlamaya başlarlar, ölümün herkes için ve kaçınılmaz olduğunu kavramaları ile birlikte ölümün kendileri için de bir zorunluluk olduğunu anlarlar (Bildik, 2013; Çolak ve Hoccoğlu, 2021).

1.4. Ebeveyn Kaybının Ergenler Üzerindeki Etkileri

Ergenlik döneminde anne ya da babalarını kaybeden çocuklar bir yandan içerisinde oldukları dönemin özellikleriyle mücadele etmeye çalışırken bir yandan da kayıp durumuyla başa çıkmaya çalışmaktadırlar (Attepe, 2010). Yakın çevrelerinde bir ölüm olayı yaşayan çocuklarda suçluluk ya da kızgınlık duygusu görülebilir. Bu çocuklar arkadaş ve aile çevreleriyle aralarına mesafe koyma, okul başarısında düşüş, dikkat problemleri, duygudurum değişiklikleri, yaşamın anlamını sorgulama, kendi ölümlülüklerini suça sürüklenme, madde veya alkol kullanımı gibi çeşitli riskli durumlarla test etme benzeri davranışlar sergileyebilirler (Çolak ve Hoccoğlu, 2021; Kıvılcım ve Doğan, 2014). Ebeveyn kaybı yaşayan ergenlik dönemindeki bir çocuk, ailesine yönelik yükümlülükleri arttığı için bir yetişkin gibi davranmak zorunda kalabilir (Bildik, 2013).

Ergenlik dönemi devam ederken meydana gelen ebeveyn kayıplarında ebeveyn figürü bulamayan ya da yas sürecini tamamlamasında kendisine yardımcı olunmayan çocuklarda yas tamamlanamaz ve bitmeyen bir yas süreci ortaya çıkar. Bu durumda anne ya da baba “ölümsüz kayıp” figürü haline gelir (Volkan ve Zintl, 2023).

Hayatta olan ebeveynin başa çıkma becerileri; kendi yasını tamamlayabilmesi, çocuğa yas sürecinde destek olması ve yas sürecinden sonra çocuğun toparlanmasına yardım etmesinde doğrudan etkilidir (Volkan ve Zintl, 2023).

1.5. Yas Sürecindeki Çocuğa Yaklaşım

Çocukların ölüm kavramına gösterdiği tepkiler, içinde bulundukları gelişim dönemine göre değişkenlik göstermektedir. Bununla birlikte çocukların, yas sürecinin başlayan ve biten bir süreç olduğunu anlamaları önem arz etmektedir. Hareketlerinde yetişkinleri taklit eden

çocuğun etrafında bulunan yetişkinlerin de yas tuttuğunu ve yas sürecini tamamlayabildiklerini ve kaybedilen yakının ölümünün üstesinden gelebildiklerini görmeleri önemlidir. Ergenlik çağında ebeveyn kaybı yaşamış çocuklarla yürütülen araştırmalar, yas sürecinde olan ergenlik dönemindeki çocukların yas sürecinden alıkonmaması gerektiğini ortaya koymuştur (Volkan ve Zintl, 2023).

Ebeveyn kaybı yaşayan çocukların sağlıklı gelişimi için hayatta kalan ebeveynin önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Bunlardan ilki ve en zor olanı, ölüm olayını çocuğa bildirmektir. Bu sorumluluk bizzat ebeveyn tarafından yerine getirilmeli; başkasına bırakılmamalıdır. Çocuğun bu haberi dayanacağı ve sığınacağı kişiden duyması önem arz etmektedir. Ancak ani ölümlerde, küçük çocuğun ölüm haberine hazırlanması daha yerinde olacaktır. Vefat eden kişinin çok hastalandığı, hastanede yatmakta olduğu, doktorun anne/babasını tedavi etmeye çalıştığı söylenerek vakit kazanılabilir. Ancak bu durumda da ölüm olayı, uzun süre saklanmamalıdır. Hayatta olan ebeveyn, kendisini ve çocuğu bu habere hazırladıktan sonra bu sorumluluk geciktirilmeksizin yerine getirilmelidir. Çocuk, ölüm haberinin kendisine verilmesinin ardından başka bir yere uzun süreli gönderilmemeli hayatta olan anne ya da babasına yakın ve kendisinin sevdiği bir kimsenin evinde kısa bir süre kalmalıdır. Bu durumda sıklıkla yapılan yanlışlardan biri çocuğu neşelendirmeye çalışmaktır. Bu davranış, yas havasını sezen çocuk için tümüyle kafa karıştırıcıdır. Ölüm haberi karşısında çocukların yetişkin insanlar gibi bir tepki göstermeyebileceği hatırlanmalı ve çocuk üzgün görünmediği için onu yargılamaktan kesinlikle kaçınılmalıdır. Ölüm haberini alan çocuk, ölümü inkar etme davranışı içine girmişse, kendisine anlayış ve sabır gösterilmesi önemlidir. Birkaç haftadan uzun sürmeyen bu inkar döneminin geçici olduğu hatırlanmalı ve çocuğa destek olunmalıdır. Bu dönemde ebeveyn kaybı yaşayan çocuğun soru sorması teşvik edilmelidir (Fitzgerald, 2013).

İnsanlar kederlerini yaşamak için bir yer ve zamana ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle birçok din ve kültürün yas tutma ihtiyacını karşılamak üzere kendine özgü cenaze törenleri bulunmaktadır. Cenaze töreni yas sürecinin bir parçası olmakla birlikte okul çağına gelmemiş çocuklar için kafa karıştırıcı olabilmekte ve onları olumsuz etkileyebilmektedir (Volkan ve Zintl, 2023).

Bu dönemde en sık yapılan yanlışlardan biri, çocuğa kaybettiği ebeveyninin tanrının onu sevdiği için yanına aldığı gibi açıklamalar yapılmasıdır. Çocuğa ölümü sevimli bir şey gibi göstermek çocuğun ölüm kavramını olumlamasına ve ölümü istenecek bir şey olarak algılamasına yol açmaktadır (Yörükoğlu, 2019).

İnsanların ölüm kavramını algılayışları ve yas süreçleri tamamen bireyseldir ve bu süreçlerin nasıl yaşanacağı kişiden kişiye büyük ölçüde farklılık gösterir. Bireylerin geçmiş deneyimleri, kişilik özellikleri, kültürel ve dini inançları, sosyal destek ağları, ölüm kavramını algılama ve yas sürecini yaşama şekillerinde belirleyici rol oynar. Bazı insanlar, ölümle başa çıkmada daha dirençli olabilirken, diğerleri için bu süreç son derece yıkıcı olabilir. Dolayısıyla, yas süreci, bireyin duygusal ve bilişsel kaynaklarına, çevresel faktörlere ve ölümün meydana geliş şekline bağlı olarak farklı yollarla deneyimlenir (Stroebe ve Schut, 2010).

1.6. Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenlere Yönelik Müdahale Çalışmaları

Yas döneminde alınabilecek iki tür profesyonel destek bulunmaktadır. Bunlardan ilki olan yas danışmanlığı, sevdiklerini kaybeden bireylerin bu kayba uyum sağlamalarına yardımcı olmayı amaçlar. Bu süreçte kişilere acılarıyla baş etme konusunda destek sağlanır, yaşamlarını yeniden yapılandırmalarına yardımcı olunur, kaybın gerçekliğiyle yüzleşmelerine ve kaybettikleri kişiyle olan bağlarını sürdürmelerine olanak tanınır. İkinci profesyonel destek olan yas terapisi ise, sürecin abartılı olduğu, geciktiği, kronikleştiği ya da somatik etkilerle kendini gösterdiği durumlarda destek sağlayan bir terapi şeklidir. Bu terapi, ayrılma ile ilgili çatışmaların tanımlanmasına ve çözümlenmesine odaklanır. Genel olarak yas danışmanlığı normal yas sürecinde verilen destekken, diğer yandan yas terapisi patolojik yas durumlarında ihtiyaç duyulan profesyonel destek olarak tanımlanmaktadır (Arslan ve Buldukoğlu, 2019). Worden'ın "Grief Counselling and Grief Therapy" kitabında yas danışmanlığının temel amacı, sevdiklerini kaybeden kişilerin, bu kayba ve artık o kişinin olmadığı gerçekliğine adapte olmasına yardımcı olmak olarak tanımlanmıştır. Yas danışmanlığı sürecinde gerçekleştirilmesi gereken dört temel amaç ise şöyle sıralanmıştır: kayıp durumunun kabullenilmesini sağlama, danışanın duygusal ve davranışsal problemlerinin üstesinden gelmesine yardımcı olma, danışanın kaybın ardından yaşadığı duygu ve düşünceleri organize etmesine neden olan engelleri aşmasına yardımcı olma ve danışana hayatını tekrardan düzene koymasına yardımcı olma.

Ebeveyn kaybına yönelik yas danışmanlığında çalışılması gereken önemli konulardan biri kardeşlerin birbirinden duygusal anlamda uzaklaşması ve birbirlerine karşı yabancılaşmayla başa çıkmaktır. Çünkü aile ortamı içerisinde kardeşlerin birbirleriyle olan ilişkilerinin samimi olmaması halinde, kardeşler arasındaki paylaşımların zamanla azalabileceği ve kardeşlerin birbirlerine sosyal destek sağlayamayabileceği belirtilmiştir (Baloğlu ve Göv, t.y).

1.7. Akran Zorbalığının Tanımı Ve Yaygınlığı

Dünyanın birçok yerinde çocuklar arasında görülen şiddet içerikli davranışlar yaygın bir toplumsal sorun olarak göze çarpmaktadır. Eğitim kurumlarında sıklıkla karşılaşılan akran zorbalığı (*peer bullying*), bir veya birden fazla çocuğun başka bir çocuğa karşı yaptığı şiddet içerikli davranışlar olarak ifade edilmektedir (Doğan, 2010). Akran zorbalığı ve bunun yol açtığı durumlar son yıllarda medya ve kamuoyunun yanı sıra eğitimciler, okul yetkilileri ve araştırmacılar tarafından üzerinde daha fazla durulması gereken bir konu olarak ilgi görmüştür (Phillips, 2007). Akran zorbalığına bağlı olarak görülen intihar vakaları ve yine akran zorbalığı sonucu görülen okul saldırıları ile ilgili endişeler, zorbalıkla ilişkili risk faktörlerinin ve bunun öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesine yol açmıştır (Smokowski ve Kopasz, 2005). İlk dönem çalışmaları, zorbalık davranışı ile bireysel özellikler (örneğin, yaş, cinsiyet ve psikososyal sorunlar) arasındaki ilişkiyi, aile ve akran ilişkileri gibi doğrudan ilişkileri ve okul ortamını araştırmıştır. Barboza ve diğerleri (2009) gibi sınırlı sayıda araştırmacı ise mahalle ortamı ve kültürel etkiler gibi daha geniş düzeydeki faktörlerin zorbalık davranışıyla ilişkisini incelemiştir. Akran zorbalığını önlemede etkin müdahale stratejilerinin birden fazla bağlamı hedeflemesi gerektiğinden, akran zorbalığını etkileyen ve/veya engelleyen ekolojik sistem öğelerini anlamak önem arz etmektedir (Espelage ve Horne, 2008; Garbarino ve deLara, 2002; Limber, 2006).

Akran zorbalığı ile ilgili temel araştırmaları başlatan Olweus, bu olumsuz etkilerin akran zorbalığı olarak nitelendirilebilmesi için üç temel kriter bulundurması gerektiğini belirtmiştir. Bunlar; yapılan eylemin saldırgan bir davranış olması ya da kasıtlı olarak zarar verme niyetiyle yapılması, zaman içinde tekrar tekrar gerçekleşmesi ve ilişki içerisinde güç dengesizliğinin mevcut olması şeklinde belirtilmiştir (Olweus vd., 1999). Zorbalığın bazen bireysel olarak görülmekte iken bazen de bir grup içinde kendini gösterebildiği bilinmektedir (Gökkaya ve Tekinsav Sütçü, 2018).

Akran zorbalığı ile ilgili yapılan ilk çalışmalarda zorbalığa maruz kalan çocuklar kurban, zorbalık davranışlarını gösteren çocuklar ise zorba olarak iki farklı kategoride tanımlanmıştır. Ancak konuya ilişkin daha sonraki yıllarda yapılan çalışmalarda bazı çocukların hem zorbalık davranışına maruz kaldığı hem de kendilerinin zorbalık davranışını sergilediği bulunmuştur. Böylelikle literatüre zorba/kurban olarak adlandırılan yeni bir kategori tanımlanmıştır (Gökkaya ve Tekinsav Sütçü, 2018).

Okula devam eden çocuk ve ergenler çeşitli konularda anlaşmazlık ve çatışma yaşayabilmektedir. Daha çok erkek öğrenciler, birbirlerinin gücünü ve sınırlarını sınamak için

genellikle oyun görünümünde saldırgan davranışlar göstermektedir. Kız öğrenciler arasında meydana gelen saldırganlığın ise çoğunlukla sözel ve psikolojik şiddet olarak görüldüğü ifade edilmektedir. Öğrenciler arasında oluşan bir grupta akran zorbalığı uygulamaya eğilimli olan bir ya da birden fazla öğrencinin varlığı öğrenciler arasındaki ilişkinin daha şiddet içerikli olmasına sebep olabilmektedir. Akran zorbalığı uygulayan çocuğun grubun kontrolünü elinde bulundurma, kendini ifade etme ve gücünü kanıtlama istenci arkadaş grubuna hakim olmaktadır. Akran zorbalığı uygulayan bir çocuk akranları arasında gücünün yetebileceğine inandığı, en zayıf öğrenciye zorbalık uygulamayı tercih etmekle birlikte, diğer arkadaşları ile de kavgaya girmekten kaçınmaz. Çoğunlukla kendisini son derece güçlü hisseder ve kendine olan inancı tamdır (Güvenir, 2010).

Çeşitli çalışmalardan elde edilen bulgular, ergenlerin, özellikle ortaokulda, yaygın olarak zorbalığa maruz kaldıklarını göstermektedir. Bosworth ve diğerleri (1999), bir ortaokulda 558 altıncı ile sekizinci sınıf öğrencisi arasında zorbalık davranışını inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin %81'inin akranları tarafından mağdur edildiğini ve %7.7'sinin sık sık birine zorbalık yaptığını bulmuşlardır. Haynie ve diğerlerinin (2001) Maryland'deki bir okul bölgesinde 4263 ortaokul öğrencisini kapsayan çalışması, öğrencilerin %24.1'inin geçen yıl içinde en az bir kez bir sınıf arkadaşına veya akranına zorbalık yaptığını, %16.7'sinin bir veya iki kez, %7.4'ünün ise üç veya daha fazla kez zorbalık yaptığını belirtmektedir. Toplamda, öğrencilerin %44.6'sı bir önceki yıl en az bir kez zorbalığa maruz kaldıklarını bildirmişti; bunlardan %13.7'si bir veya iki kez, %30.9'u ise üç veya daha fazla kez mağdur edildiğini belirtmiştir. Seals ve Young (2003), Mississippi'de beş okul bölgesinde 7. ve 8. sınıflarda 1126 öğrenciyi içeren bir örnekleme, öğrencilerin %24'ünün zorbalık olaylarına zorba veya kurban olarak karıştığını ortaya koymuştur. Klomek ve diğerlerinin (2007) çalışması ise New York'taki altı okul bölgesinde lise öğrencileri arasında zorbalık, depresyon ve intihar davranışı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve depresyonda bulunan ve intihara meyilli olan öğrencilerin %9'unun sık sık mağdur edildiğini, %13'ünün ise başkalarına zorbalık yaptığını bildirmiştir.

Zorbalık, ilkökul çağındaki çocuklar arasında da ciddi bir sorundur. Orpinas ve diğerlerinin (2003) büyük bir devlet ilkokulunda bir zorbalık önleme programının geliştirilmesini ve değerlendirilmesini anlatan çalışmasında, anaokulundan ikinci sınıfa kadar olan çocukların %32'sinin okulda en az bir saldırgan davranış sergilediği bulunmuştur. Üçüncü ile beşinci sınıf arasındaki çocuklar arasında, çocukların %80'i bir saldırgan eylem gerçekleştirmiş ve %28'i on veya daha fazla saldırgan eylemde bulunmuştur. Glew ve diğerlerinin (2005) çalışması, ilkokullarda zorbalığın yaygınlığını araştırmış ve ankete katılan

çocukların %22'sinin kurban, zorba veya her ikisi olarak zorbalık olaylarına karıştığını bildirmiştir. Yapılan tüm bu çalışmalar göstermektedir ki; zorbalığın yaygınlığı, tüm eğitim seviyelerindeki çocuklar için yüksektir.

1.8. Akran Zorbalığının Türleri

Zorbalık, uygulanma şekilleri incelendiğinde, genel olarak doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır. Doğrudan zorbalığın, zorba ile kurban arasındaki aleni, nispeten açık saldırıları içerdiği; dolaylı zorbalığın ise daha üstü kapalı yapıldığı ve zorba tarafından hedefiyle hiç karşılaşmadan gerçekleştirilebileceği öne sürülmüştür. Zorbalık olarak tanımlanan davranışlar fiziksel zorbalık, sözel zorbalık ve sosyal dışlama olarak gruplandırılmaktadır. İtmek, vurmak, çelme takmak gibi eylemler fiziksel zorbalık; hakaret etmek, lakap takmak, küfürlü konuşmak gibi davranışlar ise sözel zorbalık olarak tanımlanmaktadır. Bu iki zorbalık türü doğrudan zorbalık kategorisinde değerlendirilirken; sosyal dışlama ise dolaylı zorbalık olarak sınıflandırılmaktadır. Sosyal dışlamaya örnek olarak; arkadaş grubuna almamak, hakkında dedikodu yapmak, yok saymak gibi öğrencinin sosyal ilişkilerini zedelemeyi hedefleyen davranışlar verilebilir (Wong, 2009).

Zaman içerisinde akran zorbalığının uygulanış biçiminde bir takım değişimler olduğu gözlenmiştir (Gökkaya ve Tekinsav Sütçü, 2018). Özellikle son yıllarda hızla yaygınlaşan iletişim teknolojileri ile zorbalık kavramı dijital dünya bağlamında birleşerek siber ya da sanal zorbalık kavramını ortaya çıkarmıştır (Uluçay ve Melek, 2017). Bununla birlikte pantolon indirme, kızların eteklerini kaldırma, yine kızların eteklerinin altından fotoğraf çekme gibi seksüel içerikli davranışları içeren cinsel zorbalık türü de ayrı bir tür olarak tanımlanmaktadır (Gökkaya ve Tekinsav Sütçü, 2018).

'Seyirci' terimi, izleyici, gözlemci, tanık ve yoldan geçen kişiyi ifade eder (Twemlow vd., 2004). Geçmiş çalışmalarda çoğunlukla zorba ile kurban ilişkisi incelenmiştir. Ancak, son çalışmalar (örneğin, Smith vd., 2004) çoğu gencin ne yalnızca zorba ne de salt kurban olduğunu göstermektedir. Salmivalli ve diğerlerinin (1996) çalışması, zorbalık mağduriyetinin dinamiklerini genişleterek, 'dışlanmışlar' (yani, olaya dahil olmayanlar) veya 'savunucular' (yani, kurbanlara yardım edenler) olarak tanımlanan seyircileri de akran zorbalığı araştırmalarına dahil eden ilk çalışmadır. Okulda bir zorbalık meydana geldiğinde, bazı öğrenciler doğrudan olaya karışırken, bazılarının ise yalnızca seyirci olduğu bilinmektedir (Atlas ve Pepler, 2001). Kimi seyirciler, zorbalık durumlarında birden fazla rol oynarlar; zorbalık davranışı karşısında kurbanı yardım etmeden izlemekten zevk alırlar ve genellikle zorbayı teşvik ederler. Ayrıca, bir yetişkin geldiğinde zorbayı uyarak onlara yardımcı olurlar

(Smith vd., 1999). Bununla birlikte kimi seyirciler de kurbanla empati kurar ve zorbalığı onaylamazlar (Gini vd., 2008). Bu tutumlar yaş (Seals ve Young, 2003) ve cinsiyete (Hoover vd., 1992; Seals ve Young, 2003) göre değişir. Yaş açısından, çocukların zorbalığa karşı olumsuz tutumları yaşlandıkça azalır. İronik bir şekilde, daha büyük çocuklar, kurbanları destekleme olasılığı daha yüksek olanlardır. Cinsiyet açısından ise, kızlar kurbanlara karşı daha empatik ve destekleyicidir, oysa erkekler, kurbanların 'başlarına geleni hak ettiklerini' düşünürler (Rigby, 1997).

1.9. Akran Zorbalığının Nedenleri

Çocukluk çağıının erken dönemlerinde duyguları anlamlandırma ve empati kurma konularındaki yetersizliklerin yalnızlaşmaya veya akran zorbalığına sebep olabileceği ifade edilmektedir (Dağlı ve Dağlıoğlu, 2021). Yüksek düzeyde saldırganlık gösteren ve yüksek düzeyde saldırganlık göstermeyen çocukların duygusal yeterlilikleri arasında fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan bir çalışmada yüksek düzeyde saldırganlık gösteren çocukların daha sık ve yoğun şekilde öfke duygusu sergiledikleri; aynı zamanda bu çocukların, duygularının nedenlerini tanıma becerisinde yetersiz olduklarının saptandığı belirtilmiştir (Ersan, 2017). Okullarda zorbalık davranışını etkileyen faktörleri anlamak, birey ve çevre arasındaki karmaşık ilişkilerin yakından incelenmesini gerektirmektedir. Ekolojik sistem teorisi, zorbalık kurbanları ve faillerinin, onları merkeze yerleştirip bireyi şekillendiren çeşitli sistemlerin dışı doğru hareket eden karmaşık, birbiriyle ilişkili mikro, mezo ve makro sistem düzeylerinin bir parçası olduğunu savunur (Bronfenbrenner, 1994). Bu sav, okulda zorbalığa karışan gençlerin aile, akran grubu, okul ve mahalle/topluluk gibi birçok alanda sorun yaşadığını belirleyen çalışmalara dayanmaktadır (Swearer ve Espelage, 2004). Akran zorbalığını etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır.

Birçok çalışma, erkeklerin kızlardan daha fazla zorbalık yapma davranışı gösterdiğini vurgulamaktadır (Espelage vd., 2000; Nansel vd., 2001; Seals ve Young, 2003; Varjas vd., 2009). Geçmiş bulgular ayrıca, erkeklerin genellikle doğrudan zorbalığın kurbanı ve faili olduğunu, kızların ise dolaylı zorbalık (örneğin, sosyal reddedilme, ilişkisel saldırganlık) yaşadığını belirtmiştir (Olweus, 1993; Varjas vd., 2009). Ancak, zorbalıkla ilgili cinsiyet farkları konusundaki bulgular karışıktır ve görece yeni çalışmalar (Barboza vd., 2009; Goldstein vd., 2008), cinsiyetin önemli bir ayırt olmadığını bildirmektedir. İlginç bir şekilde, son çalışmalar ayrıca ilişkisel saldırganlığın sadece kadınlara özgü bir saldırganlık biçimi olmadığını (Swearer, 2008) ve ilişkisel saldırganlıkta cinsiyet farkının çok az olduğunu bulmuştur (Goldstein vd., 2008). Yakın tarihte yapılmış olan bir meta-analiz, dolaylı

saldırganlık ölçütlerinde cinsiyet farkından kaynaklanan farklılıkların göz ardı edilebilir olduğunu göstermiştir (Card vd., 2008). Araştırmacılar, zorbalık davranışlarında cinsiyet farkları hakkında herhangi bir sonuca varmadan önce dikkatli olunması gerektiğini ve cinsiyetin zorbalık davranışı için mutlaka önemli bir yordayıcı olmayabileceğini belirtmektedir (Espelage vd., 2004).

Yapılan çalışmalara göre okullarda, farklı cinsel yönelimleri olan gençler arasında zorbalık, heteroseksüel olarak tanımlanan gençlere göre daha sık görülmektedir. LGBT gençler arasında yapılan bir anket, bu gençlerin neredeyse %40'ının cinsel yönelimleri nedeniyle en az bir kez fiziksel tacize maruz kaldığını ve %64,3'ünün okullarında cinsel yönelimleri nedeniyle kendilerini güvensiz hissettiğini bildirdiğini ortaya koymuştur (Kosciw, 2004). Ayrıca, Rivers (2001) İngiliz LGBT öğrencilerinin %82'sinin homofobik nitelikte olan lakap takmaya maruz kaldığını ve %60'ının saldırıya uğradığını belirtmektedir. Massachusetts'te 2003 yılında yapılan bir anket; kendilerini gey, lezbiyen ve biseksüel olarak tanımlayan bireylerin, kendilerini güvensiz hissetmeleri sebebiyle, kendini heteroseksüel olarak tanımlayan öğrencilere kıyasla beş kat daha okul devamsızlığı yaptığını ortaya çıkarmıştır (Hanlon, 2004). Ayrıca, Birkett ve diğerleri (2009), LGBT ve cinsel yönelimini sorgulamakta olan öğrencilerin heteroseksüel akranlarına göre daha sık zorbalığa maruz kaldıklarını bulmuştur. Şaşırtıcı bir şekilde, homofobik mağduriyetin failleri homofobik tutumlara sahip olmayabilmektedir. Sosyal bağlam, öğrencilerin homofobik alay kullanmalarını açıklamada önemli bir faktör olmasına rağmen, kanıtlar agresif sosyal iklimlerin homofobik alay kullanımının artmasıyla daha güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir (Poteat, 2008).

Gençlerin sağlık durumu okullarda zorbalığa maruz kalmalarında etken bir faktör olabilmektedir. Yapılan sınırlı sayıda araştırma, obezite ile akran zorbalığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir (Griffith vd., 2005; Janssen vd., 2004; Kukaswadia, 2009). Kanada okullarında yapılan ve 5749 erkek ve kız öğrenciyi temsil eden bir örneklemle gerçekleştirilen bir çalışmada, kilolu ve obez gençlerin normal kilolu öğrencilere göre daha fazla zorbalık yaptığı bulunmuştur (Janssen vd., 2004). Diğer çalışmalar ise kilolu ve obez olmanın, her iki cinsiyette de, okulda akran zorbalığına uğrama riskinin arttığını bildirmektedir (Kukaswadia, 2009). Griffith ve diğerlerinin (2005) İngiliz okullarındaki obez ergenlerle ilgili kohort çalışması, obez erkeklerin kurban ve zorba olma ihtimalinin önemli ölçüde daha yüksek olduğunu, obez kızların ise kurban olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmaların bulguları, obezitenin okulda zorbalık davranışının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

Araştırmalar, öğrenme ve gelişimsel bozuklukları olan gençlerin akran zorbalığı riski altında olduğunu göstermektedir (Baumeister vd., 2008; Humphrey vd., 2007; Marini vd., 2001; Saylor ve Leach, 2009; Thompson vd., 1994). Yapılan çalışmalar öğrenme ve gelişimsel bozuklukları olan çocukların okuldaki akranları tarafından zorbalığa uğrama olasılığının anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Rose ve diğerleri (2011), öğrenme ve gelişimsel bozuklukları olan çocukların ve gençlerin pasif olmaları ya da zorbalık davranışını pekiştirebilecek tepkiler göstermeleri nedeniyle okulda daha çok zorbalığa maruz kaldığını öne sürmektedir. Öte yandan, Kaukiainen ve diğerleri (2002), öğrenme bozukluğunun mağduriyetle ilişkili olmadığını ancak zorbalık yapma ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmacılar, öğrenme bozuklukları olan çocukların ve gençlerin sözlü ve sözsüz iletişimi yorumlamada zorluk çektiklerini ve zayıf sosyal becerilere sahip olduklarını, bu durumun da akran ilişkilerini etkin bir şekilde yönetme yeteneklerini engelleyebileceğini, böylelikle saldırgan davranış eğilimi gösterdiklerini teorize etmektedirler. Ancak, Marini ve diğerleri (2001), öğrenme bozukluğu olan gençler için zorbalık olaylarının analiz edilmesinin zor olduğunu çünkü bu gençlerin zorbalığı fark etme ve rapor etme olasılığının daha düşük olduğunu belirtmektedir.

Yetişkinlerin gençler üzerindeki olumsuz etkileri (Espelage vd., 2001), ebeveyn ile sağlıklı bir iletişimin kurulamaması (Barboza vd., 2009; Flouri ve Buchanan, 2003; Georgiou, 2009) ve ebeveyn desteğinin yetersizliği (Holt ve Espelage, 2007) gibi ebeveyn düzeyindeki faktörler akran zorbalığı ile ilişkilendirilmektedir. Araştırmalar ayrıca olumsuz aile etkileşimleri (Duncan, 2004; Spriggs vd., 2007) ile çocuk istismarı (Bolger ve Patterson, 2001; Duncan, 1999; Shields ve Cicchetti, 2001; Yodprang vd., 2009) arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Shields ve Cicchetti'nin (2001) çalışması, çocuk istismarının hem erkekleri hem de kızları akran zorbalığı riski altına soktuğunu bulmuştur. İstismar olayı, ergenler arasında akran etkileşim tarzlarının gelişimini doğrudan etkilemektedir (Duncan, 2004). İstismara uğramış çocuklar, kendilerini zarardan koruyamadıkları için güçsüz hissedebilmektedirler (Finkelhor ve Browne, 1985). Bazı araştırmalar, sosyo-demografik özelliklerin (örneğin, cinsiyet ve ırk/etnik köken) gençlerin zorbalık davranışları ile arasındaki ilişkiye dair anlamlı farklılıklar bulunduğunu da ortaya koymuştur. Ebeveyn-genç ilişkileri ile zorbalık arasındaki ilişki, erkek ve kız çocuklar için farklılık göstermektedir. Örneğin, eğer anne erkek çocuklarının özerkliğine yönelik gelişimini ya da kız çocuklarının bağıllık gelişimini engelliyorsa, gençlerin kurban olma olasılığı daha yüksektir (Duncan, 2004). Aşırı koruyucu annelere sahip erkek çocuklar, yeni durumları tek başlarına veya akranlarıyla keşfetme ve deneyimlemede güçlük çektikleri için akranları tarafından zorbalığa uğramaya daha müsaittir. Olumsuz deneyimlerden korunmaları nedeniyle, çatışmaları ele alma ve çözme becerileri gelişmez.

Akran gruplarında statü elde etmek ve sürdürmek için gerekli özerklik duygusunu geliştiremeyen erkek çocuklar, bunun bir sonucu olarak, zorbalık ve reddedilme olasılığına sahiptir. Diğer yandan, anneleri duygusal olarak istismarcı, düşmanca ve mesafeli olan kız çocukların da zorbalığa uğrama olasılığı yüksektir. Bu kızlar, annelerinin kişiler arası becerilerini sağlıklı bir şekilde modellemekte başarısız olmaları nedeniyle uygun sosyal becerileri öğrenmede zorluk çekerler. Zayıf duygu düzenleme ve iletişim problemleri nedeniyle akran zorbalığına maruz kalırlar (Duncan, 2004).

Bağlanma kuramı, ebeveyn ile olan bağın kalitesinin, bireylerin ileriki yaşlardaki sosyal ilişkilerini etkilediğini öne sürer (Monks vd., 2009). Bu teori, ebeveyn-genç ilişkisi ve etkileşiminin eksikliğinin neden zorbalık davranışını etkileyebileceğini açıklar. Erken yaşlarda ebeveynleriyle güvenli bağlar kuran çocuklar, diğer insanlarla daha olumlu ilişkiler kurabilmektedirler. Ebeveynleriyle güvenli bağlar kuramayanlar ise sosyal becerilerinin gelişimi zayıf kalacağı için akran çatışmaları ve reddedilmeyle karşılaşabilmektedirler. Güvenli bağların eksikliği, çocukluk döneminde okulda saldırgan davranışlar gibi problemli davranışlara yol açabilmektedir (Kennedy ve Kennedy, 2004).

Ebeveynler arasında yaşanan şiddetin, gençler arasındaki akran zorbalığı ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Yapılan çalışmalar, ebeveynleri arasındaki şiddete tanık olan çocukların kendilerinin de saldırgan davranışlar sergileme olasılığının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Baldry, 2003; Holt vd., 2008). Ebeveynler arasındaki şiddet ile zorbalık davranışı arasındaki ilişki, sosyal öğrenme teorisi ile açıklanabilir. Bu teoriye göre, çocuklar davranışları gözlem ve rol modelleme yoluyla öğrenirler (Monks vd., 2009). Ebeveynleri arasındaki şiddete tanık olan çocuklar saldırgan davranışı normalleştirerek zorbalığı akranlarıyla etkileşimde bulunmanın meşru bir yolu olarak kabul edebilmektedir. Ayrıca, yapılan çalışmalarda bu çocukların güvensizlik ve kaygı geliştirdiği de görülmüştür. Bu güvensizlik ve kaygının ise zorbalık davranışında bulunma ya da zorbalığa maruz kalma şeklinde ortaya çıktığı ifade edilmiştir (Garrido vd., 2010). Bu tür şiddete maruz kalmak, çocukların duygusal gelişimini bozmakta ve sağlıklı ilişkiler kurma yeteneklerini etkilemektedir (Herrenkohl vd., 2008).

Ergenlik dönemi, arkadaşlıkların ve akran desteğinin önemli olduğu bir dönemdir. Ergenler, ebeveynlerinden bağımsız olmak ister ve sosyal destek için arkadaşlarına ve akranlarına yönelirler. Bu noktada olumsuz akran ilişkileri veya akran desteğinin eksikliği, akran zorbalığı ile ilişkilendirilebilecek önemli risk faktörlerindendir. Araştırmacılar, zorbalığın bir grup süreci olduğunu öne sürmekte ve zorbalığı önleme ve zorbalığa müdahale çalışmalarının akran grubu düzeyinde hedeflenmesini önermektedir (Salmivalli, 2009).

Birçok araştırmacı (Garandean ve Cillessen, 2006; Haynie vd., 2001; Holt ve Espelage, 2007; Pellegrini ve Long, 2002; Rigby, 2005; Rodkin ve Hodges, 2003; Schmidt ve Bagwell, 2007), akranların zorbalık mağduru olma ve zorbalık yapma davranışları göstermede önemli bir rol oynadığını bulmuştur. Birçok ergen için akranları tarafından kabullenilmek, popülerlik ve arkadaşlıklar oldukça önemlidir (Espelage, 2002). Akranlarınca kabullenilmek, akran zorbalığından korunmada önemli bir faktördür; düşük seviyede akran kabulü ve sosyal desteğe sahip olan gençlerin zorbalık mağduru olma riski daha yüksektir (Demaray ve Malecki, 2003). Akran kabulü ve sosyal desteğin yanı sıra, arkadaşlıkların kalitesi de akran zorbalığı konusunda büyük bir rol oynamaktadır; olumlu arkadaşlıklar, akran zorbalığına karşı etkili bir tampon işlevi görebilmektedir (Bollmer vd., 2005; Schmidt ve Bagwell, 2007). Zorbalık, bir akran grubu tarafından desteklendiğinde ve bir grup normu olarak kabul edildiğinde ise artar (Duffy ve Nesdale, 2008). Yapılan çalışmalar, akran grubunun zorbalık davranışını belirleyebilecek bir unsur olduğunu göstermektedir.

Akran zorbalığı konusunda yapılan çalışmalarda okul ortamı ve okul güvenliği sıklıkla ilgilenilen konular olmuştur (Meyer-Adams ve Conner, 2008; Pellegrini ve Bartini, 2000; Wienke Totura vd., 2008). Bu çalışmalar, olumsuz okul ortamı faktörlerinin (örneğin, daha düşük seviyelerde yetişkin gözetimi) zorbalık sıklığını artırabileceğini ve öğrencilerin okullarında kendilerini güvende hissetme olasılığını azaltabileceğini belirtmektedir. Olumlu bir okul ortamına sahip olan gençler ise, dışsallaştırma davranışlarına (örneğin, saldırganlık) daha az eğilimlidir (Kupermine vd., 1997). Bu bulgular, okul ortamının gençlerin psikososyal iyilik halleri üzerindeki önemini göstermektedir (Espelage ve Swearer, 2003).

Öğrenciler ve öğretmenler arasındaki sık etkileşim nedeniyle, öğretmenlerin tutumlarını ve katılımlarını anlamak gereklidir. Okul kültürüne katkıları göz önüne alındığında, öğretmenler ve okul yetkilileri, öğrencilerin akranlarıyla ilişkilerini ve okul ortamına dair algılarını etkileyebilirler (Lee, 2009; Olweus, 1992). Yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin öğrencilerinin akademik ve sosyal yaşamlarına katılımının, öğrencilerin okullarında kendilerini güvensiz hissetmelerini önemli ölçüde azalttığı bulunmuştur (Hong ve Eamon, 2011). Rigby ve Bagshaw'un (2003) yaptığı bir çalışmada, 7000 ortaokul öğrencisine öğretmenlerinin zorbalık olaylarına müdahale edip etmedikleri sorulduğunda, %40'ı "gerçekten değil" veya "sadece bazen ilgileniyorlar" yanıtını vermiştir. Bu nedenle, farklı çalışmalarda ortaya konduğu gibi, öğrenciler zorbalığa uğradıklarında ilgisiz tutuma sahip olan öğretmenlerinden yardım istememektedirler (Craig vd., 2000; Fekkes vd., 2005). Öğretmenlerin, öğrencilerin akran çatışmalarına müdahale ettiği örneklerde ise öğrencilerin

öğretmenlerden veya okul yetkililerinden yardım istemeye daha yatkın olduğu görülmüştür (Aceves vd., 2009).

Araştırmacılar, gençlerin televizyonda (Huesmann vd., 2003), video oyunlarında (Anderson ve Bushman, 2001) ve internette (Williams ve Guerra, 2007) şiddet içeren içeriklere maruz kalmalarının, saldırgan düşünce ve davranış olasılığını artırdığını bulmuşlardır. Sosyal öğrenme teorisinin de destekleyeceği üzere, medyada şiddet içeren bir modeli gözlemleyen gençler, saldırgan akran etkileşimlerine girmeye daha yatkın hale gelmektedir. Huesmann ve diğerlerinin (2003) yapmış olduğu boylamsal bir çalışmada, altı ila on yaş arasındaki çocukların televizyon şiddetine maruz kalmalarının, hem erkek hem de kız ergenlerde ileriki yıllarda saldırgan davranışlara yol açtığı bulunmuştur. Çalışmanın bulguları ayrıca, gençlerin televizyondaki saldırgan karakterlerle kendilerini özdeşleştirmelerinin ve televizyon şiddetini gerçek olarak algılamalarının, saldırgan davranışlar için önemli risk faktörleri olduğunu göstermektedir.

Son yıllarda, internetin belirli bir kişi veya grup üzerinde zarar veya rahatsızlık yaratmak amacıyla kullanılması anlamına gelen siber zorbalık, medya ve araştırmaların dikkatini çekmiştir (Williams ve Guerra, 2007). Giderek artan sayıda gencin internete erişimiyle birlikte, siber zorbalık gençler arasında yeni bir mağduriyet biçimi olarak ortaya çıkmıştır (Williams ve Guerra, 2007). Bu tür zorbalık, öğrencilerin zorbalık davranışlarını pekiştiren inançları, olumsuz okul iklimi ve olumsuz akran desteği ile önemli ölçüde ilişkilidir (Hong ve Espelage, 2012).

Akran zorbalığının nedenleri araştırıldığında, ilişkili diğer bir faktörün ise duygusal zeka olduğu belirlenmiştir. Duygusal zekası yüksek olan bireyler daha güçlü ilişkiler kurmakta ve okulda başarılı olmakta iken; düşük duygusal zekanın ise hem zorba hem de kurban olma olasılığını arttırdığı ifade edilmektedir. Bu nedenle, akran zorbalığı konusunda yapılan çalışmalarda bireylerin duygularını anlamaları ve bunları doğru şekilde ifade edebilmeleri için gerekli becerilerin kazandırılmasının önemi vurgulanmıştır (Özbek ve Taneri, 2022).

Çalışmalar, ebeveynlerin boşanmasının, gençler üzerinde saldırganlık gibi olumsuz davranışlara neden olabileceğini göstermiştir (Breivik ve Olweus, 2006; Lamden vd., 2002). Hetherington ve Elmore'a (2003) göre, boşanmış veya tekrar evlenmiş ailelerdeki ergenlik öncesi çocuklar, daha yüksek düzeylerde saldırganlık, uyumsuzluk, itaatsizlik, uygunsuz davranışlar ve düşük oto-kontrol düzeyi sergilemişlerdir. Fosse ve Holen'in (2002) Norveç'teki bir psikiyatri kliniğindeki 160 yetişkin hasta ile yaptığı çalışmada, çocukluğunda zorbalık gören erkeklerin çoğunun biyolojik babaları olmadan büyümüş bireyler olduğu bulunmuştur.

Ebeveyn-çocuk etkileşiminin genellikle erken çocukluk ve ön ergenlik yıllarında daha güçlü olması nedeniyle, bu dönemde yaşanan aile yapısındaki değişiklikler çocukları olumsuz etkileyebilmektedir (Hong ve Espelage, 2012).

Ebeveyn kaybının ergenler üzerindeki etkileri konusunda yapılan araştırmalar, kayıp yaşamış ergenlerin akran zorbalığına daha açık olabileceğini göstermektedir. Bir ebeveynin yokluğu, yalnızlık, izolasyon ve duygusal sıkıntı gibi hisler yaratabilmekte; bu da ergenleri zorbalığa daha açık hale getirebilmektedir. Ayrıca, bir ebeveynin kaybı, bir ergenin özsaygı ve özdeğer duygularını etkileyebilmekte, bu da zorbalığa maruz kalma riskini artırabilmektedir. Ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin başa çıkma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olunması ve onlara duygusal destek sağlanmasının, ergenlerin yas süreçlerini daha iyi yönetmelerine ve zorbalığa maruz kalma risklerinin azalmasına yardımcı olacağı ifade edilmektedir (Erhart vd., 2011; Dowdney, 2000).

1.10. Akran Zorbalığının Etkileri

Zorbalığa maruz kalan çocukların ne gibi zorluklar yaşadığının araştırıldığı çalışmalarda kurban durumundaki çocukların kaygı, kızgınlık, yalnızlık ve çaresizlik duyguları yaşadıkları, bu çocukların okula gitmek istememe, okulda devamsızlığın artması, evde kalmayı tercih etme, akademik başarılarında ve özsaygılarında düşüş, bazı kronik hastalıkların ortaya çıkması gibi durumların görülebildiği belirtilmiştir (Uysal Toraman vd., 2021). Bununla birlikte zorba çocukların da yetişkinlere sıklıkla karşı gelme, antisosyal kişilik özellikleri sergileme, okul kurallarını sıklıkla ihlal etme, yoğun kızgınlık duygusu yaşama gibi bir takım problemler yaşadıkları ortaya koyulmuştur (Pişkin, 2002).

Çocuklukta akran zorbalığı ve ergenlikte içselleştirme sorunlarına yönelik yapılan boylamsal bir çalışmada; akran zorbalığı uygulayan ve akran zorbalığına maruz kalan çocukların oluşturduğu deney grubunun kontrol grubuna kıyasla daha sık majör depresif bozukluk tanısı aldığının saptandığı ve akran zorbalığının ruh sağlığını olumsuz etkileyerek depresif belirtiler göstermede uzun süreli etkilerinin olabileceği belirtilmiştir (Öztürk, 2022).

1.11. Duygu Düzenleme Kavramı ve Kapsamı

İnsanların pozitif ve negatif duygularını otomatik ve çabasız bir şekilde ve/veya bilinçli ve çabalı bir yolla düzenleme süreçlerine, bu duyguların deneyimlenmesi ve çevresel uyaranlara uygun bir şekilde ifade edilmesine duygu düzenleme denmektedir (Jazaieri vd., 2014; Szasz vd., 2011). Duygu düzenleme, genel zihinsel sağlığın temel ön koşulu olarak belirtilmektedir (Park vd., 2012). Duygu yönetimiyle ilişkili olduğu düşünülen bir değişken

bağlanmadır (Babcock vd., 2000). Güvenli bağlanan bireyler için negatif duygular, diğer insanlardan etkili geri bildirimler almayı destekleyebileceği için sağlıklı bir iletişim aracı olarak kullanılabilir. Ancak güvensiz bağlanan bireyler, belirsiz durumlarda negatif duygularını etkisiz bir şekilde ifade edebilirler. Negatif duygularını ketlemeyi ya da abartmayı öğrenebilirler ve bu durum da duyguların ifade edilmesinde problemli davranış örüntülerine neden olabilir (Babcock vd., 2000).

Dışarıdan gelen uyaranlara karşı hassaslığı ifade etmede kullanılan pekiştireç duyarlılığının, kişilerin duygu düzenleme becerileriyle ilişkili olduğu belirtilmiştir. Diğer bir deyişle, yüksek ya da alçak pekiştireç duyarlılığı, bireylerin duygularını ifade etmelerinde ya da düzenlemelerinde etkili olabilmektedir. Örneğin korku ya da anksiyete yaşamak, bu duygulardan kaçınmayı artırabilir ve bu kaçınma, duygulara karşı işlevsel olmayan tepkilerin ortaya çıkmasına neden olabilir. Pekiştireç hassaslığıyla ilişkili olan davranışsal ketleme ve savaş-kaç-don kal sistemlerinin, bireylerin duygu düzenleme zorluklarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur (Hannan ve Orcutt, 2013).

1.12. Duygu Düzenlemeyi Etkileyen Faktörler

Duygu yönetiminde yaşanan zorlukların endişe, mutsuzluk ve stres tepkilerinin artmasıyla ilişki olduğu belirtilmiştir (Jazaieri vd., 2014). Travma yaşayan kişiler arasında, travma sonrası stres bozukluğu semptomları ve duygu düzenlemedeki zorluklar ilişkisinin incelendiği bir çalışmada, Tull ve diğerleri (2007) travma sonrası stres semptomları şiddetinin, duygusal kabulün eksikliği, dürtü kontrolü problemleri ve yetersiz duygu düzenleme stratejileriyle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, travma sonrası daha şiddetli negatif duygu yaşamının, duygu düzenlemedeki genel problemlerle ilişkili olduğu bulunmuştur (Tull vd., 2007).

Etkili duygu yönetimi olumlu sağlık haliyle ilişkili olduğu gibi, duyguları yönetememe de iyi oluş halinin bozulmasıyla ilişkilidir. Park ve diğerleri (2012), birinci sınıfa başlayan üniversite öğrencileri arasında, boyutlarından biri duygu düzenleme olan benlik düzenlemesiyle, iyi oluş hali arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Dönem sonunda, duygu düzenleme becerilerinde anlamlı bir gelişme gözlenmeyen öğrencilerin depresyon, kaygı ve stres düzeylerinde artış bulunmuştur. Benlik düzenleme becerilerindeki artışın ise yıl içerisinde daha iyi bir adaptasyonla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin iyi oluş hallerindeki düşüşün depresyon, kaygı ve stres düzeylerindeki artışla ilişkili bulunması, duygu düzenleme becerilerindeki problemler ile iyi oluş halinin ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

1.13. Duygu Düzenleme Stratejileri

Farklı duygu düzenleme yöntemleri, farklı sonuçlara yol açabilmektedir. Bastırma ve bilişsel yeniden değerlendirme en sık araştırılan duygu yönetimi stratejileri arasındadır. Kişinin içsel olarak ne hissettiğini diğerlerinden gizlemesi, bastırma olarak adlandırılır. Bastırma, artmış fiziksel uyarılma ve olumsuz duygusal sonuçlara yol açan zarar verici etkilerle ilişkidir (Hofmann vd., 2009). Ayrıca, stresle ilişkili semptomların, olumsuz duyguların, depresyonun ve anksiyetenin artmasıyla ve pozitif duyguların ve yaşam doyumunun azalmasıyla da ilgilidir. Bilişsel yeniden değerlendirme ise, duyguyla ilişkili uyarıların anlamlarının yeniden  er evelendirilerek duygusal tepkileri düzenlemeyi içermektedir. İnsanların bilişsel yeniden değerlendirme becerilerinin, pozitif duygu durumlarının artışı ve psikolojik iyi olu larının güçlenmesi ile ilgili olduğu, ayrıca duygu düzenleme becerilerinin gelişmesiyle de bağlantılı olduğu belirtilmiştir (Jazaieri vd., 2014). Negatif duyguları düzenlemede bilişsel yeniden değerlendirme stratejisinin kullanımının, bastırma stratejisine göre daha etkili olduğu bulunmuştur (Hofmann vd., 2009). Duygu yönetimi becerileri kişilerarası ilişkilerde önemli bir de i kendir. Bastırma ve bilişsel yeniden yapılandırma stratejilerini kullanan bireyler karşılaştırıldığında, bastırma stratejisi kullanan biriyle iletişim kuran bireylerin daha çok stres yaşadıkları bulunmuştur (John ve Gross, 2004).

1.14. Duygu Düzenlemenin Gelişimsel Açıdan  nemi

Duygu düzenleme kişinin ruhsal, sosyal ve bilişsel gelişim sürecinde geliştirdiği en temel başarılarından biridir (Atalar, 2012). Gelişim aşamalarında kendini farklı şekillerde gösteren duygu düzenlemede bireyin kendi bilişsel denetiminin yanı sıra başkalarının etkisinin de anlaşılması gerektiği  ne s r lm  tur. Thompson'a (1994) göre duygularla ba a çıkmada kişinin kendi gayretinin yanı sıra başka insanların etkilerine de vurgu yapılmaktadır. Gelişim dönemlerinde kendisini farklı şekillerde gösteren duygu düzenleme becerisinin bebeklik dönemi ile birlikte kurulmaya ba landığı ortaya konmuştur.

1.14.1. Erken  ocukluk Döneminde Duygu Düzenleme

Erken  ocukluk dönemi, duygu düzenleme becerilerinin temellerinin atıldığı önemli bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar, çevrelerindeki yetişkinlerin ( zellikle ebeveynlerin) rehberliğinde duygu düzenleme stratejilerini öğrenirler. Çocuklar, bu stratejileri taklit ederek ve model alarak i selle tirirler. Bu dönemde ebeveynlerin tepkileri, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde kritik bir rol oynar. Örneğin, ebeveynlerin çocuklarının duygularına verdiği tepkiler, çocukların duygu düzenleme becerilerini büyük ölçüde etkiler.

Ebeveynlerin duygusal olarak duyarlı, destekleyici ve rehberlik eden bir tutum sergilemeleri, çocukların olumlu duygu düzenleme becerileri geliştirmelerine yardımcı olur. Örneğin, bir çocuk öfkeli olduğunda ebeveynin sakin bir şekilde durumu yönetmesi ve çocuğa duygularını nasıl ifade edeceğini öğretmesi, çocuğun kendi duygularını daha iyi düzenlemesine katkı sağlar. Öte yandan ebeveynler ile kurulan güvenli bağlanma, çocuğun dünyayı güvenli bir yer olarak görmesine ve duygusal olarak kendini ifade edebilmesine olanak tanır. Bu bağlanma biçimi, çocuğun stresli durumlarla başa çıkmasını kolaylaştırır ve duygusal dengeyi sağlar. Güvensiz bağlanma ise çocukların duygu düzenleme becerilerinde zorluklar yaşamasına neden olabilir (Eisenberg ve Spinard, 2004).

1.14.2. Okul Öncesi Dönemde Duygu Düzenleme

Okul öncesi dönem, çocukların sosyal çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunduğu ve bu etkileşimler aracılığıyla duygu düzenleme becerilerini daha da geliştirdiği bir süreçtir. Bu dönemde çocuklar, hem akranları hem de yetişkinlerle olan etkileşimlerinde duygu düzenleme stratejilerini kullanarak sosyal becerilerini geliştirirler (Yıldız Bıçakçı, 2018).

Duygu düzenleme, çocukların sosyal becerilerinin önemli bir bileşenidir. Çocuklar, bu dönemde empati, işbirliği yapma, sırayla oynama ve çatışmaları çözme gibi temel sosyal becerileri öğrenirler. Duygularını etkili bir şekilde düzenleyebilen çocuklar, sosyal ilişkilerinde daha başarılı olurlar ve akranları tarafından daha çok kabul görürler. Çocukların duygusal deneyimlerini ifade etmeleri ve düzenlemeleri için bu dönemde oyun da doğal bir araçtır. Oyun sırasında çocuklar, duygusal tepkilerini deneyimleyebilir, farklı roller oynayabilir ve bu sayede duygusal farkındalıklarını artırabilirler. Ayrıca, oyun esnasında yaşanan sosyal etkileşimler, çocukların duygusal tepkilerini nasıl düzenleyeceklerini öğrenmelerine yardımcı olur (Cole vd., 2004).

1.14.3. Ergenlik Döneminde Duygu Düzenleme

Ergenlik dönemi, bireylerin duygusal ve sosyal gelişiminde önemli değişimlerin yaşandığı bir süreçtir. Bu dönemde duygu düzenleme becerileri, ergenlerin sosyal ilişkilerini, akademik başarılarını ve kimlik gelişimini doğrudan etkiler. Ergenlerin hormonal değişiklikler ve sosyal baskıların etkisiyle yoğun duygusal deneyimler yaşamaları; duygu düzenleme becerilerinin önemini artırır. Ergenlikte yaşanan hormonal değişiklikler, duygusal tepkilerin yoğunluğunu artırabilir. Örneğin, stres hormonları olan kortizol ve adrenalin seviyelerindeki artış, ergenlerin duygusal dalgalanmalar yaşamasına neden olabilir. Bu nedenle, ergenlerin bu

dönemde duygu düzenleme becerilerini geliştirmeleri, psikolojik sağlıklarını korumaları açısından kritik öneme sahiptir (Gross, 2014).

Ergenlik dönemi, bireylerin kimlik arayışı ve geliştirme süreciyle karakterizedir. Bu süreçte ergenler, kendi duygusal tepkilerini ve bu tepkilerin sosyal etkilerini anlamaya çalışırlar. Bu dönemde geliştirilen etkili duygu düzenleme becerileri, ergenlerin kimlik gelişimini destekler ve duygusal istikrar sağlar. Ayrıca ergenler, bu dönemde arkadaş grupları ve sosyal çevreleriyle olan ilişkilerine büyük önem verirler. Sosyal kabul görme ve aidiyet hissetme arzusu, ergenlerin duygu düzenleme becerilerini kullanma ihtiyacını artırır. Örneğin, bir ergenin sosyal bir ortamda yaşadığı utanç ya da reddedilme hissini düzenleme becerisi, onun bu ortamda nasıl davranacağını ve ilişkilerinin nasıl şekilleneceğini belirler (Gross, 2014).

1.15. Duygu Düzenlemede Ebeveynin Rolü

Ebeveynlerin duygu düzenlemedeki rolü, çocukların duygusal gelişiminde ve bu becerilerin yaşam boyu sürdürülebilirliğinde kritik bir öneme sahiptir. Ebeveynlerin, çocuklarının duygusal dünyasını nasıl yönlendirdikleri ve bu süreçte onlara nasıl rehberlik ettikleri, çocukların duygu düzenleme stratejilerini nasıl geliştireceklerini ve bu stratejileri ne ölçüde etkili kullanacaklarını belirler (Yıldız Bıçakçı, 2018).

Ebeveynler, çocuklarının duygusal tepkilerini ve bu tepkilere nasıl yanıt vereceklerini gözlemleyerek öğrenirler. Ebeveynlerin kendi duygularını nasıl düzenledikleri, çocukları için bir model teşkil eder. Çocuklar, ebeveynlerinin stresli durumlarda sakin kalma, olumlu bir bakış açısı geliştirme ve duygusal tepkilerini kontrol etme gibi davranışlarını taklit ederler. Bu süreç, çocukların kendi duygusal tepkilerini ve duygu düzenleme stratejilerini şekillendirmelerine yardımcı olur (Morris vd., 2007).

Duygusal koçluk, ebeveynlerin çocuklarının duygularını tanımalarına, ifade etmelerine ve düzenlemelerine rehberlik ettikleri bir süreçtir. Duygusal koçluk yapan ebeveynler, çocuklarının duygusal tepkilerini kabul eder ve bu duyguların nasıl yönetileceği konusunda onlara rehberlik eder. Bu ebeveynler, çocuklarına duygularını anlamaları, bu duygulara uygun tepkiler vermeleri ve olumsuz duygusal deneyimlerle başa çıkmaları için stratejiler öğretirler (Gottman vd., 1997).

Ebeveynlerin duygusal destek sağlamaları, çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmelerinde hayati bir rol oynar. Destekleyici ebeveynler, çocuklarının duygusal ihtiyaçlarını tanır, onlara duygusal güvenlik sağlar ve duygusal deneyimlerini yönetmeleri için

gerekli desteği sunar. Bu tür bir destek, çocukların stresli durumlarla başa çıkma becerilerini geliştirir ve duygusal dengeyi sağlar (Eisenberg vd., 1998).

Ebeveynlerin disiplin stratejileri ve sınır koyma yaklaşımları, çocukların duygu düzenleme becerilerini doğrudan etkiler. Katı, cezalandırıcı ya da aşırı kontrolcü disiplin yöntemleri, çocukların duygu düzenleme becerilerini olumsuz etkileyebilir ve olumsuz duygusal tepkiler geliştirmelerine neden olabilir. Öte yandan, tutarlı, anlayışlı ve rehberlik edici disiplin stratejileri, çocukların duygusal tepkilerini düzenlemelerine yardımcı olur ve olumlu sosyal davranışlar geliştirmelerini destekler (Baumrind, 1991).

Güvenli bağlanma, çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmelerinde önemli bir rol oynar. Güvenli bir bağlanma ilişkisi, çocuğun dünyayı güvenli bir yer olarak algılamasını sağlar ve bu da çocuğun duygusal tepkilerini daha iyi yönetmesine yardımcı olur. Güvensiz bağlanma ise, çocukların duygusal düzenleme becerilerinde zorluklar yaşamasına yol açabilir. Ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları bağlanma tarzı, çocukların ilerleyen yaşamlarında duygusal tepkilerini nasıl düzenleyeceklerini belirler (Shaver ve Mikulincer, 2007).

Ebeveynlerin duygusal ifadeleri ve çocuklarıyla kurdukları duygusal iletişim tarzı, çocukların duygularını nasıl ifade edeceklerini ve düzenleyeceklerini etkiler. Duygusal olarak açık ve destekleyici bir iletişim, çocukların kendi duygusal tepkilerini anlamalarına ve bu tepkilere uygun stratejiler geliştirmelerine yardımcı olur. Ebeveynlerin duygularını ifade etme biçimi, çocukların duygusal farkındalıklarını artırır ve duygu düzenleme becerilerini güçlendirir (Thompson, 1994).

1.16. Duygu Düzenleme ve Psikopatoloji

Yetersiz duygu düzenleme becerileri, çeşitli psikopatolojik durumlarla yakından ilişkilidir. Olumsuz duygu düzenleme stratejilerinin sık kullanımı, bireylerin ruhsal sağlık sorunları yaşama riskini artırabilir. Bu tür sorunlar, bireyin yaşam kalitesini düşürebilir ve sosyal ilişkilerini olumsuz etkileyebilir. Duygu düzenlemede yaşanan güçlüklerin belli başlı ruhsal rahatsızlıklarla ilintili olduğu bilinmektedir. Bunlardan en yaygını olan depresyon, genellikle olumsuz duyguları düzenlemedeki zorluklarla ilişkilidir. Depresyon yaşayan bireyler, olumsuz düşüncelere ve duygulara odaklanma eğiliminde olabilirler. Bu da duygusal durumlarının daha da kötüleşmesine yol açabilir. Depresyonda, duygu düzenleme stratejilerinin eksikliği ya da işlevselliğinin azalması yaygındır. Bir diğer yaygın ruhsal bozukluk olan anksiyete bozuklukları, bireylerin gelecekteki olaylar ya da durumlarla ilgili

sürekli endişe duymalarına neden olur. Anksiyete yaşayan bireyler, bu endişe ve korkuları yönetmekte zorlanabilirler. Bu durum, işlevsel duygu düzenleme stratejilerinin geliştirilmesini zorlaştırabilir. Ayrıca duygularını düzenlemede zorluk yaşayan bireylerde görülen sınır kişilik bozukluğunda kişi, yoğun duygusal tepkiler ve ani duygu değişimleri yaşar. Bu bireylerin duygu düzenleme becerileri genellikle zayıftır ve bu da ilişkilerinde ve genel yaşamlarında zorluklara yol açar (Thompson, 1994).

1.17. Duygu Düzenleme Becerilerinin Geliştirilmesi

Duygu düzenleme becerileri, erken çocukluk döneminden itibaren çeşitli yöntemlerle geliştirilebilir. Bu beceriler, bireyin yaşamının her döneminde önemli bir rol oynar ve çeşitli stratejilerle güçlendirilebilir. Okullarda uygulanan sosyal ve duygusal öğrenme (SEL) programları, çocukların ve gençlerin duygu düzenleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu programlar, empati, işbirliği ve problem çözme becerilerini de destekler. Bu tür programlar, çocukların duygusal farkındalıklarını artırır ve duygusal zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olur. Ayrıca ebeveynler, çocuklarının duygu düzenleme becerilerini geliştirmelerinde rehberlik edebilirler. Ebeveynlerin duygusal farkındalık ve destekleyici iletişim stratejileri, çocukların bu becerileri öğrenmelerine yardımcı olur. Örneğin, ebeveynler çocuklarına duygularını tanımları ve ifade etmeleri konusunda yol gösterici olabilirler. Duygu düzenlemede yaşanan güçlüğü daha şiddetli olması durumunda bireyler, terapistler eşliğinde duygu düzenleme becerilerini geliştirebilirler. Dialektik Davranış Terapisi (DBT) gibi terapötik yaklaşımlar, özellikle borderline kişilik bozukluğu gibi duygu düzenleme sorunları yaşayan bireyler için etkilidir. Terapötik müdahaleler, bireylerin olumsuz duygusal tepkilerini yönetmelerine ve daha sağlıklı stratejiler geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca farkındalık uygulamalarının da bireylerin anı yaşamlarına ve duygusal tepkilerini fark etmelerine yardımcı olarak duygu düzenleme becerilerini güçlendirebileceği ve bireylerin duygusal iyilik hallerini artırabileceği düşünülmektedir (Mikulincer ve Shaver, 2007).

1.18. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, 14-18 yaş aralığında ve ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenler ile tam aileye sahip olan ergenlerde akran zorbalığı ve duygu düzenleme becerisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Ayrıca araştırmanın asıl amacının yanı sıra ergenler arasında akran zorbalığı uygulama ve akran zorbalığına uğrama durumları ile duygu düzenleme güçlüklerinin bazı değişkenler

(yaş, cinsiyet, not ortalaması, öğrenim görülen sınıf düzeyi vb.) açısından incelenmesi amaçlanmıştır.



2. GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında, araştırmanın deseni, çalışma grubu veri toplama araçları veri toplama süreci verilerin değerlendirilmesi ve analizi başlıkları yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Deseni

Ebeveyn kaybı yaşamış ergenler ile tam aileye sahip ergenlerde akran zorbalığı ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma, ilişkisel tarama modeli niteliğinde betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar, araştırılan konuyu aydınlatmak, olgular arasındaki ilişkileri meydana çıkarmak ve olaylar hakkında çıkarımlarda bulunmak için kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2017).

Araştırmanın bağımlı değişkenlerini, araştırmaya katılan ergenlerin Duygu Düzenleme Güçlüğü ve Akran Zorbalığı Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları oluşturmaktadır.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerini ise ergenlerin ebeveyn kaybı yaşayıp yaşamamaları, cinsiyetleri, öğrenim gördükleri lise türü, günlük sosyal medya kullanımları veli/vasi öğrenim düzeyleri vb. oluşturmaktadır.

2.2. Araştırma Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yoluyla belirlenerek; araştırmacı tarafından izin alınan ortaöğretim eğitim kurumlarına devam eden, kendilerine ulaşılabilen ebeveyn kaybı yaşamış gönüllü ergenler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; Sinop il merkezi ve ilçelerindeki lise eğitimine devam eden, ebeveynlerinden biri ya da her ikisi vefat etmiş ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 181 ergen; karşılaştırma grubunu tam aileye sahip 223 ergen olmak üzere toplam 404 ergen oluşturmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen ergenlerin örgün eğitime devam ediyor olması, özel eğitim sınıfı öğrencisi olmamasına dikkat edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen ergenlerin demografik özellikleri Çizelge 2.1’de verilmiştir.

Çizelge 2.1. Ergenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Değerleri ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	Grup	Aile Durumu					
		Ebeveyn Kaybı Yaşamış		Tam Aileye Sahip		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	99	54,7	142	63,7	241	59,7
	Erkek	82	45,3	81	36,3	163	40,3
Yaş	14 yaş	16	8,8	26	11,7	42	10,4
	15 yaş	38	21,0	36	16,1	74	18,3
	16 yaş	50	27,6	78	35,0	128	31,7
	17 yaş	57	31,5	60	26,9	117	29,0
	18 yaş	20	11,0	23	10,3	43	10,6
Kardeş sayısı	Yok	22	12,2	15	6,7	37	9,2
	Bir kardeş	62	34,3	89	39,9	151	37,4
	İki kardeş	44	24,3	79	35,4	123	30,4
	Üç kardeş ve üzeri	53	29,3	40	17,9	93	23,0
Sınıf Düzeyi	9. sınıf	33	18,2	43	19,3	76	18,8
	10. sınıf	43	23,8	57	25,6	100	24,8
	11. sınıf	44	24,3	60	26,9	104	25,7
	12. sınıf	61	33,7	63	28,3	124	30,7
Lise türü	Fen lisesi	8	4,4	18	8,1	26	6,4
	Anadolu Lisesi	67	37,0	75	33,6	142	35,1
	Meslek Lisesi	92	50,8	105	47,1	197	48,8
	İmam Hatip Lisesi	10	5,5	18	8,1	28	6,9
	Diğer	4	2,2	7	3,1	11	2,7

Çizelge 2.1. incelendiğinde araştırmaya toplam 404 ergenin katıldığı, bunlarının 181'inin (%44,8) ebeveyn kaybı yaşadığı, 223'ünün ise (%55,2) tam aileye sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin %54,7'sinin kız olduğu, %45,3'ünün erkek çocuğu olduğu; %8,8'inin 14 yaşında olduğu, %21'inin 15 yaşında olduğu, %27,6'sının 16 yaşında olduğu, %31,5'inin 17 yaşında olduğu tespit edilmiştir. Ergenlerin %12,2'sinin tek kardeş olduğu, %34,3'ünün iki kardeş, %24,3'ünün üç kardeş olduğu, %29,3'ünün dört kardeş ve daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ergenlerin sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde %18,2'sinin 9. sınıf olduğu, %23,8'inin 10. sınıf olduğu, %24,3'ünün 11. sınıf olduğu ve %33,7'sinin 12. sınıf öğrencisi olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların %37'sinin anadolu lisesi, %50,8'inin mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencisi olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların ekonomik durumları incelendiğinde %28,2'sinin iyi düzeyde, %64,6'sının orta düzeyde, %7,2'sinin kötü düzeyde olarak ifade edildiği tespit edilmiştir.

Tam aileye sahip olan ergenlerin %63,7'sinin kız olduğu, %36,3'ünün erkek çocuğu olduğu; %11,7'sinin 14 yaşında olduğu, %16,1'inin 15 yaşında olduğu, %35'inin 16 yaşında olduğu, %26,9'unun 17 yaşında olduğu tespit edilmiştir. Ergenlerin %6,7'sinin tek kardeş olduğu, %39,9'unun iki kardeş, %35,4'ünün üç kardeş olduğu, %17,9'unun dört kardeş ve

daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyine göre dağılım incelendiğinde %19,3'ünün 9. sınıf, %25,6'sının 10. sınıf olduğu, %26,9'unun 11. sınıf olduğu ve %28,3'ünün 12. sınıf öğrencisi olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların %33,6'sının anadolu lisesi, %47,1'inin mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencisi olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen ebeveyn kaybı yaşamış ergenlere ilişkin bilgilere Çizelge 2.2'de yer verilmiştir.

Çizelge 2.2. Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenlerin Bazı Özelliklerine İlişkin Frekans Değerleri ve Yüzdelere

Değişkenler	Grup	n	%
Hayattaki Ebeveyn	Anne	139	76,8
	Baba	39	21,5
	Hiçbiri	3	1,7
Vefattan sonra geçen süre	1 yıldan az	15	8,3
	1-2 yıl	13	7,2
	3-4 yıl	29	16,0
	5-6 yıl	20	11,0
	7-8 yıl	37	20,4
	9 yıl ve üzeri	67	37,0
Çocuğun Ebeveyn Kaybındaki Yaşı	0-2 yaş	30	16,6
	3-6 yaş	30	16,6
	7-11 yaş	49	27,1
	12 yaş ve üzeri	72	39,8
Veli/vasi	Anne	131	72,4
	Baba	32	17,7
	Akraba/Öğretmen	18	9,9
Veli/vasi Yaşı	35 yaş altı	16	8,8
	36-40 yaş	40	22,1
	41-45 yaş	48	26,5
	46 yaş ve üzeri	77	42,5
Veli/vasi Öğrenim Düzeyi	Okuryazar	19	10,5
	İlkokul Mezunu	80	44,2
	Ortaokul Mezunu	34	18,8
	Lise Mezunu	31	17,1
	Üniversite Mezunu	17	9,4

Ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin velisine ilişkin özelliklerin dağılımları incelendiğinde, %76,8'inin hayattaki ebeveyninin annesi olduğu, %21,5'inin babası olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların ebeveyn kaybı yaşamalarının üzerinden geçen süre bazında bakıldığında %8,3'ünde ebeveyn kaybı yaşamasının üzerinden 1 yıldan az bir süre geçtiği, %7,2'sinde 1 yıl geçtiği, %16'sında 2-3 yıl geçtiği, %11'inde 4-5 yıl geçtiği, %20,4'ünde 6-7 yıl geçtiği, %37'sinde ise 9 yıl ve daha fazla bir süre geçtiği bulgulanmıştır. Katılımcıların %72,4'ünün vasisinin annesi olduğu, %17,7'sinin babası olduğu, %9,9'unun ise akraba ya da öğretmen olduğu; %8,8'inin 35 yaş altında olduğu, %22,1'inin vasisinin 36-40 yaşında olduğu,

%26,5'inin 41-45 yaşında olduğu, %42,5'inin 46 yaş ve üzerinde olduğu bulunmuştur. Katılımcıların vasisinin öğrenim durumları incelendiğinde %10,5'inin herhangi bir okul bitirmediği, %44,2'sinin ilk okul mezunu olduğu, %18,8'inin orta okul mezunu olduğu, %17,1'inin lise mezunu olduğu, %9,4'ünün ise üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmamızda kullanılan veri toplama gereçleri; katılımcıların demografik bilgileri edinilmek üzere araştırmacının hazırlamış olduğu “Genel Bilgi Formu”, çalışma grubunun akran zorbalığına uğrama ve akran zorbalığı uygulama durumlarını belirlemek üzere Ayas ve Pişkin (2015) tarafından geliştirilen “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği” ve ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin duygu düzenleme becerilerini tespit etmek amacıyla Gratz ve Roemer (2004)'in geliştirmiş olduğu, Rugancı ve Gençöz (2010)'ün ise Türkçeleştirdiği “Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği”dir.

2.3.1. Genel Bilgi Formu

Araştırmacının hazırlamış olduğu genel bilgi formunda ergenlerin yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, öğrenim düzeyi, ders başarısı gibi soruların yanı sıra; ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin hayatta olan ebeveyninin kim olduğu vefat eden ebeveynini ne zaman kaybettiği velisi/vasisi ile ilişkisinin nasıl olduğu gibi katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini belirlemeyi amaçlayan sorulara yer verilmiştir.

2.3.2. Akran Zorbalığı Ölçeği Ergen Formu

Ayas ve Pişkin'in (2015) geliştirmiş olduğu Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği – Ergen Formu, okullarda ergenler arasında meydana gelen akran zorbalığı düzeyini ölçmek amacıyla oluşturulmuştur. Ölçek geliştirme çalışmasının ilköğretim ve ortaöğretime devam eden 6, 7, 8, 9, 10 ve 11. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Ölçeğe göre akran zorbalığı zorba ve akran zorbalığı kurban boyutlarından alınabilecek asgari puan 53 iken azami puan 265'tir. Ölçekten alınan puanlar artış gösterdikçe zorba ve kurban olma düzeyleri de artmaktadır. Yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Yapılan analizde altı faktör ve elli üç maddeden oluşan modelin teorik ve istatistikî olarak uygun olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmış; ölçeğin kurban boyutunun iç tutarlık kat sayısı .93 olarak, ölçeğin zorba boyutunun iç tutarlık kat sayısı ise .92 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu değerler ölçeğin psikometrik niteliklerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu ortaya koymaktadır (Ayas ve Pişkin,

2015). Araştırmanın örneklem grubu için akran zorbalığı kurban ölçeğinin güvenilirlik katsayısı .95, akran zorbalığı zorba ölçeğinin güvenilirlik katsayısı ise .96 bulunmuştur.

2.3.3. Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği

Gratz ve Roemer (2004) tarafından duygu düzenleme güçlüklerini ölçmek için geliştirilen 36 maddelik ölçeğin yetişkinler için Türkçe psikometrik analizi Rugancı ve Gençöz (2010) tarafından yapılmıştır. Orijinaldeki altı faktörlü yapı ile uyumlu olduğu görülmüştür. Maddeler 5'li Likert tipi ölçekte değerlendirilmiştir (1: hiç bir zaman, 5: her zaman). Ölçek *Farkındalık, Netlik, Kabul, Dürtü Kontrolü, Amaca Yönelik Davranabilme* ve *Stratejik* olmak üzere altı alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçeğin en ayırt edici yanı, adı geçen boyutlarda görülen duygu düzenleme güçlükleri ile birlikte duygu düzenlemede yaşanan genel güçlüğü de ölçmesidir. Ölçekten asgari 36 puan, azami ise 180 puan alınabilmektedir. Bu bağlamda ölçeğin alt ölçeklerinden alınan yüksek puanlar, kişilerin yeterli duygu düzenleme becerilerine sahip olmadığı, duygularını düzenlemede güçlük yaşadığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .94 olarak belirlenmiştir. Duygu düzenleme güçlüğü'nün alt boyutlarının iç tutarlık katsayılarının ise .90 ile .75 arasında olduğu görülmüştür (Rugancı ve Gençöz, 2010).

Neuman vd. (2010) Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği'nin ergen bireyler için de güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğunu ortaya koymuşlardır. Sarıtaş ve Gençöz (2011) tarafından ise ölçeğin ergen bireyler için Türkçeleştirme çalışması yapılmıştır. Ölçeğin genel güçlük iç tutarlık katsayısı, orijinali ile paralellik göstererek .93 ve test tekrar-test güvenilirliği ise .83 ($p < .01$, $n = 59$) olarak belirlenmiştir (Sarıtaş ve Gençöz, 2011). Araştırmanın örneklem grubu için duygu düzenleme güçlüğü ölçeğinin güvenilirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur.

2.4. Veri Toplama Süreci

Çalışmanın evrenini, Sinop ilinde yer alan liselerde öğrenim görmekte olan ebeveyn kaybı yaşamış ve tam aileye sahip 14-18 yaş aralığındaki ergenler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun Sinop il merkezi ve ilçelerinde bulunan, ebeveyn kaybı yaşamış, lise düzeyinde öğrenim görmekte olan ergenlerin tamamından; karşılaştırma grubunun ise tam aileye sahip, lise düzeyinde öğrenim görmekte olan ergenler arasından basit rastlantısal örnekleme yöntemi ile belirlenecek ergenlerden oluşması planlanmıştır. Sinop ilinde bulunan, lise düzeyinde öğrenim görmekte olan ebeveyn kaybı yaşamış ergen sayısı Sinop İl Millî Eğitim Müdürlüğü 2021 yılı verilerine göre 251 olarak belirlenmiştir. Bu sayıyı temsil etmesi için geçerli minimum örneklem büyüklüğü %5 α hatası, %80 güç ve 0,5 etki büyüklüğü ile 153 kişi olarak

belirlenmiştir. Karşılaştırma grubu için ise aynı okullarda, aynı öğrenim düzeyinde, benzer yaş ve cinsiyette olacak şekilde ebeveyn kaybı yaşamış ergen sayısı kadar tam aileye sahip ergene ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından “Akran Zorbalığı Ölçeği Ergen Formu İzni”, “Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği İzni” ve Etik Kurul İzni alındıktan sonra anketler Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan ve Sinop ilinde bulunan ortaöğretim kurumlarında eğitim görmekte olan ergenlere araştırmacı tarafından elden ulaştırılarak okul rehber öğretmenleri gözetiminde yüz yüze uygulanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasının ardından, araştırma için belirlenen kriterlere uymayan ölçekler hariç tutulmuş ve toplam 404 ergen araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışma kapsamında toplanan veriler il genelindeki 7 ilçe ve 28 ortaöğretim kurumundan Ocak 2024 ile Nisan 2024 tarih aralığında toplanmıştır.

2.5. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırma için elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) yazılımı kullanılarak incelenmiştir. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel yöntemler kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 arasında olmadığı; dolayısıyla normal dağılım göstermediği görülmüştür.

Çizelge 2.3. Akran Zorbalığı Ölçeği ve Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeğine İlişkin Basıklık - Çarpıklık Testi Sonuçları

Ölçekler	Basıklık	Basıklık SH	Çarpıklık	Çarpıklık SH	Kolmogorov-Smirnov test	p
Akran Zorbalığı Kurban	5,386	0,242	2,052	0,121	0,192	0,000
Akran Zorbalığı Zorba	12,525	0,242	3,051	0,121	0,255	0,000
Duygu Düzenleme Güçlüğü	-0,403	0,242	0,364	0,121	0,068	0,000

Çizelge 2.3.’te ölçüm araçlarına ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde tüm puanların dağılımının ± 2 aralığında normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir (George ve Mallery, 2010). Bu nedenle parametrik testlerin kullanılmasının uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Normal dağılım göstermeyen verilerde bağımsız iki grup karşılaştırmasında Mann Whitney U testi, ilişkisiz üç ve daha çok grupların karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H analizi ve farkın kaynağının belirlenmesi için Bonferroni düzeltmeli post-hoc analizi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu araştırmada, ebeveyn kaybı yaşamış ergenler ile tam aileye sahip ergenler arasında akran zorbalığı ve duygu düzenleme becerisi ilişkisinin incelenmesi amacıyla araştırmacının hazırlamış olduğu “Genel Bilgi Formu”, “Akran Zorbalığı Ölçeği Ergen Formu” ve “Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği” kullanılmıştır. Ergenlerin ebeveyn kaybı yaşayıp yaşamama durumlarına göre ölçeklerden alınan puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına ve “Akran Zorbalığı Ölçeği Ergen Formu” ile “Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği” arasındaki ilişki değerlendirilerek çeşitli değişkenler ile ölçeklerden alınan puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Yapılan uygulamalardan elde edilen bulgulara Çizelge 3.1 ile 3.26 arasında aşağıda yer verilmiştir.

Çizelge 3.1. Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerin Akran Zorbalığı Yapma ve Akran Zorbalığına Uğrama Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği	Aile Durumu	n	$\bar{x}$	Ss	U	p
Akran Zorbalığı Kurban	Ebeveyn Kaybı Yaşamış	181	247,58	23,63	-5,085	0,000*
	Tam Aileye Sahip	223	236,70	28,51		
Akran Zorbalığı Zorba	Ebeveyn Kaybı Yaşamış	181	251,84	25,21	-4,039	0,000*
	Tam Aileye Sahip	223	244,76	26,19		

*p<0,05

Çizelge 3.1 incelendiğinde ebeveyn kaybı yaşamış ve tam aileye sahip ergenlerin akran zorbalığına uğrama puan ortalamaları ($p<0,05$; $U:-5,085$) ile akran zorbalığı yapma puan ortalamalarının ($p<0,05$; $U:-4,039$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Akran zorbalığına uğrama puan ortalamaları incelendiğinde ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin akran zorbalığına uğrama puan ortalamalarının $\bar{x}$: 247,58; tam aileye sahip ergenlerin puan ortalamalarının ise $\bar{x}$: 236,70 olduğu belirlenmiştir. Akran zorbalığı yapma puan ortalamaları incelendiğinde ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}$: 251,84) tam aileye sahip ergenlerin puan ortalamalarından ($\bar{x}$: 244,76) yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.2. Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerin Duygu Düzenleme Güçlüğüne İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği	Aile Durumu	n	$\bar{x}$	ss	U	p
Duygu Düzenleme Güçlüğü	Ebeveyn Kaybı Yaşamış	181	84,65	23,37	-3,371	0,001*
	Tam Aileye Sahip	223	92,22	22,67		

*p<0,05

Çizelge 3.2 incelendiğinde ebeveyn kaybı yaşamış ve tam aileye sahip olan ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü puan ortalamalarının ($p<.05$; $U:-3.371$) anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir. Ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}$: 84,65) tam aileye sahip olan ergenlerin ortalamalarından ($\bar{x}$: 92,22) düşük olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 3.3. Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerin Cinsiyetlerine Göre Akran Zorbalığı Yapma ve Akran Zorbalığına Uğrama Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Aile Durumu	Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	U	p
Ebeveyn Kaybı Yaşamış	Akran Zorbalığı	Kız	99	248,60	20,76	-0,183	0,855
	Kurban	Erkek	82	246,35	26,77		
	Akran Zorbalığı	Kız	99	254,52	20,23	-1,597	0,110
	Zorba	Erkek	82	248,61	29,97		
Tam Aileye Sahip	Akran Zorbalığı	Kız	99	238,91	26,52	-1,422	0,155
	Kurban	Erkek	82	232,81	31,51		
	Akran Zorbalığı	Kız	142	247,85	23,14	-2,423	0,015*
	Zorba	Erkek	81	239,36	30,21		

* $p<0,05$

Çizelge 3.3.'e göre ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin; akran zorbalığına uğrama puanları ergenlerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$; U : -0,183). Ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin; akran zorbalığı yapma puanları da ergenlerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$; U : -1,597).

Tam aileye sahip ergenlerde ise; akran zorbalığına uğrama puanlarının ergenlerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ($p>0,05$; U : -1,422); ancak akran zorbalığı yapma puanlarında ergenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0,05$; U :-2,423). Kızların akran zorbalığı uygulama puanları ($\bar{x}$: 247,85) erkeklerin puanlarına ($\bar{x}$: 239,36) göre daha yüksektir.

Çizelge 3.4. Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerin Cinsiyetlerine Göre Duygu Düzenleme Güçlüğüne İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Aile Durumu	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	U	p
Ebeveyn Kaybı Yaşamış	Kız	99	89,99	23,98	-3,486	0,000*
	Erkek	82	78,20	21,00		
Tam Aileye Sahip	Kız	142	96,15	23,31	-3,531	0,000*
	Erkek	81	85,33	19,82		

* $p<0,05$

Çizelge 3.4.'e bakıldığında ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin cinsiyetlerine göre duygu düzenleme güçlüğü puan ortalamalarının ($p < 0,05$; $U: -3,486$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin duygu düzenleme güçlüğü puan ortalamalarının ($\bar{x}: 89,99$) erkek öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{x}: 78,20$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tam aileye sahip ergenlerin de cinsiyetlerine göre duygu düzenleme güçlüğü puan ortalamalarının ($p < 0,05$; $U: -3,531$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Kız öğrencilerin puan ortalamaları $\bar{x}: 96,15$ iken, erkek öğrencilerin puan ortalamaları $\bar{x}: 85,33$ 'tür.

Çizelge 3.5. Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerin Kardeş Sayılarına Göre Akran Zorbalığı Yapma ve Akran Zorbalığına Uğrama Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aile Durumu	Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği	Kardeş Sayısı	n	$\bar{x}$	ss	χ^2	p
Ebeveyn Kaybı Yaşamış	Akran Zorbalığı Kurban	Yok	22	255,00	9,50	2,296	0,513
		Bir	62	244,18	27,52		
		İki	44	249,70	17,69		
		Üç ve üzeri	53	246,72	26,61		
	Akran Zorbalığı Zorba	Yok	22	254,23	22,68	4,426	0,219
		Bir	62	251,10	19,06		
		İki	44	254,52	18,91		
		Üç ve üzeri	53	249,49	35,44		
Tam Aileye Sahip	Akran Zorbalığı Kurban	Yok	15	241,80	22,87	1,531	0,675
		Bir	89	237,69	30,10		
		İki	79	236,56	27,41		
		Üç ve üzeri	40	232,85	29,42		
	Akran Zorbalığı Zorba	Yok	15	239,20	39,67	6,625	0,085
		Bir	89	248,98	22,59		
		İki	79	243,35	22,88		
		Üç ve üzeri	40	240,25	32,59		

Çizelge 3.5. incelendiğinde ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin kardeş sayılarına göre akran zorbalığına uğrama puanlarının ergenlerin sahip oldukları kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ifade etmediği görülmektedir ($p > 0,05$; $\chi^2: 2,296$). Akran zorbalığı yapma durumlarında da kardeş sayısının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir ($p > 0,05$; $\chi^2: 4,426$).

Tam aileye sahip ergenlerin; akran zorbalığına uğrama puanlarının ($p>0,05$; $\chi^2:1,531$) ve akran zorbalığı yapma puanlarının ($p>0,05$; $\chi^2: 6,625$) ergenlerin kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Çizelge 3.6. Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerin Kardeş Sayılarına Göre Duygu Düzenleme Güçlüğüne İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aile Durumu	Kardeş Sayısı	n	$\bar{x}$	ss	χ^2	p
Ebeveyn Kaybı Yaşamış	Yok	22	79,14	23,81	5,559	0,135
	Bir	62	86,00	25,81		
	İki	44	90,48	23,76		
	Üç ve üzeri	53	80,51	18,75		
Tam Aileye Sahip	Yok	15	79,67	22,73	7,192	0,066
	Bir	89	93,04	23,31		
	İki	79	91,18	20,24		
	Üç ve üzeri	40	97,18	24,60		

Çizelge 3.6.'da ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin kardeş sayılarına göre duygu düzenleme güçlüğü puan ortalamalarına bakıldığında sahip olunan kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$; $\chi^2: 5,559$).

Tam aileye sahip olan ergenlerin de kardeş sayılarına göre duygu düzenleme güçlüğüne dair puanları ele alındığında kardeş sayısına göre puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$; $\chi^2: 7,192$).

Çizelge 3.7. Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerin Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Akran Zorbalığı Yapma ve Akran Zorbalığına Uğrama Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aile Durumu	Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	χ^2	p	Post-hoc
Ebeveyn Kaybı Yaşamış	Akran Zorbalığı Kurban	9. sınıf ¹	33	243,61	27,53	10,939	0,012*	4>3
		10. sınıf ²	43	250,51	17,63			
		11. sınıf ³	44	242,50	26,57			
		12. sınıf ⁴	61	251,33	22,36			
	Akran Zorbalığı Zorba	9. sınıf	33	254,64	14,10	2,616	0,455	
		10. sınıf	43	255,30	17,25			
		11. sınıf	44	248,20	27,48			
		12. sınıf	61	250,51	32,06			
Tam Aileye Sahip	Akran Zorbalığı Kurban	9. sınıf	43	235,05	31,12	5,177	0,159	
		10. sınıf	57	229,96	30,75			
		11. sınıf	60	241,90	27,85			
		12. sınıf	63	238,95	24,25			
	Akran Zorbalığı Zorba	9. sınıf	43	245,91	24,98	5,334	0,149	
		10. sınıf	57	237,68	33,20			
		11. sınıf	60	249,18	23,57			

Çizelge 3.7. Devam

12. sınıf	63	246,17	20,99
-----------	----	--------	-------

*p<0,05

Çizelge 3.7. incelendiğinde ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre akran zorbalığına uğrama puanları arasında Kruskal Wallis H Testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0,05$; $\chi^2:10,939$). Akran zorbalığı yapma durumlarında ise sınıf düzeyinin anlamlı bir farklılık yaratmadığı ($p>0,05$, U: 2,616) belirlenmiştir. Yapılan post-hoc testi sonucunda ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin akran zorbalığına uğrama durumlarında 11. ve 12. sınıf puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. 12. sınıfta olan ergenlerin akran zorbalığına uğrama puanlarının ($\bar{x}$: 251,33) 11. sınıfta olan ergenlerin akran zorbalığına uğrama puanlarından ($\bar{x}$: 242,50) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tam aileye sahip olan ergenlerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre akran zorbalığına uğrama durumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$; χ^2 : 5,334).

Çizelge 3.8. Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerin Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Duygu Düzenleme Güçlüğüne İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aile Durumu	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	χ^2	p
Ebeveyn Kaybı Yaşamış	9. sınıf	33	85,85	23,54	4,507	0,212
	10. sınıf	43	86,09	23,83		
	11. sınıf	44	89,70	26,82		
	12. sınıf	61	79,33	19,49		
Tam Aileye Sahip	9. sınıf	43	92,79	22,17	0,166	0,983
	10. sınıf	57	91,86	17,72		
	11. sınıf	60	92,48	23,81		
	12. sınıf	63	91,92	26,14		

Çizelge 3.8.'de belirtildiği üzere ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre duygu düzenleme güçlüğüne ilişkin puanları incelendiğinde sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$, χ^2 : 4,507). Benzer şekilde tam aileye sahip ergenlerin sınıf düzeylerine göre duygu düzenleme güçlüğüne ilişkin puanları ele alındığında sınıf düzeyine göre puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$, χ^2 :0,166).

Çizelge 3.9. Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerin Yakın Arkadaş Sayılarına Göre Akran Zorbalığı Yapma ve Akran Zorbalığına Uğrama Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aile Durumu	Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği	Yakın Arkadaş Sayısı	n	Ort	ss	χ^2	p
Ebeveyn Kaybı Yaşamış	Akran Zorbalığı Kurban	Yok	13	238,15	33,72	4,390	0,356
		Bir	29	240,76	32,12		
		İki	34	248,29	17,46		
		Üç	42	250,64	20,05		
		Dört ve üzeri	63	250,24	21,29		
	Akran Zorbalığı Zorba	Yok	13	240,92	56,83	2,253	0,689
		Bir	29	253,86	13,96		
		İki	34	258,26	8,53		
		Üç	42	252,33	24,19		
		Dört ve üzeri	63	249,37	25,52		
Tam Aileye Sahip	Akran Zorbalığı Kurban	Yok	13	226,54	38,26	1,250	0,870
		Bir	26	239,73	27,75		
		İki	48	235,96	30,27		
		Üç	51	237,92	24,17		
		Dört ve üzeri	85	237,00	28,81		
	Akran Zorbalığı Zorba	Yok	13	243,38	38,99	3,184	0,528
		Bir	26	250,04	15,04		
		İki	48	247,15	24,43		
		Üç	51	243,51	24,28		
		Dört ve üzeri	85	242,76	28,74		

Çizelge 3.9.'a göre ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin arkadaş sayılarına göre akran zorbalığına uğrama puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$; $U:4,390$). Ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin arkadaş sayılarına göre akran zorbalığı yapma puanları da yine aynı şekilde anlamlı bir fark ifade etmemektedir ($p>0,05$; $\chi^2: 2,253$).

Buna paralel bir şekilde tam aileye sahip ergenlerin arkadaş sayılarına göre akran zorbalığına uğrama puanları ($p>0,05$; $U: 1,250$) ile akran zorbalığı yapma puanlarının ($p>0,05$; $\chi^2: 3,184$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Çizelge 3.10. Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerin Yakın Arkadaş Sayılarına Göre Duygu Düzenleme Güçlüğüne İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aile Durumu	Yakın Arkadaş Sayısı	n	$\bar{x}$	ss	χ^2	p	Post-hoc
Ebeveyn Kaybı Yaşamış	Yok ¹	13	94,31	23,90	14,360	0,006*	2>5
	Bir ²	29	93,66	25,70			
	İki ³	34	89,03	24,76			
	Üç ⁴	42	83,69	20,32			
	Dört ve üzeri ⁵	63	76,78	21,11			
Tam Aileye Sahip	Yok	13	90,31	17,90	3,844	0,427	
	Bir	26	96,31	26,00			
	İki	48	93,42	21,44			
	Üç	51	86,90	21,27			
	Dört ve üzeri	85	93,79	23,63			

*p<0,05

Çizelge 3.10. incelendiğinde ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin arkadaş sayılarına göre duygu düzenleme güçlüğü puanları Kruskal Wallis H Testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (p<0,05; χ^2 :14,360). Yapılan post-hoc testine göre ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü durumlarında bir arkadaşı olanlar ile dört veya daha fazla arkadaşı olan ergenlerin puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Bir arkadaşına sahip olan ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü puanlarının ($\bar{x}$: 93,66) dört veya daha fazla arkadaşına sahip olan ergenlerden yüksek olduğu ($\bar{x}$: 76,78) görülmektedir.

Tam aileye sahip olan ergenlerin arkadaş sayılarına göre duygu düzenleme güçlüğü puanları incelendiğinde ise ergenlerin arkadaş sayılarına göre duygu düzenleme güçlüğü puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>0,05; χ^2 : 3,844).

Çizelge 3.11. Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerin Sosyal Etkinliklere Katılma Sıklıklarına Göre Akran Zorbalığı Yapma ve Akran Zorbalığına Uğrama Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aile Durumu	Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği	Sosyal Etkinliklere Katılma Sıklığı	n	$\bar{x}$	ss	χ^2	p	Post-hoc
Ebeveyn Kaybı Yaşamış	Akran Zorbalığı Kurban	Seyrek ¹	64	239,16	31,65	7,234	0,027*	2>1
		Orta ²	96	252,29	16,28			
		Sık ³	21	251,71	16,17			
	Akran Zorbalığı Zorba	Seyrek	64	249,45	30,89	3,919	0,141	
		Orta	96	251,58	23,32			
		Sık	21	260,29	6,17			

Çizelge 3.11. Devam

Tam Aileye Sahip	Akran	Seyrek	82	240,84	23,84	1,823	0,402
	Zorbalığı	Orta	117	234,85	29,08		
	Kurban	Sık	24	231,54	38,40		
	Akran	Seyrek ¹	82	250,32	21,21	7,606	0,022*
	Zorbalığı	Orta ²	117	242,39	28,05		
	Zorba	Sık ³	24	237,33	29,50		

*p<0,05

Çizelge 3.11.'e göre ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin sosyal etkinliklere katılma sıklıklarına göre akran zorbalığına uğrama puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$; χ^2 : 7,234). Ergenlerin sosyal etkinliklere katılma sıklıklarına göre akran zorbalığı yapma durumlarında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$, χ^2 : 3,919). Yapılan post-hoc testine göre ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin akran zorbalığına uğrama durumlarında sosyal etkinliklere seyrek katılım gösteren ergenlerin puanları ile sosyal etkinliklere orta düzeyde katılım gösteren ergenlerin puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre sosyal etkinliklere orta düzeyde katılım gösteren ergenlerin puan ortalaması $\bar{x}$: 252,71 iken sosyal etkinliklere seyrek katılım gösteren ergenlerin puan ortalaması $\bar{x}$: 239,16 olarak belirlenmiştir.

Tam aileye sahip olan ergenlerin sosyal etkinliklere katılma sıklıklarına göre akran zorbalığına uğrama puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği ($p>0,05$; χ^2 :1,823); ancak sosyal etkinliklere katılma sıklıklarına göre akran zorbalığı yapma puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ($p<0,05$; χ^2 : 7,606). Farklılığı belirlemek için yapılan post-hoc testi sonucuna göre tam aileye sahip ergenlerin akran zorbalığı yapma durumlarında sosyal etkinliklere seyrek ya da sık katılmalarının etkisinin olduğu görülmektedir. Sosyal etkinliklere seyrek katılan tam aileye sahip ergenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}$: 250,32) sosyal etkinliklere sık sık katılan tam aileye sahip ergenlerin puan ortalamalarından ($\bar{x}$: 237,33) yüksek olduğu görülmüştür.

Çizelge 3.12. Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerin Sosyal Etkinliklere Katılma Sıklıklarına Göre Duygu Düzenleme Güçlüğüne İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aile Durumu	Sosyal Etkinliklere Katılma Sıklığı	n	$\bar{x}$	ss	χ^2	p
Ebeveyn Kaybı Yaşamış	Seyrek	64	91,06	25,72	5,386	0,068
	Orta	96	81,35	21,44		
	Sık	21	80,14	21,05		

Çizelge 3.12. Devam

Tam Aileye Sahip	Seyrek	82	96,23	24,85	3,388	0,184
	Orta	117	90,53	21,79		
	Sık	24	86,79	16,94		

Çizelge 3.12.'de gösterildiği üzere ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin sosyal etkinliklere katılma sıklıklarına göre duygu düzenleme güçlüğü puanları incelendiğinde sosyal etkinliklere katılma sıklığının ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür ($p>0,05$, χ^2 : 5,386).

Buna benzer şekilde tam aileye sahip olan ergenlerin sosyal etkinliklere katılma sıklıklarına göre duygu düzenleme güçlüğü puanlarının anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$, χ^2 : 3,388).

Çizelge 3.13. Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerin Ekonomik Durumlarını Nasıl Değerlendirdiklerine Göre Akran Zorbalığı Yapma ve Akran Zorbalığına Uğrama Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aile Durumu	Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği	Algılanan Ekonomik Düzey	n	$\bar{x}$	ss	χ^2	p
Ebeveyn Kaybı Yaşamış	Akran Zorbalığı Kurban	İyi	51	250,43	15,37	3,626	0,163
		Orta	117	248,41	24,32		
		Kötü	13	228,92	35,48		
	Akran Zorbalığı Zorba	İyi	51	255,88	12,18	2,841	0,242
		Orta	117	252,68	21,88		
		Kötü	13	228,38	60,14		
Tam Aileye Sahip	Akran Zorbalığı Kurban	İyi	93	238,90	26,50	0,893	0,640
		Orta	119	235,41	30,26		
		Kötü	11	231,91	26,43		
	Akran Zorbalığı Zorba	İyi	93	241,98	30,25	0,889	0,641
		Orta	119	246,71	22,00		
		Kötü	11	247,18	31,17		

Çizelge 3.13.'te görüldüğü üzere ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin ekonomik durumlarını nasıl değerlendirdiklerine göre akran zorbalığına uğrama ($p>0,05$; χ^2 : 3,626) ve akran zorbalığı yapma ($p>0,05$; χ^2 : 2,841) durumlarının anlamlı bir farklılık belirtmediği görülmektedir.

Aynı şekilde tam aileye sahip ergenlerin de ekonomik durumlarını nasıl değerlendirdiklerine göre akran zorbalığına uğrama ($p>0,05$; χ^2 : 0,893) ve akran zorbalığı yapma ($p>0,05$; χ^2 : 0,889) durumları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Çizelge 3.14. Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerin Ekonomik Durumlarını Nasıl Değerlendirdiklerine Göre Duygu Düzenleme Güçlüğüne İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aile Durumu	Algılanan Ekonomik Düzey	n	$\bar{x}$	ss	χ^2	p
Ebeveyn Kaybı Yaşamış	İyi	51	80,65	23,52	2,422	0,298
	Orta	117	85,57	22,39		
	Kötü	13	92,00	30,06		
Tam Aileye Sahip	İyi	93	89,28	21,48	3,523	0,172
	Orta	119	93,82	23,55		
	Kötü	11	99,91	21,07		

Çizelge 3.14. incelendiğinde ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin ekonomik durumlarını nasıl değerlendirdiklerine göre duygu düzenleme güçlüğü puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$; χ^2 : 2,422).

Ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerde görüldüğü gibi tam aileye sahip ergenlerde de ergenlerin ekonomik durumlarını nasıl değerlendirdiklerine göre duygu düzenleme güçlükleri anlamlı bir farklılık ifade etmemektedir ($p>0,05$; χ^2 : 3,523).

Çizelge 3.15. Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenlerin Veli/Vasilerinin Kim Olduğuna Göre Akran Zorbalığı Yapma ve Akran Zorbalığına Uğrama Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği	Veli/Vasi	n	$\bar{x}$	ss	χ^2	p
Akran Zorbalığı Kurban	Anne	131	245,42	26,37	1,358	0,507
	Baba	32	253,88	12,41		
	Akraba/Öğretmen	18	252,11	13,59		
Akran Zorbalığı Zorba	Anne	131	251,66	25,88	1,949	0,377
	Baba	32	253,50	25,70		
	Akraba/Öğretmen	18	250,17	19,97		

Çizelge 3.15.'e göre ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin veli/vasilerinin kim olduğuna göre akran zorbalığına uğrama ($p>0,05$; χ^2 : 1,358) ve akran zorbalığı yapma durumları incelendiğinde ($p>0,05$; χ^2 : 1,949) ergenlerin veli/vasilerinin kim olduğunun akran zorbalığına uğrama ve akran zorbalığı yapma durumlarına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Çizelge 3.16. Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenlerin Veli/Vasilerinin Kim Olduğuna Göre Duygu Düzenleme Güçlüğüne İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği	Veli/Vasi	n	$\bar{x}$	ss	χ^2	p
Duygu Düzenleme Güçlüğü	Anne	131	85,70	24,40	0,345	0,841
	Baba	32	82,13	21,46		
	Akraba/Öğretmen	18	81,44	18,93		

Çizelge 3.16. incelendiğinde ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin veli/vasilerinin kim olduğuna göre duygu düzenleme güçlüğü puanları incelendiğinde ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin veli/vasilerinin kim olduğunun duygu düzenleme becerileri ile anlamlı bir ilişkisinin bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$, χ^2 : 0,841).

Çizelge 3.17. Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenlerin Ebeveyn Kaybı Yaşamalarının Üzerinden Geçen Süreye Göre Akran Zorbalığı Yapma ve Akran Zorbalığına Uğrama Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği	Kaybın Üzerinden Geçen Süre	n	$\bar{x}$	ss	χ^2	p
Akran Zorbalığı Kurban	1 yıldan az	15	237,33	33,34	8,179	0,147
	1-2 yıl	13	253,62	14,33		
	3-4 yıl	29	254,24	13,97		
	5-6 yıl	20	254,1	11,58		
	7-8 yıl	37	250,86	16,35		
	9 yıl ve üzeri	67	242,06	29,71		
Akran Zorbalığı Zorba	1 yıldan az	15	241,47	29,6	7,936	0,160
	1-2 yıl	13	258,77	8,29		
	3-4 yıl	29	252,03	26,84		
	5-6 yıl	20	256,85	11,72		
	7-8 yıl	37	256	12,8		
	9 yıl ve üzeri	67	248,94	32,27		

Çizelge 3.17. incelendiğinde ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin ebeveyn kaybı yaşamalarının üzerinden geçen süreye göre akran zorbalığına uğrama ($p>0,05$; χ^2 : 8,179) ve akran zorbalığı yapma durumlarının ($p>0,05$; χ^2 : 7,936) ebeveyn kaybının üzerinden geçen süreye göre akran zorbalığına uğramalarına ve akran zorbalığı yapmalarına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Çizelge 3.18. Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenlerin Ebeveyn Kaybı Yaşamalarının Üzerinden Geçen Süreye Göre Duygu Düzenleme Güçlüğüne İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği	Kaybın Üzerinden Geçen Süre	n	$\bar{x}$	ss	χ^2	p
Duygu Düzenleme Güçlüğü	1 yıldan az	15	88,87	26,67	3,544	0,617
	1-2 yıl	13	78,23	19,66		
	3-4 yıl	29	77,86	20,17		
	5-6 yıl	20	83,5	19,72		
	7-8 yıl	37	86,24	24,71		
	9 yıl ve üzeri	67	87,34	24,68		

Çizelge 3.18.'de görüldüğü üzere ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin ebeveyn kaybı yaşamalarının üzerinden geçen süreye göre duygu düzenleme güçlüğü puanları incelendiğinde ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin ebeveyn kaybindan sonra geçen sürenin ergenlerin duygu düzenleme becerileri ile anlamlı bir ilişkisinin bulunmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$, χ^2 : 0,617).

Çizelge 3.19. Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenlerin Ebeveyn Kaybı Yaşadıklarındaki Yaşına Göre Akran Zorbalığı Yapma ve Akran Zorbalığına Uğrama Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği	Ebeveyn Kaybındaki Yaş	n	$\bar{x}$	ss	χ^2	p
Akran Zorbalığı Kurban	0-2	30	239,63	32,27	2,993	0,393
	3-6	30	249,20	21,70		
	7-11	49	248,10	22,30		
	12 ve üzeri	72	249,86	20,71		
Akran Zorbalığı Zorba	0-2	30	251,57	21,72	0,482	0,923
	3-6	30	253,80	21,26		
	7-11	49	252,16	31,35		
	12 ve üzeri	72	250,92	23,82		

Çizelge 3.19.'a göre ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin; akran zorbalığına uğrama ($p>0,05$; χ^2 : 0,393) ve akran zorbalığı yapma durumları ($p>0,05$; χ^2 :0,923), ergenlerin ebeveynleri vefat ettiğindeki yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Çizelge 3.20. Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenlerin Ebeveyn Kaybı Yaşadıklarındaki Yaşına Göre Duygu Düzenleme Güçlüğüne İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği	Ebeveyn Kaybındaki Yaş	n	$\bar{x}$	ss	χ^2	p
Duygu Düzenleme Güçlüğü	0-2	30	91,40	23,37	4,893	0,180
	3-6	30	83,93	23,31		
	7-11	49	87,14	24,48		
	12 ve üzeri	72	80,43	22,18		

Çizelge 3.20. incelendiğinde ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin ebeveynleri vefat ettiğinde kaç yaşında olduklarına göre duygu düzenleme güçlüğü puanları incelendiğinde ebeveyn kaybı yaşayan ergenlerin ebeveynlerini kaybettiklerindeki yaşları ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$, χ^2 : 4,893).

Çizelge 3.21. Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenlerin Velisinin/Vasisinin Yaşına Göre Akran Zorbalığı Yapma ve Akran Zorbalığına Uğrama Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği	Veli/Vasi Yaşı	n	$\bar{x}$	ss	χ^2	p
Akran Zorbalığı Kurban	35 altı	16	242,94	35,62	2,455	0,483
	36-40	40	247,48	20,54		
	41-45	48	251,48	21,60		
	46 ve üzeri	77	246,17	23,48		
Akran Zorbalığı Zorba	35 altı	16	251,25	19,07	1,435	0,697
	36-40	40	256,03	11,37		
	41-45	48	251,73	26,13		
	46 ve üzeri	77	249,86	30,53		

Çizelge 3.21.'de belirtildiği üzere ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin velileri/vasilerinin yaşına göre akran zorbalığına uğrama durumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$, χ^2 : 2,455). Benzer şekilde ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin veli/vasilerinin yaşına göre akran zorbalığı yapma puanları da anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$; χ^2 :1,435).

Çizelge 3.22. Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenlerin Velisinin/Vasisinin Yaşına Göre Duygu Düzenleme Güçlüğüne İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği	Veli/Vasi Yaşı	n	$\bar{x}$	ss	χ^2	p
Duygu Düzenleme Güçlüğü	35 yaş altı	16	87,81	27,40	3,002	0,391
	36-40 yaş	40	84,70	24,19		
	41-45 yaş	48	80,67	23,13		
	46 yaş ve üzeri	77	86,44	22,33		

Çizelge 3.22.'ye göre ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin velileri/vasilerinin yaşına göre duygu düzenleme güçlüğü puanları incelendiğinde ebeveyn kaybı yaşayan ergenlerin mevcut veli/vasilerinin yaşı ile ergenlerin duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$, χ^2 : 3,002).

Çizelge 3.23. Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenlerin Velisinin/Vasisinin Öğrenim Düzeyine Göre Akran Zorbalığı Yapma ve Akran Zorbalığına Uğrama Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği	Veli/Vasi Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	χ^2	p
Akran Zorbalığı Kurban	Okur-yazar	19	242,74	27,62	6,377	0,173
	İlkokul mezunu	80	246,49	22,00		
	Ortaokul mezunu	34	250,00	29,52		
	Lise mezunu	31	248,39	22,76		
	Üniversite mezunu	17	251,82	14,13		
Akran Zorbalığı Zorba	Okur-yazar	19	250,11	25,15	4,020	0,403
	İlkokul mezunu	80	251,45	29,54		
	Ortaokul mezunu	34	256,41	14,53		
	Lise mezunu	31	248,32	27,45		
	Üniversite mezunu	17	252,88	14,48		

Çizelge 3.23. incelendiğinde ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin velileri/vasilerinin öğrenim düzeylerine göre akran zorbalığına uğrama durumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$, χ^2 : 6,377). Bununla benzer doğrultuda ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin veli/vasilerinin öğrenim düzeyine göre akran zorbalığı yapma puanlarının da anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$; χ^2 :4,020).

Çizelge 3.24. Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenlerin Velisinin/Vasisinin Öğrenim Düzeyine Göre Duygu Düzenleme Güçlüğüne İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği	Veli/Vasi Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	χ^2	p	Post-hoc
Duygu Düzenleme Güçlüğü	Okur-yazar ¹	19	87,84	25,48	11,787	0,019*	2>3
	İlkokul mezunu ²	80	88,40	22,97			
	Ortaokul mezunu ³	34	74,82	20,05			
	Lise mezunu ⁴	31	88,39	25,81			
	Üniversite mezunu ⁵	17	76,24	18,46			

*p<0,05

Çizelge 3.24.'e göre ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin veli/vasilerinin öğrenim düzeyine göre duygu düzenleme güçlüğü puanları, Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p<0,05$; χ^2 : 11,787). Yapılan post-hoc testine göre ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü becerilerinde velisi/vasisi ilkokul mezunu olan ergenlerin puan ortalamaları ile velisi/vasisi ortaokul mezunu olan ergenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Velisi/vasisi ilkokul mezunu olan ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü puanlarının ($\bar{x}$: 88,40) velisi/vasisi ortaokul mezunu olan ergenlerden yüksek olduğu ($\bar{x}$: 74,82) görülmektedir.

Çizelge 3.25. Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenlerin Velisinin/Vasisi ile Sosyal Etkinliklere Katılma Sıklığına Göre Akran Zorbalığı Yapma ve Akran Zorbalığına Uğrama Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği	Veli/vasiyle Sosyal Etkinliğe Katılma Sıklığı	n	$\bar{x}$	ss	χ^2	p
Akran Zorbalığı Kurban	Hiç katılmam	50	245,08	23,95	3,041	0,219
	Ara sıra katılıyorum	108	247,82	24,97		
	Sık sık katılıyorum	23	251,87	15,02		
Akran Zorbalığı Zorba	Hiç katılmam	50	248,06	35,79	1,994	0,369
	Ara sıra katılıyorum	108	252,48	21,13		
	Sık sık katılıyorum	23	257,04	10,66		

Çizelge 3.25.'e göre ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin velileri/vasileriyle sosyal etkinliklere katılma sıklıkları ile akran zorbalığına uğrama durumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$, χ^2 : 3,041). Benzer şekilde ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin veli/vasileri ile sosyal etkinliklere katılma sıklıklarına göre akran zorbalığı yapma puanlarının da anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$; χ^2 :1,994).

Çizelge 3.26. Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenlerin Velisinin/Vasisi ile Sosyal Etkinliklere Katılma Sıklığına Göre Duygu Düzenleme Güçlüğüne İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği	Veli/vasiyle Sosyal Etkinliğe Katılma Sıklığı	n	$\bar{x}$	ss	χ^2	p	Post-hoc
Duygu Düzenleme Güçlüğü	Hiç katılmam ¹	50	89,90	23,34	10,104	0,006*	1,2>3
	Ara sıra katılırim ²	108	84,76	21,52			
	Sık sık katılırim ³	23	72,70	28,13			

*p<0,05

Çizelge 3.26. incelendiğinde ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin veli/vasilerinin öğrenim düzeyine göre duygu düzenleme güçlüğü puanları, Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($p<0,05$; χ^2 : 10,104). Yapılan post-hoc testine göre ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü becerilerinde velisi/vasisiyle hiç sosyal etkinlikler katılmayan ergenler ve ara sıra katılan ergenlerin puan ortalamaları ile velisi/vasisi ile sık sık sosyal etkinliklere katılmakta olan ergenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Velisi/vasisiyle hiç sosyal etkinliklere katılmayan ergenlerin ($\bar{x}$: 89,90) ve velisi/vasisiyle ara sıra sosyal etkinliklere katılan ergenlerin ($\bar{x}$:84,76) duygu düzenleme güçlüğü puanlarının velisi/vasisiyle sık sık sosyal etkinliklere katılan ergenlere kıyasla daha yüksek ($\bar{x}$: 72,70) olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA

Yapılan araştırmada, ebeveyn kaybı yaşamış ergenler ile tam aileye sahip ergenlerde akran zorbalığı ve duygu düzenleme becerisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular tartışılmaktadır. Araştırmada öncelikle, parametrik koşulların sağlanıp sağlanmadığını tespit etmek üzere normallik testleri uygulanmış, ergenlerin akran zorbalığına uğrama ya da akran zorbalığı yapma ve duygu düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla “Akran Zorbalığı Ölçeği Ergen Formu” ile “Duygu Düzenleme Güçlüğü” ölçekleri kullanılmıştır. Çeşitli sosyo-demografik değişkenlere göre araştırmaya katılan ergenlerin ölçek puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir.

Araştırmamız sonucunda, ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin akran zorbalığı kurban ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 247,58, tam aileye sahip ergenlerin akran zorbalığı kurban ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 236,70; ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin akran zorbalığı zorba ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 251,84, tam aileye sahip ergenlerin akran zorbalığı zorba ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 244,76 olarak bulunmuştur. Ölçeğin puanlamasının 53-265 arasında yapıldığı, alınan toplam puanın yüksek olmasının akran zorbalığına uğrama ya da akran zorbalığı yapma durumlarını ifade ettiği belirtilmektedir (Ayas ve Pişkin, 2015). Çizelge 3.1’e bakıldığında, ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin puan ortalamasının ebeveyn kaybı yaşamamış olanlara göre daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin tam aileye sahip ergenlere göre daha fazla akran zorbalığı yaptığı ve akran zorbalığına uğradığı tespit edilmiştir. Ebeveyn kaybı, çocukluk ve ergenlik döneminde önemli bir stres kaynağıdır. Ebeveyn kaybı sonrası yaşanan stresin, çocukların psikososyal gelişimi üzerindeki olumsuz etkileri (Balk, 1999; Worden, 1996) sonucu bu çocukların akran zorbalığına maruz kalma veya akran zorbalığı yapma eğilimlerini artırabileceği düşünülmektedir. Ebeveyn kaybı yaşayan çocukların, tam aileye sahip çocuklara göre daha az sosyal destek alıyor olabileceği düşünülmektedir. Ailedeki destek sisteminin zayıflaması, çocuğun sosyal çevresiyle olan ilişkilerini olumsuz etkileyebilir ve bu da zorbalığa maruz kalma veya zorbalık yapma eğilimlerini artırabilir (Haine vd., 2006; Rutter, 1987). Ebeveyn kaybı yaşayan çocuklar, sağlıklı sosyal davranışları model alabilecekleri yetişkin figürlerden yoksun kalabilirler. Bu eksiklik, çocukların sosyal çatışmalarla başa çıkma becerilerinde zayıflığa yol açabilir, bu da onların zorbalığa başvurma veya zorbalığa maruz kalma olasılığını artırabilir (Haine vd., 2008; Stroebe vd., 2007).

Araştırmada, ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 84,65; tam aileye sahip ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 92,22 olarak bulunmuştur (Çizelge 3.2). Ölçekten alınan puanların artması, duygu düzenleme konusunda güçlük yaşandığını ifade etmektedir (Rugancı ve Gençöz, 2010). Çizelge 3.2'ye bakıldığında, ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin puan ortalamasının tam aileye sahip ergenlere göre daha düşük olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Çalışmamıza katılan tam aileye sahip ergenlerin ebeveyn kaybı yaşamış ergenlere göre duygularını düzenleme konusunda daha çok zorluk yaşadıkları bulunmuştur. Koul ve Shakher (2014), araştırma sonucundan farklı olarak, ebeveyn kaybı yaşayan ergenlerin ebeveynleri hayatta olan ergenlere göre daha düşük düzeyde duygu düzenleme becerisine sahip olduğunu ifade etmektedir. Çalışmamızda ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin duygularını düzenleme konusunda tam aileden gelen ergenlere göre daha az zorluk yaşamaları; ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin akranlarına göre daha yoğun duygulara maruz kalmaları nedeniyle bir takım başa çıkma becerilerinin akranlarına göre daha çok geliştiği, başka bir ifadeyle daha erken yaşta olgunlaştıkları ve duygusal dayanıklılık geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda ebeveyn kaybı yaşayan çocuğun göreceği sosyal desteğin bolluğunun da bu durumla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Uyar Kurt (2016)'un çalışmasında ebeveyn kaybı yaşamış çocukların karşılarındaki kişinin duygularına daha duyarlı oldukları ve duyguları daha iyi okuyabildikleri belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin cinsiyetlerine göre akran zorbalığına uğrama ve akran zorbalığı yapma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Tam aileye sahip ergenlerin ise cinsiyetlerine göre akran zorbalığına uğrama puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği, bununla birlikte akran zorbalığı yapma puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (Çizelge 3.3.). Yapılan analizde tam aileye sahip kızların akran zorbalığı yapma puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre tam aileye sahip kız ergenler, tam aileye sahip erkek ergenlere göre daha fazla zorbalık uygulamaktadır. Çalışma sonucumuzdan farklı olarak Ergül Topçu ve Dönmez (2015), erkeklerin zorbalık davranışlarında bulunma oranlarının daha yüksek olduğunu, kızların ise kurban olma eğiliminde olduğunu; erkekler arasında fiziksel zorbalık daha yaygınken, kızlar arasında sosyal dışlama gibi daha dolaylı zorbalık biçimlerinin daha yaygın olduğunu belirtmiştir. Genel olarak çalışmalar da erkeklerin daha çok fiziksel zorbalık gibi doğrudan zorbalığa maruz kaldığını ve uyguladığını kızların ise lakap takma gibi dolaylı zorbalığa maruz kaldığını ya da uyguladığını göstermektedir. Ortaokul öğrencileri arasında akran zorbalığı ve cinsiyet farklarının incelendiği bir çalışma

erkeklerin kızlara göre daha fazla fiziksel zorbalık yaptığını, kızların ise daha çok duygusal zorbalık türlerine (dedikodu, dışlama gibi) maruz kaldığını ortaya koymuştur. Erkeklerin, güç ve baskınlık sağlamak amacıyla fiziksel zorbalığı kullanırken, kızların sosyal ilişkilere zarar vermeyi tercih ettiği belirtilmiştir (Pellegrini ve Long, 2002). Finlandiya'da yapılan başka bir çalışma ise, kızların duygusal ve sosyal zorbalık türlerinde erkeklere kıyasla daha fazla zorbalık yaptığını göstermiştir. Araştırma, kızların zorbalık türlerinin daha incelikli ve dolaylı olduğunu, mağdurlar üzerinde uzun vadeli etkiler bıraktığını öne sürmüştür (Kretschmer vd., 2017). Akran zorbalığı ülkemizde de üzerinde durulan önemli bir konudur. Yıllar içinde zorbalığa karşı alınan önlemlerin (kameralardan öğrencilerin takip edilmesi, zorbalığa karşı müdahalelerin fiziksel zorbalık üzerinde yoğunlaşması vs.) fiziksel zorbalığa karşı alınmış ve sosyal zorbalığın göz ardı edilmiş olabileceği, bu sebeple kızlar arasında daha sık uygulandığı bilinen sosyal zorbalığın okullarda yaygın zorbalık türü olarak fiziksel zorbalığın yerini almış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan ergenlerin cinsiyetlerine göre duygu düzenleme güçlüğü puanları incelendiğinde hem ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerde hem de tam aileye sahip ergenlerde kızların puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Çizelge 3.4.). Ebeveyn kaybı yaşamış kızların ve tam aileye sahip kız ergenlerin duygularını düzenlemede erkeklere göre daha çok zorlandığı bulunmuştur. Genel kanının aksine araştırmamızda ve yapılan bazı çalışmalarda ergenlik dönemindeki kızların erkeklere göre daha yüksek düzeyde duygu düzenleme güçlüğü yaşadıkları belirtilmiştir. Kızların özellikle sosyal baskı ve arkadaş ilişkileri gibi konularda duygularını kontrol etme konusunda daha fazla zorlandıkları, olumsuz duyguları düzenleme konusunda daha fazla zorluk çekmeleri nedeniyle depresyon ve anksiyete gibi ruh sağlığı sorunlarına daha açık olabildikleri ortaya koyulmuştur (Chaplin ve Aldao, 2013; Silk vd., 2003). Bununla birlikte duygu düzenlemede cinsiyet farkına bakılan bir başka araştırmada, kadınların duygusal tepkilerini düzenlemede erkeklere göre daha fazla zorluk çektikleri, özellikle stresli durumlarda, kadınların daha fazla duygusal yoğunluk yaşadığı ve bu duygularla başa çıkmada zorluk çektiği bulunmuştur (McRae vd., 2008). Yapılan bir meta-analiz çalışmasında ise kadınların erkeklere göre daha fazla duygusal strateji kullandıkları, ancak bu stratejilerin etkili olmayabileceği, kadınların özellikle olumsuz duyguların üstesinden gelmekte erkeklere göre daha fazla zorlandıkları ve bu durumun duygu düzenleme güçlüklerine yol açabileceği belirtilmiştir (Tamres vd., 2002). Çalışmamızda kızların erkeklere göre duygularını düzenlemede daha fazla zorlanmalarının sebebinin, kız çocuklarının erkek çocuklara kıyasla daha fazla toplumsal cinsiyet baskısına maruz bırakılması ve duygularını özgür bir biçimde ifade edememesi olduğu ve bu sebeple duygularını düzenleme konusunda daha fazla zorlanabilecekleri düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda, çalışmaya katılan hem ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin hem de tam aileye sahip ergenlerin kardeş sayılarına göre akran zorbalığı yapma ve akran zorbalığına uğrama puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Çizelge 3.5). Bulgularımız açıkça göstermektedir ki; ergenlerin akran zorbalığına uğrama ve akran zorbalığı yapma davranışlarının çocuğun tek çocuk olması ya da kardeşinin olmasına göre herhangi bir farklılaşma olmamıştır. Alan yazın incelendiğinde kardeş sayısı ile akran zorbalığının anlamlı bir farklılık gösterdiği çok sayıda çalışma olmasa da yapılan çalışmaların bazılarının bu konuya yer verdiği görülmektedir. Kale ve Demir'in (2017) çalışmasında akran zorbalığı yapma ve akran zorbalığına uğrama ile kardeş sayısının ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan Hoetger vd. (2015) ve Espelage ve Swearer (2003); kardeşler arası zorbalığın ve akran zorbalığının birbirine paralel olarak görülebileceğini, her iki ortamda da zorbalık yaşayan çocukların daha ciddi duygusal ve davranışsal sorunlar yaşama olasılığının yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Araştırmamızda, ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin kardeş sayılarına göre duygu düzenleme gücü ölçek puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; aynı şekilde tam aileye sahip olan ergenlerin de kardeş sayılarına göre duygu düzenleme gücü puanlarının anlamlı bir farklılık ifade etmediği görülmüştür (Çizelge 3.6). Kardeş sayısı ve duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, kardeş sayısının ergenlerin duygusal gelişimi üzerinde karmaşık etkileri olabileceğini göstermektedir. Bazı çalışmalar daha fazla kardeşe sahip olmanın sosyal becerileri geliştirebileceğini ve bu durumun duygu düzenleme becerileri üzerinde dolaylı olarak etkili olabileceğini (Downey ve Condrón, 2004), ancak bu ilişkinin her zaman belirgin olmadığını ve diğer aile içi dinamiklerin de rol oynayabileceğini bildirmiştir (Buist vd., 2013). Araştırmamızda kardeş sayısı ile duygu düzenleme gücü arasındaki ilişkinin anlamsız bulunması, kardeş sayısından ziyade kardeşlerle olan ilişkinin niteliğinin duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğunu düşündürmektedir. Nitekim, literatürde yer alan pek çok çalışma da kardeşlerle olan ilişkinin niteliğinin çocukların duygu düzenleme becerilerini olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebileceğini belirtmektedir (Dunn, 2002; Howe vd., 2023; Yucel ve Vogt, 2016).

Araştırma sonucunda, ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre akran zorbalığı yapma ve akran zorbalığına uğrama puan ortalamalarına bakıldığında ergenlerin sınıf düzeyi ile akran zorbalığına uğrama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (Çizelge 3.7). On ikinci sınıftaki ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin akran zorbalığına uğrama puanlarının on birinci sınıftakilere göre daha yüksek olduğu, on ikinci sınıftakilerin daha çok akran zorbalığına uğradığı bulunmuştur. Ebeveyn

kaybı yaşamış ergenlerde sınıf düzeyine göre akran zorbalığı yapma puanları arasında ise istatistiksel olarak farklılık bulunmamıştır. Tam aileye sahip ergenlerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre akran zorbalığı yapma ve akran zorbalığına uğrama puanları arasında yine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde araştırma sonucuyla paralellik gösteren çalışmalar olduğu görülmektedir. Garandean ve diğerlerinin (2014) çalışmasında sınıf düzeyinin zorbalıkla ilişkili olduğu ve daha üst sınıfta öğrenim gören öğrencilerin zorbalığa daha sık müdahil olduğu bulunmuştur. Saarento ve diğerleri de (2015) akran zorbalığı konusunda öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyinin, diğer sosyoekolojik etmenlerle birlikte olmak üzere, etkili olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte literatürde araştırma sonucundan farklı olarak Öztuna (2018), çalışmasında ergenlerin zorbalığa maruz kalma durumlarının sınıf düzeyi ve psikolojik etkileri üzerine odaklanmış olup zorbalığın yaş ve sınıf düzeyi ile ilişkili olmadığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre duygu düzenleme güçlüğü puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur (Çizelge 3.8). Bu bulgu, literatürdeki bazı çalışmalarla uyumlu görünmektedir. Örneğin, Duy ve Yıldız (2014) tarafından yapılan bir çalışmada da, ergenlerin sınıf düzeyi ile duygu düzenleme becerileri arasında belirgin bir ilişki olmadığı belirtilmiştir. Bu durum, ergenlerin duygu düzenleme becerilerinin sınıf düzeyinden çok, bireysel ve çevresel faktörlerden etkilendiği şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde, tam aileye sahip ergenlerde de sınıf düzeyine göre duygu düzenleme güçlüğü puanlarının anlamlı bir farklılık göstermemesi, bu yaş grubundaki öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin genellikle sınıf düzeyine bağlı olmaktan ziyade, daha çok aile içi dinamikler ve bireysel psikolojik özelliklerle ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Haşimoğlu ve Aslandoğan (2018), bu konuda yaptıkları çalışmada, sınıf düzeyinin duygu düzenleme üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını, ancak aile yapısı ve ebeveyn tutumlarının önemli rol oynadığını vurgulamıştır. Bu bulgular, ergenlerin duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde, öğrenim gördükleri sınıf düzeyinden ziyade, ebeveyn desteği, sosyal çevre ve bireysel psikolojik özelliklerin daha belirleyici olabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla, ergenlere yönelik müdahale ve destek programlarının tasarımında bu faktörlerin dikkate alınması önemlidir.

Araştırma sonucunda ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin yakın arkadaş sayılarına göre akran zorbalığına uğrama ya da akran zorbalığı yapma puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüş; tam aileye sahip ergenlerin de yakın arkadaş sayılarına göre akran zorbalığına uğrama ya da akran zorbalığı yapma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunamamıştır (Çizelge 3.9). Benzer şekilde, tam aileye sahip ergenler için de yakın arkadaş

sayısının bu davranışlar üzerindeki etkisi anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, akran zorbalığı davranışlarının sosyal destek ağlarının genişliği veya yakın arkadaş sayısından çok, bireyin psikososyal uyumu, ebeveyn desteği ve bireysel dayanıklılık gibi daha karmaşık faktörlerle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim literatürde, akran zorbalığının sadece arkadaşlık sayısından ziyade, aynı zamanda arkadaşlıkların niteliği ve bireyin genel sosyal becerileriyle de ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Coyle vd., 2019; Cuadros ve Berger, 2016; Healy vd., 2024; Schacter vd., 2021).

Araştırmaya katılan ebeveyn kaybı yaşamış ve tam aileye sahip ergenlerin yakın arkadaş sayılarına göre duygu düzenleme güçlüğü ölçek puanları incelendiğinde tam aileye sahip ergenlerin puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı; ancak ebeveyn kaybı yaşamış olanların puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür (Çizelge 3.10.). Farklılık gösteren grupları belirleyebilmek için yapılan çoklu karşılaştırma testine göre, bir arkadaşı olan kişilerin puanları dört ve daha fazla olanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre yakın arkadaş sayısı az olan ergenlerin daha çok yakın arkadaşı olan akranlarına göre duygularını düzenlemede daha çok zorlandıkları görülmüştür. Literatürde de sosyal destek ağlarının duygu düzenleme üzerindeki etkisine dair benzer bulgular mevcuttur. Eisenberg ve diğerleri (1998), sosyal destek sistemlerinin ve yakın arkadaşlıkların, çocukların duygusal dayanıklılıklarını artırarak, duygusal düzenleme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Gross ve Thompson (2007) da, yakın arkadaş ilişkilerinin, çocukların duygusal düzenleme becerileri üzerinde koruyucu bir etkiye sahip olduğunu ve bu tür ilişkilerin eksikliğinin, duygusal zorlukları artırabileceğini öne sürmüştür. Ayrıca, Cohen ve Wills (1985) tarafından yapılan bir meta-analiz, sosyal desteğin stresle başa çıkma ve duygusal düzenleme üzerindeki koruyucu rolünü vurgulamaktadır. Bonanno (2004) ise travmatik olaylardan sonra bireylerin dayanıklılık geliştirmesinde sosyal desteğin kritik önemini ortaya koymuştur. Yapılan araştırmalar ışığında daha fazla yakın arkadaşla sahip olmanın çocukların sosyal destek sistemlerini güçlendirerek duygu düzenleme becerileri üzerinde olumlu bir etki yarattığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan ergenlerin sosyal etkinliklere katılma sıklıklarına göre akran zorbalığı ölçek puanları incelendiğinde ebeveyn kaybı yaşamış olan ve tam aileye sahip olan ergenlerin akran zorbalığı puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu göze çarpmaktadır. Bu farklılık incelendiğinde tam aileye sahip ergenler arasında akran zorbalığı yapma boyutunda sosyal etkinliklere seyrek düzeyde katılanların puanlarının sıklıkla katılanlara göre daha yüksek olduğu; sosyal etkinliklere seyrek olarak katılan ergenlerin daha fazla akran zorbalığı uyguladığı görülmüştür. (Çizelge 3.11.). Araştırmamızda elde edilen bu bulgular literatürdeki

bazı çalışmalarla da uyumludur ve sosyal etkinliklere katılımın, ergenlerin zorbalık davranışlarını nasıl etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Sosyal etkinlikler, ergenlerin sosyal becerilerini geliştirmelerine ve akran ilişkilerini güçlendirmelerine olanak tanıyan önemli bir araçtır. Ancak, bu etkinliklerin türü, içeriği ve katılım düzeyi gibi faktörler, zorbalık davranışlarının ortaya çıkması veya azalmasında belirleyici olabilir. Espelage ve Holt (2001), sosyal etkinliklere katılımın, ergenlerin sosyal destek sistemlerini güçlendirdiğini ve zorbalık davranışlarını azaltmada etkili olabileceğini belirtmiştir. Aynı zamanda, bu tür etkinliklerin, ergenlerin sosyal becerilerini ve kendine güvenlerini artırarak, zorbalık mağduru olma riskini de azaltabileceğini öne sürmüştür. Limber (2006) tarafından yapılan bir başka çalışma, sosyal etkinliklerin, özellikle grup dinamiklerinin ve sosyal normların güçlü olduğu ortamlarda, zorbalık davranışlarını önlemede önemli bir rol oynayabileceğini göstermiştir. Bu araştırma, sosyal etkinliklerin olumlu sosyal etkileşimleri teşvik ederek, zorbalık davranışlarını azaltabileceğini ortaya koymuştur. Pişkin (2002) ise ergenlerin sosyal etkinliklere katılımının, akran zorbalığını azaltmada önemli bir rol oynayabileceğini ve bu etkinliklerin, ergenlerin sosyal bağlarını güçlendirdiğini belirtmiştir. Sosyal etkinliklere katılan ergenlerin, sosyal destek sistemlerine daha fazla erişim sağladıkları ve bu sayede zorbalık davranışlarına karşı daha dirençli oldukları bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ergenlerin sosyal etkinliklere katılma sıklıklarına göre duygu düzenleme güçlüğü puanları incelendiğinde hem ebeveyn kaybı yaşamış olan hem de tam aileye sahip olan ergenlerin sosyal etkinliklere katılma sıklıkları ile duygu düzenleme güçlüklerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (Çizelge 3.12.). Araştırmaya katılım gösteren ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin ve tam aileye sahip ergenlerin sosyal etkinliklere katılma sıklıkları ile duygu düzenleme güçlüğü puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması, sosyal etkinliklerin duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin sınırlı olabileceğini göstermektedir. Bu bulgu, Yıldız (2016) ve Gross (2014) gibi araştırmacıların çalışmalarındaki bulgularla paralellik göstermektedir. Çalışmalarda duygu düzenleme stratejilerinin genellikle bireysel faktörlere, kişilik özelliklerine ve stresli yaşam olaylarına verilen tepkilere bağlı olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla sosyal etkinliklere katılma sıklığının tek başına duygu düzenleme becerisini belirleyecek bir etmen olmayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan ergenlerin ekonomik durumlarını nasıl değerlendirdiklerine göre akran zorbalığı ölçek puanları incelendiğinde her iki grupta da ergenlerin ekonomik durumlarına göre akran zorbalığı puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (Çizelge 3.13.). Literatürde, zorbalık davranışlarının daha çok bireyin sosyal çevresi, okul

ortamı ve kişisel psikososyal özellikleri ile ilişkili olduğu belirtilmektedir. Olweus (1997), zorbalığın okul ve arkadaş grupları gibi sosyal çevrelerde geliştiğini, ekonomik durumun bu tür davranışlar üzerindeki etkisinin genellikle dolaylı olduğunu ifade etmiştir. Yapılan çalışmalar ekonomik durumun, zorbalık davranışları üzerindeki doğrudan etkisinin sınırlı olduğunu ve bu tür davranışların daha çok sosyal etkileşimler ve bireyin sosyal çevresi ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar akran zorbalığı ile sosyoekonomik durumun anlamlı bir ilişkisinin olmadığını ortaya koyulmuştur (Magklara vd., 2012; Wang vd., 2021). Bununla birlikte Källmén ve Hallgrenise (2021) ise yapmış olduğu araştırmada çocukların aylık harcadıkları para ile akran zorbalığı ilişkisini incelemiş ve iki faktör arasındaki ilişkinin anlamsız olduğu sonucuna ulaşmıştır. Türkçe literatür incelendiğinde ise; Öztuna (2018) tarafından yapılan araştırmada ekonomik durumun akran zorbalığına etkisinin olmadığı; öte yandan Albayrak (2012) ve Çetinkaya (2009) tarafından yapılan çalışmalarda ise ekonomik durumun akran zorbalığına uğrama ve akran zorbalığı yapma ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Araştırmamıza katılım gösteren ergenlerin benzer sosyoekonomik çevreden gelmelerinin mevcut çalışmada ekonomik durumun akran zorbalığı üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucu elde edilmesine neden olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılım gösteren ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenler ile tam aileye sahip olan ergenlerin ekonomik durumlarını nasıl değerlendirdiklerine göre duygu düzenleme güçlüğü puanları da anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Çizelge 3.14.). Ekonomik durumun bireyin genel psikolojik durumu üzerinde etkili olduğu bilinse de, duygu düzenleme becerisi gibi daha spesifik psikolojik süreçler üzerinde etkisinin her zaman belirgin olmayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca yukarıda da belirtildiği üzere araştırmaya katılım gösteren ergenlerin benzer sosyoekonomik gruplardan olmalarının ekonomik durum ile duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişkinin anlamsız olmasına yol açtığı düşünülmektedir. İlgili literatürde ise yapılan çalışmalarda ekonomik durumun duygu düzenleme güçlüğüne etki ettiği sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Chen ve Miller (2014), ekonomik faktörlerin duygu düzenlemeyle ilişkili olabileceğini ve ekonomik durumun duygu düzenleme güçlüğüne etki edebileceğini öne sürmüştür. Öte yandan Hittner vd. (2019), duygu düzenleme ile sosyoekonomik durum arasında doğrudan anlamlı bir sonuç bulamadıklarını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin veli/vasilerinin kim olduğuna göre akran zorbalığı ölçek puanları incelendiğinde ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin veli/vasilerinin kim olduğuna göre akran zorbalığı puanlarının anlamlı bir farklılık ifade etmediği görülmüştür (Çizelge 3.15.). Literatürde, akran zorbalığının genellikle aile

yapısı, sosyal çevre, arkadaş ilişkileri ve bireyin psikososyal gelişimi ile daha yakından ilişkili olduğu belirtilmiştir. Örneğin, Lereya vd. (2013) aile yapısının akran zorbalığı üzerinde etkili olduğunu; olumsuz ebeveyn tutumlarının çocukların akran zorbalığı yapmasıyla ilişkisini vurgulamıştır. Ayrıca, Espelage ve Swearer (2003) tarafından yapılan çalışmalar da, akran zorbalığının daha çok bireyin sosyal becerileri, arkadaş ilişkileri ve okul ortamındaki dinamiklerle bağlantılı olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmaların da gösterdiği gibi, zorbalık sadece aile yapısı veya veli/vasilerin kim olduğu ile değil, daha çok bireyin sosyal çevresiyle olan etkileşimleriyle şekillendiği düşünülmektedir.

Araştırmada yer alan ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin veli/vasilerinin kim olduğuna göre duygu düzenleme güçlüğü puanları arasındaki ilişki incelendiğinde aralarında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir (Çizelge 3.16). Bu bulgu, çocukların duygusal gelişiminde hangi ebeveynle birlikte yaşadıklarının tek başına belirleyici bir faktör olmayabileceğini göstermektedir. Konu ile ilgili yapılan araştırmaların oldukça az sayıda olduğu görülmekle birlikte bazı araştırmalar, çocukların hangi ebeveynleri ile birlikte yaşadıkları ayrımı yapmadan, duygusal düzenleme becerilerinin gelişiminde ebeveynlerin sağladığı duygusal desteğin, ebeveyn-çocuk ilişkilerinin kalitesinin ve genel aile dinamiklerinin daha etkili olduğunu öne sürmektedir (Criss vd., 2021; Ratliff vd., 2023; Rostami vd., 2022; Sia ve Aneesh, 2024). Bununla birlikte kimi araştırmalar veli/vasi ile olan ilişkinin ergen bireyleri çocuklar kadar etkilemediğini (Bradley, 2000: akt. Andiç, 2022), ergen bireylerin ebeveynlerinin yaklaşımlarından daha az etkilendiğini ortaya koymaktadır (Rutherford vd., 2015).

Araştırmaya katılan ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin ebeveynlerinin vefatının üzerinden geçen süreye ve ebeveynlerini kaybettiklerindeki yaşlarına göre akran zorbalığı ölçek puanları incelendiğinde akran zorbalığı puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (Çizelge 3.17. ve Çizelge 3.19). Zorbalık deneyimlerinin bireysel dayanıklılık, sosyal destek ve okul ortamı gibi faktörler tarafından daha fazla şekillendiği; ebeveyn kaybının üzerinden geçen sürenin bu konuda belirleyici bir faktör olmadığı düşünülmektedir. Espelage ve Holt (2001) tarafından yapılan araştırmada zorbalık mağduru olmanın ve zorbalık yapmanın bireysel sosyal beceriler ve sosyal destekle ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Bazı araştırmalar, ebeveyn kaybı yaşayan çocukların daha fazla dikkat eksikliği, hiperaktivite, içe kapanma, agresif davranışlar ve okul başarısında düşüş yaşama eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra erken yaşta ebeveyn kaybı yaşayan çocukların, bu kayıpla başa çıkmada daha fazla zorlandığı ve bu durumun uzun vadeli davranışsal ve duygusal sorunlara yol açabileceği vurgulanmaktadır. Örneğin, Luecken ve Appelhans'ın (2005)

çalışmasında, ebeveyn kaybının çocuklarda yüksek stres seviyelerine ve buna bağlı olarak da davranış problemlerine neden olduğu tespit edilmiştir. Çocukların bu süreçte sosyal ilişkilerinde ve okul hayatlarında zorluklar yaşayabildiği belirtilmektedir. Worden ve Silverman (1996), ebeveyn kaybının çocuklarda anksiyete, depresyon ve uyum sorunları gibi davranışsal ve psikolojik sorunları artırabileceğini belirtmektedir. Li ve diğerlerinin (2020) yaptığı çalışmada ise ebeveyn kaybı gibi olumsuz çocukluk deneyimlerinin zorbalık mağduru olma veya zorbalık yapma riskini artırabileceği, ancak ailenin sağladığı destek ve dayanıklılığın bu riski azaltabileceği belirtilmiştir. Cerniglia vd. (2014), erken yaşta ebeveyn kaybı yaşayan çocukların, bu travmatik olayın etkilerini nasıl deneyimlediğini ve bu deneyimlerin sosyal ilişkiler, davranışlar üzerindeki uzun vadeli etkilerini ele almaktadır. Çalışma, ebeveyn kaybının ardından çocukların psikososyal işlevselliğinin ebeveyn kaybının yaşandığı döneme bağlı olarak değişebileceğini öne sürmektedir. Öte yandan araştırma sonucumuz göstermektedir ki, ebeveyn kaybedildiğindeki yaşın akran zorbalığına etkisi olmamakta, her yaştan ebeveyn kaybı yaşamış ergenler tam aileye sahip ergenlerden daha sık akran zorbalığı uygulamakta ve akran zorbalığına maruz kalmaktadır.

Araştırmada yer alan ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin ebeveynlerini kaybetmelerinin üzerinden geçen süreye ve ebeveyn kaybı yaşadıklarındaki yaşlarına göre duygu düzenleme güçlüğü ölçeği puanları incelendiğinde duygu düzenleme puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (Çizelge 3.18. ve Çizelge 3.20.). Bu bulgu, literatürdeki bazı çalışmalarla uyumlu olup, duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde ebeveyn kaybının üzerinden geçen sürenin tek başına belirleyici olmadığı düşünülmektedir. Çocukların duygusal gelişimi ve duygu düzenleme becerileri, daha çok bireysel dayanıklılık, sosyal destek ve çevresel faktörler gibi çeşitli unsurlara bağlı olarak şekillenmektedir. Melhem ve diğerleri (2007), ebeveyn kaybı yaşayan çocukların uzun süreli yas tepkilerinin duygu düzenleme üzerinde önemli etkileri olabileceğini, ancak bu etkinin bireysel farklılıklar ve çevresel destekle modere edildiğini belirtmiştir. Çalışma, zamanın tek başına duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin sınırlı olabileceğini vurgulamaktadır. Kaplow ve diğerleri (2014), Tafà ve diğerleri (2018) gibi çeşitli araştırmacılar da yürüttükleri çalışmalarda ebeveyn kaybının çocuğun duygu durumu üzerindeki etkisine değinmiş; çocukların yas süreçlerinin ve bu süreçteki duygu düzenleme becerilerinin, ebeveyn kaybının ardından ne kadar zaman geçtiğinden çok, çocuğun bu kayıpla nasıl başa çıktığı ve çevresel destek sistemlerinin varlığıyla ilişkili olduğunu bulmuştur. Bu bulgular, zamanın tek başına belirleyici olmadığını, çocukların bu tür travmatik olaylarla başa çıkma süreçlerinin daha karmaşık ve çok boyutlu olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin velilerinin/vasilerinin yaşlarına göre akran zorbalığı ölçek puanları incelendiğinde ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin velilerinin/vasilerinin yaşlarına göre akran zorbalığı puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (Çizelge 3.21.). Elde edilen bulgulara ilişkin literatür incelendiğinde ebeveynin yaşı ile ergenlerde akran zorbalığı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Ancak ebeveyn yaşının, çocuk yetiştirme tarzı ve ebeveyn-çocuk ilişkisi gibi faktörler üzerinde etkili olabileceği için, dolaylı olarak akran zorbalığı ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Heckhausen ve Schulz (1995), daha ileri yaştaki ebeveynlerin, olgunluk ve sabır açısından daha donanımlı olabileceklerini, bu nedenle çocuklarıyla daha güçlü bir duygusal bağ kurabileceklerini öne sürmüştür. Bu durum, çocukların sosyal becerilerini olumlu etkileyerek akran zorbalığına maruz kalma riskini azaltabilir. Genç yaşlardaki ebeveynler, ekonomik ve sosyal kaynaklara daha sınırlı erişim sağlayabilirler. Bu sınırlı kaynaklar, çocukların sosyal çevrelerinde zorbalığa maruz kalma riskini artırabilir. Bununla birlikte genç ebeveynler, çocuklarının sosyal yaşamlarına daha aktif katılma eğilimindedir. Bu durum çocukların okuldaki veya sosyal çevrelerindeki zorbalık durumlarını fark etme ve müdahale etme yeteneklerini artırabilir. Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ebeveynin yaşının çocuğun gelişimindeki rolüne ilişkin farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Çalışmaların bir kısmında ebeveyn yaşının çocuğun gelişimindeki rolüne etki etmediği görülürken (Deleş ve Kaytes, 2020; Kuruçırak, 2010; Telli ve Özkan, 2016) bir kısmında da ebeveyn yaşının çocuğun gelişimine etkisinin olduğu saptanmıştır (Şahin ve Demiriz, 2014; Uzun ve Baran, 2019). Ebeveynlerin yaşlarına ilişkin bulunan sonuçların farklılaşması, yalnızca ebeveyn yaşının çocuğun gelişimi üzerinde doğrudan etkisinin olmadığı, yaş faktöründen ziyade ebeveynin ebeveynliğe ilişkin bakış açısının daha önemli olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Araştırmada yer alan ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin velilerinin/vasilerinin yaşlarına göre duygu düzenleme güçlüğü ölçek puanları incelendiğinde veli/vasinin yaşının ergenlerin duygu düzenleme güçlüklerine anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı görülmüştür (Çizelge 3.22.). Yapılan alan taramasında araştırma sonuçlarıyla benzer bulguların yer aldığı çeşitli çalışmalar bulunmuştur. Tammilehto ve diğerlerinin (2021) yaptığı uzun dönemli çalışma, ebeveynlik tarzının çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisini çeşitli gelişimsel aşamalarda incelemiştir. Çalışma, ebeveyn yaşının duygu düzenlemeye doğrudan bir etkisi olmadığını, ancak ebeveyn-çocuk ilişkisinin kalitesinin duygu düzenleme becerilerinde daha belirleyici olduğu sonucuna ulaşmıştır. Genez Muluk (2004) ve Poyraz (2007) çalışmalarında ebeveyn yaşının ebeveynlerin çocuklarıyla ilişkileri üzerindeki etkisinin anlamsız olduğundan söz etmektedir. Buna benzer şekilde alanyazında yer alan, ebeveynlerin

çocuk yetiştirme konusundaki yetkinliklerinin araştırıldığı bir başka araştırmada da çocuk yetiştirme konusunda bilgi sahibi olmanın ebeveynin yaşı ile bağlantılı olmadığı ifade edilmektedir (Scarzello vd., 2016). Yapılan çalışmalar ışığında, ebeveynlerin yaşlarının çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığı, çocuklarda duygu düzenleme becerisini geliştiren etmenin ebeveynle kurulan ilişkinin niteliği olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin velilerinin/vasilerinin öğrenim düzeylerine göre akran zorbalığı ölçek puanları incelendiğinde akran zorbalığı puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur (Çizelge 3.23.). Bu çalışmada, ergenlerin ebeveynlerinin öğrenim düzeyi ile akran zorbalığı arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı bulunmaması, zorbalık davranışlarının daha karmaşık ve çok boyutlu bir doğaya sahip olduğunu düşündürmektedir. Literatürde ebeveyn öğrenim düzeyinin doğrudan akran zorbalığına etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamış olsa da ebeveyn-çocuk ilişkisi ile ergenlerin akran zorbalığı yapma ya da akran zorbalığına uğrama durumları ve çocuklarda görülen davranış problemleri gibi faktörlerin ilişkili olduğu bulunmuştur (Flouri, 2008; Nkwake, 2009; Sımsıkı ve Şendil, 2014). Özkan (2014) da babanın öğrenim düzeyinin çocuk-ebeveyn ilişkisiyle anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılan ergenlerin ebeveynlerinin yakın öğrenim düzeylerine sahip olması veli/vasi öğrenim düzeyi ile akran zorbalığı arasındaki ilişkinin okunmasını zorlaştırmıştır.

Araştırmaya katılan ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin velilerinin/vasilerinin öğrenim düzeyine göre duygu düzenleme puanlarının ise anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür (Çizelge 3.24.). Farklılık gösteren grupları bulabilmek için yapılan çoklu karşılaştırma testine göre veli/vasileri ilköğretim mezunu olan ergenlerin veli/vasileri ortaokul mezunu olan ergenlerden daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Buna göre veli/vasisi daha düşük öğrenim düzeyine sahip olan kişilerin velisi/vasisi daha yüksek öğrenim düzeyine sahip olan ergenlere kıyasla duygularını düzenlemede daha zorlandıkları görülmüştür. Ebeveynlerin öğrenim düzeyinin çocukların duygu dünyalarını anlamada ve çocukları ile empati kurmada etken rol oynayarak çocukların sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde olumlu etki yarattığı düşünülmektedir. Araştırmalar daha yüksek eğitim düzeyine sahip olan ebeveynlerin, çocuklarının duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarını daha iyi anlayabileceğini ve bu ihtiyaçlara uygun yanıtlar verebileceklerini; çocukların duygusal gelişiminde daha bilinçli ve destekleyici bir tutum benimseyebileceklerini ve çocuklarıyla daha etkili iletişim kurabileceklerini, dolayısıyla çocukların duygusal olarak daha sağlam bir şekilde büyümesine olanak tanıdıklarını belirtmektedir (Hart vd., 1997; Hoff vd., 2002; McLoyd, 1998).

Araştırmaya katılan ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin veli/vasileri ile sosyal etkinliklere katılma sıklıklarına göre akran zorbalığı puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur (Çizelge 3.25.). Ancak konu ile ilgili literatür taraması yapıldığında sosyal desteğin ergenlerin akranlarıyla daha uyumlu ilişkiler kurabilmesini sağladığını bulgulayan çalışmalar bulunduğu görülmektedir. Zhu ve diğerlerinin (2024) yayımladığı çalışmada ebeveynleri ile olumlu sosyal ilişkileri bulunan çocukların daha iyi akademik düzeye sahip oldukları, daha az davranış problemleri gösterdikleri bulunmuştur. Arshad'ın (2024) yaptığı çalışmada da yeterli sosyal destek göremeyen çocukların akran zorbalığı ile ilişkisinin pozitif yönde anlamlı olduğu belirtilmiştir. Literatürde yapılan diğer çalışmaların da sosyal destek ve akran zorbalığı konusunda benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir (Napoletano vd., 2010; Rizeq vd., 2022).

Son olarak; araştırmaya katılan ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin veli/vasileri ile sosyal etkinliklere katılma sıklıkları ile duygu düzenleme güçlükleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Çizelge 3.26.). Farklılık gösteren grupları bulabilmek için yapılan çoklu karşılaştırma testine göre veli/vasileri ile sık sık sosyal etkinliklere katılan ergenlerin puanları veli/vasileri ile hiç sosyal etkinliklere katılmayan ya da ara sıra katılan ergenlerden daha düşük olduğu bulunmuştur. Buna göre veli/vasileri ile sık sık sosyal etkinliklere katılmakta olan ergenlerin duygularını düzenlemede daha az zorlandıkları görülmüştür. Bu bulgu, literatürdeki bazı çalışmalarla uyumlu olarak, ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte zaman geçirme sıklığının ve sosyal etkinliklere katılımın, çocukların duygusal gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Ebeveynlerle geçirilen kaliteli zamanın, çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirdiği ve stresle başa çıkma yeteneklerini güçlendirdiği sıkça vurgulanmaktadır. Morris ve arkadaşları (2007), ebeveynlerin çocuklarıyla düzenli olarak sosyal etkinliklere katılmasının, çocukların duygu düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Ebeveynler, çocuklarına model olarak ve onlara rehberlik ederek, duygularını nasıl yöneteceklerini öğretme fırsatları yaratmaktadır. Benzer şekilde, yapılan diğer araştırmalar da ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte geçirdikleri zamanın çocukların duygusal dayanıklılığını artırdığını ve duygu düzenleme stratejilerini geliştirdiğini göstermiştir (Boullion vd., 2023; Ratliff vd., 2023; Wang vd., 2024).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, 14-18 yaş aralığında ve ebeveyn kaybı yaşamış ergenler ile tam aileye sahip ergenlerde akran zorbalığı ve duygu düzenleme becerisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmamızda, ebeveyn kaybı yaşamış ergenler ile tam aileye sahip ergenlerin akran zorbalığı yapma ve akran zorbalığına uğrama durumları ve duygularını düzenleme de yaşadıkları güçlükler, ergenlerin kendi beyanlarından yola çıkılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın uygulanmasında öncelikle parametrik koşulların sağlanıp sağlanmadığını tespit etmek amacıyla normallik testleri yapılmış verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiş ve bu nedenle non-parametrik testler kullanılmıştır. Ergenlere Akran Zorbalığı Ölçeği ile Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği uygulanmış; ebeveyn kaybı yaşayan ve tam aileye sahip olan ergenlerin çeşitli sosyo-demografik değişkenlere göre ölçeklerden aldığı puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular ele alındığında, Akran Zorbalığı Ölçeği Kurban ve Akran Zorbalığı Ölçeği Zorba toplam puanları ile Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği toplam puanlarının ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenler ve tam aileye sahip olan ergenler arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). Ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin tam aileye sahip olan akranlarına göre daha çok akran zorbalığı uygulayıcısı ve mağduru olduğu; duygularını düzenleme konusunda ise tam aileye sahip olan ergenlerin daha çok zorlandıkları görülmüştür. Akran zorbalığı yapmada etkili olan diğer etmenlerin cinsiyet, sosyal etkinliklere katılma sıklığı; akran zorbalığına uğramada etkili olan diğer etmenlerin ergenlerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ve sosyal etkinliklere katılma sıklığı olduğu bulunmuştur. Ergenlerin duygu düzenleme konusunda yaşadıkları güçlüğü etkili olan diğer etmenlerin ise cinsiyet, yakın arkadaş sayıları, ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenler için veli/vasinin öğrenim düzeyi ve veli/vasi ile sosyal etkinliklere katılma sıklığı olduğu görülmüştür.

Çalışmamızın, sınırlılıklarına rağmen, ergenlerde akran zorbalığı ve duygu düzenleme ile ilgili araştırmalarda üzerinde çok fazla çalışılmamış bir grup olan ebeveyn kaybı yaşamış ergenleri ele alarak bu çocukları daha iyi anlamamızı sağlayacağı düşünülmektedir.

Elde edilen verilere göre ebeveynlere, okul rehber ve sınıf öğretmenlerine ve araştırmacılara şu önerilerde bulunmak mümkündür:

Bu çalışma ergenlerin akran zorbalığı ve duygu düzenleme güçlüğü ölçeklerine verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır. Konu ile ilgili ileride yapılacak çalışmalarda ebeveynlerin ve okul rehberlik servisi ile sınıf öğretmenlerinin bilgi ve görüşlerine başvurulmasının, konunun daha geniş bir perspektifte anlaşılmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmada ilişkisel tarama modeli olan nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ancak akran zorbalığı ölçeği ve duygu düzenleme güçlüğü gibi öz bildirim ölçeklerinde, sosyal beğenilirlik kaygısı nedeniyle kişiler gerçek durumlarını gizleyebilirler. Bu nedenle daha objektif sonuçlar elde edebilmek için deneysel desende bir çalışma yapılması planlanabilir.

Çalışmada verilen nicel verilere ek olarak, ileriki araştırmalarda, özellikle ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin özel ihtiyaçları hakkında daha detaylı bilgiler edinme amacıyla yine hem ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin hem de ergenlerin hayatta olan ebeveynlerinden elde edilecek nitel veriler kullanılabilir.

Çalışmamızda ebeveyn kaybı yaşamayan, ergenlerin akran zorbalığında bulunma ve akran zorbalığına uğraması üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Özellikle okul rehberlik servislerinin ve sınıf öğretmenlerinin ebeveyn kaybı konusunda farkındalıklarının yüksek olması, bu çocuklara karşı daha doğru bir yaklaşım belirlenmesine yardımcı bir unsur olacaktır. Bu sebeple okullarda görev yapan öğretmenlerin bu konudan bilinçlendirilmeleri önem arz etmektedir.

Ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlere yapılacak müdahale yöntemleriyle bu çocukların akran zorbalığına uğrama ve akran zorbalığı yapma gibi davranış problemlerinin önüne geçmek için çalışılabilir.

Çalışma sonucumuzda görüldüğü gibi ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin sahip oldukları yakın arkadaş sayısındaki azlığın duygularını düzenleme konusunda güçlük yaşamaları üzerinde etkili bulunmuştur. Bu konuda çocuklara sosyal becerilerini geliştirebilecekleri bir okul ikliminin oluşturulması, bu çocukların grup etkinliklerinde yalnız kalmamalarının sağlanması önerilmektedir.

Araştırmamızda görüldüğü üzere ebeveyn kaybı yaşamış olan ergenlerin veli/vasileriyle sık sık sosyal etkinliklere katılanların duygularını düzenleme konusunda daha az zorlandıkları bulunmuştur. Yapılacak olan eğitimlerde ergenlik dönemindeki çocukların daha çok akranlarıyla vakit geçirmeyi tercih etselerde halen ebeveynlerine de ihtiyaç duydukları, onlarla olan sağlıklı iletişimlerinin ergenlerin duygu düzenleme becerilerinin gelişimi konusundaki etkisinin önemine yer verilmelidir.

Okul, aile ve yerel yönetimler arasında kurulacak işbirliği ile ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin ihtiyaçları tespit edilerek ve bu ihtiyaçlar karşılanmaya çalışılarak bu çocukların gelecek yıllarda karşılabilecekleri zorlukların önüne geçilmesi sağlanabilir.



KAYNAKLAR

- Aceves, M. J., Hinshaw, S. P., Mendoza-Denton, R. ve Page-Gould, E. (2009). Seek help from teachers or fight back? Student perceptions of teachers' actions during conflicts and responses to peer victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 145, 784–789.
- Ağdemir, S. (1991). Aile ve eğitim. *Sosyal politika çalışmaları dergisi*, 1(1).
- Akbulut Kılıçoğlu, N. (2016). *Tek ebeveynli ergenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik dışavurumcu temelli grup çalışmasının etkililiğinin sınanması* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Albayrak, S. (2012). *Okulda Uygulanan Zorbalığı Önleme Programının Zorbalığın Azaltılmasında Etkisi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Amato, P. R. (2000). The Consequences of Divorce for Adults and Children. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 1269-1287.
- Anderson, C. A. ve Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature, *Psychological Science*, 12, 353–359.
- Andiç, S. (2022). Aile bağlamı ve duygu düzenleme: anne babalık yaklaşımlarının duygu düzenleme süreçlerindeki rolü. G. Cesur Soysal ve E. Öncel Arı (Ed.), *Duygu düzenleme içinde* (s. 83-98). Ankara: Nobel.
- Arnett, J. J. (2014). *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach*. London: Pearson Education.
- Arıkan, A. (2018). Aile kurumunun tarihsel, kuramsal ve toplumsal temelleri. A. Arıkan ve B. Dinç (Ed.), *Aile Eğitimi içinde* (s. 2-31). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Arshad, L. (2024). A correlational study of emotional deprivation and bullying victimization in adolescence with single parent. *Research Square*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-4366921/v1>
- Arslan, B. Ş. ve Buldukoğlu, K. (2019). Yasın aile üzerine etkilerini azaltmak için uygulanan yas destek programları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11(3), 402-417.
- Aslan, D. (2019). Gelişim ile ilgili temel konular. A.K. Akyol (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim 1 0-36 ay içinde* (ss. 83–108). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atalar S. (2012). *Ergenlerin psikolojik sağlığı, çocuk yetiştirme davranışları, temel kişilik özellikleri ve duygu düzenleme süreçleri*. (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Atlas, R. S. ve Pepler, D. J. (2001). Observation of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92, 86–99.

- Attepe, A. G. S. (2010). Anne baba kaybının çocuklar üzerindeki etkileri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 23(23), 23-28.
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2015). Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 50, 316-324.
- Babcock, J. C., Jacobson, N. S., Gottman, J. M. ve Yerington, T. P. (2000). Attachment, emotional regulation, and the function of marital violence: Differences between secure, preoccupied, and dismissing violent and nonviolent husbands. *Journal of Family Psychology*, 14(1), 59-73.
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in school and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27, 713-732.
- Balk, D. E. (1999). Bereavement and spiritual change. *Death Studies*, 23(6), 485-493.
- Baloğlu, M. ve Göv, E. (Ed.). (2024, 20 Ocak). Psikososyal Destek Programı Ölüm-Yas Travması. *MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü*. <https://orgm.meb.gov.tr/psikososyaldijitaldestek/pdf/psikososyalolumyaskitabi.pdf>
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A. ve Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 101-121.
- Baumeister, A. L., Storch, E. A. ve Geffken, G. R. (2008). Peer victimization in children with learning disabilities. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 25, 11-23.
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Bee, H. ve Boyd D. (2020). *Çocuk gelişim psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Beşpınar, F. U. (2014). Türkiye’de evlilik. M. Turğut ve S. Feyzioğlu (Ed.). *Türkiye aile yapısı araştırması: tespitler, öneriler* içinde (ss. 110-169). İstanbul: Araştırma ve Sosyal Politika Serisi.
- Bildik, T. (2013). Ölüm, kayıp, yas ve patolojik yas. *Ege Tıp Dergisi*, 52(4), 223-229.
- Birkett, M., Espelage, D. L. ve Koenig, B. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 989-1000.
- Blakemore, S.J. ve Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural learning? *Annual Review of Psychology*, 65, 187-207.
- Bogin, B. (1999). *Patterns of human growth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bolger, K. E. ve Patterson, C. J. (2001). Developmental pathways from child maltreatment to peer rejection. *Child Development*, 72, 549-568.

- Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J. ve Maras, M. A. (2005). A friend in need: The role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 20, 701–712.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28.
- Bosworth, K., Espelage, D. L. ve Simon, T. R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19, 341–362.
- Boullion, A., Linde-Krieger, L. B., Doan, S. N. ve Yates, T. M. (2023). Parental warmth, adolescent emotion regulation, and adolescents' mental health during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 14, 1216502. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1216502>
- Bowlby, J. (1961). Processes of mourning. *International Journal of Psycho-Analysis*, 42, 317-340.
- Bowlby, J. ve Parkes, C. M. (1970). Separation and loss within the family. *British Journal of Psychiatry*, 117(544), 403-412.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. New York: Basic Books.
- Bray, J. H. ve Stanton, M. (Ed). (2013). *Family psychology: Theory, research, and practice*. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Breivik, K. ve Olweus, D. (2006). Adolescent's adjustment in four post-divorce family structures: Single mother, stepfather, joint physical custody and single father families. *Journal of Divorce and Remarriage*, 44, 99–124.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. T. Husen ve T. N. Postlethwaite (Ed.), *The international encyclopedia of education* içinde (ss. 1643–1647). New York: Elsevier Sciences.
- Brown, B. B. (2004). Adolescents' relationships with peers. R. M. Lerner ve L. Steinberg (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* içinde (ss. 363-394). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Bulut, Ş. (2018). Fiziksel Gelişim. N. Aral (Ed.), *Çocuk Gelişimi* içinde (ss. 26-57). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Buist, K. L., Deković, M. ve Prinzie, P. (2013). Sibling relationship quality and psychopathology of children and adolescents: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 33(1), 97-106. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.10.007>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. ve Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185–1229.
- Cerel, J., Brown, M. M., Maple, M., Singleton, M., Van de Venne, J., Moore, M. ve Flaherty, C. (2019). How many people are exposed to suicide? Not six. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 49(2), 529-534.
- Cerniglia, L., Cimino, S., Ballarotto, G. ve Monniello, G. (2014). Parental loss during childhood and outcomes on adolescents' psychological profiles: a longitudinal study. *Current Psychology*, 33, 545-556.
- Chaplin, T. M. ve Aldao, A. (2013). Gender Differences in Emotion Expression in Children: A Meta-Analytic Review. *Psychological bulletin*. 139(4), 735–765.
- Chen, E. ve Miller, G. E. (2014). Early-life socioeconomic status, emotion regulation, and the biological mechanisms of disease across the lifespan. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2. ed., 586–595). The Guilford Press.
- Cherlin, A. J., Chase-Lansdale, P. L. ve McRae, C. (1998). Effects of Parental Divorce on Mental Health Throughout the Life Course. *American Sociological Review*, 63(2), 239-249.
- Cohen, S. ve Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Cole, P. M., Martin, S. E. ve Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Corr, C. A., Corr, D. M. ve Doka, K. J. (2019). *Death and dying, life and living*. Boston: Cengage Learning.
- Coyle, S., Malecki, C. K. ve Emmons, J. (2021). Keep your friends close: Exploring the associations of bullying, peer social support, and social anxiety. *Contemporary School Psychology*, 25(2), 230-242. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00297-9>
- Côté, J. E. ve Levine, C. G. (2016). *Identity, formation, agency, and culture: A social psychological synthesis*. Hove: Psychology Press.
- Craig, W. M., Henderson, L. ve Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21, 5–21.
- Criss, M. M., Cui, L., Wood, E. E. ve Morris, A. S. (2021). Associations between emotion regulation and adolescent adjustment difficulties: Moderating effects of parents and peers. *Journal of Child and Family Studies*, 30(8), 1979-1989. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02006-7>
- Cuadros, O. ve Berger, C. (2016). The protective role of friendship quality on the wellbeing of adolescents victimized by peers. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 1877-1888. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0504-4>

- Çetinkaya, S., Nur, N., Ayvaz, A., Özdemir, D. ve Kavakci, Ö. (2009). Sosyoekonomik durumu farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinde akran zorbalığının depresyon ve benlik saygısı düzeyiyle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10(2), 151.
- Çolak, V. G. ve Hocaoglu, Ç. (2021). Kayıp ve yas: Bir gözden geçirme. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 3(3), 56-62.
- Dağlı, H. ve Dağlıoğlu, H. E. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(3), 1020-1046.
- Deleş, B. ve Kaytez, N. (2020). Okul öncesi dönemde çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ile baba katılım durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 84, 101-116.
- Demaray, M. K. ve Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32, 471–489.
- Dereboy, Ç., Şahin Demirkapı, E., Şakiroğlu, M. ve Şafak Öztürk, C. (2018). Çocukluk Çağı Travmalarının, Kimlik Gelişimi, Duygu Düzenleme Güçlüğü ve Psikopatoloji ile İlişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 29(4).
- Dinç, B. (2018). Aile sisteminde yaşanan sorunlar. A. Arıkan ve B. Dinç (Ed.), *Aile Eğitimi* içinde (s. 160-193). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Doğan, A. (2010). Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Akran Zorbalığının İncelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 17(3), 149-162.
- Dowdney, L. (2000). Childhood bereavement following parental death. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(7), 819-830. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00670>
- Downey, D. B. ve Condron, D. J. (2004). Playing well with others in kindergarten: The benefit of siblings at home. *Journal of Marriage and Family*, 66(2), 333-350. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2004.00024.x>
- Duffy, A. L. ve Nesdale, D. (2008). Peer groups, social identity, and children's bullying behavior. *Social Development*, 18, 121–139.
- Duncan, R. D. (1999). Maltreatment by parents and peers: The relationship between child abuse, bully victimization, and psychological distress. *Child Maltreatment*, 4, 45–55.
- Duncan, R. D. (2004). The impact of family relationships on school bullies and victim. D. L. Espelage ve S. M. Swearer (Ed), *Bullying in American schools: A social–ecological perspective on prevention and intervention* içinde (s. 227–244). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dunn, J. (2002). Sibling relationships. P. K. Smith ve C. H. Hart (Ed.), *Blackwell handbook of childhood social development* içinde (s. 223-237). Oxford: Blackwell Publishers.

- Duy, B. ve Yıldız, M. A. (2014). Farklı zorbalık statüsüne sahip erinlerde okula bağlanma ve yalnızlık. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Eisenberg, N., Cumberland, A. ve Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1
- Eisenberg, N. ve Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>
- Ergül Topçu, A. ve Dönmez, A. (2015). Bir grup süreci olarak akran zorbalığı: Katılımcı rollerinin cinsiyet ve sosyal statü açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(75), 1-13.
- Erhart, M., Wetzel, M. ve Eberle, J. (2011). The development of emotional and behavioral problems among children and adolescents with special reference to preventive measures. *International Journal of Developmental Science*, 5(1-2), 124-136
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton & Company.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Ersan, C. (2017). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Saldırganlık Düzeylerinin Duygu İfade Etme ve Duygu Düzenleme Açısından İncelenmesi* (Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Espelage, D. L. (2002). *Bullying in early adolescence: The role of the peer group*. Champaign, IL: Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Espelage, D. L. ve Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 123-142. https://doi.org/10.1300/J135v02n02_08
- Espelage, D. L. ve Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365–383.
- Espelage, D. L., Bosworth, K. ve Simon, T. R. (2001). Short-term stability and prospective correlates of bullying in middle-school students: An examination of potential demographic, psychosocial, and environmental influences. *Violence and Victims*, 16, 411–426
- Espelage, D. L., Bosworth, K. ve Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development*, 78, 326–333.
- Espelage, D. L., Mebane, S. E. ve Swearer, S. M. (2004). Gender differences in bullying: Moving beyond mean level differences. D. L. Espelage ve S. M. Swearer (Ed.), *Bullying in American schools: A social–ecological perspective on prevention and intervention* içinde (ss. 15–35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

- Espelage, D. ve Horne, A. (2008). School violence and bullying prevention: From research based explanations to empirically based solutions. S. Brown ve R. Lent (Ed.), *Handbook of counseling psychology* içinde (ss. 588–606). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Eyce, B. (2014). Tarihten Günümüze Türk Aile Yapisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 1(4), 223-244.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M. ve Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20, 81–91.
- Finkelhor, D. ve Browne, A. (1985). The traumatic impact of child sexual abuse: A conceptualization. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 55, 530–541.
- Fitzgerald, H. (2013). *The grieving child: a parent's guide*. New York: Simon & Schuster.
- Flouri, E. (2008). Fathering and adolescents' psychological adjustment: The role of fathers' involvement, residence and biology status. *Child: Care, Health and Development*, 34(2), 152-161. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2007.00752.x>
- Flouri, E. ve Buchanan, A. (2003). The role of mother involvement and father involvement in adolescent bullying behavior. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 634–644.
- Fosse, G. K. ve Holen, A. (2002). Childhood environment of adult psychiatric outpatients in Norway having been bullied in school. *Child Abuse & Neglect*, 26, 129–137.
- Gander, M.J. ve Gardiner, H.W. (2015). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Garandeau, C. F. ve Cillessen, A. H. N. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 612–625.
- Garandeau, C. F., Lee, I. A. ve Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: Classroom status hierarchy and adolescents' bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1123-1133. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0040-4>
- Garbarino, J. ve deLara, E. (2002). *And words can hurt forever: How to protect adolescents from bullying, harassment, and emotional violence*. New York: Free Press.
- Garrido, E. F., Culhane, S. E., Raviv, T. ve Taussig, H. N. (2010). Does Community Violence Exposure Predict Trauma Symptoms in a Sample of Maltreated Youth in Foster Care? *Violence and Victims*, 25(6), 755-69. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.25.6.755>.
- George, D. and Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 17.0 Update. 10th Edition*. Boston: Pearson.
- Georgiou, S. N. (2009). Personal and maternal parameters of peer violence at school. *Journal of School Violence*, 8, 100–119.

- Geney Muluk, E. (2004). *Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin aile yapılarının anne-çocuk ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji*. (C. Güzel, Yay. Haz.). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Gini, G., Pozoli, T., Borghi, F. ve Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, 46, 617–638.
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P. ve Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatrics ve Adolescent Medicine*, 159, 1026–1031.
- Goldstein, S. E., Young, A. ve Boyd, C. (2008). Relational aggression at school: Associations with school safety and social climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 641–654.
- Gottman, J. M., Katz, L. F. ve Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gökkaya, F. ve Tekinsav Sütçü, S. (2020). Akran zorbalığının ortaokul öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 40-54.
- Gratz, K. L. ve Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41–54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Griffith, L. J., Wolke, D., Page, A. S., Horwood, J. P. ve ALSPAC Study Team (2005). Obesity and bullying: Different effects for boys and girls. *Archives of Disease in Childhood*, 91, 121–125
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation 2nd ed.* içinde (ss. 3-20). New York: Guilford Press.
- Gross, J. J. ve Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* içinde (ss. 3-24). New York: Guilford Press.
- Gürhan, N. (2017). Her yönü ile akran zorbalığı. *Türkiye Klinikleri Psychiatric Nursing-Special Topics*, 3(2), 175-81.
- Güvenir, T. (Ed.). (2010). *Okulda akran istismarı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Haine, R. A., Ayers, T. S., Sandler, I. N. ve Wolchik, S. A. (2008). Evidence-based practices for parentally bereaved children and their families. *Professional Psychology: Research and Practice*, 39(2), 113-121. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.39.2.113>
- Haine, R. A., Wolchik, S. A., Sandler, I. N., Millsap, R. E., Ayers, T. S. ve Jones, S. (2006). Positive parenting as a protective resource for parentally bereaved children. *Death Studies*, 30(1), 1-28. <https://doi.org/10.1080/07481180500348639>

- Hanlon, B. (2004). *2003 youth risk behavior survey results*. Malden, MA: Massachusetts Department of Education.
- Hannan, S. M. ve Orcutt, H. K. (2013). Emotion dysregulation as a partial mediator between reinforcement sensitivity and posttraumatic stress symptoms. *Personality and Individual Differences*, 55(5), 574-578. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.04.028>.
- Hart, B., Risley, T. R. ve Kirby, J. R. (1997). Meaningful differences in the everyday experience of young American children. *Canadian Journal of Education*, 22(3), 323. <https://doi.org/10.2307/1585797>
- Haşimoğlu, A. ve Aslandoğan, A. (2018). Lise öğrencilerinin ergenlik dönemi sorunları ve duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academic Review of Humanities and Social Sciences*, 1(2), 71-83.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K. ve Yu, K. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49.
- Healy, K. L., Scott, J. G. ve Thomas, H. J. (2024). The protective role of supportive relationships in mitigating bullying victimization and psychological distress in adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02674-9>
- Heckhausen, J. ve Schulz, R. (1995). A life-span theory of control. *Psychological Review*, 102(2), 284-304. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.2.284>
- Herrenkohl, T. I., Sousa, C., Tajima, E. A., Herrenkohl, R. C. ve Moylan, C. A. (2008). Intersection of Child Abuse and Children's Exposure to Domestic Violence. *Trauma, Violence ve Abuse*, 9(2), 84-99. <https://doi.org/10.1177/1524838008314797>.
- Hetherington, E. M. ve Elmore, A. M. (2003). Risk and resilience in children coping with their parents' divorce and remarriage. S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaption in the context of childhood adversities* içinde (ss. 182-212). New York: Cambridge University.
- Hetherington, E. M. ve Stanley-Hagan, M. (1999). The Adjustment of Children with Divorced Parents: A Risk and Resiliency Perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(1), 129-140.
- Hittner, E. F., Rim, K. L. ve Haase, C. M. (2019). Socioeconomic status as a moderator of the link between reappraisal and anxiety: Laboratory-based and longitudinal evidence. *Emotion*, 19(8), 1478-1488. <https://doi.org/10.1037/emo0000537>
- Hoetger, L. A., Hazen, K. P. ve Brank, E. M. (2015). All in the family: A retrospective study comparing sibling bullying and peer bullying. *Journal of Family Violence*, 30, 103-111. <https://doi.org/10.1007/s10896-014-9652-8>
- Hoff, E. ve Laursen, B. (2019). Socioeconomic status and parenting. M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* içinde, (ss. 421-447). Oxfordshire: Routledge.

- Hofmann, S. G., Heering, S., Sawyer, A. T. ve Asnaani, A. (2009). How to handle anxiety: The effects of reappraisal, acceptance, and suppression strategies on anxious arousal. *Behaviour Research and Therapy*, 47(5), 389-394.
- Holt, M. K. ve Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 984-994.
- Holt, M. K., Kaufman Kantor, G. ve Finkelhor, D. (2008). Parent/Child Concordance about Bullying Involvement and Family Characteristics Related to Bullying and Peer Victimization. *Journal of School Violence*, 8(1), 42-63. <https://doi.org/10.1080/15388220802067813>
- Hong, J. S. ve Eamon, M. K. (2011). Students' perceptions of unsafe schools: An ecological systems analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 21(3), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9494-8>
- Hong, J. S. ve Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311-322.
- Hoover, J. H., Oliver, R. ve Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13, 5-16.
- Howe, N., Recchia, H. ve Kinsley, C. (2020). Sibling relations and their impact on children's development. J. D. Dunbar ve P. L. Peterson (Ed.), *The Sibling Relationship: Implications for Development and Well-being* içinde (ss. 123-146). Oxford: Oxford University Press.
- Huesmann, L. R., Moise-Titus, J., Podolski, C. L. ve Eron, L. D. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977-1992. *Developmental Psychology*, 39, 201-221.
- Humphrey, J. L., Storch, E. A. ve Geffken, G. R. (2007). Peer victimization in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Child Health Care*, 11, 248-260.
- Janssen, I., Craig, W. M., Boyce, W. F. ve Pickett, W. (2004). Associations between overweight and obesity with bullying behaviors in school-aged children. *Pediatrics*, 113, 1187-1194.
- Jazaieri, H., McGonigal, K., Jinpa, T., Doty, J. R., Gross, J. J. ve Goldin, P. R. (2014). A randomized controlled trial of compassion cultivation training: Effects on mindfulness, affect, and emotion regulation. *Motivation and Emotion*, 38, 23-35.
- John, O. P. ve Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301-1334.
- Kale, M. ve Demir, S. (2017). İlkokul öğrencilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(3), 74-85.
- Källmén, H. ve Hallgren, M. (2021). Bullying at school and mental health problems among adolescents: A repeated cross-sectional study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 15, 1-7. <https://doi.org/10.1186/s13034-021-00382-z>

- Kaplow, J. B., Howell, K. H. ve Layne, C. M. (2014). Do circumstances of the death matter? Identifying socioenvironmental risks for grief-related psychopathology in bereaved youth. *Journal of Traumatic Stress*, 27(1), 42-49.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Maki, H., et al. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 269-278.
- Kennedy, J. H. ve Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implication for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41, 247-259.
- Kenyon, B. L. (2001). Current research in children's conceptions of death: A critical review. *Omega: Journal of Death and Dying*, 43(1), 63-91. <https://doi.org/10.2190/7K99-WV4J-K2J7-X1U4>
- Kerimoğlu Yıldız, G. ve Balcı, S. (2016). Kayıp ve yas sürecinde kardeşler. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 3(3), 208-215.
- Kıvılcım, M. ve Doğan, D. G. (2014). Çocuk ve ölüm. *Journal of Turgut Ozal Medical Center*, 21(1), 80-85.
- Kızıldağ, Ö. (2022). *Ergenleri anlama kılavuzu*. Ankara: Elma Yayınevi.
- Klomek, A., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S. ve Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 40-49.
- Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development as a basis for moral education. C. M. Beck, B. S. Crittenden ve E. V. Sullivan (Ed.), *Moral education: Interdisciplinary approaches* içinde (ss. 23-92). Toronto: University of Toronto Press.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. New York: Harper ve Row.
- Kohlberg, L. ve Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into Practice*, 16(2), 53-59. <https://doi.org/10.1080/00405847709542675>
- Kosciw, J. G. (2004). *The 2003 National School Climate Survey: The school-related experiences of our nation's lesbian, gay, bisexual and transgender youth*. New York: Gay, Lesbian, and Straight Education Network.
- Koul, P. ve Shakher, C. (2014). Orphanhood in the context of mental health and difficulty in emotion regulation of children. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 5(8), 927-930.
- Köknel, Ö. (2001). *Kimliğini arayan gençliğimiz*. Ankara: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kretschmer, T., Veenstra, R., Deković, M. ve Oldehinkel, A. J. (2017). Bullying development across adolescence, its antecedents, outcomes, and gender-specific patterns. *Development and Psychopathology*, 29, 941-955. <https://doi.org/10.1017/S0954579417000466>

- Kroger, J. (2007). *Identity development: Adolescence through adulthood*. Sage Publications. Los Angeles
- Kukawad, A. A. (2009). *Social consequences of obesity among Canadian youth* (Yüksek Lisans Tezi). Queen's University, Kingston, Ontario, Canada.
- Kuloğlu Türker, N. (2020). Yas dönemlerine göre ölüm algısı ve yas tepkileri. N. Kuloğlu Türker ve S. Yüce (Ed.), *Çocuk, ölüm ve yas içinde* (ss. 17-44). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kupermin, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C. ve Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1, 76–88.
- Kuruçırak, Ş. (2010). *4-12 aylık bebeği olan babaların, babalık rolü algısı ile bebek bakımına katılma durumları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kübler-Ross, E. (2010). *Ölüm ve ölmek üzerine*. (E. Uşşaklı, Çev.). Ankara: A.P.R.I.L Yayıncılık.
- Lamb, M. E. (Ed.). (2012). *The role of the father in child development*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Lamden, A. M., King, M. J. ve Goldman, R. K. (2002). Divorce: Crisis intervention and prevention with children of divorce and remarriage. J. Sandoval, *Handbook of crisis counseling, intervention, and prevention in the schools içinde* (ss. 83–104). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lansford, J. E. (2009). Parental Divorce and Children's Adjustment. *Perspectives on Psychological Science*, 4(2), 140-152.
- Lereya, S. T., Samara, M. ve Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091-1108. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.06.007>
- Lee, C. H. (2009). Personal and interpersonal correlates of bullying behaviors among Korean middle school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 25, 152–176.
- Li, E., Rapoport, E. ve Adelman, A. (2020). Assessing the effect of family resilience on bullying in US children with adverse childhood experiences. *Pediatrics*, 146(1), 519–520. <https://doi.org/10.1542/peds.2020-0234>
- Limber, S. P. (2006). Peer victimization: The nature and prevalence of bullying among children and youth. N. E. Dowd, D. G. Singer ve R. F. Wilson (Ed.). *Handbook of children, culture and violence içinde* (ss. 313-323). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lueken, L. J. ve Appelhans, B. (2005). Information-processing biases in young adults from bereaved and divorced families. *Journal of Abnormal Psychology*, 114(2), 309–313. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.114.2.309>

Macionis, J. J. (2017). *Sociology*. London: Pearson.

Magklara, K., Skapinakis, P., Gkatsa, T., Bellos, S., Araya, R., Stylianidis, S. ve Mavreas, V. (2012). Bullying behaviour in schools, socioeconomic position and psychiatric morbidity: A cross-sectional study in late adolescents in Greece. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 6, 1-13. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-6-22>

Marini, Z., Fairbairn, L. ve Zuber, R. (2001). Peer harassment in individuals with developmental disabilities: Towards the development of a multi-dimensional bullying identification model. *Developmental Disabilities Bulletin*, 29, 170–195.

McLanahan, S. ve Sandefur, G. (1994). *Growing Up with a Single Parent: What Hurts, What Helps*. Cambridge: Harvard University Press.

McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.185>

McRae, K., Ochsner, K. N., Mauss, I. B., Gabrieli, J. J. ve Gross, J. J. (2008). Gender differences in emotion regulation: An fMRI study of cognitive reappraisal. *Group Processes & Intergroup Relations*, 11(2), 143-162. <https://doi.org/10.1177/1368430207088035>

Melhem, N. M., Moritz, G., Walker, M., Shear, M. K. ve Brent, D. (2007). Phenomenology and correlates of complicated grief in children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(4), 493–499.

Meyer-Adams, N. ve Conner, B. T. (2008). School violence: Bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools. *Children and Schools*, 30, 211–221.

Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L. ve Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggressive and Violent Behavior*, 14, 146–156.

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. ve Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>

Nansel, T. R., Overpeck, M. D., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. ve Scheidt, P. (2001). Bullying behaviours among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 16, 2094–2100.

Napoletano, A., Elgar, F. J., Saul, G., Dirks, M. ve Craig, W. (2016). The view from the bottom: Relative deprivation and bullying victimization in Canadian adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(20), 3443-3463. <https://doi.org/10.1177/0886260515617608>

Neumann, A., Van Lier, P.A., Gratz, K.L. ve Koot, H.M. (2010). Multidimensional assessment of emotion regulation difficulties in adolescents using the difficulties in emotion regulation scale. *Assessment*, 17(1),138-149. doi: 10.1177/1073191109349579.

- Nkwake, A. (2009). Maternal employment and fatherhood: What influences paternal involvement in child-care work in Uganda? *Gender & Development*, 17(2), 255-267. <https://doi.org/10.1080/13552070902945309>
- Olweus, D. (1992). Bullying among schoolchildren: Intervention and prevention. R. D. Peters, R. J. McMahon ve V. L. Quinsey (Ed.), *Aggression and violence throughout the life span* içinde (ss. 100–125). London: Sage Publications.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford ve Cambridge: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 495-510. <https://doi.org/10.1007/BF03172807>
- Olweus, D., Limber, S. P. ve Mihalic, S. (1999). *Blueprints for Violence Prevention, Book Nine: Bullying Prevention Program*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence, Institute of Behavioral Science, University of Colorado.
- Orpinas, P., Horne, A. M. ve Staniszewski, D. (2003). School bullying: Changing the problem by changing the school. *School Psychology Review*, 32, 431–444
- Özbek, Ö. Y. ve Taneri, P. O. (2022). İlkokullar için akran zorbalığı önleme modülünün tanıtımı. *ÇAKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 55-78.
- Özcan, N. M. (2023). Ergenlikte fiziksel ve bilişsel gelişim. G. Yüksel (Çev. Ed.). *Yaşam boyu gelişim gelişim psikolojisi* içinde (ss. 350-379). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özkan, T. (2014). *Çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden babalara uygulanan baba katılım programının baba-çocuk ilişkisi üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztop, H., Bıçakçı, M., Soylu, N., Oğurtan, S.G., Nadir, U., Taşoluk, E., Beder Şen, R., Penez Şahin, S., Göncü, A., Annak, B.B., Hoşrik, E., Ömeroğlu, H., Yiğit Özudoğru, H., Tok, S. (2018). *Tek ebeveynli aileler*. Ankara: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı.
- Öztop, H., Cesur Akyunak, S., Pekmezci, P. (2024, 23 Eylül). Ailelerle İletişim Kurmaya Yönelik Eğitici Eğitim Yönergesi. Amasya RAM. https://amasyaram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/05/01/117498/dosyalar/2019_10/21102432_Tek_ebeveynli_ailelerle_iletiYim_kurmaya_yonelik_eYitici_eYitimi_yonergesi-donuYturuldu.pdf
- Öztuna, A. (2018). *Dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı göstermenin ve akran zorbalığına maruz kalmanın psikolojik belirtilerle ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, E. (2022). *Ergenlerde Olumsuz Yaşam Olayları ile Depresyon ve İntihar İlişkisinde Duygu Düzenleme, Bilinçli Farkındalık ve Duyusal İşleme Hassasiyetinin Rolü* (Uzmanlık Tezi). Hacettepe Üniversitesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Ankara.

- Park, C. L., Edmondson, D. ve Lee, J. (2012). Development of Self-regulation Abilities as Predictors of Psychological Adjustment Across the First Year of College. *J Adult Dev*, 19, 40–49. <https://doi.org/10.1007/s10804-011-9133-z>
- Pellegrini, A. D. ve Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*, 37, 699–725.
- Pellegrini, A. D. ve Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259–280.
- Perry, B. D. ve Pollard, R. (1997). Altered brain development following global neglect in early childhood. *Proceedings from the Society for Neuroscience Annual Meeting*, 1-7.
- Phillips, D. A. (2007). Punking and bullying: Strategies in middle school, high school, and beyond. *Journal of Interpersonal Violence*, 22, 158–178.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.
- Pollock, G. (1961). Mourning and adaptation. *The International Journal of Psychoanalysis*, 42, 341-361.
- Poyraz, M. (2007). *Babaların babalık rolünü algılamalarıyla kendi ebeveynlerinin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Poteat, V. P. (2008). Contextual and moderating effects of the peer group climate on use of homophobic epithets. *School Psychology Review*, 37, 188–201.
- Ratliff, E. L., Morris, A. S., Cui, L., Jespersen, J. E., Silk, J. S. ve Criss, M. M. (2023). Supportive parent-adolescent relationships as a foundation for adolescent emotion regulation and adjustment. *Frontiers in Psychology*, 14, 1193449. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1193449>
- Rigby, K. (1997). What children tell us about bullying in schools. *Children Australia*, 22, 28–34.
- Rigby, K. (2005). Why do some children bully at school? *School Psychology International*, 26, 147–161.
- Rigby, R. ve Bagshaw, D. (2003). Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychologist*, 23, 535–546.
- Rivers, I. (2001). The bullying of sexual minorities at school: Its nature and long-term correlates. *Educational and Child Psychology*, 18, 33–46.
- Rizeq, J., Kennedy, M., Kreppner, J., Maughan, B. ve Sonuga-Barke, E. (2024). Understanding the prospective associations between neuro-developmental problems, bullying victimization, and

- mental health: Lessons from a longitudinal study of institutional deprivation. *Development and Psychopathology*, 36(1), 40-49. <https://doi.org/10.1017/S0954579423000239>
- Rodkin, P. C. ve Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32, 384-400.
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E. ve Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32, 114-130.
- Rostami, S. H., Saied, M. S., Salahshouri, F., Aghaei, S., Mohammadi, A. A. ve Far, S. N. (2022). Prediction of social adjustment based on the perception of competence and self-control with the mediating role of cognitive emotion regulation in single-parent students. *Journal of Positive School Psychology*, 6(8), 9350-9360. <https://doi.org/10.52088/jpsp.2022.5680>
- Rugancı, R. N. ve Gençöz, T. (2010). Psychometric properties of a Turkish version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of clinical psychology*, 66(4), 442-455.
- Rutherford HJ, Wallace NS, Laurent HK ve Mayes LC. (2015). Emotion Regulation in Parenthood. *Developmental review*, 36, 1-14. doi: 10.1016/j.dr.2014.12.008. PMID: 26085709; PMCID: PMC4465117.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Saarento S, Boulton AJ ve Salmivalli C. (2015). Reducing bullying and victimization: student- and classroom-level mechanisms of change. *Journal of abnormal child psychology*, 43(1), 61-76. doi: 10.1007/s10802-013-9841-x. PMID: 2439040.
- Sallis, J. F. ve Glanz, K. (2006). The Role of Built Environments in Physical Activity, Eating, and Obesity in Childhood. *The Future of Children*, 16(1), 89-108.
- Salmivalli, C. (2009). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björqvist, K., Osterman, K. ve Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Saylor, C. F. ve Leach, J. B. (2009). Perceived bullying and social support in students accessing special inclusion programming. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21, 69-80.
- Sarıtaş, D. ve Gençöz, T. (2011). Ergenlerin duygu düzenleme güçlüklerinin, annelerinin duygu düzenleme güçlükleri ve çocuk yetiştirme davranışları ile ilişkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 18(2), 117-126.
- Scarzello, D., Arace, A. ve Prino, L. E. (2016). Parental practices of Italian mothers and fathers during early infancy: The role of knowledge about parenting and child development. *Infant Behavior and Development*, 44, 133-143. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2016.03.006>

- Schacter, H. L., Lessard, L. M., Kiperman, S., Bakth, F., Ehrhardt, A. ve Uganski, J. (2021). Can friendships protect against the health consequences of peer victimization in adolescence? A systematic review. *School Mental Health*, 13, 578-601. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09417-x>
- Scherpe, J. M., (Ed.). (2016). *European Family Law Vol. 3 Family Law in European Perspective*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Schmidt, M. E. ve Bagwell, C. L. (2007). The protective role of friendships in overtly and relationally victimized boys and girls. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 439-460.
- Seals, D. ve Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. Cambridge: Academic Press.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shaver, P. R. ve Mikulincer, M. (2007). Adult attachment strategies and the regulation of emotion. J. J. Gross (Ed.). *Handbook of emotion regulation* içinde (ss. 446 – 465). New York: The Guilford Press.
- Shields, A. ve Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotional dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 349-363.
- Sımsıkı, H. ve Şendil, G. (2014). Baba katılım ölçeği'nin (BAKÖ) geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 104-123. <https://doi.org/10.17755/esosder.65852>
- Sia, S. K. ve Aneesh, A. (2024). Single-parent adolescents' resilience and psychological well-being: The role of social competence and emotion regulation. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 20(3), 205-211. <https://doi.org/10.1177/09731342241239441>
- Silk, J. S., Steinberg, L. ve Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74(6), 1869-1880. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00643>
- Slaughter, V. (2005). Young Children's Understanding of Death. *Australian psychologist*. 40(3): 179-186.
- Slaughter, V. ve Griffiths, M. (2007). Death understanding and fear of death in young children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(4), 525-535. <https://doi.org/10.1177/1359104507081735>
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K. ve Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33, 547-560.

- Smith, J., Twemlow, S. W. ve Hoover, D. H. (1999). Bullies, victims and bystanders: A method of in-school intervention and possible parental contributions. *Child Psychiatry and Human Development*, 30, 29–37.
- Smokowski, P. R. ve Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children and Schools*, 27, 101–110
- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R. ve Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41, 283–293.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001>
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Stroebe, M. ve Schut, H. (2010). The dual process model of coping with bereavement: A decade on. *Omega: Journal of Death and Dying*, 61(4), 273-289. <https://doi.org/10.2190/OM.61.4.a>
- Stroebe, M., Schut, H. ve Stroebe, W. (2007). Health outcomes of bereavement. *The Lancet*, 370(9603), 1960-1973. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)61816-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)61816-9)
- Stroebe, M., Stroebe, W., Schut, H. ve Boerner, K. (2017). Grief is not a disease but bereavement merits medical awareness. *The Lancet*, 389(10067), 347-349. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31578-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31578-0)
- Sun, Y. ve Li, Y. (2011). Effects of Family Structure Type and Stability on Children's Academic Performance Trajectories. *Journal of Marriage and Family*, 73(3), 541-556.
- Swearer, S. M. (2008). Relational aggression: Not just a female issue. *Journal of School Psychology*, 46, 611–616.
- Swearer, S. M. ve Espelage, D. L. (2004). Introduction: A social–ecological framework of bullying among youth. In D. L. Espelage ve S.M. Swearer (Ed), *Bullying in American schools: A social–ecological perspective on prevention and intervention* içinde (ss. 1–12). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Szasz, P. L., Szentagotai, A. ve Hofmann, S. G. (2011). The effect of emotion regulation strategies on anger. *Behaviour Research and Therapy*, 49, 114-119.
- Şahin, H. ve Demiriz, S. (2014). Beş altı yaşında çocuğu olan babaların, babalık rolünü algılamaları ile aile katılım çalışmalarını gerçekleştirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1), 273-294.
- Tafà, M., Cerniglia, L., Cimino, S., Ballarotto, G., Marzilli, E. ve Tambelli, R. (2018). Predictive values of early parental loss and psychopathological risk for physical problems in early adolescents. *Frontiers in Psychology*, 9, 922. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00922>

- Tammilehto, J., Punamäki, R. L., Flykt, M., Vänskä, M., Heikkilä, L. M., Lipsanen, J., ... ve Lindblom, J. (2021). Developmental stage-specific effects of parenting on adolescents' emotion regulation: A longitudinal study from infancy to late adolescence. *Frontiers in Psychology*, 12, 582770. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.582770>
- Tamres, L. K., Janicki, D. ve Helgeson, V. S. (2002). Sex differences in coping behavior: A meta-analytic review and an examination of relative coping. *Personality and Social Psychology Review*, 6(1), 2-30. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0601_1
- Tanner, J. M. (1990). *Foetus into man: Physical growth from conception to maturity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tatarer, Z. (2020). *Çocuk ve ergenler için psikolojik sağlamlık programı'nın baba kaybı yaşamış çocukların psikolojik sağlamlık düzeyine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İbn Haldun Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Telli, A. A. ve Özkan, H. (2016). 3-6 yaş grubu çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*, 6(2), 127-134.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Thompson, D., Whitney, I. ve Smith, P. K. (1994). Bullying of children with special needs in mainstream schools. *Support for Learning*, 9, 103-106.
- Tull, M. T., Barrett, H. M., McMillan, E. S. ve Roemer, L. (2011). A preliminary exploration of the role of experiential avoidance in post-event functioning. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 42(4), 455-461.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P. ve Sacco, F. C. (2004). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1036(1), 215-232.
- Uluçay, D. M. ve Melek, G. (2017). Türkiye'deki Okullarda Siber Zorbalık: Bir Literatür Değerlendirmesi. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology*, 2(30). http://www.ajit-e.org/?menu=pagesvep=details_of_articleveid=288
- Uyar Kurt, A. (2016). *Ebeveyn kaybının duygusal zeka ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Uysal Toraman, A., Dağhan, Ş. ve Kısa, Ö. (2021). Akran zorbalığını önlemede okul tabanlı müdahale programları: Sistemik derleme. *Humanistic Perspective*, 3(2), 359-399.
- Uzun, H. ve Baran, G. (2019). Babaların okul öncesi dönemdeki çocuklarıyla ilişkisinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-60.
- Varhan, Ş. (2016). *Orta öğretim düzeyindeki tek ebeveynli sporcu öğrencilerin 12 haftalık sportif etkinliklerinin saldırganlık ve şiddet eğilimi düzeylerine etkilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

- Varjas, K., Henrich, C. C. ve Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence*, 8, 159–176.
- Volkan, V. D. ve Zintl, E. (2023). *Kayıptan sonra yaşam*. Ankara: Pusula Yayınevi.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wang, J., Wang, M., Du, X., Viana, K. M. P., Hou, K. ve Zou, H. (2024). Parent and friend emotion socialization in early adolescence: Their unique and interactive contributions to emotion regulation ability. *Journal of Youth and Adolescence*, 53(1), 53-66. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01732-w>
- Wang, H., Wang, Y., Wang, G., Wilson, A., Jin, T., Zhu, L. ve Yang, Y. (2021). Structural family factors and bullying at school: A large scale investigation based on a Chinese adolescent sample. *BMC Public Health*, 21(1), 2249. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11888-4>
- Wienke Tatura, C. M., MacKinnon-Lewis, C., Gesten, E. L., Gadd, R., Divine, K. P., Dunham, S., et al. (2008). Bullying and victimization among boys and girls in middle school. *Journal of Early Adolescence*, 29, 571–609.
- Williams, K. R. ve Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, S14–S21.
- Wong, J. S. (2009). *No Bullies Allowed Understanding Peer Victimization, the Impacts On Delinquency and the Effectiveness of Prevention Programs* (Doktora Tezi). Simon Fraser University, Burnaby.
- Worden, J. W. (1996). *Children and grief: when a parent dies*. New York: Guilford Press.
- Worden, J.W. (2018). *Grief counselling and grief therapy: a handbook for the mental health practitioner*. New York: Springer.
- Worden, J. W. ve Silverman, P. R. (1996). Parental death and the adjustment of school-age children. *OMEGA: Journal of Death and Dying*, 33(2), 91-102.
- Yavuzer, H. (2000). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yıldız, M. A. (2016). Ergenlerde yalnızlık ile pozitiflik arasındaki ilişkide duygu düzenleme yöntemlerinin çoklu aracılığı. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 217-231.
- Yıldız Bıçakçı, M. (2018). Sosyal ve duygusal gelişim . N. Aral (Ed.), *Çocuk Gelişimi* içinde (ss. 128-156). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yodprang, B., Kuning, M. ve McNeil, N. (2009). Bullying among lower secondary school students in Pattani Province, Southern Thailand. *Asian Social Science*, 5, 46–52.
- Yörükoğlu, A. (2019). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Yörükoğlu, A. (2023). *Gençlik çağı ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.

Yucel, D. ve Yuan, A. S. V. (2016). Parents, siblings, or friends? Exploring life satisfaction among early adolescents. *Applied Research in Quality of Life*, 11, 1399-1423.

Zajac, L. ve Boyatzis, C. J. (2023). A Death in the Family: Links between Religion, Parenting, and Family Communication about Death. *Religions*, 14(2), 254.

Zhu, X., Dou, D. ve Karatzias, T. (2024). Parental influence on child social and emotional functioning. *Frontiers in Psychology*, 15, 1-4.



EKLER

Ek-1. Genel Bilgi Formu

No:

AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

ARAŞTIRMANIN ADI: Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerde Akran Zorbalığı ve Duygu Düzenleme Becerisinin İncelenmesi

Sayın Gönüllü,

Bu araştırma Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi bölümü öğrencilerinden Gamze ÜNAL ÜSTÜN tarafından, Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN danışmanlığında yüksek lisans tez çalışması olarak yürütülmektedir. Araştırmanın amacı, ebeveyn kaybı yaşamış ergenler ile tam aileye sahip ergenlerde akran zorbalığı ve duygu düzenleme becerisinin incelenmesidir. Araştırmada; **Genel Bilgi Formu, Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ve Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği** kullanılacaktır.

Araştırma için sizden beklenen, size verilen formlardaki her soruyu tek tek okuyarak size en uygun yanıtları vermenizdir. Anlamadığınız sorularda araştırmacıdan yardım isteyebilirsiniz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılmanız halinde kişisel bilgilerinizin gizliliğine saygı gösterilecek, araştırma sonuçlarının bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında da özenle korunacaktır. Veriler, kimlik bilgileriniz gizli kalmak koşuluyla bu ve farklı araştırmalarda kullanılacaktır.

Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu yazıyı okuduktan sonra araştırmamıza gönüllü olarak katılmak istiyorsanız aşağıdaki onay bölümünü doldurunuz ve imzalayınız.

Katılımcının Beyanı:

Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Yüksek Lisans Programı'nda Gamze ÜNAL ÜSTÜN tarafından yürütülen bu çalışma hakkında verilen yukarıdaki bilgileri okudum. Yapılan tüm açıklamaları ayrıntıları ile anlamış bulunuyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin özenle korunacağı ve gizli kalacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Bu koşullarla söz konusu araştırmaya kendi isteğimle katılmayı kabul ediyorum.

İmza:

Tarih:

İmza:

Tarih:

Gamze ÜNAL ÜSTÜN

GENEL BİLGİ FORMU

1. **Cinsiyetiniz:** Kız () Erkek ()
2. **Yaşınız:** 14 () 15 () 16 () 17 () 18 ()
3. **Kardeş Sayısı:**
Kardeşim yok () Bir kardeş () İki Kardeş ()
Üç kardeş ve daha fazla ()
4. **Kaçıncı sınıfta okuyorsunuz?**
9. sınıf () 10. sınıf () 11. sınıf () 12. sınıf ()
5. **Not ortalamanız:**
0-49 puan () 50-70 puan () 71-80 puan () 81-100 puan ()
6. **Öğrenim gördüğünüz lise türünüz:**
Fen Lisesi () Anadolu Lisesi () Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ()
Anadolu İmam Hatip Lisesi () Güzel Sanatlar Lisesi () Spor Lisesi ()
Diğer _____
7. **Günlük internet kullanım süreniz ne kadardır?**
Hiç () 1 saat () 2 saat () 3 saat ve daha fazla ()
8. **Günlük sosyal medya kullanım süreniz ne kadardır?**
Hiç () 1 saat () 2 saat () 3 saat ve daha fazla ()
9. **Sanal ortamda çevrimiçi ya da çevrimdışı oyun oynar mısınız?**
Evet () Hayır ()
10. **Yakın arkadaşınız olarak nitelendirdiğiniz kişi sayısı kaçtır?**
Yakın arkadaşım yok () Bir () İki ()
Üç () Dört ve daha fazla ()
11. **Genel olarak arkadaş grubunuzla olan ilişkinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?**
Çok iyi () İyi () Orta () Kötü () Çok kötü ()
12. **Sosyal etkinliğe katılma sıklığınızı nasıl değerlendirirsiniz?**
Seyrek () Orta () Sık ()
13. **Bir ayda ortalama kaç kitap okursunuz?**
Hiç okumam () 1-2 kitap () 3-4 kitap () 5-6 kitap ()
7 kitap ve üzeri ()
14. **Ailenizin ekonomik durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?**
İyi () Orta () Kötü ()

15. Hayatta olan ebeveyniniz hangisidir?

Anne () Baba () Hiçbiri ()

16. Vefat eden ebeveyn(ler)inizi ne kadar zaman önce kaybettiniz?

6 aydan az () 6 ay-1 yıl () 1-2 yıl () 3-4 yıl ()
5-6 yıl () 7-8 yıl () 9 yıl ve üstü ()

17. Vefat eden ebeveyn(ler)inizi kaybettiğinizde kaç yaşındaydınız?

0-2 yaş () 3-6 yaş () 7-11 yaş () 12 yaş ve üstü ()

18. Veliniz/vasınız kimdir?

Anne () Baba () Akraba ()

Diğer (açıklayınız): _____

19. Velinizin/vasınızın yaşı?

30 yaş ve altı () 31-35 yaş () 36-40 yaş () 41-45 yaş ()
46 yaş ve üzeri ()

20. Velinizin/vasınızın öğrenim düzeyi nedir?

Okur-Yazar değil () Okur-Yazar () İlkokul mezunu ()
Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Üniversite mezunu ()
Diğer _____

21. Veliniz/vasınız ile ilişkiniz nasıldır?

Yakın () Mesafeli () Çok uzak ()

22. Veliniz/vasınız ile birlikte sosyal etkinliklere ne sıklıkla katılırsınız?

Hiç katılmam () Ara sıra katılıyorum () Sık sık katılıyorum ()

23. Veliniz/vasınız ile bir günde ev içerisinde aktif (sohbet etme, dizi izleme vb.) ne kadar zaman geçirirsiniz?

Hiç () 0-1 saat () 2 saat ve daha fazla ()

24. Veliniz/vasınız dışında evde sizinle birlikte yaşayanlar var mı?

Var () Yok ()

Varsa belirtiniz? _____

Ek-2. İzin Yazıları

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu hk.

TA

Tuncay Ayas

Kime: Siz

7.12.2022 Çar 16:52

Bu iletiyi 19.12.2022 Pzt 00:30 tarihinde iletiniz

AKRAN ZORBALIĞI ERGEN F...

17 KB

AKRAN ZORBALIĞI ÖLÇEĞİ E...

147 KB

2 ek (163 KB) [Tümünü OneDrive'a kaydet](#) [Tümünü indir](#)

Kolaylıklar
Prof. Dr. Tuncay AYAS
Sakarya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD

Gamze Ünal, 6 Ara 2022 Sal, 11:34 tarihinde şunu yazdı:
Sayın Tuncay Hocam,
Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Prof. Dr. Aynur Bütün AYHAN danışmanlığında yürütülen "Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler İle Tam Aileye Sahip Ergenlerde Akran Zorbalığı ve Duygu Düzenleme Becerisinin İncelenmesi" konulu tez çalışmam da Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formunu kullanabilir miyim? Ölçeği kullanmamda bir sakınca olmaması halinde ölçekle birlikte kullanma formu ve puanlama anahtarını da gönderebilerseniz çok sevinirim.
Sevgiler, Gamze ÜNAL

Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği hk.

Neslihan Rugancı

Kime: Siz

16.12.2022 Cum 17:52

DERS PUBLISHED.pdf

134 KB

DERS TURKCE.pdf

1 MB

Factor Structure of the DERS...

91 KB

3 ek (2 MB) [Tümünü OneDrive'a kaydet](#) [Tümünü indir](#)

Gecikme için kusura bakmayın mailleri tanıtımdan çıkardık. Bu konuda çok sayıda istek olduğu için sanırım reklam olarak kodluyor. Ekte gerekli dökümanlar bulunmakta. 10. maddeyi analize almıyoruz. tERS PUANLANAN MADDELERİ FAKTÖR TABLOSUNDAN TESPİT EDEBİLİRSİNİZ. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Gamze Ünal, 16 Ara 2022 Cum, 15:03 tarihinde şunu yazdı:
Sayın Neslihan Hocam,
Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Prof. Dr. Aynur Bütün AYHAN danışmanlığında yürüttüğümüz "Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerde Akran Zorbalığı ve Duygu Düzenleme Becerisinin İncelenmesi" konulu tez çalışmam da Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeğini kullanabilir miyim? Ölçeği kullanmamda bir sakınca olmaması halinde ölçekle birlikte kullanma formu ve puanlama anahtarını da gönderebilerseniz çok sevinirim.
Sevgiler, Gamze ÜNAL

--
Neslihan Rugancı, PhD.
Klinik Psikolog / Clinical Psychologist
www.neslihanruganci.com



T.C.
SİNOP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-25072426-605.01-90509805
Konu : Tez Araştırma İzin Talebi
(Gamze ÜNAL ÜSTÜN)

27.11.2023

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığının 2020/2 nolu Genelgesi.
b) Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi Gamze ÜNAL ÜSTÜN'ün 17/11/2023 tarih ve 89913689 DYS kayıtlı dilekçesi.

Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi Gamze ÜNAL ÜSTÜN'ün yürüttüğü "*Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerde Akran Zorbalığı ve Duygu Düzenleme Becerileri İncelemesi*" konulu tez çalışmasının, İlimizde bulunan Liselerde uygulanması hakkındaki ilgi (b) yazı ve muhteviyatı Müdürlüğümüz tarafından oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonrasında; söz konusu araştırmanın, T.C Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na uygun olarak, denetimleri okul müdürlüklerinde olmak üzere gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, uygulamalarda sadece ekte gönderilen çalışmanın kullanılması ve araştırma sonucunda elde edilen raporun, basılı ve dijital ortamda Müdürlüğümüze teslim edilmesi şartı ile belirtilen okulda yürütülmesi ilgi (a) Genelge gereğince uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Melih YILDIRIM
Müdür Yardımcısı

OLUR

Mustafa ASLAN
Vali a.
Millî Eğitim Müdür V.

EKLER:

- 1-Komisyon Tutanağı (1 sayfa)
- 2-İlgi (b) Yazı ve Muhteviyatı (40 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden fc41-b8b0-3a6b-8545-4155 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
SİNOP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-25072426-605.01-90557929
Konu : Tez Araştırma İzin Talebi
(Gamze ÜNAL ÜSTÜN)

27.11.2023

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığının 2020/2 nolu Genelgesi.
b) Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi Gamze ÜNAL ÜSTÜN'ün 17/11/2023 tarih ve 89913689 DYS kayıtlı dilekçesi.
c) Müdürlük makamının 27/11/2023 tarihli ve 90509805 sayılı Oluru.

Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi Gamze ÜNAL ÜSTÜN'ün yürüttüğü "*Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler ile Tam Aileye Sahip Ergenlerde Akran Zorbalığı ve Duygu Düzenleme Becerileri İncelemesi*" komulu tez çalışmasının, ilimizde bulunan Liselerde uygulanması hakkındaki ilgi (b) yazı ve muhteviyatı Müdürlüğümüz tarafından oluşturulan komisyon tarafından incelenmiş olup söz konusu araştırmanın, T.C. Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na uygun olarak, denetimleri okul müdürlüklerinde olmak üzere gönüllülük esasına dayalı olarak, uygulamalarda sadece ekte gönderilen çalışmanın kullanılması ve araştırma sonucunda elde edilen raporun, basılı ve dijital ortamda Müdürlüğümüze teslim edilmesi şartı ile belirtilen okulda ilgi (a) Genelge hükümleri gereğince uygulanmasına ilgi (c) onay ile izin verilmiştir.

Bilgilerini ve gereğini arz/rica ederim.

Mustafa ASLAN
Millî Eğitim Müdür V.

Ek:

- 1-Olur (1 sayfa)
2-Araştırma İzin Evrakları (34 sayfa)

Dağıtım:

Merkez İlçe Lise Müdürlüklerine
Tüm İlçe Müdürlüklerine

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8C8a-04a8-31a4-92aa-0eED kodu ile teyit edilebilir.

Ek-3. Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.01.2023-154522



T.C.
SİNOP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı :E-57428665-050.01.04-154522
Konu :2022/256 Sayılı Karar

17.01.2023

Sayın Yüksek Lisans Öğrencisi Gamze ÜNAL

Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulumuzca alınan 30.12.2022 tarih ve 2022/256 sayılı kararın bir örneği yazınız ekinde gönderilmektedir.
Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Cem Cüneyt ERSANLI
Rektör Yardımcısı

Ek:2022/256 Sayılı Karar (3 Sayfa)

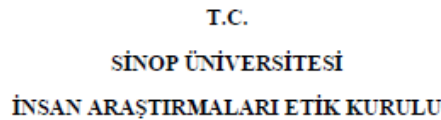
Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSN56N3D5B Pin Kodu :02442

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/abd7eKc=5743/keDcRcN56N3D5B>



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



Toplantı Tarihi	Toplantı Sayısı	Toplantı Karar Sayıları
30.12.2022	10	2022/220-259

KARAR SAYISI: 2022/256

Yüksek Lisans Öğrencisi Gamze ÜNAL ve Prof. Dr. Aymur BÜTÜN AYHAN'ın "Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenler İle Tam Aileye Sahip Ergenlerde Akran Zorbalığı Ve Duygu Düzenleme Becerisinin İncelenmesi" başlıklı çalışması ve çalışmalarında kullanacağı aşağıda örneği verilmiş sekiz (8) sayfalık ölçme araçlarının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucaya ait olmak üzere, "Kişisel Verilerin Korunması Kanununa" dikkat edilmesi şartıyla Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesine uygun olduğunu kabulüne, sonucun Yüksek Lisans Öğrencisi Gamze ÜNAL'a bildirilmesine oybirliği ile karar verildi.

KEMALİYYAT FÖRMLERİ				KURAN KURANLIĞI KURAN FÖRMLERİ			
1. Cümleler (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :			17. Anlamda birleşik kelimeler (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
2. Sema :				18. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
3. Kerehîyyet* :	S.L.L. : S.D.B. : S.D.B. : S.D.B. : S.D.B. :			19. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
4. Kelime Sema (Sema) :				20. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
5. Kelime Sema (Sema) :				21. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
6. Kelime Sema (Sema) :				22. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
7. Kelime Sema (Sema) :				23. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
8. Kelime Sema (Sema) :				24. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
9. Kelime Sema (Sema) :				25. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
10. Kelime Sema (Sema) :				26. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
11. Kelime Sema (Sema) :				27. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
12. Kelime Sema (Sema) :				28. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
13. Kelime Sema (Sema) :				29. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
14. Kelime Sema (Sema) :				30. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
15. Kelime Sema (Sema) :				31. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
16. Kelime Sema (Sema) :				32. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
17. Kelime Sema (Sema) :				33. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
18. Kelime Sema (Sema) :				34. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
19. Kelime Sema (Sema) :				35. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
20. Kelime Sema (Sema) :				36. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
21. Kelime Sema (Sema) :				37. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
22. Kelime Sema (Sema) :				38. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
23. Kelime Sema (Sema) :				39. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
24. Kelime Sema (Sema) :				40. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
25. Kelime Sema (Sema) :				41. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
26. Kelime Sema (Sema) :				42. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
27. Kelime Sema (Sema) :				43. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
28. Kelime Sema (Sema) :				44. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
29. Kelime Sema (Sema) :				45. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
30. Kelime Sema (Sema) :				46. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
31. Kelime Sema (Sema) :				47. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
32. Kelime Sema (Sema) :				48. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
33. Kelime Sema (Sema) :				49. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
34. Kelime Sema (Sema) :				50. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
35. Kelime Sema (Sema) :				51. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		
36. Kelime Sema (Sema) :				52. Kelime Sema (S.L.L. : S.D.B.) :	S.D.B. :		



T.C.
SINOP ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Kararları

Toplantı Tarihi	Toplantı Sayısı	Toplantı Karar Sayıları
30.12.2022	10	2022/220-259

NO	BAŞLIK	BAŞVURANIN ADI	BAŞVURANIN YERİ	BAŞVURANIN NO	BAŞVURANIN TARİHİ	BAŞVURANIN DURUMU	BAŞVURANIN SONUÇU
1	...	...	...	...	...	...	...
2	...	...	...	...	...	...	...
3	...	...	...	...	...	...	...
4	...	...	...	...	...	...	...
5	...	...	...	...	...	...	...
6	...	...	...	...	...	...	...
7	...	...	...	...	...	...	...
8	...	...	...	...	...	...	...
9	...	...	...	...	...	...	...
10	...	...	...	...	...	...	...
11	...	...	...	...	...	...	...
12	...	...	...	...	...	...	...
13	...	...	...	...	...	...	...
14	...	...	...	...	...	...	...
15	...	...	...	...	...	...	...
16	...	...	...	...	...	...	...
17	...	...	...	...	...	...	...
18	...	...	...	...	...	...	...
19	...	...	...	...	...	...	...
20	...	...	...	...	...	...	...
21	...	...	...	...	...	...	...
22	...	...	...	...	...	...	...
23	...	...	...	...	...	...	...
24	...	...	...	...	...	...	...
25	...	...	...	...	...	...	...
26	...	...	...	...	...	...	...
27	...	...	...	...	...	...	...
28	...	...	...	...	...	...	...
29	...	...	...	...	...	...	...
30	...	...	...	...	...	...	...
31	...	...	...	...	...	...	...
32	...	...	...	...	...	...	...
33	...	...	...	...	...	...	...
34	...	...	...	...	...	...	...
35	...	...	...	...	...	...	...
36	...	...	...	...	...	...	...
37	...	...	...	...	...	...	...
38	...	...	...	...	...	...	...
39	...	...	...	...	...	...	...
40	...	...	...	...	...	...	...
41	...	...	...	...	...	...	...
42	...	...	...	...	...	...	...
43	...	...	...	...	...	...	...
44	...	...	...	...	...	...	...
45	...	...	...	...	...	...	...
46	...	...	...	...	...	...	...
47	...	...	...	...	...	...	...
48	...	...	...	...	...	...	...
49	...	...	...	...	...	...	...
50	...	...	...	...	...	...	...
51	...	...	...	...	...	...	...
52	...	...	...	...	...	...	...
53	...	...	...	...	...	...	...
54	...	...	...	...	...	...	...
55	...	...	...	...	...	...	...
56	...	...	...	...	...	...	...
57	...	...	...	...	...	...	...
58	...	...	...	...	...	...	...
59	...	...	...	...	...	...	...
60	...	...	...	...	...	...	...
61	...	...	...	...	...	...	...
62	...	...	...	...	...	...	...
63	...	...	...	...	...	...	...
64	...	...	...	...	...	...	...
65	...	...	...	...	...	...	...
66	...	...	...	...	...	...	...
67	...	...	...	...	...	...	...
68	...	...	...	...	...	...	...
69	...	...	...	...	...	...	...
70	...	...	...	...	...	...	...
71	...	...	...	...	...	...	...
72	...	...	...	...	...	...	...
73	...	...	...	...	...	...	...
74	...	...	...	...	...	...	...
75	...	...	...	...	...	...	...
76	...	...	...	...	...	...	...
77	...	...	...	...	...	...	...
78	...	...	...	...	...	...	...
79	...	...	...	...	...	...	...
80	...	...	...	...	...	...	...
81	...	...	...	...	...	...	...
82	...	...	...	...	...	...	...
83	...	...	...	...	...	...	...
84	...	...	...	...	...	...	...
85	...	...	...	...	...	...	...
86	...	...	...	...	...	...	...
87	...	...	...	...	...	...	...
88	...	...	...	...	...	...	...
89	...	...	...	...	...	...	...
90	...	...	...	...	...	...	...
91	...	...	...	...	...	...	...
92	...	...	...	...	...	...	...
93	...	...	...	...	...	...	...
94	...	...	...	...	...	...	...
95	...	...	...	...	...	...	...
96	...	...	...	...	...	...	...
97	...	...	...	...	...	...	...
98	...	...	...	...	...	...	...
99	...	...	...	...	...	...	...
100	...	...	...	...	...	...	...

NO	BAŞLIK	BAŞVURANIN ADI	BAŞVURANIN YERİ	BAŞVURANIN NO	BAŞVURANIN TARİHİ	BAŞVURANIN DURUMU	BAŞVURANIN SONUÇU
1	...	...	...	...	...	...	...
2	...	...	...	...	...	...	...
3	...	...	...	...	...	...	...
4	...	...	...	...	...	...	...
5	...	...	...	...	...	...	...
6	...	...	...	...	...	...	...
7	...	...	...	...	...	...	...
8	...	...	...	...	...	...	...
9	...	...	...	...	...	...	...
10	...	...	...	...	...	...	...
11	...	...	...	...	...	...	...
12	...	...	...	...	...	...	...
13	...	...	...	...	...	...	...
14	...	...	...	...	...	...	...
15	...	...	...	...	...	...	...
16	...	...	...	...	...	...	...
17	...	...	...	...	...	...	...
18	...	...	...	...	...	...	...
19	...	...	...	...	...	...	...
20	...	...	...	...	...	...	...
21	...	...	...	...	...	...	...
22	...	...	...	...	...	...	...
23	...	...	...	...	...	...	...
24	...	...	...	...	...	...	...
25	...	...	...	...	...	...	...
26	...	...	...	...	...	...	...
27	...	...	...	...	...	...	...
28	...	...	...	...	...	...	...
29	...	...	...	...	...	...	...
30	...	...	...	...	...	...	...
31	...	...	...	...	...	...	...
32	...	...	...	...	...	...	...
33	...	...	...	...	...	...	...
34	...	...	...	...	...	...	...
35	...	...	...	...	...	...	...
36	...	...	...	...	...	...	...
37	...	...	...	...	...	...	...
38	...	...	...	...	...	...	...
39	...	...	...	...	...	...	...
40	...	...	...	...	...	...	...
41	...	...	...	...	...	...	...
42	...	...	...	...	...	...	...
43	...	...	...	...	...	...	...
44	...	...	...	...	...	...	...
45	...	...	...	...	...	...	...
46	...	...	...	...	...	...	...
47	...	...	...	...	...	...	...
48	...	...	...	...	...	...	...
49	...	...	...	...	...	...	...
50	...	...	...	...	...	...	...
51	...	...	...	...	...	...	...
52	...	...	...	...	...	...	...
53	...	...	...	...	...	...	...
54	...	...	...	...	...	...	...
55	...	...	...	...	...	...	...
56	...	...	...	...	...	...	...
57	...	...	...	...	...	...	...
58	...	...	...	...	...	...	...
59	...	...	...	...	...	...	...
60	...	...	...	...	...	...	...
61	...	...	...	...	...	...	...
62	...	...	...	...	...	...	...
63	...	...	...	...	...	...	...
64	...	...	...	...	...	...	...
65	...	...	...	...	...	...	...
66	...	...	...	...	...	...	...
67	...	...	...	...	...	...	...
68	...	...	...	...	...	...	...
69	...	...	...	...	...	...	...
70	...	...	...	...	...	...	...
71	...	...	...	...	...	...	...
72	...	...	...	...	...	...	...
73	...	...	...	...	...	...	...
74	...	...	...	...	...	...	...
75	...	...	...	...	...	...	...
76	...	...	...	...	...	...	...
77	...	...	...	...	...	...	...
78	...	...	...	...	...	...	...
79	...	...	...	...	...	...	...
80	...	...	...	...	...	...	...
81	...	...	...	...	...	...	...
82	...	...	...	...	...	...	...
83	...	...	...	...	...	...	...
84	...	...	...	...	...	...	...
85	...	...	...	...	...	...	...
86	...	...	...	...	...	...	...
87	...	...	...	...	...	...	...
88	...	...	...	...	...	...	...
89	...	...	...	...	...	...	...
90	...	...	...	...	...	...	...
91	...	...	...	...	...	...	...
92	...	...	...	...	...	...	...
93	...	...	...	...	...	...	...
94	...	...	...	...	...	...	...
95	...	...	...	...	...	...	...
96	...	...	...	...	...	...	...
97	...	...	...	...	...	...	...
98	...	...	...	...	...	...	...
99	...	...	...	...	...	...	...
100	...	...	...	...	...	...	...

1	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
2	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
3	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
4	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
5	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
6	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
7	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
8	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
9	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
10	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
11	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
12	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
13	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
14	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
15	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
16	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
17	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
18	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
19	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
20	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
21	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
22	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
23	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
24	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
25	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
26	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
27	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
28	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
29	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
30	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
31	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
32	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
33	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
34	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
35	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
36	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
37	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
38	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
39	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
40	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
41	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
42	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
43	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
44	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
45	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
46	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
47	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
48	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
49	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler
50	Kendine ilişkin özellikler, yetenekler ve diğer nitelikler hakkında bilgi edinmek için başvurulan kurum	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler



T.C.
SINOP ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Kararları

Toplantı Tarihi	Toplantı Sayısı	Toplantı Karar Sayıları
30.12.2022	10	2022/220-259

Prof. Dr. Erkal ARSLANOĞLU
Başkan

(Katılmadı)
Doç. Dr. Songül ÇEK
Başkan Yardımcısı

Doç. Dr. İbrahim DEMİRCİ
Üye

Doç. Dr. Ahmet MOR
Üye

Doç. Dr. Adeviye AYDIN
Üye

Doç. Dr. Pınar KARAMAN
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Figen ÇAM TOSUN
Üye

KARAR SAYISI:2022/256 Sayfa 3 / 3

